



NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E DISSIDÊNCIAS DA NORMA DE SEXUALIDADE EM TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES AND DISSENT FROM THE SEXUALITY NORM IN EDUCATIONAL TRAJECTORIES: A SYSTEMATIC REVIEW

Diogo Coelho Moreira¹

Joacir Marques da Costa²

Maria Eliza Rosa Gama³

Andrei Rodrigues Lopes⁴

Resumo: Este estudo apresenta uma revisão sistemática por meio da análise de artigos científicos que utilizam como fonte de informações narrativas (auto)biográficas de pessoas dissidentes da norma de sexualidade no contexto de suas trajetórias educativas. O levantamento realizou-se no Portal de Periódicos da CAPES, sendo selecionados 12 artigos para compor a revisão. Foi analisada a construção argumentativa desses artigos e seus desdobramentos acerca da sexualidade no contexto da educação. Destarte, emergiram seis categorias agrupadas em três contextos inter-relacionados: “silenciamento” e “adestramento” (contexto “a escola”); “exposição e violência” e “inferiorização do feminino” (contexto “o outro”); e “negação” e “culpabilização” (contexto “o sujeito”), assim como outros constructos e possibilidades de intervenção. A partir dessas categorias e de outras indagações, este estudo traz pistas baseadas em histórias de vida, para que se possa pensar em uma educação empenhada com a construção de uma sociedade mais justa e apartada de preconceitos e discriminações.

Palavras-chave: Sexualidade; Norma; Educação; Narrativas (auto)biográficas.

Abstract: This study presents a systematic review through the analysis of scientific articles that use (auto)biographical narratives of people dissenting from the norm of sexuality as a source of information within the context of their educational trajectories. The survey was conducted on the CAPES Portal of Journals, selecting 12 articles to compose the review. The argumentative construction of these articles and their developments regarding sexuality in the educational context were analyzed. Consequently, six categories emerged, grouped into three interrelated contexts: "silencing" and "training" (context "the school"); "exposure and violence" and "inferiorization of the feminine" (context "the other"); and "denial" and "blaming" (context "the subject"), as well as other constructs and intervention possibilities. Based on these categories and other questions, this study provides clues based on life stories, so that we can think about an education that is committed to building a fairer society, free from prejudice and discrimination.

Keywords: Sexuality; Norm; Education; (Auto)biographical narratives.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: diogo.moreira@ufsm.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: costa.joacir@ufsm.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: melizagama@gmail.com

⁴ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: andrei.lopes@acad.ufsm.br



1 Movimentos iniciais da escrita

No decorrer da história da humanidade, a sexualidade, como uma dimensão intrínseca e fundamental da experiência humana, tem sido objeto de fascinação, debate, curiosidade e tabu. Ela envolve aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais, políticos e históricos, os quais aludem acerca de nossos relacionamentos e interações sociais, e também nossa identidade e subjetividade. Para Zerbinati e Bruns (2017), a sexualidade é um aspecto fundamental na construção da identidade do indivíduo e se relaciona com uma diversidade de experiências ao longo da vida.

Dada a sua importância, a sexualidade, tão variada e complexa quanto a própria humanidade, tornou-se um dos mecanismos estratégicos de biopoder, ou seja, passou a ser regulada para atender anseios de ideologias, discursos, práticas, instituições, regulamentos, proposições filosóficas, morais e religiosas, que controlam os corpos (eixo da disciplina do biopoder) e agem no conjunto da população, regulando comportamentos (eixo da biopolítica do biopoder) (Foucault, 1988). Portanto, ao passo que a sexualidade molda e regula os corpos, ela é também moldada por essa rede de práticas discursivas que, de modo particular no ocidente, pauta-se num viés *cisheteronormativo*⁵.

No contexto brasileiro, conforme os estudos de Nuñez (2023), a forma de se relacionar, os afetos e a sexualidade foram colonizados com a chegada/invasão dos europeus, os quais impuseram suas ideologias e práticas baseadas em diversas formas de monoculturas: da fé (cristianismo), dos afetos (monogamia), da sexualidade (monossexismo), entre outras. Essas monoculturas possuem como um dos eixos centrais a não concomitância, o que, no caso da sexualidade, implica na existência de apenas uma legítima, a heterossexualidade. A autora alerta que, neste momento contemporâneo, este processo colonizador ainda está em curso, e por vezes se fortalece dependendo dos movimentos sociais e políticos.

Assim, compreende-se que estas estratégias de poder e de controle constroem e perpetuam estruturas de preconceito as quais não minam apenas os direitos individuais e a dignidade das pessoas, mas também criam barreiras (ou proíbem) o acesso a direitos sociais como educação, saúde, trabalho, lazer e segurança. Fazendo um recorte dentre esses direitos, mesmo entendendo que as instituições escolares deveriam desempenhar

⁵ Relativo à *cisheteronormatividade*, que representa um conjunto de normas que naturaliza (torna “normal”, “natural”, “desejável” e “correto”) apenas a cisgeneridade como identidade de gênero e a heterossexualidade como orientação sexual, invisibilizando e marginalizando outras identidades de gênero e orientações sexuais (Rosa, 2020).



um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos que excluem e discriminam indivíduos, Souza (2014, p. 47) salienta que, essas mesmas instituições são ambientes de notória relevância na reprodução de estruturas sociais, bem como na “domesticação dos corpos, ocupando-se, assim como outras instituições, da construção das masculinidades e feminilidades, heterossexualidades e homossexualidades”. Dessa maneira, entre essas reproduções e construções, estão as determinações daquilo que é considerado normal e daquilo que é desvio desse normal.

Assim, considera-se ainda que há muito a percorrer para que se construa uma educação centrada nos sujeitos e na globalidade da vida, abrangendo as suas múltiplas diversidades (Souza, 2014). Nas palavras de Foucault (2008), surge a necessidade da compreensão da ideia de “contraconduta”, sendo necessário antes compreender para melhor resistir à regulação discriminatória das condutas, à dominação dos corpos, do ser, do pensar, do agir (Foucault, 2008).

Aliadas a essa necessidade de compreender os sujeitos, as suas subjetividades e a construção de sua identidade pessoal e coletiva, situam-se as narrativas (auto)biográficas como perspectiva epistêmica e metodológica de pesquisa. Para Passeggi, Vicentini e Souza (2013), as narrativas de si não contribuem apenas para a compreensão das representações que o indivíduo traz acerca da sua trajetória, mas também para a transformação dessas representações de si, do outro e da sua própria ação no mundo.

Dito isto, e mediante as potencialidades de um “vasculhar sexualidades” num movimento de narração (auto)biográfica no contexto da educação, o presente estudo visa conduzir uma revisão sistemática de artigos científicos que abordam narrativas de pessoas dissidentes da norma de sexualidade acerca da sua trajetória como estudantes em processos educativos formais. Por isso, a questão de investigação é: o que há em comum em narrativas (auto)biográficas de pessoas dissidentes da norma de sexualidade acerca da sua trajetória na educação?

Diante da já mencionada complexidade e da diversidade da sexualidade humana, nas buscas desta revisão sistemática, para fins analíticos, as sexualidades dissidentes da norma foram limitadas às orientações sexuais dissidentes, ou seja, aquelas que não são heterossexuais. Nessa perspectiva, os sujeitos dos estudos pesquisados são aqueles que se identificam como gays, lésbicas, homossexuais, bissexuais, pansexuais ou assexuais (Colling, 2018). Essas identidades, também nomeadas de identidades sexuais, são profundamente inter-relacionadas às identidades de gênero. Todavia, não são a mesma



coisa, ainda que, na linguagem, nas práticas sociais e, principalmente, nas manifestações de preconceito, elas frequentemente se confundam (Louro, 1997).

O importante é compreender que todas essas identidades são produzidas por práticas discursivas em cada contexto, assim, são instáveis, mutáveis, voláteis e passíveis de transformação, ou seja, não são dadas, acabadas e autênticas. Portanto, não é racionalmente desejável elencar a diversidade da sexualidade humana em uma lista finita de “classificações” (Louro, 1997). Contudo, apenas para viabilizar o recorte temático deste estudo, alguns dos termos comumente encontrados na literatura serão utilizados como descritores para as buscas dos artigos que compõem a revisão.

2 Percursos metodológicos

O estudo é conduzido por meio de uma revisão sistemática que, segundo Donato e Donato (2019), trata-se de um método explícito, abrangente, sistemático, transparente e replicável, que tem por objetivo reunir estudos semelhantes entre si para responder uma questão de pesquisa previamente definida. Higgins *et al.* (2023) acrescentam que, para responder essa questão de pesquisa específica, as revisões sistemáticas selecionam evidências científicas que atendem a critérios de elegibilidade preestabelecidos, seguindo protocolos de coleta, seleção e análise dos dados. Em suma, as revisões sistemáticas são estudos secundários realizados a partir de estudos primários que são buscados, analisados, selecionados e sintetizados por meio de métodos sistemáticos, objetivando responder uma pergunta de pesquisa com redução dos possíveis vieses metodológicos (Donato; Donato, 2019).

Segundo a classificação de Siddaway, Wood e Hedges (2019), esta revisão sistemática é considerada uma metassíntese ou meta-análise qualitativa, pois integra e sintetiza estudos qualitativos com o objetivo de localizar conceitos e/ou resultados relevantes, novos ou mais poderosos para o fenômeno analisado.

2.1 Critérios de elegibilidade

Na perspectiva de responder à questão de pesquisa proposta neste estudo, foram utilizados os critérios de elegibilidade (inclusão) apresentados no Quadro 1, sendo considerados para a revisão apenas artigos científicos publicados em periódicos que possuem revisão por pares com acesso gratuito. Optou-se por esses critérios, pois a revisão por pares ajuda a garantir a qualidade, a credibilidade e a integridade da pesquisa,



e o acesso gratuito visa a democratização do conhecimento, beneficiando a comunidade como um todo. Os estudos foram limitados aos idiomas português, inglês e espanhol.

Quadro 1: Critérios de elegibilidade

Critério	Descrição
Tipo de publicação	Artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares com acesso gratuito
Idioma	Português, inglês e espanhol
Sujeitos	Pessoas dissidentes da norma de sexualidade
Método	Narrativa (auto)biográfica
Contexto	Trajetória/história de vida enquanto estudantes na educação brasileira

Fonte: elaborado pelas pessoas autoras.

Foram incluídos estudos que possuem como sujeitos pessoas dissidentes da norma de sexualidade e como método de produção de dados a sua narrativa (auto)biográfica, estando incluída nessa narrativa a sua trajetória na educação como estudante em qualquer nível educacional (básico ou superior).

2.2 Estratégia de busca e seleção dos estudos

A busca foi realizada em fevereiro de 2024 no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por se tratar de um dos maiores acervos científicos virtuais do Brasil e por ser uma das fontes indexadoras mais comum entre os periódicos da área da Educação. No Portal, foi utilizada a ferramenta de acesso “Comunidade Acadêmica Federal – CAFe”, por meio da qual estudantes e servidores de instituições federais brasileiras têm acesso mais amplo aos documentos e às bases de dados.

Para realizar a busca no acervo, foram pesquisados na literatura os termos que poderiam ser utilizados como descritores para que fossem encontrados os estudos que atendessem aos critérios de elegibilidade, bem como respondessem à questão de investigação. Assim, foram considerados três agrupamentos de descritores a partir das palavras-chave deste estudo: sexualidade, educação e narrativas (auto)biográficas.

Para a palavra-chave sexualidade foram utilizados os descritores: “*sexua**”, “*LGBT**”, “*gay**”, “*lesbi**”, “*homossexua**”, “*bissexua**”, “*pansexua**” e “*assexua**” (a atualização do asterisco – caractere especial – tem o objetivo de contemplar na busca as possíveis derivações sufixais). Para a palavra educação utilizou-se o descritor “*educa**”, e para o contemplar narrativas (auto)biográficas foram utilizados os termos: “*autobiograf**”, “*(auto)biograf**”, “*biograf**”, “*história* de vida*” e “*memoria**”.



No campo de busca, esses descritores foram combinados por meio de operadores booleanos e parênteses, conforme orientações do Guia de uso do Portal de Periódicos da CAPES, formando a seguinte expressão de busca, visando a contemplar todas as possíveis combinações dos termos: (*sexua* OR LGBT* OR gay* OR homossexua* OR bissexua* OR pansexua* OR assexua**) AND (*educa**) AND (*autobiograf* OR (auto)biograf* OR biograf* OR história* de vida OR memoria**). Após a pesquisa por meio da expressão de busca, para atender aos critérios de elegibilidade, foram utilizados os filtros da base de dados, mantendo entre os resultados apenas artigos de periódicos revisados por pares, com acesso aberto, nos idiomas português, inglês e espanhol. Não foi utilizado um recorte temporal, visto que tal estratégia não foi considerada relevante para este estudo.

A seleção dos artigos foi realizada pelos autores de forma independente. Primeiramente, por meio da leitura flutuante dos títulos e dos resumos de todos os estudos resultantes da aplicação da estratégia de busca. Após essa etapa, os artigos selecionados foram lidos na íntegra para verificação do atendimento dos critérios de elegibilidade, para que pudessem efetivamente ser inseridos nesta revisão. As divergências foram resolvidas por discussão pessoal entre os autores por meio de uma nova submissão dos artigos aos critérios de inclusão e exclusão até a obtenção de consenso.

Os estudos selecionados foram elencados por meio dos seus títulos, palavras-chave, autores, ano de publicação, periódico e classificação Qualis (2017-2020) do periódico, sendo essas duas últimas informações extraídas da Plataforma Sucupira da CAPES. A partir da leitura na íntegra dos artigos selecionados e dos pontos comuns identificados nas narrativas (auto)biográficas, emergiram as categorias de análise apresentadas na próxima seção.

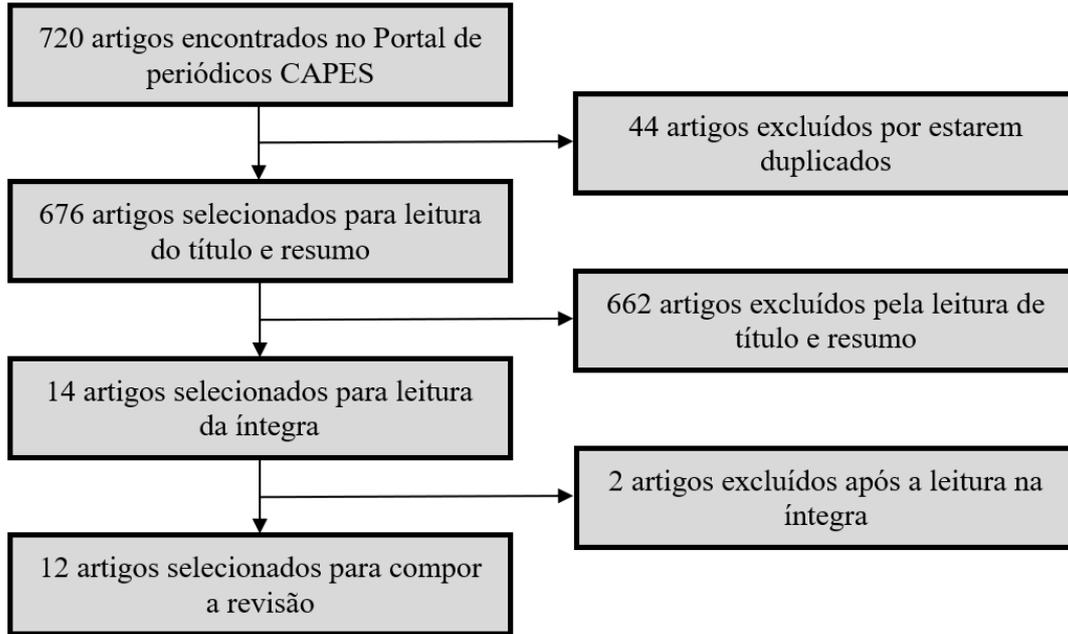
3 Resultados e reverberações analíticas

A partir da expressão de busca e da aplicação dos filtros, foram encontrados 720 artigos, publicados entre 1961 e 2024, sendo 44 excluídos por estarem duplicados. A leitura flutuante dos títulos e dos resumos resultou na exclusão de 662 artigos, restando 14 para a leitura na íntegra. Desses 14, após a leitura na íntegra, 12 atenderam aos critérios de elegibilidade e foram incluídos na presente revisão, conforme esquematizado na Figura 1 abaixo.

Entre os artigos excluídos verificou-se a ocorrência de muitos estudos pertencentes a outras áreas do conhecimento, como saúde e psicologia, assim como

estudos que possuíam como contexto de pesquisa outros países que não o Brasil. Ademais, entre os artigos excluídos nessa etapa encontram-se trabalhos acerca de intervenções artísticas e culturais em ambientes escolares e fora deles, bem como discussões sobre os currículos e outros atos documentais que permeiam a educação. As narrativas, nesses casos, eram limitadas aos efeitos gerados a partir dessas intervenções e atos documentais.

Figura 1: Fluxograma da busca e seleção dos estudos



Fonte: elaborado pelas pessoas autoras.

A exclusão de dois artigos após a sua leitura na íntegra se deu, porque um deles tratava das vivências da infância dos sujeitos sem contemplar a educação institucional. Já o outro estudo contemplava apenas dois episódios isolados da infância de dois sujeitos sem o aprofundamento (auto)biográfico das experiências desses sujeitos no espaço escolar.

No Quadro 2 são apresentados os títulos e as palavras-chave dos artigos que compõem esta revisão sistemática precedidos de um código de identificação para melhor mencioná-los ao longo do estudo.

Quadro 2: Artigos selecionados para compor a revisão

Cód.	Título	Palavras-chave
A-1	“Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays	(Auto)biografia. Gênero. Homossexualidades. Trabalho docente.
A-2	Jovens gays na escola: masculinidades, infância e narrativas	Masculinidades. Infância. Escolarização. Narrativas.
A-3	Sentidos atribuídos por jovens escolares LGBT à afetividade e à vivência da sexualidade	Sexualidade. Direitos Humanos.



A-4	Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto)biográficas acerca do estranho que habita em mim	Homossexualidade. Formação de professores. Narrativas.
A-5	“Nossa história de vida é construída a partir do nosso corpo”: a produção do corpo <i>viado</i> na docência	(Auto)biografia. Corpo viado. Gênero. Docência.
A-6	Memórias de homossexualidades, escolarizações e homofobias	Memória. Homossexualidades. Escolarizações.
A-7	Ensino de artes, relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual: narrativas de estudantes gays	Ensino de Arte. Relações de Gênero. Narrativas Gays.
A-8	Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, <i>viadinhos</i> e bichinhas pretas na educação!	Bicha. Escola. Preto/a. Racismo. Homofobia.
A-9	“Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser”: a construção do corpo gay na escola	Narrativas (Auto)biográficas. Gênero. Homossexualidades. Performatividade. Professores.
A-10	Memorial de Leandro Nogueira Dias: uma história da superação do silêncio ao grito da luta e resistência por várias outras vozes	(sem palavras-chave)
A-11	Ele queria ser a Cinderela”: Construções <i>queer</i> à leitura das masculinidades no Ensino Fundamental	Masculinidades <i>queer</i> . Gênero. Escola. Teorias <i>queer</i>
A-12	Performatizações dissidentes na escola masculinidades precárias em discussão	Gênero. Performatividade. Precariedade. Masculinidade. Educação

Fonte: elaborado pelas pessoas autoras.

No Quadro 3, são apresentados alguns dados acerca desses estudos como: autoria, ano, periódico de publicação e classificação Qualis (2017-2020) do periódico.

Quadro 3: Autoria, ano, periódico de publicação e classificação Qualis (2017-2020) do periódico dos artigos selecionados para esta revisão

Cód.	Autoria	Ano	Periódico	Qualis
A-1	RIOS, Pedro Paulo Souza DIAS, Alfrancio Ferreira	2019	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica	A4
A-2	SILVA, Juliane Costa RIOS, Jane Adriana V. Pacheco	2019	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica	A4
A-3	FREITAS, Sandra BERMÚDEZ, Ximena Pamela Díaz MÉRCHAN-HAMANN, Edgar	2021	Revista Saúde e Sociedade	A3
A-4	RIOS, Pedro Paulo Souza BARROS, Edonilce Rocha VIEIRA, Andre Ricardo Lucas	2017	Revista Educação (UFSM)	A2
A-5	RIOS, Pedro Paulo Souza DIAS, Alfrancio Ferreira	2020	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	A1
A-6	SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da SOUZA, José Antonio de	2019	<i>Colloquium Humanarum</i>	A4
A-7	RIOS, Pedro Paulo Souza DIAS, Alfrancio Ferreira VIEIRA, Andre Ricardo Lucas	2019	Revista Educação, Artes e Inclusão	B1
A-8	OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de	2018	Revista <i>Periódicus</i>	A3
A-9	RIOS, Pedro Paulo Souza DIAS, Alfrancio Ferreira BRAZÃO, José Paulo Gomes	2019	Revista <i>Exitus</i>	A4
A-10	BEZERRA, Daniella de Souza DIAS, Leandro Nogueira	2021	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	A2
A-11	SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da CAETANO, Marcio GOULART, Treyce Ellen Silva	2018	Revista <i>Periódicus</i>	A3
A-12	BRITO, Leandro Teofilo de COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro	2019	Revista <i>Periódicus</i>	A3

Fonte: elaborado pelas pessoas autoras.



Verifica-se no quadro acima que o autor Pedro Paulo Souza Rios colaborou em cinco dos artigos objetos deste estudo (A-1, A-4, A-5, A-7 e A-9), sendo que quatro desses estudos (A-1, A-5, A-7 e A-9) também contaram com a colaboração de Alfrancio Ferreira Dias e dois com a colaboração de Andre Ricardo Lucas Vieira (A-4 e A-7).

Percebe-se também que os artigos selecionados foram publicados entre 2017 e 2021, o que demonstra que o interesse pelo tema combinado à metodologia das narrativas (auto)biográficas é recente. Segundo Passeggi e Souza (2017), no campo da pesquisa em Educação no Brasil, o movimento (auto)biográfico emergiu a partir dos anos 1990 voltado especialmente à formação de professores/as, porém sua expansão e diversificação quanto aos temas de pesquisa ocorre a partir dos anos 2000, o que converge com o período de publicação dos artigos mencionados.

Em consulta à classificação Qualis (2017-2020) da Capes, verificou-se que quase todos os periódicos pertencem à área “Educação”, exceto o periódico “Saúde e Sociedade” que pertence à área “Saúde coletiva”. Observa-se ainda, no Quadro 3, que todos os periódicos estão classificados entre os estratos A1 e B1 na avaliação Qualis (2017-2020) da CAPES, o que evidencia a qualidade da produção de conhecimento por meio das narrativas (auto)biográficas, em especial, para a educação.

Torna-se relevante sublinhar ainda que os artigos A-1, A-5 e A-9, com a autoria mencionada nos parágrafos anteriores, foram construídos a partir das narrativas dos mesmos sujeitos, os quais, no corpo desses artigos, foram denominados (nome fictícios): Logun Edé, Obá, Oxumaré, Oxóssi, Iansã e Ossayn.

3.1 Análise acerca da construção dos artigos selecionados

Primeiramente, verificou-se que apenas um dos artigos selecionados (A-3) a partir dos filtros propostos possui como sujeitos mulheres dissidentes da norma de sexualidade. O que sugere a evidência de que há uma lacuna em uma temática importante (narrativas (auto)biográficas de mulheres não heterossexuais acerca da sua trajetória na educação) que requer maior atenção.

Outra situação verificada na leitura dos artigos é de que cinco deles trazem narrativas de professores. Depreende-se que isso ocorre porque, conforme Passeggi e Souza (2017), no campo da pesquisa em Educação no Brasil, o movimento (auto)biográfico propaga-se inicialmente centrado na formação de professores. Esses



estudos foram selecionados para esta revisão, pois as histórias de vida apresentadas por esses sujeitos (professores) contemplam a sua trajetória enquanto estudantes, trazendo importantes contribuições, já que hoje estão no papel de educadores.

Entre os termos centrais dos objetivos dos estudos estão: a construção dos corpos “estranhos”, a construção e a vivência das masculinidades, a vivência da afetividade e da sexualidade, as memórias de violências, a subjetivação das experiências dissidentes e a importância da visibilidade. Todos esses eixos vinculados à educação no contexto brasileiro.

Em relação às(aos) autoras(es) citadas(os) nos estudos quanto ao constructo da sexualidade, destacam-se Judith Butler, Michel Foucault e Guacira Lopes Louro (todas(os) foram citadas(os) em pelo menos nove dos artigos desta revisão). Sendo esta última a única autora brasileira frequentemente citada nos artigos, devido a sua notória contribuição para a constituição e consolidação do campo de estudos sobre gênero, sexualidade e teoria *queer* na educação. Os estudos citam outras(os) autoras(es) brasileiras(os), porém nenhum(a) é encontrada(o) em mais do que dois dos artigos.

Já em relação às narrativas (auto)biográficas, quatro dos artigos não trazem referências quanto ao método no seu texto. Entre os outros oito artigos, destaca-se a menção de Marie-Christine Josso e Elizeu Clementino de Souza em cinco estudos cada um. Sendo este último um autor brasileiro com notória e importante contribuição em torno das narrativas (auto)biográficas como método de pesquisa.

Entende-se como importante tal levantamento sobre as(os) autoras(es) citadas(os), pois depreende-se que estas(es) podem ser consideradas(os) as(os) autoras(es) basilares na intersecção entre os constructos desta pesquisa (educação, sexualidade e narrativas (auto)biográficas). Além disso, realiza-se esse aparte acerca das autorias brasileiras citadas, pois entende-se importante e relevante valorizar as(os) pesquisadoras(es) e a produção de conhecimento brasileiras.

Quanto à construção metodológica dos estudos, verificou-se que a maior parte deles descreveu como método de coleta do material qualitativo (corpus) a entrevista narrativa (auto)biográfica. Contudo, apenas um dos estudos trouxe de maneira explícita e devidamente referenciada uma metodologia de análise e tratamento desse corpus (A-3). Os demais estudos realizaram uma análise interpretativa dos enxertos das narrativas coletadas com problematizações a partir dos estudos de outros autores (Adolfo Caminha, Judith Butler, Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Rogério Diniz Junqueira, entre diversos outros).



Souza (2014) recomenda que as narrativas (auto)biográficas configurem-se como corpus de análise, propondo em seu estudo a análise compreensiva-interpretativa para tratamento desse corpus. Certamente, este não é o único método de análise desse corpus, porém entende-se que a menção devidamente referenciada da metodologia utilizada para construção de um artigo contribui para a expressão do rigor científico deste.

3.2 O que há em comum nas narrativas?

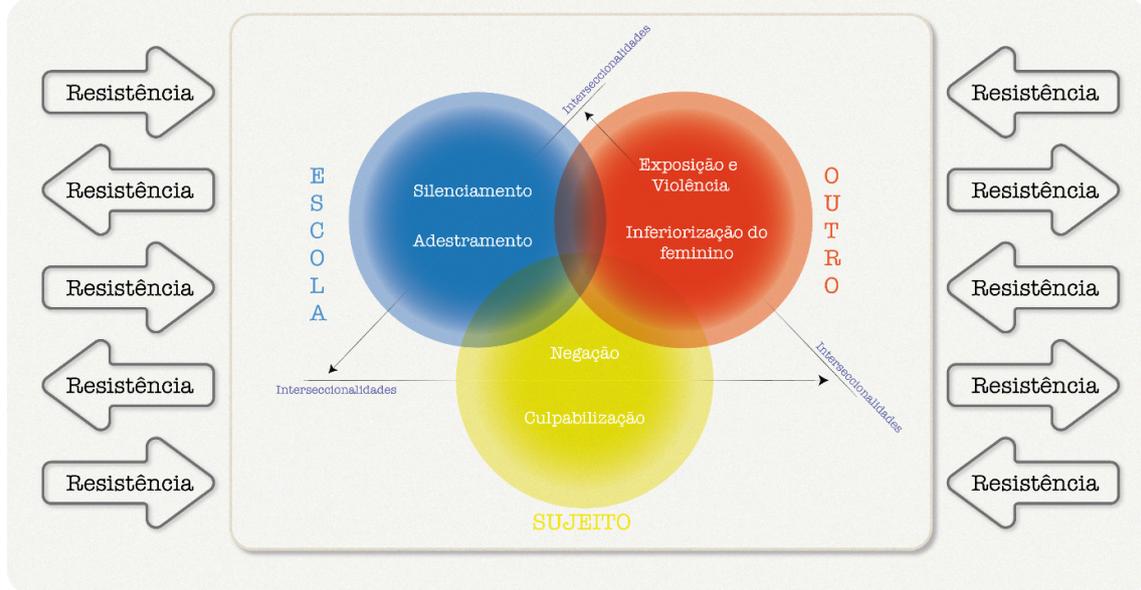
Por meio da leitura na íntegra dos artigos foi possível produzir seis categorias agrupadas em três contextos: *a escola*, *o outro* e *o sujeito*. No contexto da escola, verifica-se a emergência das categorias “silenciamento” e “adestramento”. A primeira diz respeito à invisibilização e ao ocultamento da existência da diversidade sexual na escola, bem como ao silenciamento diante das manifestações de preconceito e discriminação. A segunda refere-se à domesticação dos corpos e seus endereçamentos a uma heterossexualidade compulsória, mediada por diferentes práticas discursivas do cotidiano escolar.

No contexto compreendido como “o outro”, que engloba todos(as) os envolvidos com a comunidade escolar (professoras(es), estudantes, gestores(as), funcionários(as), pais etc.), as categorias emergentes foram “exposição e violência” e “inferiorização do feminino”. As “exposições e violências” surgem a partir da estranheza *do outro* acerca da maneira como o sujeito dissidente está no mundo. Elas são a manifestação da rejeição e do preconceito em torno daquele(a) que diverge de uma *cisheteronoma*. A “inferiorização do feminino” anuncia uma discriminação que precede o preconceito em torno da orientação sexual, a misoginia. Nesse caso, a estrutura machista repudia uma construção de uma masculinidade que renuncia a posição historicamente privilegiada de homem macho branco cisgênero e heterossexual.

Por fim, no contexto compreendido como sendo o universo do *sujeito*, emergem as categorias da “negação” e da “culpabilização”. A primeira diz respeito à “negação” da sua identidade e ao constante autopolicimento sobre as diversas formas de agir, buscando, reiteradamente, re/enquadrar-se numa *cisheteronorma* para ser aceito pela maioria que a performa. Já a segunda refere-se à vivência da sexualidade como algo pecaminoso, o que gera um sentimento contínuo de culpa naquele sujeito, já atravessado pelo preconceito.

Posto isso, na Figura 2, os contextos e as categorias mencionadas são apresentados por meio de um diagrama. Nele é possível verificar a existência de outros constructos que surgiram a partir da leitura dos estudos que compõem esta revisão. Um desses constructos, que não pode ser desprezado, é a interseccionalidade, que representa outros eixos de subordinação que interagem simultaneamente com as dissidências quanto à orientação sexual, como raça, classe social, idade, geolocalização, entre outros fatores sociais (Crenshaw, 2002). Além disso, interagindo com esse *cistema*⁶ estrutural, existe a resistência, representada por setas, que ora apontam e “atacam” esse *cistema* e ora o subvertem.

Figura 2: Diagrama síntese das categorias encontradas a partir dos artigos que compõem esta revisão



Fonte: elaborado pelas pessoas autoras.

De maneira descritiva, na Figura 2, os círculos interseccionados representam os contextos os quais, por sua vez, contém as categorias produzidas neste estudo. As intersecções entre os círculos ocorrem, porque os contextos e suas categorias são inter-relacionados, sendo ora causa e ora efeito em um *cistema* que alimenta e perpetua o preconceito e a discriminação. Esse *cistema* é representado por um retângulo que contém os contextos e as categorias, mantendo o status quo objetivado pela hegemonia *cisheteronormativa*. As interseccionalidades atravessam todos os contextos e suas categorias, reforçando outros eixos de subordinação presentes nesse *cistema*. Por fim, as

⁶ Neologismo utilizado para referir-se a um sistema *cisheteronormativo* que contempla apenas a cisgeneridade e a heterossexualidade como identidades legítimas.



formas de resistência são representadas fora desse *cistema*, pois fazem alusão ao desmantelamento e à subversão deste.

Nos subcapítulos seguintes, serão abordadas cada uma das categorias, conforme o objetivo deste estudo.

3.2.1 Silenciamento

A produção da categoria “silenciamento” é evidenciada nas narrativas dos 12 artigos que compõem esta revisão. A partir desses estudos, verificou-se que identidades sexuais dissidentes são silenciadas, marginalizadas, ocultadas e invisibilizadas na educação. Para além disso, o silenciamento das instituições faz com que estas sejam omissas até mesmo em algumas situações que envolvem violência sexual, física e verbal (Bezerra; Dias, 2021; Oliveira, 2018; Rios; Dias, 2020; Rios; Dias; Brazão, 2019; Silva; Souza, 2019).

Este silenciamento frente a tais opressões coloca essas vidas no terreno da estranheza e da anormalidade (Rios; Dias, 2019; Silva; Souza, 2019), levando a consequências como aversão e desistência da escola, mutilações diversas, descrença e insegurança no sistema escolar, medo constante, exclusão, introspecção, rebeldia, traumas e violências (Bezerra; Dias, 2021; Brito; Couto Junior, 2019; Oliveira, 2018; Rios; Barros; Vieira, 2017; Rios; Dias, 2020; Rios; Dias; Brazão, 2019; Rios; Dias; Vieira, 2019; Silva; Souza, 2019). Essas consequências são agravadas nos casos em que a culpa, a cobrança e/ou a punição recaem sobre a vítima do preconceito, como ocorreu no caso em que diversos meninos estavam de “amasso” no banheiro, mas apenas a responsável pelo menino considerado dissidente foi chamada para ouvir a reclamação (Oliveira, 2018); ou no caso em que outro “menino dissidente” teve uma casca de melancia arremessada em sua cabeça e, ao empurrar o colega para se defender, teve sua mãe chamada junto à escola, recebendo como punição uma suspensão e a obrigação de pagar os remédios do menino que foi empurrado (Rios; Dias; Brazão, 2019); ou no caso do menino que foi expulso da escola por ter se envolvido em uma briga por não ter suportado mais as humilhações diárias (*bullying*) a que era submetido devido a sua sexualidade (Brito; Couto Junior, 2019).

Esses exemplos trazem situações nas quais houve uma providência por parte da escola, ainda que parcial e possivelmente injusta. Contudo, as consequências do silenciamento (como descrença, insegurança e medo) fazem com que as pessoas com



identidades sexuais dissidentes não levem ao conhecimento da instituição as mais variadas violências sofridas. Para exemplificar isso, segue um trecho da narrativa presente no artigo intitulado “Memorial de Leandro Nogueira Dias: uma história da superação do silêncio ao grito da luta e resistência por várias outras vozes”:

Assim, sofria assédio das mais diversas formas (moral e sexual) dentro da escola, em razão da feminilidade, os xingamentos nos corredores, na sala de aula, no banheiro transcritos nas paredes do box e atrás das portas, eram comuns. Naquela ocasião, não tinha essa dimensão de que a culpa não era minha pelo meu jeito, muito pelo contrário era uma jovem vítima.

O silenciamento. Não tinha coragem de denunciar nas instâncias competentes dentro da escola. Desacredito que a escola interviria de maneira justa. Até que um dia sofri abuso sexual dentro do banheiro por três rapazes que cursavam o ensino médio, sendo fisicamente mais fortes. Esse episódio marcou minha vida talvez sendo como um divisor de águas para um período de angústia, de ocultamento da sexualidade e de engessamento dos meus comportamentos e posturas consideradas femininas.

A escola se omitiu mais uma vez sobre um trabalho pedagógico intenso sobre tais questões. Apenas penalizou os rapazes, comunicou a família sobre o ocorrido (tudo ocorreu em sigilo). Mais uma vez me surge o sentimento de culpa por tudo, pois em casa fui também penalizado e responsabilizado pelo ocorrido, já que o meu jeito fez com que isso acontecesse, assim me foi inculcado mudar e somente eu tinha de mudar, não “por mim mesmo”, mas pelo que os outros e a sociedade queriam que me tornasse (Bezerra; Dias, 2021, p. 11).

O fato narrado acima ocorreu em 2005, há quase 20 anos. Contudo, nesta revisão há narrativas de sujeitos que concluíram a educação básica em 2019 e ainda foram vítimas do silenciamento, da omissão e da invisibilização em instituições escolares (Rios; Dias; Vieira, 2019; Silva; Rios, 2019).

Esse silêncio, segundo Louro (1997), possui como principais fontes a falta de preparo e formação da comunidade escolar para uma intervenção adequada, bem como a própria expressão dos valores e crenças de membros dessa comunidade que visam a manutenção da hegemonia *cisheteronormativa*. Aliado a isso, o silenciamento das instituições de ensino também é incentivado por segmentos conservadores da sociedade que defendem que a educação em torno da sexualidade, para além dos fatores biológicos, cabe à família, a qual a fará baseada em suas construções morais e religiosas. Esses grupos sociais entendem que:

[...] se não se tocar nessas questões elas não "entrarão" na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (Louro, 1997, p. 131).



Esses segmentos conservadores são propulsores de Movimentos/Programas como o “Escola sem partido” (ESP) que busca impor restrições ao que os professores podem discutir em sala de aula, impedindo que os conteúdos abordados sejam contrários aos valores familiares (Miguel, 2016). Para De Moura e Salles (2018, p. 157), em um processo que pode ser considerado abusivo e alienante, entre outras disfunções, o ESP se apropria da ideia de propriedade nas relações familiares (“meus filhos, minhas regras”), reforçando a noção de família nuclear *cisheteronormativa* como a única legítima e tornando o trabalho docente uma mera transmissão mecanicista de conteúdos aprovados pelas autoridades competentes.

Os fatores elencados nos parágrafos anteriores entrecruzados às vivências contidas nas narrativas (auto)biográficas presentes nos 12 estudos que compõem esta revisão, evidenciam pistas de que, quando a escola falha em não abordar ativamente temas como sexualidade, preconceito e discriminação, ela não apenas perpetua um ambiente que silencia esses temas e suas consequências, mas também valida discursos estruturalmente excludentes. Corroborando com essa evidência, Araújo, Cruz e Dantas (2018, p. 52) afirmam que:

[...] calar-se está longe de uma postura de neutralidade; ao contrário, significa cumplicidade com o preconceito, consequência da ignorância sobre o assunto. Calar-se é também contribuir com as estatísticas de exclusões e de mortes oriundas do processo social da homo-lesbo-transfobia.

3.2.2 Adestramento

Historicamente, o espaço escolar é um dos ambientes institucionais mais utilizados para implementação de tecnologias de normalização, atuando no controle de corpos e subjetividades, sobretudo no que se refere à performatividade de gênero e à orientação sexual (Miskolci, 2012). Esses controles normativos são evidenciados nos discursos (“na escola todos são iguais”; “você precisa ser como os seus coleguinhas”; “isso não é coisa de menino”) e nas mais diversas práticas da educação institucional (uniformes, disposição das cadeiras, filas, separação das brincadeiras etc.) (Bezerra; Dias, 2021; Rios; Dias, 2019; Rios; Barros; Vieira, 2017; Rios; Dias, 2020; Rios; Dias; Brazão, 2019).

De acordo com Santos e Pires (2023), o ambiente escolar brasileiro, assim como o de outros países ocidentais, é ainda fortemente marcado por características coloniais. À vista disso, segue a um modelo herdado da Europa que, além de implementar os seus aspectos materiais, define aspectos não materiais, como as relações sociais, culturais e



políticas, condicionando aquilo que se perpetua como “o normal” e aquilo que é desvio do normal, necessitando ser “consertado” e “adestrado”.

Heteronormatividade, termo cunhado por Warner (1993), é o nome dado a esse *cistema* que capilariza relações de poder construindo normas de sociabilidade. Para Bell (2009), a heteronormatividade engloba um conjunto de dispositivos explícitos e implícitos, suposições, práticas e crenças que perpetuam a ideia de que a heterossexualidade é a única forma correta e natural de sexualidade. O autor destaca que o termo é multifacetado, abrangendo desde comportamentos e crenças até rituais e instituições. Além disso, esse termo engloba as discussões sobre diferenças, funções e expectativas sociais resultantes da divisão binária a partir dos órgãos genitais.

Com base nessa lógica, surgem os processos de adestramento ou de domesticação dos corpos, evidenciados em quase todos os estudos que compõem esta revisão. Na maioria dos casos, esses processos iniciam-se no ambiente familiar e tornam-se mais severos no ambiente escolar. Miskolci (2012) ratifica essa informação ao mencionar que, no ambiente escolar, os indivíduos passam a ter contato com uma diversidade de normativas estruturalmente prescritas a eles enquanto seres sociais, as quais transcendem àquelas presentes no contexto familiar.

Nas narrativas, é frequente a evidência de que os sujeitos são ensinados, treinados, adestrados e/ou domesticados, primeiramente, para desempenhar um papel de gênero pautado em um reducionismo biologicista a partir de uma perspectiva binária do que é ser homem e do que é ser mulher e, em seguida, para a heterossexualidade compulsória (Bezerra; Dias, 2021; Oliveira, 2018; Rios; Dias, 2019; Rios; Barros; Vieira, 2017; Rios; Dias, 2020; Rios; Dias; Brazão, 2019; Silva; Souza, 2019; Silva; Rios, 2019). Assim, sobre o corpo desses sujeitos, impõem-se os ideais coletivos acerca de como se deve ser. Esses ideais convertem-se, muitas vezes de forma violenta, em demandas pessoais permeadas pela negação de si, pela culpabilização, pela mutilação da subjetividade e, em especial, pelo furto da possibilidade de viver o seu limitado tempo em cada fase da vida sendo quem é (Miskolci, 2012; Rios; Dias, 2019; Rios; Dias, 2020).

Diferentemente do que ocorre na categoria “silenciamento”, nesta categoria evidencia-se o desempenho de um papel ainda mais ativo e potente da escola na reprodução de tecnologias que perpetuam a estrutura de poder dominante (Brito; Couto Junior, 2019). Assim, essa instituição, que poderia ser o espaço de constituição do sujeito social a partir do outro e de suas diversidades, passa a ser um espaço de padronização de corpos e de subjetividades com base em moldes heteronormativos, excluindo e



marginalizando aqueles(as) que não conseguem (e não podem) a eles se submeter (Pimentel; Sobral, 2020).

3.2.3 Exposição e violência

O ambiente escolar, em especial na educação básica, não se limita a silenciar e a adestrar corpos e subjetividades dissidentes, ele também expõe e violenta corpos que divergem da *cisheteronorma*, colocando-os em posições de estranheza e abjeção. Essas exposições e violências (verbais, físicas e psicológicas), que surgem a partir do outro, também denominadas como *bullying*, humilham, inferiorizam, intimidam e excluem as vítimas, gerando traumas e outras consequências devastadoras e, em alguns casos, irreversíveis (Rios; Dias, 2019).

Em todos os estudos que compõem esta revisão, foi evidenciada a exposição e/ou a violência por parte de outros(as) estudantes sobre aqueles considerados dissidentes. Sendo que, em alguns casos, essa exposição partiu até mesmo de docentes e/ou gestores(as).

Para Silva e Rios (2019, p. 562), “nos reconhecemos e nos estranhamos a partir do outro”. Assim, esses processos são demarcados por pelo menos dois lugares: o do sujeito dissidente que se estranha diante da *cisheteronorma* e o do outro que, ao estranhar o dissidente, determina as atitudes que adotará em torno desse estranhamento. Ao identificar esse lugar, o outro reconhece-se como pertencente a uma estrutura de poder dominante que lhe é oportunizada pela heteronormatividade, passando a expressar alguma forma de violência explícita ou simbólica, devido a essa posição hierárquica superior que foi imposta pela ideologia resultante do colonialismo (Nuñez, 2023).

Nas narrativas, há evidências de que os sujeitos tinham a sua sexualidade classificada como dissidente pelo outro antes mesmo de eles próprios terem pensado sobre ela. Isso ocorria com aqueles que eram classificados como homens desde o nascimento, a partir da sua genitália, mas que possuíam a performance de gênero interpretada como tendo características pertencentes ao feminino (Oliveira, 2018; Rios; Dias, 2019; Rios; Barros; Vieira, 2017; Silva; Souza, 2019). Nessa perspectiva, já é possível compreender a relação desta com a próxima categoria, “inferiorização do feminino”, visto que as opressões surgem a partir da expressão daquilo que o poder dominante entende como feminilidade em corpos que deveriam performar masculinidade



(Bezerra; Dias, 2021; Brito; Couto Junior, 2019; Rios; Dias, 2019; Rios; Barros; Vieira, 2017; Rios; Dias; Brazão, 2019).

As violências verbais por parte de outros(as) estudantes infelizmente já eram vistas como corriqueiras e cotidianas por alguns sujeitos dissidentes. Contudo, em alguns casos, essas violências transcendem a exposição verbal, chegando a situações de violência física e até mesmo sexual. Como exposto nas categorias anteriores, a maioria desses casos não recebiam a devida atenção e um posicionamento da instituição frente ao preconceito, o que evidencia a intersecção desta categoria com a categoria “silenciamento” (Bezerra; Dias, 2021; Brito; Couto Junior, 2019; Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann, 2021; Oliveira, 2018; Rios; Dias, 2019; Rios; Barros; Vieira, 2017; Rios; Dias; Brazão, 2019; Rios; Dias; Vieira, 2019; Silva; Souza, 2019; Silva; Pacheco Rios, 2019; Silva Junior; Caetano; Goulart, 2018).

A lógica heteronormativa, por ser uma estrutura de poder, inferioriza pessoas dissidentes, classificando-as como portadoras de condutas imorais e subversivas (Rios; Dias, 2019). Essa classificação e marginalização dos sujeitos considerados dissidentes, somada a tudo que foi mencionado nos parágrafos anteriores, também evidencia a intersecção desta categoria com a categoria “adestramento”, visto que todas essas manifestações também são formas de adestrar corpos e subjetividades, porém de maneira ainda mais violenta.

3.2.4 Inferiorização do feminino

As narrativas que compõem esta revisão indicam que o estranhamento pelo outro ocorre, primeiramente, quando pessoas identificadas como homens não desempenham os atributos da masculinidade compulsória. Nessa concepção binária e constituída social e culturalmente em torno da *cisheteronorma*, fica evidenciada a influência de uma hierarquização sexista, machista e até mesmo misógina sobre os corpos considerados dissidentes (Rios; Dias, 2019).

Dito de outra maneira, o estranhamento debruça-se sobre o sujeito dissidente quando este, de alguma maneira, aproxima-se, ainda que simbolicamente, daquilo que é socialmente compreendido como pertencente à performance do feminino. Conforme mencionado no subcapítulo anterior, essa manifestação de preconceito que classifica o indivíduo como “estranho” ocorre antes mesmo que este compreenda a sua própria identidade sexual (Rios; Dias, 2019).



Depreende-se então que, antes do preconceito acerca da orientação sexual, promovido pela heterossexualidade compulsória, há a discriminação de gênero que inferioriza o feminino dentro de uma matriz binária, hierárquica, machista e sexista. Essa discriminação, no caso de pessoas do “sexo biológico masculino”, não pode sustentar-se no entendimento de que tais características pertencem à discricionariedade dos indivíduos, visto que esses sujeitos estariam escolhendo renunciar a uma posição historicamente privilegiada de ser um homem heterossexual cisgênero (Rios; Dias, 2019).

Essa inferiorização do feminino é percebida na forma como o adestramento, a exposição e a violência verbal se manifestam a partir de deboches, menções e apelidos como: “mulherzinha”, “menininha”, “bichinha”, “veadinho”, “boiola”, “macho-fêmea”, “isso não é coisa de homem”, “pare de querer ser igual a uma mulher” (Bezerra; Dias, 2021; Rios; Barros; Vieira, 2017; Rios; Dias; Brazão, 2019; Silva; Rios, 2019). Essas manifestações criam uma imagem na subjetividade do indivíduo e, por conseguinte, na sociedade de que a identificação com o feminino é algo ruim, inferior e indesejável (Bezerra; Dias, 2021).

Em intersecção com a categoria anterior (exposição e violência), no único estudo que compõe esta revisão, no qual há uma mulher lésbica e uma mulher transexual (A-3), está presente a menção à ocorrência de “estupro corretivo” como tentativa violenta de conversão da sexualidade da vítima em heterossexual (Freitas; Bermúdez; Méchan-Hamann, 2021). Verifica-se ainda a violência sexual ocorrida com aqueles homens homossexuais que, de alguma forma, performam feminilidades (Bezerra; Dias, 2021; Freitas; Bermúdez; Méchan-Hamann, 2021; Silva; Souza, 2019), bem como a violência física corretiva para que o indivíduo “aprenda a ser homem” (Rios; Dias; Brazão, 2019). Essas e outras passagens evidenciam a hierarquização e, por conseguinte, a inferiorização do corpo feminino, o qual pode ser invadido e abusado por outro “dominante”.

Essa categoria, além de estar interseccionada pelas já mencionadas, possui uma íntima relação com as categorias “negação” e “culpabilização”, visto que também é comum a menção em todos os estudos de que os sujeitos tentavam vigiar e controlar os seus comportamentos (por culpa, vergonha, medo e tentativa de aceitação) para tentarem performar aquilo que seria socialmente aceito dentro dos *cistemas*: “sexo biológico-gênero” e “prática sexual-desejo”. Assim, os sujeitos dissidentes não tinham suas sexualidades questionadas, pois estavam apresentando “comportamentos de homem” (Bezerra; Dias, 2021; Brito; Couto Junior, 2019; Rios; Dias; Brazão, 2019; Silva; Rios, 2019).



3.2.5 Negação

Seja para serem aceitos nos grupos, seja para terem amigos, seja para sentirem-se “normais”, seja para cessar o *bullying*, seja para acabar com o sofrimento, em quase todos os estudos que compõem esta revisão, está presente nas narrativas a evidência de que houve, em algum momento da escolarização, a tentativa de autocontrole e auto vigília dos comportamentos, pelas pessoas dissidentes, para que estes atendessem ao que prescreve a *cisheteronorma*. As primeiras negações e automutilações da subjetividade ocorrem acerca da performance de gênero para, em seguida, virem as negações acerca da orientação sexual (Bezerra; Dias, 2021; Brito; Couto Junior, 2019; Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann, 2021; Rios; Dias, 2019; Rios; Dias, 2020; Rios; Dias; Brazão, 2019; Silva; Rios, 2019).

Essa negação apresenta uma íntima ligação com as categorias pertencentes aos contextos “a escola” e “o outro”, sendo uma consequência delas e de outras instâncias sociais. Dialogando com Foucault (2014), verifica-se que as escolas são instituições que moldam o indivíduo através de mecanismos de poder e de controle como a vigilância e a punição. Essa constante vigilância, seja ela explícita ou implícita, induz à internalização da *cisheteronorma* e à autodisciplina, tornando os corpos dóceis, úteis e obedientes a um *sistema* hegemônico.

Essa autodisciplina ou autocontrole são processos contínuos de representação dessa negação da própria identidade sexual, pois a partir da docilização dos corpos os sujeitos passam a vigiar a si mesmos, regulando os seus comportamentos de acordo com as expectativas das instituições (Foucault, 2014). Traduzindo para o contexto deste estudo, a vigilância e a punição partem da escola e do outro por meio do silenciamento, do adestramento, da exposição, da violência e da inferiorização, culminando na docilização dos corpos dissidentes, os quais passam a auto vigiar-se e auto regular-se continuamente, negando a sua identidade sexual para atender à *cisheteronorma*.

Ademais, o próprio preconceito acaba por ser internalizado pela própria vítima, gerando um auto preconceito e um constante receio e policiamento quanto a forma de andar, de agir, de falar, de vestir, de brincar etc., para que não desvie do que é socialmente esperado de cada indivíduo (Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann, 2021; Rios; Dias, 2019; Rios; Dias; Brazão, 2019). Essas negações das identidades sexuais e de gênero são



auto violências que levam à solidão, à omissão, ao silenciamento e até mesmo ao adoecimento (Brito; Couto Junior, 2019; Rios; Dias, 2019; Silva; Rios, 2019).

Os processos de negar, de esconder, de mutilar e de tentar reverter a própria sexualidade, muitas vezes ainda não compreendida nem pelo próprio sujeito, são consequências das práticas opressoras que reproduzem as normas hegemônicas acerca da heterossexualidade como modelo único e normal (Araújo; Cruz; Dantas, 2018; Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann, 2021; Rios; Barros; Vieira, 2017; Rios; Dias, 2020). A crueldade de tais processos faz com que pessoas passem anos de suas vidas performando personagens socialmente aceitos, submetendo-se a relacionamentos desprovidos de verdade, sentindo-se estranhas, desencaixadas e infelizes, conforme evidenciado no recorte de uma das narrativas:

No período de escolarização era como se eu tivesse fugindo de algo, ou escondendo algo. Têm normas que nem são ditas, mas a gente já subentendeu. Só depois de tanto tempo entendo, compreendo que de alguma maneira, eu negava essas coisas da minha sexualidade, como se eu fugisse, ainda que inconscientemente, por compreender que na escola a gente é vigiado o tempo todo. [...] Então, nesse período, minha vida se resumia em estudar, brincar e ajudar minha mãe a fazer as coisas em casa, desse modo, o foco deixou de ser as questões da sexualidade, como por exemplo, o namoro prévio, coisas desse tipo (Rios; Dias; Brazão, 2019, p. 796).

Nas narrativas, destaca-se que esta negação faz com que as pessoas dissidentes percam anos de suas vidas não sendo quem efetivamente são. Assim, ficam tolhidas de vivenciarem a essência do seu próprio corpo, das descobertas da infância, da adolescência, da vida adulta, das paixões, dos amores.

3.2.6 Culpabilização

Além dos processos de negação da própria sexualidade, é comum encontrar nas narrativas a vivência da própria sexualidade como algo pecaminoso, ou seja, as pessoas dissidentes narram sentirem-se culpadas por não atenderem à *cisheteronorma* (Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann, 2021; Rios; Dias, 2019; Rios; Dias; Brazão, 2019). Essa culpabilização é consequência das categorias dos contextos “a escola” e “o outro” propostos neste estudo, bem como é uma das causas da categoria “Negação”. Ela é uma das respostas às mensagens negativas, implícitas e explícitas, que as pessoas com sexualidade dissidentes recebem no ambiente escolar e, também, fora dele.

Para Nuñez (2023), esse sentimento de culpa começa a ser implementado nos indivíduos desde o processo de colonização do Brasil por meio da imposição da moral cristã como único caminho possível. A partir desse processo, surge então a “culpa cristã”



que molda os comportamentos para aquilo que é “certo” e que garantirá a “salvação no futuro” aos olhos de um único e possível deus (monoteísmo). Corroborando com essa afirmação, está o trecho da narrativa a seguir, presente em um dos estudos que compõe esta revisão: “[...] você aprende que é errado aquilo que você sente, que Deus não gosta, a família não gosta” (Rios; Dias, 2019, p. 549).

Borrillo (2010) traz em seus estudos algumas das consequências desse processo colonizatório ao longo da história que reforçam as culpas atribuídas às pessoas dissidentes, como: o pecado e o crime de sodomia, a homossexualidade considerada como doença (homossexualismo) no Brasil até 1985, o não reconhecimento da união entre pessoas do mesmo “sexo” até 2011, entre outros. Conforme afirmam Rios, Dias e Brazão (2019), todas essas estruturas dificultam e até impedem a construção de uma autoimagem positiva da pessoa com identidade sexual dissidente.

Todo o despertar de uma sexualidade dissidente acaba sendo um processo doloroso, permeado de culpa, solidão, exclusão, medo e sofrimento (Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann, 2021; Silva; Rios, 2019). E esse despertar pecaminoso tem início a partir das leituras do corpo dissidente por meio das lentes do outro, conforme mostraram os trechos das narrativas a seguir: “sou lido como gay, sou visto como bicha” (Oliveira, 2018, p. 178); “quando era criança tudo de ruim que acontecia em minha volta eu achava que eu era o culpado” (Rios; Dias; Brazão, 2019, p. 794); “para a escola o gay é sempre o culpado” (Rios; Dias; Brazão, 2019, p. 794); “[...] sofria assédio das mais diversas formas (moral e sexual) dentro da escola [...]. Naquela ocasião, não tinha essa dimensão de que a culpa não era minha” (Bezerra; Dias, 2021).

Além do exposto, nas narrativas, é possível perceber que, mais tarde, as pessoas dissidentes compreendem que não são culpadas, mas vítimas de um *cistema* heteronormativo hegemônico opressor, preconceituoso e discriminatório. Contudo, até chegarem a essa percepção, tiveram de vivenciar anos de inferiorização, sofrimento e exclusão.

3.3 Outras percepções

Alguns dos estudos que compõem esta revisão trazem que o período no qual os sujeitos estavam na educação superior, na universidade, em especial, na universidade pública, estes sentiam-se mais livres para vivenciar a legitimidade da sua sexualidade. Isso ocorreu não porque disciplinas específicas abordaram temáticas de gênero ou de



sexualidade, mas porque outros modos de pensar as relações socioculturais e afetivo-sexuais estão em trânsito contínuo na comunidade universitária.

Em que pese o estudo de Moretti-Pires, Vieira e Finkler (2022) aponte para a necessidade de concretização de algumas ações específicas para o enfrentamento e erradicação de alguns casos de violência simbólica no ambiente universitário, esses(as) autores(as) também concluem, por meio do seu estudo, que essas violências são mais severas nas vidas familiar e escolar.

Verifica-se então, ainda que indiretamente, a evidência da necessidade de fortalecer a porosidade entre a universidade e a sociedade, fazendo com que a educação básica também esteja pronta para construir o conhecimento a partir da diversidade e da diferença. Mesmo que, em algumas narrativas, haja a presença de algumas poucas figuras isoladas (professoras e diretoras) que prestaram algum acolhimento aos(as) estudantes dissidentes, este ainda foi reativo e paliativo, o que acaba por fortalecer algumas das disfunções apresentadas através das categorias elencadas neste estudo.

Entre as narrativas, é possível identificar também a existência de estratégias de resistência à maquinaria de dominância *cisheteronormativa*, visto que, comumente, o enfrentamento acaba sendo a única maneira das pessoas dissidentes vivenciarem um pouco da sua própria sexualidade. Essas estratégias são manifestadas por meio da arte no espaço escolar, do destaque em alguma área (sendo muito bom em algo), da mobilização das colegas em defesa da pessoa dissidente, do acolhimento por algumas professoras, do enfrentamento direto pela pessoa dissidente diante do *bullying*, da assunção da sexualidade dissidente e até mesmo da violência, para que esta gere medo nos opressores.

Essas estratégias de resistência, que nem sempre funcionam, são encontradas pelos sujeitos devido à necessidade de ter de permanecer frequentando a escola, pois, em algum momento do processo de escolarização, há evidências de que as pessoas dissidentes idealizam abandonar essa instituição por ter de lidar diariamente com as demandas elencadas neste estudo. Há evidências também de que tais demandas afetam diretamente o desempenho escolar desses estudantes.

Também é possível sublinhar nas narrativas a influência das interseccionalidades sobre os corpos com identidades sexuais dissidentes. Há a evidência explícita da interseccionalidade de raça nos artigos A-1, A-7 e A-8 em passagens como: “como diz o povo: ‘não bastou ser negro, tinha que ser viado’” (Rios; Dias, 2019, p. 545); “já aprendi que ser negro e ser gay não é fácil” (Rios; Dias; Vieira, 2019, p. 110); “a história das bichas brancas não passa pelos registros policiais com a mesma intensidade” (Oliveira,



2018, p. 188). O artigo A-8 traz diversas contribuições acerca da interseccionalidade de raça, visto que os sujeitos são gays pretos e o objeto de estudo são as suas trajetórias na escola. Implicitamente, nestes e nos demais estudos que compõem esta revisão, também é possível identificar o atravessamento de outras interseccionalidades como classe social, época, territorialidade, religiosidade e escolaridade.

Entre as sugestões de intervenção presentes nos estudos que compõem esta revisão está a criação e implementação de um currículo que contemple a diversidade e a subjetividades dos indivíduos. Rios e Dias (2019, p. 555) compreendem que os currículos vigentes não incentivam a constituição de uma escola preparada “para promover a dignidade e cidadania plena de estudantes e professores gays, transexuais, travestis, ou para qualquer outra forma de se viver a sexualidade que não esteja na perspectiva heteronormativa”.

Para Rios, Dias e Brazão (2019, p. 801), é necessário pensar a matriz curricular a partir de um currículo *queer*, “que propõe a desnaturalização e a incerteza como estratégia de reflexão de todas as dimensões da existência humana”, movendo o fazer pedagógico pelas dúvidas e pela produção da diferença e não pelas certezas e pela normalização. Entretanto, nos últimos anos, com o fortalecimento de movimentos conservadores, como o “Escola sem Partido”, houve muitos retrocessos nesse sentido, que culminaram inclusive na retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil (Brito; Couto Junior, 2019; Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann, 2021).

Aliada a essa transformação do currículo está a sugestão de intervenção voltada para a formação inicial e continuada dos(as) profissionais de educação, bem como a criação e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à desestabilização da hegemonia *cisheteronormativa* que permeia todos os espaços sociais. Para Rios, Dias e Brazão (2019), essas intervenções (currículo, formação e políticas) devem tratar das problemáticas acerca da sexualidade e de todas as diferenças existentes no espaço escolar de forma explícita, sem camuflar com eufemismos a homotransfobia, o racismo e todas as demais formas de exclusão, discriminação e preconceito.

Os(as) autores(as) deste estudo entendem que as sugestões de intervenção mencionadas nos parágrafos anteriores estão alicerçadas na Constituição Federal do Brasil, bem como em diversos atos normativos hierarquicamente inferiores. Contudo, é necessária a efetivação do dever-cumprir da construção de “uma sociedade livre, justa e



solidária”, a qual deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

Esses são dois dos objetivos da República Federativa do Brasil, os quais, ainda que estejam garantidos, estão aquém da sua consumação para alguns grupos minoritários. Não obstante a pluralidade da sexualidade humana transcenda qualquer documento formal normativo, é preciso pontuar que, mesmo que de maneira genérica, a necessidade de construir uma sociedade apartada de preconceitos está posta até mesmo no ato normativo supremo do Brasil, e a educação possui um papel fundamental na efetivação desses objetivos.

Para tanto, é necessário superar a ferida colonial e as “caravelas epistêmicas” (termo cunhado por Geni Nuñez para representar o costume dos não indígenas de “descobrir” o que já existia e apropriar-se da autoria desse “descobrimento”), superando assim os *cistemas* de monoculturas excludentes que foram impostos à sociedade brasileira. Utiliza-se o verbo “superar”, pois, em alguns casos, “ressignificar” a ideia de família, de deus, de homem, de mulher, de respeito, de sexualidade etc. pode não ser suficiente. É preciso “desistir de apostar nesses mesmos sistemas, criar outras palavras, outros sentidos [...]. [...] talvez haja sistemas que devam mesmo ser destruídos” (Nuñez, 2023, p. 44).

O desejo de ressignificar os *cistemas* vêm do imaginário de que estes são o único caminho possível (monocultura), bem como do imaginário de que sua origem é positiva (já que atendem à moral cristã). Contudo, precisamos questionar a positivação que é feita desses *cistemas* e da sua origem (em especial, em um país laico), pois é a ausência desse questionamento que faz com que a sociedade continue a repetir os mesmos problemas há tantos séculos (Nuñez, 2023). Para Nuñez (2023), é necessário reflorestar o imaginário, para que haja a superação e a libertação dos *cistemas* binários e das monoculturas.

4 Para in/concluir

Nesta pesquisa, buscou-se contribuir com o campo da educação por meio da identificação de categorias que emergem a partir das narrativas (auto)biográficas acerca das trajetórias educacionais de pessoas com orientações sexuais dissidentes e da indicação de outras percepções relevantes abordadas nos estudos selecionados. As categorias sistematizadas na Figura 2 e essas outras percepções apresentam-se como pistas potentes para se pensar em outros modos de educação, além de proporcionarem visibilidade a



pontos a serem observados na criação e implementação de ações de combate ao preconceito e à discriminação em torno da sexualidade nas instituições de ensino.

Para tanto, conduziu-se uma revisão sistemática de artigos científicos no Portal de Periódicos da CAPES por meio da qual chegou-se a 12 artigos que atenderam aos critérios de elegibilidade propostos neste estudo. A partir dessa metassíntese emergiram seis categorias pertencentes a três contextos inter-relacionados: “silenciamento” e “adestramento” (pertencentes ao contexto “a escola”); “exposição e violência” e “inferiorização do feminino” (pertencentes ao contexto “o outro”); e “negação” e “culpabilização” (pertencentes ao contexto “o sujeito”).

A partir desses artigos também foi possível identificar a presença de outros constructos representados na Figura 2, as interseccionalidades, que são outros eixos de subordinação que interagem com todas as categorias, e a resistência, que enfrenta e subverte todo o *cistema* que marginaliza aqueles e aquelas que não atendem à norma da normalidade.

A categoria silenciamento refere-se à omissão das instituições tanto frente às manifestações de preconceito quanto diante da própria existência da diversidade sexual no espaço escolar. Esse silêncio, que invisibiliza as pessoas dissidentes, não se trata de uma postura neutra da instituição, mas de uma postura cúmplice e contributiva com a discriminação e com a exclusão.

De forma mais explícita do que esse silenciamento, está o adestramento dos corpos no ambiente escolar, que se consolida por meio de tecnologias de normalização. Por meio desse adestramento, corpos e subjetividades são domesticados, ensinados e, em alguns casos, “consertados” para atenderem à heteronormatividade compulsória.

A exposição e a violência, que também podem ser denominadas de *bullying*, apresentam-se a partir do estranhamento do outro sobre o corpo dissidente, inferiorizando, humilhando, intimidando e excluindo este por meio de expressões verbais, físicas e psicológicas. Aliada a essa categoria, está a inferiorização do feminino manifestada por meio de uma hierarquização sexista, machista e misógina que se baseia na suposta superioridade do masculino sobre o feminino.

As categorias negação e culpabilização acabam por ser processos consequentes das demais categorias, pois, a partir delas e de outras influências externas, a pessoa dissidente passa a negar a sua própria identidade sexual, assim como tende a reconhecê-la como algo pecaminoso.



Todas essas categorias possuem relações com um processo colonizatório do Brasil, o qual implementou diversas formas de monoculturas, entendidas como o único caminho correto e desejável aos olhos de um único deus na moral cristã. Entre essas monoculturas, está a da sexualidade (monossexismo), sendo a heterossexualidade a única legítima.

Entre as sugestões de intervenção encontradas nos estudos que compõem esta revisão para o enfrentamento dessa problemática estão: a necessidade de fortalecer a porosidade entre a universidade e a escola/sociedade, pois foi na educação superior que os sujeitos sentiram-se mais livres para vivenciar/experienciar a sua sexualidade; o incentivo às estratégias de resistência com engajamento coletivo e que não exponham as pessoas dissidentes a situações de violência (física ou psicológica); a implementação de um currículo *queer*, que move o fazer pedagógico pelas dúvidas, pelas incertezas e pela desnaturalização, contemplando assim as diversidades e as diferenças; a inclusão destas temáticas na formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o fortalecimento das políticas públicas voltadas à desestabilização da hegemonia *cisheteronormativa* que permeia todos os espaços sociais.

À vista disso, essas são algumas das possíveis intervenções que emergem dos estudos, os quais vislumbram uma educação cada vez mais equitativa e justa socialmente, distante de preconceitos e discriminações. Para Nuñez (2023), essa construção passa pelo questionamento, pela superação e, em alguns casos, pela desistência ou destruição de alguns *cistemas* que estão incorporados ao imaginário social como o único caminho possível.

É inegável a existência de diversas conquistas e avanços nas últimas décadas envolvendo mudanças epistêmico-políticas acerca de questões relacionadas à identidade, ao gênero e à sexualidade. Contudo, ainda há muito a percorrer para a desestabilização de preconceitos que englobam estas e outras pautas identitárias.

Diante do exposto neste estudo e em tantos outros, fica evidenciada a importância das narrativas (auto)biográficas enquanto método de pesquisa potente para a produção do conhecimento, visto que essa episteme-metodologia não se limita à transcrição de fatos e acontecimentos, mas se constitui como processualidade formativa.

De mais a mais, esta pesquisa apresentou limitações, pois é do conhecimento das pessoas autoras a existência de outros artigos que atendem aos critérios de elegibilidade definidos para este estudo. Não obstante, estes estão publicados em livros ou em periódicos de acesso restrito e, portanto, não são contemplados na revisão sistemática.



Além disso, existem teses e dissertações sobre o tema que não foram convertidas em artigos científicos pelas(os) suas(seus) autoras(es).

Por fim, incentiva-se que outras revisões sistemáticas qualitativas com metassíntese sejam realizadas, buscando fornecer novas ideias para os fenômenos estudados, assim como esta revisão pretendeu a partir da proposição da Figura 2 e de toda a explanação em torno dela. Para otimizar o alcance dessas revisões, torna-se importante ressaltar a importância da escolha, pelas(os) autoras(es), dos termos incluídos no título, nas palavras-chave e no resumo dos estudos em coerência com a temática do artigo, visto que estes são as principais fontes de busca das plataformas a partir dos descritores.

Ainda, sugere-se que novos estudos com o corpus “narrativas (auto)biográficas-sexualidade-educação” sejam produzidos e socializados, uma vez que os modos de violência e discriminação de gênero-sexualidade constantemente se aperfeiçoam, e isto passa pelo empenho de denúncia em pesquisas científicas daquilo que nos constitui e nos normatiza como sujeito, como outro e como escola.

Referências

- ARAÚJO, D. B. de; CRUZ, I. S. da; DANTAS, M. da C. C. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30888>. Acesso em: 9 jun. 2024.
- BELL, D. **Heteronormativity**. In: KOBAYASHI, A. (ed.). *International Encyclopedia of Human Geography*. 2. ed. Amsterdam: Elsevier, 2009. v. 6. p. 387-391.
- BEZERRA, D. de S.; DIAS, L. N. Memorial de Leandro Nogueira Dias: uma história da superação do silêncio ao grito da luta e resistência por várias outras vozes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 21, p. e12875, dez. 2021.
- BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRITO, L. T. de; COUTO JUNIOR, D. R. Performatizações dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 11, p. 284–302, maio./out. 2019.
- COLLING, L. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002.



- DE MOURA, F. P.; SALLES, D. da C. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 136-160, maio./out. 2018.
- DONATO, H.; DONATO, M. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. **Acta Médica Portuguesa**, Coimbra, v. 32, n. 3, p. 227–235, mar. 2019.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREITAS, S.; BERMÚDEZ, X. P. D.; MÉRCHAN-HAMANN, E. Sentidos atribuídos por jovens escolares LGBT à afetividade e à vivência da sexualidade. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 2, e190351, 2021.
- HIGGINS, J.P.T.; THOMAS, J.; CHANDLER, J.; CUMPSTON, M.; LI, T.; PAGE, M. J.; WELCH, V.A. (ed.). **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 6.4 (updated August 2023)**. [S.l.]: Cochrane, 2023.
- OLIVEIRA, M. R. de O. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 161–191, maio./out. 2018.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, set. 2016.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MORETTI-PIRES, R. O.; VIEIRA, M.; FINKLER, M. Violência simbólica na experiência de estudantes universitários LGBT. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 4, e200662en, 2022.
- NUÑEZ, G. **Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar**. São Paulo: Paidós, 2023.
- PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 6–26, 2017.
- PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de. **Pesquisa (auto)biografica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.
- PIMENTEL, L. A. R.; SOBRAL, G. N. T. Linguagem, corporeidades e docilização de subjetividades no espaço escolar: dos corpos dissidentes. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 76 Supl., p 437-451, jan./abr. 2020.



- RIOS, P. P. S.; BARROS, E. R.; VIEIRA, A. R. L. Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto)biográficas acerca do estranho que habita em mim. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 227–240, jan./abr. 2017.
- RIOS, P.; DIAS, A. “Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 11, p. 539–557, maio./ago. 2019.
- RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F. “Nossa história de vida é construída a partir do nosso corpo”: a produção do corpo viado na docência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1265–1283, jul./set. 2020.
- RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F.; BRAZÃO, J. P. G. “Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser”: a construção do corpo gay na escola. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 775–804, out./dez. 2019.
- RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F.; VIEIRA, A. R. L. Ensino de artes, relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual: narrativas de estudantes gays. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 98–118, jan./mar. 2019.
- ROSA, E. B. P. R. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET-Filosofia**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 59–103, ago. 2020.
- SANTOS, T. N. X. dos; PIRES, D. D. Corpos dissidentes no ambiente escolar: uma experiência docente na educação básica. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO, 10., 2023, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: IFTM, 2023. p. 7-22.
- SIDDAWAY, A. P.; WOOD, A. M.; HEDGES, L. V. How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 70, n. 1, p. 747–770, 2019.
- SILVA JUNIOR, P. M. da; CAETANO, M.; GOULART, T. E. S. “Ele queria ser a Cinderela”: Construções queer à leitura das masculinidades no Ensino Fundamental. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 87–104, maio./out. 2018.
- SILVA, J. C.; RIOS, J. A. V. P. Jovens gays na escola: masculinidades, infância e narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 4, n. 11, p. 558–572, maio./ago. 2019.
- SILVA, F. G. O. da; SOUZA, J. A. de. Memórias de homossexualidades, escolarizações e homofobias. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p. 17–33, jul./set. 2019.
- SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39–50, jan./abr. 2014.
- WARNER, M. **Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- ZERBINATI, J. P.; BRUNS, M. A. de T. Sexualidade e educação: revisão sistemática da Literatura Científica Nacional. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 1, p. 76-92, jan./abr. 2017.

Recebido em: 09 de julho de 2024.

Aceito em: 11 de março de 2025.