



A ESCOLA QUE FREQUENTAMOS: um passado de silêncio, preconceito e violência LGBTQIA+

Jarles Lopes de Medeiros¹

RESUMO

Este artigo discute a escola como espaço de silêncio, preconceito e violência para as pessoas LGBTQIA+, sobretudo as pessoas transexuais e travestis, tendo como recorte temporal as décadas de 1990-2000. A escola (*de ontem*) aqui tratada, no geral, historicamente, localiza-se na contemporaneidade. No entanto, vista a longo prazo, a contemporaneidade apresenta mudanças ao longo dos anos. A escola de *ontem* apresenta particularidades que a escola de *hoje* já esqueceu, com atividades que outrora eram privilegiadas e, atualmente, viraram *démodé*. O estudo tem como fonte para tal análise a fala de seis sujeitos entrevistados via recurso metodológico da História Oral e Análise do Discurso. Os resultados apontam que em um passado recente as violências enfrentadas por alunos(as) LGBTQIA+ eram mais intensas, sem intervenção docente, o que apresenta melhoras na contemporaneidade. Além disso, é fundamental a criação de estratégias e políticas públicas que visem o respeito a todos(as) que compõe a comunidade escolar, sobretudo que os(as) professores(as) atuem em prol do respeito à dignidade do ser.

Palavras-chave: Escola. Inclusão LGBTQIA+. Preconceito. Intervenção Docente.

THE SCHOOL WE ATTEND: a past of silence, prejudice and LGBTQIA+ violence

ABSTRACT

This article discusses the school as a space of silence, prejudice and violence for LGBTQIA+ people, especially transsexuals and transvestites, taking the 1990s-2000s as a time frame. The school (of yesterday) dealt with here, in general, historically, is located in contemporary times. However, seen in the long term, contemporaneity presents changes over the years. Yesterday's school has particularities that today's school has forgotten, with activities that were once privileged and are now outdated. The study's source for such analysis is the speech of six subjects interviewed via the methodological resource of Oral History and Discourse Analysis. The results indicate that in the recent past, the violence faced by LGBTQIA+ students was more intense, without teacher intervention, which shows improvements in contemporary times. In addition, it is fundamental to create strategies and public policies that aim at respecting everyone who makes up the school community, especially that teachers act in favor of respect for the dignity of being.

Keywords: School. LGBTIA+ Inclusion. Prejudice. Teaching Intervention.

¹ Doutor em educação (UFC). Mestre em educação (UFC). Pedagogo (UECE), licenciado em língua portuguesa (UFG) e em Letras Libras (EFICAZ). Psicopedagogo (FALC). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0942-6764>. E-mail: jarles.lopes@uece.br

LA ESCUELA A LA QUE ASISTIMOS: un pasado de silencio, prejuicios y violencia LGBTQIA+

RESUMEN

Este artículo aborda la escuela como espacio de silencio, prejuicio y violencia para las personas LGBTQIA+, especialmente transexuales y travestis, tomando como marco temporal la década de 1990-2000. La escuela (de ayer) aquí tratada se sitúa históricamente en la época contemporánea. Sin embargo, vista a largo plazo, la contemporaneidad ha cambiado a lo largo de los años. La escuela de ayer tiene particularidades que la escuela de hoy ha olvidado, con actividades que en su día fueron favorecidas y que ahora se han vuelto démodé. La fuente del estudio para este análisis es el discurso de seis sujetos entrevistados utilizando el recurso metodológico de la Historia Oral y el Análisis del Discurso. Los resultados muestran que en el pasado reciente la violencia enfrentada por los estudiantes LGBTQIA+ era más intensa, sin intervención de los profesores, lo que ha mejorado en la época contemporánea. Además, es fundamental la creación de estrategias y políticas públicas orientadas al respeto de todos los que integran la comunidad escolar, especialmente que los docentes actúen a favor del respeto a la dignidad del ser.

Palabras clave: Escuela. Inclusión LGBTQIA+. Prejuicio. Intervención docente.

2

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute a escola como espaço de silêncio, preconceito e violência para as pessoas LGBTQIA+, sobretudo as pessoas transexuais e travestis, tendo como recorte temporal as décadas de 1990-2000. O estudo tem como fonte para tal análise a fala de sete sujeitos (seis docentes transgêneros² e uma aluna com identidade transexual do ensino médio), que foram entrevistados ao longo do ano de 2021. Trata-se de um recorte de uma pesquisa realizada para a tese de doutorado. Aqui, são apresentados os resultados, sob a ótica dos sujeitos, da escolha que frequentaram no passado.

² Esta tese utiliza como conceito das identidades T as compreensões e conceitos apresentados pelos(as) entrevistados(as) da pesquisa. Dessa forma, pessoas transgêneras são aquelas que não se identificam com o sexo biológico com o qual nasceram, como as pessoas transexuais e travestis, independentemente da sua orientação sexual: mulheres transexuais/travestis e homens transexuais. De acordo com os(as) entrevistados, travestilidade e transexualidade podem ser sinônimos, a depender de cada indivíduo. Logo, em alguns momentos uma pessoa se identifica como travesti ao mesmo tempo que se reconhece como transexual. Essa compreensão diz respeito às várias formas de ser homem e ser mulher, pois somos múltiplos e singulares, pois "ser 'homem' e ser 'mulher' são processos em constante transformação" (LIMIA; CRUZ; YARED, 2021, p. 353).

A escola (*de ontem*) aqui tratada, no geral, historicamente, localiza-se na contemporaneidade. No entanto, vista a longo prazo, a contemporaneidade apresenta mudanças ao longo dos anos. A escola de *ontem* apresenta particularidades que a escola de *hoje* já esqueceu, ou atividades que outrora eram privilegiadas e, atualmente, viraram *démodé*.

Em uma década, novos termos surgem, outros caem em desuso, as gírias e as variações linguísticas são prova disso, de uma língua viva, que compõe a linguagem, esta embricada com o social, conforme Bakhtin (1997). Daí a polifonia da sigla LGBTQIA+, que apresenta variações. Labov (2008) destaca que não temos como compreender a língua e a linguagem sem levar em conta o contexto histórico-social em que elas se processam. Assim como a linguagem se modifica ao longo do tempo, uma vez está inserida em um contexto histórico-social, instituições como a escola também apresentam modificações, pois são constituídas de seres humanos.

Essas palavras são importantes antes de começarmos a discussão sobre a escola de *ontem* para não incorreremos no risco de fazer uma análise simplista, comparando três décadas sob o olhar da atualidade (embora possa ser muito tentador). Nesta análise, convém fazer a ressalva do anacronismo histórico, que diz respeito à utilização de conceitos de uma época para analisar outra. Em se tratando das questões referentes às pessoas LGBTQIA+, a maior parte das ideias e identidades vivenciadas na atualidade (2023), por exemplo, sequer eram discutidas nos 1990. Não havia uma compreensão acerca da transexualidade/travestilidade como temos hoje, embora essas pessoas existissem. O que vigorava era o preconceito e a incompreensão. Da mesma forma, outras identidades de compreensão recente.

Embora, historicamente, a década de 1990 pertença à contemporaneidade, há diferenças. Primeiro, a referida década é datada do século XX. Mas para além da virada do século, muita coisa aconteceu. Não necessariamente o fim de um século diz respeito, apenas, à mudança de ano. Hobsbawn (2009 *apud* SCHARCZ, 2020), por exemplo, sinalizou que o século XIX só terminou com o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918. Schwarcz (2020), referenciada no mesmo autor, destaca que “[...] os séculos não

terminam com o virar da folhinha do calendário, mas quando grandes crises colocam em questão verdades que já pareciam consolidadas”.

Partindo dessa compreensão, poderíamos apontar diferentes momentos que marcam o início do século XXI, como o atentado ao *World Trade Center* (Torres Gêmeas), em 11 de setembro de 2011, nos Estados Unidos. Conforme Ulchôa (2009), poderíamos considerá-lo o início do século XXI. No entanto, Schwarcz (2020) destaca que o impacto da pandemia da Covid-19 no mundo e suas consequências em diferentes setores é que marca o início do século XXI. A pandemia *colocou em xeque* velhas práticas e descortinou, forçosamente, novas práticas sociais e econômicas.

2 METODOLOGIA

Para a realização das entrevistas e análise das falas, foi realizado um diálogo metodológico entre a História Oral (JUCÁ, 2014) e a Análise do Discurso (BRANDÃO, 2012; FOUCAULT, 2014). A primeira se configura como um campo polimorfo, uma vez que não se restringe a uma técnica de coleta de dados. Trata-se de uma construção que considera a subjetividade do pesquisador e do sujeito, a qual ordena os procedimentos do trabalho. “Vai além de uma simples metodologia, sendo uma interrelação entre esta, a prática e a teoria” (AMADO; FERREIRA, 2006 *apud* MEDEIROS, 2017, p. 45). Propicia um diálogo entre entrevistado e entrevistador, sendo uma fonte que fala e dialoga.

O mais importante na História Oral é sermos fiéis ao seu conteúdo, e não aos seus vícios de linguagem (JUCÁ, 2014). Trata-se de uma metodologia dinâmica e complexa, uma vez que não devemos induzir o sujeito entrevistado, devendo ele estar livre para falar sobre o que considera importante, tendo o entrevistador como um mediador. A História Oral revela, e cada sujeito se revela de um jeito. O depoimento é uma fonte que fala e dialoga, e não uma verdade revelada.

A Análise do Discurso não se restringe à fala do sujeito. Muitas vezes, os elementos que determinam as falas se encontram no campo social mais amplo. Trata-se de uma análise complexa e polimorfa da linguagem,

podendo ser vista de diferentes ângulos analíticos. Brandão (2012) destaca que na Análise do Discurso existe uma relação entre linguagem, língua e campo social que não pode ser desconsiderada ao utilizar tal metodologia.

Dessa forma, neste estudo, existiu uma conexão entre a Análise do Discurso e a História Oral, ambas possuem abordagens diferentes com elementos comuns, pois partem da linguagem. “A primeira concebe a fala como um meio através do qual o discurso se manifesta, tendo uma origem externa ao sujeito falante. A segunda tem na fala a fonte necessária para a análise, com uma origem interna, portanto, dotada de subjetividade” (MEDEIROS, 2017, p. 45).

Ao todo, foram entrevistados sete sujeitos para a pesquisa. Todos são pessoas transexuais/travestis e atuam/atuaram na escola como professores(as), pesquisadores(as) e aluna (caso de Cláudia Celeste), na cidade de Fortaleza, Ceará – critério de escolha. Com vistas a preservar a identidade dos sujeitos, foram utilizados nomes fictícios. A seguir, tem-se um perfil dos sujeitos entrevistados, seguindo a ordem em que as entrevistas ocorreram:

- João Nery: pesquisador. Possui graduação em antropologia e em humanidades. Especialista em gênero e diversidade na escola. Mestre em antropologia e doutorando em antropologia.
- Ruddy Pinho: professora de história. Graduada em gastronomia e graduanda em história.
- Charlotte Von Mahlsdorf: professora. Cursando pedagogia.
- Anderson Harzer: professor de educação física. Licenciado em educação física e especialista em metodologias do ensino.
- Rogéria: professora, coordenadora de um centro de acolhimento LGBTQIA+. Licenciada em letras português.
- Cláudia Celeste: aluna do 3º ano do ensino médio (2021).
- Lili Elbe: professora de matemática. Graduada em pedagogia, administração e matemática. Especialista em gênero e diversidade na escola e em gestão escolar. Mestre em educação e cursando doutorado em matemática (2021).

Dessa forma, a primeira entrevista ocorreu somente em janeiro de 2021. Todas foram realizadas de forma presencial, em uma lanchonete, restaurante ou *café*, para criar um clima confortável de bate-papo. *A priori*, não se sabia quantos sujeitos seriam entrevistados. Inicialmente, havia a certeza de que seriam entrevistados quatro. À medida que as primeiras entrevistas iam ocorrendo, percebia-se a necessidade de novas entrevistas com outras pessoas, pois enquanto existissem lacunas em torno do tema (escola inclusiva para pessoas LGBTQIA+, sobretudo transexuais/travestis), haveria a necessidade de entrevistar novos sujeitos.

Quando não houvesse mais dúvidas/lacunas, quando o assunto já tivesse se esgotado ao ponto de se perceber que não tinha mais necessidade de realizar novas entrevistas, pois os sujeitos entrevistados já tinham fornecido informações suficientes para a pesquisa, não seria mais necessário fazer outras. Foi dessa forma que o pesquisador se propôs a realizar este estudo, não predeterminando uma quantidade de sujeitos *a priori*. Essa estratégia foi realizada de forma intencional, baseada no conceito de *saturação amostral* (FONTANELLA; RICAS; TURANO, 2008).

Da mesma forma, para a análise das falas dos sujeitos, após as entrevistas, foi utilizada a *saturação amostral*. Fontanella, Ricas e Turano (2008) destacam que a *saturação* consiste em um procedimento metodológico utilizado para determinar o fechamento de uma amostra, concluindo a análise, uma vez que ela se esgota. De uma forma geral, a *saturação* da amostra ocorre quando os dados informados pelos sujeitos da pesquisa não acrescentam mais informações relevantes, pois acabam se repetindo.

3 ESCOLA: UM AMBIENTE ÁRIDO PARA A DIVERSIDADE

O primeiro relato é o de Lili Elbe, que lembra quando começou a fazer a transição de gênero tinha 13 anos. “*Você começa a tomar hormônio indiscriminadamente, que não é para fazer isso, mas a gente faz, principalmente naquela época. Tomar hormônio escondido. Foi entre os 13 e 14 anos, eu estava na antiga oitava série*”. Ela destaca que sempre teve muito conflito na escola por conta de *brincadeiras* que hoje chamamos de

LGBTQIA+fobia. *“Naquela época era tido como normal as brincadeiras. [...] e a gente acabava aceitando e naturalizando, mas não era normal”*.

Lili Elbe relata que sempre teve muitos problemas com os meninos na escola, pois eles utilizavam muitos apelidos com ela. *“Me chamavam, e aí eu falava com a minha mãe e aí ela ia tomar satisfação na escola”*. Aponta que tais situações começaram ainda no 1º ano do ensino fundamental, e que isso foi se agravando ao longo da escola.

Nesse relato, percebemos que as violências sofridas por Lili Elbe começaram ainda na infância, por volta dos 7 anos de idade. Em meio às agressões, não havia intervenção dos(as) professores(as). A única profissional que ela destacou foi uma professora, que ainda assim não a ajudava no sentido de barrar esses conflitos, mas aconselhando a mãe da vítima tomar alguma atitude no sentido de evitar tais situações.

Relata que no período da adolescência foi mais difícil sua situação na escola, uma vez que era a época da transição de gênero, e havia, por isso, muitos xingamentos por parte dos colegas na instituição. As pessoas ficavam o tempo todo a estereotipando, mesmo ela reivindicando respeito, destacando que elas não podiam agir dessa forma com ela. *“O que marcou muito minha estada na escola, e que até hoje eu não deixo que na minha sala de aula aconteça, é que tinha muita omissão, por parte da escola, muita naturalização das coisas, dos xingamentos, das violências”* (LILI ELBE).

Na 7ª série, relembra Lili Elbe, ela se indispôs com toda a sua turma porque ela não se sentia bem por conta das *brincadeiras* em forma de agressões, não se sentia protegida pelos(as) professores(as). Eles(as) também brincavam muito mesmo. No ano seguinte, na 8ª série, aos 14 anos, relata que já estava mais empoderada, e já não tinha tanto problema com isso.

A sua turma, por exemplo, que a acompanhava desde a 5ª série, já estava acostumada com o seu processo de transição e já não se importava mais com isso, o que refletia em um certo respeito, a violência ocorria mais na escola como um todo, com outras turmas. Na 9ª série, em meio aos conflitos da autodescoberta e da transição, ela começou a se vestir, dentro da escola,

com roupas femininas, o que não era permitido pela instituição, “[...] *mas mesmo assim eu enfrentei*”.

Acima de todo esse quadro de violência, Lili Elbe relata que era uma excelente aluna, reconhecida, inclusive, pelos(as) professores(as). Nunca ficou de recuperação, tampouco foi reprovada, por exemplo. Estudava muito, e sua mãe era muito atenciosa nesse sentido.

No ensino médio, a entrevistada relata que foi mais tranquilo, pois ela já tinha conhecimento do que era ser travesti/transsexual, dos seus direitos. Já conversava com as outras meninas, meninos gays, meninas lésbicas. Já tinha mais contato com as meninas trans. Já tinha feito a transição. Nesse período, o processo de transição foi mais intenso, uma vez que havia o diálogo com outras meninas trans. *“Já não tinha mais como esconder os seios já aparecendo por conta do hormônio. Queria deixar o cabelo crescer. Já usava roupas femininas”*.

Relata que era considerada uma das melhores alunas da escola, e sempre se dedicou bastante nesse sentido. No entanto, as violências e os xingamentos, devido à sua identidade, sempre existiram durante todo o período escolar. Sempre afirmava seu nome social na escola, mesmo que as pessoas não respeitassem. Na época, não havia nenhuma resolução que garantisse o uso do nome social na instituição.

O uso do banheiro na escola foi uma questão muito forte. Lili Elbe relata que, no auge de sua transição de gênero durante todo o ensino médio, ela não usava o banheiro. *“Eu ficava de 7 horas até 11:45 sem usar o banheiro porque eu não queria usar o dos meninos e ainda não tinha essa questão da discussão dos banheiros com a questão do gênero. Eu não podia usar o das meninas. Então, nunca usava”*.

Esse período narrado pela entrevistada é em torno do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Na época, não havia essa discussão acerca do uso do nome social. O primeiro estado brasileiro a regulamentar o uso do nome social em instituições públicas de ensino foi o Pará, com a Portaria n.º 16/2008, que estabelece, em seu artigo primeiro, “que, a partir de 02 de janeiro de 2009, todas as Unidades Escolares da Rede Pública Estadual do Pará

passarão a registrar, no ato da matrícula dos alunos, o pré-nome social de Travestis e Transexuais" (PARÁ, 2008). Em seguida, o estado regulamentou o uso do nome social em outros espaços, com o Decreto n.º 1.675 (PARÁ, 2009): "Administração Pública Estadual Direta e Indireta, no atendimento de transexuais e travestis, deverá respeitar seu nome social, independentemente de registro civil" (Art. 1).

No Ceará, somente em 2017 foi promulgada a Resolução n.º 0463/2017 (CEARÁ, 2017), que garante o uso do nome social em documentos escolares, bem como no ato da matrícula. Posteriormente, o estado promulga a Lei n.º 16.946 (CEARÁ, Art. 1º, 2019), que assegura "[...] às pessoas transexuais e travestis, no Estado do Ceará, o direito à identificação pelo nome social nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta e no âmbito dos serviços privados de ensino, saúde, previdência social e de relação de consumo".

Embora existam tais medidas, que asseguram o uso do nome social na escola, ainda há muitas resistências por parte das pessoas que gerem as instituições e da sociedade como um todo. A entrevistada Ruddy Pinho destaca a resistência das pessoas em validarem os nomes das pessoas transexuais/travestis: "*Algumas pessoas perguntam, por exemplo, 'como é teu nome de verdade?' Meu nome de verdade é o nome que eu estou me apresentando*".

Outra entrevistada, Cláudia Celeste, falou da importância de a escola oferecer assistência aos(as) alunos(as) que estão em processo de utilização do nome social, uma vez que eles(as) possuem inseguranças e/ou vergonha em procurar as instituições necessárias. Relata que um professor já se recusou a chamá-la pelo seu nome: "*e eu discuti com esse professor. Ele foi tirado da escola. O diretor fez uma nota falando dos acontecimentos, o que o referido professor tinha feito*".

Lili Elbe salienta que após a escola, continuou a ser discriminada na universidade, e essas duas questões, nome social e o uso do banheiro, também foram enfrentadas nessa instituição. No entanto, como já estava mais politizada em relação à sua causa, conseguiu o apoio de professores(as)

e, aos poucos, foi modificando práticas por onde passou, fruto de muita luta, relata.

O entrevistado Anderson Harzer disse sempre ter sido discriminado na escola, desde criança, pois sempre teve um jeito muito masculino. *“Na época, eu não me compreendia como hoje, como um homem trans, mas eu já usava vestimentas masculinas, meu jeito, por isso eu era discriminado. Isso só foi compreendido por mim, logicamente, depois de adulto”*.

A entrevistada Charlotte Von Mahlsdorf informa que, apesar de considerar que a escola, enquanto aluna, foi um lugar tranquilo, a maioria dos colegas praticava LGBTQIA+fobia com ela, era algo naturalizado, até mesmo por ela, ao mesmo tempo em que salienta que era uma ótima aluna, que se sentava na frente da sala, próximo ao quadro, ajudando os(as) professores(as). *“Naquela época, não era um nem era dois, que me xingavam, era praticamente 50% da sala, pois eles vinham com a cabeça influenciada pelos pais, pelos mais velhos”*.

Rogéria, outra entrevistada, estudou em uma escola tradicional religiosa. Destaca que, naquela época, meados dos anos 2000, não havia um debate sobre transexualidade/travestilidade na sociedade, quanto mais na escola. *“Então, primeiro demorei muito a me perceber enquanto pessoa trans. Eu me imaginava um gay que queria assumir um papel feminino. Porém, eu não sabia que isso tinha um nome e não sabia que eu não era gay”*.

Informa que os colegas não eram tão agressivos. *“O que eu sentia enquanto LGBTQIA+fobia era essa rejeição do afeto. Havia poucas práticas de discriminação, mas elas existam”*. No entanto, dentre as situações de violência que sofreu, a mais grave que considera veio de um professor. *“Ele falou ‘na minha aula eu não quero viadagem!’ e aí eu fui até a coordenação, o denunciei formalmente e ele foi afastado da escola. Ele foi demitido, mas havia outras discriminações que eram sutis e que eram tratadas como brincadeiras”* (ROGÉRIA, 2021).

O relato de João Nery sobre suas vivências na escola também apresentou a instituição como um lugar difícil de se estar. Destaca que a educação sempre vivenciou um esquema biológico muito forte, que

concebe os sujeitos com fortes traços biológicos. *“Isso faz com que muitas pessoas trans, por exemplo, deixarem de estudar. Deixarem de estudar”*. Informa que não se trata da pessoa trans não ter capacidade, mas que ela vai perdendo a eficiência dentro daquele local, pois a pessoa vai “[...] ficando à margem. Isso vai diminuindo todo um processo de efetivação, mas não de capacidade. Eu tinha muitos problemas com isso e, na infância, enfrentei isso dentro da educação, que é o segundo maior espaço de convivência humana”.

João Nery destacou que quando se tornou adolescente não possuía um conhecimento político acerca das questões que vivenciava, o que culminou em um conflito bem mais profundo. *“Por quê? Porque eu vivia o primeiro conflito, que era familiar, a não aceitação. Não era nem a não aceitação porque eu não cheguei nem a dizer, porque eu já tinha medo de dizer”*.

4 VIOLÊNCIA ESCOLAR

As falas dos sujeitos sobre seus percursos na escola vão de encontro aos resultados da pesquisa de Andrade (2015), que elencou oito pontos que incidem na ausência ou presença da travesti na escola, dentre os quais se destaca a questão do banheiro e no não reconhecimento do nome social, além de: um projeto pedagógico que incluía tais pessoas; temas relacionados à cultura LGBTQIA+ nos livros didáticos e currículo, bem como falta de formação acerca do tema para a comunidade escolar; dentre outros.

Sobre esse quadro de violência e exclusão apontados pelos sujeitos, a entrevistada Cláudia Celeste argumenta: *“Como é que uma menina trans vai fazer uma boa trajetória no ensino sendo que ela apanha na escola, isso quando não é morta? Ela apanha, ela é xingada, é caçoada! Como é que ela vai conseguir ser uma boa aluna? A gente é expulsa da escola”*.

João Nery destaca que se trata de uma expulsão “involuntária”, uma vez que existe um estímulo por parte da instituição para manter os(as) alunos(as) trans na escola, mas eles(as) não se veem naquele lugar. Essas pessoas, muitas vezes, não têm um preparo político de enfrentamento, por serem muito jovens. Destaca que já teve muito medo desse enfrentamento.

“Muitos preferem sair, evadir-se. E o que a gestão vai dizer? ‘Nós não expulsamos ninguém. A pessoa saiu porque quis’. Mas não é bem isso, é outra realidade. É uma realidade que não existe pertencimento, a palavra é essa”.

A questão da evasão escolar de alunos(as) LGBTQIA+ é algo recorrente. A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABLT) realizou a seguinte pesquisa sobre o ambiente educacional: “Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais” (ABLT, 2016). Os resultados do estudo revelam a escola para essa população como um ambiente hostil, de difícil convivência e permanência. Violência verbal e física é uma realidade para muitos(as) desses(as) estudantes, o que causa medo e insegurança, além do fato de os(as) profissionais que atuam na escola não possuírem preparo para lidar com a situação.

Para a realização da referida pesquisa, foram entrevistados(as) 1.016 estudantes LGBTQIA+ com idade entre 13 e 21 anos. Os resultados se coadunam com a discussão que os sujeitos deste artigo vêm destacando sobre violência e preconceito na escola: 60,2% dos estudantes se sentem inseguros devido à sua orientação sexual e 42,8% também se sentem inseguros devido à sua expressão de gênero (ABLT, 2016). O questionário abordava outras questões relativas ao sentimento de insegurança, tais como peso/tamanho do corpo (29,4%), religião (14,6) e deficiência (3,9%), dentre outras. No entanto, a insegurança maior diz respeito às questões de orientação sexual e de gênero.

Sobre os espaços escolares, 38,4% destacaram o banheiro como local que evitam frequentar por se sentirem inseguros. Certamente, em se tratando de pessoas trans, esse número pode aumentar, conforme relatou a entrevistada Lili Elbe.

Conforme os dados da pesquisa (ABLT, 2016), situações de violência verbal motivadas por LGBTQIA+fobia é uma situação frequente para os(as) alunos(as) entrevistados. Além disso, o estudo aponta que 73% foram agredidos(as) devido à sua orientação sexual. Apesar da pesquisa ter sido

publicada em 2016, os dados são relevantes e condizem com o atual momento, sendo, também, uma realidade generalizável, uma vez que tanto os sujeitos entrevistados para o presente estudo, quanto os(as) alunos(as) que o autor deste texto, enquanto professor de educação básica e ensino superior, relatam situações parecidas.

Especificamente tratando das pessoas transexuais/travestis no ambiente escolar, a pesquisa de Acosta (2019) foi realizada com seis pessoas trans na cidade de Sorocaba (SP). O pesquisador destaca que os copos e identidades não cis-hétero, ou seja, aqueles de se distanciam do que é concebido como padrão em uma sociedade heteronormativa-machista-matrimonial, são utilizados pelo discurso hegemônico como exemplos que não devem ser seguidos, perpassando, nesse processo, ao mesmo tempo, uma hipervizualização (destaque) e silenciamento (invisibilização), que ele destaca que atravessa a trajetória das pessoas entrevistadas para sua pesquisa.

Além disso, os resultados da pesquisa de Acosta (2019) trazem algumas questões que também foram comuns aos sujeitos entrevistados para o presente estudo, como a resistência das alunas ao feminilizarem os uniformes escolares, os quais são obrigatórios e seguem um padrão. Aponta que dentro desse padrão, elas conseguiam imprimir suas identidades (uma roupa mais apertada, por exemplo), mas ainda assim eram contestadas. A entrevistada Lili Elbe também falou disso, da questão das vestimentas, que a escola não permitia, mas, aos poucos, ela foi *driblando* as normas.

Outro ponto em comum diz respeito ao não uso do banheiro, reiterando o que alguns sujeitos deste estudo denunciaram: "O uso do banheiro pelas alunas transexuais e travestis continua sendo um nó, e explicita a discriminação e a intolerância que a escola tem contra essa parcela social" (ACOSTA, 2019, p. 80). O pesquisador apresenta algumas situações em que suas entrevistadas relataram episódios em que se falou em um terceiro banheiro, o dos(as) professores(as), por exemplo. Lili Elbe também relatou casos parecidos durante sua trajetória na escola e na universidade.

Além disso, o pesquisador apresenta uma questão interessante, a da *compensação escolar* que as alunas entrevistadas desenvolviam na escola

para se esquivarem do foco da violência, o que envolve disciplina nos estudos e maior participação em atividades na escola. Na presente pesquisa, Lili Elbe, Ruddy Pinho e Rogéria enfatizaram, também, isso em suas trajetórias, que, de alguma forma, deu-lhes dignidade no cotidiano escolar.

Mais um tema do estudo de Acosta (2019) que contempla o que os sujeitos entrevistados relataram é a questão da evasão escolar das pessoas transexuais/travestis, presente na fala de João Nery, Lili Elbe e Cláudia Celeste. Por ser um ambiente não acolhedor a pessoas trans, a escola acaba por expulsá-las, mesmo que indiretamente. Nesse sentido, Acosta (2019, p. 85) destaca que “[...] olhar a interrupção da escolarização de transexuais e travestis sob a perspectiva da evasão escolar é uma forma higienizante de não reconhecer, ou de silenciar e invisibilizar o processo de exclusão escolar institucionalizado imposto sobre suas vidas”.

É importante fazer essa relação com outra pesquisa, não no sentido de comparar os estudos ou validar este a partir do outro, mas para mostrar que a realidade das pessoas transexuais/travestis na escola (e em outros espaços) tem traços comuns, generalizáveis a outras regiões e localidades. A escola que a Lili Elbe relatou de vinte anos atrás parece ser a mesma que a Cláudia Celeste relatou de *hoje* (2021) no que diz respeito à transfobia, que também se assemelha bastante à realidade apresentada pelas entrevistadas da pesquisa de Acosta (2019), de uma outra região brasileira.

Trata-se uma problemática relacionada à educação inclusiva, pois “A Educação é um direito de todos, em qualquer nível de ensino e em igualdade de oportunidades, de forma a aprender e alcançar o máximo desenvolvimento possível” (FELICETI; BATISTA, 2023, p. 403). Dessa forma, a escola deve se apresentar como um espaço de acolhimento a todos os sujeitos, o que não tem se efetivamos em relação à população LGBTQIA+, conforme relatos.

4 CADÊ OS(AS) PROFESSORES(AS)?

Quando crianças e adolescentes entram em conflito, é esperado que adultos intervenham em busca de soluções, sobretudo quando se trata de

espaços institucionalizados, nos quais existem *tutores* que acompanham o desenvolvimento e atitudes desses sujeitos. Esperamos isso na escola. As famílias, quando matriculam seus(as) filhos(as) na instituição, têm um sentimento de confiabilidade de que eles(as) serão *vigiados(as)*, *cuidados(as)* e *ensinados(as)*, mas não esperam que eles(as) sejam *perseguidos(as)*, *discriminados(as)*, *violentados(as)* e/ou *silenciados(as)*.

Existem várias pessoas que atuam na escola, para além de professores(as) e alunos(as), que compõem a comunidade escolar. Todo(as) os(as) adultos que fazem parte dessa comunidade são corresponsáveis pelo que ocorre em seus espaços. Diante de uma situação de mal-estar envolvendo crianças e adolescentes, é dever dessa comunidade intervir, transformando a situação em algo pedagógico, educativo, de acolhimento e compreensão. No entanto, alguns sujeitos são silenciados na instituição, aqueles que fogem ao padrão branco, cisgênero e heterossexual (além de outros, como gordos/as e pessoas com deficiência).

Em se tratando da LGBTQIA+fobia, sobretudo a transfobia, a maioria dos(as) participantes desta pesquisa disse que nas situações de violência os(as) professores(as) não intervinham, exceto em alguns casos pontuais. O ideal seria toda a comunidade escolar participar desse processo de intervenção, mas é importante destacar, a partir de agora, a figura do(a) professor(a), por compreender que é esse(a) profissional que está na *linha de frente* da sala de aula junto(a) com os(as) alunos(as). Dentre os(as) adultos(as) que atuam na instituição, são os(as) docentes quem têm laços mais estreitos com os(as) discentes.

Lili Elbe informou que durante os momentos que sofria LGBTQIA+fobia na escola não havia intervenção docente. Ela disse que, normalmente, ninguém intervinha, apenas uma professora se preocupava com ela, que a defendia bastante, ainda na 2ª série do ensino fundamental, em 1995. *“Mas a defesa dela não era defesa de cortar os meninos da brincadeira. Era uma defesa mandando minha mãe fazer alguma coisa para evitar essa situação.”*

Ressalta que, além de não interviem nas situações em que seus pares a agrediam verbalmente, alguns professores homens ainda a reprovavam com

o olhar, julgando-a e outras pessoas LGBTQIA+, seus comportamentos. Era uma violência não verbalizada, implícita, mas que agredia da mesma forma. E isso atravessou toda a sua trajetória escolar, de diversas formas.

A entrevistada destaca que, em sentido amplo, nunca foi acolhida por nenhum(a) professor(a). Cita um caso que ocorreu durante a faculdade, em que um professor militar, quem ela menos esperava que pudesse ser sensível à sua causa, interveio. *“Ele foi o único professor que quando ele me visualizava na sala não fazia chamada, e até hoje eu não vou esquecer disso. Ele fez a gente colocar o nosso nome no papel e do lado como a gente gostaria de ser chamada”*.

A entrevistada Rogéria relembra um episódio que ocorreu em sala de aula, quando enviou um bilhete a um coleguinha, *um paquera*. Sem ela saber, o bilhete circulou a sala inteira, com *brincadeiras*, menosprezando suas intenções, ridicularizando-a. Foi então que uma professora interveio e a aconselhou: *“quando você tiver afim de outro menino, você não manda um bilhete para ele, você tenta chegar nele quando ele tiver sozinho e diz ‘olha, a gente pode fazer isso?’ e ele vai dar um ‘sim’ ou um ‘não’ só para você, e você não corre o risco de ser exposto perante os colegas”*.

Outra situação em que houve a mediação de uma outra professora em situação de discriminação foi na aula de educação física, que, tradicionalmente, os meninos escolhiam futebol, futsal ou basquete, e as meninas dança. *“Eu fui o único menino que optou por fazer Dança. Então, passaram-se vários dias se falando em sala de aula que eu iria fazer dança, criticando. E aí tentaram me transferir para as outras turmas. Eu disse que não queria”*. Dessa forma, Rogéria relata que a professora de dança precisou se posicionar e dizer: *“olha, é um bom aluno. Quer ficar na dança? Eu não tenho problema em ter um menino na dança e por mim ele pode ficar”*. Ela acabou ficando na dança. *“Aí eu lembro que existia um uniforme específico para dança e esse uniforme só havia disponível para as meninas. Teve que ser idealizado um uniforme de dança para mim”*.

Porém, Rogéria cita um caso que ocorreu em sala de aula, em que três professores cometeram LGBTQIA+fobia:

Ele me chamou atenção na sala e falou “na minha aula eu não quero viagem!”. E aí eu fui até a coordenação, o denunciei formalmente e ele foi afastado da escola. Outro acontecido foi com um professor de matemática, que quando ia ensinar trigonometria, ensinar entender a circunferência de 360 graus, ele sempre falava “a roda do fulano” (se referindo a mim), ou seja, fazendo uma analogia da circunferência com o meu ânus. Outro também foi com outro professor de matemática que em várias aulas (ele tinha uma voz muito grave) me escolhia e tentava me fazer falar grave como ele falava, e dizia assim: “fala grosso” e aí eu “grosso”, aí ele “não, eu quero que você fale grosso” e eu “grosso”. Só que eu falava com a voz mais aguda possível (ROGÉRIA, 2021).

Nesse caso, três professores foram os agressores, diretamente. Diretamente, porque, muitas vezes, as agressões são indiretas, por meio de silenciamentos e negligências, como quando algum(a) docente presencia situações de violência e preconceito e não intervém. O(a) professor(a) atua com seus princípios e ideologias em sala de aula, embora ele(a) não possa, de fato, transmitir tais perspectivas aos(às) alunos(as) em sala de aula.

Os resultados da pesquisa de Medeiros (2017) apontam que os(as) profissionais, muitas vezes, são balizados em suas práticas pedagógicas por suas convicções pessoais sobre o tema, no caso a LGBTQIA+fobia. Isso pode repercutir em sala de aula em diferentes formas de violência, diretas ou indiretas, como destacado. Em algum momento, pode vir à tona e *desaguar* nos(as) alunos(as). Para que isso não ocorra, os(as) professores(as) precisam refletir acerca de suas concepções sobre os temas que rondam a escola e filtrar até que ponto podem e como devem agir, visando a integridade física e psicológica dos(as) discentes. É um trabalho diário, que exige disciplina, mas é possível.

Nesse debate, pouco importam as concepções pessoais que tais profissionais têm diante de um tema, como os que envolvem a cultura e população LGBTQIA+, por exemplo. As pessoas têm direito ao livre pensamento. Porém, no exercício de sua profissão, quando se lida com seres humanos, sobretudo em instituições públicas, não há espaço para materializações intolerantes que afetem os distintos sujeitos que frequentam tais espaços. Os(as) professores(as) têm liberdade e autonomia para tomar

decisões em sala de aula, para fazer escolhas, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), em benefício dos(as) alunos(as) e da comunidade escolar. Essa liberdade não engloba práticas discriminatórias ou crimes.

Mesmo que se argumente que uma atitude preconceituosa foi cometida na escola (ou em outros espaços), não é justificativa, sobretudo quando parte de um(a) docente, uma vez que as informações estão circulando na sociedade em diferentes lócus e plataformas, o processo de formação continuada está aberto a quem se interessar. Já existem muitas discussões, pesquisas e debates sobre os temas que rondam a escola e a sociedade e que provocam sofrimento nas pessoas. Então, quem lida com o público, com sujeitos, deve buscar informações. A maioria dos(as) professores(as) entrevistados na pesquisa de Medeiros (2017) argumentou que não abordava o tema na escola (logo, não intervinham) porque não tinham formação acadêmica para isso, não havia tempo pedagógico disponível ou por considerarem que assuntos como a cultura LGBTQIA+ não deveriam estar presentes na escola.

Ainda sobre os relatos dos sujeitos da presente pesquisa acerca de uma possível intervenção docente nos atos de violência, Charlotte Von Mahlsdorf diz que, embora os(as) professores(as) não intervissem, eles(as) nunca praticaram discriminação contra ela na escola. Nesse caso, sem invalidar sua fala, também podemos considerar a não intervenção, o silêncio, como uma forma de violência. “Ao silenciar, existe uma regulamentação implícita, que aponta práticas e comportamentos considerados saudáveis (LOURO, 2004b). Quando não se discute, omite-se, reprime-se ao não colocar o fato em questão no discurso” (MEDEIROS, 2017, p. 132).

O entrevistado Anderson Harzer informou que havia uma professora que intervinha, pois ela percebia que as situações de LGBTQIA+fobia causavam muito estresse nele, dessa forma, a docente conversava com sua mãe sobre a situação, sugerindo que ela o levasse para um psicólogo. Relata que o psicólogo foi até a escola conversar ele, uma vez que, em paralelo à

discriminação praticada por seus pares, ele desenvolveu um comportamento um pouco agressivo e de não querer estudar.

A entrevistada Cláudia Celeste destaca que os(as) professores(as) sabiam do cenário de preconceito e exclusão que ela enfrentava na escola, mas que apenas alguns(as) poucos(as) intervinham. *“Quando se fala de preconceito, ninguém quer colocar seu peito para jogo! Ninguém quer tomar a frente de outro. Eu tive alguns professores que me apoiavam desde o primeiro ano”*. Apesar desse apoio que recebia de alguns(as) docentes, ela relata que houve outros casos em que a violência partia do próprio professor.

Cláudia Celeste afirmou que as intervenções partiam, exclusivamente, das professoras, os professores homens não se importavam com isso, estes, muitas vezes, recusavam-se a chamá-la pelo nome social, por exemplo. Certa vez, houve uma discussão entre ela e um professor, que insistia em não utilizar o seu nome social em momentos de sala de aula, como durante a chamada: *“Aí ele falou ‘eu não vou te chamar pelo seu nome social, e se alguém nesta sala se incomodar, pode sair da sala’*. *A sala inteira saiu. E a gente entrou em contato com a Seduc e reclamou, com a ajuda do diretor”*. Dessa forma, ela teve apoio do diretor da instituição, que solicitou o afastamento do docente da escola.

João Nery também trouxe relatos acerca da não intervenção docente nessas situações. Destaca que nenhum professor, naquela época, ajudava-o nesse enfrentamento. Ele considera que a negligência ocorria devido ao fato, também, de não haver, até então, o debate de gênero no Brasil como há hoje.

Por fim, Ruddy Pinho informou que no ensino médio ela conseguiu certo apoio da escola no combate à LGBTQIA+fobia. Destaca que houve muitos embates com alguns(as) professores(as) e com pessoas do núcleo gestor, que não concordavam com suas posturas, mas, em contrapartida, havia professores(as) e coordenadores(as) que a apoiavam. Disse que buscava ter clareza de quem estava do seu lado e quem não estava.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma forma geral, os sujeitos da pesquisa apresentaram uma escola que silencia diante de situações de violência e discriminação sofridas por pessoas LGBTQIA+, o que também já foi evidenciado na pesquisa de Medeiros (2017), esta sob o ponto de vista dos(as) professores(as) regentes. Na atual pesquisa, o olhar partiu, também, de professores(as) – transgêneros, só que em um processo de rememoração do tempo em que eles(as) eram alunos(as) da instituição. A formação que tiveram posteriormente lhes permitiu ter um olhar pedagógico sobre as situações vivenciadas, logo, consideram que os(as) docentes deveriam ter uma função interventiva.

As falas dos sujeitos ilustram um quadro segregador em torno das pessoas LGBTQIA+ na escola. No geral, a instituição se mostrou um terreno árido para os sujeitos entrevistados, com o silêncio institucional e agressões praticadas por seus pares e professores(as). Apesar de ser uma escola do *passado*, uma vez que se trata do tempo em que os entrevistados eram alunos(as), há reminiscências no presente.

Esse quadro de segregação escolar em relação às pessoas LGBTQIA+ se relaciona com a forma como a sociedade concebe o outro, as diferenças. Conforme destacam Fernandes, Oliveira e Camurça (2022, p. 924), a presença do outro *estranho* na escola pode sinalizar os anseios de inclusão e respeito almejados socialmente, pois o contato com a diversidade é enriquecedor, uma sociedade empenhada em largar “[...] as manias do ocidente, a qual se buscou manter afastada do que não lhe era familiar, com discursos envolventes sobre trazer pessoas para dentro das escolas, aquelas que antes não fizeram parte da história escolar nos últimos séculos”.

Para esse grupo de pessoas entrevistadas neste estudo, a escola que frequentaram tem duas características principais: preconceito e violência. Seu processo educativo na educação básica conviveu com essas ações, marcando suas trajetórias estudantis, o que, futuramente, seria, também, um norte em suas práticas profissionais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ABLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2018/07/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

ACOSTA, Tassio. Evasão ou expulsão escolar de gays afeminados e travestis das instituições escolares e as vidas que não podem ser vividas. **Bagoas – Estudos Gays: Gênero e Sexualidade**, v. 13, n. 20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16898/12003>. Acesso em: 25 maio 2022.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

CEARÁ. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 0463/2017**. Ceará: CNE, 2017. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2017/09/resoluo-0463-2017-incluso-do-nome-social.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado. **Lei n. 16.946, de 29 de julho de 2019**. Ceará: Governo do Estado, 2019. Disponível em: <https://belf.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/direitos-humanos-e-cidadania/item/6725-lei-n-16-946-de-29-07-19-d-o-30-07-19>. Acesso em: 24 maio 2022.

FELICETI, Suelen Aparecida; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Educação inclusiva, interdisciplinaridade e teoria da aprendizagem significativa: formação docente em biologia. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 9, n. 30, jul. 2023. DOI: 10.21920/recei72023930398413



FERNANDES, Deise Birk; OLIVEIRA, Luciana Alves de; CAMURÇA, Tatiana Apolinário. Entre o dito e o não dito: narrativas de inclusão e autismo na escola. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 28, dez. 2022. DOI: 10.21920/recei72022828923939.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Seminário da Prainha**: indícios da memória individual e da memória coletiva. Fortaleza: EdUECE, 2014.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMIA, Juliana Pereira; CRUZ, Tânia Mara; YARED, Yalin Brizola. Sexualidade no contexto escolar: concepções e práticas sobre educação sexual entre orientadoras educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 21, jun. 2021. DOI: 10.21920/recei72021721351367

MEDEIROS, Jarles Lopes de. **A escola e os professores diante da problemática da sexualidade**: uma perspectiva histórico-sociológica dos discursos e das práticas educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

PARÁ. Governo do Estado de Educação do Pará. **Portaria n 16, de 10 de abril de 2008**. Para: Seduc, 2008. Disponível em: <http://www.direitohomoafetivo.com.br/baixar.php?arquivo=admin/arquivos/1553100698.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

PARÁ. Governo do Estado. **Decreto n. 1.675, de 21 de maio de 2009**. Determina aos órgãos da Administração Direta e Indireta o respeito ao nome público dos transexuais e travestis. Pará: Governo do Estado, 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/pplgbt-15.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

SCHWARCZ, Lilia M. **Quando acaba o século XX**. [S. l.]: Companhia das Letras, 2020. Disponível em:



https://play.google.com/books/reader?id=1ivyDwAAQBAJ&pg=GBS.PT4.w.1.0.24_74&hl=pt. Acesso em: 24 maio 2022.

ULCHÔA, Leonardo Moreira. O 11 de setembro no encadeamento das discussões geopolíticas: assim começou o século XXI. **Olhares & Trilhas**, v. 5, n. 1, 2009. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/olharet trilhas/article/view/3467>. Acesso em: 25 maio 2022

Recebido em: 09 de outubro de 2023.

Aprovado em: 12 de outubro de 2023.

Publicado em: 19 de outubro de 2023.

