

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE CURSO DE PSICOLOGIA

Mariana Taveira

Como a psicologia pode contribuir no combate à LGBTQIAP+fobia e transfobia no
contexto escolar e educacional?

São Paulo
2023

Mariana Taveira

Como a psicologia pode contribuir no combate à LGBTQIAP+fobia e transfobia no contexto escolar e educacional?

Monografia apresentada como exigência da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Cristina Dancham Simões.

São Paulo

2023

AGRADECIMENTOS

Aos meus amigos subversivos e transgressores com quem eu compartilho a vida.

A minha família que suportou meu caos, em especial meu pai, escritor, que me deu inúmeras palavras.

À minha orientadora, Macris, que me deu confiança e amparo para que esse trabalho se organizasse e finalizasse.

Às educadoras que me deram a mão nesses últimos 2 anos.

Por fim, com todo o meu coração, ao 2ºG/3ºD e ao 1ºC, pequenos gigantes compositores das minhas salas de aula. Vocês são meus grandes educadores.

RESUMO

TAVEIRA, Mariana. **Como a psicologia pode contribuir no combate à LGBTQIAP+fobia e transfobia no contexto escolar e educacional?**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023. Orientado por Maria Cristina Dancham Simões.

Área do CNPq: 7.07.05.03-8 Papéis e Estruturas Sociais; Indivíduo.

A partir da compreensão heideggeriana de ser-humano, este trabalho pretende analisar o contexto político-econômico-social binário que fabrica a LGBTQIA+fobia e a transfobia, baseando-se na revisão da literatura das teorias foucaultianas e com contribuição essencial de autores da Teoria Queer, como Paul B. Preciado e Judith Butler. Compreendendo o contexto (atrelado às especificidades do sistema brasileiro), articulase com Paulo Freire a fim de levantar o dispositivo educacional como aliado fundamental no combate à LGBTQIA+fobia e a transfobia.

Palavras-chave: LGBTQfobia; Heidegger; Sociedade do Controle; Sexo e gênero; Paulo Freire.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
1.1 Perspectiva teórica	6
2 FENOMENOLOGIA.....	12
3 GÊNERO E CONTROLE.....	18
4 PAULO FREIRE	26
5 EDUCAÇÃO E GÊNERO	35
5.1 Educadores problematizadores: a respeito da precariedade do trabalho.....	43
6 EDUCAÇÃO, GÊNERO E FENOMENOLOGIA	46
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS.....	54

1 INTRODUÇÃO

Menino com alma de menina

“Tia Mari, Fulano é um menino com alma de menina?” Me deparei com esta pergunta diante de um aluno de, então, 7 anos na escola onde trabalhava. Sua pergunta despretensiosa me deixou surpresa, maravilhada e me ocasionou muitas outras.

Como tratar gênero e sexualidade nas escolas? Qual o referencial dos alunos, e qual deve ser o meu? Como auxiliar na formação de pessoas respeitosas e conscientes? E se eu observar alguma forma de discriminação? Por onde começo? Ou seria “por onde começamos”?

Essas e mais perguntas me fizeram refletir durante um ano, enquanto repensava o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Como um estalo, lembrei da pergunta feita pelo meu ex-aluno e decidi que tentaria respondê-la da melhor forma possível. Começarei por aqui.

Durante a minha vivência acadêmica me aproximei de Paulo Freire que, com o projeto educacional emancipador que propunha, me fez questionar o modo de funcionamento das escolas brasileiras. Articulando isso à indagação feita por meu aluno, entendi que era necessário dialogar sobre sexualidade e gênero nas escolas (pois pouco se fala sobre o tema). Fui entendendo, aos poucos, que existe uma razão para tal silenciamento, que, inclusive, se entende para os ambientes educacionais universitários, uma vez que nos deparamos tão pouco (ou, por vezes, nem ouvimos falar) de *Teoria Queer*, ou de autores como, Judith Butler, Paul B. Preciado, entre tantos outros que desenvolvem um pensamento transgressor à norma social vigente (binária). Sendo assim, acredito que é dever da psicologia como ciência social que olha para pessoas fomentar esse debate, e como área que possui o compromisso ético de preservar e respeitar a existência das pessoas, posicionar-se contrariamente à discursos e práticas nocivas às identidades dissidentes da norma imposta. Acredito que o primeiro passo é cortar o silenciamento – e é isso que essa pesquisa pretende: partindo da teoria fenomenológica heideggeriana, compreender como a sociedade se constitui no que diz respeito à hetero e cisnormatividade e, dentro desse contexto, como a educação tem papel fundamental no combate à LGBTQIA+fobia e transfobia.

1.1 Perspectiva teórica

A “essência” da presença (*Dasein*) está em sua existência. As características que se podem extrair deste ente não são, portanto, “propriedades” simplesmente dadas de um ente simplesmente dado que possui esta ou aquela “configuração”. As características constitutivas da presença são sempre modos possíveis de ser e somente isso (HEIDEGGER, 1927, p. 85 *apud* BARRETO; RIBEIRO, 2008, p. 2)

A citação acima aborda aspecto central para a compreensão do objetivo deste trabalho. Partindo da fenomenologia de Heidegger, apresenta-se o conceito de *ser* humano que será abordado: *Dasein*, cuja única natureza é não ter natureza. Por não ter nenhuma “essência”, isto é, pelo *ser* não ser, previamente, nada, ele tem em si indeterminadas possibilidades de ser. Contudo, o *ser*, ou *Dasein*, somente é/existe no mundo, sendo, portanto, indissociáveis (*ser-no-mundo*); essa particularidade se torna um paradoxo, uma vez que o mundo, constituído por outros seres formadores de uma sociedade, limitam a própria existência, à medida que desenvolvem regras para *ser-nomundo*. Isso é inevitável, pois o outro, como outro social, censura possibilidades, as quais os seres, segundo Heidegger, são caracteristicamente abertos. Esse é o ponto de partida, para compreender o que Heidegger nomeia como *Impessoal*:

[...] normas definidoras de papéis e tipos de ações responsivas. Tais normas demandam indivíduos para realizá-las e instituí-las, mas podem subsistir independentemente destes mesmos indivíduos (Dreyfus, 1992, p. 165). Todos os traços que *Heidegger* destaca para os comportamentos normalizados, [...] são derivados da natureza normativa e estruturada do impessoal. Distancialidade, sujeição, medianização, nivelamento, desencargo, e satisfação de demandas são determinantes neutros de padrões comportamentais submetidos à papeis e normas sociais. (REIS, 2001, p.7)

Essas normas sociais (constituídas do *Impessoal*) que definem papéis sociais são dissecadas por Foucault (1987). O autor apresenta em sua teoria o conceito de *Sociedade Disciplinar*, modo de organização da sociedade contemporânea, cujas principais características envolvem o controle, adestramento e dominação – possibilitados pelo modelo panóptico (conceito que será desenvolvido na terceira parte da pesquisa) que opera com base na vigilância exercida por instituições disciplinares, tais como escolas, prisões, fábricas, hospitais etc. A disciplina, portanto, é uma forma de exercer poder, regulando, através de normas, as diferenças. Ou seja, o Estado Capitalista visa o alinhamento das pessoas em constructos sociais para defini-las, suprimindo, dessa forma, dissidências (o que não se alinha à norma). O sucesso da *Sociedade Disciplinar* é obtido

à medida que a vigilância se difunde às individualidades (uma vez que cada indivíduo exerce a função de vigia de si e de outras pessoas) – a vigilância deixa de ser restrita à espaços fechados e passa a expandir-se de modo mais fluido. Nesse contexto, seguindo os avanços tecnológicos e as crises políticas (principalmente dos períodos de Guerra e pós Guerra, incluindo a Guerra-Fria), ocorre a transformação da *Sociedade Disciplinar*, para o que Deleuze (1992) nomeia de *Sociedade do Controle*. A *Sociedade do Controle*, embora difira-se da *Sociedade Disciplinar* pelo formato fluído de controle, contínuo e de comunicação instantânea, se mantém por princípios análogos, se utilizando da *biopolítica* e do *biopoder* (conceitos foucaultianos que envolvem o controle sobre os corpos dos indivíduos, por meio de discursos biológico, apoiados na “natureza do homem”) para produzir técnicas de controle que permitem formar papéis sociais e manter as pessoas nesses papéis, segundo os interesses do modelo político-econômico capitalista (atualmente, neoliberal) – tirar o parênteses e acrescentar uma vírgula depois da palavra “capitalista).

De acordo com Foucault, “os saberes e os poderes de todos os tempos procuram dominar os processos de subjetivação” (CARDOSO JR, 2005, p. 344), atuando como dispositivos de normalização dos comportamentos. Esses dispositivos, por vez, pretendem sujeitar as pessoas:

Foucault destaca três modos de se sujeitar as pessoas. O primeiro se caracteriza pela investigação que tenta atingir o estatuto de ciência, colocando o ser humano na posição de objeto de estudo. O segundo consiste em atingir o ser humano com práticas divisoras, fragmentando em seu interior e em relação aos outros e o terceiro por definir o ser humano em relação à sexualidade (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231-232 *apud* SILVA, 2017, p.3).

Em relação ao terceiro modo de sujeitamento proposto por Foucault (1999), Preciado (2018) e Butler (2018) têm muito a contribuir. Ambos se apoiam na teoria foucaultiana para discutir, considerando o controle/adestramento dos corpos, sexualidade e gênero. Negam, tal como Heidegger (2015), a preexistência de uma natureza humana, e desenvolvem com profundidade a heteronormatividade cisnormatividade compulsórias, assim como revelam e descontrolam o binarismo sob o qual a sociedade vigente se sustenta.

Consonante aos conceitos de *biopoder* e *biopolítica* de Foucault (1999), Preciado (2018) indica que a sociedade vive uma *era farmacopornográfica*. Postula que a sociedade atual é firmada nas indústrias farmacêutica e pornográfica – dispositivos

fundamentais na colonização dos corpos –, que contribuem com o imaginário de uma natureza, principalmente no que diz respeito a gênero e sexualidade. É acentuado, portanto, o ideal da heterossexualidade como norma, tal como a cisnormatividade (que considera somente a existência de dois gêneros: masculino, atribuído ao nascimento àquela pessoa que tem um pênis, e feminino, atribuído ao nascimento àquela pessoa que tem uma vagina). Sendo assim, segundo a leitura de Carvalho e Araújo (2021):

Para Foucault, como descreve Butler (2017), os corpos são obrigados a significarem a lei interditoria como sua própria essência. Todavia, Butler intensifica a posição de Foucault, afirmando que o ideal regulador é nada mais que uma norma de ficção que encontra disfarce na lei e passa a regular o campo sexual (CARVALHO; ARAÚJO, 2021, p.167)

Dessa forma, corpos que não se adequam à essa norma (heterossexualidade e cisnormatividade compulsórias), os corpos dissidentes, “estranhos”, ou seja, corpos não hétero e corpos trans são invisibilizados e suprimidos, “[...] impedindo o desenvolvimento de corpos autônomos, refletindo e mantendo o sentido da negação do outro como corposujeito e fortalecendo a afirmação do corpo do outro como sujeitado.” (MESQUIDA, 2010, p. 227).

Em outras palavras, a lei não é meramente uma imposição cultural feita a uma heterogeneidade de outro modo natural; ela exige a conformidade à sua própria noção de “natureza”, e ganha sua legitimidade através da naturalização binária e assimétrica de corpos (BUTLER, 2018, p. 144).

A autora também enuncia que a naturalização binária restringe e imobiliza a existência. Desconstruindo essa naturalização, afirma que gênero não é uma identidade estática, mas sim flexível, “uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2018, p. 187). A partir disso, introduz o conceito de performatividade, pois compreende o gênero como atos no tempo, não como “natural” – cristalização que intenciona a manutenção da heteronormatividade –, isto é, para a autora, gênero é ação (performativa) que constitui o *ser*. Segundo Butler (2018, p. 41), “essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional.”

Conversando com as teorias apresentadas acima, Paulo Freire (1987) introduz a *educação libertadora*. Em suas obras, ele expõe a educação vigente, a qual nomeia de *educação bancária*, pois baseia-se em um modelo comercial, que constitui a educação

como uma transação. A *educação bancária*, a fim de manter a ordem capitalista, compreende o educando como depositário do conhecimento e o educador como quem o deposita – isso a partir de uma visão de ser humano capitalista, isto é, focalizada no indivíduo, que dissocia o ser do mundo e dos outros. Esse hiper individualismo fomentado pela *Sociedade do Controle* tem como finalidade adestrar os corpos às normas para que o modelo político-econômico-social não seja ameaçado – pretende, portanto, como Freire (1987) afirma, interditar os corpos a fim de apassivá-los. A educação é empregada como dispositivo de controle, reproduzindo e, simultaneamente, mantendo uma ordem opressora (à medida que educa desincentivando e negando oposições/debates, para manter a ordem vigente: opressores-oprimidos). Visa, portanto, a manutenção das classes (oprimidos permanecem oprimidos e opressores permanecem opressores – operando no domínio de consciência), produzindo uma educação engessada que abomina divergências/dissidências e transgressões. Por isso, fabrica repressão e silenciamento a corpos que não se adequam à norma – corpos não hétero e não cis –, pois, como estes são evidência da transgressão e de possibilidades, se tornam ameaça à ordem compulsória.

A interdição do corpo tem [...] sua origem na história social, política, econômica e cultural. E, a educação tem muito a ver com isso, pois no processo de escolarização a educação foi utilizada para dominar, submeter, inibir, de forma autoritária, com a finalidade maior de manter a consciência ingênua, a acriticidade (FREIRE, 2003) e, assim, a negação do outro. (MESQUIDA, 2010, p. 232)

Efetivamente, a *educação bancária* evita o diálogo e fabrica um modelo educacional massificador. Assemelhando-se ao molde industrial, massifica os educandos, pretendendo transformá-los em máquinas, à medida que mascara essa “maquinização” com um discurso hiper individualista – princípio central do capitalismo em sua forma contemporânea, atravessado pela *Sociedade de Controle*. Assim, produz o silenciamento e rejeição do coletivo, ao mesmo tempo que não se implica e não cuida das singularidades dos educandos (uma vez que são reduzidos a receptores/máquinas). Desvia-se do debate, frustrando um modo de pensar autônomo: que envolve “*poder-ser-no-mundo-com-outras* de maneira mais própria. Neste sentido, o *poder-ser* autenticamente não se harmoniza com o estabelecimento de modos adequados de existir [...]” (CRITELLI, 1981, p. 46) e provoca falta de empatia e de pensamento crítico.

Sintetizando e articulando as teorias apresentadas de Foucault (1987) e Deleuze (1992) com o papel da educação e das escolas, cabe citar o artigo de Silva (2016):

Tais diretrizes escolares consistem na constante afirmação: “O sujeito da educação aprende a ser livre pelo acatamento de limites e das leis sociais” (BUJES, 2002, p. 52). Sendo assim, se o grupo social privilegiado que estabelece as leis sociais não deseja o fim do capitalismo – tendo em vista que tal sistema de organização os favorece amplamente dentro da sociedade – faz sentido pensar que essas referências utilizam-se da Pedagogia como justificativa científica para que suas abordagens cheguem às crianças com o poder de verdades absolutas. (SILVA, 2017, p.8)

Por fim, é necessário retornar ao corpo como dispositivo de controle. Pretende-se torna-lo dócil, obediente, e a educação no modelo bancário tem esse fim: negar os *corpos conscientes*, como elucida a citação abaixo:

[...] a fim de sustentar essas identidades forjadas como uma essencialidade, salda-se os mecanismos que evidenciam essa feitura, isto é, as instâncias disciplinares, nas quais identificam e rotulam as pessoas, educando os sujeitos de forma “decente e saudável”. Em vista disso, ressalta-se a importância dessa estilização para a formação do eu e negação dos corpos que não representam a convenção cultural específica, evitando os corpos “estranhos”, cujo a normalidade os renegam e os classificam como não pertencendo a uma identidade ideal (PEREIRA, 2015). (CARVALHO; ARAÚJO, 2021, p. 170).

Nesse contexto, a psicologia, com o intuito de defender o *ser humano*, negando o ser máquina, deve defender os corpos dissidentes/“estranhos”/marginalizados, permitindo possibilidades. Deve reconhecer, criticar e dialogar os constructos sociais arraigados, contribuindo para uma educação de fato emancipadora e libertadora, o que implica em desconstruir os ideais binários naturalizados – rompendo estruturas LGBTIQIA+fóbicas e transfóbicas.

O trabalho em curso tem o objetivo de discorrer, com fundamentação na literatura, acerca do compromisso da educação com a liberdade e autonomia, relacionando seu papel no combate a LGBTQIAP+ fobia e transfobia. Nesse contexto, pretende, a partir de um ponto de vista fenomenológico, articular fundamentos heideggerianos com o pensamento de Paulo Freire, assim como desenvolver essas relações frente à sociedade, apoiando-se em Foucault, juntamente com considerações de Paul B. Preciado e Judith Butler.

A pesquisa é teórica e foi fundamentada na literatura presente e relevante a respeito do tema. Foi feita uma revisão de literatura sistemática, na qual foram utilizados os livros: “Ser e Tempo”, de Martin Heidegger (2015); “TESTO JUNKIE: sex, drogas e biopolítica

na era farmacopornográfica”, de Paul B. Preciado (2018); “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade”, de Judith Butler (2018); “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1987) e o “Caderno Escola Sem Homofobia” (2010). Além disso, a pesquisa se referencia na teoria foucaultiana, explorada a partir de artigos pesquisados nos sites Scielo, Google Acadêmico e portal CAPES. Para o trabalho, em uma perspectiva geral, foram pesquisadas nos cites citados palavras-chave – tanto para a delimitação/construção do tema, quanto para o desenvolvimento do mesmo. Algumas das palavras-chave foram: LGBTfobia; transfobia; LGBTfobia/transfobia no Brasil; Dasein; fenomenologia heideggeriana; Sociedade Disciplinar; Sociedade de Controle; gênero; gênero em Butler; pornografia; sexualidade; transgressão; educação bancária; educação libertadora etc.

Também foram analisados e estudados, além de livros e artigos, palestras e/ou seminários disponíveis na internet – atentando-se ao rigor teórico que acompanham os participantes, com uma análise criteriosa com fontes predeterminadas.

É relevante mencionar que o trabalho também flutuará dentro de uma revisão narrativa, de cunho mais aberto, com fontes menos particulares e criteriosas, com o objetivo de obter uma visão mais popular acerca do tema, para, dessa forma, obter uma perspectiva abrangente e não obsoleta sobre o tema. Assim, foram utilizadas as plataformas YouTube e Google possibilitando discussões teóricas e acadêmicas mais informais e menos rigorosas.

Ater-se somente a um modelo de pesquisa entraria em desacordo com a pretensão do trabalho. Portanto, não há pretensão de delimitar a pesquisa – em qualquer uma das plataformas – por conta de critérios epistemológicos relacionados ao tema e andamento da mesma.

2 FENOMENOLOGIA

A fenomenologia de Heidegger é extensa e aborda aspectos interarticulados. Contudo, a fim de ater-se a abertura intrínseca ao ser-humano introduzida em sua teoria fenomenológica, é necessário focar em outros conceitos base de seu pensamento: *Dasein*; temporalidade; *ser-no-mundo*; *vir-a-ser*; possibilidade, *Impessoal* e, por fim, abertura.

Primeiramente, antes de adentrar em um dos conceitos essenciais de sua obra, *Dasein*, é necessário compreender por que ao abordar a questão do ser, Heidegger (2015) elabora essa terminologia, norteadora do pensamento expresso em *Ser e Tempo* (em específico, a edição publicada pela Editora Vozes, usada no presente trabalho). Isso se dá devido à diferenciação que ele faz dos seres humanos (*Dasein*) de todos os outros seres e coisas conhecidas. De acordo com o autor, os seres humanos são os únicos entes capazes de se abrir para a questão do ser, e por isso, os únicos que têm consciência da própria existência – consequentemente, da própria finitude/morte (assunto que será abordado adiante); o *Dasein* é o único ente capaz de “se relacionar com seu ser no ato de ser” (BARRETO; RIBEIRO, 2008, p.2). Assim, o ser humano (*Dasein*) só é porque existe, pois se sua condição de *Dasein* não fosse existir, seria qualquer outro ente; o *Dasein* se funda na existência, não, como os outros entes, em uma natureza própria. O *Dasein*, portanto, é um ente que não é determinado por nada além da própria existência.

Levando isso em consideração, é imprescindível discorrer mais acerca do significado do termo *Dasein*, que ele utiliza para designar o ser humano em sua condição existencial. Márcia Sé Cavalcante Shuback, responsável pela tradução revisada da 10ª edição de *Ser e Tempo* (2015), explica que a tradução exata de *Dasein* é impossível, pois envolve “traduzir palavras para pensamento e não apenas pensamentos em palavras” (HEIDEGGER, 2015 p. 17 e 18), e pensamento e palavras, na lógica heideggeriana, são a partir da experiência. Ou seja, *Dasein* é uma palavra/pensamento que, por ser indissociável da experiência, está em constante tradução, sendo impossível fechar uma que a abranja inteiramente.

Assim, ainda segundo a compreensão de Shuback da obra de Heidegger, o conceito *Dasein*, tal como traduzir, diz respeito a um “movimento incessante de ser para além de si mesmo” (HEIDEGGER, 2015, p.19), à temporalidade do acontecer. Neste momento é necessário fazer um breve comentário a respeito do que Heidegger entende

como temporalidade: para ele o conceito atravessa a cronologia, refere-se à “tensão do durante” (em suas palavras), ao sendo, ao advindo, à iminência, ao entre; temporalidade como a concretude do *vir-a-ser* (conceito que será abordado com mais profundidade adiante), não do futuro, mas sim da presença do futuro no presente.

Diante disso, Shuback pontua que “Heidegger faz aparecer não apenas que *Dasein* é temporalidade, mas que temporalidade é ser” (HEIDEGGER, 2015, p.21), e com base nessa colocação, tendo em vista o sentido de *Dasein* como temporalidade do acontecer/”tensão do durante”, escolheu traduzir o termo por *presença*. Ademais, vale ressaltar que “*ser-aí*” ou “*estar-aí*” também são traduções habituais que pretendem exprimir *Dasein*, pois relacionam o ser característico do ser humano em sua condição/situação existencial – esta sendo inerente à temporalidade (compreendida como o entre, a tensão do durante, o *vir-a-ser*). Portanto, *ser-aí/estar-aí*, intendem, assim como *presença*, indicar a ligação do ser com a temporalidade – condição que distingue o *Dasein* dos entes que o circundam.

Além da temporalidade, há outra constituição fundamental do *Dasein* que a terminologia *ser/estar-aí* abarca: o mundo em que existe, dado que só é concebível pensar o *Dasein* em contato com o mundo. O *Dasein* é um *ser-no-mundo*, pois ele é, em outras palavras, ele existe, sempre no mundo. Portanto, assim como é impossível desvincular o *Dasein* da temporalidade, pois ela diz respeito da constância de ser para além de si mesmo, é impossível o separar do mundo, uma vez que o *Dasein* é nele. Sobre *ser-nomundo*, Jupyra Vilela Barreto e Glória Maria Ferreira Ribeiro, em “O ser dos entes que vêm ao encontro no mundo circundante; uma análise do parágrafo 15 de Ser e tempo de Martin Heidegger” (2008), ainda acrescentam:

[...] Heidegger observa que não devemos compreender tal estrutura como indicando um “estar dentro de” numa relação espacial na qual o *Dasein* estaria lançado. Se isto ocorresse seria necessário que tanto o *Dasein* como os demais entes estejam dentro de um mundo já dado, determinados a partir de uma relação pré-existente. Pelo contrário, por se tratar de um caractere ontológico do *Dasein*, e visto que a única característica que pode ser atribuída a este é o de ter de ser, “ser-em” diz sobre a própria existência (essência) do *Dasein*, que sempre ocorre junto a um mundo.(BARRETO; RIBEIRO, 2008, p. 3)

Completando a citação acima, Tatiana Benevides Magalhães Braga e Marciana Gonçalves Farinha também pontuam em seu artigo “Heidegger: em busca de sentido para a existência humana” (2017) que:

Dasein e mundo fazem parte de uma mesma realidade, por ele denominada ser-no-mundo. Heidegger enfatiza que, utilizando essa expressão, quer referir-se a ser e mundo como um "fenômeno *unitário*" (Heidegger, 2012, p. 169), ou seja, não redutível a uma soma de partes que se juntam. Somente é possível pensar o ser-aí em contato com o mundo, ou seja, em relação com a totalidade fática diante de nós, já que nossa própria condição existencial nos joga de imediato em possibilidades existenciárias abertas na concreção mesma de nosso contato com o mundo. Como comenta Leão (1998), "*ser-no-mundo é uma estrutura de realização*" (p. 20): o *Dasein* não se localiza apenas no mundo, como um objeto inserido no interior de outro, mas habita o mundo, relacionando-se com tudo o que é a partir de uma compreensão de ser. O mundo não é entendido apenas como espaço geográfico, mas como uma concreção fática constitutiva do próprio *Dasein*. Encontramos-nos constantemente diante do mundo que é o nosso, de tal forma que o mundo constitui nossas experiências, constitui nosso devir, constitui nosso sendo. (BRAGA; FARINHA, 2017, p. 68)

Torna-se necessário, também, discorrer acerca do conceito mencionado acima: *vir-a-ser*, ou, como denominado na citação acima, devir. O termo tem ligação direta com a temporalidade, que é a concretude de seu significado. É importante reaver que, para Heidegger, temporalidade refere-se a "tensão do durante", e que temporalidade é a concretude do *vir-a-ser*. *Vir-a-ser*, portanto, indica essa tensão (constituente do *Dasein*) entre o presente e o futuro (também considerando o que já foi), sabendo que o único futuro concreto do *Dasein*, dada sua consciência da própria existência, é a morte – que determina a finitude do ser. Por ter consciência da própria morte, o *Dasein* está em constante contato com o futuro/finitude, e, por isso, sempre é *vir-a-ser*, e é *vir-a-ser sendo-no-mundo*. Isso é sintetizado por Renato Kirchner (2007) em "A temporalidade da presença: A elaboração heideggeriana do conceito de tempo" (2007):

[...] a ideia de que o tempo é presença nasce da inalienabilidade do próprio destino, o que se comprova de modo cabal no fato de que cada um carrega consigo sua própria morte como possibilidade última e intransferível de sua existência. (KIRCHNER, 2007, p. 234)

Retomando, o *Dasein* não é no presente nem no futuro, ele é, como já dito, na presença do futuro no presente (sempre). Isso acaba por designá-lo a constante tarefa de *vir-a-ser*, e, desse modo, na ausência de uma natureza definitiva de seu ser, o *Dasein* (que também é *vir-a-ser*) é envolvido pelo senso de responsabilidade pela sua existência. Isto é, por ser *vir-a-ser* e por não ter uma natureza que dita a sua existência, é *poder-ser*, pois é de responsabilidade do próprio *Dasein* a sua existência (até porque ele é a sua própria existência). Essa responsabilidade, por ser contínua e ininterrupta, é tão grande que, como

um modo de suportá-la nos alineamos no que Heidegger designa como *Impessoal* (conceito que será abordado mais a fundo no decorrer do capítulo).

Antes de adentrar no conceito de *Impessoal*, é fundamental comentar sobre o *poder-ser* do *Dasein*. Segundo Tatiana Benevides Magalhães Braga e Marciana Gonçalves Farinha (2017), o *Dasein* sempre se encontra frente ao mundo que lhe é apresentado, e nesse encontro com o mundo ele é afetado (*ser-no-mundo*). Sendo assim, nessa relação com o mundo diante sua projeção no mesmo, são infinitas as possibilidades sobre o modo como o *Dasein* se afeta e reage a este afeto. Nas palavras das próprias autoras:

O *Dasein* habita o mundo, é familiar e co-agente neste mundo, sendo um ser de possibilidades, já que é projeção e pode assumir diversas maneiras de compreender o mundo e relacionar-se com ele. De acordo com Spanoudis (1981), sendo-no-mundo significa as várias formas como o homem vive e pode viver, os modos pelos quais ele se relaciona com os entes. Assim, o homem, em sua condição ontológica, é fundamentalmente *poder-ser*, como um projeto, o que lhe outorga a responsabilidade e a obrigação de ser enquanto existente no mundo. (BRAGA; FARINHA, 2017, p. 70)

A partir dessa citação e tendo em vista que a existência do *Dasein* é caracterizada pela compreensão de si mesmo, na qual “o tempo é o horizonte da compreensão do ser em geral” (MAC DOWELL, 1993, p.163), entende-se que diante de sua inexorável relação com o mundo (repleta de significações e sentidos), o *Dasein* é em si, um *serpossível*, e a grande questão circundante dessa contínua possibilidade que o demarca é a certeza de sua finitude. De acordo com Braga e Farinha (2017) “o ser-aí é um ser-para-amorte na medida em que é apenas nela que finalizamos a realização de nossas possibilidades de ser” (BRAGA; FARINHA, 2017, p. 68). É pela certeza da morte que o *Dasein* se sente responsável pela sua existência (uma vez que é finita), e, conseqüentemente, por suas escolhas, que o guiam sempre a um *poder-ser* – ressaltando que o *poder-ser Dasein*, isto é, a sua não-determinação para nada além de possibilidade (inerente à existência). Citando Dulce Mára Critelli em seu livro “Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica” (1981): “Ser é movimento; ser é sendo. Por ser modo de estar sendo do ente, por ser possibilidade em aberto, o ser não pode ser precisado, objetivado, aprisionado num único sentido.” (CRITELLI, 1981, p.14).

Compreendendo que o *Dasein* está no devir de suas possibilidades, entende-se que ele é aberto, não só à sua própria existência, mas para o mundo e para os outros. Contudo, eventualmente, o ser se aliena dessa abertura, ou seja, de si mesmo devido ao *Impessoal*.

No que diz respeito a esta questão, é preciso compreender que, de modo resumido, *Impessoal* é o cotidiano, a forma como a sociedade se articula, e o modo de ser impessoal “a forma na qual se sustenta a identidade existencial cotidiana” (REIS, 2001, p. 3). As leis, normas e regras sociais estipuladas a priori no mundo/sociedade na qual cada *Dasein* está inserido tiram do *Dasein* o peso de tomar decisões a todo momento (pois já há uma diretriz social estipulada de comportamento que aponta o que é viável/adequado/correto/esperado/etc). Assim, mesmo que seja a partir da impessoalidade que toda projeção de ser/*Dasein* no mundo (REIS, 2001), o *Impessoal* acaba por desresponsabilizar o *Dasein*, uma vez que, alinhado no *Impessoal*, não está sendo ele mesmo – considerando que *Dasein*, por ser *poder-ser*, é possibilidade, e, por ser possibilidade, é responsável pela própria existência, exigindo, assim, constante escolha (suprimida pelo *Impessoal*).

Contudo, embora o *Impessoal* desvie o *Dasein* de si mesmo, sua existência autêntica ainda consiste no *poder-ser*, na sua tomada de decisões. O *Dasein*, diferente dos outros entes que são “prisioneiros do presente” (ABRÃO, 2004, n.p.), é a temporalidade do acontecer, é o existir dentro de um incessante movimento, próprio da temporalidade, descrita por Heidegger, nas palavras de Braga e Farinha (2017) “como articulação entre o porvir e o já sido, que se atualiza na realização das possibilidades de ser do *Dasein* em seu projetar-se.” (BRAGA; FARINHA, 2017, p. 68). Com base nisso, Heidegger (2015) relaciona uma existência autêntica (ou momentos dela) à angústia, tonalidade afetiva que exprime a condição de ser no mundo, uma vez que esta envolve necessariamente a consciência da finitude e da “nadidade” do ser humano, isto é, que “o nada está manifesto nas raízes do ser-aí” (HEIDEGGER, 1983 *apud* GOMES, 2010, p. 264). Com a consciência de que não se é nada (portanto, pode ser tudo), entra a angústia como tonalidade afetiva que acompanha a existência do ser *Dasein*. Segundo Braga e Farinha (2017):

Diante da finitude da existência ou da possibilidade de não-ser, a angústia é tomada como disposição afetiva e condição ontológica, dizendo respeito à experiência da própria condição de ser no mundo: lançados a nossas possibilidades de ser, sem nenhuma propriedade prévia que nos determine, estamos constantemente frente à ameaça de não-ser. (BRAGA; FARINHA, 2017, p. 69)

Conforme exposto anteriormente, pode-se concluir que *Dasein* é a temporalidade do acontecer, é existir dentro de um incessante movimento que se dá por conta temporalidade; é sempre estar, é somente ser “é” no momento, e o momento nunca é fixo,

como consequência, o *Dasein* também não. Ele é movimento no mundo; é presença e tempo como presença – que “nasce da inalienabilidade do próprio destino. Isso se comprova de modo cabal no fato de que cada um carrega consigo sua própria morte como possibilidade última e intransferível de sua existência” (KIRCHNER, 2007, p.234).

Em resumo, é possível firmar, ao interesse desta pesquisa, que o ser humano, ou seja, o *Dasein*, é um ente cuja única essência é a própria existência, sendo ela caracterizada pela temporalidade e pelo mundo em que existe. A temporalidade refere-se ao “entre”, ao *por-vir*, *poder-ser*, *projetar-se*. Já o mundo pode ser associado ao *projetarse*, que indica a relação *Dasein* - temporalidade (constituente da sua existência) e mundo, pois o *Dasein* existe no mundo, desse modo, sua existência é necessariamente interligada a ele. Sendo assim, o *Dasein* é, além de *poder-ser*, *ser-no-mundo*. Conclui-se, portanto, que a existência humana/o *Dasein* é o balanço de ser sempre *poder-ser sendo-no-mundo*, portanto, é constante possibilidade – ele é ser no momento sempre sendo “tensão do durante”/vir-a-ser.

Esse ponto é crucial para a pesquisa e será melhor desenvolvido ao longo dela, juntamente com o conceito de *Impessoal* (cotidiano circundado por normas e regras sociais), pensamento heideggeriano que será explicitado e concretizado no próximo capítulo com base em outras teorias. Assim, é importante frisar novamente que o *Dasein* não é essencialmente categorizado ou configurado por nada além da própria existência. É somente passível de categorização dentro do *Impessoal*, que, por essa razão, afasta o *Dasein* da autenticidade natural de seu ser, o distanciando de suas escolhas e responsabilidades provenientes de sua configuração *poder-ser*. Ou seja, a *impessoalidade* distancia o *Dasein* das suas incontáveis possibilidades de ser (consequentemente, da sua abertura constituinte).

A fim de sintetizar o ponto central do capítulo, de acordo com Braga e Farinha (2017):

[...] Enquanto vivos, somos abertura, estamos no devir de nossas possibilidades e somos, assim, em constante realização de quem podemos ser. Nas palavras do autor, há no *Dasein* "uma não-totalidade contínua e ineliminável, que encontra seu fim com a morte" (Heidegger, 1999, p. 23), ou seja, somos incompletos e apenas nos completamos com a morte, já que antes dela estamos na contínua realização de nossas possibilidades de ser e com ela nossas possibilidades se finalizam. (BRAGA; FARINHA, 2017, p. 68)

3 GÊNERO E CONTROLE

No capítulo anterior foi enunciado o *Impessoal*, conceito postulado por Heidegger para designar, nas palavras de Róbson Ramos dos Reis, um conjunto de normas “definidoras de papéis e tipos de ações responsivas” (REIS, 2001, p. 7) que formam um padrão geral, abarcante e estruturado. Tendo isso em vista, adentrando na concretude do *Impessoal*, serão enunciadas algumas teorias (Foucault, 1987; 1999; Preciado, 2018; Butler, 2018) com o intuito de compreender sinteticamente a estruturação e o controle exercido pela sociedade (materializado em normas e regras sociais – elementos do *Impessoal*), em específico no que diz respeito a construção da LGBTQIAP+ fobia e transfobia.

A fim de compreender, de modo geral, a arquitetura do controle social, é preciso explicar o que, com base nas reflexões foucaultianas, Deleuze e Guattari (1992) entendem como *Sociedade do Controle* (conceito empregado pós Segunda Guerra Mundial). Ela deriva da *Sociedade Disciplinar*, cujo principal objetivo era:

[...] instaurar padrões de comportamento para a coletividade, fazendo com que os indivíduos passassem a construir sua visão de mundo dentro das normas e saberes que lhe eram impostos através das instituições de que fizessem parte. (NEGRI, 2003, p. 42 *apud* MEDEIROS, 2016, n.p.).

Esse objetivo era atingido por meio do *Poder Panóptico* (introduzido nas instituições). O *Poder Panóptico* consiste na constante vigilância que possibilita o controle das pessoas; segundo Michel Foucault (1987) esse poder induz “um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (CLARO, 2020, n.p.) – faz “com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se descontínua em sua ação (FOUCAULT, 1997, p. 190)” (CLARO, 2020, n.p.).

O desenvolvimento tecnológico proveniente da Segunda Guerra acarretou uma intensificação dos modos de controle, marcando a passagem da *Sociedade Disciplinar* para *Sociedade do Controle*. Nas palavras de Daniela Costa Queiróz Medeiros em seu artigo “Sociedade de controle: uma projeção contemporânea e distópica” (2016), houve uma “intensificação dos aparelhos de disciplinaridade mediante redes flexíveis e flutuantes capazes de monitorar a movimentação e o deslocamento dos indivíduos em vários locais, através de padrões abertos” (MEDEIROS, 2016, n.p.) (à medida que na *Sociedade Disciplinar* eram fechados). Paul Preciado em “*TESTO JUNKIE: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*” (2018) também ressalta o período pós guerra

como uma época na qual houve diversos avanços tecnológicos, dando início ao que ele denomina de *regime farmacopornográfico* (conceito paralelo à *Sociedade do Controle* que será explicado adiante).

Preciado (2018) comenta que as guerras trouxeram o foco da ciência e do homem para si mesmo e seu próprio corpo. Isso ocorreu, principalmente, pois os homens soldados voltavam das guerras dilacerados, tanto fisicamente, quanto emocionalmente: muitos regressavam às suas casas desmembrados (sem uma perna, sem um braço, sem ambos etc) e traumatizados, tendo dificuldades em lidar com as exigências da vida cotidiana e com a sexualidade. Dessa forma, tiveram de ser criadas técnicas/dispositivos que auxiliassem esses homens e permitissem a sua reinserção no cotidiano. Nesse contexto surgiram as próteses, pernas de pau por exemplo, e os medicamentos de cunho psiquiátrico, para apaziguar os transtornos derivados da guerra.

Juntamente, dentro desse contexto pós-guerras, incluindo a Guerra Fria – época caracterizada pela guerra-científica –, Preciado (2018) desdobra que além de terem sido desenvolvidas, mais que em qualquer outro momento, pesquisas focando no corpo, sexo e sexualidade do homem, houve forte ascensão da pornografia enquanto comércio. Preciado (2018) também comenta que em 1953, foi fundada por Hugh Hefner a *Playboy*, primeira revista pornô norte-americana a ser vendida em bancas de jornais. Logo depois, longas pornográficos passaram a ser amplamente comercializados, introjetando, de modo cada vez mais incisivo, a pornografia e, conseqüentemente, expondo o tema da sexualidade para população – tudo isso considerando a perspectiva de quem produz essa pornografia e a quem ela é direcionada, uma vez que a “conduta erótica” das pessoas é “alvo de escrutínio, intervenção, e de interesse direto do Estado e da ciência.” (FOUCAULT, 2012 *apud* DUARTE; ROHDEN, 2016, p. 723).

Ainda de acordo com Foucault,

“um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” [(FOUCAULT, 2004, p. 126)] Suas formas de modelagens são dadas através do adestramento, sendo utilizado como uma poderosa ferramenta de controle, que age de forma disciplinadora, considerado como uma das ‘fórmulas gerais de dominação’ (Ibid, p. 126). (GAMA; GAMA; PINHO, 2009, n.p.)

A partir dessa noção foucaultiana de controle político através do corpo por intermédio de tecnologias e dispositivos (técnicas, conhecimentos, instituições etc.) – que pode ser conceitualizado “[...] como uma configuração específica de domínios do saber e de modalidades de exercício do poder, a qual possui uma função estratégica, em relação

a problemas considerados cruciais em um momento histórico (Foucault, 1995c)” (WEINMANN, 2006, p. 17) –, Preciado (2018) propõe o início de um *regime farmacopornográfico*.

Isto é, citando o artigo de Luciana Lima Fernandes “Biopolítica na era farmacopornográfica: uma leitura de Testo Junkie, de Paul B. Preciado” (2020):

Paul Beatriz Preciado denomina de era farmacopornográfica o período iniciado logo após a Segunda Guerra Mundial, cuja centralidade das tecnologias hormonais, de medicamentos e drogas e da indústria pornográfica inaugurou uma nova forma de pensar e viver o corpo, em que sexo, sexualidade e gênero se transformam numa questão central para a política e para a economia. (FERNANDES, 2020, p. 1).

Entende-se, portanto, que há vigente uma sociedade baseada no controle, a *Sociedade do Controle*, que estende seu poder – rede de micropoderes articulados ao Estado e que atravessam a estrutura social (FIRMINO; PORCHAT, 2017) –, para além das instituições políticas centralizadoras, englobando também a vida das pessoas (descentralização do poder, que permite um controle mais efetivo à medida que, entranhando o individual, acaba sendo demasiado massificante). Nesse contexto, a sexualidade, o sexo e o corpo têm importância central, desse modo, torna-se necessário expor os conceitos de *biopoder* e *biopolítica*, desenvolvidos por Foucault (1999). O primeiro diz respeito à abordagem do corpo como máquina, visando adestrá-lo (terminologia utilizada acima) em prol dos interesses econômicos capitalistas. Assim, o corpo é tratado de forma coletiva, como uma tecnologia encarregada da “preservação da vida, eliminando tudo aquilo que ameaça a preservação e o bem estar da população” (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 114) – levando em conta que o “bem estar da população” é ditado de acordo com os interesses dos detentores do poderio econômico da sociedade capitalista. O *biopoder*, portanto, é um dispositivo de poder, isto é, uma ferramenta que se utilizando das “características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder (FOUCAULT, 2008, p. 3)” (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 154) Esta política citada é a *biopolítica*, que tem por objetivo controlar/administrar a vida biológica dos seres humanos (em uma perspectiva coletiva) de acordo com os interesses político-capitalistas. Em outras palavras:

Essa gestão da vida, desenvolvida a partir do século XVII, deu-se sobretudo sob duas formas: a primeira centrada no corpo como

máquina, adestrando-o e tornando-o mais produtivo através de procedimentos que caracterizam as disciplinas, o que Foucault chamou de “anátomo-política do corpo humano”; a segunda, a partir da metade do século XVIII, tomou como centro o corpo-espécie da população, que passava por uma série de controles e regulações, denominadas pelo autor de “biopolítica da população” (FOUCAULT, 1988, p. 131). Este biopoder foi elemento chave para o desenvolvimento do capitalismo desde o século XIX, e o dispositivo da sexualidade uma tecnologia eficaz no agenciamento do poder a partir de então, pois, de um lado, o sexo faz parte das disciplinas do corpo, e por outro, é central para a regulação das populações (FOUCAULT, 1988, p. 136) (FERNANDES, 2020, p. 5).

Como efeito dessa gestão baseada no *biopoder*, foram criadas as noções de heterossexualidade e homossexualidade, além do estabelecimento de uma relação direta entre sexo, sexualidade e reprodução (tida como natural e “normal”). Desse modo, por transgredir essa relação sexo-sexualidade-reprodução da espécie, a homossexualidade, assim como a masturbação, passaram a ser patologizadas – valendo mencionar que até 1990 a homossexualidade era referida com a terminologia “homossexualismo”, cujo sufixo ‘ismo’ atesta doença/patologia, e estava incluída dentro do CID-10 (Classificação Internacional de Doenças, publicada pela Organização Mundial de Saúde) (MONTEITO; MENDES; IORIO, 2019). De acordo com Fernandes (2020), instaura-se, então, um regime heteronormativo (de conduta desejo e afeto) a partir de um discurso médicojurídico que patologiza as sexualidades dissidentes, ou seja, qualquer identidade sexual distinta de hétero – segundo Preciado (2010, *apud* FERNANDES, 2020), “o século XIX construiu um corpo, deu limite a ele e inventou uma “coreografia sexual”” (FERNANDES, 2020, p. 6).

Em relação a Teoria Queer, quem traz concepções fundamentais é Judith Butler. Para além das identidades sexuais, ela discute a questão do gênero, contudo, para aprofundar seu entendimento de gênero, é necessário abordar outros aspectos de sua obra. Segundo Butler (2018), as pessoas se constroem e destroem constantemente, sendo instáveis, sem lugar fixo no mundo. Tendo isso em vista, entende que as pessoas são “construtos performativos” criados a partir dos moldes da sociedade. Seguindo esta lógica, ela aponta em sua obra que não existe uma verdade/essência sobre gênero ou sobre sexo. Diferente do que diziam as teorias feministas até os anos de 1990, quando Butler publicou “Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade”, ela não faz uma distinção entre sexo e gênero (tratando o sexo como natural/congênito e o gênero como social), mas afirma que ambos são produzidos discursivamente dentro de um conjunto

social de práticas, normas, moralidades e significados. Isto é, ao nascer – ou até antes –, o bebê é envolvido pelo discurso: “é um menino” ou “é uma menina”, sendo inserido no discurso cultural sobre o que é ser menino ou menina. No artigo “Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de ‘Problemas de gênero’”, Flávio Henrique Firmino e Patrícia Porchat (2017) apontam:

Toda uma expectativa social é mobilizada sobre quem aquele sujeito irá desejar, do que irá brincar e de que cores serão suas roupas. Seu corpo está, desde o início, marcado por significados culturais. Nesse sentido, Butler argumenta que “[...] o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva.” (BUTLER, 2003, p.27), o sexo é gênero desde o começo. Neste ponto, Butler propõe um giro que consiste em afirmar que, assim como o gênero, o sexo também é produzido discursivamente. Ou seja, o sexo – tal como o gênero – não é anterior ao discurso: é, em vez disso, um efeito do discurso. Assim, considera que nem mesmo o sexo existe pré-discursivamente. Não é uma substância ou essência, mas uma produção ou efeito discursivo. (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 56).

A partir das reflexões de Foucault (1999) e Preciado (2018), o corpo pode ser entendido como ferramenta política de adestramento. Butler (2018) contribui com este pensamento expondo que o gênero como causalidade do sexo é uma concepção criada em prol da *biopolítica* como forma de controle. Nesse contexto discursivo que circunda essa noção causal, ela propõe a performatividade de gênero: “ver as categorias de sexo e gênero como constructos performativos implica o reconhecimento de que não há uma essência transcendental relativa ao masculino e ao feminino, ou à homo, bi e/ou heterossexualidade” (ALÓS, 2011, p. 202). Além disso, de acordo com Ceccarelli (2019):

Sendo o gênero uma construção social, cabe desconstruí-lo no sentido derridariano. A emergência dos tipos masculino e feminino, baseada na distinção anatômica dos sexos, não seria nada mais que um instrumento político de dominação, no qual a binaridade dos gêneros seria uma construção artificial. (CECCARELLI, 2019, p.22)

É possível compreender, portanto, que a fim de fabricar e manter uma naturalidade aparente, são produzidos discursos que cristalizam as concepções tanto de gênero quanto de sexualidade (cisnormativa e heteronormativa). Respectivamente, a cisnormatividade considera dois gêneros (masculino e feminino), e que nascer com um pênis “naturalmente” indica que se é um homem identificado com a construção do gênero masculino, e nascer com uma vagina uma mulher, identificada com a construção do gênero feminino. De modo equivalente, a heteronormatividade indica que, nascendo com um pênis e, dentro desta compreensão, sendo um homem (diretamente vinculado a

concepção de masculino) essa pessoa sentirá “naturalmente” atração sexual e afetiva pelo gênero e sexo oposto: pessoas com vaginas (“mulheres” – diretamente vinculadas à concepção de feminino), e vise-versa. Desse modo, visando manter uma ordem cishetero (e branco) normativa há uma sistematização de dispositivos que impõe “performatividades normativas inscritas nos corpos como verdades biológicas” (PRECIADO, 2002, p. 18 *apud* COELHO, 2009, p. 33). Isso produz uma marginalização de corpos trans, de corpos não héteros e não brancos que se estende a diversos campos – dada a força dos dispositivos que controlam o corpo e o sexo (*biopoder e biopolítica*).

Tendo em vista que as noções de masculinidade e feminilidade não são identidades naturais, Preciado (2018) propõe pensá-los “[...] como uma construção política que pode ser desconstruída, reconstruída, reformulada, destruída” (PRECIADO, 2010, p. 4 *apud* FERNANDES, 2020, p.2). Este entendimento pode ser associado com o que foi abordado no capítulo anterior, tanto em relação ao *Dasein* e sua característica central de não ter nenhuma natureza dada, quanto ao que Heidegger designa como *Impessoal*. As teorias de Butler (2018) e Preciado (2018) desnaturalizam as questões de gênero, sexo e sexualidade, enquanto Foucault (1999) traz à luz as tecnologias de controle social existentes para ditar e controlar as pessoas e seus corpos. É possível enquadrar dentro do Heidegger nomeou como *Impessoal* o que Foucault traz sobre a *Sociedade Disciplinar* (1987) - predecessora a *Sociedade do Controle* (1992); Foucault explicita as engenharias por traz do funcionamento e postulações sociais que alienam e, de certo modo, organizam as pessoas dentro do *Impessoal* – que, lembrando, refere-se ao cotidiano, a forma como a sociedade se articula, com suas leis e normas. Assim, pode-se compreender que o ser humano (*Dasein*), na impessoalidade, é moldado pelo que Foucault chama de dispositivos de controle.

Na mesma medida, há uma interlocução do que Butler (2018) e Preciado (2018) trazem com o que Heidegger (2015) entende por *Dasein*. Heidegger salienta a possibilidade e abertura como característica central do *Dasein*, isto é, que o *Dasein* é um ser que não tem uma natureza própria, sendo, portanto, aberto para inúmeras possibilidades de ser dentro do mundo em que vive (contornado pelo *Impessoal*). O *Impessoal*, por vez, de modo antagônico ao *poder-ser*/possibilidade particular do *Dasein*, o limita em sua essência (que é a falta dela), pois dentro da configuração social de controle de corpos (*biopoder/biopolítica*) censura a liberdade do *Dasein*. As normas da sociedade Ocidental, como explicitado acima, marginalizam os corpos que estão/são em desacordo com elas, assim, marginalizam os corpos não héteros e os corpos trans (tal como os não

brancos), uma vez que eles prejudicam a ordem de interesse das classes dominantes, ou seja, prejudicam o controle exercido por ela. É por isso que Preciado (2018) ressalta a perspectiva de subversão desses corpos dissidentes, dada a transgressão de sua própria existência – os corpos dissidentes perturbam a ordem, pois, de certa forma, mostram que “gênero sexo e sexualidade compõe e ao mesmo tempo são produtos de uma tecnologia e não de um dado natural e biológico” (FERNANDES, 2020, p. 2) – oposto do que os discursos proferidos na Sociedade do Controle/no *Impessoal* pretendem sugerir.

A partir disso, é possível entender que o que seria próprio e característico de todos os seres humanos, segundo as definições de *Dasein*, é considerado transgressão devido às construções sociais feitas acerca das pessoas e de seus corpos. Se o *Dasein* é abertura e constante possibilidade, o *Dasein* é a própria subversão de qualquer norma imposta a ele; se o *Dasein* é possibilidade e não tem uma natureza definida, ele não se enquadra dentro de ideias cristalizadas como naturais tais como hétero ou cis, pois ele é mudança contínua. Pode-se até fazer um paralelo entre a definição de *Dasein* e a concepção de trans. Trans é um termo que deriva do latim, significando “além” ou “através”, se trans é tudo que não é cis, isto é, que vai além/atravessa a norma, que a *transgride*, e considerando que o *Dasein* é incessante movimento (uma vez que é constante possibilidade), é concebível dizer que o *Dasein* é caracteristicamente trans (e transgressor). O *Dasein* é *poder-ser/vir-a-ser*, designa a constante do ser humano de estar no “entre”, na temporalidade do acontecer – não é fixo; dito isso, trans designa a o além, o atravessamento, o desencontro com o fixo e com o inerte, assim, de certo modo, as noções de *Dasein* e trans se unem, pois tal como trans, *Dasein* também é esse atravessamento – tanto um atravessamento constante de si mesmo, quanto um atravessamento social, de normas impositoras de “verdades” cujo objetivo é o controle dos corpos.

Em resumo, a partir da teoria de Foucault (1999) acerca do controle político através do corpo, Butler (2018) e Preciado (2018) contribuem ao acrescentar conceituações sobre gênero, sexo e sexualidade considerando o poder exercido pela *Sociedade do Controle*. Preciado (2018) propõe o início de um *regime farmacopornográfico* que “se refere aos processos de governo biomolecular (fármaco-) e semiótico-técnico (-pornô) da subjetividade sexual [...]” (PRECIADO, 2018, p. 36), ou seja, um regime que, como também pontuado por Foucault (1999) com seus conceitos de *biopolítica* e *biopoder*, coloniza os corpos, impondo normas à eles. Essas normas se manifestam principalmente a partir de discursos que naturalizam o sexo, a sexualidade e o gênero dentro dos conceitos de feminino, masculino, impondo a cisnormatividade e a

heteronormatividade. Além de Preciado, Butler (2018) também formula uma teoria que desnaturaliza essas representações; de forma contundente, ela sugere que tanto o sexo quanto o gênero (suas identidades) “são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (BUTLER, 2018, p. 182), afirmando que não são dados biologicamente ao nascer, mas sim, fabricados em prol de um controle social. Citando Ceccarelli (2019):

Entender o gênero como não binário o transforma em múltiplo e fluido, e o coloca como instrumento de luta política que determina os corpos e o prazer (FOUCAULT, 1984, 1985a, 1985b). Sendo o gênero um continuum entre dois extremos performáticos – o “todo masculino” e o “todo feminino” – então cada um se situa livremente na parte do continuum que ele se identifica, dentro de sua história, de forma durável ou provisória. (CECCARELLI, 2019, p.23)

Tendo isso em vista, é possível relacionar as teorias de Preciado (2018) e Butler (2018) com o que Heidegger postula com *Dasein*, à medida que a característica fundamental do que é entendido na teoria fenomenológica como ser humano (*Dasein*) é a inexistência de uma natureza própria a ele, isto é, o *Dasein* é um ser aberto, voltado à possibilidades, é sempre *poder-ser*. Concluindo, essa conceituação, juntamente com as de Preciado e Butler, refutam os dispositivos de controle discursivos que pretendem confinar as pessoas na heteronormatividade e cisnormatividade dentro da impessoalidade/*Sociedade do Controle*. A intenção final é, através do adestramento, apagar os corpos em suas possibilidades e, conseqüentemente, a tentativa de apagamento dos corpos LGBTQIAP+ e trans, corpos transgressores, não domesticáveis, corpos humanos/*Dasein*.

4 PAULO FREIRE

É impossível pensar em educação no Brasil sem mencionar Paulo Freire. Tampouco pensar sobre essa educação sem considerar os preceitos de liberdade, autonomia e emancipação. Estes são temas que articulam sua obra e circundam seus sentidos a respeito do assunto.

Antes de adentrar em sua teoria e articulações, é indispensável mencionar que Paulo Freire é brasileiro, nascido em Recife, em 1921. Isso mostra, prontamente, a ótica sobre a qual ele funda sua teoria – na prática da vida brasileira, num contexto políticohistórico de um país latino-americano colonizado e construído através da exploração e da dominação. Este é um fato importante, pois revela a posição emancipatória da educação para Paulo Freire, que a entende como “uma educação libertadora numa cultura dominada” (CRITELLI, 1981, p.40).

De acordo com Freire (1987), a educação vigente é uma *educação bancária*. Ele faz um paralelo do modo como esse formato de educação é concebido e transmitido com o funcionamento de um banco, símbolo capitalista que opera em torno do capital/dinheiro. Dentre as operações possíveis de realizar em bancos na época em que Paulo Freire redigiu sua obra, sua analogia principal é feita com os depósitos, formulando, assim, a tese de que a educação vigente pensa os educadores como depositadores de conhecimento e os educandos como depositários desse conhecimento: “Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1987, p. 37). Nessa concepção, o autor também pontua a visão de ser humano da qual nasce a educação bancária, que, não à toa, é a mesma visão que pretende transmitir a fim de manter a ordem social-econômica vigente:

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. (FREIRE, 1987, p. 40)

A partir disso é possível compreender que a *educação bancária* tem por finalidade manter os educandos, e, com isso, as pessoas da sociedade, em uma posição passiva, à medida que, os tratando como meros receptores, imobiliza o diálogo e o pensamento e,

consequentemente, a capacidade criativa e plástica característica do ser humano – que o permite ser agente de sua existência e transformar a si mesmo e o seu entorno. Isso intimida a *Sociedade do Controle*, pois o incentivo à capacidade de transformação abre margem para que o mundo seja questionado e transformado, abalando a ordem dominante, que passaria a ser desestruturada/arruinada.

Esse modelo educacional se funda na alienação e conta com a acomodação na opressão (FREIRE, 1987), descreditando os seres-humanos/*Dasein* e inviabilizando-os como seres de opção/escolha. Pretende, ao promover o “depósito de conhecimento [...] “controlar o pensar e a ação” (FREIRE, 1987, p. 42), ajustando e adequando os educandos às normas, para, assim, formar pessoas castradas (em pensamento e, consequentemente, em suas possibilidades, que passam a afunilar). Nas palavras do autor: “Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens.” (FREIRE, 1987, p. 41)

A *educação bancária* fundamenta a educação no poder disciplinar e no apassivamento; a priori, já considera o ser como passivo (somente receptor do mundo e do que lhe é externo) e o papel da educação a partir disso é “apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. “Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo.” (FREIRE, 1987, p. 41). Dessa maneira, sustenta uma condição de ser inautêntica, pois promove uma educação mecanicista e estática, na qual não há espaço para troca e diálogo entre educadores-educandos – uma vez que a educação bancária compreende os últimos como depositários/pessoas-objetos, e não como pessoas de ação e escolha, em outras palavras, pessoas autênticas. Esta autenticidade característica do ser/*Dasein* (discutida na primeira parte do desenvolvimento) é, portanto, inibida, inibindo consigo a disposição do saber e da liberdade, que são explorados a partir do movimento transformador que o pensamento autêntico desperta. Em suma:

[...] não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 38)

Adentrando na questão da liberdade, é nítida sua expressividade na obra de Paulo Freire. De acordo com Critelli (1981), a libertação é o caminho para a autenticidade, sendo

essa autenticidade, tal como a inautenticidade, efeitos da relação de um ser ou de uma cultura com a dominação. A autora defende que a inautenticidade (pensando culturalmente) é resultado de uma cultura que teve suas possibilidades de ser “determinadas e dispostas por outros” (CRITELLI, 1981, p. 51) (os dominadores); sendo assim, ela propõe que a maneira de atingir a autenticidades, isto é, tomar as rédeas de seu próprio caminho evidenciando o que o dominador encobre, é com o distanciamento dessa dominação. Esse distanciamento tem o intuito de recuperar aquilo genuíno de uma cultura que foi ocultado pela cultura dominadora e, nesse quesito, entra a educação em sua função de conscientização e autenticação – reconhecer a dominação e recuperar o que é originário. No sentido da libertação, Freire (1987) argumenta que não se pode manter a passividade frente ao opressor/dominador. Todavia, ressalva o cuidado para que o oprimido não se torne o opressor, pois esse não é o caminho para a conquista da liberdade, mas para a manutenção de um ciclo de dominação, uma vez que se estaria imerso na estrutura/lógica dominadora (cujo projeto sistematizado no capitalismo é centrado no conceito de posse, e, por conseguinte, no poder). Segundo Paulo Freire (1996) em “Pedagogia da autonomia”,

A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados [...] Um estado refinado de estranheza, de "autodemissão" da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. (FREIRE, 1996, p. 58).

Nesse contexto, o corpo também é um elemento chave. Isso porque, como explicitado no capítulo anterior com o pensamento foucaultiano, o corpo é uma expressão de poderes (SILVEIRA; FURLAN, 2003), ferramenta que, a fim de ser útil e produtiva ao sistema deve ser submissa, tornando-se um “corpo dócil”/domesticado, sendo assim, inautêntico, isto é, um corpo sujeitado. Esta sujeitação/opressão do corpo sobrevém através de sua massificação – os corpos são padronizados e as instituições de ensino promovem e auxiliam nesse processo, para que assim, essa massificação seja perpetuada em outros ambientes da sociedade (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016). A partir disso, segundo o artigo de Brighente e Mesquida (2016), Paulo Freire utiliza a expressão *corpos negados* para caracterizá-los: pontua que na sociedade capitalista os corpos são negados à medida que, ao serem vistos como objetos, é negada sua humanização, sua “condição de ser mais” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 174). Em outras palavras:

Ao corpo do outro é negada qualquer forma de expressão autônoma, de vontade própria, pois o seu corpo não é visto como um corpo que pensa e sente [...]. Neste sentido, o “sistema” opressor, ou os opressores do corpo do outro, coletivizados ou individualizados, exercem a violência coercitiva ou persuasiva, impondo a sua ordem e a sua disciplina sobre o corpo do outro, na medida em que o percebem como uma matéria passível de controle racional, ideológico, ético, físico. Assim, “o corpo e seus signos, seus gestos, sua representação, a gramática e a gestualidade de seus movimentos perdem sua liberdade, na mesma medida em que sofrem as transformações” (MARQUEZ- FERNANDES, 2008, p 65) impostas pelo sistema repressivo, pelos possuidores deste mesmo sistema, tanto individual quanto coletivamente. (MESQUIDA, 2010, p. 228)

Paulo Freire (1967) afirma que o sucesso desse mecanismo de opressão sobre o corpo faz com que ele se torne um *corpo interdito*. Assim, o sucesso dessa violência se dá devido ao que ele denomina de *prescrição*, que nada mais é do que a imposição de uma consciência, no caso a consciência da classe dominante, à outra, com o intuito de controle social (à medida que, ao desautenticar os corpos, os domina e os nega) – “[...] o “outro”, na medida em que é negado, deixa de ser, não se realiza como corpo que sente, apreende e se expressa e, por isso mesmo, é possuído, coisificado, instrumentalizado, dominado.” (MESQUIDA, 2010, p. 228). É possível identificar, portanto, os preceitos/fundamentos da sociedade capitalista – que se alimenta dos corpos ao passo que os fragmenta em uma possibilidade de ser – os apropriando como pertencentes a ela e aos seus modos, custando às pessoas e aos seus corpos a autonomia para serem suas diversas possibilidades, ou seja, para serem livres (uma vez que a sociedade os nega em sua humanidade).

A interdição do corpo tem, portanto, sua origem na história social, política, econômica e cultural. E, a educação tem muito a ver com isso, pois no processo de escolarização a educação foi utilizada para dominar, submeter, inibir, de forma autoritária, com a finalidade maior de manter a consciência ingênua, a acriticidade (FREIRE, 2003) e, assim, a negação do outro. (MESQUIDA, 2010, p. 232)

Freire (1967), então, sugere que para a escapar da interdição do corpo, deve ser feito um reconhecimento, tal como o resgate da cultura mencionado acima. Ele defende que o corpo fragmentado pela submissão compulsória deve ser reconhecido como um corpo total, isto é, um corpo humano, de possibilidades, tornando-se, desse modo, um *corpo consciente*. Isso é possível por meio do contínuo combate ao que intitulou de *autodemissão* – “forma de violência simbólica perpetrada pelo “poder da domesticação alienante” (FREIRE, 1997, p. 128 *apud* MESQUIDA, 2010, p. 229) – neste caso, a

autodemissão do corpo em “sua totalidade e nas suas expressões para o mundo” (MESQUIDA, 2010, p. 230), que deve ser combatida a partir da ação contrária: a admissão do corpo como corpo humano, seu reconhecimento como corpo total e não como fragmento (*corpo dócil*). Para que o corpo institucionalizado na massificação se torne consciente e negue sua interdição/negação, deve haver um processo educacional que faça uso do diálogo a fim de conscientizar os corpos de sua situação, possibilitando atuação desses corpos frente a isso – escapatória da posição de objeto.

Tendo compreendido alguns dos preceitos de Paulo Freire, é importante salientar brevemente como a educação brasileira se estrutura a partir das noções postuladas acima. Primeiramente, deve-se frisar que o Brasil é um país latino-americano colonizado e teve suas culturas originárias (indígenas) reduzidas. Em detrimento das culturas indígenas, fomentadas, embora cada uma com suas particularidades, na coletividade, foram estabelecidos os preceitos europeus-ocidentais fundamentados, na época, principalmente, nos dogmas da Igreja Católica. No processo de colonização/dominação do Brasil, os jesuítas (padres da Companhia de Jesus – ordem religiosa vinculada à Igreja Católica, cujo papel central é a expansão da fé católica) apresentaram papel crucial. Isso pois, dada sua missão evangelizadora, impeliram a catequização da população indígena e, nesse processo, implementaram princípios educacionais que ainda persistem no modelo educacional brasileiro atual. De acordo com o artigo de Paulo Ribeiro (1993):

O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. [...] Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra. (RIBEIRO, 1993, p. 15)

É evidente que desde o período colonial até a atualidade houve diversos saltos e marcos de cunho políticos sociais e estruturais e, diante desses saltos, a educação foi passando por um processo de adequação a cada um deles. Entre as reformas da educação feitas a partir das características de cada momento político-social do país, é indispensável mencionar a transferência do encargo da educação, que se concentrava nas mãos das instituições religiosas (católicas, construídas por meio das práticas catequizadoras jesuítas), para as mãos do Estado, se tornando, portanto, um direito. A partir do momento

que a educação é tida como um direito, torna-se dever do Estado garanti-la, regulá-la, administrá-la e monitorá-la em todo o país.

Tendo passado por remodelamentos ao longo do tempo, a política atual do Estado garante, na Constituição Federal que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, [2020])

Além disso,

O art. 206 da CF preconiza que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (i) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (ii) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (iii) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (iv) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (v) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (vi) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (vii) garantia de padrão de qualidade; (viii) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, [2020])

Contudo, apesar dos desenvolvimentos da educação brasileira em esfera constitucional, há uma esfera moral sobre a qual ela também está inevitavelmente inserida. Como discutido anteriormente, o capitalismo se sustenta na lógica de dominação e possui como forte aliado o moralismo, concretizado, entre outros, nas instituições religiosas que funcionam como um dos principais dispositivos de auxílio à sua manutenção. Dessa maneira, a lógica de dominação contornada pelo moralismo constitui a sociedade brasileira e, conseqüentemente, a prática da educação no país. Ou seja, dada a impregnação cultural dos moralismos atrelados à sustentação do sistema políticoeconômico vigente, o país ainda mantém o cunho colonial de dominação característico das práticas jesuítas no período colonial – uma vez que o Estado brasileiro não se desvinculou da Igreja, pelo contrário, constituiu-se e segue culturalmente e politicamente com uma forte base religiosa. Um exemplo disso é a herança deixada pelos educadores jesuítas: o ensino verbal, definido pela “repetição e memorização sem criticidade” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 160). Esse modo de ensino particularmente desumanizante (por impelir a autenticidade do pensamento próprio – alienação) tinha por objetivo a propagação das crenças da Igreja Católica, que estava

sendo desafiada pela Reforma Protestante. Atualmente, embora o objetivo não se concentre na propagação da religião católica, o ensino verbal tem como finalidade alienar os educandos a fim de inibir a criticidade acerca da ideologia dominante capitalista, representada no Estado, especificamente na Constituição de 1988 de cunho capitalista, que, como indicado a seguir, coloniza os corpos.

Para Freire (2003), a inexperiência democrática está vinculada diretamente à nossa herança histórica de uma educação de caráter verbal e desumanizante, que é capaz de se sustentar na prática pedagógica até os dias de hoje. Principalmente nas sociedades latinoamericanas, que apresentam um sistema educacional precário, as escolas têm o objetivo de manter o *status quo*, resultando em altas taxas de analfabetismo, diz Freire (2001b). Isso só é possível de continuar ao longo do tempo, devido ao fato de que, segundo Foucault (2010), a dominação deixa marca nos corpos, pois está vinculada a obrigações e direitos. Um professor autoritário e opressor que impõe seu conhecimento, numa relação vertical e não dialógica, desconsidera o meio social e faz com que surjam marcas no corpo do aluno. (BRIGHENTE; MESQUISA, 2016, p. 161)

Sendo assim, percebe-se que a educação brasileira se desenvolveu (com base nas instituições citadas acima – Estado capitalista e Igreja Católica) de modo a fomentar o que pode ser chamado de hiper individualização. Esclarecendo, é sabido que a ideologia capitalista emerge, principalmente, nos preceitos de propriedade privada e divisão de classes e, posteriormente, estabelece-se no ideal de meritocracia (o trabalho e o esforço levam à prosperidade); entende-se, desse modo, que é um sistema focalizado no indivíduo que atua no desinvestimento coletivo – uma vez que é o controle é facilitado quando as pessoas estão isoladas em comparação a quando estão em coletivo. Na prática, nessa conjuntura hiper individualizante, os educandos são “ensinados” em massa. Isso pode parecer contraditório, contudo, o ideal capitalista de indivíduo não consiste no acolhimento e compreensão das individualidades (entendida nesta pesquisa como singularidade); esse sistema educacional opera massificando os educandos, e a massificação consiste justamente na desconsideração de suas individualidades e singularidades (que incluem seus contextos sociais). Padroniza os educandos visando o desinvestimento/desconhecimento coletivo – tal como em uma linha de produção fabril taylorista e fordista, cuja característica central era a divisão do trabalho.

Vale aqui desenvolver o paralelo feito ao modo de produção industrial/fabril. Nas linhas de montagem de produção industriais, a cada trabalhador era designada uma pequena tarefa que deveria ser repetida constantemente durante o expediente: cada

trabalhador realizava sua única tarefa (mecânica) específica e, ao fim, com a somatória de cada uma dessas tarefas, obtinha-se o produto ou bem de consumo. No entanto, como o trabalhador era somente perito em sua única tarefa, desconhecia o restante do processo de manufatura geradora produto – era propositalmente alienado. Algo similar ocorre no modelo de educação da sociedade capitalista, *educação bancária*, que, dado o formato tacanho, marcado pela ausência de reflexão e conscientização, massifica os educandos transmitindo e ensinando um pensar individualizante em detrimento de um pensamento coletivo e crítico; não lhes é ensinado pensar o coletivo, as relações ou os sistemas em que estão inseridos, porque isso é prejudicial à sociedade que deseja mantê-los. Como dito acima, o contrário é feito: os educadores são socialmente treinados/adestrados/instruídos a transmitir, tanto pela forma quanto através do conteúdo em si, um modo de pensamento focalizado totalmente no indivíduo(que é validado pelo próprio sistema), no qual o coletivo é subordinado à conduta e à determinação individual – dito isso, é necessário reiterar a diferença entre indivíduo e individualidade, pois o modelo educacional vigente tem por objetivo firmar o indivíduo como personagem único e central do processo educacional, de modo a limitá-lo em ser pertencente a um coletivo e em sua singularidade, à medida que propõe uma educação disciplinadora: mecanicista e antirreflexiva.

Nesse contexto de desinvestimento coletivo, cabe reconhecer novamente a educação emancipadora (libertadora) proposta na obra freireana, que “deve-se realizar-se com a práxis: ação e reflexão sobre o mundo. A educação libertadora e problematizadora do sujeito não pode ser a favor de ‘depósitos’ de conteúdos nos corpos ‘vazios’ dos educandos, nem de uma consciência mecanizada” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 163). Ou seja, a fim de quebrar com a lógica mecanicista nutrida pela meritocracia (ideologia característica do capital), surge a concepção freiriana de educação emancipadora, estruturada a partir do diálogo educadores-educandos, rompendo, no princípio, o ideal “depositário” da educação vigente e desindividualizando o processo educacional. A prática do diálogo como base da educação coletiviza o ambiente, ampliando o conhecimento de mundo e sociedade, e permite a conexão dos educandos com seus pares e consigo mesmos, à medida que, com o educador no papel de problematizador que estimula o olhar coletivo, a compreensão do sistema em que estão inseridos juntamente com suas lógicas é suscitada – processo de conscientização, chave para a atuação diante o sistema de dominação.

Visando uma educação de combate ao sistema de opressão e dominação historicamente instaurados no Brasil a partir da colonização – postulado ao longo deste trabalho –, é pertinente mencionar o preceito de educação decolonial (atribuição de uma educação emancipadora a partir da qual, pelo próprio nome, é possível notar que confronta os pilares constituidores da educação brasileira vigente). Uéliton dos Santos Silva a define em seu artigo, que resume alguns princípios fundamentais confrontantes aos ideais mecanicistas e de desinvestimento coletivo.

[...] a descolonialidade busca confrontar essas imposições que desumaniza, racializa, extermina e silencia aqueles que são postos nos rótulos da subalternidade (MIGNOLO, 2008). Nesse sentido, a educação decolonial é pensada como uma ponte para a circulação das contestações acerca dos rótulos sociais que servem de guias de discriminação e violência. Uma educação cujo objetivo gire em torno da consolidação de uma formação ética e crítica, precisa contribuir para que cada sujeito venha desenvolver uma consciência crítica e reflexiva a respeito de suas ações, que dizer, um processo formativo de busca consolidar no educando uma autorreflexão acerca do seu processo de inacabamento, em que por meio da ação e da reflexão possa criar novos rumos para sua existência e questionar determinados enquadramentos sociais que não abrem precedentes para o Ser mais de cada pessoa (FREIRE, 2019b). (SILVA, 2020, p. 4)

Tendo isso em vista, para finalizar este capítulo e aprofundar outras questões referentes à pesquisa no capítulo seguinte, convém citar Ailton Krenak, líder indígena, filósofo, ambientalista, escritor, poeta e doutor:

Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter. (KRENAK, 2020, p. 49).

5 EDUCAÇÃO E GÊNERO

Apresentou-se no capítulo anterior os princípios de educação freirianos assim como algumas das circunstâncias políticas, econômicas e históricas que envolvem a educação brasileira. Agora, para o fim desta pesquisa, é necessário adentrar nas especificidades da questão LGBTQIAP+ dentro desse contexto educacional bancário.

Inicialmente, é necessário retomar brevemente o que Paulo Freire (1992 *apud* BRIGHENTE; MESQUIDA, 2015) intitulou de “interdição do corpo”: modo como a *educação bancária* massifica os educandos com o propósito de negar sua singularidade e, conseqüentemente, o pensamento e o existir autêntico – “[...] atitude em face de tal socialidade, capaz de reconhecer a autoridade da regra impessoalmente padronizada, ou propor novas formações regulares, capazes de explicitação autorizativa.” (REIS, 2001, p. 4). Em outras palavras,

Todo processo de negação e interdição do corpo na prática pedagógica só é possível de ser realizado em função do poder disciplinar, tal como foi tratado por Foucault (2009) no livro *Vigiar e punir*. E a educação bancária, reprodutora do saber, faz uso da vigilância, da punição e do exame. Evidentemente, todo esse processo de proibição do corpo acaba suprimindo a corporeidade e anulando as emoções. Padronizar e massificar homens e mulheres, no contexto econômico, é fundamental para manter o andamento do sistema, lembrando que, segundo Foucault (2009), aquele que outrora punia e condenava os culpados (o carrasco) agora é substituído por médicos, psicólogos e, também, por educadores. Dentro das instituições escolares, os educadores acabam sendo os principais responsáveis pela negação dos corpos dos educandos. (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 159).

Tendo isso em vista, é preciso comentar que o corpo não é somente a estrutura física do ser humano ou uma máquina, tal como a *Sociedade Disciplinar* visa, mas sim, segundo Paul Preciado (2008, *apud* FERNANDES, 2020), “uma entidade tecnoviva, superando os dualismos modernos entre homem/mulher, humano/animal e natureza/cultura” (FERNANDES, 2020, p.7). Os corpos, portanto, envolvem sexualidade, gênero e poder de autonomia/de possibilidade – e é apoiado nesse fundamento que o corpo será abordado neste capítulo.

Como explicitado na segunda parte do desenvolvimento, na *Sociedade Disciplinar/Sociedade da Norma* o corpo é um articulador de poder sob o qual são configuradas as normas que sustentam a sociedade capitalista.

As múltiplas técnicas usadas pelas diversas instituições sociais, de modo particular, e, no que aqui nos interessa, nas escolas (ginásticas, exercícios, memorizações, repetições, filas, etc.), para adestrar corpos e almas, sem dúvida disciplinaram e moldaram esses sujeitos, reprimiram gestos, suprimiram expressões; também construíram posturas, comportamentos, movimentos e produziram consciência do próprio corpo - em homens e mulheres -; instituíram saberes e constituíram "verdades". (LOURO, 1995, p. 123)

É importante destacar na citação acima a construção de uma consciência de corpos dicotômica, que se condensa/reduz “em homens e mulheres”. Essa dicotomia refere-se a binaridade, constructo reducionista que tem a pretensão de camuflar as pluralidades de formas de *ser-no-mundo* – uma vez que limita o ser em um modo de funcionamento específico (relacionado ao constructo que envolve o gênero que lhe foi imposto ao nascer), imobilizando outros modos de existência/possibilidades.

A naturalização do modelo binário e identitário é uma estratégia que permite a manutenção de velhas práticas de controle, só que com uma nova roupagem. Funciona como um biopoder conforme descrito por Foucault (1999). O binarismo identitário proporciona a divisão sexual do trabalho, faz que os sistemas econômicos, sociais e de gênero interajam de modo não causal, opera simultaneamente com as estruturas socioeconômicas hegemônicas (SCOTT, 1990) e produz a sensação de que o poder é algo unificado e coerente. (SOUZA; CARRIERI, 2010, p. 67)

Sendo assim, a binaridade (característica da sociedade capitalista disciplinar), se implica em todos os ângulos dessa sociedade, incluindo, consequentemente, os corpos que são divididos de modo binário – ou homem, considerado àquele que nasce com um pênis, ou mulher, considerada àquela que nasce com uma vagina.

Conduzindo essa conjuntura ao Brasil, a colonização gerou uma contaminação cultural, que, como anteriormente exposto, intencionou a descoletivização da (s) comunidade (s), a separação dos *seres do mundo*, propondo o individualismo capitalista – que faz parte e retroalimenta uma política de cisão (de negação do coletivo e das pluralidades). Nesse contexto apresenta-se a binaridade, as dicotomias, a tentativa de apagamento do *entre* (desenvolvido na primeira parte do desenvolvimento), e, inserido nessa pretensão de dividir o mundo em dois manifesta-se o binarismo de gênero, que faz parte de uma política velada, embora performaticamente escancarada nas relações, de redução das pessoas e suas complexidades em somente duas possibilidades. Segundo o artigo de Guacira Lopes Louro (1995):

[...] gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são "generificadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a idéia de formação, socialização ou educação dos sujeitos. (LOURO, 1995, p. 103)

Como afirmado na página 29, de acordo com Paulo Freire (2003 *apud* MESQUIDA, 2010), que enuncia a interdição do corpo,

A interdição do corpo tem, portanto, sua origem na história social, política, econômica e cultural. E, a educação tem muito a ver com isso, pois no processo de escolarização a educação foi utilizada para dominar, submeter, inibir, de forma autoritária, com a finalidade maior de manter a consciência ingênua, a acriticidade (FREIRE, 2003) e, assim, a negação do outro. (MESQUIDA, 2010, p. 232)

A partir desta citação, é possível compreender como a educação envolve e desenvolve a concepção binária (com o enfoque, ao que essa pesquisa pretende, o binarismo de gênero). Sabendo que a *educação bancária* (vigente atualmente), reproduz os constructos da política capitalista, cuja centralidade é o controle dos corpos, conseqüentemente das mentes, previsto, de acordo com o pedagogo, professor e autor Luiz Rufino, por uma política de pensamento monoracional, isto é, uma política dogmatista e dual, é possível compreender como as escolas brasileiras colaboram com o desenvolvimento de uma política transfóbica e homofóbica (além de racista e classista, temas que não serão possíveis abordar – diretamente – na presente pesquisa).

Alguns dados podem comprovar o fato de que a educação brasileira, baseada nos princípios capitalistas, não fomenta um ambiente propício à diversidade (às dissidências), pelo contrário, reproduz um ambiente anti-pluralidade, reforçado pela hierarquização presente nas políticas escolares e pela falta de diálogo. Porém, antes de apresentar escassez de políticas públicas de cunho educacional/escolar para a população LGBTQIAP+, é importante apontar a necessidade de tais políticas. De acordo com o último dossiê da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), em uma reportagem da Agência de Jornalismo Investigativo Pública (2021),

Incentivar e incluir a discussão sobre diversidade nas escolas pode proporcionar um cenário em que as pessoas LGBTI+ não mais sejam expulsas do ambiente escolar, possam se fortalecer dentro do processo educacional/formativo e, conseqüentemente, consigam a entrada no mercado formal de trabalho (NOMURA, 2021)

Em 2009, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), juntamente com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação (MEC), realizou pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar. Nela foram entrevistadas 18.599 pessoas que fazem parte do ambiente escolar de 501 escolas em 27 estados brasileiros; os entrevistados foram compostos de diretoras/es, professoras/es, funcionárias/os, estudantes e pais/mães. No que abrange o preconceito e a discriminação em relação à orientação sexual, os resultados indicaram que: “87,3% das/os respondentes têm algum nível de preconceito; 98,5% das/os respondentes têm algum nível de distância social em relação a homossexuais; 17,4% referiram práticas discriminatórias contra estudantes homossexuais; 8,1% referiram práticas discriminatórias contra professoras e professores homossexuais.” (FIPE, 2009)

Esta última pesquisa, além de indicar que o ambiente escolar é marcado pelo preconceito, aponta que, principalmente entre os estudantes, esse preconceito “termina por resultar em práticas discriminatórias, como humilhações, agressões e acusações injustas que afetam não somente as/os próprias/os estudantes, mas também funcionárias/os e professoras/es” (CADERNO, 2010, p. 57)

Outra pesquisa importante é a *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil* realizada, em 2016, pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (ABGLT). Ela apontou que “60% dos participantes se sentem inseguros na escola por se definirem como LGBT. Outros 73% afirmam ter sido agredidos verbalmente e 36% declararam ter sofrido agressões físicas” (MEC..., 2017). É essencial ressaltar que os resultados dessa pesquisa foram obtidos em 2016, evidenciando a atualidade do obstáculo educacional enfrentado pelas pessoas que não se identificam dentro da hetero e cisnormatividade (sendo, também, importante mencionar que a homofobia foi criminalizada no Brasil somente a partir de 2019).

A atualidade dos dados é indagadora, considerando que em 2004 o governo federal lançou o “Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual”. Este programa, além de ser um “crucial e necessário avanço na ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania pelo movimento LGBT” (CADERNO, 2010, p.8), propõe em seu componente V – “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”:

o fomento e apoio a cursos de formação inicial e continuada de professoras/es na área da sexualidade; formação de equipes

multidisciplinares para avaliar os livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estímulo à produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoio e divulgação da produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgação de informações científicas sobre sexualidade humana. (CADERNO, 2010, p. 8)

Considerando a época de instauração do programa (2004) em comparação com os dados lançados pelas pesquisas referidas acima, se torna evidente, com as porcentagens e dados inquietantes, que a implementação de projetos previstos pelo componente V não foi colocada em prática, ou, pelo menos, não da forma como deveriam. De fato, existem políticas e projetos que conseguiram resistir o impedimento de grupos contrários a adoção de políticas públicas que visem uma educação consciente, cidadã, humana e, conseqüentemente, combativas à homo/transfobia. Um exemplo é o Projeto de Lei do Senado nº134, de 2018, que institui o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero – é previsto no Capítulo VII (Direito à Identidade de Gênero):

Art. 38. É garantido aos transgêneros e intersexuais o direito ao uso do nome social, pelo qual são reconhecidos e identificados, independente da retificação no assento do Registro Civil: I – em todos os órgãos públicos da administração direta e indireta, nas esferas federal, estadual, distrital e municipal; II – em fichas cadastrais, formulários, prontuários, entre outros documentos do serviço público em geral; III – nos registros acadêmicos das instituições de ensino fundamental, médio e superior, tanto na rede pública como na rede privada. § 1º A Identificação Civil Nacional – ICN, além do nome que consta em seu registro civil, deverá conter campo destinado ao nome social. § 2º A inclusão do nome social deve ocorrer mediante simples requerimento formulado diretamente junto ao Cartório do Registro Civil. § 3º O tratamento pelo nome civil em desrespeito ao nome social, configura ilícito civil e enseja do reconhecimento da existência de dano moral. (BRASIL, [2020]).

Contudo, inúmeros dados comprovam a insuficiência dessas políticas, e é nítida que essa insuficiência faz parte de uma política própria, que, como mencionado acima, pretende inviabilizar suas implementações. Um exemplo disso foi a represa feita no Congresso Nacional por grupos conservadores e neoconservadores, em sua maioria fundamentalistas religiosos, ao Caderno “Escola Sem Homofobia”, finalizado em 2010 com financiamento do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e com presença da ABGLT. Este projeto visa

[...] contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduz em subsídios para a incorporação e a institucionalização de

programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil. Dessa maneira, o Projeto Escola sem Homofobia vem somar-se aos legítimos esforços do governo em priorizar, pela primeira vez na história do Brasil, a necessidade do

enfrentamento à homofobia no ambiente escolar. (CADERNO, 2010, p. 9)

Em 2011, esse projeto foi barrado e apelidado ironicamente de “Kit Gay” (RODRIGUES; SILVA, 2020), pois, de acordo com os grupos contrários à sua implementação, iria estimular a promiscuidade e a homossexualidade (erroneamente intitulada por eles de homossexualismo – sufixo contador de enfermidade, já problematizado e abandonado pela OMS). Em relação a esses grupos,

Como apontou Junqueira (2018), trata-se dos mesmos grupos responsáveis pelas articulações político-discursivas da “ideologia de gênero”, que ameaçam ainda mais os direitos humanos e sexuais da população LGBTQI+, bem como aprofundam as desigualdades de acesso à saúde e educação para esta população. (RODRIGUES; SILVA, 2020, p. 6)

Fomentam, sob domínio do que Butler (2018) qualifica como *heterossexualidade compulsória*, um plano político baseado na negação e interdição dos corpos para as pessoas cujas identidades não compactuam com a determinação social de corpo/modo de se portar “ideal” (dócil). Efetivamente, pretendem, não só impedir o acesso dessa população aos seus direitos, mas negá-las (suas existências) como um todo e, assim, silenciá-las. Considerando o impedimento de políticas de atenção às dissidências sexuais e de gênero (especificamente nas escolas), o resultado à essa população é, como revelaram as pesquisas citadas, se não a evasão escolar, uma experiência restringida e insuficiente da mesma. Fruto disso é um currículo diminuto, em uma sociedade na qual pessoas sem um currículo educacional integrado e recheado são invisibilizados e invalidados – produzindo e reproduzindo uma vulnerabilidade social aos cidadãos LGBTQIA+ (que, em um movimento retroalimentar, acabam sendo interditados dessa vivência cidadã).

Retornando ao Caderno Escola Sem Homofobia, ele aborda, além do que foi citado acima, especificamente no que diz respeito aos corpos não heteros e não cis e dentro de uma perspectiva macropolítica, o combate às opressões que envolvem o sistema capitalista atual (neoliberal, que preconizando a não intervenção Estatal socioeconômica, incentiva e articula ideias hiper-individualistas). O Escola Sem Homofobia concretiza em um projeto político o que foi defendido nos capítulos anteriores deste trabalho: propõe uma educação libertadora, isto é, decolonial, conscientizadora, inclusiva e separada dos moralismos religiosos. Isso pode ser observado a partir da metodologia explicitada ao longo do Caderno (2010), que tem como foco principal o diálogo; indo de encontro com o pensamento de Paulo Freire retomado na seguinte citação:

O movimento de interdição do corpo acontece quando não se levam em conta as vivências dos educandos, interdita-se o corpo do outro quando não se considera a sua história e lhe impõe uma outra cultura ou saber como “verdadeiro”, tentando anular o que já possui. O indivíduo não se expressa pela palavra, porque, muitas vezes, não lhe é permitido, em nossa sociedade até hoje caracterizada pela ausência de diálogo. E a escola, que reproduz a sociedade em si, cumpre o seu papel de reprodutora do *status quo*. Um exemplo dessa negação pedagógica do corpo, a partir da cultura, é a relação professor x aluno. Aquele detém o saber e passará adiante seus conhecimentos aos educandos, que, na sua visão, nada sabem e devem apenas receber e arquivar os saberes. A esse tipo de relação, Freire (2005), como já discutimos, chama de educação bancária, na sua obra *Pedagogia do oprimido*. (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p.174)

Desse modo, é possível compreender a potência do diálogo, pois é fundamental para a formação de um educando/ser humano ativo no mundo em oposição à um depositário, permitindo, assim, que o educando se constitua, de um corpo interditado/negado, para um *corpo consciente*.

Adentrando mais a fundo no projeto em questão, é apresentado o termo “aceitação condicionada”. O “Caderno Escola sem homofobia” identifica que, para estudantes cuja orientação sexual ou identidade de gênero é diversa da considerada “normal”, “há sempre um ‘desde que’, um reconhecimento de cidadania, mas ‘de segunda’, um reconhecimento de igualdade, mas só alguma.” (CADERNO, 2010, p. 71). Isto é, para sejam aceitos, para que haja um reconhecimento de cidadania e de igualdade, existe uma condição, e esta envolve abrir mão de sua forma de ser genuína (o jeito de falar, vestir, agir etc)/ de parte de sua identidade – relembrando que, neste trabalho, identidade é entendida como “tenuemente constituída no tempo [...] por meio de uma repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2018, p. 187) – com o propósito de adequamento ao padrão, ou seja, às regras sociais impostas; afinal, “obrigar estudantes a se modificarem para que não apareçam, para que não incomodem [...] ‘guarda’ a discriminação em sua forma dissimulada, menos explícita, mas não menos presente e prejudicial.” (CADERNO, 2010, p. 71).

Além disso, vale expor o um outro conceito postulado no Caderno: o conceito de *habitus*, que

[...] corresponde, de acordo com Bourdieu (2003), a esquemas de percepção e ação incorporados ao longo de um trabalho social ou processo de socialização. Esse processo se dá em conformidade com a norma heterossexual dominante, que tenta manter a produção social de apenas dois corpos – seja de mulher, seja de homem – e de dois gêneros, o feminino e o masculino. De acordo com esse autor, a produção social

e diferencial dos corpos, dos órgãos sexuais e de seus usos legítimos é fruto de um longo trabalho coletivo cuja finalidade é produzir um artefato social – o homem viril ou a mulher feminina – que se reveste das aparências de uma lei da natureza. É crucial perceber que essa construção social não se faz através de uma ação pedagógica explícita. (CADERNO, 2010, p. 81)

Esta última citação relaciona-se com a problematização feita anteriormente acerca do binarismo que envolve a sociedade capitalista. Como mencionado, o poder disciplinar, próprio das sociedades capitalistas, viabiliza a negação dos corpos, efetivada, ao longo da história brasileira, na figura dos colonizadores, dos jesuítas (entre outros) e percorrendo também as escolas e os núcleos familiares. A instituição escolar brasileira, portanto, apresenta um histórico de dominação, tendo sido utilizada para “submeter, inibir, de forma autoritária, com a finalidade maior de manter a consciência ingênua, a acriticidade (FREIRE, 2003) e, assim, a negação do outro.” (MESQUIDA, 2010, p. 232).

Sendo assim, considerando a potência que as escolas detêm e as leis brasileiras vigentes que garantem direito à diversidade (abrangendo o reconhecimento institucional da identidade de gênero), é seu dever combater às formas de dominação, em específico, no que diz respeito esta pesquisa, sobre temáticas de sexualidade e gênero.

A função da educação - tomada em seu sentido amplo - também pode ser aqui reconhecida: ela é importante peça nesse trabalho de repressão, de desvio ou de estranhamento, em cada um dos gêneros, daquelas características que são atribuídas ao outro. [...] O procedimento seria exatamente de "desmontar a lógica" das operações binárias, e, a partir daí, desconstruir a lógica dos sistemas tradicionais de pensamento. Pode haver um processo de reverter e deslocar os termos, para demonstrar que cada um está presente no outro, bem como evidenciar que tais oposições são historicamente construídas. (LOURO, 1995, p. 114)

O enfrentamento ao pensamento binário, além de propiciar debates direcionados à consideração das dissidências (que, à medida que é debatido, acaba por gerar um processo de deslocamento: do diverso/diferente/estranho ao habitual – o ideal do que é “normal” se dissipa, pois, a oposição normal/estranho, logicamente binária, passa a ser desconstruída), incentiva a ampliação do pensamento e das mentalidades préestabelecidas. Assim, torna-se possível a constituição de uma noção mais coletiva de mundo – uma vez que não se nega mais o outro, mas se enxerga o outro. Desse modo, a “diferença”, ao ser contornada e enlaçada, se funde, engendrando-se uma consciência empática e coletiva, combativa à sociedade que se mantém na sustentação das cisões, dos

antagonismos, das disputas. É fomentado/criado um ambiente verdadeiramente coletivo, um ambiente libertador.

Por fim, é necessária ressaltar que a presença, atuação (e formação) de educadores ativos, criativos e conscientes, ou como Paulo Freire (1996) nomeia, problematizadores (que rompem com o ciclo da dominação) é fundamental:

Para o educador/problematizador os educandos não são seus “recipientes dóceis de depósitos” (Freire, 2005, p. 80), pois, na educação libertadora, eles são investigadores críticos que possuem um diálogo constante com o professor. São vistos como seres reflexivos, críticos e criadores. Portanto, diz o autor, a educação libertadora é diferente de uma educação domesticadora, pois não aceita o homem solto e desligado do mundo, já que a realidade é feita por seus próprios homens. (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p.164)

5.1 Educadores problematizadores: a respeito da precariedade do trabalho

Nesse âmbito, é necessário esclarecer que a educação libertadora é praticável somente na presença de educadores que confrontem a opressão/dominação e os opressores/dominadores – é importante ressaltar que deve haver um cuidado inerente para que, durante o processo, esse educador não instaure/firme na posição de opressor (o que manteria o curso estrutural de dominação). Isso é desafiador no Brasil, uma vez que se lida com um contexto de precarização do trabalho, partindo da formação precária dos educadores (não ingênua, isto é, alimentada pelo sistema). Informações de pesquisas e depoimentos noticiados, em 2019, pela Faculdade de Educação da UFRJ (BALDEZ, 2019), indicam alguns pontos importantes dessa conjuntura. O primeiro, evidente, refere-se à formação: a entrevistada Ligia Karam (BALDEZ, 2019) diz que a Lei 13005/2014 do Plano Nacional de Educação afirma, por exemplo, que, até 2024, o Brasil deve ter 50% dos professores com formação superior, porém que isso não garante que sejam integralmente formados para lidar com o trabalho com os alunos: “para Ligia, certificar não basta. No caso brasileiro, considera mais apropriado falar em massificação. Ela aponta os cursos à distância do mercado privado como um dos responsáveis pela diplomação em escala industrial ocorrida no país nos últimos anos.” (BALDEZ, 2019, s.p.)

Além da massificação da formação de professores, que leva à precarização, a pesquisa também levanta a questão salarial (baseada em dados coletados em julho de 2019):

A pesquisadora avalia, ainda, que a condição salarial dos professores do ensino básico agrava o quadro de debilidade da profissão docente. Segundo ela, o valor da média salarial dos professores brasileiros graduados, de R\$ 3.823,00, não é pago por muitos estados e municípios: “Muitos deles nem chegam a pagar R\$ 2.000. Eu tenho alunos de graduação que são professores de escolas públicas e recebem menos do que isso”, conta. (BALDEZ, 2019, s.p.)

As condições físicas de grande parte das escolas públicas do país soma-se a formação e a condição salarial inepta:

Muitos também trabalham em escolas localizadas em áreas de violência, de difícil acesso, e enfrentam salas superlotadas [...] ‘E ainda têm péssimas condições de trabalho materiais, como falta de quadros e cadeiras adequadas, giz, laboratórios de informática, globo terrestre, entre outros itens’, afirma. [...] Segundo a pesquisadora, a autonomia e a liberdade de cátedra também são afetadas quando um professor trabalha em várias escolas com salas superlotadas. ‘Ele acabará usando materiais como aulas prontas e pacotes de programas oferecidos pelas Secretarias de Educação e outras instituições, além de avaliações padronizadas pelo MEC. E ainda será cobrado para aplicá-las porque dessas avaliações dependem os rankings das escolas e até mesmo possíveis bonificações aos professores’, frisa. (BALDEZ, 2019, s.p.)

Tendo isso em vista, é possível compreender que o sistema (fundado e visando os princípios da *educação bancária*) precariza, intencionalmente, o trabalho dos educadores – com objetivo de produzir trabalhadores alineados, que são indiretamente interditados de fazer uma análise da própria conjuntura em que estão inseridos. Juntamente com as condições materiais precárias, forma-se um contexto, não somente desfavorável, mas quase impeditivo a transformações (no próprio sistema educacional, que tem a potência de produzir mudanças no sistema social como um todo), gerando o descrédito nas mesmas (tanto da parte dos educadores como dos educandos). Assim, em uma sequência cíclica nociva, à medida que o pensamento dos educadores (por falta de condições, como citado) é reprimido, as escolas brasileiras seguem reafirmando os valores da *Sociedade Disciplinar/Sociedade do Controle*.

É manifestado, portanto, o paradoxo: como compreendido acima, são necessários educadores problematizadores/transformadores para transformar a educação, contudo, os educadores são ensinados e compelidos (dadas as condições citadas, entre outras) a seguir o sistema que os mantém adestrados/reféns. Desse modo, a coletivização de educadores que anseiam e/ou pratiquem transformação é interdita, inviabilizando, conseqüentemente, qualquer transformação em larga escala (considerando que, quanto

menos educadores conscientes e empenhados nesse projeto, mais a educação libertadora/emancipadora/decolonial se distancia de se tornar uma prática institucionalizada e com um amplo poder de metamorfose social).

6 EDUCAÇÃO, GÊNERO E FENOMENOLOGIA

Tendo postulado a LGBTQIA+fobia e transfobia no ambiente escolar, torna-se importante elaborar um vínculo mais profundo entre essas vivências sociais e a teoria fenomenológica mencionada, bem como a transposição crucial dos temas com as considerações de Butler (2018) e Preciado (2018), aparelhados em Foucault (1987; 1999).

Para esse propósito, cabe adentrar novamente no conceito de *educação bancária* de Paulo Freire (1987). É importante retomar que ela sustenta a inautenticidade à medida que reforça ideologias dominadoras, impedindo a superação da dominação social sofrida (CRITELLI, 1981). Nesse contexto, a inautenticidade refere-se ao “modo impessoal em que o homem projeta sua existência anonimamente, no sentido de não ser o autor responsável e autônomo pelas suas realizações” (GONÇALVES JR., 2005, p. 35), ou seja, não indica um modo de ser falso, mas sim um modo de ser sem consciência de si (envolvendo, inseparadamente, a consciência do entorno). Está, assim, encadeada à impessoalidade, que diz respeito à sustentação da identidade existencial na sociedade (REIS, 2001) – no caso, o capitalismo.

Tendo em vista o formato educacional vigente, além de produzir perturbações de ordem social/coletiva para as pessoas que vivenciam a LGBTQIA+fobia/transfobia (manifestadas, por exemplo, na violência e preconceito sofridos por essa população – levando, por vezes, como citado no capítulo anterior, à evasão escolar), também fabrica sofrimento e angústias de ordem mais pessoal e íntimas. O preconceito, exclusão e não aceitação (ou aceitação mediante à um “desde que”) impelem o modo de ser autêntico desses grupos, pois, a *Sociedade Disciplinar/de Controle*, ao negar seus corpos com a imposição de uma “verdade” “hegemônica” hetero-compulsória, pretende compelir/coagir seu anonimato diante ao mundo; e, desse modo, os transportam à inautenticidade.

A inautenticidade é forçada à medida que a autenticidade (relacionada às singularidades) é constantemente negada, causando o distanciamento de si mesmo e um combate interno entre o ser autêntico e o impessoal (produzido pela sociedade capitalista que pretende podar os corpos – que, por definição, de acordo com o pensamento de Heidegger, são liberdade de possibilidades). De acordo com Dulce Critelli (1981),

A autenticidade é o poder-ser-no-mundo-com-os-outros de maneira mais própria. Neste sentido, o poder-ser autenticamente não se harmoniza com o estabelecimento de modos adequados de existir,

publica e uniformemente oferecidos à aquisição ou escolha de todos, escapando a eles. (CRITELLI, 1981, p. 46)

Assim, compreendendo o vínculo da inautenticidade com o distanciamento de si e, entendendo que, de acordo com Critelli (1981), fundamentada na teoria heideggeriana, o ser é ser possibilidade em aberto – não podendo ser enclausurado em um único modo de existência –, é possível concluir a complexidade no que diz respeito à sexualidade e suas vivências e às performatividades de gênero. Contudo, é necessário frisar que esse sofrimento não se aplica somente à população LGBTQIA+. Citando o artigo de Brighente e Mesquida (2016):

Ninguém vive bem sua sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e falseadora de valores; uma sociedade que viveu a experiência trágica da interdição do corpo com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; uma sociedade que nasceu negando o corpo. ... É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade. No fundo ... é uma advertência para que assumamos, tanto quanto possível, o que estamos sendo. (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 157)

Além disso, segundo Butler referenciando Foucault (1999): “a regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico jurídica” (BUTLER, 2018, p. 37).

Dentro desse contexto, a educação emancipatória/libertadora citada, concretizada no projeto “Caderno escola sem homofobia”, ao reconhecer os limites impostos por essa realidade opressora, efetiva o oposto: atua no desenvolvimento de corpos autônomos (reflexivos e conscientes), ou seja, de seres autênticos, que podem experimentar suas vidas e sexualidades de modo saudável.

Outro aspecto importante de ser abordado é a criatividade que, como verbo, “se encontra articulada a ação de ‘criar’, ‘recriar’, ‘re-criar’, ‘inventar’, ‘reinventar’ ou ‘reinventar’” (ROSAS, 2016, p. 20). A alienação produzida pela *educação bancária* na lógica da *Sociedade Disciplinar* ocasiona o bloqueio de perspectivas mais criativas (expressões próprias, singulares – autênticas), isso pois a perspectiva educacional bancária opera através de normas e ordens, suprimindo a criatividade – que passa a ser desconfortável e insólita, à medida que exige liberdade de pensamento, em oposição ao pensamento normativo, limitante e regulatório. Nessa conjunção, a educação libertadora pretende o contrário: provocar o (por vezes, desconfortável) pensamento criativo,

incentivando, consequentemente, a decodificação própria do mundo. A criatividade, portanto, é transgressora, instrumento de possibilidades e autonomia – correspondendo com a ausência de natureza característica do *Dasein* (vide primeira parte do desenvolvimento). O artigo de Rosas (2016) contribui neste pensamento:

[...] a ação de criar, recriar em educação, com e a partir dos enunciados teórico-filosóficos da Educação como prática da liberdade (1967), pressupõe a ‘leituramundo’ de que criatividade emerge com significado e práxis libertadora. Por isso mesmo, a ação de criar encontra-se condicionada por certa dimensão política frente à diversidade das relações humanas. O que vai exigir de todos(as) que optam pela educação libertadora, delimitar suas ações conscientes de sua responsabilidade histórica com o social, com a valorização da vida em “sociedades abertas” (ROSAS, 2016, p.21)

Um ambiente educacional criativo é, por ser transgressor à norma regulamentária adestradora, um ambiente combativo, e no que diz respeito ao combate à *heterossexualidade compulsória*, produz educandos que, ao se singularizarem dentro de ações coletivas firmadas no diálogo, sejam livres para serem não-binários (considerando a totalidade de esferas que o binarismo abrange – não somente gênero) e vivenciarem as transgressões da *heterossexualidade compulsória*. Assim, a *educação emancipatória* fomenta a constituição de seres autônomos, não envergados e embotados na impessoalidade posta. Possibilita que os educandos experienciem o mundo e criem, ou seja, recriem/reinventem o seu próprio – levando em conta que isso é possível somente quando percebe-se as amarras do mundo atual. É uma educação, portanto, transgressora, pois, com a presença de educadores “problematizadores”, a possibilidade de conceber de um mundo dissidente implica à desconstrução do formato de mundo (capitalista, disciplinar, hetero cis normativa etc) imposto. Como pontua Rosas (2016):

Criatividade constituída de ideias e práticas de comunicação dialógica, situada na luta dos(as) marginalizados(as) pressupõe sujeito integrado ao projeto de sociedade que defende, consciente de seu enraizamento, cuja opção declina no movimento dialético das relações que participa, mediado por práxis libertadora. (ROSAS, 2016, p. 27)

Complementando, segundo a leitura de Judith Butler feita por Cavalheiro (2019):

A filósofa é bastante firme ao dizer que não se trata de transcender todas as normas, mas produzir uma fresta nas normas coercitivas que permeiam a vida generificada [gendered life]. Suspende os julgamentos sobre gendered enactment serve precisamente para produzir um modo de viver que seja mais vivível. Butler destaca o

caráter processual do gênero, que é sempre construído pelos jogos de poder, no e pelo discurso. (CAVALHEIRO, 2019, p.37)

Desse modo, “a transgressão permite a possibilidade de novos caminhos para outras verdades, marcando a potencialidade de resistência à repetição do mesmo (CECCARELLI, 2009)” (CECCARELLI, 2019, p. 17). A educação, portanto, é um equipamento substancial, se não o único equipamento capaz de resgatar nos seres *Dasein* suas potências de possibilidade, embotadas nas amarras do sistema bancário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário instituir políticas públicas que combatam a LGBTQIA+fobia e a transfobia no ambiente escolar. Para isso, é necessário que seja debatido sexualidade e gênero nas escolas. Essa tarefa, como foi possível observar com o abatimento do projeto explicitado no “Caderno escola sem homofobia”, não é simples no Brasil atual. Isso pois depende, para sua real efetividade, da reestruturação do projeto (político) de educação em vigor, assim como da desconstrução de pressupostos sociais que remontam e constituem a mentalidade atual acerca do *ser* humano, da educação, sexualidade e gênero.

A fim de atestar essas considerações, é pertinente retomar o que foi construído ao longo desta pesquisa: que articula parte da fenomenologia de Heidegger (2015) com o pensamento de Paulo Freire e as compreensões de Foucault (1999) sobre *Sociedade Disciplinar* e de Deleuze (1992) sobre *Sociedade do Controle* com o compromisso da educação freiriana – junto a contribuições essenciais das teorias de Preciado (2018) e Butler (2018).

O ser humano, entendido a partir da perspectiva heideggeriana como *Dasein*, por não ter natureza atribuída ao seu ser, é, dentro da temporalidade, ou seja, dentro do *entre*, potencialidade para ser indeterminadas possibilidades. Nesse contexto, a sociedade compositora do impessoal, alicerçada em um constructo binário de poder, ocupa a função de reguladora dessas possibilidades – afunilando-as, especialmente (acerca da investigação dessa pesquisa) no que concerne a sexualidade e o gênero. Assim, é possível identificar que um sistema operado na LGBTQIA+fobia e na transfobia, uma vez que reduz as possibilidades de ser (em relação aos temas sexualidade e gênero) em heterossexual e cisgênero – funda uma normatização limitadora do ser. Essas normatizações foram nomeadas por Butler (2018) – apoiada em Foucault (1999) – como *heterossexualidade compulsória*, sustentada e nutrida pela *biopolítica*, que pretende adestrar os seres a fim de instituir os interesses político-econômicos capitalistas. A seguinte citação expressa esse pensamento:

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não

há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim macharia, com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas.

(FOUCAULT, 1999, p.9)

Tendo isso em vista, a educação brasileira vigente (*educação bancária*), como ferramenta fundamental da *biopolítica*, retroalimenta os valores capitalistas neoliberais, firmados na hiper individualização. Contudo, como foi amplamente discutido por Paulo Freire, a educação possui potência transformadora que, apoiada em educadores problematizadores, conscientes de sua própria conjuntura e das conjunturas sociais, podem formar educandos também críticos, criativos e, conseqüentemente, combativos à LGBTQIA+fobia e a transfobia – em oposição à *educação bancária*, fundada na castração. Assim, Freire introduz a educação libertadora/emancipadora/decolonial: transgressora, que, ao contrário do que pode ser presumido, não pretende converter pensamentos, ideologias, sexualidades ou gêneros, mas sim possibilitar a compreensão do que está por trás do que se entende por cada um desses aspectos e, com isso, possibilitar a re-criação, ou seja, possibilitar outras formas de ser.

Paul Preciado (2014) em “O Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual”, pontua que “a contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza, pelo contrário, é mais o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros.” (PRECIADO, 2014, p.21). A educação, desse modo, despertando o diálogo/debate, permite a compreensão desta dita natureza, possibilitando a confusão sobre ela e a sua negação levando, coletivamente, à chance da criação de outras possibilidades de vivência. Assim, embora impeditivos como a própria formação de educadores (entre inúmeros outros citados ao longo da pesquisa), distanciem essa proposta educacional de sua prática, é importante mencionar novamente o “Caderno escola sem homofobia” como um projeto de esperança: modelo para lidar com gênero e sexualidade no ambiente escolar; embasado em atividades dialogadas, nas quais os educandos, na presença de educadores incentivadores e problematizadores, possam pensar em conjunto. Somando esta referência de projeto a uma caracterização da comunidade em que cada escola se localiza e a uma minuciosa análise do ambiente escolar em questão, pode ser criado um universo em que possibilite pôr em prática uma educação emancipadora – combativa à LGBTQIA+fobia e a transfobia.

Chegando fim, é necessário frisar nessas considerações finais que existem inúmeras temáticas que se encadeiam nesta pesquisa, contudo, que, devido a um tempo limitado, não foi possível abordar. Outras formas de discriminação como racismo,

classismo, xenofobia, tal como peculiaridades da sociedade e educação brasileira não foram diretamente tratadas – o que encolhe o trabalho.

Também não foi possível abordar autores como Bell Hooks (2021), em “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança”, e Luiz Rufino (2019), no texto “Pedagogia das encruzilhadas”, que fariam contribuições significativas à temática. Com base nelas, seria discutida, respectivamente, a necessidade de recusa do binarismo, que pretende reduzir complexidades, e a pluralidade de formas de *ser-no-mundo* (desenvolvendo que é necessária a desordem para o inconformismo/indignação e para a transformação).

Além disso, o papel/relevância da família dentro do processo educacional: suas ambivalências somadas à um modelo de educação que complementaria toda a falta, assim como o pacto de perfeição de uma sociedade que não aceita a falha, também são tópicos expressivos para futuras discussões.

Esta pesquisa, foi, portanto, dadas suas limitações, um convite à um pensamento novo, diferente, dissidente e, evidentemente, transgressor. Assim, me manifesto e sugiro que não se enganem e subtraíam este trabalho de modo binário, o intitulado de panfletário. Aqui não está sendo dito que só se será livre se for trans (gênero) ou se for não hétero, está sendo feita uma tentativa de desconstrução da lógica binária (essencialmente capitalista e vigente) para, assim, fomentar transgressões desta norma. É um combate a um discurso, não a uma sexualidade ou a um gênero. É um combate à ideia de que existe uma natureza concreta. É a transgressão para um olhar dissidente, um olhar permissivo para a vivência de possibilidades indeterminadas e não apenas às que são escancaradas em nossas caras (as que um sistema perverso pretende e necessita que vejamos). Assim, acredito que é a partir da educação (meio importantíssimo, se não o mais importante) que isso pode ser posto em prática, a fim de uma sociedade menos rasa e tacanha. Além disso, não mencionar os corpos que compõe a dissidência e a luta seria fazer parte do processo de silenciamento dos mesmos, o que iria em completo desacordo, ressaltando que se trata de um trabalho acadêmico, com o que fui compreendendo como função da educação.

Finalizando, a fim de costurar o movimento dessa pesquisa, cabe citar “Quem defende a criança queer” (PRECIADO, 2013):

Nós defendemos o direito das crianças de não serem educadas exclusivamente como força de trabalho e de reprodução. Nós defendemos o direito das crianças de não serem consideradas como

futuros produtores de esperma e futuros úteros. Nós defendemos o direito das crianças de serem subjetividades políticas irreduzíveis a uma identidade de gênero, de sexo ou de raça. (Preciado, 2013, s.p.).

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 2004. (Coleção Os Pensadores).

ALÓS, Anselmo Peres. “Prolegomena queer: gênero e sexualidade nos estudos literários”. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 42, p. 199-217, 2011. Disponível em <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/42/cotidiano3.pdf>. Acesso em 10/04/2023.

BALDEZ, C. TRABALHO PRECÁRIO E PROFESSOR TAREFEIRO, UMA REALIDADE QUE IMPÕE NOVA FORMAÇÃO DOCENTE. **REVISTA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO**, [S. l.], p. (n.p.), 11 jul. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/2019/07/11/trabalho-precario-e-professor-tarefeiro-umarealidade-que-impoe-nova-formacao-docente/>. Acesso em: 25 maio 2023.

BARRETO, J. V.; RIBEIRO, G. M. F. O ser dos entes que vêm ao encontro no mundo circundante; uma análise do parágrafo 15 de ser e tempo de Martin Heidegger. **Existência e Arte**, São João Del-Rei. n.4., jan.-dez. 2008. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/4_Edicao/jupyra_artigo_corrigido.pdf. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRAGA, T. B. M.; FARINHA, M G. Heidegger: em Busca de Sentido para a Existência Humana. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 23, n.1 p. 65-73, abr. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180968672017000100008. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRIGHENTE; MESQUIDA, Miriam; Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, [S. l.], p. 155-177, 28 maio 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CADERNO escola sem homofobia. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://nova->

escolaproducao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

CARDOSO JR., H. R.. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 343–349, set. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300008>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CARVALHO, T. H. de A.; ARAÚJO, D F. de. A heterossexualidade compulsória e a estilização do corpo à luz do pensamento de Judith Butler. **CSONline - REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, Juiz de Fora, n. 34, p. 151-172, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/33586>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CAVALHEIRO, Rafael. **CAOS, NORMA E POSSIBILIDADES DE SUBVERSÃO: PSICANÁLISE NAS ENCRUZILHADAS DO GÊNERO**. 2019. Dissertação (Pósgraduação em Psicanálise) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE PSICOLOGIA, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/200814>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CECCARELLI, P.R. As Leituras Contemporâneas de Gênero e suas Repercussões nas Organizações Familiares. In: CECCARELLI, P.R. **Psicanálise, sexualidade e gênero: um debate em construção**. São Paulo: Zagadoni, 2019. cap. 1, p. 17-28. Disponível em: https://ceccarelli.psc.br/texts/ceccarelli_as-leituras-contemporaneas-de-generos-e-asorganizacoes-familiares.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

CLARO, Carlos Roberto. Panoptismo: sociedade de vigilância. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 25, n. 6257, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/84695>. Acesso em: 12 jun. 2023.

COELHO, Salomé. Por um feminismo queer: Beatriz Preciado e a pornografia como pretextos. **Ex Aequo**, Vila Franca de Xira, v. 20, n. , p. 29-40, jul. 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087455602009000200004&lang=pt. Acesso em: 08 jun. 2022.

CRITELLI, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural: Tentativa de Reflexão Ontológica**. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1981

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DINIZ, F. R. A.; OLIVEIRA A. A. de. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Scientia**, Sobral, v.2, n.3, p. 143-158, 2014. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofejiao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/VOL2_N3/FRANCISCOROMULOALVESDINIZ.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

DUARTE, Larissa Costa; ROHDEN, Fabiola. Entre o obsceno e o científico: pornografia, sexologia e a materialidade do sexo. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 715-737, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p715>

FERNANDES, Luciana Lima. Biopolítica na era farmacopornográfica: uma leitura de *testo junkie*, de Paul B. Preciado. **Anais... VI CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2020. p. 1002-1017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65304>. Acesso em: 31 jan. 2023.

FIPE. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar**. São Paulo: Fipe, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf> Acesso em: 12 jun. 2023.

FIRMINO, Flávio Henrique.; PORCHAT, Patrícia. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de “problemas de gênero. **Doxa: Rev.Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.1, p. 51-61, jan./ jun.2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10819>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: EDIÇÕES GRAAL, 1999. v. 1.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: PAZ E TERRA, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GAMA, Gláucio Oliveira da; GAMA, Cláudio Oliveira da; PINHO, Luiz Celso. Foucault, o corpo e o poder disciplinar. **Revista Digital - Buenos Aires**, Buenos Aires, v. 136, n. 14, p. 1-1, set. 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd136/foucault-ocorpo-e-o-poder-disciplinar.htm>. Acesso em: 14 jun. 2022

GOMES, R. A questão do nada em Heidegger e Sartre. **Kínesis**, Marília, v. 2, n. 4, p. 259-271, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2010.v2n04.4380>. Acesso em: 4 abr. 2023.

GONÇALVES JR., A. F. A noção de inautenticidade em Heidegger e Sartre. **Reflexão**, Campinas, v. 30, n. 87, 2005. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br/reflexao/article/view/3185>. Acesso em: 9 jun. 2023.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KIRCHNER, Renato. **A TEMPORALIDADE DA PRESENÇA**: A elaboração heideggeriana do conceito de tempo. Orientador: Dr. Gilvan Luiz Fogel. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/34/teses/RenatoKirchner.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 101-132, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MAC DOWELL, João. **A Gênese da Ontologia Fundamental de M. Heidegger**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

MEC recebe Aliança Nacional LGBTI e reafirma compromisso com o respeito à diversidade. **Portal MEC**, [s. l.], 11 abr. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/47381-mec-recebe-aliancanacional-lgbti-e-reafirma-compromisso-com-o-respeito-a-diversidade>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MEDEIROS, Daniela Costa Queiróz. Sociedade de controle: uma projeção contemporânea e distópica. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 21, n. 4649, 24 mar. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/47337>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MESQUIDA, Peri. O corpo negado: corpo, violência e educação à luz do pensamento libertário de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, [S. l.], p. 224-236, 15 jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v3n1-2p224-236>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MONTEIRO, A. B.; MENDES, A. K. N.; IORIO, A. A.. A despatologização da homossexualidade. **Uni7**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 1-10, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/iniciacao-cientifica/article/view/784/599>. Acesso em: 29 mar. 2023.

NOMURA, B. A escola é para todes. **Pública**, São Paulo, s.p. 22 set. 2021. Disponível em: <https://apublica.org/2021/09/a-escola-e-para-todes/>. Acesso em: 9 jun. 2023.

PEDAGOGIA das Encruzilhadas #7. Roteiro: Luiz Rufino. [S. l.]: YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w88cU4uYjAU>. Acesso em: 2 maio 2023.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto Contrassexual**: Partes subversivas de identidade sexual. [S. l.: s. n.], 2014.

PRECIADO, Paul B. **Testo junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. 1º edição. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer?. **Revista Geni**, [S. l.], p. n.p., 12 jun. 2023. Disponível em: <https://revistageni.org/10/quem-defende-a-crianca-queer/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

REIS, R. R. dos.. O ens realissimum e a existência: notas sobre o conceito de impessoalidade em Ser e Tempo, de Martin Heidegger. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 42, n. 104, p. 113–129, jul. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100512X2001000200006>. Acesso em: 11 jun. 2023.

RIBEIRO, Paulo. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 15-30, jul. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2023..

RODRIGUES, J. R. B.; SILVA, J. M. M. Democracia e diferença em tramas políticocurriculares contemporâneas: o Escola Sem Homofobia em análise. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 1-22, 21 set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/01044060.75686>. Acesso em: 9 maio 2023.

ROSAS, A. Paulo Freire na trilha da criatividade libertadora. **Interitórios**, Caruaru, p. 19-31, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.33052/inter.v2i2.5022>. Acesso em: 5 abr. 2023.

SILVA, Ueliton. EDUCAÇÃO DECOLONIAL: FORMAÇÃO CRÍTICA EM MOVIMENTO. **Anais... VII Conedu**, Maceió: Realize, 2020. p. 1-11, 17. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2710_28102020074918.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.

SILVA, V. J. C. Sociedade disciplinar no pensamento de Foucault e a sociedade de controle no pensamento de Deleuze-Guattari: o papel da instituição educacional e o

controle na infância. **Revista Aurora**, Marília, p. 1-18, 29 jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2016.v9n2.09.p130>. Acesso em: 18 maio 2023.

SILVEIRA, F. A.; FURLAN, R. Corpo e Alma em Foucault: Postulados para uma Metodologia da Psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, p. 171-194, out. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/MB7sG7z3wjwcsBDL8fZ7fL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

SOUZA E. M. de; CARRIERI, A. de P. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 46-70, fev. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/qRZmRRR4rgtp5sy8dNXLq6M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 maio 2023.

WEINMANN, Amadeu. Dispositivo: um solo para a subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, p. 16-22, 22 maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000300003>. Acesso em: 9 maio 2023.