

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# DIVERSIDADE (AFETIVO-SEXUAL) E PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Alison Antonio Alves, Celso Francisco Tondin

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11370>

Submetido em: 2025-02-26

Postado em: 2025-02-28 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**DIVERSIDADE (AFETIVO-SEXUAL) E PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

**ALISON ANTONIO ALVES<sup>1</sup>**

ORCID: <<https://orcid.org/0009-0008-9900-9617>>

<[alisonalves@ufmg.br](mailto:alisonalves@ufmg.br)>

**CELSO FRANCISCO TONDIN<sup>1</sup>**

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4588-0553>>

<[celsotondin@ufsj.edu.br](mailto:celsotondin@ufsj.edu.br)>

<sup>1</sup> Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, Minas Gerais (MG). Brasil.

**RESUMO:** A complexidade dos processos de inclusão/exclusão e das dinâmicas dos sistemas de poder nas escolas requer o estudo acerca da relação entre diversidades e fracasso escolar. Fundamentado principalmente em teorizações de Patto e de Deleuze e Guattari, este trabalho interpela explicações acerca da produção do fracasso escolar que adotam perspectivas individualizantes, patologizantes e medicalizantes, ou seja, que desconsideram as desigualdades estruturais e socioculturais, e dimensiona esse fenômeno como produto da injusta sociedade de classes e como antiprodução de vida. Amplia as explicações sobre o fracasso escolar à medida que inclui na análise outros marcadores sociais da diferença, para além de classe e raça. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura com foco na interseccionalidade de diversidade (afetivo-sexual) e fracasso escolar. O corpus do estudo é composto por cinco artigos, o que indica escassez de estudos sobre essa interseccionalidade. Submetidos à análise de conteúdo temática, os dados foram organizados em núcleos de sentido. A literatura sinaliza a necessidade de formação inicial e continuada dos docentes para mudar representações sociais e crenças que reforçam práticas excludentes. Evidencia o papel reprodutor da educação escolar, que perpetua divisões geográficas e sociais marcadas por diferenças culturais, e negligencia as diversidades em seus currículos. Conclui-se que a curricularização de diferenças é fundamental para a mitigação do fracasso escolar na vivência das pessoas LGBTQIAPN+. Políticas inclusivas e transformadoras que contemplem a relação entre exclusão, diversidades e desempenho acadêmico, contribuem para a redução das desigualdades estruturais e humanização da escola, reforçando-a como espaço de subjetivação e pluralidade.

**Palavras-chave:** diversidade, sexualidade, fracasso escolar, interseccionalidade, prática pedagógica.

**DIVERSITY (AFFECTIVE-SEXUAL) AND THE PRODUCTION OF SCHOOL FAILURE: AN INTEGRATIVE REVIEW**

**ABSTRACT:** The complexity of inclusion/exclusion processes and the dynamics of power systems in schools requires the study of the relationship between diversities and school failure. Grounded primarily in the theories of Patto and Deleuze & Guattari, this work questions explanations of school failure that adopt individualizing, pathologizing, and medicalizing perspectives, that is, those that disregard structural and sociocultural inequalities. It frames this phenomenon as a product of an unjust

class society and as an anti-production of life. The study broadens explanations of school failure by including other social markers of difference, beyond class and race. This is an integrative literature review focusing on the intersectionality of diversity (affective-sexual) and school failure. The study corpus comprises five articles, indicating scarcity of research on this intersectionality. Thematic content analysis was applied to the data, which were organized into meaning cores. The literature signals the need for initial and continuing teacher education to change social representations and beliefs that reinforce exclusionary practices. It evidences the reproductive role of school education, which perpetuates geographical and social divisions marked by cultural differences, and neglects the diversities in their curriculum. The study concludes that the curricularization of differences is fundamental to mitigating school failure in the experience of LGBTQIAPN+ people. Inclusive and transformative policies that consider the relationship between exclusion, diversities and academic performance, contribute to reducing structural inequalities and humanization of the school, reinforcing it as a space of subjectivation and plurality.

**Keywords:** diversity, sexuality, school failure, intersectionality, pedagogical practice..

## **DIVERSIDAD (AFECTIVO-SEXUAL) Y LA PRODUCCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR: UNA REVISIÓN INTEGRATIVA**

**RESUMEN:** La complejidad de los procesos de inclusión/exclusión y de las dinámicas de los sistemas de poder en las escuelas requiere el estudio de la relación entre diversidades y fracaso escolar. Basado principalmente en las teorías de Patto y de Deleuze y Guattari, este trabajo cuestiona las explicaciones sobre el fracaso escolar que adoptan perspectivas individualizantes, patologizantes y medicalizantes, es decir, aquellas que ignoran las desigualdades estructurales y socioculturales. Se dimensiona este fenómeno como un producto de una sociedad de clases injusta y como una antiproducción de vida. Amplía las explicaciones sobre el fracaso escolar al incluir en el análisis otros marcadores sociales de diferencia, más allá de la clase y la raza. Se trata de una revisión integrativa de la literatura con un enfoque en la interseccionalidad entre diversidad (afectivo-sexual) y fracaso escolar. El corpus del estudio está compuesto por cinco artículos, lo que indica escasez de investigaciones sobre esta interseccionalidad. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido temático y organizados en núcleos de sentido. La literatura señala la necesidad de formación inicial y continuada del profesorado para cambiar representaciones sociales y creencias que refuerzan prácticas excluyentes. Se subrayaba el papel reproductor de la educación escolar, que perpetúa divisiones geográficas y sociales marcadas por diferencias culturales, y descuida las diversidades en sus currículos. Se concluye que la curricularización de las diferencias es fundamental para mitigar el fracaso escolar en la vivencia de las personas LGBTQIAPN+. Las políticas inclusivas y transformadoras que incluyen la relación entre exclusión, diversidades y desempeño académico contribuyen a la reducción de las desigualdades estructurales y humanización de la escuela, reforzándola como espacio de subjetivación y pluralidad.

**Palabras clave:** diversidad, sexualidad, fracaso escolar, interseccionalidad, práctica pedagógica.

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, o debate sobre a produção do fracasso escolar ganhou destaque nos campos da Psicologia e da Educação. Conforme apontado por Patto (2010), os estudos iniciais sobre processos de escolarização e dificuldades de aprendizagem no Brasil foram amplamente fundamentados em teorias originadas nos contextos norte-americano e europeu, especialmente aquelas desenvolvidas nas sociedades industriais “avançadas” e liberais. Contudo, ao serem aplicadas à realidade brasileira, essas teorias frequentemente desconsideravam as significativas peculiaridades sociais e regionais do país, comprometendo a eficácia de suas explicações sobre o

fenômeno do fracasso escolar em uma realidade profundamente desigual. Sob essa ótica, o fracasso escolar é visto como uma falha individual do aluno que não consegue aproveitar as oportunidades oferecidas, ao invés de considerar as condições precárias que lhe são impostas.

Patto (2010), então, convida-nos a repensar as relações de ensino e aprendizagem que se dão no sistema formal de ensino ao apresentar a complexidade do fenômeno do fracasso escolar. Para a autora, à sua produção devem-se atribuir as definições evocadas pela polissemia do vocábulo “complexo”, do latim *complexus* e cujo significado é aquilo que é tecido junto. Assim, pode-se entender o fracasso escolar como antiprodução de vida (Baremlitt, 2002; Deleuze & Guattari, 2018) e resultante do entrelaçamento das diferentes práticas institucionais adotadas no sistema de ensino e das relações sociais mais amplas, que associadas, dão o teor da tessitura do fenômeno. Nesse cenário, Patto (2010) propõe uma análise que destaca a necessidade de mudanças estruturais e a adoção de práticas inclusivas capazes de mitigar o fracasso escolar. Desta feita, a abordagem considera as macroestruturas como fulcrais, sendo o fracasso escolar compreendido como um reflexo das desigualdades sociais e econômicas, historicamente construídas e que permeiam a sociedade como um todo e a escola especificamente.

O avanço da agenda política neoliberal, aliado aos constantes ataques à democracia e às instituições – entre elas a escola e a universidade públicas – promovidos por partidos e movimentos de extrema direita nos últimos anos, mobiliza-nos a (re)pensar a produção do fracasso escolar no tempo presente, uma vez que essa conjuntura é propícia ao retorno e atualização de explicações individuais, criminalizantes, patologizantes e medicalizantes dessa produção. Esse contexto beligerante contribui para invisibilizar e naturalizar os diferentes atravessamentos (Lourau, 1993) que, presentificados nas escolas, influenciam as experiências individuais e coletivas de ensino e aprendizado. Por isso, a perspectiva interseccional, ao incluir na análise outros marcadores sociais da diferença – para além de classe e raça, que foram considerados por Patto (2010) – contribui para ampliar o entendimento sobre o fracasso escolar e as relações de poder estabelecidas na escola.

As experiências de sujeitos relacionadas a classe e raça, concebidas fora de uma ordem hegemônica, são marcadas por processos de exclusão e que, atreladas ao gênero e à sexualidade dissidentes, evidenciam ainda mais diferentes níveis de opressão (Collins & Bilge, 2021). Essas duas pesquisadoras feministas alertam para o fato de que, no contexto do crescente populismo de extrema-direita, a ameaça se dirige sobremaneira às conquistas de direitos para e pelas pessoas marcadas por diversas categorias de discriminação e desigualdade (Collins & Bilge, 2021).

Isso posto, é possível pensar em como a homofobia e a exclusão vividas por pessoas Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexo, Agêneros, Pansexuais e Não-Binários (LGBTQIAPN+) nos espaços escolares podem afetar os processos de ensino-aprendizagem-subjetivação. É sabido que à escola cabe a função de socialização do conhecimento humano historicamente acumulado, funcionando como meio de humanização e produção de subjetividade (Santos, 1992; Saviani, 1983). Desse modo, a negligência em abordar os conhecimentos concernentes à diversidade afetivo-sexual funciona enquanto vetor de produção do fracasso escolar desses sujeitos à medida que incrementa a reprodução de normas e preceitos morais, historicamente construídos e descompromissados com a promoção dos direitos deles.

Essa forma conservadora e específica de operar ancora-se nos diferentes atravessamentos que normalizam a cis-heterossexualidade compulsória e hierarquizam as demais expressões de gêneros e orientações sexuais, subalternizando-as (Junqueira, 2013). Decorre disso, que visibilizar a imbricação diversidade afetivo-sexual e fracasso escolar se torna essencial para problematizar como os sistemas de poder, marcados pela exclusão, impactam negativamente o processo educativo e reforçam a marginalização desses estudantes, uma vez que suas narrativas encontram-se cotidianamente mediadas e deslegitimadas pelos discursos hegemônicos (Spivak, 2010).

Dessarte, este estudo visa responder a seguinte pergunta: qual a relação existente na literatura entre diversidade afetivo-sexual (e sua supressão) e produção do fracasso escolar? Com isso, objetiva-se deslindar as relações assimétricas de poder que se dão nas escolas e estão presentes tanto na relação escola-estudante quanto na relação família-escola. Para tal, foi realizada uma revisão integrativa da literatura sobre a interseccionalidade existente entre diversidade afetivo-sexual e fracasso escolar,

cujas publicações são dos últimos 25 anos, demarcadas por tempos históricos distintos que serão posteriormente explicitados.

Numa conjuntura de ofensiva contra as discussões sobre diversidade afetivo-sexual no ambiente escolar, a relevância desta pesquisa encontra-se na sistematização da literatura que trata de tal diversidade e sua relação com o fracasso escolar. Pesquisa da *Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos* [ABGLT] (2016) demonstra a realidade enfrentada por essas pessoas no sistema escolar brasileiro. Realizado entre dezembro de 2015 e março de 2016, com 1.016 estudantes de 13 a 21 anos, o estudo evidenciou que a escola pode ser um ambiente hostil para esses estudantes. Os dados mostram que 68% dos entrevistados sofreram agressões verbais, enquanto 26,6% relataram violência física. Além dos ataques cometidos por colegas, muitos referiram que também foram alvo de agressões por parte de professores e funcionários: 69,1% deles relataram episódios de violência verbal por parte desses profissionais. Apesar da alta frequência das agressões – presenciadas por funcionários em 64,7% das vezes –, apenas 3,5% dos professores intervieram. Os estudantes também destacaram a omissão das instituições, que, em 55,9% dos casos, não adotaram medidas efetivas para combater a violência. Ademais, a pesquisa explicita que as violências sofridas por essa população frequentemente resultam em evasão escolar e baixo desempenho acadêmico, o que reforça a necessidade de políticas inclusivas e transformadoras (ABGLT, 2016).

Infelizmente, na contramão de programas, projetos e ações promotores de justiça e igualdade nas escolas, como o *Programa Escola sem Homofobia*, foi lançado em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), no governo golpista de Michel Temer (MDB), a versão quarta e final da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que direciona a formulação dos currículos da educação básica brasileira. No processo de elaboração da Base, pela incidência de representantes religiosos, políticos e empresariais ultrarreacionários, tal como já havia ocorrido na elaboração do *Plano Nacional de Educação* (PNE), em 2014, foram suprimidos os termos gênero e orientação sexual presentes nos textos originais de ambos documentos (Andrade et al., 2023).

Tal realidade das políticas educacionais reforça a importância de estudos que tematizam a intersecção fracasso escolar e diversidade afetivo-sexual. Por isso, a presente investigação propõe uma análise crítica acerca dessa intersecção, o que nem sempre se evidencia no meio acadêmico, havendo aí uma lacuna com a qual somos chamados a nos ocupar dado o compromisso ético-político com uma educação inclusiva de todas as diversidades. Assim, busca-se ilustrar como a exclusão de pessoas LGBTQIAPN+ do espaço educacional está atrelada à manutenção de desigualdades históricas e estruturais, e reforçar a (re)construção de alternativas que configurem as escolas como instituições efetivamente acolhedoras, dialógicas e protetoras, capazes de engendrar processos de subjetivação, portanto, emancipatórios e construtores de uma sociedade democrática.

## **METODOLOGIA**

### **Caracterização do estudo**

Trata-se de estudo de natureza qualitativa cujo método adotado foi o da revisão integrativa que, segundo Souza *et al.* (2010), pode ser definida como “a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado” (p. 103). Por meio dessa revisão, toma-se a produção escrita acadêmica que versa sobre a relação entre diversidade afetivo-sexual e produção do fracasso escolar enquanto corpus de análise a fim de traçar um panorama sobre a referida intersecção.

A revisão foi operacionada por meio de três grandes buscas no *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), realizadas no período de abril a maio de 2024. Os parâmetros seguidos e processos realizados neste estudo estão a seguir apresentados.

### **Critérios histórico-políticos e metodológicos**

Com o objetivo de exemplificar os impactos políticos no campo da produção científica, a busca foi particionada em três períodos históricos distintos. Esses marcos tomam como ponto de

partida a criação do *Programa Brasil sem Homofobia*, em 2004, e como ponto de ruptura histórica, o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2016. A escolha desses períodos se justifica pelos impactos gerados pelo citado programa no campo da reivindicação de direitos civis (Irineu, 2014), bem como pela implementação da agenda neoliberal e ultrarreacionária pós-*impeachment* (Cara, 2019). Esses dois marcos históricos podem ser classificados como acontecimentos, isto é, pontos de inflexão cruciais nas práticas discursivas e não discursivas, capazes de reorganizar as relações de força e poder presentes na sociedade (Foucault, 2008). Portanto, as buscas e classificações foram organizadas da seguinte forma: a) pré-*Programa Brasil sem Homofobia*: publicações anteriores a 2004; b) pós-*Programa Brasil sem Homofobia* e anteriores ao *impeachment*: publicações entre 2004 e 2016; c) pós-*impeachment*: publicações entre 2017 e 2023.

O levantamento foi realizado por meio de três grandes buscas, detalhadas a seguir, no tópico operacionalização do estudo. A primeira busca baseou-se na utilização dos descritores, ou operadores booleanos: “diversidade afetivo-sexual” e/ou “diversidade sexual” e “fracasso escolar” e/ou “desempenho acadêmico” e/ou “abandono escolar” e/ou “exclusão escolar”. A segunda busca baseou-se na utilização dos descritores, ou operadores booleanos: “diversidade afetivo-sexual” e/ou “diversidade sexual” e/ou “orientação sexual” e/ou “LGBTQIAPN+” e/ou “minorias sexuais” e “fracasso escolar” e/ou “desempenho acadêmico” e/ou “abandono escolar” e/ou “exclusão escolar”. Por fim, a terceira busca baseou-se na utilização dos descritores, ou operadores booleanos: “diversidade” e “fracasso escolar”.

Foram utilizados como critérios de inclusão: o idioma do artigo (português); a presença de pelo menos um dos descritores (ou operadores booleanos) no título, no resumo e/ou nas palavras-chave; e artigos resultantes de pesquisas empíricas que analisam a relação entre diversidade afetivo-sexual e fracasso escolar. E como critérios de exclusão foram adotados os seguintes critérios: artigos publicados em língua estrangeira; a não presença dos descritores (ou operadores booleanos) no título, no resumo e/ou nas palavras-chave; e artigos de revisão, artigos de opinião, editoriais e artigos não revisados por pares. Destaca-se que a exclusão de artigos de revisão e outros textos se deu pelo fato de que esta pesquisa busca compreender as relações entre diversidade afetivo-sexual e fracasso escolar a partir de dados empíricos que ofereçam informações diretas e específicas sobre as práticas educacionais, as vivências de sujeitos e os impactos da exclusão no contexto escolar.

## Operacionalização do estudo

A proposta inicial deste estudo era levantar, agrupar e categorizar os artigos que versassem sobre a interseccionalidade diversidade afetivo-sexual e fracasso escolar. Entretanto, a primeira busca, a que se deu pelos descritores “diversidade sexual” e/ou “diversidade afetivo-sexual” e “fracasso escolar” e/ou “desempenho acadêmico” e/ou “abandono escolar” e/ou “exclusão escolar”, não retornou resultados. Essa ausência de publicações pode ser compreendida à luz do conceito “literatura menor”, de Deleuze & Guattari (2018), que argumentam que a produção do conhecimento, o campo científico e os demais sistemas de significação encontram-se atrelados e operam em um sistema dominante, ou majoritário. Dessa maneira, a literatura ilustra a eleição e privilegiamento de determinados assuntos e temáticas, epistemologicamente convergentes aos valores e interesses de um regime de maioria.

Ante a ausência de resultados, optou-se por uma abordagem exploratória mais ampla. Com a finalidade de sistematizar essa exploração, os descritores anteriormente utilizados foram ampliados. Assim, na segunda busca a utilização dos descritores “diversidade afetivo-sexual” e/ou “diversidade sexual” e/ou “orientação sexual” e/ou “LGBTQIAPN+” e/ou “minorias sexuais” e “fracasso escolar” e/ou “desempenho acadêmico” e/ou “abandono escolar” e/ou “exclusão escolar” retornou quatro resultados. Os quatro artigos encontrados utilizam a orientação sexual apenas enquanto elemento classificador em um contexto amplo e censitário. Um desses artigos trata-se de um editorial e outros três artigos não focam na questão da dissidência sexual e não foram revisados por pares. Por isso, todos eles foram descartados.

Frente a escassez e inadequação dos textos ao propósito da revisão, constatada na segunda busca, uma nova ampliação se fez necessária. Desta vez, na terceira a última busca, adotou-se o

descritor “diversidade”, termo “guarda-chuva” capaz de tangenciar a temática inicialmente proposta, mas não a ponto de descaracterizá-la. Ao realizar essa nova busca – utilizando-se os descritores “diversidade” e “fracasso escolar” e aplicando os critérios de inclusão e de exclusão bem como os períodos temporais e históricos citados – foram encontrados 34 artigos, assim distribuídos: a) pré-*Programa Brasil sem Homofobia*: dois resultados, sendo um descartado pelos critérios de exclusão; b) pós-*Programa Brasil sem Homofobia* e anteriores ao *impeachment*: 30 resultados, com cinco duplicados. Dos 25 restantes, quatro atenderam aos critérios de inclusão e de exclusão simultaneamente; c) pós-*impeachment*: dois resultados, ambos descartados pelos critérios aludidos. Portanto, este estudo contempla cinco artigos.

Após a definição do corpus da pesquisa, os cinco artigos selecionados foram novamente lidos em sua íntegra, codificados, tematizados e organizados em núcleos de sentido definidos a partir da Análise de Conteúdo Temática (ACT). Ao discutir sobre a ACT, Chizzotti (2003) assevera que seu objetivo é compreender criticamente os sentidos das comunicações, manifestos ou não. De modo similar, Minayo (1998, p. 316, grifo nosso) explica que “fazer uma análise temática consiste em *descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado*”. Ademais, Braun e Clarke (2006), ao discutirem a delimitação e possibilidades aventadas por esse método de análise, destacam que “através de sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de dados” (p. 3).

Conforme explicado por Braun e Clarke (2006), a flexibilidade trazida por essa ferramenta de pesquisa permite-nos seguir através de uma abordagem: a) dedutiva, na qual os temas são extraídos diretamente dos dados; b) indutiva, na qual os dados são organizados a partir de um referencial teórico prévio; c) ou mista, na qual as duas abordagens se fazem presentes e complementares. Dadas as especificidades deste estudo e suas limitações, decidiu-se privilegiar o método misto. Assim, uma leitura fluante e inicial dos artigos selecionados garantiu condição necessária para a identificação de temas emergentes, codificados a partir da construção narrativa presente em cada artigo. De natureza indutiva, essa primeira análise possibilitou a identificação de padrões de recorrência nos debates acerca da diversidade e do fracasso escolar. Reitera-se que embora a relação entre fracasso escolar e diversidade afetivo-sexual seja central nesta investigação, a escassez de literatura específica sobre o tema exigiu a ampliação da análise para a diversidade de forma mais abrangente, considerando as múltiplas camadas de exclusão que atravessam o espaço educacional.

Posteriormente, esses núcleos de sentido emergentes foram interpretados à luz de um referencial teórico bem estabelecido sobre a temática. Esse procedimento, dedutivo, ancorou-se principalmente nas contribuições de Patto (2010), que versa sobre o fracasso escolar, e de Deleuze e Guattari (2018), que debruçando-se sobre os diferentes modos de produção de subjetividade contra-hegemônicos, trazem à baila as discussões sobre os processos de marginalização e resistência. Essa estratégia de análise possibilitou, além da categorização dos dados, a compreensão de como a ausência de discussões sobre diversidade favorece a produção do fracasso escolar daqueles que trazem consigo distintos marcadores sociais da diferença. .

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos que compõem o *corpus* da presente revisão de literatura estão listados a seguir.

**Tabela 1**

*Artigos que compõem o corpus da revisão de literatura*

Título	Autora(as)	Ano da Publicação	Periódico	Instituição de vinculação do periódico

Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural	Ana Canen	2001	Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação	Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) - Universidade de Campinas (Unicamp)
Família e escola na contemporaneidade: Fenômeno social	Márcia Cristina Argenti Perez	2009	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAAEE)	Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)
Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem	Mirella Lopez Martini Fernandes Paiva & Zilda Aparecida Pereira Del Prette	2009	Psicologia Escolar e Educacional	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)
Esteretótipos acerca de modelos não tradicionais de família em um curso de formação docente	Anna Paula Vencato	2015	Áskesis - Revista dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar	Departamento de Sociologia - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
As sociabilidades juvenis e suas relações na diversidade do espaço escolar	Maristela Piber Maciel	2016	RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC)

Fonte: Autores (2025).

Apresentamos a seguir os núcleos de sentido identificados na análise dos artigos, bem como a discussão de seus significados no âmbito do fracasso escolar e das variadas expressões da diversidade. Assinala-se que um mesmo artigo pode constar em mais de um núcleo de sentido.

## Formação docente e diversidade

Este núcleo de sentido aborda a importância da formação inicial e continuada para lidar com a “diversidade cultural” nas escolas. Essa “capacitação” reflete diretamente no modo como crenças e práticas pedagógicas impactam o acolhimento e a inclusão, ou, em sentido inverso, reforçam a exclusão nos ambientes escolares. Assim, despontam as produções de Canen (2001) e Vencato (2015).

Canen (2001) destaca que a valorização da pluralidade cultural no contexto escolar é essencial para superar o fracasso escolar. A autora demonstra que essa valorização deveria começar pelo compromisso de uma formação docente que favoreça a compreensão sobre a influência trazida pelos diferentes estereótipos circunscritos no cotidiano escolar e que incidem sobre os processos de ensino-aprendizagem-subjetivação dos educandos de universos culturais diferentes. Segundo a autora, “preparar professores na linha da apreciação da diversidade cultural e da quebra de estereótipos favoreceria atitudes positivas que contribuiriam para transformar a situação de fracasso escolar” (Canen, 2001, p. 210).

De forma complementar, Vencato (2015) discute como discursos normativos sobre famílias influenciam negativamente a percepção docente, dificultando a inclusão de estudantes cujas famílias ou sexualidades se afastam das normas tradicionais. Nessa perspectiva, a autora, assim como Canen (2001), identifica uma falha sistêmica na formação de professores para lidar com a diversidade em suas diferentes modalidades. Conforme apresentado por ela, “há uma lacuna na formação desses/as professores/as para lidar com a diferença que se estende às muitas possibilidades de configurações familiares” (Vencato, 2015, p. 14). A constatação acerca da lacuna formativa trazida pela autora e que indica a incapacidade, despreparo e/ou desinteresse desses docentes em lidar com a desestabilização trazida pelos novos conceitos de família, pode ser entendida a partir da noção de universos culturais distintos, que hierarquizados, são tratados sob a ótica da carência cultural (Patto, 2010).

Além disso, Canen (2001) problematiza o papel das práticas pedagógicas, na sua interface com a formação docente, defendendo que elas devem incorporar as diferentes cosmovisões trazidas pelos alunos. Afirma que ainda prevalece entre os professores a ideia de uma educação compensatória, fundamentada na Teoria da Carência Cultural (Patto, 2010). Essa abordagem histórica, presente nas práticas pedagógicas das décadas de 1970, reforça a hierarquização dos saberes e práticas culturais no ambiente escolar. Essa propensão da escola em optar por uma abordagem reparativa e de assimilação cultural traduz-se em sua função reprodutiva, sendo seu dever social reduzido à transmissão de valores e cultura dominantes (Canen, 2001). E dentre eles, a cis-heterossexualidade compulsória (Butler, 2017).

As contribuições de Canen (2001) evidenciam como essas relações de poder e a hierarquização de saberes criam condições para a adoção de uma educação compensatória, tendo como referência um arbitrário cultural dominante (Bourdieu & Passeron, 2023). Isso ilustra como os universos culturais percebidos pelos professores são representados de forma desigual, perpetuando exclusões e entraves à inclusão educacional. Ao afirmar que a construção da representação social dos universos culturais dos alunos por parte do corpo docente vem ditando a práxis pedagógica e a postura adotada em sala de aula, Canen (2001) conclui que se, e apenas se, os docentes forem capazes de reconhecer a multiplicidade de universos culturais presentes em sala de aula, o fracasso escolar poderá ser superado. Para ela:

trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa, também, ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes (Canen, 2001, p. 222).

Assim como Vencato (2015), a pesquisadora salienta a importância da formação continuada contextualizada e comprometida com a transformação social e dos espaços de aprendizagem gerados por ela, haja vista que suas constatações são indicativas da necessidade de “uma interlocução teoria-prática em cursos de formação docente” (Canen, 2001, p. 224).

No que concerne à formação continuada e às desconstruções proporcionadas por ela, Vencato (2015), ao ministrar uma formação sobre Gênero e diversidade na escola (GDE), aborda as questões de ensino-aprendizagem relacionadas à diversidade afetivo-sexual e a incapacidade da escola e o incômodo do corpo docente em trabalhá-la, uma vez que “qualquer coisa que escape às normas sociais é potencialmente desestabilizadora – especialmente no campo do gênero e das sexualidades, mesmo que outras diferenças também causem estranhamento dentro da sala de aula” (Vencato, 2015, p. 13). As constatações de Vencato (2015) podem ser explicadas a partir das observações de Louro (1997) sobre o contexto educacional brasileiro e sua constante negativa de trabalhar assuntos relacionados à diversidade afetivo-sexual e de gênero. Como ela nos mostra, nos espaços formais de ensino as categorias “diversidade afetivo-sexual” e “gênero” foram amplamente negligenciadas. Segundo ela:

Embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmação do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isto, nós não temos nenhum problema nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que, se deixarem de tratar esses “problemas”, a sexualidade ficará fora da escola (Louro, 1997, p. 80).

Isso posto, podemos compreender a dimensão política dos cursos de formação continuada comprometidos com a valorização da diversidade em suas distintas manifestações. Vencato (2015), ao apresentar algumas das falas dos cursistas, traz à tona as percepções elencadas por eles acerca da diversidade e da polissemia do vocábulo família. Ao discorrer sobre essa polissemia, fica evidente o papel reprodutor da escola, que ao não se atualizar, adota o binário classificativo “estruturada-desestruturada” para marginalizar quaisquer outras configurações familiares. Frente a essa classificação binária (estruturada-desestruturada) e que não se adequa às exigências da cultura, a autora ilustra o papel reprodutor da escola através das ações de seus operadores. Nessa perspectiva, emergem discursos que culpabilizam determinadas composições familiares, principalmente àquelas que rompem com o modelo heteronormativo, pelo suposto déficit na formação dos alunos. Como demonstra Vencato (2015, p. 10), vigora entre os professores a ideia de que há, nessas famílias, a “acusação de ‘não dar a educação’ devida à prole”. Essa visão individualizante e culpabilizadora atualiza-se com as mudanças culturais, integrando o imaginário e as representações dos professores acerca das diferentes configurações familiares e seus impactos negativos nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a culpabilização familiar gira em torno de “questões como a influência dos ‘pais *gays*’ na futura sexualidade das crianças [que] entra em cena como algo particularmente desestabilizador e que, frequentemente, educadores e educadoras se percebem como ‘sem ferramentas’ para lidar” (Vencato, 2015, p. 10). Embora o interesse da autora fosse compreender a (difícil) relação estabelecida entre família e escola, dando ênfase aos impactos gerados nos processos de ensino aprendizagem promovidos pelos discursos sobre família e novas configurações familiares, conclui que a maior parte dos professores não possui formação, de base ou continuada, para lidar com a diversidade.

Esses achados denotam que a escola reflete a cosmovisão da sociedade em que se insere, podendo ser agente de produção ou antiprodução de vida (Baremlitt, 2002; Deleuze & Guattari, 2018), afinal, conforme advertido por Orso (2012), a escola pode ser entendida como uma versão ampliada da sociedade. Decorre também a necessidade de cursos de formação continuada, capazes de abarcar de forma suficiente as mudanças culturais. Essa necessidade de formação docente voltada para a valorização das diversidades já se faz presente nas políticas educacionais brasileiras. Nesse conjunto, destacam-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica* (Brasil, 2015), que preconizam que a formação docente deve abarcar a promoção dos direitos humanos e a valorização das diferenças culturais, sociais e identitárias no ambiente escolar. No entanto, apesar dessas diretrizes, os estudos analisados nesta revisão apontam que a formação inicial (e também a continuada) ainda não fornecem aos professores subsídios para lidar com as diversidades, contribuindo para a perpetuação da exclusão escolar de alunos de diferentes “universos culturais” (Canen, 2001) e de estudantes e famílias LGBTQIAPN+ (Vencato, 2015).

Isso posto, reafirma-se a importância de uma formação inicial e continuada comprometida com as diversidades, e a sua significativa contribuição para que a escola cumpra, por meio de currículos plurais e da ação pedagógica inclusiva, a função de transmitir o conhecimento historicamente acumulado numa perspectiva democrática, justa, igualitária e equânime.

### **Práticas pedagógicas e currículo escolar**

Este núcleo de sentido contempla análises sobre os modos como as práticas pedagógicas e o currículo escolar podem atuar como agentes de inclusão ou exclusão, especialmente em relação às diversidades. Inclui os trabalhos de Canen (2001), Paiva e Del Prette (2009) e Vencato (2015).

O currículo escolar não se resume a apenas um conjunto de conteúdos, sendo um espaço político no qual são naturalizados e reproduzidos valores, ideologias e representações. Arroyo (2011, p. 37) assinala que “os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento”. Essa resistência insere-se na dinâmica escolar e nas disputas relacionais pelo poder. De fato, a tensão trazida pela ausência de discussões sobre diversidades no currículo reflete e perpetua estruturas excludentes, impactando diretamente a vivência no ambiente escolar.

A exclusão de temas relacionados às diversidades no currículo escolar não é uma omissão neutra, mas uma escolha política capaz de deslindar as relações de poder e as hierarquias presentes na sociedade e que se manifestam de maneira análoga nos ambientes educacionais. Nisso, promover mudanças curriculares que incorporem tais temáticas é tanto uma questão pedagógica quanto uma questão ética. Essas mudanças propostas e necessárias, por desterritorializar o saber institucional presente nas escolas e dar lugar, nas narrativas dominantes, à perspectiva dos subalternizados (Arroyo, 2017), organizam-se de modo a produzir um devir-menor (Deleuze & Guattari, 2018), objetivando superar o fracasso escolar, que atinge exatamente a classe proletária, historicamente alijada do direito à educação afinal (Patto, 2010).

Assim, a omissão deliberada de discussões sobre as diversidade no currículo escolar vai de encontro ao preconizado pelas *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (Brasil, 2012), que salientam a necessidade de uma educação comprometida com a equidade e o respeito às diferenças. Ainda nesse contexto político, destaca-se o *Plano Nacional de Educação* (PNE – Lei nº 13.005/2014), que prevê a promoção das diversidades como um dos princípios fundamentais da política educacional brasileira. Contudo, percebe-se uma lacuna entre o prescrito e o real, estando a falta de implementação dessas diretrizes nas escolas habitando esta lacuna. Ou como opinam Silva e Tavares (2013), há avanços e limitações da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Nesse cenário, Paiva e Del Prette (2009) versam sobre o papel das crenças docentes e possíveis implicações para a prática pedagógica. Conforme percebido pelas autoras, as crenças e conceitos preconcebidos acerca do desenvolvimento socioemocional e intelectual dos alunos periféricos trazidos pelos docentes em sua prática, atuam como facilitadores ou dificultadores de aprendizagem, uma vez que essas crenças educacionais

influenciam o processo de ensino-aprendizagem ao mediar as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com seus alunos, funcionando como um filtro que os leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus alunos (Paiva & Del Prette, 2009, p. 7)

A fim de ratificar suas constatações, as autoras notaram, por meio da aplicação de questionários, que as professoras acreditam que as relações interpessoais estabelecidas afetam o desenvolvimento socioemocional, tendo pouca ou nenhuma relação com o desenvolvimento intelectual dos seus alunos. O estudo realizado foi capaz de separar a amostra pesquisada em dois subgrupos: professoras facilitadoras de aprendizagem e professoras dificultadoras de aprendizagem.

Conforme denunciado por elas, a literatura internacional tem se ocupado de pesquisar a inter-relação entre crenças educacionais sobre a prática pedagógica e processos de aprendizagem. Quanto à realidade brasileira, enunciam dados semelhantes àqueles vistos na literatura internacional. Os resultados da referida inter-relação apontam para uma profecia autorrealizadora ao relacionar as causas

do fracasso escolar à baixa expectativa do professor acerca de seus alunos (Paiva & Del Prette, 2009). Essa inter-relação é agravada quando os alunos trazem consigo os diferentes marcadores sociais da diferença. Nessa esteira, a postura punitiva adotada pelo corpo docente atribui a razões individuais e familiares dos alunos a causa de seu insucesso escolar. Esse apontamento realizado pelas autoras é indicativo de uma educação compensatória, em que a culpabilização individual atende às percepções meritocráticas e descomprometidas com a realidade trazidas por parte das professoras para explicar o insucesso escolar dos educandos. Conforme constatado, para parte dessas docentes, o insucesso observado devia-se às razões pessoais dos alunos, classificadas por elas como ausência de esforço ou inaptidão (Paiva & Del Prette, 2009).

Em contrapartida, ao serem indagadas sobre o êxito escolar de alguns alunos, as professoras associavam esse fenômeno a sua capacidade pedagógica, explicitando a presença de crenças de autoeficácia. As crenças de autoeficácia fizeram-se presentes nos dois subgrupos avaliados e tanto as facilitadoras quanto as dificultadoras de aprendizagem reconheceram-se como peça angular na aprendizagem dos alunos. O texto em tela explicita a relação estabelecida entre crenças e prática docente. Conforme apresentado pelas autoras, a explicação do fracasso escolar sob a ótica de teorias e concepções individualizantes tendem a produzir um fatalismo, sendo o fracasso escolar nessa perspectiva, uma profecia autorrealizadora que se impõe aos alunos periféricos (Paiva & Del Prette, 2009).

De modo similar, ao discutir sobre cotidiano escolar, Canen (2001) tece críticas às práticas docentes que inviabilizam e desconsideram as diferentes cosmovisões dos alunos. Conforme ela nos mostra, “o conhecimento do aluno concreto como condição para a viabilização de práticas pedagógicas transformadoras, conforme enfatizado por Kramer (1995b), não tem lugar no cotidiano da escola” (Canen, 2001, p. 216). Ante a esse fato, ela é enfática ao afirmar que a escola somente se transformará em um espaço de aceitação da diversidade quando a educação para a diferença constar nos currículos educacionais e nos projetos políticos-pedagógicos escolares. Embora identifique que há um esforço do corpo docente para trabalhar a diversidade em sala de aula, esse trabalho e essa temática são acessórios. E por não serem parte do currículo, adquirem um caráter cambiante. Perante isso, Canen (2001, p. 223) faz algumas provocações ao questionar “em que medida estas iniciativas podem ser viabilizadas como parte integrante dos ‘conteúdos escolares’, e não como atividades interpretadas como ‘extracurriculares?’”.

Vencato (2015) também aborda a inexistência de um currículo que se proponha a discutir a diversidade. Conforme apontado por ela, predominam no ambiente escolar discursos normativos, cuja função é marginalizar configurações familiares não tradicionais e limitar práticas pedagógicas inclusivas. Também pondera que as práticas pedagógicas e os currículos escolares que ignoram a diversidade afetivo-sexual contribuem para reforçar estigmas e desigualdades no ambiente educacional. A autora, ao discutir a escola enquanto espaço privilegiado de sociabilidades juvenis, faz menção à sua função, pois conforme demonstrado por ela:

Faz parte da função de educadoras e educadores garantir uma escola de qualidade para todas as pessoas, na qual todas as pessoas estejam representadas. Faz parte do papel da escola reconhecer, sem preconceitos, diferentes arranjos familiares e trazê-los, discursivamente e de fato para dentro de seus muros (Vencato, 2015, p. 20).

Assim, frente à invisibilização da diversidade, estudantes LGBTQIAPN+ são frequentemente marginalizados em espaços escolares que (re)produzem valores heteronormativos e que evitam debates sobre identidades de gênero e orientação sexual (Vencato, 2015). Além disso, a autora destaca o medo e a inaptidão do corpo docente em abordar a diversidade em sala de aula, ainda considerada um tema sensível e pouco explorado. Essa percepção de Vencato (2015) dialoga com as reflexões de Louro (1997), que já descrevia a invisibilização das discussões sobre diversidade afetivo-sexual no ambiente escolar.

## **Relação família-escola e exclusão**

Este núcleo de sentido analisa a relação estabelecida entre família e escola e como, para os grupos minoritários, essa interação é frequentemente marcada pela exclusão. Fazem parte deste núcleo de sentido os trabalhos de Canen (2001), Perez (2009) e Vencato (2015). Conforme mostrado por Perez (2009), compreender os modos de aprendizagem das crianças exige analisar as relações entre as práticas educativas das famílias das classes populares e as práticas sistemáticas desempenhadas pela escola, haja visto que “as dificuldades escolares, aliadas à grande necessidade de a criança das camadas populares ocupar-se com o trabalho precoce para ajudar no sustento do grupo familiar, dificulta a frequência escolar” (Perez, 2009, p. 5).

A autora aponta para uma falha sistêmica e institucional nos processos de integração entre família e escola. Essa falha pode ser entendida a partir das diferentes representações construídas sobre os processos de organização do ensino-aprendizagem pelos diferentes atores sociais: professores, pais e alunos. Essa representação, por parte dos pais, traduz-se em insegurança e falta de planejamento das atividades escolares de seus filhos (Perez, 2009). Nessa realidade, relegam a função de educar totalmente à escola, reduzindo a participação familiar nos processos de ensino-aprendizagem, à garantia da permanência da criança no sistema escolar. A isso, soma-se a representação docente sobre os processos de ensino-aprendizagem das crianças provenientes das classes populares e suas relações familiares. Nessa situação, Perez (2009) dá lugar de destaque ao papel do professor, uma vez que é ele que personifica o processo de ensino-aprendizagem. Assim:

sua postura, suas representações e conhecimentos determinam em parte o que fazem no contato com os educandos e, de modo correlato, com seus familiares. Desse modo, o profissional da educação desenvolve sua prática com base em percepções e análises sobre os resultados da sua postura pedagógica, que por sua vez, dependem do contexto em que atua (Perez, 2009, p. 6).

Sobre o contexto de atuação do professor e da realidade encontrada pelos alunos, a autora destaca que as desigualdades vividas pelos alunos pobres decorrem, em parte, da idealização de uma “família estruturada” projetada pelo corpo docente. Esta idealização baseia-se em uma visão que desconsidera a diversidade das configurações familiares. Ademais, ainda vigora nos ambientes escolares uma perspectiva dicotomizante da relação família-escola, que embora sejam instituições distintas, trabalham em prol de objetivos similares. No que concerne a essa visão dicotomizada, Perez (2009, p. 7) explica que o corpo docente “supõe que é de responsabilidade da família resolver os problemas escolares de seus filhos”.

Nesse íterim, Vigotski (1998) contribui para essa análise ao teorizar sobre o processo de formação de conceitos. Segundo ele, os conceitos cotidianos emergem da experiência prática no ambiente familiar. Ou seja, estão intrinsecamente relacionados às exigências da cultura, sendo histórica e socialmente determinados. Ainda nessa seara, o autor discorre sobre a função educativa de refinamento dos conceitos cotidianos, que devem ser ampliados, complementados, e não substituídos, pelos conceitos científicos adquiridos no processo de escolarização. As contribuições de Vigotski (1998) reforçam a necessidade da integração e valorização da relação família-escola. No entanto, o contexto econômico, cultural e político do Brasil vem dificultando essa integração. É o que nos mostra Canen (2001) quando em sua discussão apresenta a rejeição dos professores pelos universos culturais distintos, trazidos pelos alunos.

Além disso, Perez (2009) observa que, para as crianças das camadas populares, a relação família-escola se estreita de forma unilateral quando o aluno apresenta “desvios”. Nesses casos, a escola recorre à família, esperando que ela atue como instituição correccional. Assim, ocorre a (re)vitimização da família, uma vez que “quando a intervenção familiar não consegue resultados positivos, os professores geralmente ressaltam que as famílias dos alunos são desinteressadas e negligentes no acompanhamento da escolarização dos filhos” (Perez, 2004 apud Perez, 2009, p. 7). Essa constatação também foi realizada em pesquisa realizada por Tondin & Panizzi (2017).

Vencato (2015) corrobora a perspectiva de Perez (2009), ampliando-a ao incluir na análise da relação família-escola, os marcadores de gênero e sexualidade. Segundo ela, a escola opta por “buscar apoio e diálogo com família em situações específicas, em geral, ‘situações problema’ do que para pensar estratégias e/ou idealizar meios de lidar com a educação das crianças” (p. 14). Vencato

(2015) concluiu que embora a ausência da família no ambiente escolar seja percebida como problemática, em determinados casos a escola deseja e se organiza para manter fora de seus domínios famílias cuja organização foge à norma. Essa prática denuncia as limitações do sistema educacional, que dá condição de acesso, mas se exime de garantir condições de permanência. É o que nos mostra Patto (2010), ao explorar a ampliação do período de escolarização obrigatória e direcionamento do percurso educacional para uma formação profissionalizante, ocorrido pela reformulação da Lei nº 4.024 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971. A LDB citada por Patto (2010) e resgatada neste estudo, embora desatualizada, oferece-nos aporte para compreender condicionantes históricos e disputas invisíveis de poder que atravessam os espaços escolares. A referida lei, além de ampliar os anos de escolarização obrigatória, atrelou a educação secundária aos interesses econômicos. Assim, de modo a atender à necessidade de mão de obra, o governo ditatorial do Presidente Emílio Garrastazu Médici (30/10/1969 a 15/03/1974) decidiu por mudanças estruturais e curriculares no ensino secundário, anteriormente clássico ou científico.

Para Patto (2010), essa mudança foi majoritariamente simbólica, haja vista que a história da educação é complexa e não se encerra no que dispõe a lei. Conforme demonstrado, ao dispositivo legal, acrescentam-se as pressões das classes populares e as tentativas de resistência das classes dominantes, que controlam o Estado e moldam as políticas educacionais a seu favor. Assim, as limitações apresentadas são demonstrativas da perpetuação da teoria da carência cultural, que atribui os problemas escolares às famílias, geralmente pobres (e também com configurações diferentes da nuclear burguesa), reforçando uma visão deficitária e negligente dos fatores estruturais que moldam o fracasso escolar. Essa percepção enviesada por parte dos docentes revela sua dificuldade em lidar com as diferenças, tanto culturais quanto familiares, especialmente em configurações que fogem à norma. Desse modo, percebemos que as configurações “desviantes”, anteriormente descritas, atuam de modo a desterritorializar a concepção tradicional de família que se faz presente no ambiente escolar (Deleuze & Guattari, 2018).

Ainda neste contexto, Vencato (2015) continua a discussão sobre a relação família-escola, com ênfase nas famílias não-tradicionais e que hoje se fazem presentes no ambiente escolar. A autora destaca que estereótipos sobre diversidade familiar justificam situações de fracasso escolar, isentando a escola de responsabilidade. Ambas as autoras enfatizam que os marcadores sociais da diferença, como classe, raça, gênero e sexualidade, são usados para sustentar explicações deficitárias e reforçar práticas excludentes.

Essas análises evidenciam a necessidade de que a formação docente, inicial e continuada, e que a construção de práticas pedagógicas sejam vivenciados como processos de (re)conhecimento das famílias, em sua diversidade, como parte fundamental do processo educativo e não apenas como instituição de ajustamento e correção (Perez, 2009; Vencato, 2015).

### **Sociabilidades juvenis no contexto escolar**

Sabemos que a escola não é apenas um espaço de (re)produção de desigualdades sociais, configurando-se como um território de disputas e resistência. Nesse cenário, as práticas de sociabilidade juvenil revelam matizes que tanto reforçam a exclusão quanto possibilitam a criação de espaços de resistência e reconfiguração de subjetividades (Deleuze & Guattari, 2018). Assim, este núcleo de sentido identifica práticas cotidianas de sociabilidades de jovens de classes populares no interior da escola e as percepções deles sobre ela. O exame das dinâmicas de interação social estabelecidas entre jovens nos ambientes formais de ensino é feito por meio das publicações de Perez (2009), Vencato (2015) e Maciel (2016), que exploram como essas relações se dão permeadas pelos diferentes marcadores culturais, sociais e de gênero. A escola, enquanto espaço de formação social e de subjetivação, engendra, além da função pedagógica, a reprodução das desigualdades e hierarquias presentes na sociedade (Bourdieu & Passeron, 2023; Orso, 2012). Dessa maneira, as práticas de sociabilidade juvenil no espaço escolar refletem tanto possibilidades de inclusão quanto dinâmicas de exclusão, especialmente para jovens pertencentes a grupos minoritários.

Maciel (2016) analisa as relações e práticas cotidianas de sociabilidade estabelecidas por jovens nos ambientes escolares extra-sala de aula. Tendo como mote inicial a indagação acerca da construção dos sentidos da escolarização pelos alunos, a autora identifica que as relações estabelecidas nesses espaços, bem como a disposição espacial dos jovens estão baseadas nos diferentes marcadores sociais e nas assimetrias de poder. Intentando responder às indagações propostas acerca dos sentidos da escolarização, atribuídos pelos alunos, a autora recorreu ao uso de fotografias enquanto ferramenta do trabalho etnográfico. Nota-se que, a partir das lentes dos alunos, as configurações de gênero e cultura ditam o teor da ocupação dos espaços escolares, estabelecendo quem será incluído e quem não o será. A análise dos processos de sociabilização e interação dos estudantes nos ambientes escolares extraclasses foi capaz de oferecer um panorama sobre os sentidos da escolarização, dada pelos sujeitos da pesquisa. Seus achados nos mostram que nos momentos e atividades fora da sala de aula, “a escola transforma-se em um espaço de lazer e convívio para estes jovens e suas manifestações culturais” (Maciel, 2016, p. 10). Enfim, as observações percebidas nitidificaram a dinâmica e os padrões de ocupação dos espaços escolares, pautados por práticas de sociabilidade capazes de minimizar as diferenças.

Embora os achados de Perez (2009) estejam diretamente relacionados à relação família-escola e seus desdobramentos, a autora apresenta os impactos da exclusão gerada pelo tensionamento e culpa resultantes dessa relação já desgastada nos processos de ensino-aprendizagem e de sociabilidade dos alunos das camadas populares (Patto, 2010). Conforme apresentado por ela, a família e a escola, por serem instituições socializadoras “compartilham de procedimentos para preparar o educando no desenvolvimento de habilidades que contribuam para uma participação crítica na sociedade” (Perez, 2009, p. 4). É sabido que a escola enfrenta dificuldades em lidar com a diversidade cultural e econômica de seus alunos, o que pode levar a uma marginalização de certos grupos, especialmente aqueles provenientes de camadas populares. Ademais, os achados da pesquisa indicam que a falta de comunicação e acolhimento por parte da escola em relação às famílias potencializam a exclusão. Os pais muitas vezes se sentem inseguros e incapazes de participar ativamente do processo educacional, podendo resultar em uma relação de dependência em relação à escola, que é vista como a única responsável pela educação dos filhos. Ainda, a autora sugere que a inclusão da colaboração família-escola nas práticas de valorização de sociabilidade é condição necessária para a superação da exclusão. Desvela-se, assim, o caráter cíclico da relação entre exclusão e práticas de sociabilidade, afirmando, assim como também o fazem Tondin & Panizzi (2017), que ele pode ser rompido através de uma maior integração e apoio mútuo entre as instituições escolares e as famílias.

Na mesma direção, Vencato (2015) dá lugar de destaque à escola enquanto lugar distinto de socialização. Contudo, a autora evidencia os atravessamentos que reduzem essa socialização à reprodução de normas e preconceitos sociais. De modo crítico, a autora desmonta a farsa de democracia educacional, uma vez que mesmo que utopicamente as diferenças entre os sujeitos fossem aceitas, o conhecimento não seria distribuído de maneira justa e igualitária. No que tange às sociabilidades juvenis, Vencato (2015, pp. 19-20) argumenta que:

A escola é um espaço importante da sociabilidade de crianças e adolescentes, e tratar as diferenças como sinônimo de problemas ajuda a cimentar uma prática pedagógica (re)produtora da exclusão. O silêncio que exclui deixa a porta aberta para as discriminações e violências diversas. Um dos desafios atuais da escola é reconhecer que os conflitos trazidos pelas diferenças pode ser fundamental para a construção de saberes e para a produção de uma escola justa.

Dessarte, conclui-se que a escola pode ser vista como um espaço facilitador das sociabilidades juvenis, possibilitando bons encontros ou maus encontros (Espinoza, 2009). Assim, esse espaço de reconhecimento social pode favorecer aproximações com as culturas juvenis e suas expressões (Martins, 2016).

## **CONCLUSÃO: POR UM DEVIR-MENOR**

O reconhecimento do fracasso escolar enquanto processo complexo, social e historicamente marcado convoca-nos a compreendê-lo a partir de uma ótica arqueogenológica (Oliveira

& Nascimento, 2018). Essa concepção possibilita a análise sobre as condições históricas que determinaram a emergência de produções discursivas acerca desse fenômeno. Essas produções emergidas de contextos socialmente desiguais consolidaram-se como um regime de verdade, moldando práticas e produzindo efeitos concretos no campo educacional. Ademais, se faz mister evidenciar as relações de poder e os mecanismos institucionais que sustentam tais produções. De certo, os condicionantes históricos que estruturam o que se diz (e o que não se diz) acerca do fracasso escolar também atuam para manter, fora dos muros das escolas, as discussões sobre a diversidade, em sua amplitude, isto é, na intersecção de variadas formas de expressão desse fracasso (dificuldades no processo de escolarização, violências na/da/à escola, evasão – expulsão – escolar etc.) e os diversos marcadores sociais da diferença.

Isso posto, retoma-se a questão inicial: qual a relação existente entre a diversidade afetivo-sexual (e sua supressão) e a produção do fracasso escolar? Ao longo deste estudo, percebe-se que embora as publicações sobre diversidades e fracasso escolar tenham aumentado nas últimas décadas, seu número ainda é insuficiente frente à complexidade do fenômeno. Como dito, inicialmente a ideia era realizar um levantamento acerca da diversidade afetivo-sexual e sua relação com a produção do fracasso escolar. No entanto, como as buscas realizadas no *Portal de Periódicos da CAPES* pelos descritores “diversidade afetivo-sexual” ou “diversidade sexual” e “fracasso escolar” não retornaram resultados, foi necessário tangenciar o objeto de análise, adotando a diversidade como um termo “guarda-chuva” capaz de ampliar o estudo, mas sem descaracterizá-lo.

Foi necessário recorrer às noções básicas de bibliometria para compreender a dispersão das produções encontradas, analisadas (ou não) neste estudo. Conforme ensina Ferreira (2011, p. 5, tradução nossa), “O uso de alguma forma de técnica bibliométrica na revisão da literatura permite compreender padrões potenciais e, possivelmente, a evolução de uma linha de pesquisa ou de um determinado tema”.

Perante isso, identifica-se na literatura uma predileção por estudos de revisão, visto que esse tipo de investigação esteve presente em 21 dos 29 artigos (nestes 29 estão excluídos os cinco duplicados, e representam o número total retornado na terceira e última busca). Essa predominância pode estar relacionada ao contexto histórico e ao *zeitgeist* do período, já que as publicações atingiram seu auge entre 2003 e 2016. Esse crescimento torna-se evidente quando é analisada a distribuição temporal dos estudos sobre a intersecção diversidades e fracasso escolar: antes do *Programa Brasil sem Homofobia*, apenas dois artigos foram publicados; entre a implementação do programa e o período anterior ao *impeachment* houve um aumento significativo, totalizando 25 publicações; após o *impeachment*, o número de artigos voltou a cair, com apenas dois registros.

Esses dados ensejam a compreensão de que o aumento das produções no período pós-*Programa Brasil sem Homofobia* e anteriores ao *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) pode ter relação com os governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no executivo federal. Afinal, é notório que neste período (2003-2016) houve maior preocupação em criar e sustentar políticas comprometidas em garantir maior diversidade no ambiente escolar.

A constatada predileção por artigos de revisão (em detrimento de pesquisas de campo) assim como a reduzida ou inexistente publicação de artigos que focam a intersecção diversidade afetivo-sexual e fracasso escolar, ocorrem no período historicamente desfavorável aos Direitos Humanos: o da ascensão de um representante da extrema direita ao cargo de presidente da República. Essa conjuntura reflete não apenas a delicadeza e a dificuldade de tratar da temática, mas também a maneira assimétrica como as relações de poder se estabelecem no campo educacional.

A análise bibliométrica revelou-se profícua para compreender como as relações entre diversidade e fracasso escolar foram trazidas ao longo do tempo pela literatura. Antes da criação do *Programa Brasil sem Homofobia*, as publicações refletiam a lógica neoliberal, que naquela altura raramente abordava as diversidades e, quando o fazia, era de modo superficial, generalizante e universalizante. A criação do programa tensionou a função social da escola, promovendo uma maior abertura para a discussão sobre as diferenças. No entanto, esse avanço foi insuficiente para contemplar a relação entre diversidade afetivo-sexual e fracasso escolar. Por fim, a adoção de uma agenda neoliberal e

(ultra)reacionária após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT) (Cara, 2019) resultou em um declínio significativo no número desses estudos.

No intento de compreender a análise bibliométrica, alçar o conceito de “literatura menor” em Deleuze e Guattari (2018) possibilita interpretar a ausência de publicações enquanto reflexo do apagamento de narrativas minoritárias no campo acadêmico. Assim como a “literatura menor” desterritorializa os discursos hegemônicos, as narrativas desses grupos tensionam as normas do sistema educacional, revelando a dimensão política de suas trajetórias. Essa lacuna não apenas justifica, mas exige uma abordagem que priorize esses discursos como forma de preencher um vazio epistemológico, tarefa com a qual temos de nos ocupar.

A integração e análise dos diferentes núcleos de sentido deduzidos nesta investigação favorecem o entendimento de que a supressão de temáticas relacionadas às diversidades, inclusive a afetivo-sexual, nos ambientes escolares, está relacionada diretamente com a produção do fracasso escolar. Os resultados do estudo põem em xeque a visão tradicional acerca do processo ensino-aprendizagem, que culpabiliza os “diferentes” pelo insucesso escolar, o que corrobora com as explicações fornecidas por Patto (2010), que identificam as desigualdades socioestruturais como elementos centrais desse fenômeno.

Os dados obtidos através desta revisão de literatura evidenciam que a supressão das diversidades nos ambientes escolares não é apenas reflexo dessas desigualdades, mas opera também como um limitador de avanços capaz de impedir a construção de uma educação mais profundamente inclusiva. Para transformar essa realidade, urge a implementação de políticas públicas capazes de dialogar com a pluralidade cultural, bem como a reformulação dos currículos escolares para incorporar as diversidades como eixo transversal. Ainda, destaca-se o papel da formação inicial e continuada dos professores como estratégia de mudança social. Insta-se a uma utopia ativa (Baremblytt, 2002), ao devir – como campo de multiplicidade, de produção da diferença (Deleuze & Guattari, 2012) – e a esperar (Freire, 1992) uma escola que não só ensine, mas também humanize, inclua e supere todas as formas de fracasso escolar, produzidas na intersecção dos marcadores sociais da diferença.

Conclui-se que diante dos resultados apresentados, fica nítido que a supressão das diversidades nos ambientes escolares guarda íntima relação com a produção do fracasso escolar, especialmente em contextos historicamente marcados por desigualdades estruturais e políticas excludentes como o nosso. Essa análise histórica e categorial não apenas corrobora e em certa medida atualiza as explicações teóricas de Patto (2010), mas também reitera a relevância de políticas inclusivas e transformadoras no campo educacional. A curricularização de diferenças (Silva *et al.*, 2025), ao desestabilizar as narrativas hegemônicas presentes nos ambientes educacionais e valorizar os discursos “menores”, reforça a importância de uma escola que reconheça e acolha as diversidades como parte fundante de seu papel social. Assim, esse reconhecimento se transforma em práticas pedagógicas capazes de combater o fracasso escolar e ampliar os horizontes da pesquisa em educação.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS QUE COMPUSERAM A REVISÃO

- Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, 22, 207–227. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400010>
- Maciel, M. P. (2016). As sociabilidades juvenis e suas relações na diversidade do espaço escolar. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 2, 520–531. <https://doi.org/10.23899/relacult.v2i4.300>

- Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 75–85. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100009>
- Perez, M. C. A. (2009). Família e escola na contemporaneidade: Fenômeno social. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 4(3), 372–387. <https://doi.org/10.21723/riace.v4i3.2763>
- Vencato, A. P. (2015). Estereótipos acerca de modelos não tradicionais de família em um curso de formação docente. *Áskesis*, 4(1), 9–22. <https://doi.org/10.46269/4115.30>

## DEMAIS REFERÊNCIAS

- Andrade, A. C., Tondin, C. F., & Lemos, F. C. S. (2024). Corpo regulado: Competências socioemocionais e sexualidades (in)visíveis na Base Nacional Comum Curricular. *Perspectiva*, 42(3), 1–23. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e98882>
- Arroyo, M. G. (2014). *Currículo, território em disputa*. Editora Vozes.
- Arroyo, M. G. (2017). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Editora Vozes.
- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). (2016). *Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil: As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. ABGLT. Recuperado em 03 de nov de 2024, de <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>
- Baremlitt, G. F. (2002). *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: Teoria e prática* (5ª ed.). Instituto Félix Guattari.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2023). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Editora Vozes.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brasil. Ministério da Educação. (2012). *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012: Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos*. MEC/CNE. Recuperado em 15 de jan de 2025, de <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica*. MEC. Recuperado em 15 de jan de 2025, de <http://portal.mec.gov.br/>
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. MEC/CNE. Recuperado em 15 de jan. de 2025, de <http://portal.mec.gov.br/>

- Butler, J. (2017). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (15ª ed.). Civilização Brasileira.
- Cara, D. (2019). Contra a barbárie, o direito à educação. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 25-32). Boitempo.
- Chizzotti, A. (2003). *Pesquisa em Ciências Sociais* (6ª ed.). Cortez.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade* (2ª ed.). Boitempo Editorial.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 4). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2018). *Kafka: Por uma literatura menor*. Autêntica.
- Ferreira, M. P. (2011). A bibliometric study on Ghoshal's Managing Across Borders. *The Multinational Business Review*, 19(4), 357–375.  
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/15253831111190180/full/html>
- Irineu, B. A. (2014). 10 anos do Programa Brasil sem Homofobia: Notas críticas. *Temporalis*, 14(28), 193-220. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2014v14n28p193-220>
- Junqueira, R. D. (2013). A educação frente à diferença/diversidade sexual. *Educação: Teoria e Prática*, 23(44), 162-181. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n44.p162-181>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Lourau, R. (1993). *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. UERJ.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (2ª ed.). Editora Vozes.
- Minayo, M. C. S. (1998). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (5ª ed.). Hucitec-Abrasco.
- Oliveira, J. E. F., & Nascimento, I. V. (2018). Usos e desusos da genealogia nas pesquisas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 25(3), 205–222. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n3p205-22>
- Orso, P. J. (2012). Educação, história, possibilidades e limites. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 4(2), 46-57. <https://doi.org/10.9771/gmed.v4i2.9384>
- Patto, M. H. S. (2010). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo.
- Santos, O. J. (1992). *Pedagogia dos conflitos sociais*. Papirus Editora.
- Saviani, D. (1983). *Escola e democracia: A teoria da marginalidade*. Cortez.
- Silva, A. M.M., & Tavares, C. (2013). Educação em direitos humanos no Brasil: Contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, 36(1), 50-58. Recuperado em 18 de jan de 2025, de <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12315>>.
- Silva, L. S., Costa, J. M., Lopes, A. R., Vieira, M. da S., Silva, R. L., & Wouters, P. H. S. (2025). Corpos [humanos] sem direitos [humanos]: O queer na formação e a curricularização de diferenças na educação básica. *Revista Caderno Pedagógico*, 22(1), 1-21.  
<https://dx.doi.org/10.54033/cadpedv22n1-086>
- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, 8(1 Pt 1), 102-106. <https://dx.doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>

Tondin, C. F., & Panizzi, A. D. E. (2017). Family-school relationship expectations. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(4), 1-12. Recuperado em 01 de fev de 2025, de <[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1809-89082017000400009](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-89082017000400009)>.

Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes Editora.

## **CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES**

**Autora 1 – Busca e seleção dos artigos no portal de periódicos, análise dos dados e escrita do texto.**

**Autor 2 – Análise dos dados, escrita e revisão final do texto.**

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

**Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.