ESCOLA: travestilidades negras expulsas do "paraíso"

Jessyka da Silva Rodrigues[1]

Elaine Ferreira do Nascimento[2]

RESUMO

O presente artigo investiga mecanismos que se articulam na expulsão de pessoas travestis e transexuais negras da escola. O trabalho tem como base pesquisa bibliográfica com materiais já estudados, através de artigos científicos, livros, revistas que abordam a temática. Incialmente, é apresentada uma discussão sobre corpos que desobedecem a uma cisheterormatividade compulsória, interseccionando com o racismo e a transfobia; em seguida, discute-se as opressões que a transfobia e o racismo promovem simultaneamente nos corpos dissidentes no âmbito da escola. Tem como proposta provocar inquietações sobre a escola como um espaço privilegiado na discussão relacionada ao racismo, à transfobia e a produção dessas violências. Busca-se compreender os processos estruturais que tornam a escola um lugar de não pertencimento para pessoas travestis e transexuais negras. O objetivo é analisar a ausência de pessoas trans negras na escola e a importância de políticas públicas que corroboram com a inclusão e a permanência de corpos não brancos e não cisgêneros.

Palavras-chave: Corpos; Raça; Escola.

ABSTRACT

This article investigates mechanisms that are linked to the expulsion of black transvestites and transsexuals from school. The work is based on bibliographical research with materials already studied, through scientific articles, books, magazines that address the theme. Initially, a discussion is presented about bodies that disobey a compulsory cishetero-rmativity, intersecting with racism and transphobia; then, the oppressions that transphobia and racism promote simultaneously in dissident bodies within the school are discussed. Its purpose is to provoke concerns about the school as a privileged space in the discussion related to racism, transphobia and the production of these types of violence. It seeks to understand the structural processes that make the school a place of non-belonging for black transvestites and transsexuals. The objective is to analyze the

[1] Mestranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Assistente social. Assistente de pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ-PI). É vinculada ao Grupo Piauiense de Travestis e Transexuais (GPTRANS), ao Grupo Acolhe Trans e ao Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros (FONATRANS). Coordenadora do grupo de Gênero e sexualidade do NÚCLEO De pesquisa de Gênero, Raça, Classe e Trabalho (NEGRACT) na UFDPAR. Autora do livro Sem Rótulos,Por Favor!.; jessykameiga@hotmail.com.br.

[2] Assistente Social. Dra em Ciências pelo IFF/FIOCRUZ. Pesquisadora em saúde pública. Coordenadora Adjunta da Fiocruz Piauí. Docente permanente do Programa de Políticas Públicas da UFPI. Líder do Diretório de Pesquisa Saúde, Interseccionalidade e Direitos Humanos. Coordenadora do grupo de estudos Afro Ibero Latino Americano de Feminicídio – AILAF; negraelaine@gmail.com.

absence of black trans people at school and the importance of public policies that support the inclusion and permanence of non-white and non-cisgender bodies.

Keywords: Bodies. Race. School.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa as estruturas e mecanismos que se articulam com o propósito de expulsar travestis e transexuais negras da escola através de discursos legitimados pela transfobia e pelo racismo. Inicialmente, é apresentada uma discussão sobre corpos que desobedecem a uma cisheterormatividade compulsória, interseccionando com o racismo e a transfobia; em seguida, discute-se o impacto que a transfobia e o racismo provocam simultaneamente, na perspectiva de compreender como a escola torna-se um lugar de não pertencimento para travestis e transexuais negras. A concepção que parte do senso comum é a que a escola é pantaleão de maior conhecimento, aproximando do "'paraíso epistemológico' parece que todo mundo cabe lá" (RODRIGUES, 2020, p. 25).

No início dos anos 2000, houve uma abertura gradual no que concerne à criação de políticas públicas no campo da educação, o que resultou na criação do programa do governo federal "Brasil Sem Homofobia", em 2004, reconhecendo, desta forma, não só a urgência da discussão, mas também a existência de pessoas trans e travestis e a ineficiência do Estado diante da problemática, uma vez que houve um recuo por parte do governo da época no enfrentamento das violências com as quais tinham se comprometido a romper em resposta às demandas do movimento social (VIANNA, 2015).

Dialogando com Vergueiro (2012) e compreendendo a escola enquanto espaço privilegiado de discussão que contribui para a reprodução de um pacto colonial de gênero, a vida de travestis e transexuais negras/os segue ameaçada nestes espaços vide o processo de expulsão do qual são vítimas. De acordo com levantamento realizado pela ANTRA, cerca de 70% da população de travestis e transexuais não concluiu o ensino médio, 0,02% encontram-se no nível superior, quando cruzamos estes dados com de assassinatos de travestis e transexuais no

ano de 2020, dos quais 78% eram negras, nos deparamos com uma realidade amarga e que, embora reconhecia pelo Estado, permanece.

De acordo com Lanz (2014), houve, nos últimos anos, uma crescente quanto à produção de material científico sobre aquelas que têm seus corpos atravessados pelas diversas avenidas das opressões cotidianas. Desta forma, com a entrada de travestis e transexuais no ensino superior, mesmo com um coeficiente inexpressivo, é possível perceber uma mudança qualitativa na produção dos dados analíticos, quase sempre diálogos estreitos com os movimentos sociais, o que denota uma forte articulação entre o setor e a academia, fato este que tem sido fundamental na busca de implementação de políticas públicas.

A investigação da pesquisa tem como base uma revisão bibliográfica de material já elaborado, como artigos, livros e revistas científicas, entre outros (GIL, 2002). Essa metodologia possibilita uma investigação mais aprofundada sobre o problema exposto pela pesquisa. Nesse sentido, este trabalho tem como proposta compreender as estruturas e dispositivo de poder que contribuem para o processo de construção que torna a escola um espaço interdito para pessoas trans negras e, para além disso, nomear elementos importantes na reflexão da construção de políticas públicas que efetivem a inclusão e permanência de travestilidades negras na escola.

2 A INSTITUIÇÃO ESCOLA: ESPAÇOS INTERDITOS

2.1 Corporalidades desobedecendo o sistema

Segundo Berenice Bento (2006, p. 45), o que faria “um sujeito afirmar que pertence a outro gênero é um sentimento”, um desejo de modificar-se. Por certo, desejar, sentir ser pertencente a outro gênero não é algo que possa se fazer livre de violências, coerções e sanções, pois, para garantir a hegemonia da norma cisheterossexual, as estratégias regulatórias são postas em ação e é nessa relação que se produzem os corpos e os gêneros das travestis. É nesse contexto que pretendemos perceber o valor da vida das travestis e transexuais no contexto

biopolítico neoliberal, afinal a relação das travestis e transexuais com as normas regulatórias de gênero definirá o espaço que este corpo ocupa no campo social. Como nos indaga Butler:

> {...} se nós vivemos em um mundo onde os corpos somente são compreendidos dentro de normas convencionais de gênero, ou quando aquelas pessoas que são excluídas da sociedade são tidas como as não civilizadas, então como essas vidas se tornam visíveis e audíveis em tais condições como podem os corpos serem reconhecidos quando eles não se encaixam na norma social do que os corpos deveriam ser? Que atos de agência são necessários para enfrentar as forças de exclusão e desrealização e também de violência? Como os corpos se reúnem juntos para significar sua existência, sua inteligibilidade e sua persistência? (Butller apud Collins, 2016.pag.28)

Os autores trazem questionamentos que nos provoca a refletir sobre a leitura imposta por um imaginário social que dita quais espaços corpos dissidentes devem ocupar e para além disso, a sociedade utiliza-se de um discurso legitimado por uma normose, reverberando a ditadura do gênero “original” pactuando com o processo de desumanização de pessoas trans negras em dimensões que perpassa o âmbito da educação.

Ao borrar a trincheira do binarismo homem/mulher, essas corporalidades são excluídas e expulsas do “paraíso epistemológico”. Os espaços educacionais estão intrinsecamente ligados a uma construção social balizada e legitimada por um sistema cisheteropatriarcado compulsório construído para hostilidade desses corpos dissidentes (RODRIGUES, 2020). Nessa esteira de raciocínio, Santos (2017) nos diz que transgressão do gênero e sexualidade contribui para a abjeção dos corpos. Desse modo, esses espaços se tornam interditos e hostis para essa população.

Ao longo da história civilizatória, o processo de escolarização sempre foi retido a classes mais abastadas e hierarquicamente superiores e deixado a cargo da igreja católica ou de tutores, todavia, o desenvolvimento do Capitalismo de Mercado junto com a I Revolução Industrial e os ideais filosóficos do Iluminismo entre os séculos XVII e XIX possibilitaram a criação da instituição escolar moderna e ocidental, objetivando, com isto, o desenvolvimento de mão de obra qualificada (VEIGA-NETO, 2019; MARX, 2013).

No contexto brasileiro, a oferta de educação, em sua maioria, era responsabilidade da igreja católica, somente em 1930 o estado brasileiro passa a

implementar um sistema educacional público e gratuito universal para todo o país (BITTAR; BITTAR, 2012). Assim, o modelo educacional estatal brasileiro importa os moldes eurocêntricos do saber, em um padrão sustentado em uma tríplice estrutura de dominação, de um capitalismo colonial e patriarcal, que impõe um modelo universal de ser humano, homem, branco, cisheteronormativo e que todos aqueles que não se encaixarem no padrão são historicamente excluídos, reverberando até a contemporaneidade nas desigualdades educacionais de acesso e permanência de grupos marginalizados socialmente, como negros e trans.

Acerca disso, como postula Freire (1987), a expansão da instituição escolar no Brasil não veio com objetivo de agregar os diversos contextos e indivíduos vulneráveis, mas de segregar e modular condutas, modos de existência e cultura de povos ao ideal eurocêntrico, mostrando, assim, a necessidade de repensar e descolonizar a instituição escolar para um sistema emancipador. Neste aspecto, a escola capitalista moderna se torna uma fábrica de normatizações de grades curriculares que não abarcam os olhares diversos sobre o saber, a história não eurocêntrica, a pós-verdade da ciência hegemônica.

A instituição escolar reflete a sociedade em que está inserida, sendo também palco de inúmeras demonstrações de preconceito e discriminação. Casos de racismo e transfobia não são raros e impactam diretamente a vida dos estudantes que fogem do sistema branco cisheteronormativo. França (2017) destaca a violência simbólica sofrida por alunos negros, visto que há uma dificuldade em acessar as instituições de ensino e, mesmo quando conseguem, não se sentem pertencentes ao ambiente escolar que se apresenta hostil às suas características fenotípicas.

Nessa discussão, Megg Rayara, mulher travesti negra, sinaliza:

> Embora funcionem de maneiras diferentes, o racismo e a homofobia têm efeitos parecidos e procuram direcionar os indivíduos aos quais se referem com a intenção de torná-los normalizados. Dos negros e dos homossexuais, espera-se que tomem como referência de normalização a heterossexualidade e a branquidade hegemônicas (GOMES, 2017, p. 49).

Para Foucault (1988), a escola é uma das instituições responsáveis pela “fabricação” do sujeito, embora atualmente perpassada por discursos

emancipatórios, em sua gênese moderna foi designada para a formação de sujeitos dóceis, úteis ao sistema de produção capitalista. No tocante à sexualidade, a escola normalizaria os sujeitos aos moldes da experiência afetiva-sexual burguesa, garantido a norma heterossexual monogâmica com fortes nuanças patriarcais. A fabricação dos sujeitos torna-se eficaz quando naturalizamos os seus objetivos.

A escola delimita espaço servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa — lugar‖ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos fazem sentido, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997).

A escola não se restringe somente a um espaço de aprendizagem de conteúdos teóricos, mas também se apresenta como um ambiente de socialização que contribui para a formação da identidade dos sujeitos. Diante disso, é necessário voltar-se ao interior da escola para compreender as relações de poder estabelecidas que são muitas vezes marcadas por discriminação e preconceitos baseados em estereótipos (SILVA JÚNIOR, 2002).

É compreensível a resistência das escolas à perspectiva da diversidade sexual, ao contemporâneo contexto de multiplicidades de identidades. Para Moreira e Candau (2003, p. 161):

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Os autores nos instigam a refletir de que forma a escola se institucionaliza utilizando parâmetros balizados por um viés hegemônico, aspectos que retroalimentam um sistema que dita quem pode ou não pode transitar nesses espaços como se não houvesse pluralidade. O discurso do único usado como

ferramenta da “verdade absoluta” desumaniza corpos que não pertencem a um clã construído no imaginário social como “original”.

2.2 Travestis pretas na encruzilhada

O racismo e a homofobia ambos são dispositivos de poder (GOMES, 2020; FOUCAULT, 1999), pois o poder procura atribuir ao corpo alguma utilidade e integrá-lo ao sistema econômico. Para que esse corpo seja integrado a esse sistema econômico, é preciso passar por uma máquina de adequação a partir de regras e normas bem definidas e, nesse cenário, a escola tem uma participação fundamental na produção e reprodução do modelo de uma sociedade disciplinar, corroborando com o policiamento de corpos pretos e trans.

A interseccionalidade com a raça produz ainda mais violências sobre esse corpo trans, gerando, de acordo com Veiga-Neto (2019), o afeto-diáspora, caracterizado pela sensação de não pertencimento, de estar fora de casa, fora da possibilidade de ser integrado e acolhido nos espaços sociais, vivendo uma sensação de um sequestrado com o cativeiro, produzindo no corpo negro trans violências não apenas físicas, mas simbólicas, com barreiras que se iniciam desde a instituição familiar e na comunidade e se estendem pelas demais instituições (Estado, igreja, escola).

Na tese de doutorado de Megg Rayara, ela dialoga com Preciado e afirma que:

> Essas instituições protegiam e continuam protegendo as normas sexuais e de gênero que dolorosamente elas mesmas internalizaram, através de um sistema educativo e social que castigava e castiga todas as formas de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo, e a morte (PRECIADO, 2014 *apud* GOMES, 2017, p. 140).

O *modus operandis* do racismo e homofobia tem efeitos similares (GOMES, 2020), essas características têm técnica de poder sobre os corpos de indivíduos negros e gays afeminados, viados e bichas. Desse modo, as formas de operação do racismo e homofobia podem ser interpretadas como resultado da disciplina, justamente porque os controles minuciosos das operações do corpo asseguram a

sujeição constante das forças de grupos que rompem os padrões e a normatividade (FOUCAULT,1975).

O racismo por si só monta uma configuração existencial de auto-ódio (NOBLES, 2009, SOUZA, 1983), porque a sociedade coloca o negro como um ser evoluído, “no elo entre o macaco e o homem, o homem branco, é claro” (FANON, 2008, p. 43), e isso gera impactos na subjetividade desses indivíduos caracterizados por uma sensação de não lugar, não pertencimento, sentimento de inferioridade, baixa autoestima. Ao se interseccionalizar com outras formas de violência, gera ainda mais vulnerabilização, silenciamento, invisibilização. Para Akotirene (2018, p. 29), “a interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões”. Quanto maior a encruzilhada, mais vulnerabilidades subjugam a pessoa. Jovens negros e trans se situam, portanto, na base da pirâmide social, e a instituição escola, que é uma das responsáveis pelo início da socialização dessas pessoas, é também um lugar de produção de vulnerabilidades para com esses corpos que fogem ao padrão imposto pela sociedade homem-cis-hétero-branco.

Segundo pesquisa da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, cerca de 60,2% dos estudantes LGBT se sentem inseguros nas instituições educacionais por causa de sua orientação sexual e identidade de gênero (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2016).

Quando a interseccionalidade se faz presente, travestilidades negras se tornam ainda mais vulnerabilizadas. Para Veiga (2018), a descoberta da sexualidade reintroduz o afeto-diáspora, representando, portanto, uma dupla sensação de não pertencimento, de não lugar, fora da possibilidade de ser integrado e acolhido. E a escola passa a ser, portanto, mais um ambiente de não lugar, de sucessivas violências de todas as ordens, vindas de todas as direções.

A interseccionalidade não é narrativa teórica de excluídos. Os letramentos ancestrais evitam pensarmos em termos de “problema de negro”, “problema de mulher”, e “ questão de travestis” (AKOTIRENE, 2018). Grada Kilomba sinaliza que

as diferenças são sempre relacionais, todas e todos são diferentes aos outros. As críticas das autoras evidenciam o desinteresse numa interseccionalidade limitada que não consegue realizar análises no bojo das desigualdades impostas pela matriz da opressão que envolve dimensões como gênero, raça e classe.

Desse modo, torna-se notório que nem todos os usos da interseccionalidade coadunam com a perspectiva proposta por Crenshaw (1989, 1991, 1997 *apud* KYRILLOS, 2020), na qual categorias como gênero, raça, sexualidade, classe, nacionalidade, dentre outras, deveriam ser articuladas em análises interseccionais capazes de fundamentar legislações e políticas públicas voltadas a sanar essas desigualdades estruturais.

Na condição de negro e transexual as opressões são somadas, como aponta Audre Lorde (2009), ao afirmar que não existe uma hierarquia de opressão. Diante desse cenário, é de extrema importância ouvir aqueles que são silenciados, compreendendo as vivências relacionadas ao ambiente escolar. A escola não é um lugar neutro como muitos discursos apontam. O silenciamento é uma ferramenta que opera com marcadores da transfobia e racismo reverberando em outras dimensões, por exemplo, políticas públicas.

A educação é um processo que envolve um conjunto de experiências vivenciadas e significadas pelos jovens. Neste sentido, as violências e discriminações de raça, gênero e sexualidade enfrentadas por estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais nas instituições educacionais são invisibilisadas e enquadradas como bullying apenas, o que visibiliza a denominação das violências sofridas por esses jovens, constituindo-se, portanto, em violências de Racismo e de Transfobia, como aponta Dayrell (2007).

3 CONCLUSÃO

Há a necessidade urgente de se repensar os ambientes de ensino, e isto implica na construção de políticas públicas reais que busquem minimamente atender as demandas da população trans e travesti, rompendo com um ciclo de opressões históricas. Este artigo apresenta-se como uma provocação à sociedade cis, hétero, patriarcal que, revestida pela sua branquitude, ignora os gritos daqueles que são vitimados e vitimadas para que privilégios se mantenham.

É assustador, vergonhoso e absurdo que em 2021 ainda tenha que se exigir respeito a direitos básicos de pessoas trans e travestis como o uso de seus nomes para que possam fazer parte da comunidade escolar. A educação é um direito de todos, como está a atuação do Estado? Travestis e transexuais negras sempre estiveram presentes na sociedade brasileira, porém esta mesma sociedade se habituou e está confortável com as diversas opressões impostas a estas corpas, se não o fosse, não haveria tanta dificuldade em garantir o acesso a direitos básicos já estabelecidos pela Carta Magna, bem como o progresso que estampa a bandeira destinado a uma minoria.

Não é possível estabelecer uma democracia madura, consistente sem garantir que a educação seja emancipatória e esta não será possível sem a presença de travestis e transexuais na construção dessa nova ordem societária que tem o compromisso de erradicar a transfobia e o racismo.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade.** Belo Horizonte: Letramento, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ABGLT. (Org.). **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.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, [Maringá], v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497.

BUTLER, Judith. Corpos que ainda importam. *In*: COLLING, Leandro (Org.) **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 28

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1-27, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**. a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal,1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes,1975.

FRANÇA, Dalila Xavier. Discriminação de crianças negras na escola. **Interacções**, [Portugal], v. 13, n. 45, p. 151-171, 2017.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Megg Rayara. **O diabo em forma de gente**: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

GOMES, Megg Rayara. O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados , viados e bichas pretas na educação. Salvador-BA: Devires, 2020.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma análise crítica sobres os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n.1, p. 1-12, 2020.

LANZ, Letícia. **O Corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a coformidade com as normas de gênero. 2014. 342 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LORDE, Audre. Não Há Hierarquias de Opressão. *In*: DIFUSÃO HERÉTICA. (Org.). **Textos escolhidos de Audre Lorde**. Difusão Herética: edições lesbofeministas independentes. p. 5-6. (Retirado e traduzido de “I Am Your Sister - COLLECTED AND UNPUBLISHED WRITINGS OF AUDRE LORDE”, Oxford University Press, 2009).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma abordagem pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

NOBLES, Wade. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. *In*: NASCIMENTO, Elisa. (Org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 277-298.

RODRIGUES, Jessyka**. Sem Rotulos, Por favor!**: gênero e sexualidade em ambientes educacionais. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis, 2020.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VEIGA, Lucas. As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil. **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 12, n. 01, p. 77-87, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Autêntica Editora, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. São Paulo: Autêntica, 2019.

VERGUEIRO, V. Pela descolonização das identidades trans. *In* Anais do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH, Salvador, ABEH, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, [São Paulo], v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.