



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Amanda Araujo Neves

**Sobre-viver resistindo: adolescência LGBTQ+ na escola**

**BRASÍLIA**  
**2020**

AMANDA ARAUJO NEVES

**Sobre-viver resistindo: adolescência LGBTQ+ na escola**

Dissertação apresentada ao curso  
de Mestrado em Educação  
da Faculdade de Educação  
da Universidade de Brasília como  
requisito para a obtenção do título  
de Mestra em Educação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. VIVIANE NEVES LEGNANI

BRASÍLIA  
2020

AMANDA ARAUJO NEVES

**Sobre-viver resistindo: adolescência LGBTQ+ na escola**

Dissertação apresentada ao curso  
de Mestrado em Educação  
da Faculdade de Educação  
da Universidade de Brasília como  
requisito para a obtenção do título  
de Mestra em Educação.

**Dissertação defendida e aprovada em 11/12/2020.**

**Comissão examinadora:**

Profa. Dra. Viviane Neves Legnani (Orientadora) – PPGE/FE/UnB

Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva – PPGE/FE/UnB

Prof. Dr. Alessandro Roberto de Oliveira – MESPT/FUP/UnB

Profa. Dra. Simone Aparecida Lisniowski – FE/UnB

BRASÍLIA  
2020

## RESUMO

Considerando que o Brasil é um dos países mais violentos do mundo com pessoas LGBTQ+ e concebendo a escola como importante espaço de socialização e elaboração de laços sociais, este trabalho tem como objetivo identificar, através da escuta de adolescentes LGBTQ+, como ocorrem a relação desses sujeitos com e na escola. Pretende apresentar contribuições da psicanálise, dos estudos de gênero e da perspectiva decolonial para refletir sobre a inclusão, o reconhecimento e a participação efetiva de sujeitos LGBTQ+ na instituição escolar. Para atingir esse objetivo geral, a pesquisa escutou 11 adolescentes com idades entre 18 e 20 anos, residentes no Distrito Federal, através da elaboração de questionários, rodas de conversa e uma entrevista estruturada. No referencial teórico, a pesquisa aborda a adolescência na contemporaneidade a partir da psicanálise, e desconstrói a naturalização da heteronormatividade e cisnormatividade através dos estudos de gênero e da decolonialidade. Também aponta a escola como uma instituição reguladora das sexualidades e identidades de gênero, e apresenta o potencial subversivo dos campos de conhecimentos supracitados. São essas as áreas de estudo que adotam um olhar de singularidade para o sujeito e apostam em mudanças significativas no laço social para que se evite a segregação das diferenças.

**Palavras-chave:** LGBTQ+; Adolescência; Educação; Psicanálise; Inclusão.

## **ABSTRACT**

Considering that Brazil is one of the most violent countries in the world towards LGBT + people and conceiving educational institutions as important places for socialization and elaboration of the social bonds, this work aims to identify, through listening to LGBT + adolescents, how the relationship of these subjects occurs with and at school. It intends to present contributions from psychoanalysis, gender studies and the decolonial perspective to reflect on inclusion, recognition and effective participation of LGBT + subjects in the school institution. To achieve this general objective, this research listened to 11 adolescents aged between 18 and 20 years, living in Distrito Federal (Brazil). The methods used were socioeconomic questionnaires, conversation circles and structured interviews. In the theoretical framework, the research addresses adolescence in contemporary times through psychoanalysis, and deconstructs the naturalization of heteronormativity and cisnormativity through studies of gender and decoloniality. It also points to the school as an institution that regulates sexualities and gender identities, and presents the subversive potential of the above-mentioned fields of knowledge. These are the areas of study that take a singular look at the subjects and rely on significant changes in the social bond in order to avoid the segregation of differences.

**Key words:** LGBT+; Adolescence; Education; Psychoanalysis; Inclusion.

Oração

(Linn da Quebrada)

Eu determino que termine aqui e agora

Eu determino que termine em mim, mas não acabe comigo

Determino que termine em nós e desate

E que amanhã, que amanhã possa ser diferente pra elas

Que tenham outros problemas e encontrem novas soluções

E que eu possa viver nelas, através delas e em suas memórias

(...)

Não queimem as bruxas

Mas que amem as bixas

Mas que amém

Que amém

Clamem

Que amém

Que amem as travas também

Amém

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não poderia ter sido realizada sem a presença, a disposição, a disponibilidade e o afeto depreendidos pelos/as 11 adolescentes LGBTQ+ que concederam entrevistas e participaram dos encontros e rodas de conversa. Agradeço muito a cada um e cada uma.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Psicanálise e Inclusão da Faculdade de Educação da UnB, no qual construímos coletivamente saberes através dos diálogos entre psicanálise e educação, pensando uma escola que enxerga sujeitos e singularidades. Agradeço às/aos colegas: Cecília, Deibia, Edgard, Flávia, Gislene, Ismênia, Izabella, Karinne, Luísa, Murilo, Sônias, Tatiana, Thaiane e minha orientadora e coordenadora do grupo, Profa. Dra. Viviane Legnani.

Agradeço também ao Grupo de Pesquisa Educação Saberes e Decolonialidades que me possibilitou fazer conexões necessárias para pensar a LGBTQfobia no Brasil. Agradeço especialmente ao participante do grupo Alberto Roberto Costa (*in memoriam*), que permanecerá sempre vivo em nós, pelo espírito de luta e amorosidade.

Agradeço amigas e amigos que me apoiaram durante todo o percurso de pós-graduação, desde o processo seletivo até o final. Agradeço à Daniela e ao Saulo que além de enorme suporte acadêmico são amigos/as com que posso sempre contar. Agradeço aqueles/as que estiveram mais presentes neste caminhar: Catherine, Elaine, Guga, Manoel, Mariana, Rayane e Pricila.

Agradeço a minha família pelo colo e suporte sempre disponíveis, pelo amor, carinho e trocas nem sempre fáceis, que fazemos cotidianamente. Agradeço a minha mãe, Ana Lúcia, e ao meu pai, Abílio, que me amam apesar da rebeldia e da teimosia, e por causa dela também. Agradeço todos os dias por poder dividir um lar de muito amor e sorrisos com minha esposa, Caroline, meu maior suporte nesse percurso, e nossas duas gatas, Matilda e Nairóbi, pela leveza que trazem ao nosso cotidiano.

Agradeço aos espaços de ativismo e militância que atravessei durante os últimos 10 anos, os movimentos de mulheres feministas, de lésbicas, as rodas de cuidado, o centro acadêmico da pedagogia, e demais espaços de luta.

Agradeço aquelas e aqueles que vieram antes de nós e abriram os caminhos para a escrita deste texto, grandes pensadores/as e escritores/as, mas principalmente pessoas comuns que lutaram e lutam dia após dia contra a contenção de seus corpos e desejos, contra a limitação de seus direitos, por um mundo menos injusto e mais aberto às diferenças.

Às vítimas da LGBTQfobia, que suas histórias vivam!

Pela esperança de uma escola que acolhe, agradeço à juventude que resiste.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	9
<b>1. Adolescência contemporânea</b> .....	16
<u>1.1. Adolescência na sociedade de consumo</u> .....	16
<u>1.2. Alteridade e laço social</u> .....	21
<u>1.3. Adolescência LGBT+</u> .....	25
<b>2. A Naturalização da Cisgeneridade e Heterossexualidade</b> .....	27
<u>2.1. Gênero e colonialidade</u> .....	28
<u>2.2. Rompendo com o mito da cisnormatividade</u> .....	33
<u>2.3. A construção da heterossexualidade</u> .....	37
<u>2.4. Identidades e subjetividades: algumas reflexões para a luta política</u> .....	42
<b>3. Desescolarizando a LGBTfobia</b> .....	49
<u>3.1. Desuniformizando a escola</u> .....	49
<u>3.2. Exclusão/inclusão na Escola</u> .....	55
<b>Metodologia</b> .....	62
<u>Contextualização do campo e apresentação dos sujeitos da pesquisa</u> .....	63
<u>Instrumentos de coleta de dados e procedimentos metodológicos</u> .....	67
<b>4. Análise de Dados: Ser LGBT+ na escola</b> .....	73
<u>4.1 Ser adolescente LGBT+ na escola, de maneira geral</u> .....	74
<u>4.2 LGBTfobia na escola</u> .....	84
<u>4.3 Quebrando as portas dos armários</u> .....	94
<u>4.4 Sobre-viver resistindo</u> .....	106
<u>4.5 Escutar para incluir</u> .....	113
<b>Considerações Finais</b> .....	120
<b>Referências</b> .....	123
<b>Apêndice A – Questionário</b> .....	130
<b>Apêndice B – Entrevista</b> .....	132
<b>Apêndice C – Quadro Com Perfil Socioeconômico</b> .....	133

## Introdução

De alguma forma eles te convencem que ser LGBT é errado, e isso te faz pensar que ser você mesmo é errado, e isso funciona como um castigo, entende? E então, eles te “mudam”. Mas dentro você ainda sabe, pois apesar de não parecer, aquilo que você demonstrava continua ali dentro de você como uma criança triste, encolhida em um canto com o rosto escondido e choro abafado.

Você amadurece, cresce! Adolescência, hormônios a flor da pele, mas você ainda continua tentando se encaixar, como se algo te impedisse. Mas você não quer ser outra pessoa, quer ser quem é, mas isso te põe em risco, o que torna sua caminhada difícil. (Rede Nacional de Adolescentes LGBT, 2018, p. 63)

O trecho acima foi escrito por um adolescente anônimo de 15 anos identificado como Altamiro, e faz parte do livro *Do Escuro ao Infinito: Vivências e Resistências de Adolescentes LGBTs no Brasil*. O livro foi uma iniciativa da Rede Nacional de Adolescentes LGBT e reuniu textos, desenhos e narrativas de 80 adolescentes de 20 estados brasileiros, com idades entre 13 e 20 anos. A citação foi selecionada para tentar dar dimensão ao que significa ser adolescente e LGBT+<sup>1</sup>, sob um deslocamento duplo.

A narrativa de Altamiro diz respeito à vivência da adolescência enquanto LGBT+. Adolescer é ter o corpo preparado para assumir seu papel social como adulto, mas também é tutela, controle, é dizer “eu posso decidir por mim”, mas ser impedido de fazê-lo. É ter diversas inseguranças sobre o corpo, sobre como agir, do que gostar. É ter um corpo em transição, hormônios, vontades, descobertas. É ser contestador, “rebelde”, inadequado. Atualmente, a sociedade de consumo enaltece cada vez mais os valores da adolescência e juventude, como a beleza e a energia de produção. Por outro lado, passou a desvalorizar os saberes antigos ao “descartar” os/as mais velhos/as.

A sociedade ocidental tem percorrido intensas modificações que afetaram conceitos de sociedade, família, gênero, entre outros (LEGNANI<sup>2</sup>, Viviane *et al*, 2012). Essas alterações estão relacionadas com uma maior liberdade sobre o corpo e questionamentos a respeito da instituição do casamento, bem como da igreja e seus respectivos valores. Além disso a

---

1 São diversas as grafias da sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans). Para enquadrar outras categorias a sigla vem se expandindo, acrescentando outras letras como Q de queer e I de intersexo, P de pansexual e A de assexual. Optamos pela sigla LGBT+ em razão da complexidade da sexualidade e da identidade de gênero humanas, que não caberiam em nenhuma sigla, por maior que fosse. Adotamos o símbolo “+” pois nele cabem as infinitas formas da sexualidade, identidade e expressão humana.

2 Adotamos a mesma opção efetuada por Megg Oliveira (2017), “Por defender uma educação não sexista, além de utilizar o gênero feminino e masculino para me referir às pessoas em geral, na primeira vez que há a citação de um/a autor/a, transcrevo seu nome completo para a identificação do sexo (gênero) e, conseqüentemente, para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas” (p. 14).

globalização e a expansão do capitalismo mudaram radicalmente relações de identidade e solidariedade. Em uma cultura na qual a autonomia e a liberdade são referenciais, muito associada aos padrões de beleza, juventude e experimentação, a adolescência é vista por muitos como algo a se buscar. Compreendida como período no qual se pode ser feliz e viver intensamente sem a necessidade de se responsabilizar pelos seus atos, ganhou um lugar de destaque no novo contexto cultural (COUTINHO, Luciana, 2002).

Contudo, ser adolescente não se resume a uma etapa de felicidades e êxitos como muitas/os pensam – e parecem esquecer a sua própria adolescência. Para muitos/as jovens, não faz sentido a adolescência ser considerada um ideal cultural. As mudanças corporais, sua limitação social, a sexualidade latente e ao mesmo tempo reprimida, não ter a liberdade de um adulto ainda e não saber quando estará pronto para “encarar o mundo” são muitos dos conflitos de ser adolescente hoje.

Há ainda adolescentes que precisam lidar com o racismo, a homofobia, o sexismo e a transfobia. Situam-se sob as expectativas de gênero e sexualidade. Meninos devem ser fortes, não chorar ou expor sentimentos que os fragilizem, ser “garanhão”, falar grosso, jogar futebol. A menina deve ser meiga, simpática, brincar de boneca e de panelinhas, não falar alto, não falar palavrão. Cada um deve agir de acordo com o gênero designado pelo seu pênis ou sua vagina, não ousando se afirmar de outra maneira, ou seja, devem ser cisgênero<sup>3</sup>. Além de tudo, devem também desejar pessoas do gênero oposto, característica da heteronormatividade.

O chá de revelação é uma forma de evidenciar bem essa naturalização. O evento trata de uma comemoração para anunciar o sexo biológico do bebê. Os organizadores do evento preparam-se para revelar a surpresa, não antes de dividir a “plateia” como em um jogo de futebol. É menino ou é menina? A questão a ser levantada não é a curiosidade da família, mas a quantidade de expectativas de gênero que são colocadas sobre a criança previamente a sua chegada. A cor que vai usar, se vai jogar bola ou brincar de boneca, se vai ter robôs ou mini vassouras. Todo o imaginário colocado sobre os bebês interfere em sua história e reflete experiências futuras. Ainda assim, as expectativas de gênero e sexualidade não conseguem definir ou limitar completamente o sujeito em formação.

---

<sup>3</sup> O termo cisgênero, de prefixo *cis* (latim, “deste lado”), remete à correspondência entre o gênero adotado pelo sujeito e aquele determinado no nascimento – feminino ou masculino. Esse prefixo *cis* passa a ser usado em contraponto a *trans* (latim, “do outro lado”), com intuito de apontar não apenas para construções identitárias fora da norma, mas que todas as identidades/ou expressões de gênero (trans ou cis) têm uma construção social, histórica e cultural (GASPODINI, Icaro, e DE JESUS, Jaqueline, 2020, p. 9).

Nesse contexto, jovens LGBTQ+ atravessam diversos conflitos internos, uma vez que nascem sob a marca do cisheterossexismo<sup>4</sup> – a presunção de sua heterossexualidade e cisgeneridade. Passam, assim, por um processo de dúvidas, de autoaceitação e se vêm diante da dificuldade de se assumirem perante a família e a escola. Sabendo que estão em ambientes que recorrentemente ridicularizam pessoas dissidentes de gênero e sexualidade – homossexuais, transexuais e pessoas em geral que não fazem parte de um padrão de sexualidade e identidade de gênero -, é comum que adolescentes se distanciem de seus familiares e sintam-se acuados na escola.

No entanto, nunca se sabe como será a reação ao verdadeiro chá de revelação: a saída do armário. Há um terror constante colocado sobre pessoas LGBTQ+, em uma sociedade vigilante que busca controlar corpos e desejos. São cruéis as mentiras contadas para crianças que crescem sentindo-se inadequadas e sujas. Mas é na resposta ao terror, na criança afeminada, na menina que não quer formar uma família e sujeitar-se ao poder do homem, nos meninos novinhos que têm canais de maquiagem online, no *voguing*, no *lipsinc*, no empoderamento feminino, insurgidos das brechas da “história única” cisheterossexista, que caem por terra as uniformizações e os discursos hegemônicos e seus interesses próprios.

A LGBTQfobia opera no jogo de poder da família, na submissão e docilização do corpo da mulher. Na divisão social do trabalho, nas “atribuições” domésticas ao feminino, no direcionamento e desvalorização do cuidado. No *status quo* do macho branco que se agarra ao falocentrismo dentro de uma lógica colonizadora, classificadora, sexista, e racista, na qual mulheres, indígenas, LGBTQs+, negras/os etc., são subalternizadas/os e colocados à disposição dele.

Nesse cenário, a realidade brasileira é denunciada por pesquisas locais e internacionais como extremamente transfóbica e homofóbica. O relatório mundial sobre homofobia<sup>5</sup>, de 2017, criado pela organização internacional Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersex (ILGA, 2017), atribuiu ao Brasil o título de país que mais mata LGBTQ+ no mundo. De acordo com pesquisa do Grupo Gay da Bahia<sup>6</sup> (GGB, 2017), realizada através do levantamento de notícias divulgadas pela mídia, o número de homicídios e suicídios de

---

<sup>4</sup> Heterossexismo é compreendido aqui como “como um sistema ideológico que nega, difama e estigmatiza qualquer forma de comportamento, identidade, relacionamento ou comunidade não heterossexual” (HEREK, 1990, p. 316, tradução nossa), ou seja, um sistema que reconhece e legitima apenas heterossexuais. Ampliamos o conceito para cisheterossexismo, abarcando também a negação e diminuição das identidades não cisgêneras.

<sup>5</sup> Disponível em <[https://ilga.org/downloads/2017/ILGA\\_State\\_Sponsored\\_Homophobia\\_2017\\_WEB.pdf](https://ilga.org/downloads/2017/ILGA_State_Sponsored_Homophobia_2017_WEB.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2020.

<sup>6</sup> Disponível em <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/03/relatorio-2017.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

LGBT+ no Estado brasileiro, em 2017, foi de 445, indicando um aumento de 30% em comparação a 2016. O GGB apontou que 2017 foi o ano com maior número de mortes contabilizadas desde o início dos levantamentos realizados pela organização, efetuados há 39 anos.

Em 2018, a quantidade de homicídios e suicídios registrados<sup>7</sup> pelo grupo demonstrou uma pequena queda, de 445 para 420. Isso não retira o País do topo do ranking de violência contra LGBT+, e significa que a cada 20 horas uma pessoa LGBT morre vítima da LGBTfobia (GGB, 2018). Dentre as vítimas estavam 191 gays, 164 trans, 52 lésbicas, oito bissexuais e cinco heterossexuais. Os últimos foram incluídos por terem sido assassinados em função de serem lidos como LGBT+, ou devido a envolvimento direto em caso LGBTfóbico. Em relação à idade, a faixa etária mais atingida, com 29,4% das mortes, foi entre 18 e 25 anos, e 7,2% eram menores de 18 anos (GGB, 2018). A Transgender Europe apresenta pesquisa que corrobora com a gravidade da violência transfóbica no Brasil. A organização aponta que 868 pessoas trans foram assassinadas no Brasil entre 2008 e 2016, afirmando que foi o país no qual mais trans foram mortas, reforçando a informação apresentada anteriormente (TGEU, 2016).

Em relação à violência racial, de acordo com o Atlas da Violência 2020 (IPEA, 2020), 30.873 (trinta mil oitocentos e setenta e três) jovens – com idades entre 15 e 29 anos foram assassinados em 2018, 53,3% do total de homicídios do País. Desses, 55,6% eram meninos entre 15 e 19 anos, ou seja, adolescentes. Pessoas negras representaram 75,7% do total dos assassinatos. Setenta e cinco por cento. A juventude negra está sendo exterminada.

O racismo estrutural está no imaginário social, e invariavelmente influencia o olhar e atitudes das pessoas frente a juventude negra. Além disso, adolescentes possuem identidades múltiplas que se entrecruzam como a de gênero, a da própria sexualidade e a de classe. Assim, tomamos o conceito de interseccionalidade como fundamental para uma leitura não fragmentada ou excludente de sujeito, considerando o encontro entre suas diferentes identidades. Elaborado por mulheres feministas negras e cunhado por Kimberlé Crenshaw, esse conceito afirma as encruzilhadas que perpassam as identidades de cada sujeito:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar a carência de indicadores e pesquisas por parte do Estado acerca da população LGBT+ e crimes LGBTfóbicos. Dados específicos dessa população não são coletados pelo Censo, e costumam ser desprezados quando presentes em formulários médicos e policiais. As pesquisas quantitativas mais abrangentes acabam por se revelar instrumentos frágeis. O levantamento do GGB é realizado através de notícias localizadas nas mídias e redes sociais, indicando subnotificação dos casos não publicados.

vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, Carla, 2019, p. 19)

Assim, Akotirene (2019) aponta que segundo a teoria de Crenshaw, a interseccionalidade nos permite “enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias” (p. 19)<sup>8</sup>.

Todas essas questões se entrecruzam e comparecem na escola, mesmo que não venham à tona, pois está inserida em nosso contexto e é influenciada por ele. É marcada pelo discurso social sempre em disputa, pela cultura, por sua localização em bairro rico ou pobre, por ser de natureza pública, privada ou confessional, por profissionais que atuam nela, por seu plano político pedagógico, pelo governo etc. Todos esses aspectos participam da configuração do que se pretende com aquele espaço, podendo ser conservador ou progressista.

A escola não costuma preocupar-se com a questão da diferença. Pelo contrário, ensina buscando a uniformização da criança e adolescente por meio de um padrão de um estudante ideal (JUNQUEIRA, Rogério, 2015). Nela a criação, a arte, a experimentação, a diversidade de métodos e de pessoas não são prioridades. Para a escola tradicional, o mais importante é a “transmissão” do conteúdo, e sua limitação à utilidade na inserção social e no mercado de trabalho (TUNES, Elizabeth, 2011). Por intenção direta dessa escola ou não, ela adapta e “normaliza” o sujeito.

Assim, a escola tende a desconsiderar questões que escapam pelos dedos do corpo docente, que vão além do conteúdo, como a relação inter e intrapessoal, o afeto, as singularidades e diferenças de cada um. Junqueira (2015) aponta para o fato de que a escola reproduz padrões sociais e relações de poder, e reconhecer isso é fundamental para que ela possa atuar de maneira a desestabilizar a lógica tradicional de uma política educacional que está a serviço de poucos.

O trecho abaixo, escrito pela adolescente Verônica de 15 anos, autodeclarada como pansexual, apresenta-nos sua visão de uma escola que não se preocupa com as diferenças e subjetividades de cada um/a:

Toda vez que chegava na escola era recebido com olhares de desprezo e nojo de seus colegas que o conheciam desde sempre. Mesmo não tendo muitos amigos, ele nunca foi de ter dificuldade para conviver com as pessoas. Agora, onde quer que Diego fosse, era seguido por esse tipo de olhar. Uns garotos do último ano o cercaram em um canto na hora do recreio e literalmente o espancaram. Quando contou para o diretor da escola o motivo pelo qual

---

<sup>8</sup> A autora adverte a necessidade de evitar modismos e o uso raso do conceito de interseccionalidade para localizar qualquer discriminação, conceito que tem seu coração na mulher negra, aquela que acolhe as pessoas em suas diferenças, e tem como base a relação entre raça, classe, gênero e sexualidade.

apanhara, Diego viu em seu olhar que não tinha nenhuma indignação ali. Talvez em outra situação o próprio diretor poderia ter sido seu algoz, nada o diferenciava dos meninos agressores. Como se não bastasse ficar sozinho na hora do intervalo, agora também era alvo de várias piadinhas sujas e de mal gosto. Parecia que a escola inteira estava contra ele. Em casa seus pais o ignoravam e o tratavam como se fosse um total estranho para aquela família. Mas seu irmão de 6 anos ainda o respeitava e amava. (Rede Nacional de Adolescentes LGBT, 2018, p. 150-151)

Conforme apresentado no relato acima e de acordo com o referencial teórico a ser apresentado, a escola, de maneira geral, pretende a adaptação dos sujeitos a modelos impossíveis de serem alcançados por todos seus estudantes, gerando muitas vezes a exclusão e marginalização das pessoas que fogem as suas regras. As regras são brancas, são masculinas e, ainda que a escola seja um espaço profissional majoritariamente feminino, são cisheteronormativas.

De acordo com depoimentos e teorias analisadas, a escola não se mostra pronta para lidar com as diferenças. Não está aberta para discutir o racismo, questões de classe, como também para debater sobre LGBTfobia e combatê-la. Assim, nasce a questão norteadora desta pesquisa: como poderia esta escola ser menos excludente e violenta e como poderia ser mais inclusiva com crianças e adolescentes LGBT+?

A Constituição Brasileira aponta, no artigo 227, o dever do Estado e da família de salvaguardar crianças, adolescentes e jovens “de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 2017). A Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF) apresenta redação similar à lei federal, no entanto se mostra mais completa no tocante aos direitos humanos. Em seu segundo artigo decreta que “ninguém será discriminado ou prejudicado em razão de [...] sexo, [...] religião, convicções políticas ou filosóficas, orientação sexual [...] nem por qualquer particularidade ou condição, observada a Constituição Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Entretanto, voltamos aos dados estatísticos para mostrar que embora as leis brasileiras demandem por respeito e não discriminação de pessoas, sua efetividade é questionável. De acordo com a Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil<sup>9</sup> (ABGLT, 2016), realizada exclusivamente entre estudantes LGBTs, 36% das/dos que responderam afirmaram ter sofrido agressão física e 73% sofreram agressões verbais dentro das instituições de ensino. A omissão dos profissionais da educação e de colegas também foi revelada na pesquisa, indicando pouca frequência na intervenção nos momentos de violência. Segundo 53,9% das

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2020.

peessoas que responderam à pesquisa, a instituição nunca se manifestou durante o ato, e pelo menos 36% dos colegas foram omissos. A escola também aparece como autora de violência, considerando que mais da metade dos estudantes ouviram comentários LGBTfóbicos diretamente de funcionários e professores da instituição de ensino.

A violência exercida na escola gera uma série de desdobramentos, sendo a evasão escolar um de seus principais. Estudantes trans, sobretudo, adotam o abandono da escola como uma forma de fuga do sofrimento causado dentro dela (BENTO, Berenice, 2011). Isso dificulta o futuro dessas pessoas no mercado de trabalho fazendo com que sofram um preconceito duplo, inicialmente devido a sua identidade de gênero “não convencional” e pelo lugar que ocupam ou deixam de ocupar no mercado de trabalho. Ou seja, o preconceito vivenciado atrapalha sua formação e essa carência acadêmica aliada a discriminação social reduz drasticamente suas opções profissionais, podendo ser um ciclo vicioso para as/os transexuais (SOUZA, Heloísa, & BERNARDO, Márcia, 2014).

Ainda que as leis brasileiras busquem preservar a dignidade de seus cidadãos em sua pluralidade, o Brasil é um país extremamente LGBTfóbico conforme os dados apresentados. A escola, como espelho social, encontra-se inserida nesse contexto de exclusão. Para compreender esse processo, a presente dissertação tem como objetivo identificar, através da escuta de adolescentes LGBT+, como foram suas relações na e com a escola na Educação Básica.

Além do objetivo geral apresentado, esta dissertação possui três objetivos específicos que contribuirão para a realização da proposta de pesquisa, e serão trabalhados a partir de seus capítulos teóricos: apresentar a constituição da adolescência contemporânea e suas particularidades, no primeiro capítulo - *Adolescência contemporânea*; desconstruir o discurso ocidentalizado da heteronormatividade e cisnormatividade através do segundo capítulo - *A naturalização da heterossexualidade e cisgeneridade*; demonstrar a escola em sua forma normativa e como espaço de exclusão de estudantes LGBT+ por meio do capítulo *Desescolarizando a LGBTfobia*.

Em seguida, serão abordados os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa – com apresentação do campo e dos procedimentos da pesquisa. Conforme será apresentado, foi realizada pesquisa com 11 participantes com idades entre 18 e 20 anos autodeclaradas/os LGBT+, visando escutar suas experiências enquanto LGBT+ em suas escolas. Devido ao papel central da escuta nesta dissertação, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que é capaz de acolher métodos e técnicas alternativos que tenham interesse também pelo aspecto subjetivo dos fenômenos (DEMO, Pedro, 2000). Para tanto, foram utilizados três instrumentos de pesquisa, para fazer jus à complexidade do tema: questionário, roda de conversa e entrevista.

A última parte é composta pelo quarto capítulo, *Análise de Dados: Ser LGBTQ+ na escola*, que traz a análise e discussão dos dados, realizada à luz da teoria psicanalítica. Durante esse estudo apresentamos os seguintes tópicos: Como é ser adolescente LGBTQ+ na escola, de maneira geral; LGBTQfobia na escola; Quebrando as portas dos armários; Sobre-viver resistindo; e, Escutar para incluir.

## 1. Adolescência contemporânea

### 1.1. Adolescência na sociedade de consumo

A adolescência enquanto momento de vida com características próprias foi reconhecida apenas a partir do século XX. Philippe Ariés (1986) compõe um detalhado histórico da origem da infância, no qual apresenta o uso da idade enquanto divisor social ao longo dos anos. Para o autor a classificação etária não se limitava às características biológicas referentes a cada faixa de idade, mas também a funções sociais.

A sociedade francesa do século XVI utilizava três termos para nomear as divisões etárias vigentes: *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse*. A juventude compreendia todo o período entre a infância e a velhice. Na Idade Média termos como *puer* eram utilizados como referência à puberdade e transformações do corpo, mas não estava relacionado a uma identidade adolescente. Cada época privilegiou ao longo da história uma faixa etária, a juventude reinou durante o século XVII, a infância no século XIX e a adolescência no século XX. Conforme apresentado abaixo, o adolescente como conhecemos hoje começou a ser delineado a partir deste último século:

O primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner: a música Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência. Esse fenômeno, surgido na Alemanha wagneriana, penetraria mais tarde na França, em torno dos anos 1900. A “juventude”, que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e políticos. (ARIÉS, 1986, p. 46)

A juventude e a adolescência são conceitos usados às vezes como sinônimos para remeter a questões diferentes. De maneira geral ambas são caracterizadas pelo período iniciado após a puberdade, e finalizadas com o ingresso na vida adulta. Juventude é um termo normalmente utilizado pela sociologia clássica, e sua transição para a vida adulta e saída dela costumam ser abarcadas por cinco fatores independentes do período histórico: finalizar os estudos; sair da casa dos pais e estar responsável ou corresponsável por uma moradia; sustentar-

se com o próprio trabalho; ter filhos; e, casar. Assim, essas pessoas estariam prontas para participação social, produzindo, reproduzindo e responsabilizando-se por seus atos (ABRAMO, Helena, e LEÓN, Oscar, 2005).

Abramo & León (2005), indicam que a adolescência possui diversos olhares sobre si, cada um deles apresentando singularidades de acepções e demonstrando a pluralidade entre “fatores, características e elementos, uns mais destacados que outros, mas que transitam pela ênfase nas transformações físicas, biológicas, intelectuais e cognitivas, de identidade e personalidade, sociais e culturais, morais e de valor” (ABRAMO & LEÓN, 2005, p. 12). Os autores trazem a proposta de Deval (1998) segundo o qual essas significações podem ser resumidas em três teorias: a teoria sociológica, a teoria de Piaget, e a psicanalítica.

Apesar de inicialmente a psicanálise não realizar um aprofundamento sobre a adolescência, Freud demonstrou um grande interesse pela puberdade – momento de transição pós infância e antecedente da adolescência, especialmente a partir dos *Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade*. Embora o tema não tenha sido desenvolvido pelo autor é muito importante para a teoria, considerando as alterações que a adolescência causa no sujeito e no laço social. Ao longo dos últimos anos, a adolescência garantiu à psicanálise uma melhor compreensão dos fenômenos da atualidade, pois a juventude se apresenta como fonte de ambição em uma sociedade que valoriza o novo e a fluidez, e abandona seu caráter tradicional. (VIOLA, Daniela, & VORCARO, Ângela, 2015). De maneira complementar psicanalistas contemporâneos utilizaram-se de conceitos da psicanálise para entender a adolescência atual, bastante distinta da adolescência no tempo freudiano.

A psicanálise debruçou-se recentemente sobre a adolescência considerando especialmente as alterações sociais que vêm ocorrendo desde o final do século XX. A sociedade de consumo tem modificado as relações sociais, relações de trabalho, instituições de poder e deslocaram os ideais culturais. Há pouco tempo as crianças miravam-se em seus pais e demais adultos enquanto construía suas identidades, à medida em que atualmente almejam a juventude eterna. Conforme reforça Maria Rita Kehl (2017) o capitalismo modificou as relações sociais de tal maneira que colonizou o inconsciente, induzindo a sociedade ao consumo como estilo de vida. A psicanálise, por outro lado, pretende recuperar a potência do inconsciente, à medida em que ele se apresenta como caldeirão das pulsões.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei 8.069 de 1990, um dos principais amparos legais para crianças e jovens brasileiros, apresenta em seu segundo parágrafo a definição de criança como a pessoa com até 12 anos de idade incompletos, e adolescente como pessoa com idade entre 12 e 18 anos (BRASIL, 1990). A Organização das Nações Unidas

(ONU), e a Organização Mundial da Saúde (OMS) também adotam a adolescência enquanto faixa etária, embora sua definição não se limite apenas a idade. Conforme as leis brasileiras, cidadãos com menos de 18 anos são tidos como vulneráveis, e, portanto, devem ser protegidos pelo Estado e não respondem da mesma forma criminalmente.

Sob o viés da psicologia do desenvolvimento, Erikson (1976) define adolescência enquanto fase entre infância e idade adulta. Conforme o autor, essa época desemboca na constituição da identidade adolescente, resultado tanto social quanto biológico, em que o adolescente vivencia uma crise em detrimento do processo de construção pelo qual está passando, bem como das projeções que faz do futuro (*apud* QUIROGA, Fernando, & VITALLE, Maria, 2013). Como objeto de estudo tanto da Pedagogia quanto da Psicologia, foi conceituada como etapa de evolução humana e parte do amadurecimento do sujeito. A escola, nesse sentido, deveria realizar a vigilância e coação desses adolescentes, como responsabilização da instituição pelos mesmos (ROCHA, Ana Paula & GARCIA, Cláudia 2008).

Esse enfoque naturalizado da adolescência foi questionado por autores psicanalistas, que passaram a fazer a leitura sobre a adolescência considerando transformações sociais, políticas e econômicas para se pensar essa etapa de vida. Assim, Contardo Calligaris (2000) a trata como um mito inventado no começo do século XX, em concordância com diversos outros autores. Portanto, como demonstra a história, a adolescência é uma construção social, sofrendo alterações de acordo com cada período histórico.

Os rituais de passagem e reconhecimento enquanto sujeitos sociais, políticos e produtivos costumam acontecer após as modificações corporais ocorridas na puberdade, marcando a porta de entrada da adolescência. Em um período não muito distante os jovens que identificamos enquanto adolescentes já estariam inseridos no modelo de vida adulto, trabalhando e constituindo família após a puberdade. Essa assinalava a passagem direta da infância para a vida adulta (CALLIGARIS, 2000). Contudo, uma série de alterações sociais como a ascensão da burguesia e consolidação do capitalismo trouxeram novas demandas sobre os jovens, dentre as quais a mão de obra especializada.

Essa preparação estaria relacionada principalmente a sociedades economicamente mais desenvolvidas e conectadas com a democratização da educação e também com o surgimento de leis trabalhistas. A carência de maior preparação para o mercado de trabalho, de um tempo de preparação educacional, foi uma das responsáveis pelo “atraso” imposto ao jovem após a saída da puberdade até a vida adulta, caracterizado pela adolescência (SCHOEN-FERREIRA, Teresa, 2010). Calligaris (2000) nomeia esse tempo de espera para participação e integração

social como adulto de moratória. Para o autor, adolescente é alguém que já assimilou os valores sociais banais compartilhados na comunidade; que tem o corpo desenvolvido a ponto de realizar as tarefas pertinentes a esses valores e poder competir igualmente com os adultos; e alguém para quem essa moratória é imposta:

Em outras palavras, há um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto. Aprende que, por volta de mais dez anos, ficará sob a tutela dos adultos, preparando-se para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente (CALLIGARIS, 2000, p. 15).

Embora esteja pronto para atuar como adulto, seu corpo esteja desenvolvido, sua mente formada, diferentemente de outros tempos nos quais antes mesmo dos 18 anos de idade já estaria exercendo seu papel social, trabalhando e constituindo família, o adolescente possui essa moratória sobre si. De acordo com discussão anterior, isso deve-se em grande parte à necessidade de mão-de-obra especializada, o que levou à democratização da educação e a consequente determinação de um tempo maior de preparo para o mundo do trabalho.

Vale ressaltar, entretanto, que o desenvolvimento mencionado não chega da mesma forma para todos. Bucher-Maluschke (2007) citado por Schoen-Ferreira (2010), aponta que há uma percepção social da lei brasileira como protetora dos mais ricos e omissa em relação aos pobres, na qual a violência permeia as relações:

Percebe-se uma intromissão maior do serviço público junto aos adolescentes, especialmente a polícia e o Poder Judiciário. Amazonas e Braga (2007) colocam que esse fenômeno começou a ocorrer no Brasil a partir de 1900, dependendo da região geográfica e das camadas sociais. Ainda encontramos grupos sociais que compreendem a criança/ adolescente como um ser menos importante, que ainda não adquiriu o status de pessoa (MORAIS, CERQUEIRA-SANTOS, MOURA, VAZ & KOLLER, 2007 *apud* SCHOEN-FERREIRA, 2010, p. 232)

Apesar dos adolescentes de camadas sociais mais empobrecidas precisarem se integrar mais cedo ao mercado de trabalho e experienciarem um tempo mais curto de moratória, ricos ou pobres devem se enquadrar na sociedade de consumo. O jovem de classe mais baixa, diante da impossibilidade de comprar o que deseja, recorre a outras formas de pertencimento nesse sistema. No contemporâneo, o “rolezinho” é uma dessas formas, evento no qual jovens de periferia combinam, normalmente pelas redes sociais, de passearem juntos em grandes shoppings, espaço no qual não são bem vindos.

Nas décadas de 1960 e 1970 a demanda por pertencimento ocorria de outros modos. Os movimentos de contracultura, como o do rock'n'roll, dos hippies, e o movimento de Maio de 1968 ocorrido em Paris, demonstraram que os jovens queriam expressar seus valores e romper com repressões morais reforçadas pelo Estado e pelo estilo de vida sério dos adultos. A rebeldia não era sem propósito e esses movimentos possuíam desde demandas de pacificação, às bandeiras de liberação sexual e liberação de drogas. Inicialmente questionador, o movimento que tomou proporções mundiais criticava o sistema capitalista, a guerra do Vietnã, e apresentou-se como uma vitória contra o conservadorismo em voga.

Calligaris (2000, p. 71) levanta a hipótese de que devido aos adolescentes admirarem e aspirarem a vida adulta até meados dos anos 60, esses jovens “acabaram sendo uma geração de indivíduos politicamente engajados, para mitigar e esconder uma vontade de folia atrás da seriedade da consciência social”. Os jovens que se rebelaram eram os mesmo que ansiavam por seus rituais sociais de passagem à vida adulta, como a crisma do catolicismo, ou o bar mitzvah, judaico.

A liberdade social não foi a única mudança no período, sendo acompanhada do liberalismo econômico que se expandia, ao mesmo tempo em que o neoliberalismo começava a se consolidar. Essas doutrinas de economia sustentam-se por apregoarem a importância do individualismo resultante da busca incessante pelo prazer e pela felicidade, favorecendo seus objetivos mercadológicos. Seguramente esses movimentos não imaginariam que, após algumas décadas, os ideais de juventude que tanto aspiraram alcançar seriam cooptados pelo capitalismo, e transformados em ideais culturais e de consumo, conforme aponta Coutinho (2005, p. 18) no trecho abaixo:

A consolidação da adolescência como um ideal cultural ancora-se basicamente no hiperindividualismo disseminado na cultura ocidental a partir dos anos 60/70, quando o ideal social da liberdade torna-se um elemento central em torno do qual se organiza o laço social, em detrimento dos outros ideais modernos relativos à fraternidade e igualdade que entraram em decadência, como já anunciava Simmel (1971[1975]) em meados do século passado. Portanto, a idealização da adolescência é bastante compatível com a *ascensão da cultura do consumo e do liberalismo*, também solidários ao ideal máximo de liberdade individual. (grifo da autora)

Rocha e Garcia (2008) apontam que embora a origem da adolescência venha de um projeto de institucionalização da vida, a *teenagização* da cultura realiza o movimento contrário, a desinstitucionalização dessa vida. Isso faz com que a adolescência esteja cada vez mais próxima de uma estilização, o que Mike Featherstone (1995) chama de estetização da vida, atribuindo aos bens de consumo um valor simbólico, conforme apresentado abaixo:

A centralidade da manipulação comercial das imagens, mediante a publicidade, a mídia e as exposições, *performances* e espetáculos de trama urbanizada da ida diária, determina, portanto, uma constante reativação de desejos por meio de imagem. Assim, a sociedade de consumo não deve ser vista apenas como a divulgadora de um materialismo dominante, pois ela também confronta as pessoas com imagens-sonho que falam de desejos e estetizam e fantasiam a realidade (HAUG, 1986:52;1987:123). É esse o aspecto retomado por Baudrillard e Jameson, que enfatizaram o papel novo e central das imagens na cultura de consumo, concedendo à cultura uma importância sem precedentes. Para Baudrillard, a concentração, a densidade, a extensão inconsútil e abrangente da produção de imagens na sociedade contemporânea nos empurram para uma sociedade qualitativamente nova, o mundo simulacional ou a cultura pós moderna, na qual se aboliu a distinção entre realidade e imagem, estetizando-se a vida cotidiana. (FEATHERSTONE, p. 100)

Rocha e Garcia (2008) afirmam que no imaginário de uma parte da sociedade a adolescência está representada pela tradição libertária com suas inúmeras possibilidades de consumo e experiências, confundindo-se com uma fantasia de gozo sem limites. Para os autores o que é idealizado não é a adolescência em si, mas a liberdade e a falta de limitações atribuídas a ela. Sua multiplicidade de possibilidades e escolhas sem as responsabilidades do mundo adulto, estando presente em nossa fantasia que quase tudo é permitido ao adolescente.

O imperativo do gozo é uma demanda de consumo e felicidade e remete à atualização que Lacan fez a respeito do superego (ou supereu) de Freud. Ao passo que para Freud ele era uma instância psíquica de repressão e proibição, para Lacan ele vinha exatamente na via oposta, demandando o gozo do sujeito. “Nada força ninguém a gozar, senão o superego. O superego é o imperativo de gozo – Goza!” (LACAN, 1972-1973/1985, p. 11 *apud* PENA, Breno, 2011). Esse imperativo vai de encontro à sociedade de consumo, devendo o sujeito consumir não apenas bens materiais como estilos e maneira de vida que garantem a ele um bom espaço social.

As alterações sociais e econômicas das últimas décadas modificaram o olhar e o lugar do/a adolescente atualmente, e também suas relações. A seguir apresentaremos brevemente sobre o laço social e sua importância durante esse período.

## **1.2. Alteridade e laço social**

A criança para a psicanálise busca a completude de seus desejos em seus pais, mas na adolescência percebe a impossibilidade dessa realidade psíquica, ou seja, a impossibilidade de completude com o Outro absoluto (SANTOS, Eliane, & SADALA, Maria da Glória, 2013). Assim, a adolescência é um momento de luto, já que o jovem vai se dando conta da existência de um vazio sem possibilidade de preenchimento completo por nenhum objeto de desejo. O

vazio, quando não possibilita a criação de um caminho para se seguir, pode levar à posição de evitamento do desamparo. Nessa circunstância, a falta provoca sofrimento e não movimento. Os laços sociais, ou seja, amizade e demais relações com o outro, agem como ferramentas importantes para lidar com essas duas posições subjetivas.

A alteridade é uma questão central na formação do sujeito da psicanálise desde o início de suas elaborações, pois o sujeito freudiano e laciano é constituído a partir de sua relação com o outro. Além disso a alteridade é também responsável pela origem do desejo. Na teoria laciana nomeia-se dois outros: outro com o minúsculo e Outro com letra maiúscula. Esses outros possuem significados diferentes, o outro minúsculo, também conhecido como pequeno *a* (de *autre* – outro em francês) refere-se a uma noção mais aproximada que temos dessa palavra, é o seu semelhante, a outra pessoa. O grande Outro compreende o registro do simbólico, da linguagem. Seu discurso compõe o inconsciente e representa a outridade para o eu consciente, ou seja, ele fornece significantes sociais, culturais, políticos por meio dos outros relacionados à história do próprio sujeito, seus pensamentos e ações. Isso significa que o sujeito não tem total controle sobre o que faz ou pensa, estando sempre implicado em sua relação com o grandeOutro, seu inconsciente (SANTOS & SADALA, 2013).

Conforme apontam Santos & Sadala (2013) o sujeito aliena-se e conforma-se com uma ordem a ser exercida quando age de acordo com os significantes e desejos do Outro. Quanto mais implicado de forma alienada aos significantes do Outro, da cultura, mais envolvido em discursos hegemônicos. Contudo, isso não é uma questão determinante, e o sujeito pode alterar sua experiência subjetiva.

Dessa forma, o sujeito da psicanálise é o do inconsciente e esse é feito a partir de significantes que circulam no laço social, por suas experiências particulares e pela forma com que incorpora o que recebe de informação. Kehl (2017, p.18) afirma que a “psicanálise seria, na medida do possível, uma prática descolonizadora, em sua tarefa de resgatar o sujeito de sua alienação aos discursos alienantes do Outro”. Para tal é necessário identificar os significantes-mestres que o determinam, desalienando-se através da separação do Outro.

Traduzindo, isso significa que o papel da psicanálise é fazer o sujeito notar onde está o eu e onde está o Outro, se estou agindo de determinada maneira porque eu desejo, ou porque acredito que devo fazer, porque é “certo” para meus costumes. Ainda nessa relação há o outro – minúsculo, que se refere às pessoas que conhecemos, que também influenciam como agimos. O fato do Outro do inconsciente estar sempre presente na relação do sujeito com o outro, seu semelhante, faz o trabalho psíquico do adolescente tornar-se ainda mais complexo.

Pela angústia com essa busca de completude impossível, idealizada anteriormente nas figuras paterna e materna, a adolescência é uma época propícia para rupturas, o que contribui consideravelmente para que seja um momento de questionamentos, de mudanças internas e de buscas afetivas no campo social mais amplo.

No entanto, Freud (1930/2010) indica em *O mal-estar na civilização* que a relação com o outro é a causa de maior sofrimento humano. As interações e trocas sociais são complexas e não ocorrem sem custo, exigindo que o indivíduo abra mão de parte de seus desejos para conviver coletivamente. Esse processo implica necessariamente em renúncia de parte da tendência pulsional. Essa renúncia tem seu lado positivo, pois o conjunto de leis e pactos de convivência também existem para que o outro não seja deliberadamente tratado como mero objeto a ser consumido. Rocha & Garcia (2008) alertam para a importância da função protetora exercida pelo laço social, conforme citação:

Essa função protetora se exerce no laço social, de forma que os ideais culturais oferecem não só consolo para o conflito insolúvel entre o sujeito e a civilização mas também recursos para o manejo, pelo sujeito, da castração e dos destinos pulsionais (cf. FREUD, 1930/1989). Isso ocorre porque os ideais culturais constituem elementos norteadores de uma cultura e oferecem referências para o que deve ser almejado por seus membros, mediando as relações entre os sujeitos e possibilitando coesão dentro de uma unidade cultural (FREUD, 1921/1989, 1927/1989). (ROCHA & GARCIA, 2008, p. 627)

O laço social, portanto, dá suporte ao indivíduo tomado pela intensidade das pulsões. Entretanto, conforme apontado por Freud (1921/2011) em *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, ao unir-se a um grupo o sujeito está renunciando a parte de sua individualidade, o que é necessário para se viver em sociedade e respeitar os desejos dos outros, que podem divergir dos nossos. Não obstante, esses laços são a ponte para que o sujeito lide melhor com seu desamparo.

Para o/a adolescente os laços são fundamentais, já que ele/a está passando pelo luto da autoridade dos pais, bem como está em processo de separação dos significantes do Outro. Está experimentando conseqüentemente um momento intenso de questionamentos. Se por um lado isso propicia ao sujeito uma maior elaboração do seu eu ao desligar-se das funções primárias de autoridade e das limitações dos ditames e ordenamentos alheios, por outro favorece também a sensação de deslocamento, solidão e desamparo, já que suas referências estão em jogo.

Legnani *et al.* (2012, p. 213) apontam a importância das fratrias para lidar com a ausência de referências verticais estáveis, uma vez que essas deixam o adolescente em posição de desamparo. As intensas alterações ocorridas no mundo durante as últimas décadas tanto em

relação à consolidação do capitalismo, como das liberdades individuais afetando os modelos de gênero e família, entre outros, demandam a modificação dos laços sociais. O adolescente deve, portanto, deslocar os laços estabelecidos anteriormente, buscando novos e saindo da centralização do discurso familiar. Nesse sentido, considerando a fragmentação simbólica que o jovem vivencia e a forte idealização instaurada sobre o tempo atual “constata-se que é justamente nas fratrias que o adolescente buscará refúgio para ampliar suas significações sobre o mundo”.

As fratrias são formações de grupos relacionadas à constatação da semelhança na diferença dos outros e baseadas na horizontalidade do grupo. Em contraponto gangues são lidas, a partir da teoria freudiana, como um grupo no qual as diferenças individuais são diluídas e cujo líder deve evidenciar a força e o poder desse grupo (LEGNANI *et al*, 2012). Adolescência e violência estão relacionadas muitas vezes em razão do adolescente não conseguir redirecionar de forma saudável os laços em ruptura. A falta do referencial simbólico, a separação do Outro em conjunto com os ideais inatingíveis de consumo pode levá-los ao ato violento.

A escola é um espaço privilegiado para o acontecimento de diversas formações grupais, devendo ela agir de maneira significativa frente à diluição do laço social entre os grupos. Todavia, por estar inserida em um mundo instável e veloz, as instituições escolares têm tido dificuldade em auxiliar os adolescentes na ampliação de seus recursos simbólicos. Embora não caiba a ela determinar as escolhas dos estudantes, a escola pode trazer elementos que os façam problematizar e refletir a respeito de suas concepções, procuras e atuações no mundo. Os educadores podem, nesse sentido, sair de sua posição tradicional central e passar a agir como mediadores, possibilitando assim mais autonomia dos adolescentes (LEGNANI *et al*, 2012).

Sendo a escola uma importante instituição de socialização e aprendizagem, sua posição pedagógica e política ou a suposta ausência de alguma delas pode afetar diretamente as experiências de um sujeito e seus processos de subjetivação. Devido ao tempo que os estudantes passam dentro dela e seu caráter informativo, a escola pode ser especialmente prejudicial ou benéfica para grupos que são marginalizados socialmente, como pessoas LGBTQ+. Portanto é importante compreender o lugar da escola para psicanálise, bem como relacioná-lo com a perspectiva educacional presente majoritariamente ainda hoje, a tradicional. Iremos apresentar assim a escola que temos e a escola que queremos ter de acordo com a perspectiva psicanalítica. Partimos do pressuposto de que ela, de forma geral, não é inclusiva para adolescentes fora do padrão, para assim indicar posturas que de acordo com a psicanálise poderiam torná-la um espaço mais inclusivo.

### 1.3. Adolescência LGBT+

Quero que devolvam a minha adolescência.

Quero viver cada experiência no momento certo, ter meu primeiro namorado na mesma idade em que meus amigos tiveram sua primeira namorada e que os primeiros beijos sejam desajeitados, experimentais, cheios de surpresas [...] (BIMBI, 2017, p. 12)

Vale lembrar a importância de compreendermos a constituição subjetiva de sujeitos LGBT. Bruno Bimbi (2017) demanda acima a devolução de sua adolescência. Conforme conta em seu livro, as experiências nessa etapa – experiências heterossexuais, não surtiram efeitos positivos como para seus amigos. Depois de adulto, ao se relacionar com homens, descobriu o que havia perdido e deseja o poder de viver toda a perda, em função de estar inserido em uma sociedade cisheteronormativa.

Assim como Bruno, por sua orientação afetiva e sexual, outros adolescentes passaram por essa experiência. Há corpos a serem controlados e vigiados na adolescência, há adolescentes que a sociedade protege e outros julgados como “menores delinquentes” e outros predicados pejorativos. Durante a construção deste trabalho priorizamos abordar a adolescência, período em que as questões de gênero e sexualidade já estão mais elaboradas, mas tais questões já comparecem na infância. Berenice Bento (2011) chama de heteroterrorismo o controle de corpos e comportamentos visando o direcionamento para a cisheteronorma, limitando a subjetividade desses. Como se sente uma criança com expressão de gênero<sup>10</sup> diversa? A criança que é repreendida por agir naturalmente? Essa criança quer ser amada, não rejeitada. O que ela vai fazer para se sentir amada?

As reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada.

Essas verdades são repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo. Quando um/a

---

<sup>10</sup> É importante ressaltar que a expressão de gênero não determina sexualidade e nem identidade de gênero. Existem homens cis, heterossexuais com traços afeminados, e mulheres cis, heterossexuais que gostam de roupas “masculinas”. O heteroterrorismo afeta também a subjetividade de pessoas cisheterossexuais, mas que possuem expressão de gênero não normativa.

pai/mãe firma “Isso é coisa de bicha”, essa sentença tem múltiplos efeitos. A criança não entende muito bem o que é aquele “bicho-papão” que provoca a ira da/o mãe/pai. Sabe que não quer ser rejeitado. Sabe, portanto, que não poderá (ainda que não saiba como) agir como uma bicha. (BENTO, 2011, p. 552)

Meninas que se recusam a usar vestido, ou que não gostam de meninos. Meninos que não são “durões”, que quebram a cintura, entre outros inúmeros exemplos, ou seja, crianças que descobrem cedo que há algo de “errado”. No entanto, não há nada em desacerto com a criança em suas experiências, mas com a sociedade mal resolvida em sua própria sexualidade. Em função disso, as brincadeiras começam a ser limitadas, as vestimentas, o jeito de agir começa a ser repreendido e tudo o que ela mais queria ser vai mudando aos poucos para o “armário”. E as pessoas sabem disso e falam na frente ou pelas costas de quem sofre essa coação. “Tem algo errado com sua filha, não parece um menino, não a quero mais brincando com a minha, é uma má influência”. Do ponto de vista da psicanálise é importante salientar que essa normatização não produzirá efeito. Ao contrário, produzirá sofrimentos desnecessários à criança e à família.

Ressalta-se: a Organização Mundial de Saúde (OMS) durante a 72ª Assembleia Mundial da Saúde, em Genebra, retirou a transexualidade como transtorno mental da 11ª versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas de Saúde (CID). Pela nova edição da CID 11, a transexualidade integra-se às “condições relacionadas à saúde sexual” e é classificada como “incongruência de gênero”. O Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou a Resolução CFP nº01/2018, que orienta a atuação profissional de psicólogas e psicólogos no Brasil para que travestilidades e transexualidades não sejam consideradas patologias. O CFP visa garantir e nortear a categoria para atuar assegurando que cada pessoa possa ter autonomia para definir e viver o seu gênero, ou seja, preservando a autonomia das pessoas construírem de maneira bastante singular, e única, a sua identidade de gênero<sup>11</sup>.

No que se refere a construção da identidade de gênero, Paul<sup>12</sup> Preciado (2013) traz a criança como um artefato político com propósito de assegurar os enquadramentos de normalização do adulto. Há uma polícia de gênero que “vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera.” (PRECIADO, 2013, p. 98). Por isso, é necessário escutar as crianças, pois suas identidades de gênero ainda estão se constituindo.

<sup>11</sup> Disponível em: < <https://site.cfp.org.br/tag/resolucao-01-2018/>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

<sup>12</sup> Paul B. Preciado é um homem trans, o texto em questão foi escrito antes de sua transição, por isso nas referências irão encontrar Beatriz Preciado.

Escutar com respeito, sem moldá-las no padrão cisheteronormativo, pois como já mencionamos essas tentativas serão vãs e produtoras de sofrimentos.

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? [...] Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, p. 97)

Sem essa escuta, crianças e adolescentes LGBT+ precisam lidar muito cedo com expectativas cisheteronormativas de suas famílias e escolas, as quais não conseguem responder. Qual o tamanho da angústia de uma criança que sofre LGBTfobia? Tem seu corpo, expressão, criatividade e brincadeiras limitados? Que percebe muito cedo não estar em conformidade com o que se espera dela? Antes mesmo de entrar na escola. Assim é importante compreender de onde vêm essas expectativas, e como se concretizou o discurso da cisheteronormatividade.

## **2. A Naturalização da Cisgeneridade e Heterossexualidade**

As construções de gênero e sexualidade variam de acordo com o tempo, a região e as culturas de determinada época. A presunção da heterossexualidade e da cisgeneridade e a relação binária sexo-gênero foram difundidas como hegemônicas, de maneira que hoje habitam nossos imaginários, nossas relações interpessoais e as relações de poder.

Conhecer outras formas de ser, outras cosmologias de elaboração e pensamento de gênero e sexualidade ajuda-nos a desnaturalizar o que nos foi colocado desde sempre como caminho único. Conforme apresentaremos neste capítulo, as hijras indianas, os *Two-Spirit* norte americanos, os homens gregos que se relacionavam com outros homens (mas não tinham a mesma percepção sobre homossexualidade que temos hoje), os cudinhos brasileiros e tantos outros povos registrados historicamente, trazem evidências que nos levam a contestar a estabilidade da heterossexualidade e cisgeneridade e os mitos que as fizeram absolutas e naturais.

Apresentaremos também implicações da colonização sobre os corpos e mentes dos povos colonizados. Os europeus – que se enxergavam como único modelo moralmente e civicamente correto de existência, invadiram diversos países colonizando não apenas seu território, mas especialmente quatro eixos interligados: a colonialidade do poder, do saber, do ser e a colonialidade cosmogônica da natureza e da própria vida (WALSH, 2012). A europeização do mundo ocidental colocou sua forma de existência sobre todas as outras que existiam antes nos espaços que foram colonizados, classificando e inferiorizando povos e etnias,

questão observável ainda hoje por meio das disparidades nas relações trabalhistas, de raça, gênero e sexualidade.

Antes das lógicas cristã, binária cartesiana, iluminista, positivista, outros povos possuíam outras lógicas e compreensões que foram apagadas ao longo de séculos pela colonialidade e seguem desaparecendo com a universalização da cultura propagada pela globalização e pelo capitalismo.

Por isso a necessidade de convocar os discursos de gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva crítica e interseccional, decolonial, de forma a trazer novos pontos de vista e ruptura com o discurso cisheterossexista. Neste capítulo, serão abordados o gênero e a colonialidade, o mito da cisgerenidade e a construção da heterossexualidade. A análise sobre a heterossexualidade será feita a partir de um olhar crítico sobre ela, sua história e invenção, e sobre uma das suas maiores e piores consequências: a homofobia.

## 2.1. Gênero e colonialidade

*É indispensável compreendermos claramente que os conceitos "masculino" e "feminino", cujo teor parece tão inequívoco para a opinião geral, estão entre os mais confusos da ciência, podendo ser decompostos em pelo menos três orientações diversas. Emprega-se "masculino" e "feminino" ora no sentido de atividade e passividade, ora no sentido biológico, e também no sociológico. [...] O terceiro significado, o sociológico, nasce a partir da observação dos indivíduos masculinos e femininos em sua existência efetiva. Tal observação mostra que, no caso do ser humano, nem no sentido psicológico nem no biológico se acha uma pura masculinidade ou feminilidade. Cada pessoa apresenta, isto sim, uma mescla da característica biológicas do seu sexo com traços biológicos do outro sexo, e uma combinação de atividade e passividade, tanto na medida em que esses traços de caráter psíquicos dependam dos biológicos como em que sejam independentes. (C f. a longa nota no final do cap. rv de O mal-estar na civilização (1930).] (FREUD, Sigmund, 1905/2016, p. 139 e 140, grifo nosso)*

Durante o clássico *Os Três Ensaios Sobre a Sexualidade*, Freud (1905/2016) apresenta dúvidas quanto à compreensão inequívoca dos conceitos de masculinidade e feminilidade. Concepções psicanalíticas como a bissexualidade constitutiva e a da sexualidade infantil dissociada de qualquer atração direcionada de objeto atuam pela desbiologização da sexualidade e da sexuação<sup>13</sup> (AYOUCH, Thammy, 2019).

O que é ser mulher? Também essa questão foi proposta por Freud, que deixou claro, não poderia respondê-la inteiramente (FREUD, 1931/2010). Essa discussão reverberou e os estudos

---

<sup>13</sup> Sexuação é como a psicanálise se refere à identidade de gênero.

feministas vêm desde suas raízes colocar em xeque as diferenças essencializadas e essencializantes entre homens e mulheres e as vantagens e desvantagens advindas dessas diferenças. Joan Scott (1995) traz um ensaio sobre o curso da utilização da categoria de gênero por pensadoras feministas, termo que passa pela rejeição ao determinismo biológico e às distinções baseadas no sexo (órgão genital), por questionamentos das definições normativas de feminilidade, trazendo também reflexões sobre a importância da produção do conhecimento por mulheres e sua possibilidade de mudança de paradigmas, entre outras.

O termo "gênero", além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. Além disso, o termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75)

As definições de homem, mulher, feminilidade e masculinidade foram constituídas socialmente com apoio e participação direta das ciências em geral. Especialmente por meio da medicina e psiquiatria, as ciências ocuparam-se em remexer e medir as mulheres visando forjar diferenças que garantissem sua "inferioridade" e sua exclusão de espaços de participação social e política. Nesse caminho o movimento feminista questiona a constituição e a fixidez dessas atribuições do feminino e coloca o gênero como uma construção social.

A sociedade europeia da idade média foi uma das grandes responsáveis pela demonização do corpo feminino, justificando contra ele todo tipo de atrocidades. Foram criadas leis e ferramentas de tortura, buscando controlar esses corpos dentro e fora de casa. Inúmeras mulheres foram humilhadas em público, violentadas e assassinadas com esse intuito. Em nenhum momento, contudo, foi possível obter controle total sobre as mulheres, e formas de resistência sempre estiveram presentes (FEDERICI, Silvia, 2004).

O sistema de poder patriarcal, contudo, não é suficiente para explicar as diferenças entre homens e mulheres antes da colonização, pois esse modelo de poder não condiz com os adotados por povos nativos de países colonizados. Apesar de antes da colonização existirem sociedades nas quais o homem liderava, existiam também organizações matriarcais. Mais que isso, havia sociedades que não eram reguladas pelo conceito de gênero ocidental, e eram definidas de outras formas que não cabiam na realidade moderna ocidental dualista.

Oyeronke Oyewùmi (2001) afirma que a categorização do gênero de maneira binária foi introduzida aos povos Iorubá da Nigéria pelo processo de colonização. Antes desse período a autora aponta que, para os povos nativos Iorubás, a biologia e a marcação sexual do corpo não eram determinantes para as posições e relações sociais. Assim, a organização social desses povos exige uma leitura diferente daquela de gênero conhecida pela sociedade atual, pois ela foi criada a partir da genitália, ou seja, da marcação biológica. Rita Segato (2012), por sua vez, questiona a ideia de que não havia construção de gênero nessas sociedades e traz o conceito de *patriarcado de baixa intensidade*<sup>14</sup>. De qualquer forma, ambas as autoras, valendo-se do campo de conhecimento da antropologia, destacam a importância de se repensar a visão feminista universalista, eurocentrada e colonizadora.

A racialização é o eixo central da matriz de poder colonial. Ao redor dela estruturam-se as hierarquias de classe – e nela a escravização e a exploração, gênero – através do patriarcado, sexualidade, política, epistemologia, espiritual, linguística, entre outras (GROSGOUEL, Ramón, 2016; QUIJANO, Aníbal, 2005). Foi em torno dessa concepção que Quijano elaborou o conceito de “colonialidade do poder”. Sobre ele:

Em primeiro lugar, o atual padrão de poder mundial é o primeiro efetivamente global da história conhecida. Em vários sentidos específicos. Um, é o primeiro em que em cada um dos âmbitos da existência social estão articuladas todas as formas historicamente conhecidas de controle das relações sociais correspondentes, configurando em cada área uma única estrutura com relações sistemáticas entre seus componentes e do mesmo modo em seu conjunto. Dois, é o primeiro em que cada uma dessas estruturas de cada âmbito de

---

<sup>14</sup> [...] *o feminismo eurocêntrico*, que afirma que o problema da dominação de gênero, da dominação patriarcal, é universal, sem maiores diferenças, justificando, sob a bandeira da unidade, a possibilidade de transmitir às mulheres não brancas, indígenas e negras, dos continentes colonizados os avanços da modernidade no campo dos direitos. Sustenta, assim, uma posição de superioridade moral das mulheres europeias ou eurocentradas, autorizando-as a intervir com sua missão civilizadora-colonial / modernizadora. [...]

*Uma segunda posição, no outro extremo, é a posição de algumas autoras, como María Lugones e Oyeronke Oyewumi, que afirmam a inexistência do gênero no mundo pré-colonial* (Lugones, 2007). [...]

E, uma terceira posição, na qual me situo, respaldada por uma grande acumulação de evidências históricas e relatos etnográficos que confirmam, de forma incontestável, a existência de nomenclaturas de gênero nas sociedades tribais e afro-americanas. *Esta terceira vertente identifica nas sociedades indígenas e afro-americanas uma organização patriarcal, ainda que diferente da do gênero ocidental e que poderia ser descrita como um patriarcado de baixa intensidade*, e não considera nem eficaz nem oportuna a liderança do feminismo eurocêntrico. (SEGATO, 2012, p. 116)

existência social, está sob a hegemonia de uma instituição produzida dentro do processo de formação e desenvolvimento deste mesmo padrão de poder. Assim, no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo. Três, cada uma dessas instituições existe em relações de interdependência com cada uma das outras. Por isso o padrão de poder está configurado como um sistema. Quatro, finalmente, este padrão de poder mundial é o primeiro que cobre a totalidade da população do planeta. (2005, p. 123)

María Lugones elabora a colonialidade do gênero a partir do conceito de colonialidade do poder, estabelecido por Aníbal Quijano. A autora usa o termo colonialidade visando ir além da questão da classificação dos povos em relações de poder e de gênero, como “também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos”. A autora justifica do conceito de Quijano:

*Ao pensar a colonialidade do gênero, eu complexifico a compreensão do autor sobre o sistema de poder capitalista global, mas também crítico sua própria compreensão do gênero visto só em termos de acesso sexual às mulheres. Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos. Isso contrasta fortemente com o processo de conversão que constitui a missão de cristianização. (LUGONES, 2014, p. 939)*

Portanto, a novidade da colonialidade do poder é tomar a ideia de raça e racismo como eixo central, organizador e estruturante das hierarquias do sistema-mundo (QUIJANO, 2005). No entanto, Lugones (2014) aponta para a relação hierarquia dicotômica entre o humano e não humano como central na modernidade colonial, sendo a distinção entre homens e mulheres uma dessas dicotomias. O sistema colonial moderno classificou indígenas e africanos escravizados como não humanos, como selvagens incontrolavelmente sexuais. Manteve assim as categorias de homens e mulheres restritas aos civilizados – ou seja, brancos, classificando não-brancos em contraposição como machos e fêmeas, como parte do processo de sua desumanização.

*A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as. As condutas dos/as colonizados/as e suas personalidades/almas eram julgadas como bestiais e portanto não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas. Mesmo que nesse tempo a compreensão do sexo não fosse dimórfica, os*

*animais eram diferenciados como machos e fêmeas, sendo o macho a perfeição, a fêmea a inversão e deformação do macho. Hermafroditas, sodomitas, viragos e os/as colonizados/as, todos eram entendidos como aberrações da perfeição masculina. (LUGONES, 2014, p. 936-937)*

Há uma presunção social em prol de uma sexualidade sem ambiguidades, determinando a classificação compulsória das pessoas entre masculinas e femininas (LUGONES, 2008). Pessoas intersexo são desconsideradas nesse modelo, fazendo o sistema sexo/gênero se contradizer frente ao seu argumento do gênero como biológico, levando à mutilação de pessoas que podem passar a vida sem compreender seu corpo e saber a verdade sobre ele.

Tanya Saunders (2017) recorda ferramentas utilizadas pela Europa e pela branquitude para desumanizar mulheres africanas, entre elas a triste história de Saartjie Baartman, enjaulada e exibida na Europa como se fosse um animal no início do século XIX. A ciência desse período colocou-se a investigar e medir corpos de mulheres negras a fim de justificar sua “selvageria”, e o tamanho do clitóris foi adotado como meio de identificar essa característica. O clitóris passaria por uma “evolução” em seu tamanho: as mulheres negras teriam um clitóris maior, enquanto as brancas seriam mais evoluídas com seus clitóris menores. O final dessa evolução indicaria um desaparecimento do clitóris e do desejo sexual da mulher branca, desejo esse associado à masculinidade.

A mulher branca seria a casta e a negra a selvagem. Assim, os corpos de mulheres negras podiam ser explorados, já que esse corpo não tinha alma, não tinha civilidade – categorizado pelo perverso sistema colonial, conforme os escritos de Lugones, como corpo de fêmea, e não de mulher. Saunders coloca que as mulheres negras eram indicadas como perigosas perto de mulheres brancas porque se acreditava que elas poderiam estuprá-las com seus grandes clitóris. Os órgãos genitais de Baartman foram cortados de seu corpo após sua morte e exibidos no Louvre em Paris até a década de 1970, sendo repatriados à África do Sul para seu devido enterro apenas em 2000.

O conceito de colonialidade do gênero adotado neste trabalho é fundamental para situarmos tanto sua construção social a partir da colonização, quanto sua atuação enquanto ferramenta de colonialidade do poder, de contenção e subalternização de corpos. A partir desses questionamentos do gênero enquanto construção social e também como ferramenta de poder e colonialidade, cabe interrogar o binarismo das categorias homem/mulher e a cisgeneridade enquanto natural.

## 2.2. Rompendo com o mito da cisnormatividade

A diferença homo/hétero não é só constatada, mas serve, sobretudo, para ordenar um regime das sexualidades em que os comportamentos heterossexuais são os únicos que merecem a qualificação de modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade. Assim, nessa ordem sexual, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hétero), assim como um comportamento social específico (masculino/feminino). Sexismo e homofonia aparecem, portanto, como componentes necessários do regime binário das sexualidades. (BORRILLO, Daniel, 2010, p. 16)

Não há como abordar a naturalização da cisgeneridade e heterossexualidade sem compreender o papel atribuído à mulher na sociedade ocidental moderna. Essa necessidade advém do fato da mulher ser, ainda hoje, inferiorizada e menosprezada por estar situada em uma sociedade machista e patriarcal. Considerando que o feminino é inferiorizado culturalmente, o que for atribuído a ele igualmente terá menos valor; sendo o masculino supervalorizado, os atributos relacionados a ele serão mais valorizados que aqueles relacionados ao feminino.

A inferiorização e objetificação da mulher é um dos motivos pelos quais pessoas LGBTQ+ sofrem preconceito. Uma mulher trans será discriminada por suprimir parte de sua masculinidade – que deveria, ao contrário, ser demonstrada e reforçada constantemente, e também pela feminilidade que buscará alcançar para ser reconhecida enquanto mulher. Igualmente, uma lésbica “caminhoneira”, ou seja, mais masculinizada, sofrerá preconceito por “pensar que pode ser homem”, por usar roupas e trejeitos masculinos. Apesar de ser mulher, ela é uma mulher que não atende às expectativas sociais sobre o feminino e passa a ser lida como uma afronta ao masculino.

Assim como os povos iorubás<sup>15</sup> da Nigéria, Allen (1986;1992), citada por Lugones, (2007) aponta que os indígenas Yuma situados na América do Norte tão pouco dispunham de um modelo de divisão de gênero baseado na biologia. Essa definição era feita principalmente de acordo com os sonhos dos indivíduos da tribo. Caso uma pessoa com a genitália atribuída ao sexo masculino sonhasse realizar atividades atribuídas ao gênero feminino, ela passaria a ser tratada como tal em todos os fins práticos.

Como já mencionado, a diversidade e perspectivas não hegemônicas sobre o corpo e o gênero apresentaram-se não apenas no período anterior a colonização, como também podem

---

<sup>15</sup> Jonathan Katz (1996) reitera uma recomendação de Michel Foucault ao afirmar que devemos evitar projetar categorias atuais sobre as sociedades passadas. Nesse sentido podemos cometer falhas ao utilizar a separação atual e papéis sociais de homem e mulher a sociedades anteriores. As relações e a cultura eram outras e a noção que temos sobre gênero e sexualidade hoje não é a mesma dos povos mais

ser constatadas nas hijras<sup>16</sup> indianas, e nos indígenas norte-americanos que se autodenominam *Two Spirit*: “em sua própria visão, eles seriam parte de uma tradição de diversos povos nativo-americanos de pessoas com dois espíritos, masculino e feminino” (FERNANDES, Estevão, 2015, p. 100-101). Ambas categorias não podem ser compreendidas na lógica cartesiana binária, mas habitam outro lugar que demanda outra concepção de existência.

Os povos nativos do Brasil também se apresentavam destoantes do modelo de gênero definido prioritariamente pela genitália. De acordo com um trecho da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, de 1850:

Entre os Guaicurus e Xamicos, há alguns homens a que estimam e são estimados, a que chamam cudinhos, os quais lhe servem como mulheres, principalmente em suas longas digressões. Estes cudinhos ou nefandos demônios, vestem-se e se enfeitam como mulheres, falam como elas, fazem só os mesmos trabalhos que elas fazem, trazem jalatas, urinam agachados, têm marido que zelam muito e os têm constantemente nos braços, prezam muito que os homens os namorem e uma vez cada mês afetam o ridículo fingimento de estarem menstruados, não comendo como as mulheres naquela crise, nem peixe, nem carne, mas sim de algum fruto ou palmito, indo todos os dias, como elas praticam, ao rio, com uma cuia para se lavarem. (MOTT, 1998, p. 14-16, *apud* CANCELA et al, Cristina, 2010).

Os povos indígenas mencionados tinham uma relação distinta daquela dos homens que invadiram seu território. Notavelmente, de acordo com a compreensão de dominação e hierarquia típica das colonizações na América do Sul, os europeus que chegaram no Brasil diminuíaam os nativos a partir de sua perspectiva de cultura. Assim, buscavam demonizá-los desde suas crenças, desumanizando especialmente os que não se enquadravam nas expectativas de gênero e sexualidade, chamando-os de “nefandos demônios”.

A pluralidade indicada anteriormente leva-nos a questionar a rigidez das determinações de gênero ocidentais e pós-coloniais, baseadas na noção de família heterossexual e cisgênera. Judith Butler (2003) nomeia de gêneros “inteligíveis” aqueles que estão em concordância completa com as expectativas ocidentais de identidade gênero e orientação sexual, ou seja, apresentam continuidade entre gênero, sexo, desejo e prática sexual. Já os que não se enquadram, encontram-se inseridos nos espectros de descontinuidade e incoerência:

Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo

---

<sup>16</sup> Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2014/04/15/sociedad/1397557465\\_686896.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/04/15/sociedad/1397557465_686896.html)>. Acesso em: 22/11/2020.

biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. (BUTLER, 2003, p. 38)

Butler traz o conceito de melancolia de gênero, elaborado partir do conceito freudiano de melancolia:

A melancolia de gênero se refere à operação pela qual uma parte do poder erógeno do corpo é definitivamente perdida, torna-se uma impossibilidade performativa e cria um corpo gendrado. Segundo J. Butler, um processo naturalizado de heterossexualização dos corpos produz os limites da realidade: os fatos psíquicos servem de causa e os desejos de efeitos dessa natureza física. Tal perda de uma parte do poder erógeno do corpo é negada e a superfície sexuada do corpo emerge como sinal de uma identidade e um desejo naturalizados. Contrariamente à lógica da identidade, o gênero aparece aqui não como uma afirmação, mas como um processo social e psíquico de privação (de posturas psíquicas de sexuação e sexualidade): a sexuação resulta da forclusão de uma multiplicidade psíquica e de uma hibridez de gêneros e sexualidades. (AYOUCHE, 2019, p. 162)

A melancolia de gênero surge a partir da impossibilidade da livre expressão dos corpos. Dentro da lógica cisheteronormativa, há uma impossibilidade performativa, de expressão, criando assim o corpo gendrado, ou seja, generificado. O gênero seria, para Butler, não uma identidade, mas resultado do processo social e psíquico de privação de sua multiplicidade.

Os sujeitos descontinuados seriam, portanto, aqueles que fogem à hetero e cisnormatividade. A heteronormatividade refere-se “àquelas práticas localizadas e àquelas instituições centralizadas que legitimam e privilegiam a heterossexualidade e relacionamentos heterossexuais como fundamentais e ‘naturais’ dentro da sociedade<sup>17</sup>” (COHEN, Cathy, 1997, p. 440, *tradução nossa*).

A cisnormatividade, elemento institucionalizado que atravessa a sociedade brasileira, toma a cisgeneridade como modelo ideal, controlando corpos, expressões, e identidades, vigiados de forma a enquadrá-los na norma (VERGUEIRO, Viviane, 2015). Esses padrões compactuam com a exclusão e marginalização de milhares de pessoas que fogem à regra social. O resultado dessa categorização e normatização é a transfobia – medo e aversão às pessoas trans, levando o Brasil a ser identificado como país que mais mata transexuais no mundo, conforme apontado anteriormente.

A transexualidade é uma das tantas maneiras de expressão de gênero. A sua análise não pode ser limitada à leitura binária e cartesiana de existência, incompatível com a amplitude da subjetividade humana. Ademais, a lógica binária é uma herança presente no Brasil desde sua

---

<sup>17</sup> “those localized practices and those centralized institutions which legitimize and privilege heterosexuality and heterosexual relationships as fundamental and "natural" within society”.

colonização, pois os povos que aqui viviam estavam inseridos em outras lógicas de viver, não compatíveis com as de seus invasores e colonos. A transfobia é uma violência motivada pela hierarquização do ser e pelo ódio à diferença. A compreensão da diversidade das formas de ser e estar no mundo é fundamental para combatê-la.

Como já mencionado, apesar de avanços significativos a respeito de direitos e inclusão de LGBT+, e da Organização Mundial da Saúde (OMS) ter retirado a homossexualidade – então denominada homossexualismo – da Classificação Internacional de Doenças (CID) em 1990, a transexualidade ainda constava na lista. Devido à luta do movimento trans, no entanto, a transexualidade saiu da categoria de transtornos mentais e passou a fazer parte das “condições relacionadas à saúde sexual”, sendo classificada no CID 11 como “incongruência de gênero”. No entanto, a catalogação das formas de ser, o preconceito e desconhecimento, aliados à não aceitação e reconhecimento de LGBT+ por parte de instituições religiosas, pelo Estado e pela família, permanecem aliadas à perspectiva do “normal”.

Segundo Dussel (2005), citado por Grosfoguel (2016), a lógica cartesiana de pensamento separou o corpo da mente, em uma perspectiva dualista e purista, elevando a mente a uma forma divina de visão, como o próprio “olho de Deus”. Essa mente pensante e europeia, no caso, seria atribuída à neutralidade e a sua verdade científica seria alcançada a partir de um diálogo interno consigo mesmo, um monólogo. Portanto, o conhecimento seria produzido a partir de um não lugar desconectado do/a outro/a, assumindo-se enquanto “epistemologia do ponto zero, ou seja, um ponto de vista que não assume a si mesmo como ponto de vista” (GROSFOGUEL, 2016, p. 30).

O “penso, logo existo” (*Ego cogito*) está diretamente relacionado aos 150 anos precedentes de *Ego Conquiro*, ou seja, “conquisto, logo existo”. A presunção divina de Descartes não existiria sem um olhar de conquistador, de *Ser imperial*, de colonizador. Ainda, o elo entre “penso, logo existo” e “conquisto, logo existo”, está relacionado com o racismo/sexismo epistêmico, produzido pelo “extermino, logo existo” (GROSFOGUEL, 2016):

O que conecta o "conquisto, logo existo" (**Ego conquiro**) com o idolátrico "penso, logo existo" (**Ego cogito**) é o racismo/sexismo epistêmico produzido pelo "extermino, logo existo" (**Ego extermino**). É a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o "conquisto" e o racismo/sexismo epistêmico do "penso" como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial. O **Ego extermino** é a condição sócio-histórica estrutural que faz possível a conexão entre o **Ego conquiro** e o **Ego cogito**. (GROSFOGUEL, 2016, p.31, *grifos do autor*)

A ciência atuou em convergência com esses modelos de dominação ao justificar a violência contra determinados povos/etnias em função de suposta inferioridade ‘comprovada’ cientificamente. A inversão da humanidade do colonizado como “outro da razão” justifica contra ele toda forma de violência e exclusão social. A sexualidade é uma forma de hierarquização do mundo colonial e a heteronormatividade é igualmente uma construção social, apresentaremos no próximo tópico um pouco da trajetória da consolidação desse modelo.

### **2.3. A construção da heterossexualidade**

A homossexualidade e demais sexualidades dissidentes vêm sendo estudadas nas últimas décadas em razão de serem desviantes de uma normal social. Seu “excentrismo” e sua “anormalidade” advêm da normatização do desejo e controle dos corpos e levam especialistas a avaliá-las, dissecá-las, buscar saber de onde surgem, se são genéticas, sociais, biopsicossociais, se são doenças ou condições e em caso afirmativo querem saber como curá-las. Katz (1996) e Borrillo (2010) resolveram adotar uma abordagem que foge da análise da constituição do ser homossexual, uma vez que esse interesse parte de algo que começa como errado, destoante e passível de análise.

O mais importante não é saber como nasce o desejo não-heterossexual, uma vez que o desejo heterossexual não é dissecado, não é revirado e inferiorizado. Ele não é sequer nomeado, posto que é visto como a única forma de desejo sexual possível. Esses autores se puseram a entender, ao contrário, o que levou à consolidação da norma heterossexual e da homofobia.

A heterossexualidade foi considerada por séculos como a única maneira “natural” de se relacionar para a sociedade ocidental. O heterossexismo, compreendido enquanto “sistema a partir do qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista segundo a orientação sexual” (BORRILLO, 2010, p. 23) tem sido responsável pela discriminação e hostilidades cometidas até hoje pela homofobia. A homofobia, por sua vez, é um fenômeno complexo, já que integra questões pessoais e sociais, sendo vista desde um risco à própria identidade, a um perigo social de desintegração do *status quo* heterossexual e das hierarquias de poder, ou apresentando-se como um risco às estruturas familiares e ao patriarcado (BORRILLO, 2010).

Borrillo (2010) propõe retirar os holofotes da diferença sexual e focar nos motivos que fizeram surgir a noção de sua inferiorização e suposta anormalidade. Para tanto, o autor busca analisar a aversão e violência suscitada contra e pela homossexualidade, deixando de ser de maneira política sobre a “*questão homossexual* (afinal de contas, banal do ponto de vista

institucional), mas precisamente a *questão homofóbica* que, a partir de agora, merece uma problematização específica” (p. 14). Para tanto, o autor considera a homofobia como:

[...] a atitude de hostilidade contra as/os homossexuais; portanto, homens ou mulheres. [...] Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. (BORRILLO, 2010, p. 13)

Consideraremos esse conceito também quando utilizarmos LGBTfobia, incluindo também todas as diferentes formas de identidades de gênero e sexualidade. Em seu livro *A Invenção Da Heterossexualidade*, Katz (1996) apresenta a história da heterossexualidade e sua consolidação enquanto norma. O autor sentiu-se instigado pelas provocações feitas por algumas feministas a respeito da heterossexualidade como uma invenção cultural.

Com objetivo de dar prosseguimento a análise crítica iniciada pelas feministas e por liberalistas homossexuais nos anos 1960 e 1970, que auxiliaram a desestabilizar a dicotomia hétero/homo, o autor se dispõe a escrever sobre a heterossexualidade e não sobre a homossexualidade. Entre seus motivos para tal escolha está a existência de uma “noção intimidadora de que a heterossexualidade engloba tudo que diz respeito à atração e ao erotismo entre sexos” (*idem*, p. 24) comprometendo críticas à mesma, uma vez que *tudo* não é passível de análise. Além disso, o autor refuta a hipótese de que a heterossexualidade é eterna, o que garantiria a ela uma ideia de estabilidade.

A história da sexualidade foi alvo de estudo e dedicação do filósofo Michel Foucault, tornando o autor uma das maiores referências a respeito de sexualidades não normativas. Foucault apresenta como ocorreu a institucionalização e condenação da “anomalia” a partir do século XVII, conceito apresentado e consolidado através de mecanismos jurídicos e médicos. A psiquiatria neste período deteve-se a explorar o campo da anomalia e começou a atribuí-la à sexualidade dentro de uma lógica positivista de correção:

A partir do problema localizado, jurídico-médico do monstro, uma espécie de explosão se dá em torno, a partir da noção de instinto, e mais tarde, por volta dos anos 1845-1850, abre-se à psiquiatria esse domínio de controle, análise, intervenção que podemos chamar de o anormal. [...] no interior do domínio constituído por essa anomalia, vão ser identificados, é evidente, os distúrbios característicos da anomalia sexual – anomalia sexual que vai se apresentar primeiro como uma série de casos particulares de anomalia e, finalmente, bem depressa, por volta dos anos 1880-1890, vai aparecer como a raiz, o fundamento, o princípio etiológico geral da maioria das outras formas de anomalia. (FOUCAULT, 2001, p. 211-212)

Na história da heterossexualidade escrita pelo mundo científico houve dois momentos importantes: o primeiro deles ocorreu no final do século XIX, quando surgiu o termo e o conceito de heterossexualidade; e o outro refere-se a época em que feministas e liberais homossexuais desestabilizaram novamente a heterossexualidade, a partir do início dos anos 1960 (KATZ, 1996).

O conceito de heterossexualidade, utilizado então por médicos tinha significados distintos do atual, sendo remetidos principalmente ao ato sexual sem intenção de reprodução humana. A questão da reprodução humana é chave para a mudança de paradigma das sexualidades, uma vez que o ato sexual sem objetivo de procriação amplia as possibilidades da sexualidade. Até então o discurso científico reforçava a patologização das sexualidades sem fim de reprodução, aquelas pelo prazer (KATZ, 1996, p. 51).

Não apenas a homossexualidade era patológica, como também era o ato entre pessoas de gêneros diferentes sem a finalidade reprodutiva. No entanto os homossexuais eram os principais focos dos médicos e cientistas, que estavam dispostos a estudá-los e curá-los. O Dr. Krafft-Ebing foi responsável pela tentativa de ‘cura’ de diversos homossexuais. Um de seus casos foi do Sr. X, um homem de família muito respeitada que se envolveu com um escritor e com criados da sua casa. Sr. X garantiu ao médico que queria ser curado, mas afirmou que não considerava anormal sua inclinação para o próprio sexo. O doutor tratou o paciente com hipnose, e durante as seções fazia as seguintes sugestões:

1. Eu tenho horror ao onanismo<sup>18</sup>, porque me repugna e faz com que eu me sinta péssimo.
2. Não tenho mais interesse pelos homens; porque o amor pelos homens é contra a religião, a natureza e a lei.
3. Eu me sinto atraído pelas mulheres; porque a mulher é encantadora, desejável e criada para o homem. (KATZ, 1996, p. 37)

O discurso médico-científico foi um dos grandes responsáveis pela patologização da sexualidade não heterossexual, pois seus estudos e classificações difundiram a dicotomia entre normal/anormal e impulso sexual patológico/sadio (KATZ, 1996).

Segundo o autor, os conceitos seminais freudianos foram bastante importantes para a história da sexualidade, afirmando que Freud propunha “de uma forma inovadora a independência original e completa do desejo e do objeto erótico” (1996, p. 71). A teoria de Freud criticou duramente as repressões sociais excessivas, pois eram causa de sofrimento

---

<sup>18</sup> Onanismo conjugal é um termo utilizado na época por médicos para se referir às “fraudes” na realização da função reprodutiva, o controle de natalidade.

psíquico. O psicanalista rompeu com o que restou do padrão de Krafft-Ebing centrado na reprodução, concentrando sua teoria sobre o prazer e rejeitando as oposições entre corpo e alma.

A centralidade do erótico é presumida por Freud. Desde a sua época, a importância do prazer tornou-se um axioma ético do Ocidente moderno – que [...] poderíamos nos esforçar mais para honrar na prática. Como um primeiro autor da proposta de modernização sexual, Freud rejeita a antiga ética vitoriana na qual o mal *carnal* se opunha ao bem *espiritual* – a odiosa distinção corpo/alma. A satisfação física e psicológica, erótica e de outros tipos – e os impedimentos a essa satisfação – são a preocupação consciente de Freud. (KATZ, 1996, p. 70)

Kathryn Woodward (2000) ressalta a inovação que Freud realizou ao apresentar o inconsciente, ressaltando também sua importância para a constituição da identidade. A autora aponta teoria psicanalítica como subversão à crença do eu unificado:

A ‘descoberta’ do inconsciente, de uma dimensão psíquica que funciona de acordo com suas próprias leis e uma com uma lógica muito diferente da lógica do pensamento consciente do sujeito racional, tem tido um considerável impacto sobre as teorias da identidade e da subjetividade. A ideia de um conflito entre os desejos da mente inconsciente e as demandas das forças sociais, tais como elas se expressam naquilo que Freud chamou de supereu, tem sido utilizada para explicar comportamentos aparentemente irracionais e o investimento que os sujeitos podem ter em ações que podem ser vistas como inaceitáveis por outros, talvez até mesmo pelo eu consciente do sujeito. (WOODWARD, Kathryn, 2000, p. 31).

Não obstante, Katz (1996) também afirma que as obras de Freud apresentam o princípio heterossexual de maneira ambígua afirmando que, embora seja um subversor da construção social da heterossexualidade, opera ao mesmo tempo como principal fundador da modernidade do modelo médico de heterossexualidade:

Freud usa *heterossexual* para referir-se a uma emoção, a vários *impulsos*, *instintos* ou *desejos* eróticos e a um tipo de *amor*. Seu *heterossexual* também se refere a um tipo de atividade e pessoa. Esses usos tendem a fazer o sentimento, não o ato, definir o heterossexual. Isso contrasta com o antigo modelo reprodutivo que se concentrava nos *atos*. No uso moderno de Freud, o *sentimento* hetero define o *ser* hetero, se a pessoa praticar ou não *atos* heterossexuais. Freud promoveu a criação de uma identidade heterossexual. Esse médico também ajudou a formar a nossa crença na existência de algo unitário e monolítico com uma vida e um poder determinantes próprios: a *heterossexualidade*. (KATZ, 1996, p. 75)

Freud construiu sua teoria com os conhecimentos disponíveis em sua época. Seus limites epistemológicos, inclusive, nunca foram negados pelo autor. Sua obra persistiu aberta para que outros psicanalistas pudessem dar continuidade à várias questões, fato incentivado pelo próprio

autor vienense. Essa postura ética como um intelectual, também era a do médico, que pode ser ilustrada por meio de um trecho de uma carta de 1935 destinada à mãe de um rapaz homossexual:

Depreendi de sua carta que seu filho é homossexual. Fiquei muito impressionado pelo fato de que a senhora não menciona este termo em sua informação sobre ele. Posso perguntar por que o evita? A homossexualidade certamente não é uma vantagem, tampouco é algo de que se envergonhar, não é nenhum vício, nenhuma degradação, não pode ser classificada como doença [...]. (FREUD, 1935 *apud* IANNINI, Gilson, 2019)

Para Ayouch (2019), a abertura psicanalítica para outros discursos é fundamental. Na leitura do autor, as análises pós-coloniais do sujeito e releituras de noções de gênero e da sexualidade podem auxiliar na manutenção da potência subversiva dessa teoria, pois em seu início a psicanálise chocou a sociedade europeia tradicional ao abordar a sexualidade da criança. Contestou a racionalidade iluminista ao trazer o sujeito do inconsciente, o sujeito sem total controle de sua razão e sem garantia de certezas, portanto, dados os desafios do contexto contemporâneo, é necessária que seja potência seja mantida.

O autor propõe a contribuição mútua da psicanálise e dos estudos pós-coloniais. Ao passo que “as ferramentas da psicanálise permitem efetivamente considerar a afirmação das identidades culturais, religiosas ou nacionais como estratégia política, afastada de toda ontologia” (p. 192), esses estudos permitem à psicanálise contemporânea a eles afirmar identidades rejeitadas e subalternizadas pela colonialidade.

Desse modo, este trabalho convocou os discursos de gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva interseccional, decolonial, de forma a acender questões importantes para os sujeitos que fogem ao modelo cisheteronormativo. A psicanálise e a decolonialidade aproximam-se enquanto perspectivas contra-hegemônicas e críticas a respeito da realidade. Ambas se negam a adequarem-se e sujeitarem-se às normas de maneira cega. Enquanto a “psicanálise seria, na medida do possível, uma prática descolonizadora, em sua tarefa de resgatar o sujeito de sua alienação aos discursos alienantes do Outro” (KEHL, 2017, p. 18), a decolonialidade, os estudos feministas, de gênero e sexualidade afirmam a resistência constante dos corpos aos controle hegemônico, patriarcal, cisheteronormativo e colonial do ser.

Por esses motivos, fizemos alguns questionamentos sobre a naturalização da heterossexualidade e da cisgenereridade a partir da perspectiva decolonial, uma vez que ela se constrói e se revela por meio de rupturas, resistências ao longo dos tempos às ferramentas de colonização do ser, saber e poder. A decolonialidade opera nas rachaduras do asfalto onde surgem flores, nas resistências das comunidades ribeirinhas, na desobediência do menino que

veste as roupas de sua mãe escondido. Ela é a marca do que não pode ser colonizado, das reexistências em construção, da criação de novos mundos e realidades do pluriverso. Ela prova o que a psicanálise diz: é impossível fazer o sujeito desejar. É impossível governar totalmente o sujeito (FREUD, 1937/1974).

Assim, esses saberes se relacionam na medida em que a psicanálise afirma esse sujeito do inconsciente – político e não totalmente colonizável. Há ali um resto no sujeito, por trás do discurso do Outro que se misturou nele existem nuances que não podem ser cooptadas, ali mora o sujeito e sua subjetividade. A psicanálise se propõe a caminhar com os sujeitos e fazê-los aproximar de seus desejos e ímpetus próprios por meio de um distanciamento do discurso do Outro realizado através da escuta.

Esses diálogos entre diferentes campos de conhecimento são relevantes e trazem reflexões que possibilitam rever certas contradições que residem nos movimentos sociais. E, em uma via de mão dupla, os movimentos sociais provocam as teorias para que elas possam se rever, possam repensar suas contradições e seus conceitos cristalizados, visando com que grupos segregados sejam incluídos socialmente. Abordaremos alguns apontamentos sobre movimentos sociais e identidade no próximo tópico.

#### **2.4. Identidades e subjetividades: algumas reflexões para a luta política**

A psicanálise adota o conceito de identificação como uma fonte importante para o processo de subjetivação, que se afasta da noção da identidade como permanente ou fixa. O sujeito que se identifica com algo ou alguém não assume totalmente essa identidade, algo impossível pela via da psicanálise, pois a identificação ocorre por meio de traços do outro que são internalizados ao longo do processo de constituição da subjetividade. De maneira mais crítica, a adoção de uma identidade rígida faz o sujeito abrir mão de parte de sua singularidade.

Para nos unificarmos narcisicamente, precisamos repetir no cotidiano a certeza de nossa pertença a um gênero: é uma postura identitária defensiva, imaginária, que fomenta, em pessoas tanto transgênero quanto cisgênero, tanto “homossexuais” quanto “heterossexuais”, a ilusão de uma essência “masculina” ou “feminina”. As formações do inconsciente, porém, quebram a fantasia da mesmice do sujeito. Contra a identidade, a abordagem psicanalítica visa inscrever a plasticidade psíquica em movimentos identificatórios provisórios. A identificação é sempre inacabada, situada na história subjetiva e coletiva, e prescrita pelo/a outro/a. O sujeito se forma e se transforma sendo identificado pelos outros: apropriando-se, em momentos de sua evolução, elementos, atributos, rasgos distintivos dos seres do seu entorno. (AYOUCH, 2015, p. 87)

Kathryn Woodward (2000) afirma que a identidade depende de algo fora dela para existir: de outra identidade. Isso significa que se sou branca é porque outro sujeito foi denominado negro, ou indígena, ou asiático. Se sou brasileira, não sou chinesa. A diferença do outro está relacionada diretamente com a minha identidade, a identidade é marcada pela diferença. E a diferença é marcada pela exclusão: se sou brasileira, não sou chinesa. Segundo a autora, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social, sendo marcada também por meio de símbolos remetidos a ela como roupas, artes, comportamentos.

A identidade nacional possui marcas como o gênero. Em uma cultura machista, por exemplo, homens tendem a tomar a si como referenciais ao elaborar sobre a identidade de mulheres. Essa identidade nacional, no entanto, é historicamente específica e situada em um tempo-espaço. A autora traz um contraponto entre uma identidade nacional essencialista e outra não essencialista:

Uma definição essencialista da identidade “sérvia” sugeriria que existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que *todos* os sérvios partilham e que não se altera ao longo do tempo. Uma definição não essencialista focalizaria as diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas, tanto entre os próprios sérvios quanto entre os sérvios e outros grupos étnicos. Uma definição não essencialista prestaria atenção também às formas pelas quais a definição daquilo que significa ser um “sérvio” têm mudado ao longo dos séculos.

Ao afirmar a primazia de uma identidade – por exemplo, a do sérvio – parece necessário não apenas colocá-la em oposição a uma outra identidade que é, então, desvalorizada, mas também reivindicar alguma identidade sérvia “verdadeira” autêntica, que teria permanecido igual ao longo do tempo. Mas é isso o que ocorre? A identidade é fixa? (WOORDWARD, 2000, p. 12).

O essencialismo pode se basear na biologia, na história, em uma suposta formação da psiquê, entre outros. A presunção essencialista acaba por fixar identidades, podendo colocar como “inerentes” valores como o cisheterossexismo. Ou ainda, pode fundamentar a homo/pan/bissexualidade e a transexualidade como biológica, afirmando a existência de um gene, ou um “cromossomo gay”.

Este trabalho não pretende investigar as formações psíquicas ou biológicas de pessoas LGBTQ+. Conforme apresentado anteriormente, durante essa busca as ciências, em especial as ciências psi, vêm procurando incessantemente o que acontece no corpo e na mente para justificar os desvios da cisheteronorma. João Silvério Trevisan (2011) critica a busca científica um por um “gene guei”, por um cromossomo, falha química, comportamento, algo que permita identificar essa “falha”, esse “desvio”:

A busca do “cromossomo guei” insere-se, de certo modo, no bojo de um refluxo ideológico como reação ao libertarismo contracultural da década de 1960 – segundo o qual, tudo seria culturalmente determinado (“não há orgasmo sem ideologia”, dizia-se então, na esteira do teórico francês Michel Foucault). No mesmo quadro revisionista dos anos 90, incluíam-se propostas científicas sobre a inferioridade intelectual das mulheres e o QI mais baixo dos negros. Tais ideias remetem assustadoramente às teses de cunho positivista/fascista da psiquiatria do começo do século XX sobre a determinação genética dos delinquentes, a partir da qual seria possível “reconhecer” criminosos até por seus traços faciais. O que mais me inquieta na hipótese geneticista não é um novo tipo de discriminação veiculado. Mais graves são os *motivos* que levam a buscar teorias de *origem*. Como não existe ciência neutra, todo projeto científico se estabelece a partir de determinado ponto de vista subjetivo, envolvendo idiosincrasias do cientista e do seu meio. (TREVISAN, João, 2011, p. 32-33)

O movimento LGBT+ se apoiou por muito tempo, e parcialmente ainda se apoia, na ideia da sexualidade como “condição” para buscar de maneira política a aceitação social “você têm que nos aceitar porque não escolhemos nascer assim”, simulando algo orgânico ou biológico para justificar a afirmação. “Afinal de contas, numa sociedade LGBTfóbia, ninguém “escolheria” ser LGBT+”.

Realmente não se trata de uma escolha, mas também não se trata de genética, falha na constituição, tão pouco algo inerente ou biológico. Há uma série de fatores envolvidos na formação da subjetividade, sociais, relacionais, de experiência. Como sujeito do inconsciente, não temos controle sobre tudo o que fazemos e nem tudo o que somos. Não há como definir um caminho de constituição única, universal igual para todos os sujeitos. São pessoas que nascem em corpos diferentes, em famílias diferentes e contextos sociais diferentes, e, principalmente, subjetivam seus processos de maneira única, fazendo surgir suas singularidades.

Gayatri Spivak (1990), teórica indiana fundamental na construção do pensamento pós-colonial, em especial pelo artigo *Pode o subalterno falar?*, traz o conceito de essencialismo estratégico. Esse conceito trata-se de uma posição política – e aqui consideramos toda posição como política, frente à necessidade de fortalecer e fazer valer a voz de grupo subalternizados.

Você toma o universal que lhe dará o poder de lutar contra o outro lado, e o que você está jogando fora ao fazer isso é sua pureza teórica. Ao passo que os grandes guardiães do anti-universal são obrigados, portanto, a agir simplesmente no interesse de uma grande narrativa, a narrativa da exploração, enquanto se mantêm limpos por não se comprometerem com nada. Na verdade, eles são dirigidos por uma grande narrativa, mesmo quando estão ocupados protegendo sua pureza teórica, repudiando o essencialismo. É assim que eu descreveria essa situação.

[...] Eu não me importo; como eu disse, não estou interessada em ser pura, embora permaneça anti-essencialista. Parece-me que esse tipo de contaminação de minha possível excelência teórica própria é como a prática

situacional normatiza minha teoria. Porque se eu escolhi ser pura nesse sentido, sabe, deslocando a questão da diferença sexual ao invés de legitimá-la por atuar no enfrentamento do discurso sexista, parece-me que tudo que eu ganharia é pureza teórica, o que em si mesma eu questiono em todos os sentidos. (SPIVAK, 1990, p.12, tradução nossa)

Spivak tensiona assim o fato de a busca por um purismo teórico pode levar à imobilização do sujeito político. Mesmo colocando-se como anti-essencialista, acredita ser necessária a adoção de um essencialismo estratégico, a adoção temporária de posições universalistas, mas conscientes de sua temporalidade e de maneira crítica. Por exemplo: por saber que a construção do gênero e da mulher é social, pode-se passar a não considerar mais as demandas “da mulher” já que essa remete ao conjunto sexo-gênero, que por outro lado procura-se derrubar.

Sujeitos LGBT+ estão implicados diretamente nessa discussão. Vivenciam diferenças que inicialmente não estão necessariamente marcadas no corpo. Para serem reconhecidas, especificamente homo/pan/bissexuais podem adotar mais intensamente uma performance. Essa performance, o comportamento, os códigos, na concepção dessa pesquisadora, são importantes para que LGBTs+ possam se localizar e sair da invisibilidade, pois alunos LGBT+ que se adequam às expectativas não evocam essa representatividade.

Os movimentos sociais têm um grande peso a carregar: se por um lado colocam-se na contramão dos discursos hegemônicos e precisam batalhar dia após dia para manterem seus espaços ou criar espaços novos, por outro precisam muitas vezes unificar pautas que acabam por apagar ou essencializar identidades. Além do desafio de não essencializar identidades, há a necessidade de não ignorar especificidades de sujeitos de cada movimento, evocando a interseccionalidade do sujeito:

Uma das dificuldades é que mesmo dentro dos movimentos feministas e anti-racistas, raça e gênero são vistos como problemas mutuamente exclusivos. Se pegarmos duas fotografias recentes de uma marcha, nos Estados Unidos, em defesa dos direitos das mulheres ao aborto, notaremos que as líderes são basicamente monorraciais, no caso, brancas. Já em uma fotografia de uma marcha pelos direitos civis veremos líderes negros, homens.

Em parte, o problema é que pensamos esses movimentos separadamente e acreditamos que as intervenções devam priorizar uma questão de cada vez. É difícil demais fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo. Os líderes argumentam que isso acontece porque as mobilizações se baseiam nos interesses das pessoas racialmente dominantes nos movimentos de mulheres, as brancas. E nas dominantes quanto ao gênero, nos movimentos contra o racismo, os homens negros.

Ora, essa situação torna as mulheres negras invisíveis. Em primeiro lugar, seus problemas, às vezes, ficam subincluídos. É como se, embora se possa falar

sobre todos os problemas enfrentados pelas mulheres, suas especificidades não devessem ser discutidas. (CRENSHAW, 2004, p.14)

O movimento LGBTQ+ brasileiro está inserido nessa lógica social patriarcal, racista, classista e colonial. Como qualquer outro movimento inserido nessa cultura, está sujeito a reproduzir formas de exclusão e segregação caso não esteja disposto a refletir sobre essas pautas. Não foi coincidência que esteve composto em seu início majoritariamente por homens brancos e gays, que apresentavam a maior parte das pautas e demandas. Para que isso fosse alterado foi necessário que as mulheres feministas, lésbicas, bissexuais, pessoas trans, bissexuais e demais pessoas LGBTQ+ levantassem questões mais profundas a respeito do sexismo, do racismo e da heteronormatividade.

Acrescentamos também que ainda é necessário e estamos passando por esse momento de reconhecimento do papel fundamental que pessoas trans realizaram e realizam desde o início desse movimento. Sylvia Rivera denunciou a exclusão e silenciamento de pessoas trans no seu intenso discurso proferido no último dia da *Gay Pride Week* em 1973, contra a vontade de organizadores/as:

É melhor vocês todos fiquem quietos! Eu estou tentando subir aqui o dia inteiro pelos seus irmãos gays e suas irmãs gays na cadeia que escrevem pra mim toda maldita semana e pedem a ajuda de vocês. E vocês não fazem absolutamente nada por elas. [...]

Eu já fui presa! Eu já fui estuprada! E espancada. Muitas vezes! Por homens! Homens heterossexuais que não pertencem ao guarda-chuva gay. Mas vocês fazem alguma coisa por elas? Não! Vocês todos me dizem pra ir embora e esconder meu rabo entre as pernas. Eu não vou mais tolerar essa m\*\*\*\* [palavrão]. Eu já fui espancada, tive meu nariz quebrado, eu fui jogada na prisão, perdi meu emprego, perdi meu apartamento pela liberação gay. E vocês todos me tratam assim? Mas que m\*\*\*\* [palavrão] tem de errado com vocês todos? Pensem nisso!

Eu não acredito numa revolução, mas vocês todos acreditam. Eu acredito no poder gay. Eu acredito em nós conseguindo nossos direitos ou então eu não estaria por aí lutando pelos nossos direitos. Isso é tudo que eu queria dizer pra vocês todos.

[...] Às pessoas que estão tentando fazer alguma coisa por todas nós e não homens e mulheres que pertencem a um clube branco da classe média branca! E é a ele que vocês todos pertencem! Revolução agora!<sup>19</sup>

O movimento LGBTQ+ também possui suas marginalidades. Pessoas trans, intersexo e assexuais foram por muitos anos ridicularizadas dentro dele, e hoje ainda são invisibilizadas. Esse foi o grito de Sylvia Rivera, e é o grito de múltiplas vozes que necessitam ser ouvidas, e aos poucos vão conquistando seu merecido espaço de voz e de luta.

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T2CU7IAGduw>>. Acesso em 21 nov. 2020.

Até pouco tempo LGBTQs+ precisavam viver às escondidas ou eram enquadrados/as enquanto criminosos/as, e muitos/as deles/as vivem assim até hoje em diversos países pelo mundo. Se existem atualmente alguns avanços em direção a uma sociedade mais aberta e tolerante à diferença foi porque pessoas não-normativas se negaram a viver confinadas, a viver uma vida dupla, e iniciaram os debates sobre a identidade de gênero e da sexualidade questionando o ideário de “anormalidade”. É por isso que Katz (1996) afirma que, embora Foucault tenha contribuído enormemente para a elaboração de uma história da homossexualidade, devemos atribuir o impulso inicial dessa história aos movimentos LGBTQ+ e feminista.

São muitos os desafios dos movimentos sociais que advogam por sujeitos subalternizados. Correndo o risco da universalização, há uma importante questão. A identidade traz uma unidade para um determinado grupo e, principalmente, a grupos subalternizados, e permite emergir demandas coletivas engajadas na luta por transformação e direitos.

Ainda que seja necessário consideramos as multiplicidades e não fixidez da identidade, não podemos desconsiderar o poder da classificação. Identidades como a negra, indígena, da mulher, homossexual, transexual são tomadas como hierarquicamente inferiores e para superar essa dicotomia precisamos nomeá-las e ressignificá-las. Não apenas, precisamos nomear aquelas identidades que se colocam como *a* identidade, como a branca, cisgênero, heterossexual, masculina, mas reescrever a história de modo que ela não seja uma “história única” (ADICHIE, Chimamanda, 2019).

Walter Dignolo (2008) chama a atenção para a necessidade da desobediência epistêmica, no sentido de transgredir a hegemonia do pensamento teórico europeu, de suas vinculações com a racionalidade-modernidade e com a colonialidade. A desobediência nesse sentido está diretamente contraposta ao que Dignolo apresenta como “política de identidade”, ou seja, conceitos e teorias que potencializam os efeitos da colonialidade nas suas determinações binomiais de raça, gênero, entre outros, instituindo padrões de representação universal e padronizando as relações.

Ao evocar a identidade em política, ao invés de política de identidade, o autor propõe a construção de políticas que possam efetivamente se opor a tudo que não emerge da pluriversalidade dos povos e grupos subalternizados, contrapondo a uni-versão da epistemologia ocidental. Em suma, identidade em política como desobediência epistêmica, nas palavras do autor é algo que “afeta o estado e a economia” (MIGNOLO, 2008) porque reivindica e imprime na lógica da racionalidade-modernidade políticas e comportamentos

econômicos que consideram e reconhecem direitos e sujeitos a partir das suas próprias formas epistêmicas de ser/estar/sentipensar.

Gelberton Rodrigues & Patrícia Porchat (2018) discorrem sobre a pedagogia *queer* proposta por Deborah Britzman, questionando a estabilidade e fixidez da identidade na educação:

Os estudos *queer*, na medida em que se inserem na proposta foucaultiana de sabotagem do projeto de sujeito moderno, podem servir como uma estratégia potente para a superação da negação decorrente de uma paixão pela identidade, característica de certa educação sexual. Isso colocaria em xeque as coerências e estabilidades dos modelos, ainda que críticos, que fornecem quadros ideais, compreensíveis e padronizados da sexualidade e de identidades sexuais. (p. 8)

Desde a psicanálise em sua negação da identidade rígida e universal, da pós-colonialidade e decolonialidade a partir da desobediência epistêmica e da adoção estratégica da essencialização da identidade, através dos estudos feministas, LGBTQs+ e *queer*, adotamos a perspectiva identidade como inacabada, porém necessária estrategicamente como forma de fazer falar, e ver, os sujeitos silenciados pela cisheteronormatividade e decolonialidade.

Adotamos uma visão crítica de identidade buscando evitar as armadilhas da essencialização, no entanto apenas a rejeição da identidade demonstra-se insuficiente para subalternizados/as no espaço escolar que necessitam ser nomeados/as para terem sua existência reconhecida na e pela escola, rompendo assim com a identidade hegemônica cisheteronormativa e questionando a suposta fixidez e completude de todas as identidades. Cabe aos sujeitos subalternizados rejeitar a identidade única e evocar, nomear e fazer valer a multiplicidade de suas identidades e existências.

Em suma, atualmente a heterossexualidade segue sendo questionada e, embora esteja mais instável que nunca em nossa sociedade, ainda reina e é responsável pela violência cotidiana contra LGBTQs+. Borrillo (2010) sugere alguns recursos para lutar contra a homofobia, atribuindo grande parte dessa violência ao desconhecimento. Para buscar modificar essa questão, afirma que a

primeira tarefa pedagógica consistiria em questionar essa ordem heterossexual e em enfatizar que a hierarquia de sexualidades é tão detestável quando a de raças ou de sexos. [...] O processo pedagógico deverá começar pela denúncia do conjunto de códigos culturais e de estruturas sociais que, ao transmitirem seus valores, fortalecem os preconceitos e as discriminação contra gays e lésbicas. (BORRILLO, 2010, p. 109)

Embora a escola não possa ser e nem deva ser vista como “salvadora” do mal da homofobia e não ter o poder a de modifica-la sozinha, assim como não tem como controlar a

subjetividade de seus profissionais nem de seus alunos, acreditamos que políticas e reflexões orientadas para a diversidade e não para a uniformização podem auxiliar na alteração das relações sociais e culturais. Mais do que isso, acreditamos nos sujeitos que resistem no chão da escola e a modificam diariamente através de práticas críticas e não hegemônicas. Trataremos dessa questão no capítulo a seguir.

### **3. Desescolarizando a LGBTfobia**

#### **3.1. Desuniformizando a escola**

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que "vigiar" para que os alunos e alunas não "resvalem" para uma identidade desviante"? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos. (LOURO, Guacira, 1997; 2003, p. 81-82)

A instituição escolar ensina não apenas conteúdos, como também comportamentos. A escola educa o corpo, fiscaliza, controla, regula. Reforçamos o questionamento da autora: se a identidade heterossexual é natural, por que a escola se esforça tanto para garanti-la? E mais, se a escola se restringe a uma identidade hegemônica, como pode atuar de maneira a romper com a perpetuação de sua hegemonia? Como repensar o papel da escola na formação de identidades de maneira crítica e não normalizadora?

Por meio da tradução da pedagogia do insulto em pedagogia do armário, estudantes aprendem cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvos de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: “Você é gay!”. Essas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra. Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor, o “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a pedagogia do armário pressupõe e dispõe, enquanto sorrateiramente controla e interpela cada pessoa. (JUNQUEIRA, 2013, p. 486)

A pedagogia do armário é uma análise sobre a construção e operação da cisheteronormatividade na escola realizada por Junqueira (2013) a partir da teoria de Eve Sedgwick (2007) sobre armário LGBTQ+ enquanto dispositivo de regulação do gênero e da sexualidade. Sua teoria da pedagogia do armário corrobora com o que foi apresentado anteriormente sobre o corpo educado. A pedagogia do armário é o processo de aniquilamento e conformação da subjetividade LGBTQ+ efetuado pela escola.

A eminência da revelação de um segredo, que não é qualquer segredo, mas *o* segredo – ainda que esse segredo não guarde relação com a verdade, causa um tumulto na vida de quem é policiado. A mídia e a sociedade guardam seu poder de polícia da homossexualidade para utilizarem quando lhes for útil ou interessante. Há um segredo circulante que Sedgwick chama de *o* segredo aberto:

Em muitas relações, senão na maioria delas, assumir-se é uma questão de intuições ou convicções que se cristalizam, que já estavam no ar por algum tempo e que já tinham estabelecido seus circuitos de força de silencioso desprezo, de silenciosa chantagem, de silencioso deslumbramento, de silenciosa cumplicidade. Afinal, a posição daqueles que pensam que sabem algo sobre alguém que pode não sabê-lo é uma posição excitada e de poder – seja que o que pensem que esse alguém não saiba que é homossexual, ou meramente que conheçam o suposto segredo desse alguém. O armário de vidro pode autorizar o insulto (“jamais teria dito essas coisas se soubesse que você era gay” – sim, com certeza); pode também levar a relações mais afetuosas, mas relações cuja utilidade faz parte da ótica do assimétrico, do especular e do não explícito. (SEDGWICK, 2007, p. 38)

A instituição escolar brinca com esse segredo. O menino que brincou de bonecas uma vez é ridicularizado e marcado – não importa se ele é gay, trans ou hétero. Inicia-se um jogo de poder no qual todo o corpo escolar atua para fazer aquele menino deixar de ser tão leve, de dançar, de ser limpinho, de escrever com a letra bonita. A escola vai mostrar a ele o seu ‘devido lugar’. “Onde já se viu menino andar assim?”. Tudo naquele menino mostra para a escola a fragilidade do discurso que vem sendo costurado há tantos anos. “Se esse menino continuar assim, daqui a pouco os outros também vão querer dançar”.

A pedagogia do armário opera de diversas formas no ambiente escolar, por vezes pode ser sutil, e por outras, bastante explicitamente. Por meio do orientador educacional que denuncia a homossexualidade de um casal de alunas, ou através de professoras que se recusam a utilizar o nome social de estudantes trans. Ao revelar a sexualidade dissidente, ao desrespeitar o nome social, buscam mostrar ao/às estudantes o seu “devido lugar”: a cisgeneridade/heterossexualidade ou a porta de saída.

A violência é muitas vezes vivenciada de maneira solitária pois pessoas LGBTQ+ têm receio de como familiares vão reagir à informação da LGBTQfobia. Trazemos outra questão

importante, a problemática da representação dessas crianças e adolescentes. Por serem adotadas como um “vir a ser”, são destituídas socialmente de seu papel político. São tuteladas e representadas, mas como se dá essa representação?

Lúcia Castro (2007) problematiza essa representatividade, considerando que ela é essencialmente ambígua, ou seja, não consegue exprimir de maneira fiel os interesses desses jovens. Ainda, essa relação adotada pelos adultos “instaura um modo suplementar de expressão de voz e identidade da criança e do jovem”, conforme continua abaixo:

O que quero dizer com isto? Penso que essa representação deixa de ser transparente – ou seja, ela nunca reflete totalmente os anseios dos representados, assim como ela nunca organiza tão eficazmente sua voz, ou nunca reivindica de modo adequado sua vontade. Ou seja, ela é insuficiente. Mas, mais do que isso, além de ser insuficiente, ela também qualifica indevidamente os representados, na medida em que os adultos acrescentam algo de si próprios, de sua própria identidade àquela da criança e à do jovem quando os representam. (CASTRO, 2007, p. 5)

Acreditando estar fazendo o melhor pelas crianças e jovens, os adultos acrescentam algo de si, algo que não estaria ali caso elas pudessem se auto representar. Contudo, diferentemente de adultos, que em caso de vulnerabilidade podem corrigir ou argumentar sua representação, adolescentes não podem escolher seus representantes.

Ou seja, poderíamos afirmar que crianças e jovens estão posicionados numa situação de total invisibilidade política uma vez que seus interesses são, necessariamente, articulados por outros, e não por eles mesmos, sem que qualquer outro dispositivo possa ser acionado a seu favor, no caso dessa representatividade ser uma mentira. (CASTRO, 2007, p. 5)

A escola toma as rédeas dessa relação ao decidir o que vai ser ensinado e como, o que é melhor para o futuro de crianças e adolescentes, e não hesita em convocar seu poder hierárquico quando for útil, estabelecendo uma relação de superioridade. Há uma prerrogativa intergeracional assumida acerca da transmissão do saber, na qual ele se dá apenas de adultos a crianças e adolescentes, tornando-as receptoras do conhecimento (CASTRO, 2007).

Essa relação de representação, socialmente construída e hegemônica, acaba por ocultar essas vozes e excluí-las do campo da constituição discursiva da sociedade, minimizando o seu papel criador e levando a inserção de valores adultos nesse universo. Todavia, essa realidade não é fixa e garantida, e como construção social pode se modificar, o que fica evidente pelos questionamentos de crianças e adolescentes acerca de sua tradução, trazendo à tona a desestabilização dessa ordem.

Megg Oliveira (2017) buscou identificar elementos sobre os processos de subjetivação das experiências de pessoas negras fora da norma cis heterossexual e a relação desses elementos dentro da escola. A autora afirma que os brancos são tomados como detentores de um ciclo de vida, no qual passam pela inocência, crescimento e civismo e assim ingressam na vida adulta. Por outro lado, as pessoas negras são vistas como o oposto disso, e crianças negras são tomadas como adultas. Já os adultos negros são vistos como irresponsáveis, criminosos, naturalmente infratores. Como bicha preta, afirma que não teve referências na infância e adolescência:

Não tive espelhos na minha infância e adolescência que me ajudassem a construir uma autoimagem positiva de mim mesma. Tinha a incômoda sensação de que eu era única no mundo. Não me reconhecia em ninguém com quem eu convivia e, quando algum modelo de corpo ou de conduta me era apresentado como espelho, havia a intenção deliberada de reforçar em mim a certeza do quanto eu estava em desacordo com o mundo. (OLIVEIRA, 2017, p. 163)

Pessoas de outras identidades subalternizadas normalmente têm como identificar semelhantes, ou podem ter seus sofrimentos acolhidos por suas famílias. Pessoas LGBT+ dificilmente crescem em uma família que não considere ser LGBT+ uma grande questão. Além disso, não há um reconhecimento na pele ou na religião. Exceto em casos de pais, irmãos e irmãs LGBT+, algo que não é comum, não há uma identificação direta com sua família. Por mais que haja aceitação, costuma faltar alguém para dividir essas aflições que as compreendam. Como traz Osvaldo Bazán (2004, *apud* BIMBI, 2017):

O menino judeu sofre a estupidez do mundo e volta para casa e na sua casa seus pais judeus lhe dizem: “estúpido é o mundo, não você”. E lhe falam por que esta noite não é como todas as noites e lhe contam daquela vez em que tiveram que sair correndo e o pão não fermentou. Dão a ele uma lista de valores e tradições e lhe dizem: “Você está aqui”. E vai saber, o menino judeu, que não está sozinho. O menino negro sofre a estupidez do mundo e volta pra casa e na sua casa seus pais negros lhe dizem “estúpido é o mundo, não você”. E lhe falam do berço da humanidade, de um navio, de uma guerra. Dão a ele uma lista de valores e tradições e lhe dizem: “Você está aqui”. E vai saber que não está sozinho. O menino homossexual sofre a estupidez do mundo e nem pensa em falar com seus pais. Imagina que vão ficar zangados. Ele não sabe o porquê, mas vão ficar zangados. (BAZAN, 2004 *apud* BIMBI, 2017, p. 14).

Crianças e adolescentes que sofrem LGBTfobia muitas vezes não contam sobre as violências para sua família. Ainda em processo de reconhecimento, de aceitação, não costumam saber o motivo de sua inadequação e vivenciam um sentimento de descoberta solitária no qual são elaborados diversos questionamentos silenciados por medo da reação de suas famílias, de provocar-lhes sofrimento ou que essas os/as culpem ou violentem mais.

Entretanto, pessoas LGBTQ+ adotam estratégias para conseguirem seguir vivendo da maneira como podem, mesmo em solidão como conta Oliveira:

Do fundo da sala de aula, da última carteira, eu observava atentamente tudo o que acontecia na sala e adotava posturas que pareciam atender às expectativas dos/as professores/as. Nos momentos em que o riso era autorizado, eu ria. Nos momentos em que o silêncio era exigido, eu me calava. Assim meu boletim, a materialização de uma encenação constante, era a prova de que o ajustamento proposto pela escola estava funcionando.

A escola, aparentemente, podia controlar meu corpo, mas não podia controlar meus segredos e aquele anjo higienizado por obra de um processo disciplinar não era real. Era uma personagem que eu interpretava cotidianamente e que me garantia certo sossego e invisibilidade, já que eu conseguia convencer a todos que estava internalizando suas imposições (OLIVEIRA, 2017, p. 22).

Como deve ser a solidão de uma criança que não se vê no mundo? Além de lidar com o peso do racismo, ali estava a homofobia. Era vista como errada, deslocada, e precisava se esconder do mundo e controlar seus gestos de maneira teatral. Reiterando o trecho apresentado anteriormente, a escola conseguia controlar o corpo, mas não os segredos, e o “anjo higienizado” não era real. “Era uma personagem que eu interpretava cotidianamente e que me garantia certo sossego e invisibilidade, já que eu conseguia convencer a todos que estava internalizando suas imposições” (OLIVEIRA, 2017, p. 22).

Sujeitos que fogem ao sistema sexo-gênero-sexualidade nas escolas tensionam seu espaço, desestabilizam a norma cisheterossexista, perturbam suas aulas, suas as brincadeiras mesmo sem nenhuma intenção de fazê-lo. A escola responde com violência, buscando empurrar essas crianças para fora de si ou para fora da escola.

Em suma, a vigilância das normas de gênero cumpre papel central na pedagogia do armário, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação, que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão. E a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha (BRITZMAN, 1996 apud JUNQUEIRA, 2013, p. 486)

Ao afirmar que a escola aparentava controlar seu corpo, mas não seu segredo, por meio da interpretação de uma personagem para sobreviver dia após dia na escola, Oliveira (2017) revela a força de sua resistência, reinvenção e re-existência.

Sobrevivência e resistência são presentes na vida de pessoas LGBTQ+. Sobrevivente normalmente é quem precisa se esconder com receio de rejeição e de violência, como expulsão

de casa ou exclusão do mercado de trabalho, entre outros fatores. Quem sofre LGBfobia mas continua a viver.

Resistente é quem não cede, quem se recusa a adequar-se. Se o beijo homossexual incomoda, se a presença de traços e afeições de masculinidade e feminilidade não normativas e corpos fora da norma perturbam essa norma, existir como se deseja é resistir. Resistência é rejeição às imposições sociais colocadas pela cisheteronorma, a adaptação, ao armário.

Identificamos um número significativo de escritos acadêmicos e literários sobre ser LGBTI+ e outras identidades subalternizadas que traziam no título os termos *resistência*, *vivência*, *existência* e *(r)existência* – o último em variadas formas de grafia. Parece haver algo de urgente e necessário em se dizer: “estou aqui, eu existo!”. Existo apesar de você, existo com você, existo do meu jeito, existo como meus/minhas semelhantes. Os textos costumam usar *re-existência* para reivindicar o reconhecimento de formas de viver não uniformizadas, não padronizadas. Indicam resistência e luta pelo reconhecimento de subjetividades dissidentes e não submissas e seu direito ao território físico e espaço social/político.

Apesar de normalmente a re-existência ser usada de maneira empírica sem fonte atribuída, nos deparamos com o conceito de Albán Achinte que possui significado similar a esses mencionados, trazendo a re-existência como dispositivo de reinvenção dessas comunidades:

Concebo a re-existência como os dispositivos que as comunidades criam e desenvolvem para inventar-se cotidianamente a vida e poder e desta maneira confrontar a realidade estabelecida pelo projeto hegemônico que desde a colônia até os dias atuais inferiorizou, silenciou e visibilizou negativamente a existência das comunidades afrodescendentes. A re-existência busca descentrar as lógicas estabelecidas para buscar nas profundidades das culturas – nesse caso indígenas e afrodescendentes – as chaves de formas organizativas, de produção, alimentarias, rituais e estéticas que permitam dignificar a vida e reinventá-la para permanecer transformando-se (ACHINTE, 2012, p. 30).

Esses dispositivos trazem outras visões de mundo que se apresentam por meio da “reelaboração da vida em condições adversas buscando a superação dessas condições para ocupar um lugar de dignidade na sociedade, o que situa a re-existência também no presente de nossas sociedades racializadas e discriminadoras” (ACHINTE, 2012, p. 30).

A re-existência aponta ao que o líder comunitário, cooperativista e sindicalista Héctor Daniel Useche Berón “Pássaro”, assassinado em 1986 no município de Bugalagrande no centro do Valle del Cauca, Colômbia, certa vez afirmou: “O que nós vamos inventar hoje para seguir vivendo?”.

Re-existência é criação, é reinvenção, é expressão, é expansão, é arte. O que LGBTQs+ vão inventar hoje para conseguir vivendo? Falamos aqui de vida-vida. Não vida-passagem. Não apenas sobre expectativa de vida – o que também é importante, especialmente quando falamos de pessoas trans, que possuem expectativa de vida de 35 anos no Brasil, mas falamos também de não se esconder. De viver a infância e a adolescência como devem e podem experienciar. De não ter medo de andar de mãos dadas. De não ser alvo de chacota por ser quem é. Há vida e existência, de fato, e além de seu sentido estrito, quando se esconder é um pressuposto social? Com vergonha, acanhamento e reclusão? Com discriminação, armário e toda uma sorte de limitações?

Considerando que para muitas pessoas o armário continua sendo uma característica fundamental em suas vidas sociais, e que ainda hoje existem poucas pessoas LGBTQ+ “por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora”, faremos também a análise de dados a partir dessa leitura.

Crianças e adolescentes que sofrem LGBTQfobia muitas vezes não contam sobre as violências para sua família. Em primeiro lugar elas normalmente não sabem se realmente são LGBTQ+, e por outro lado, não querem que a família saiba por receio de que sofram com isso ou que as culpem ou violentem mais.

Escutamos e pretendemos trazer a história contada por adolescentes de como é ser LGBTQ+ hoje na escola. Queremos saber se as escolas de quem escutamos estão prontas para lidar com a diferença, se seus colegas são acolhedores ou hostis, como essas relações perpassam suas famílias e amigos. E das estratégias de sobrevivência e resistência, o que fazem hoje LGBTQ+ na escola para seguir vivendo?

### **3.2. Exclusão/inclusão na Escola**

Na escola, a regra máxima é uniformizar. Uniformiza-se o conteúdo que será apresentado a todos, isto é, cria-se um currículo. Definem-se *a priori* os conteúdos específicos que serão ensinados, o modo como serão ensinados – as estratégias e os tempos de sua apresentação –, a sequência que os conteúdos guardarão entre si, os momentos e os modos com que se verificará o grau de penetração deles na cabeça dos alunos (TUNES, 2011, p. 10).

O controle social da aprendizagem é realizado pela escola, e mesmo se essa falhar em sua tarefa, o fracasso tende a ser atribuído àqueles que não forem aptos para o seu ‘tratamento’. Quem ‘trata’ as enfermidades sociais são especialistas tais como psicólogos escolares e

psicopedagogos. A escola faz surgir categorizações de estudantes, que são responsabilizados pelo fracasso da instituição (*idem*, 2011).

De acordo com Silva (2014), as pedagogias oficiais têm tomado recentemente o multiculturalismo e a diferença como temas centrais. Porém, o autor questiona o posicionamento do multiculturalismo frente a diferença e a diversidade, ele já que apresenta uma noção problemática da diferença. O autor afirma que o multiculturalismo é apoiado em um apelo à tolerância e ao respeito pela diversidade e diferença, que se mostra vago e benevolente. Como o multiculturalismo se limita a anunciar a existência da diversidade, dificilmente poderia ser o alicerce de uma pedagogia que centraliza a crítica da política da diferença e da identidade.

*Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2014, p. 73-74)*

Dessa forma, adotamos uma discussão centralizada na diferença, tomando distância da busca por uma diversidade que sustenta a ideia de tolerância. Visamos inserção e participação social e política de sujeitos LGBTQ+, não a substituição da violência direta pela hostilização verbal e disfarçada – mesmo que seja melhor que a primeira alternativa, é insuficiente.

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. A classificação em categorias é uma forma de hierarquia e está ligada às relações de poder. O modelo “nós” e “eles” aponta para quem está incluído e quem está excluído. Quem possui o poder para classificar também o tem de conferir valores distintos aos classificados (SILVA, Tomaz, 2014). Não basta que adolescentes e crianças vejam as diferenças, mas as escutem e considerem no mesmo patamar das identidades hegemônicas.

Sarah Escorel (1998 *apud* TUNES, 2011) elaborou o conceito de exclusão social a partir de estudos de Hannah Arendt (2001) sobre a condição humana. Exclusão social é definida por

ela como um processo que pode, em seu extremo, reduzir pessoas à qualidade de animais, pois chegam a viver meramente por sua preservação biológica, e são impedidos de exercer as potencialidades da condição humana (TUNES, 2011).

[...] ela analisa a trajetória de vulnerabilidade, de fragilidade e até de ruptura de vínculos em cinco dimensões da existência humana em sociedade: a do mundo do trabalho, a sociofamiliar, a política, a da subjetividade e da construção de identidades e, a última dimensão, a do mundo da vida. Quando os grupos excluídos têm como única preocupação manter o seu metabolismo em funcionamento, são expulsos da ideia de humanidade e, por vezes, da própria vida. (TUNES, 2011, p. 17)

A exclusão marginaliza certos grupos, rejeitados socialmente, expulsando essas pessoas da própria ideia de humanidade, considerando as cinco dimensões mencionadas: trabalho, sociofamiliar, política, subjetividade e construção de identidades, e da vida. Conforme apontado abaixo, está relacionado também a falta de pertencimento social:

[...] Ser excluído é “não encontrar nenhum lugar social, é o não pertencimento a nenhum topo social, uma existência limitada à sobrevivência singular e diária. Mas, e ao mesmo tempo, o indivíduo mantém-se prisioneiro de seu próprio corpo” (SCOREL, 1998, p. 70). A exclusão é, pois, social e historicamente condicionada e está configurada dentro de ações, vínculos, interações e retroações que não estão isoladas no mundo e fazem parte de uma vida em relação. É, pois, no âmbito da vida em relação que podemos encontrar o caminho para compreender o fenômeno da exclusão social. (TUNES, 2011, p. 17-18)

A escola não está alheia ao social, à sociedade, pelo contrário, ela é sociedade. “Restringir a investigação da exclusão escola à escola é o mesmo que compará-la a uma brincadeira de faz de conta” (TUNES, 2011, p. 20). As histórias de vida e suas implicações envolvem-se no campo escolar, e, portanto, essas devem ser consideradas nos espaços educativos:

[...] A ideia de que na escola vive-se uma vida de preparo para a vida futura em sociedade descaracteriza a condição humana de pertencimento a um contexto escolar que é social. A vida não para e perde as suas referências dentro do espaço escolar; muito pelo contrário, a escola é sociedade. Os alunos, professores e funcionários trazem suas histórias marcadas e ancoradas em relações vividas nos diversos âmbitos sociais. Um professor não para de ser um homem comum só porque está assumindo a posição de educador. Restringir a investigação da exclusão escolar à escola é o mesmo que compará-la a uma brincadeira de faz de conta. É claro que as situações didáticas são em sua maioria artificiais; entretanto, os seus atores são verdadeiros e trazem na sua interpretação suas ideias, necessidades e valores. (TUNES, 2011, p. 20)

A inclusão escolar, apesar de comumente relacionada apenas a pessoas com deficiências e dificuldades de aprendizagem, não se restringe a elas, e é ampliada quando pensada a partir do conceito de exclusão social. Considerando as consequências que essas exclusões acarretam, construímos uma ideia de inclusão que é também social e política. Tomamos como foco então a participação ativa no espaço escolar e no não silenciamento de grupos específicos, em nosso caso, pessoas LGBTQ+.

No entanto, a escola atual continua atribuindo o termo “emocional” a estudantes com dificuldades de aprendizagem ou na socialização, “o que tem origem na tradição teórico-filosófica que entende as emoções como veneno para a alma” (KUPFER, Maria Cristina, 2013, p. 21-22). Por que o uso se manteve até hoje? Mais que isso, atribuem ao “emocional” comportamentos não compreendidos ou não aceitos pela escola.

A literatura sobre educação costuma se ater ao processo de ensino aprendizagem de forma mais voltada ao conteúdo e às “dificuldades de aprendizagem”. Acaba assim por deixar de lado, com frequência, os interesses e vínculos de estudantes não centralizados na aprendizagem, mas relacionados diretamente com ela. Suas amizades, desejos, projeções, e suas próprias emoções como algo não negatizado, mas legítimo. Essas teorias propõem métodos, fórmulas, caminhos uniformes a se percorrer, e, ainda quando progressistas, podem atuar de maneira a desprezar as singularidades de sujeitos que possuem diferentes questões sociais, interações com o mundo e com a escola, sentidos, sentimentos e percepções variadas.

A Psicanálise, por sua vez, opera em outra direção e parte daquilo que não se enquadra ou se fecha em um modelo, em um parâmetro, pois não é um guia de ação. Ela traz sempre a impossibilidade a que se referia Freud e, diante dela, longe de fomentar posições de recuo, afirma a necessidade de avançar. Entretanto, lembramos que educar, fazer política e psicanalisar nunca se realizam da maneira como se quer. Sempre há algo que não está disponível, que não se acessa nem se consegue apreender e que remete a uma zona de desconforto, na qual o processo não se estrutura da maneira previamente considerada como a mais adequada. (MRECH, Leny, & RAHME, Mônica, 2011, p. 13-14)

A psicanálise não pretende apontar como educar, elaborar métodos universais para a atuação de profissionais da escola. “A vocação da psicanálise não é pragmática. Ela não quer ser útil, não busca controlar ninguém. É justamente por isso que ela é útil. (...) Ora, a psicanálise é uma das disciplinas responsáveis, em nosso tempo, pelo resgate do sujeito.” (KUPFER, 2013, p. 120-121)

A teoria psicanalítica rejeita fórmulas e caminhos gerais ao afirmar a operação do inconsciente em cada sujeito da escola. O ensino a partir de Freud considera, em primeiro lugar,

o inconsciente atuante tanto em quem aprende quanto em quem ensina. “Isso significa ter que contar nessa experiência com inibições, resistências, com o amor e o ódio que a transferência provoca e também com os momentos criativos de cada sujeito envolvido” (FERREIRA, Tânia, 2011, p. 140)

A transferência é um fenômeno chave da psicanálise no processo analítico, mas não específico dela. O fenômeno psíquico freudiano situa-se em todas relações humanas, como analista e analisada/o, médica/o e paciente, professor/a e estudante (NUNES, Márcia Regina, 2004, versão online).

Nessa relação, está implicada uma relação de amor, uma relação afetiva. Portanto, um professor pode ser um suporte dos investimentos de seu aluno, porque é objeto de uma transferência. Então, mais além da figura pessoal do professor, o educador vai representar, para o aluno, uma função, substituindo, nesse momento, as figuras parentais e/ou pessoas que lhe foram importantes, representando então esse lugar de ‘saber’, de idealização, de poder. (NUNES, 2004, versão online)

O processo transferencial está implicado nas relações entre discentes e docentes, podendo os/as primeiros/as projetar nos/as segundos/as suas figuras paternas, maternas e outras figuras de autoridade, depositando seus afetos. Contudo, ao ignorar o lugar outorgado pelas/os estudantes, o professor pode acabar assumindo uma autoridade que leva alunos e alunas para uma posição de objeto.

A posição em que o professor se encontra, como se pode ver, não é um lugar fácil de sustentar, pois nele estão depositadas projeções alheias a ele enquanto pessoa. O professor ignora sobre esse lugar que lhe é outorgado pelo aluno, pois é o desejo inconsciente desse aluno que está determinando o lugar a ele conferido. Em decorrência disso, ao professor é atribuído um poder que caracteriza a sua autoridade, ou seja, a autoridade do professor não é imposta ao aluno, mas outorgada ao professor pelo próprio aluno.

A autoridade não é algo consciente, que dependa do querer do professor, é algo da estrutura mesma do encontro entre duas pessoas. Ou seja, quando se tem uma desigualdade entre os elementos, principalmente em relação ao saber, tem-se uma relação de elementos em que um está na posição de saber para o outro. Nesse sentido, lida-se com o fenômeno da transferência.

Logo, se o professor se colocar na posição de que ‘tudo sabe’, não restará outra alternativa ao aluno a não ser submeter-se à posição de objeto diante desse professor. No entanto, para que o aluno possa se constituir como um sujeito ‘desejante do saber’, o professor deveria reconhecer-se um sujeito faltante, castrado. Na mesma medida, o professor deveria sustentar a sua posição como representante do conhecimento. (NUNES, 2004, versão online)

Visando romper com a posição de objeto colocada a estudantes – para que possam se constituir enquanto sujeitos ‘desejantes do saber’, cabe ao educador e à educadora abdicar da posição de quem ‘tudo sabe’, à posição de mestre. Esses e essas devem se compreender

enquanto sujeitos faltantes, devem revelar seu não-saber. Assim, possibilitam a troca e a escuta, considerando as duas partes como sujeitos que têm algo a ensinar e a saber. Apenas assim podem comprometer-se com a ética psicanalítica do desejo, na qual as relações devem articular-se de maneira a permitir o aparecimento dos desejos dos/das estudantes. “A experiência de ensino em Freud aponta para o fato de que o material ensinado trabalha aquele que ensina e aquele que aprende” (FERREIRA, 2011, p. 142).

Uma das grandes inovações de Freud foi supor no paciente um saber, que nem mesmo ele sabe que tem, mas que, por meio da escuta do analista, atrelado à regra de associação livre, pode ser desperto. Isto só se tornou possível porque Freud desenvolveu um olhar atento à singularidade de cada paciente, interessado basicamente na investigação dos processos inconscientes. (BASTOS, Alice, 2009, p. 97)

Ao se inspirarem na postura de escuta do/da analista, profissionais da educação retiram-se do centro da relação, do reforço do papel hierárquico colocado sobre ele/ela, e possibilitam conhecer o sujeito estudante, escutá-lo. Dessa forma podem atuar dentro da ética do desejo, na qual a aprendizagem poderá adquirir um sentido. Contudo, esses desejos discentes também podem transportá-los para outros lugares e não se vincularem com o conteúdo. É o imprevisível do sujeito que comparece na relação entre educadoras, educadores e os estudantes.

Dois elementos fundamentais da psicanálise para a educação são o sujeito do inconsciente – sujeito singular, diferente; e a imprevisibilidade provocada pela indeterminação desse sujeito. Para notar as singularidades e não ignorar as diferenças, educando de maneira a buscar uniformizações e padronizações, a psicanálise tem em seu centro a escuta:

A escuta não é uma função passiva; ela coloca em movimento o sujeito, fazendo-o falar, deparar-se com seu não saber, com suas dúvidas acerca de si e do mundo. A escuta é ativa, é preciso dar consequências a ela, como ir de encontro à satisfação e ao prazer de descobertas de um novo saber; novo saber que nos posicione perante uma realidade da qual queremos participar e na qual queremos o direito de ter voz ativa. A escuta precisa orientar-se para a singularidade do sujeito, possibilitando que ele se expresse, fale e implique seu desejo. (BASTOS, 2009, p. 94)

A escuta é central na psicanálise e está em sua raiz. A escuta psicanalítica pretende retirar o sujeito da posição de passividade, de maneira o/a analisando/a tome consciência do que está submerso em seu inconsciente e se reconstitua a partir de seus desejos.

Freud inovou ao supor no/a paciente um saber que esse/a não sabe ter. Em função do olhar freudiano atento às singularidades, interessado na investigação dos processos inconsciente, a escuta psicanalítica tem o poder de despertar esse saber (BASTOS, 2009).

Conforme colocado por Bastos, “Singular é aquilo que é só seu, próprio de você e de mais ninguém, porque diz respeito a algo que foi se construindo e continua a se construir em sua história pessoal. O desejo (que é diferente da vontade), tem a ver com essa história e com a singularidade” (2009, p. 97).

Por outro lado, uma psicanálise “ortodoxa” pode se levar pelo purismo de escutar um sujeito não situado, e deixar de analisar as implicações das construções sociais e do tempo histórico nas quais esse sujeito se constituiu. Desconsiderar o discurso social pode levar o analista ou educador ao erro:

A articulação da psicanálise com o discurso social, e por esse viés com a educação entendida também como discurso social, amplia sobremaneira tanto o trabalho do psicanalista como o do educador e desconsiderá-la, por outro lado, pode induzir ao erro. Escutar, por exemplo, um problema de aprendizagem com uma formação fantasmática singular sem nenhuma articulação com o discurso social escolar pode conduzir, em alguns casos, ao fracasso da ação do psicanalista. (KUPFER, 2013, p. 33-34)

A adoção de uma prática que inclua o discurso social ampliará o campo de ação do/da psicanalista, rompendo com a clínica psicanalítica “ortodoxa”. Essa postura o/a levará a escutar não apenas a criança, mas também pais e a escola, incluindo-a como lugar de escuta. (KUPFER, 2013, p. 34.)

A psicanálise não pode desconsiderar sua relação com a contemporaneidade ao tomar o inconsciente e sua teorização como atemporais e a-políticos. O desafio colocado para analistas é o de discernir os discursos de um tempo no qual estão participando, pois estão inscritos/as em modos históricos e geográficos de constituição da subjetividade. Concomitantemente, precisam desenvolver práticas que revelam essa historicidade visando desconstruir esses modos de subjetivação, e fazer notar a singularidade do sujeito (AYOUCHE, 2019).

A partir dos campos de conhecimentos que aqui trouxemos, ou seja, a psicanálise, os estudos feministas, os estudos e as discussões LGBT, os estudos *queer* e os pós/decoloniais, este trabalho se propôs a escutar sujeitos LGBTQ+ sobre suas relações com a escola. Buscamos saber se, conforme o referencial teórico, a escola de fato atua de maneira cisheteronormativa, uniformizadora e violenta com as diferenças de gênero e sexualidade, e, principalmente, como esse espaço pode ser mais acolhedor das singularidades. Assim, apresentaremos os dados a seguir, analisados à luz dos campos de conhecimento mencionados.

## Metodologia

Conforme foi adiantado na parte introdutória, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar, através da escuta de adolescentes LGBTQ+, como foram suas relações nas escolas de Educação Básica, uma vez que os sujeitos desse estudo são maiores de idade e, a princípio, já concluíram essa etapa escolar. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que permite o acolhimento de métodos e técnicas alternativos que tenham interesse, também, pelo aspecto subjetivo dos fenômenos (DEMO, Pedro, 2000), uma vez que a escuta e a fala têm papel central nesta dissertação. Para a coleta e produção de dados, foram utilizados três instrumentos de pesquisa: questionário, roda de conversa e entrevista. Tais instrumentos serão melhor explicitados em tópicos próprios, mais adiante.

A primeira decisão metodológica foi por uma pesquisa em grupo para permitir a escuta dos participantes em um meio no qual adolescentes pudessem sentir-se mais seguros com outras pessoas com idades e experiências mais próximas, favorecendo trocas diversas. Sendo a adolescência um período de deslocamento e vulnerabilidade, especialmente em relação à questão LGBTQ+ e demais aspectos de marginalização social, foi fundamental que os jovens participantes ficassem à vontade no espaço de pesquisa. Por isso a opção pela roda de conversa (MOURA e LIMA, 2014, p. 101), principal técnica da pesquisa, que possibilitou um diálogo coletivo mais reflexivo e a troca de saberes e experiências.

Para realizar escutas que refletissem o momento atual de ser LGBTQ+ na escola, este espaço educativo seria uma opção. Entretanto, decidimos não entrar na escola e buscar outros espaços para evitar possíveis embates e desgastes com gestores e burocracias que poderiam servir de empecilho ao processo, considerando, também, o momento político de censura às discussões de gênero e sexualidade nas escolas. Por outro lado, os/as adolescentes poderiam limitar sua fala por estarem dentro da escola, uma instituição que costuma abafar essas vozes. Quanto aos participantes/sujeitos da pesquisa, como já indicamos, optamos por restringir o público aos maiores de idade, evitando envolver autorizações de mães/pais/responsáveis, o que poderia reduzir ou dificultar a participação. Dessa forma, convidamos participantes com idades entre 18 e 20 anos, recém saídos da escola, pois assim poderiam trazer narrativas atualizadas sobre como a escola se relaciona com estudantes LGBTQ+.

Diante dos aspectos éticos que envolvem toda pesquisa, e devido à vulnerabilidade, e em respeito aos sujeitos participantes, alguns cuidados éticos e técnicos foram adotados: os nomes foram alterados para manter o sigilo das identidades; o acesso a esses sujeitos se deu por

meio de pessoas de confiança, buscando estabelecer uma relação de segurança desde o início; observamos cuidadosamente os pronomes de tratamento a serem utilizados.

### **Contextualização do campo e apresentação dos sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa, adolescentes LGBT+, foram convidados por meio de redes sociais e formaram um grupo bastante heterogêneo, com 11 participantes com identidades diversas: homens e mulheres cis, um homem trans, duas pessoas não binárias; pansexuais, bissexuais, gays, lésbicas e uma pessoa assexual homoafetiva<sup>20</sup>. Pessoas brancas, pardas e pretas, estudantes de escolas públicas e particulares, habitantes de regiões administrativas distintas do Distrito Federal e rendas familiares variadas. Ou seja, perfis bastante diversificados, conforme detalhado no Quadro 1, tópico 4.2.

Acreditamos na importância de apresentar esses sujeitos, protagonistas deste trabalho. Solicitamos que fizessem a autodescrição e utilizamos também as identificações colocadas nos questionários, sendo coerente com a proposta da pesquisa e a fundamentação teórica que compõe o trabalho, respeitando a forma como se auto-identificam nas suas identidades de gênero e sexualidade, mas também na forma como se percebem.

Considerando a interseccionalidade desses sujeitos, atravessados por diversos fatores além de serem LGBT+, buscando possibilitar maior identificação e empatia do/da leitor/a desse trabalho com os sujeitos da pesquisa, entramos em contato com todos/as participantes solicitando suas autodescrições. Redigimos esse tópico pensando na importância da acessibilidade dessas descrições para pessoas cegas, e buscando ampliar o escopo e sentidos do texto, trazendo novas percepções. Visamos tornar esses sujeitos palpáveis e mais próximos, e para isso, trazemos as suas autodescrições físicas e algumas impressões sobre suas personalidades.

As descrições foram feitas a partir da devolutiva dessas solicitações, com acréscimos escritos com cautela, colocados pelos olhares de observação e escuta sensível das observadoras dos encontros e suas percepções. Ressaltamos que essas não são características fixas e nem generalizadas de jovens LGBT+, e que refletem um momento de suas vidas, como de qualquer

---

<sup>20</sup> “Assexualidade é uma orientação sexual, assim como a homo, hetero ou bissexualidade. As pessoas assexuais não sentem atração sexual por outras pessoas, ou sentem muito pouco, ou apenas em algumas situações. Pessoas que sentem muito pouca atração são consideradas gray-sexuais, pois se localizam na interface entre os alossexuais (pessoas que sentem atração) e os assexuais. Outras variações da assexualidade são pessoas que sentem atração apenas quando há alguma relação afetiva, denominadas demissexuais, ou aqueles que se sentem atraídas especialmente pela inteligência dos outros, sapiossexuais, dentre outros” Fonte: < <https://www.sbmfc.org.br/noticias/mitos-lgbtia-assexualidade/>>. Acesso em 25 nov. 2020.

outro/a adolescente. Pedimos licença acadêmica para fazer suas descrições de maneira mais descontraída e sensível, no sentido de humanizar o processo da pesquisa.

### **Sujeitos da pesquisa**

Como já relatado, a busca por participantes foi realizada prioritariamente pelas redes sociais e através da indicação de conhecidas. Duas professoras divulgaram os convites em suas redes sociais e apareceram dois interessados, Bob e Pablo (todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios, conforme apresentado nos cuidados metodológicos).

Pablo estava com 18 anos, identifica-se como não-binário homossexual e estava cursando o ensino médio. De acordo com sua autodescrição, é um jovem negro, alto, de cabelo crespo ondulando, sobrancelhas fortes e olhos escuros, sorriso com dentes pequenos e levemente separados. É um menino doce, de voz suave e estudou durante alguns anos do ensino fundamental na Noruega. Gosta de ser visto como “a militada do rolê”, é desenvolto, mas não expansivo, criou em sua última escola um projeto que discutia questões raciais e participou de simulações de negociações internacionais para secundaristas.

Bob, 20 anos, é daquelas pessoas que chegam mansamente e conquistam todo mundo. Conforme sua autodescrição é uma pessoa baixinha de 1,55m de altura, cabelos castanhos cacheados, tem brinco em uma orelha e alargador na outra, possui bochechas e coxas avantajadas e normalmente usa roupas largas. É descontraído, alto astral e parece estar sempre de cabeça erguida, gosta de estabelecer boas relações e resolver conflitos por meio do diálogo. Está, atualmente, buscando compreender sua identidade. Quando iniciamos a pesquisa, em 2019, apresentou-se como mulher lésbica. Ao longo do processo da pesquisa trouxe a questão de sua possível transexualidade ainda não definida, mas está quase decidido a fazer a transição.

Pablo convidou Thiago, seu amigo. Thiago, 19 anos, é um menino cis, gay. De acordo com sua autodescrição é alto, de pele marrom, cabelo médio cacheado, nariz e olhos pequenos, e boca grande. Tem inicialmente um aspecto frágil, meigo, uma ruga que parece de tensão ou tristeza na testa, voz baixa. No entanto, bastam poucos minutos para que se revele afiado, cabeça erguida e alguém que “não leva desaforo para a casa”. Como ele mesmo afirma, não aceita ser calado. Em 2019 estava concluindo o ensino médio em uma escola pública, e tinha muito a contar sobre sua trajetória escolar.

Bob convidou Cecília, com quem estudou no ensino médio. Cecília, 20 anos, é uma menina cis, lésbica, moradora da Ceilândia e estudou em escolas públicas. Conforme sua autodescrição é uma pessoa alta, possui o rosto fino, olhos grandes, boca pequena, cabelo

castanho cacheado bem volumoso. Tem um jeito acanhado e observador, e é uma pessoa meiga de voz doce. Tem jeito de quem não faria mal a uma flor, mas de forma suave faz circular os assuntos mais polêmicos. Uma pessoa de muitos conhecidos e poucos e bons amigos.

Uma orientadora educacional nos colocou em contato com Luís, 20 anos, menino cis, gay, branco, morador do Sudoeste, que estudou na rede de ensino particular. Ele não enviou a sua autodescrição. Luís é debochado, criativo, artístico e tem opiniões fortes.

Luís convidou sua amiga Laura, 19 anos, menina cis, lésbica, negra. De acordo com sua autodescrição é alta, possui cabelo cacheado roxo na altura do queixo, muitas tatuagens pelo corpo e usa óculos. Tem um sorriso meigo que marca suas bochechas e transforma seus olhos em risquinhos. Embora pareça durona por seu visual, é afetuosa e divertida. Passou por muitas situações de racismo e lesbofobia e fez de seus amigos seu escudo – valoriza-os muito por isso. Multi-instrumentista, toca guitarra, violão, ukelele, cajon, entre outros.

Uma psicóloga escolar apresentou-nos Estevão, 18 anos. Conforme sua autodescrição é um homem trans preto de estatura média, gordinho, de cabelos pretos médios encaracolados em um *Black Power*, usa óculos e dois alargadores de tamanhos diferentes em suas orelhas, “e assim sou eu”. Estevão mora na Estrutural e está finalizando o ensino médio. Parece ser grande, forte, sério. Mas é doce e tímido, com sorriso de cantinho de boca e olhinhos que esticam quando ri. Estevão é daquelas pessoas que deixam o ambiente mais leve.

Algumas pessoas foram aos encontros porque viram a divulgação nas redes sociais ou souberam por amigos/as. Dandara, 19 anos, é não binária, pansexual. De acordo com sua autodescrição é preta, 1,68 de altura, gorda, possui olhos castanhos e cabelo *Black Power*. Dandara tem voz alta e imponente, sem “papas na língua”. Nos dois encontros que participou “tomou conta” e foi parte central. Formou-se na escola pública e mora em Sobradinho.

Fernando, 18 anos, é um menino cis, assexual homoafetivo, de fala mansa e baixa. De acordo com sua autodescrição tem cabelo preto ondulado que geralmente está amarrado, rosto forte, olhos pretos e barba média, pele bronzeada e é bem magro. Tem muito a dizer, muitas recordações difíceis e uma sensibilidade e doçura impressionantes. Presta muita atenção no que escuta e no que diz, mede as palavras, calcula a coisa certa a dizer a fim de evitar mal-estares.

Vítor, 20 anos, é um menino cis, bissexual. De acordo com sua autodescrição é branco, tem cabelo cacheado e castanho. É um rapaz com sotaque nordestino, fala acelerada, e pressa de viver. Pode-se ver as palavras embaralhando em seus olhos antes de dizê-las. Cresceu na Bahia, em Feira de Santana, onde fez todo o ensino básico. Veio para Brasília estudar Sociologia na UnB, onde pode se expressar mais livremente e experimentar sua sexualidade longe da família.

Fabiana, 18 anos, é uma menina cis, bissexual. Conforme sua autodescrição é alta, nem gorda nem magra, branca, possui cabelos castanhos ondulados longos com franja e raspados na lateral, olhos castanhos, sobrancelhas grossas, nariz adunco e maçãs do rosto altas. Sorridente, leve e despojada, é estudante de Pedagogia e posiciona-se diante de injustiças. Estudou em escolas particulares e cursou o ensino médio em uma escola pública, onde participou do grêmio estudantil.

Os/as adolescentes demonstraram muita sensibilidade e cumplicidade, sendo extremamente cuidados e cuidadosas uns/umas com as/os outra/os durante os três encontros. Não houve nenhum conflito ou desentendimento durante as rodas de conversa, que ocorreram de maneira descontraída e divertida apesar do compartilhamento de experiências de violência e sofrimento. Para pelo menos uma das pessoas, foi o primeiro espaço em que dividiu histórias difíceis sobre a escola. Foram dias de muito aprendizado, emoções e conexões, que serão narrados no tópico sobre as rodas de conversa.

Em suma, a maioria dessas pessoas são negras (entre pardas e pretas), estudaram em escolas públicas e já haviam finalizado o ensino médio. Em relação à escola foi verificado que entre as pessoas que concluíram ou estavam no ensino médio em escolas públicas, ao menos quatro relataram ter estudado também em colégios particulares. São habitantes de regiões administrativas distintas e possuem rendas familiares variadas entre até 1,5 salário mínimo e mais de 10 salários mínimos. Segue quadro com os perfis:

Idade	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Raça/Etnia	Estudando atualmente	Última escola	Região Administrativa	Renda Familiar
18	Homem trans	Pansexual	Preta	Sim	Pública	Estrutural	Até 1,5 salário mínimo
18	Não binário	Gay	Preta	Sim	Pública	São Sebastião	3 a 4,5 salários mínimos
18	Homem cis	Assexual	Parda	Não	Pública	Guará	3 a 4,5 salários mínimos
18	Mulher cis	Bissexual	Branca	Não	Pública	Asa Norte	Mais de 10 salários mínimos
19	Homem cis	Gay	Preta	Sim	Pública	Águas Claras	1,5 a 3 salários mínimos
19	Não binário	Pansexual	Preta	Sim	Pública	Brasília	4,5 a 6 salários mínimos
19	Mulher cis	Lésbica	Preta	Não	Pública	Parkway/ Plano Piloto	6 a 10 salários mínimos
20	Mulher cis	Lésbica	Parda	Não	Pública	Guará	1,5 a 3 salários mínimos
20	Mulher cis	Lésbica	Preta	Não	Pública	Ceilandia	3 a 4,5 salários mínimos
20	Homem cis	Bissexual	Branca	Não	Particular	Águas Claras	Mais de 10 salários mínimos
20	Homem cis	Gay	Branca	Não	Particular	Sudoeste	Mais de 10 salários mínimos

Quadro 1 - perfil socioeconômico.

## **Instrumentos de coleta de dados e procedimentos metodológicos**

A coleta de dados da pesquisa foi realizada em três etapas, com a aplicação dos respectivos instrumentos: questionário, roda de conversa e entrevista. Primeiramente, foi decidido qual seria a melhor forma de alcançar os sujeitos da pesquisa, que se deu por meio de outras pessoas LGBTQ+, com objetivo de transmitir segurança e confiança no convite (primeiro contato) e minimizar possíveis desconfortos iniciais, conforme as orientações de Goldenberg (2004):

No caso da entrevista, é importante a apresentação do pesquisador por uma pessoa de confiança do pesquisado (esta pessoa que irá intermediar o primeiro contato será responsável pela primeira imagem. Em função deste primeiro encontro, portas se abrirão ou se fecharão). Também aqui é preciso garantir o anonimato do entrevistado, caso seja necessário.” (GOLDENBERG, 2004, p. 87)

O convite foi realizado por meio de redes sociais privadas e por solicitação de indicação direta a pessoas próximas atuantes na área de educação. Evitamos fazer o primeiro contato e o convite, privilegiando as relações de confiança de terceiros. Em todos os casos solicitamos às pessoas conhecidas que passassem as informações da pesquisa e verificassem se havia interesse antes de entrar em contato.

Após o convite e a seleção dos participantes, as etapas seguintes ocorreram a partir da delimitação dos três instrumentos de coleta de dados, dada a complexidade do tema.

### **Questionários**

O primeiro instrumento adotado na pesquisa foi o questionário socioeconômico, aplicado *online*, após contato inicial com cada interessado/a em participar do processo. O questionário foi utilizado para traçar o perfil dos/as participantes e corrigir possíveis discrepâncias, pois buscávamos formar um grupo diversificado em relação a gênero, sexualidade, raça/etnia, renda e entre escola pública e privada.

Os questionários (APÊNDICE A), com perguntas de fato, que dizem respeito a questões concretas e referem-se a dados objetivos (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 208), foram enviados aos/às participantes, via redes sociais, antes dos encontros/rodas de conversa. Nesses questionários, foram levantados os seguintes dados: idade, identidade de gênero, orientação sexual, raça/etnia, se estavam estudando no ensino médio no momento, se a última escola em

que estudaram era da rede pública ou privada, qual região administrativa de residência e renda familiar.

### **Rodas de conversa**

Inicialmente, os encontros foram planejados dentro da técnica de Grupo Focal (GF), caracterizada como grupos de discussão que têm como objetivo discutir um tema específico, à medida que recebem os estímulos adequados para tal (RESSEL, 2008). Contudo, acabamos decidindo pela realização de rodas de conversa, considerando que o uso de disparadores poderia enviesar o discurso de participantes. Além disso, a intenção era localizar uma metodologia que permitisse a participação de observadores de maneira mais livre possibilitando a circulação mais ampliada da palavra.

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Warschauer (2004, p. 2) explica que os "[...] trabalhos comunitários e as iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo." (MOURA e LIMA, 2014, p. 101)

Assim, a técnica em questão pode viabilizar o surgimento de novas ideias, beneficiando a originalidade devido a apontamentos não identificados no referencial teórico e que poderiam surgir nas falas dos adolescentes. A roda de conversa, principal técnica da pesquisa, possibilitou uma melhor interação entre os participantes e aproximou os temas da realidade, uma vez que a percepção teórica sobre o assunto pode não estar tão próxima da prática.

Conforme já apontado, a proposta inicial era formar um grupo coeso de oito pessoas e fazer a pesquisa apenas através de encontros em grupo. Mas, tivemos dificuldade de reunir o grupo em função de seus compromissos e acesso, considerando que todos/as moravam com pais e mães e de certa forma ainda eram tutelados por esses. Além disso, devido ao perfil socioeconômico do grupo, a maioria não dirigia e alguns tiveram dificuldade de acesso devido ao transporte público escasso nos finais de semana.

Foram realizados três encontros, o primeiro reservado para as apresentações e testes iniciais com o procedimento, ou outros dois para as rodas de conversas a partir de eixos temáticos pré-estabelecidos (MOURA e LIMA, 2014), nas seguintes datas:

- Dia 05 de outubro de 2019
- Dia 19 de outubro de 2019
- Dia 26 de outubro de 2019

### **Primeiro encontro - apresentações e teste do procedimento**

Após a seleção do grupo, demoramos quase dois meses para conseguir uma data em que todos/as pudessem participar. Os imprevistos do primeiro encontro demonstraram que escolher um número exato de adolescentes não foi a melhor decisão. De oito, quatro não compareceram. Fizemos mais dois encontros, que trouxeram diversas questões importantes para análise. Solicitamos, durante os encontros, que convidassem amigos/as e abandonamos a ideia de um grupo exato e permanente.

A primeira reunião do grupo ocorreu em um sábado às 14h na UnB, e estávamos em três observadoras. Para ambientação da sala das reuniões em grupo levamos livros de temática de gênero e LBGT+, uma bandeira arco-íris, e fizemos um mural com cartões postais de uma campanha da ONU Livres e Iguais, que traz imagens de diferentes pessoas LBGT+. Colocamos uma mesa com panfletos de informações sobre a população LBGT+, distribuímos para cada participante um Guia da Diversidade, de autoria da Diretoria da Diversidade da UnB. Montamos uma mesa de lanches e fizemos os crachás de identificação. Tudo isso serviu para criar o cenário da conversa, ou o ambiente de roda (MOURA e LIMA, 2014).

O encontro deveria começar às 14h, mas às 14h30 estavam presentes apenas três das oito pessoas do grupo. Houve um atraso e quatro desistências - apenas quatro participaram. Conforme o combinado, o primeiro encontro foi direcionado ao reconhecimento do grupo e a criação de relações de confiança entre os participantes e pesquisadoras. Apesar das faltas, foi possível fazer um teste preliminar do procedimento, diante da roda descontraída e espontânea que se formou.

Inicialmente, a conversa se deu em torno dos recursos e serviços do Estado de acolhimento de LBGTs como CREAS da Diversidade, Diretoria da Diversidade da UnB e Ambulatório Trans. Durante o diálogo, aconteceram algumas identificações entre os

participantes que derrubaram as primeiras barreiras de insegurança quanto aos objetivos da pesquisa, conforme relatou Bob:

Bob: O Estevão me ajudou bastante, acho que foi assim um, um clique assim que deu, porque eu vi que tava todo mundo ali. Me identifiquei muito com ele e aí já era uma questão que eu tava pensando muito antes, desde sempre praticamente, só que eu tinha começado a falar mais com a \*\*\*\*\* (nome de sua namorada) né, em relação a transexualidade, a gente tava conversando muito mais, e aí eu precisava falar pra alguém e ali eu acho que... eu me senti muito à vontade e ainda é uma questão assim que tá caminhando, que eu ainda tô me entendendo, que eu tô me conhecendo, mas depois daquele primeiro encontro muita coisa em mim ficou mais clara, e mais segura algumas coisas também né.

O grupo foi pequeno, mas acabou sendo um fator positivo, especialmente para consolidar a decisão pelo procedimento da roda de conversa. Todos/as ficaram muito à vontade e estavam animados/as para conversar e expor suas angústias e alegrias, o que pode ter sido impulsionada exatamente por ser um espaço sigiloso e acolhedor.

### **Segundo encontro – roda de conversa 1**

A primeira roda de conversas oficial, gravada e com levantamento de questões, aconteceu no segundo encontro. Todas os encontros ocorreram na UnB aos sábados à tarde. Neste encontro, contamos com outra observadora e compareceram cinco participante (Cecília, Fabiana, Dandara, Pablo e Thiago).

O objetivo da roda de conversa foi identificar questões gerais sobre ser LGBTQ+ na escola, para assim poder direcionar a continuidade da pesquisa. Os participantes sentaram-se em círculo e de pronto assinaram o Termo de Livre Esclarecido e Consentido e iniciamos por volta de 14h30. Nos apresentamos e pedimos que se apresentassem. Solicitamos, então, que falassem livremente a respeito de como é ser LGBTQ+ na escola.

A partir da narrativa de suas trajetórias e após os primeiros relatos de violência, perguntamos como a escola se posicionava diante desses acontecimentos. Abriu-se, a partir da experiência de uma participante, a imagem de uma escola acolhedora, menor, que trata estudantes como uma família. Surgiu a possibilidade de se pensar outras formas não normativas e aniquiladoras como até então parecia ser vigente de maneira ampla.

Também foram surgindo denúncias a respeito do enquadramento da escola de masculino e feminino, e como exemplo, trouxeram principalmente as aulas de educação física. Nessas, a divisão binária foi apontada como extremamente rígida, espaço no qual os meninos praticavam

esportes, os meninos afeminados eram excluídos e ridicularizados, e as meninas deveriam limitar-se a jogar queimada, dançar ou não fazer nada. A partir da conversa sobre as aulas de educação física, começaram a surgir denúncias de assédio de professores contra alunas. As aulas de educação física pareciam ser um ambiente bastante hostil.

A partir da primeira fala a palavra continuou circulando entre eles/elas livremente. Se tivéssemos nos retirado certamente continuariam com os relatos. Foram ficando à vontade e desejosos de compartilhar. As narrativas mais recorrentes sobre ser LBGT+ na escola foram sobre LBGTfobia, omissão por parte da escola e grande parte desse trajeto foi permeado pelo fato de serem ou não assumidos/as. Duas pessoas mencionaram sobre o clima de tensão em suas escolas durante as eleições presidenciais de 2018, envolvendo ameaças e brigas.

Diversas hipóteses começaram a surgir. Por que o menino com performance afeminada viveu uma trajetória de terror na escola? Qual o motivo da escola ligar para pais denunciando essas sexualidades? Por que alguns tinham tanta ânsia em contar a sua história? Começavam a surgir uma série de questionamentos acerca do tratamento que a escola dispensava aos estudantes LBGT+. Foram levantados temas importantes para serem discutidos na roda seguinte.

### **Terceiro encontro – roda de conversa 2**

Na segunda roda de conversa estiveram presentes sete participantes (Laura, Dandara, Bob, Thiago, Fernando, Vítor e Luís). Devido a falta recorrente aos encontros, solicitamos durante os dois primeiros que as pessoas presentes convidassem conhecidos/as para o segundo e terceiro. Vítor e Laura apareceram a partir desses convites. Os temas elaborados partiram da pergunta da pesquisa, mas também das necessidades apontadas pelos participantes.

Esse encontro pretendeu identificar o que deu forças para que continuassem na escola apesar da normatização e da LBGTfobia, e estratégias adotadas. Foram feitas as seguintes perguntas: O que fez vocês continuarem? O que fez diferença em suas trajetórias escolares enquanto pessoas LBGT+? E ao final do encontro: Quais estratégias de resistência e sobrevivência foram adotadas por vocês na escola? Como seria a escola ideal para vocês?

Sobre o que deu força para se manterem na escola, mencionaram principalmente as amizades. Os assuntos em geral foram similares aos do segundo encontro: muitos relatos de LBGTfobia e omissão da escola, e sobre a relação de serem assumidos/as para escola e família. O tema do assédio surgiu novamente, e dessa vez muitas pessoas fizeram denúncias graves

sobre professores que assediam as alunas. Entre as redes de apoio foram mencionadas principalmente as amizades, os grupos de identificações.

Havia uma cultura de denúncia da sexualidade não apenas por parte de estudantes, mas também de professoras/os, que igualmente eram vistas/os como um perigo na escola. A cada novo relato, foi ficando mais palpável uma enorme preocupação da escola com esses corpos e sexualidades dissidentes. Qual seria o interesse da escola em preservar com tanto afinco a cisheteronormatividade?

Durante a partilha de suas estratégias, alguns disseram que consideram que não haviam sofrido tanto, disseram ser “privilegiados” por não terem apanhado, disseram não ter “sobrevivido” porque não chegaram à beira da morte. Mas as suas subjetividades, as suas verdades próprias pareciam estar sendo bombardeadas, aniquiladas pelo que Bento (2011) nomeia de heteroterrorismo.

A principal maneira indicada por eles/elas de lidar com suas diferenças na escola foi através de formações grupais. Fazia-se necessário se reconhecer em alguém e dividir alegrias e angústias silenciadas pelo colégio e pela sociedade. Se os laços sociais são fundamentais para adolescentes em seu processo de ruptura com os laços primordiais familiares, para adolescentes com dissidências de gênero e sexualidade as amizades adquirem uma dimensão enorme.

A terceira roda de conversa foi bastante proveitosa e sem atritos entre os participantes. Foi possível notar a identificação entre alguns deles, por risadas e trocas de olhares de cumplicidade. Aquele espaço parecia ser agradável, pois falar sobre aquelas dores guardadas foi muito mais libertador que doloroso. Apesar do objetivo inicial de coletar dados apenas por meio do questionário e das rodas de conversa, decidimos fazer entrevistas individuais para complementar as possíveis lacunas dos outros instrumentos.

## **Entrevistas**

A entrevista compõe o último dos três instrumentos escolhidos para a coleta de dados.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 195)

Foram realizadas 11 entrevistas do tipo semiestruturada, ou seja, aquela que é realizada a partir de alguns “questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à

pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Assim, foram efetuadas as mesmas perguntas para as/os adolescentes, possibilitando maior coerência e liberdade de fala na coleta de dados e comparações entre as respostas.

Para a efetivação das entrevistas, combinamos previamente data, horário e local individualmente, deixando que escolhessem se preferiam fazer na UnB, em algum café ou lugar perto de suas residências. Duas entrevistas aconteceram na UnB, as demais foram realizadas majoritariamente perto das residências de cada participante.

As perguntas da entrevista pretendiam explorar pontos já trabalhados nas rodas de conversa e trazer novas questões sobre a escola, redes de apoio e relação com a família. A partir da relevância dos temas provocados pelos para adolescentes e de acordo com o referencial teórico da pesquisa, foram realizadas 15 perguntas nas entrevistas:

- 1) De maneira geral, como você se sentiu sendo LGBTQ+ na escola? O que sentiu de semelhante nas demais pessoas? O que sentiu de diferente?
- 2) Você se assumiu durante o período escolar? Se sim, como foi ser assumida/o e o processo de saída do armário? Se não, como foi estar no armário nesse período?
- 3) Seus pais sabem de sua sexualidade/identidade de gênero? Como lidam com essa questão?
- 4) Seus pais sabem da sua participação nesta pesquisa, se sim, qual foi a reação deles?
- 5) Seus pais e familiares acompanharam seu período escolar? Se sim, como foi ter esse acompanhamento? Se não, como foi não ter esse acompanhamento?
- 6) Você teve/tem muitas/os amigas/os durante o ensino médio?
- 7) Você teve amigas/os LGBTQ+ durante seu período escolar? Como foi ter amigas/os LGBTQ+? Como foi não ter amigas/os LGBTQ+?
- 8) Durante seu período escolar havia professoras/es ou outras/os profissionais da escola LGBTQ+? Se sim, isso fez alguma diferença para você?
- 9) Você teve redes de apoio durante sua escolarização? Quais?
- 10) Ser LGBTQ+ teve alguma consequência para seu aprendizado? Se sim, qual?
- 11) Você já sofreu LGBTQfobia na escola? Se sim, como a escola lidou com a violência?
- 12) Quais foram/são suas estratégias de resistência na escola?
- 13) Quais foram/são suas estratégias de sobrevivência na escola?
- 14) Você acha que a escola está preparada para lidar com estudantes LGBTQ+?
- 15) Como acredita que a escola poderia se tornar mais inclusiva com pessoas LGBTQ+?

#### **4. Análise de Dados: Ser LGBTQ+ na escola**

Nesse percurso metodológico, contextualizamos o campo da pesquisa, apresentamos as/os protagonistas deste trabalho, 11 adolescentes LGBTQ+ bastante diferentes e singulares, e detalhamos os instrumentos e procedimentos da pesquisa. Agora iniciaremos a análise de dados

que irão trazer a discussão dos temas apontados no questionário, nas rodas e nas entrevistas, por blocos de afinidade e relevância. Os dados serão analisados a partir dos seguintes assuntos/temas, em tópicos específicos:

1) *Como é ser adolescente LGBT+ na escola, de maneira geral*. Tema relacionado às perguntas: “De maneira geral, como é ser LGBT+ na escola?”, “Você acha que a escola está preparada para lidar com estudantes LGBT+?”.

2) *LGBTfobia na escola*. Tema que surgiu a partir das perguntas: “Você já sofreu LGBTfobia na escola? Se sim, como a escola lidou com a violência?” e outros relatos que surgiram em outros momentos dos encontros e em outras questões.

3) *Quebrando as portas dos armários*, referente às perguntas “Você se assumiu durante o período escolar? Se sim, como foi ser assumida/o e o processo de saída do armário? Se não, como foi estar no armário nesse período?”, “Seus pais sabem de sua sexualidade/identidade de gênero? Como lidam com essa questão?”, “Seus pais sabem da sua participação nesta pesquisa, se sim, qual foi a reação deles?” e “Durante seu período escolar havia professoras/es ou outras/os profissionais da escola LGBT+? Se sim, isso fez alguma diferença para você?”.

4) *Sobre-viver resistindo*. Tema suscitado a partir das questões: “Quais foram/são suas estratégias de resistência na escola?”, “Quais foram/são suas estratégias de sobrevivência na escola?”, “Você teve/tem muitas/os amigas/os durante o ensino médio?” e “Você teve amigas/os LGBT+ durante seu período escolar? Como foi ter amigas/os LGBT+? Como foi não ter amigas/os LGBT+?”.

5) Por último, será apresentado *Escutar para incluir*, adotando como referência as questões “Seus pais e familiares acompanharam seu período escolar? Se sim, como foi ter esse acompanhamento? Se não, como foi não ter esse acompanhamento?”, “Você teve redes de apoio durante sua escolarização? Quais?”, “Ser LGBT+ teve alguma consequência para seu aprendizado? Se sim, qual?” e, por fim, “Como acredita que a escola poderia se tornar mais inclusiva com pessoas LGBT+?”.

#### **4.1 Ser adolescente LGBT+ na escola, de maneira geral**

A primeira pergunta efetuada na roda de conversa inicial e nas entrevistas deixou evidente que de maneira geral ser LGBT+ na escola não é confortável. Pelo contrário, pode ser bastante violento. Contudo, escutamos também algumas narrativas de acolhimento ainda que prioritariamente por parte de amigos, e pontualmente por parte de profissionais mais sensíveis da escola. Houve falas impactantes sobre padronização e exclusão, e mesmo em menor número,

histórias de profissionais da escola que se colocaram como suporte, bem como posições mais explícitas que partiram da diretoria escolar contra a LGBTfobia, embora nem sempre de forma coerente.

Muitas risadas seguidas de um “não” ou “nem um pouco” foram as respostas mais comuns para a pergunta se a escola está preparada para lidar com estudantes LGBT+. Também escutamos “acho que eu vou rir toda vez que você pergunta”, já que a questão foi colocada em um dos encontros. Além dessas respostas tivemos alguns “não” sérios, “não, mas devia – já está na hora” e “não, mas está tentando”. Ninguém respondeu “sim”.

### **Heteronormatividade e binarismo de gênero**

Os/as adolescentes apresentaram diversos motivos pelos quais a escola não se mostra pronta. Cecília criticou sua configuração heteronormativa:

Cecília: [...] todo mundo achar que é hétero né, heteronormatividade [risos]. Todo mundo achar "não, você é hétero, você é mulher", e todo mundo achar que menina tem que gostar de rosa, menino tem que gostar de azul, [...] acho que é assim mais esses estereótipos que o povo põe na nossa cabeça, de tem que ser assim, assim, assado, não pode ser daquele jeito nem daquele outro, ainda mais essa parte de ser igual mesmo.

De acordo com Silva (2014), “normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (p. 86). A primeira se torna *a* identidade, já as demais tornam-se marginais, *a* identidade tem características positivas atribuídas a ela, e as demais características negativas (*idem*, 2007). Essa hierarquização evidencia também os conceitos de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e colonialidade do gênero (LUGONES, 2014).

Além disso, Cecília traz também outro ponto: o binarismo de gênero através da separação do que é “de menino” e o que é “de menina”. Binarismo que, conforme apresentado no referencial teórico, é uma construção social que se consolidou a partir da colonização (OYEWÙMI, 2001). Junqueira reforça a percepção da escola generificada:

[...] ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores, que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas, tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios

podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. (JUNQUEIRA, 2013, p. 488)

Entre as questões levantadas sobre ser LGBT+, as divisões binárias do sistema sexo-gênero estiveram entre as mais recorrentes. Há espectros de proximidade de um ideal de masculinidade e feminilidade e quanto mais distante dele, maior possibilidade de sofrer machismo e LGBTfobia. É necessário ressaltar que o distanciamento desses ideais sociais de expressão de gênero não é limitado a pessoas LGBT+, e existem pessoas cisheterossexuais que fogem da expectativa da performance de gênero. Contudo, a LGBTfobia está associada diretamente ao incômodo por performances de gênero não normativas.

Os meninos cis participantes da pesquisa foram os que mais trouxeram denúncias de homofobia na infância, assim como também trouxe Pablo, não binário. Thiago, Pablo, Vitor, Fernando e Luís são gays/bissexuais e relataram ter muitos trejeitos, ou seja, “dar pinta”, terem expressões de gênero não masculinizadas. Apresentaram-se como sensíveis e muito articulados e todos sofreram LGBTfobia e machismo desde cedo, quando a sociedade identificou suas diferenças de expressão.

Devido ao fato desta pesquisa ser qualitativa e ter uma amostra reduzida de participantes, não há pretensão de fazer nenhuma generalização sobre pessoas LGBT+ e nem de afirmar que a maioria de gays e bissexuais são assim. A leitura deste trabalho é voltada para a experiência única e singular de cada sujeito, pessoas LGBT+ adotam diversas formas de performance de gênero (BUTLER, 2003).

Pablo, 18 anos, não binário, sabia que era gay desde novo e não se sentia confortável em ambientes totalmente femininos ou masculinos, como afirma: “aí já começa uma coisa de, sei lá, não binário”. Sofreu preconceito na escola tanto por ser gordo na infância, quanto por não performar a masculinidade esperada.

Pablo: [...] eu acho que desde os 8 anos que eu acho que já sabia que eu era gay, tipo, foi bem cedo. Só que tipo, às vezes eu não ligava os pontos. Tipo... eu gosto, tipo, afetivamente até tinha, é... vontade com meninas, assim, mas eu, tipo, não ligava os pontos de que, ainda não chegava naquela conclusão de “Nossa, é tudo isso aqui junto” [risos]. Mas, *eu sempre me senti meio incomodado, principalmente incomodado com ambientes ou totalmente femininos ou totalmente masculinos*. Aí, já começa uma coisa de, sei lá, não binário. Mas aí eu comecei a, no começo, xô ver, em 2010 eu acho que eu estava no 3º ano do fundamental, aí começou os primeiros bullings. Era muito bullying porque eu era gordo, eu era muito fofinho mesmo [risos], tipo bem fofinho. Só que como eu disse as outras crianças não achavam isso, eu achava bem pesado. E... aí sempre tinha essa coisa de gordo e, não afeminado, mas qualquer xingamento que uma criança vai fazer com outra vai envolver essas questões de gênero, de machismo, de tudo mais. De ser menininha, de

ser tudo que não é... "power man" e essas coisas [risos]. *Aí eu comecei a pensar nesses lados masculinos e tudo mais.*

Há um incômodo recorrente com as estruturas binárias do sistema sexo-gênero. Com a limitação do masculino e do feminino e as consequências de uma separação rígida, muito pouco flexível. Pablo refletiu sobre essas divisões que o incomodavam, e por fim acabou adotando uma posição não-binária frente ao gênero. Sobre sua identidade não-binária, afirma: “é que minha compreensão de gênero vem da matriz africana, então é total outra estrutura que nunca vai ter correspondente no atual entendimento LGBT, é algo meio *Two-Spirit*, sabe? Aí no caso só a negação não-binário já serve pra mim”.

Pablo vai na contramão da construção da identidade LGBT+ ocidentalizada, resgatando a compreensão de gênero de matriz africana (OYEWÙMI, 2001) e relacionando-a com a concepção de *Two-Spirit*: “parte de uma tradição de diversos povos nativo-americanos de pessoas com dois espíritos, masculino e feminino” (FERNANDES, 2015, p. 100-101). Nota-se a consciência por parte da geração mais jovem dos processos de colonização, levando alguns a tomarem uma postura crítica frente aos conceitos hegemônicos universalizados.

Fabiana relata que era muito boa em futsal quando era criança até começar a ser vista como a “única sapatão da escola”. Ela era a única menina que jogava futsal, e como não havia time feminino, jogava com os meninos – que a excluía:

Fabiana: E aí sobre essa coisa do menino e menina tipo... não tinha time feminino então eu jogava com os meninos, e aí era horrível porque tipo tem essa coisa né, *se você é uma mulher e faz algo considerado masculino, você tem que ser mil vezes melhor do que o homem normal*, assim, tipo, e aí... é... *eu nem sei o que poderia ser eu hoje em dia porque eu parei de jogar justamente porque eu era uma segregada*, sabe? Tipo, os meninos não dão bola pra mim, o professor também... parecia um poste ali, não fazia nada...

[...] eu ficava: véi, eu quero jogar, eu não vou deixar de jogar só porque eu sou a única menina, sabe? Mas aí eu fui parando, porque era... tipo assim, eu não jogava, eu só ficava correndo no campo atrás da bola porque eu nunca tocava na bola, e aí tipo fui parando e hoje em dia é só uma lembrança [risos].

Apesar de gostar de jogar e ser boa em futsal, a adolescente traz a necessidade de a mulher precisar ser “mil vezes melhor do que o homem normal” para ser reconhecida como boa em algo tipicamente masculino. Fabiana tentou continuar, mas acabou desistindo em razão da postura de preconceito e exclusão quando participava dos jogos. Hoje ela se questiona sobre o rumo de sua trajetória caso não tivesse sido segregada, já que precisou abrir mão de algo muito importante para ela, e considerando seu talento no esporte. A escola – por meio do professor de educação física, negligenciou o caso e colaborou para sua segregação.

Bob indica como seu corpo era vigiado na escola, especialmente nas aulas de ginástica, quando tinha que usar roupas coladas ao seu corpo. O adolescente afirma ter um corpo com curvas, que não o orgulhava, e passou a usar roupas largas, do irmão, para tentar se esconder. Relata que as pessoas ficavam elogiando suas curvas, peito, bunda, e isso era exatamente o que ele não queria ouvir:

Bob: [...] eu nunca gostei de usar vestido, nunca gostei de usar blusa, é... do, do feminino digamos assim, né... Porque, como diz: do rótulo, e aí minha mãe sempre me colocava essas roupas, eu gritava, eu escondia, eu não queria usar, não queria... Aí teve um certo tempo que eu comecei a, a tacar o foda-se assim e comecei a pegar as roupas do meu irmão, e o meu irmão sempre foi uma pessoa que tava do meu lado assim, tipo, querendo ou não.

[...] eu treinei ginástica e a gente tinha que usar colã, nossa... foi... É, a gente tinha que na competição usar só o colã mesmo, sem short, eu treinava de short e colã, mas eu... Tinha treino que não dava, que eu não conseguia mesmo e aí foi nessa época da, da, que eu me assumi e eu não queria usar mesmo... As pessoas... Sempre, eu sempre escutei: “você tem um corpão, fulana\*. Olha esse bundão, olha esse peitão...” não sei quê... e ficavam me chamando de gostosa toda hora só que tipo isso enche o saco, véi, porque você não quer, a única coisa que você não quer é lembrar disso, sacou?

Bob não queria ter um corpo “gostoso”, cheio de curvas que remetessem a uma feminilidade não buscada. Ao contrário do que esperava, esse corpo era elogiado pelos motivos que menos gostaria.

A colonialidade do gênero (LUGONES, 2014) e o patriarcado (FEDERICI, 2004) operam como formas de controle dos espaços a serem ocupados por pessoas lidas enquanto mulheres, cabendo aos homens definir o lugar dessas. Assim, mulheres têm desde cedo seus corpos e espaços limitados socialmente, afetando suas possibilidades de ser/estar no mundo e limitando sua liberdade e projetos de vida.

A relação problemática entre questões de gênero e educação física são tão recorrentes que há uma vasta literatura sobre o assunto. Helena Altmann (1999) aponta o esporte como uma forma dos meninos exercerem domínio de espaço na escola:

Há algo em comum nesses relatos: o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço na escola. Percebe-se ainda que as meninas resistiam à dominação masculina por meio de outras atividades que não as esportivas, como jogos musicais e pular corda. Assim, elas conquistavam espaço na quadra ou no pátio recorrendo a outras atividades, sem jogar futebol, o que ser explica pelo de o esporte – e mais especificamente o futebol – ser um espaço masculino na escola. (p. 159)

A divisão do espaço do esporte é uma forma de delimitação de poder. E nesse sentido, os professores dessa disciplina mencionados atuaram como peças importantes na manutenção

do poder masculino nas quadras. Assim, era uma ofensa para os meninos que alguns desses recusassem esse espaço, e uma vergonha que meninas o dividissem com eles ou utilizassem a área para jogar os mesmos jogos que eles.

As aulas de educação física foram mencionadas diversas vezes, e retratadas como um espaço de gênero muito marcado – possivelmente o mais binário da escola. Nessas aulas há divisão entre esportes e atividades de meninos e meninas, quase sem interação entre os dois grupos e pouca maleabilidade por parte de professores e professoras. As meninas afirmaram ser limitadas a jogar queimada, dançar ou não fazer nada. Os meninos deveriam jogar futebol, futsal e basquete – os meninos que não queriam praticar ficavam com as meninas fazendo atividades como trançar o cabelo.

As escolas citadas demonstraram não saber lidar com pessoas que não se adequam plenamente às divisões binárias, e muitos/as estudantes que desejavam ocupar outro espaço além do delimitado sentiram-se excluídas ou são ridicularizadas durante a educação física – inclusive pelo/a professor/a.

Fabiana foi taxada de “sapatão<sup>21</sup>” em razão de sua postura subversiva quanto ao simples ato de jogar futebol. A reação às mulheres e aos homens que fogem às expectativas de gênero, mesmo as mais banais como “meninas não jogam futebol”, são muitas vezes LGBTfóbicas. Percebe-se como o sexismo e a LGBTfobia estão profundamente atreladas, e a necessidade de uma leitura interseccional (CRENSHAW, 2004; AKOTIRENE, 2019) para ruptura com esses modelos.

O relato de Fabiana aconteceu durante a primeira roda, e as/os adolescentes começaram a denunciar outras questões relacionadas a divisões binárias de gênero e a violência do olhar sobre o corpo feminino. Denunciaram ainda uma série de assédios realizados por parte de professores da escola. A discussão sobre os assédios ressurgiu na segunda roda de conversas. Para trazer a dimensão dos assédios cometidos nas escolas:

Fabiana: [...] eu também era do grêmio e aí a gente tava recebendo muitas meninas falando, né, que tava acontecendo muito... assédio, tanto moral quanto físico, e aí, tipo, só que a gente não queria expor as meninas, né. Então a gente decidiu pregar um cartaz no meio do corredor principal e botar: “*se você já foi assediado por alguma professora ou servidor, coloca sua mão aqui*”, aí botava sua mão e fazia o desenho. Gente, tipo... em uma semana não tinha espaço mais, aí tiraram o cartaz.

Dandara: rolou no colégio inteiro nude de professor mandado pra aluna, nude de aluna mandado pra professor, nude do diretor pra aluna e tipo... era sempre

---

<sup>21</sup> A escola utiliza o termo “sapatão” como algo negativo, mas é um vocábulo reivindicado pelo movimento lésbico como uma identidade válida e política. Esta pesquisadora entende como importante essa reivindicação.

a coordenação ou os professores que iniciavam alguma coisa por uma rede social e as pessoas eram afastadas por um semestre ou dois, e voltavam... Como se nada tivesse acontecido [...]

Fabiana: você assedia uma aluna [trecho inaudível] e aí você leva passe livre pra ir pra outra escola, pra assediar outros alunos [risos].

São registrados em média quatro casos de violência sexual por dia no Distrito Federal, de acordo com levantamento<sup>22</sup> realizado em 2019. Desses casos, 73% são contra crianças e adolescentes. O Guia Escolar: Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes<sup>23</sup>, publicado em 2004, traz os deveres da escola em casos de abuso:

[...] o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 13, prescreve: “Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais”. No artigo 245, o ECA estabelece multa de 3 a 20 salários de referência (aplicando-se o dobro em caso de reincidência), se “deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus tratos contra criança ou adolescente”. (BRASÍLIA, 2004, p. 66)

Conforme apresentado no Guia Escolar, a denúncia é importante para evitar que o abusador “volte a violentar a criança ou o adolescente; outras crianças e adolescentes não sejam sexualmente abusados; e para que crianças e adolescentes sexualmente abusados não repitam, quando adultos, a violência recebida” (*idem*, 2004, p. 66). A omissão da escola frente a esses casos mantém essas crianças e adolescentes expostos às violências, e foge de suas prerrogativas legais perante a lei.

Outra questão fundamental revelada como central nas escolas é a invisibilidade de identidades subalternizadas. Não se fala em diversidade sexual e identidade de gênero ou de outras diversidades como de raça e classe. As aulas de sexualidade são cisheteronormativas, negando a existência de outros corpos e desejos. A instituição escolar apresenta o “sujeito universal” por meio de suas atitudes e livros didáticos selecionados. Há uma proibição velada – e em alguns lugares explícita de se falar sobre ser LGBTQ+, de se contar a história sob o ponto de vista das pessoas marginalizadas.

<sup>22</sup> Disponível em: < <http://www.saude.df.gov.br/em-quatro-meses-casos-de-violencia-sexual-superam-dados-de-2018/>>. Acesso em 15 nov. 2020.

<sup>23</sup> Disponível em: < [https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Publicacoes/Guia\\_Escolar.pdf](https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Publicacoes/Guia_Escolar.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2020.

## Invisibilidade LGBT+

Cecília falou também sobre a omissão da escola perante a temática e as pessoas LGBT+, e conflitos vivenciados por não ter referências na escola e não saber a quem recorrer:

Cecília: [...] eles não falam nada sobre ser LGBT, eles não, tipo... palestra sobre sexo é entre sexo entre homem e mulher. Na cabeça deles é o único que existe, tipo, num tem um palestrante indo lá, um psicólogo indo lá falando que "não tá tudo bem", porque têm pessoas que passam por isso e falam "nossa será que isso é certo, será que eu gosto mesmo de mulher? Ou eu tô ficando louca? Ou eu não sei o que tá acontecendo?", então num tem esse apoio, num tem um lugar onde você recorrer pra falar "gente eu tô sendo isso e isso e isso", num tem... então eu acho que não tá preparada. E podem se preparar, cara... Tem muitos meios, do mesmo jeito que tem como levar palestras sobre sexo, sobre drogas pra escola, tem como levar sobre sexualidade, sobre identidade de gênero, sobre várias outras coisas que abrange o mundo LGBT.

A percepção da escola enquanto um espaço cisheteronormativo e LGBTfóbico foi consenso entre participantes da pesquisa. Nota-se na prática o conteúdo apresentado no capítulo dois deste trabalho: a escola, enquanto espaço social, está implicada no discurso hegemônico heterossexual e em sua construção histórica (KATZ, 1996). Ao presumir a cisheterossexualidade em seus/suas estudantes, a escola exclui as discussões de gêneros e sexualidades dissidentes. Invisibiliza assim as diferenças desses sujeitos, levando-os a se questionarem: "será que eu gosto mesmo de mulher? Ou eu tô ficando louca? Ou eu não sei o que tá acontecendo?".

Não havendo por parte da escola e da sociedade representatividade e apoio, essas pessoas não conseguem vislumbrar outras possibilidades de ser além do espectro cisheterossexual. Isso causa desconforto, deslocamento, sentimento de solidão, e muitas vezes, culpa.

Dandara cursou o ensino médio em outra escola pública no Plano Piloto bastante conhecida por ter um ensino de qualidade, e afirma que a instituição não está preparada para lidar com a diferença em geral. Narrou sobre como a escola abordou seu grupo de amigos/as ao tentarem se posicionar a respeito da semana da visibilidade trans:

Dandara: [...] A gente tentou fazer sarau, a gente tentou fazer teatro, a gente fez... cartazes, daí a gente levou quase uma advertência porque é proibido pregar cartaz sem autorização e aí [...] tava na semana da visibilidade trans e

aí a gente colocou um monte de cartaz porque tinha pessoas que tavam passando por transições hormonais e transições de nome e... muitos professores não obedeciam o nome social, e... ficavam humilhando as pessoas trans e ficavam chamando pelos nomes que elas nasceram com, mas obviamente elas não se sentem confortáveis mais, e simplesmente porque eles não aceitavam [...] no dia da visibilidade LGBT algumas semanas antes, a gente fez um projeto, um projeto bonito, a gente botou no portfólio, a gente se esforçou, entregou lá e eles *falaram que não iam fazer o projeto porque se falar de LGBT vai ter que falar do dia da árvore, falar do dia do índio, e aí eu: ué, fala do dia da árvore, do dia do índio, ué (risos). [...] tipo... tratando mal a árvore, tratando mal o índio, tratando mal o LGBT [risos] então, eu: beleza, então é um preconceito BEM generalizado [risos]*.

A escola justificou a negativa para execução do projeto, que estudantes fizeram coletivamente e se esforçaram para conceber, alegando que se admitissem a discussão sobre um grupo subalternizado, teriam que atender todos os outros. Conforme apresenta Dandara, “beleza, então é um preconceito BEM generalizado [risos]”.

Outro reflexo da invisibilidade dessas pessoas na escola é a educação sexual. Abordada nas entrevistas e rodas, estudantes não se sentem representados/as por essa educação, normalmente realizada de maneira cisheteronormativa. Essas disciplinas são trabalhadas como se não houvesse sujeitos que se relacionam com pessoas do mesmo gênero ou pessoas trans, como se não houvesse divergências e ambiguidades marcadas no corpo como a intersexualidade.

Fernando: Homens gays e mulheres lésbicas entram na puberdade? Aí meu professor falou que não. E tipo, minha... minha puberdade ela veio atrasada então eu fiquei muitos anos assim, tipo... Eu tive muito medo porque eu achei que o fato da minha puberdade vir atrasada e eu ver os meninos entrando na puberdade e eu não entrando, eu achei que podia ser algum indicador e eu começasse a passar por coisas que, que já eram piores do que as coisas que eu já tinha passado até então. Ontem inclusive eu tava conversando com uma psicóloga e ela falou que existia possibilidade da minha puberdade ter sido atrasada por causa do comentário do professor então... enfim, só que não é nenhum diagnóstico, ela falou de uma possibilidade mesmo.

Nota-se pelo relato de Fernando que não há apenas a negação dessas sexualidades, corpos e identidades na educação sexual escolar, como também há desinformação. O professor, por negação ou outro motivo, disse que gays e lésbicas não entram na puberdade. Assim a escola regula a sexualidade confundindo e rejeitando as diferenças. A obsessão escolar pela identidade fixa e universal reflete nessa abordagem.

A instituição escolar foi se mostrando ao longo dos relatos como incapaz de lidar com a diferença de maneira geral, não apenas em relação as pessoas LGBT+, atuando “como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (BENTO, 2011, p. 555). Devido à vontade da instituição em excluir e eliminar seres indesejados

e “contaminadores” desse espaço, há um processo de expulsão que se esconde sob o discurso da evasão escolar, poupando a escola de debater a LGBTfobia e demais dilemas que a perpassam (*idem*, 2011).

Estevão estuda em uma instituição pública federal de ensino e sente apoio por parte da direção, embora isso não o impeça de sofrer transfobia por parte de estudantes. Em contraponto, estudou em outro colégio no qual não tinha nenhum apoio, nem por parte da escola, nem de colegas. Foi um dos poucos participantes da pesquisa que não teve amigos LGBTQ+ na escola, e diz que foi ruim não ter esse apoio “porque ali se você tem uma pessoa do, que convive assim, sabe o que você passa, é mais fácil né, até pra você conversar, desabafar uma coisa ali, você procurar ajuda, aí você ajuda ela, ela te ajuda”.

Por fim, notamos a diferença que fez estudar em escolas mais abertas à diversidade, as que abriam espaço de fala para esses estudantes e permitiam que fizessem projetos, por exemplo. Não obstante, mesmo os espaços mais progressistas pareciam ter sempre uma balança entre os desejos de estudantes e da escola, e os primeiros geralmente não eram atendidos. Quando eram atendidos, não eram por completo.

A escola é um espaço de disputa de poder e de narrativas. Existem atores/as nas escolas empenhando-se para modificar o cenário de exclusão social escolar. Conforme o que foi apresentado pelos/as estudantes, essas iniciativas costumam partir de profissionais específicos mais sensíveis às diferenças e singularidades, que enfrentam muita resistência por parte de outros/as profissionais da educação.

O Estado, por meio do empenho da sociedade civil e de movimentos sociais, também vem de forma tímida tentando implementar projetos e programas escolares voltados para a discussão de gênero e sexualidade na escola, como o Projeto Escola Sem Homofobia – conhecido pejorativamente como “kit gay”. Apesar disso, o conservadorismo tem agido como uma força contrária. Devido a pressão da bancada fundamentalista, o Escola Sem Homofobia não chegou a ser implementado e foi suspenso em 2011 (NEVES, Amanda, 2016).

De maneira geral, ser LGBTQ+ na escola é um desafio que esses e essas adolescentes precisaram atravessar. Mas alguns fatores tornaram esse percurso mais fácil, com as redes de apoio como amizade, família e da própria escola. Algumas pessoas também relataram que a internet as ajudou demais na busca por informações sobre ser LGBTQ+, e as primeiras aliadas de parte dessas foram pessoas que possuem canais de vídeo sobre o assunto. Todo apoio nesse caminho é importante.

Nesse sentido, da mesma forma em que a sociedade reafirma violentamente a categoria binária de gênero, esses corpos e desejos as desobedecem. E passam não apenas a subverter

essa lógica, mas a pisar nela, a abominá-la. Conforme apontado por Foucault (1998, p.146), o investimento do corpo pelo poder é o que leva à reivindicação do corpo contra esse poder:

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas, *a partir do momento em que o poder produziu este efeito, mesmo como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder*, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado... (grifo nosso)

Crianças e adolescentes passam a responder às tentativas de controle de seus corpos. Isso se dá tanto pela fuga de espaços de gênero muito marcado, extremamente nocivos e aversivos, como pela reinvenção de espaços de resistência e tensionamento da cisheteronorma. Depois de se encontrarem, essas pessoas não estão mais perdidas como antes. Por outro lado, o sistema binário de gênero é exposto em suas falhas e fraturas, evidenciando sua fragilidade.

#### **4.2 LGBTfobia na escola**

O propósito desta discussão sobre LGBTfobia na escola era inicialmente de apresentar esses trechos de maneira separada dos demais tópicos. Contudo, foi impossível separar a violência dos outros assuntos, já que essa permeia a maior parte dos relatos. Considerando a sociedade brasileira enquanto LGBTfóbica, essa violência está implicada em diversos outros aspectos da escola, da família e do contato social como um todo.

As “piadinhas”, ou seja, as violências de se usar como xingamento “bichinha”, “sapatão”, “mulher macho” são recorrentes, mas não apenas na escola. Assim como estão também as “piadinhas” racistas, machistas, gordofóbicas, entre outras. No entanto, a diferença da pessoa LGBT+ fica “escondida”, circulando como segredo aberto, como forma de poder (SEDGWICK, 2007). Esse segredo aterroriza quem é diferente do padrão de performatividade de gênero na infância, ao notar que há algo em si que não cabe nesta sociedade, um deslocamento acompanhado da solidão. Partir do pressuposto de estar fazendo algo errado, ou pior, de ser uma pessoa “errada”, estranha, um ser abjeto, é um grande peso a se sustentar – e normalmente ocorre sem apoio inicial.

Quantos/as Bobs, Lauras, Fabianas, Thiagos, Estevãos, Pablos, Vítores, Dandaras, Cecílias, Luíses e Fernandos existem em cada escola? Sentindo medo, solidão, deslocamento,

tristeza, raiva? Seus corpos criticados, seus jeitos ridicularizados, seus desejos silenciados, suas vozes apagadas?

Como não houve como “retirar” a LGBTfobia das outras sessões, decidimos focar não apenas na violência, mas em suas repercussões, consequências, respostas, como a escola lida com a LGBTfobia. Buscamos apontar as marcas que essa violência deixa, e se/como ela é rebatida.

### **As marcas da violência**

O filósofo Didier Eribon (2008), ao discorrer acerca da questão gay, afirma que as injúrias LGBTfóbicas e de outras naturezas, como as injúrias racistas, quando desferidas contra pessoas de grupo inferiorizados socialmente têm o objeto de demonstrar o poder de quem detem a fala sobre seu/sua destinatário/a:

A injúria não é apenas uma fala que descreve. Ela não se contenta em me anunciar o que sou. Se alguém me xinga de “viado nojento” (ou “negro nojento” ou “judeu nojento”), ou até, simplesmente “viado” (“negro” ou “judeu”), ele não procura me comunicar uma informação sobre mim mesmo. Aquele que lança a injúria me faz saber que tem domínio sobre mim, que estou em poder dele. E esse poder é primeiramente o de me ferir. De marcar a minha consciência com essa ferida ao inscrever a vergonha no mais fundo da minha mente. Essa consciência ferida, envergonhada de si mesma, torna-se um elemento constitutivo da minha personalidade. (ERIBON, 2008, p. 28 e 29)

Portanto, essas injúrias e difamações acabam por adentrar as mentes e personalidades, ou melhor, subjetividades, dessas pessoas e deixam marcas constitutivas. Conforme complementa o autor: “A injúria é um enunciado performativo: ela tem por função produzir efeitos e principalmente instituir, ou perpetuar, o corte entre os “normais” e aqueles que Goffman chama de “estigmatizados”, fazendo esse corte entrar na cabeça dos indivíduos.” (*idem*, 2008, p. 29). A injúria diz quem o sujeito é, fazendo-o tornar-se aquilo que é pela sua enunciação, e não quem é de fato.

Essa violência e injúria é também uma forma de colonialidade do ser (QUIJANO, 2005) na medida em que coloniza corpos e mentes. Delimitações relacionadas à ferida colonial: a marca da diferença colonial que classificou e hierarquizou grupos. Assim, há o poder de classificar e a subalternização de quem é classificado/a. Grada Kilomba (2020) utiliza ferida no sentido psicanalítico, como trauma.

Qual será a sensação de uma criança que se vê constantemente pressionada, limitada, ridicularizada? O que pode advir da exclusão e da violência? Cada sujeito dentro de sua história,

sua construção psíquica, sua subjetividade, vai atuar de maneira diferente frente a situações similares. Enquanto um menino reprimido pode tornar-se fechado e tímido devido às discriminações vividas, outro pode agir de maneira grosseira como forma de se defender. Nesse sentido, Laura apresentou relatos muito fortes sobre sua infância e adolescência:

Laura: No início, eu entrei na minha primeira escola, quando... foi a primeira escola da minha vida assim, eu entrei com 1 ano de idade e saí com 14 anos. Eu sofri bullying até os 13. De tipo apanhar, é... ficar rabiscando, tipo rabiscarem meu caderno inteiro, de xingamentos e essas coisas, me empurrarem no meio da escada pra eu sair rolando, me prenderem em lugares, banheiro, auditório... Era tipo humilhação constante. Ensino médio eu meio que... eu cansei. Eu saí da minha primeira escola no 9º ano. Daí eu fui pra outro colégio e tipo, a minha madrinha sempre falava: Laura, você é muito mais alta e forte que aquelas pessoas, por que você não revida? E eu ficava, tipo: Eu odeio violência, não quero ter violências, ficava tipo... Mas você revidar uma violência que está sendo diretamente para você não é errado. Aí quando eu comecei a revidar, pararam de mexer comigo. *Quando eu mudei pro ensino médio eu meio que criei uma armadura ao redor, então ninguém chegava perto porque o povo tinha medo. E foi bom até. Ruim porque demorei a fazer amizades porque todo mundo tinha literalmente medo de mim, mas as pessoas pararam de mexer comigo.*

Laura não gostava de violência e não queria recorrer a ela, mas passou 13 anos sendo violentada pela escola. Precisou se “armar”, fechar-se para afastar essas pessoas que a machucavam, o que dificultou para ela fazer amizades depois. Como ela, várias outras pessoas comentaram sobre marcas em suas subjetividades, que limitaram algumas experiências devido aos traumas vivenciados.

A experiência de Laura foi marcada não apenas pela homofobia, como também pelo machismo, e talvez principalmente, pelo racismo – tornando necessária novamente a leitura interseccional de sujeito. Nesse percurso a instituição escolar foi a principal violadora, culpando-a pelo que passava. A única profissional da escola que Laura podia contar era uma trabalhadora do setor da limpeza que sempre a protegeu e acolheu.

Vitor levanta questões importantes sobre essas marcas. O adolescente cresceu em Feira de Santana, interior da Bahia, e afirma sempre ter sido uma criança mais introvertida, que se integrava melhor em pequenos grupos. Por ser muito calado afirma ter sido questionado sobre ter algum tipo de “problema mental”, sobre os motivos de falar pouco. Ele conseguia soltar-se mais em grupos pequenos, mas afirma quase sempre ter escutado “piadinhas” quando reuniam turmas ou em eventos maiores.

E o que era mais complicado, é porque eles não falavam na minha frente, eu ficava ouvindo muita coisa. Eu ouvia muita coisa pelas costas, ouvia o que

eles estavam falando... Isso era muito... *Eu fiquei paranoico* esse ano. Foi muito complicado, tipo assim... E aí eu tentava... E eu não sabia o que que era, porque.... A informação não chegava pra mim de um jeito, que eu sabia o que tava se falando, eu não sabia o que era falado... *Eu começava a analisar todos os meus amigos*. Eu começava analisar... *E eu ainda acho que eu fui privilegiado no sentido... eu nunca sofri agressão física, eu nunca... assim... Ninguém nunca gritou na minha cara ou enfim... ninguém nunca fez isso. Era muito de tipo... fofoquinha e coisas que me deixaram muito paranoico*, mas que foram formas de violência.

O fato de não manifestarem a LGBTfobia na frente dele e não agirem diretamente contra ele, o que Vítor toma como um privilégio, tornou-o paranoico em relação aos colegas. Ele acabava não tendo certeza se falavam sobre ele, nem quando. Como fazer amizades se você não sabe se é seguro se aproximar das pessoas? Ele cresceu avaliando todos os seus amigos. Que tipo de impacto isso trouxe para suas relações? Será que era mesmo um privilégio sofrer agressão verbal de forma velada ao invés de agressão física ou verbal direta? Evidentemente, ser agredido fisicamente seria horrível, mas será que podemos comparar os sofrimentos da violência física e psicológica? Será que pessoas subalternizadas são privilegiadas quando sofrem menos preconceito do que poderiam sofrer?

Como Vítor e Laura, outros/as participantes precisaram alterar suas formas de serem/estarem no mundo devido à LGBTfobia e outras violências sofridas. Ambos tiveram suas relações intrapessoais afetadas por características que precisaram adotar para se protegerem e defenderem. As respostas mais comuns às violências mencionadas por participantes desta pesquisa foram o isolamento, a timidez, tentar esconder ou modificar trejeitos, e agressividade, deboche ou rejeição a normas e regras que os/as limitassem.

Pablo estudou durante parte do ensino fundamental em uma escola totalmente despreparada para lidar com questões de gênero e sexualidade. Relatou durante a entrevista, em um misto de risos nervosos e piadinhas sobre sua pior experiência escolar:

E eu acho que em 2010 eu sou que nem a Britney, eu sobrevivi [risos]. *Eu acredito que eu tava no 3º ano. Ou no 4º ano, do ensino fundamental. Eu não sei, é porque eu tive que repetir ele, de tão pesado. Foi tão pesado que eu não me lembro de matéria e tal.* Foi na Ceilândia, na Escola \*\*\*\*\* da Ceilândia Sul. *Às vezes eu passo por lá e eu até choro. Aí minha mãe quis me tirar e me colocou numa escola que era particular.*

Ele passou por tanto bullying por ser gordo e por homofobia, que precisou repetir o ano. Até hoje chora quando passa por essa escola. Embora tivesse apenas 8 anos, essa experiência deixou marcas que o abalam 10 anos depois.

Borrillo (2010) relata a existência de um estudo realizado com 714 estudantes universitários que demonstra relação direta entre adolescência e homofobia. Quanto mais velhas as pessoas, menos homofóbicas, assim como quanto mais religiosas – praticantes de religiões monoteístas, mais homofóbicas. Assim, a experiência desses/as jovens pode ser mais cruel durante esse período. Além disso, como apresentado no primeiro capítulo, a adolescência é um período de refazimento de laços e quem passa por ela está vivendo um momento de conhecimento sobre si, de adotar novos posicionamentos, que é por vezes conturbado.

Fernando diz que se sentiu prejudicado e ameaçado, com medo de perceberem sua sexualidade que tentava esconder o tempo todo. Um grande medo em relação a escola era que alguém “descobrisse” e contasse para sua mãe, pensava que seria expulso de casa. Ele já havia internalizado que havia algo condenável socialmente nele, e a escola tornou-se esse espaço de temor:

É, porque eu já era muito machucado pelo fato de ter trejeitos, de eu ter uma expressão de gênero diferente, né. Então se eu falasse pra minha mãe os tipos de afetos que eu tinha, o tipo de sentimento que eu tinha com relação ao meu corpo e tudo mais, eu temia que as coisas pudessem ser piores. *E eu vivia com medo, eu... achava que teria que esconder isso até eu ter a possibilidade de morar sozinho, porque eu tinha em mente de que eu seria expulso da minha casa. Isso desde muito novo, é... eu acho que eu acho que o sentimento foi mais esse mesmo, é... medo, me senti prejudicado.*

A escola opera sua heteronormatividade junto com a família, e ambas instituições trazem medo e silenciamento a esses sujeitos. A heteronormatividade confere um silêncio sobre as dissidências de gênero e sexualidade. Não há representação nos livros didáticos, literários, e as crianças aprender logo cedo a categorizar o mundo pelo binarismo de gênero. Não se fala de corpos e de desejos não normativos (LIONÇO, Tatiana, & DINIZ, Débora, 2008). “O silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia” (idem, 2008, p. 312).

### **Escola e família como dispositivos de controle**

As falas escutadas neste trabalho revelaram uma forte relação entre escola e família, principalmente nas escolas particulares nas quais os pais são muitas vezes vistos como clientes. São as duas instituições que mostram o caminho “certo” e o caminho “errado”. E suas formas de fazê-lo não são muito diferentes. Alguns dos meninos entrevistados relataram ter sido “expostos” pela escola e pela família, de forma velada ou violenta. Fernando é um menino que

desde novo tinha uma expressão de gênero não convencional e relata no trecho abaixo como foi a relação na infância com sua família por parte de pai:

[...] *eles me apresentaram tipo, a um universo pornográfico e danoso, assim, muito forte. Então eles tentaram remediar isso de todas as formas, eles tentaram encontrar meninas pra poder, tipo, se relacionar comigo e tudo mais, e não importava o sentimento, né? Eles queriam que eu me encontrasse nisso, e isso nunca aconteceu. [...] Eles tentaram a todo momento me fazer à imagem deles. Ou à imagem que eles gostariam. Isso desde que eu tinha 4 anos. Então... então desde muito cedo. Desde muito cedo. E assim, sempre foram coisas muito, muito... eu acho que eu posso falar isso, sempre foram coisas muito extremas. Por exemplo, meus irmãos mais velhos me apresentavam revistas de pornografia, me falavam sobre o que era masturbação... Eu nem entendia direito, né? Mas eles falavam tipo: “É algo que você precisa fazer” [...] Até o momento em que eu resolvi me afastar voluntariamente deles. Eu falei que ia me afastar e a minha mãe não entendeu, minha família não entendeu, né, eu não era assumido ainda.*

Com apenas 4 anos de idade a família de Fernando já havia identificado sinais fora da masculinidade esperada. Queriam desde então adequá-lo e estimular desejos sexuais por mulheres quando ele não havia sequer tido tempo para refletir sobre seus desejos sexuais. Ele não entendia por que, mas era direcionado rumo a uma masculinidade tóxica de assédio e objetificação de mulheres. Essa masculinidade do “instinto” e do assédio estavam corretas perante sua família paterna, sobretudo em nome da “cura” de seus trejeitos e expressões. Sua família já relacionava sua expressão de gênero com a homossexualidade. Aos 4 anos Fernando não se entendia enquanto hétero e nem enquanto gay. Conforme aponta Foucault (1999):

O prazer se difunde através do poder cerceador e este fixa o prazer que acaba de desvendar. O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abraça por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir. (FOUCAULT, 1999, *e-book*)

A família e a escola são, para Foucault, instituições de repressão e controle de corpos e desejos. O autor, no entanto, ressalta sempre esse jogo duplo entre o controle e o prazer: prazer em controlar e prazer em resistir e transgredir esse controle. No caso de Fernando, visualizamos uma forma de prazer de controle sobre seu corpo e sexualidade por parte de sua família paterna.

Atualmente, já assumido para sua família e amigos/as, ainda não tem uma boa relação com seu pai e irmãos paternos, e não se assumiu para eles. Antes de sair do armário para eles, pensa em fortalecer a si mesmo e a sua mãe, devido aos estigmas sociais da homofobia que podem acabar recaindo sobre ela. Pais e mães de pessoas LGBTQ+ também podem ser atingidos pela exclusão familiar indireta porque não querem ou dão conta de “bancar” e advogar por seus filhos, ou porque familiares vão isolando a parte “esquisita” da família, entre outros fatores. A família nuclear de Fernando é sua mãe e irmã, e assim como elas o protegem, ele quer protegê-las. De qualquer maneira, não deixa de ser árduo para uma criança ou adolescente carregar esse fardo, de sentir-se responsável em amenizar para sua família questões sociais relacionadas à sua própria sexualidade.

### **O uso do banheiro e o nome social na escola**

As homofobias denunciadas neste trabalho estiveram em boa parte relacionadas a infância, período no qual a vulnerabilidade é maior. Luís foi percebendo enquanto crescia que era mais “feminino” do que os outros rapazes. Durante sua infância estudou em uma escola católica, e relatou o seguinte episódio:

Luís: Teve só um momento que foi bem na infância assim, acho que eu tinha tipo uns 8 anos, que o frei falou que eu devia tomar testosterona pra... Ele falou pra minha professora que eu devia tomar testosterona e que ela devia falar com os meus pais sobre isso. Obviamente a professora não foi falar com os meus pais, mas eu lembro disso e eu contei pra minha mãe e minha mãe foi lá e... tipo... foi alguma coisa eu acho.

O frei da escola sentiu-se no direito de sugerir a sua família um tratamento com hormônios para masculinizar Luís, tamanho era o incômodo com sua expressão de gênero. Tãmanha era sua necessidade de adequá-lo. Por sorte, sua mãe que sempre o apoiou, foi conversar com o frei, Luís não sabe o desfecho da história.

À medida em que essas crianças de sexualidades e gêneros dissidentes vão crescendo e tomando consciência de si e dos processos envolvidos nas violências, passam a ter mais elementos sociais e psíquicos para se defenderem. E quando se aceitam parece que a homofobia passa a ter menos “graça”, e diminui em grau e frequência. Quando se assumiu na escola, Luís – em suas palavras, já estava “meio crescidinho” e “já não valia mais essa parada de ofensas diretas”. Mas, embora a violência tenha reduzido, não deixou de existir:

Luís: [...] como eu já tava meio crescidinho e as pessoas também tavam meio crescidas já não valia mais essa parada de ofensas diretas. Mas eu lembro que uma menina que inclusive falava que era minha amiga, é... Jogou um boato pra turmas, pras séries, que eu ia no banheiro dos meninos pra tirar foto do pinto deles assim. E eu não frequen... Eu não ia no banheiro masculino, eu tipo, eu tinha vergonha de entrar no banheiro masculino.

Foi perguntado se usava outro banheiro, ele disse que não. Luís cresceu sem usar o banheiro da escola, tinha vergonha de entrar no banheiro masculino. Questionado sobre como era não usar o banheiro, respondeu como se não fosse nada demais: “Eu não usava banheiro. Tipo mesmo... Mas sempre foi OK pra mim. Mas isso desde pequeno, eu sempre fui tipo, "as minhas coisas em casa" assim. Aí eu segurava”. Apesar de sua resposta, é improvável que passar anos sem utilizar o banheiro da escola seja “OK”. Até que ponto era somente “minhas coisas minha casa” ou estaria relacionado com a vergonha que dizia sentir ao usar o banheiro masculino?

O banheiro é o espelho do machismo e da LGBTfobia institucionalizados. Como a escola lida com a questão do banheiro é fundamental para compreendermos de que escola falamos: a que se posiciona, e a que se omite/violenta. Outras/os participantes denunciaram a forma como a escola se posiciona frente ao uso do banheiro por pessoas trans:

Thiago: [...] muitas das pessoas trans do meu colégio não podem usar o banheiro onde elas se sentem seguras por elas serem trans. E aí elas acabam tendo que não usar banheiro ou sofrendo violência dentro dos banheiros, não violência física, acho que nunca chegou a acontecer no meu colégio, mas violência verbal.

Fabiana: [...] um dia a diretora não tava e aí ele foi entrar no banheiro e aí esse coordenador foi e chamou ele: “você não pode entrar aqui, esse banheiro é dos professores.” Aí ele falou: “tá, mas a diretora deixa eu usar...” tipo, ele explicou e tal, daí ele falou: “ué, *você quer ser um homem e não quer agir que nem homem? Você não tem coragem pra ser que nem homem, então... tem medo de apanhar?*”, aí ele falou é... “mas, mas eu não quero, não quero. Eu posso não querer, eu tenho esse direito” e aí começou a tipo, é... ficar lá pressionando ele... e não tinha ninguém, tipo, ele tava sozinho.

Estevão: [...] teve uma experiência que eu tive lá na Samambaia que quando eu ia entrar no banheiro, banheiro masculino né, aí o pessoal ficava me olhando. Quando eu entrava no feminino era a mesma coisa né. Então o ponto estratégico que eu adotei assim pra num receber olhares era ir, é... em horário de aula né, que ia ter menos fluxo de gente... Uma estratégia assim, que é muito difícil, que eu entro no banheiro aí pode ser qualquer um... aí olham pra mim. Aí fica com aquela cara, fico puto véi... E saía do banheiro.

Fabiana trouxe o caso de um amigo que foi ameaçado pelo professor ao tentar usar o banheiro dos/as docentes, embora a diretora já houvesse autorizado. Estevão, ao ser interrogado

sobre levar essa questão para a escola afirma ter preferido não falar, devido a ser/estar em um lugar no qual não se sentia acolhido. Já na escola que estuda hoje, por ter apoio psicológico e da direção, antes de levantar o assunto a psicóloga perguntou qual banheiro preferia usar. “Eu falei ‘não, eu gosto de usar o banheiro masculino’. Aí ela falou ‘então vai ser assim, cê pode usar o banheiro masculino’, numa forma tranquila. Aí lá... Eu pude usar o banheiro masculino normal”.

Outra questão que surgiu foi o fato de professores/as não respeitarem o nome social de estudantes e fazerem a chamada pelo nome de nascimento. Como as pessoas trans sentem-se muito violentadas quando seus nomes não são reconhecidos, é comum que não respondam a chamada e acabem levando faltas devido ao preconceito e sadismo de docentes. Para atingirem seus estudantes prendem-se ao discurso do mestre para demandar seu poder e subjugar adolescentes LGBTQ+ devido à sua própria moral, agindo assim de maneira antiética.

A tranquilidade de psicólogas, professores e coordenadores escolares em atacarem diretamente e negarem as identidades de pessoas trans é algo grave. Pessoas trans são humilhadas e desumanizadas com a recusa do uso de seus nomes, trazendo uma angústia enorme. Foram diversas denúncias a respeito desse tipo de tratamento. Conforme apontado por Lanz:

Se não quiserem ser tratadas como ‘diferentes’, recebendo todo o estigma e violência real e simbólica decorrente da sua ‘diferença’, algumas transgêneras são assim obrigadas a se adequarem aos padrões cisgêneros, se quiserem sobreviver dentro do sistema escolar. Desde a interdição ao uso do banheiro, o descaso no uso do nome social correspondente ao gênero auto percebido até a ostensiva proibição do uso de roupas culturalmente consignadas a esse gênero, a escola funciona, ao lado da família, como uma das mais importantes forças sociais na ‘profilaxia’ e na ‘terapêutica’ dos desvios de gênero. (LANZ, 2014, p. 246)

A cada nova fala, mais evidente a participação central da escola na manutenção da cisheteronorma, e o controle de corpos dissidentes. Considerando a segregação e o preconceito também como formadores, o machismo e a LGBTQfobia alteram as histórias dos sujeitos e podem ter sérias implicações. Essas violências estão conectadas e são ferramentas de controle e de poder.

### **A reação da escola frente à LGBTQfobia**

As consequências dessas LGBTQfobias são experimentadas de diversas formas, o sofrimento ocorre como uma resposta ao acúmulo de violências e pela negação de ser como se

sente. Em relação à forma como a escola lida com a LGBTfobia, raramente a escola interveio. A instituição mostrou-se não apenas omissa, como agente dessas violências. Quando não ignorava o problema de maneira objetiva, atuava de forma dissimulada e jocosa, brincando com os sentimentos dessas crianças e adolescentes. Quando questionadas a respeito da reação da escola, responderam:

Dandara: Fingiam que não acontecia. Entrava em um ouvido e saía em outro. Continuavam passando matéria no quadro. Ou então falava que queria ir na direção e falava que “Ah, se você sair por isso você vai levar suspensão. Eu tenho aula e matéria pra dar”, então era isso aí, “só não vou deixar vocês se agredirem na sala”. Fisicamente, né? Verbalmente já acontecia.

Laura: Sim, botou a culpa em mim.

Fernando também denuncia a omissão evidente da escola, tornando necessário envolver sua mãe – o que ele não queria. Conforme traz em seus relatos, sua mãe também sempre esteve envolvida pelo peso das questões LGBT+, precisando lidar com os ataques a seu filho desde cedo. Depois de sofrer homofobia diversas vezes, procurar a diretora outras tantas, a escola não agiu. Mesmo com a presença de sua mãe, a escola apenas ‘simulou’ a reparação do problema:

E aí... eu falei isso com a diretora várias vezes, é... eu acabei trazendo isso inclusive pra minha mãe, eu não me sentia confortável em fazer essa denúncia para minha mãe porque eu não sei como ela poderia ver isso, né? Eu não sei se eu receberia realmente apoio, mas chegou ao ponto de precisar falar com minha mãe. Ela acabou me apoiando, né, mesmo de forma um pouco insegura né, mas ela acabou me apoiando. *Foi até a escola, eu falei com os diretores mais ou menos umas quatro vezes durante o mesmo ano e eles... eram medidas muito brandas, né? Eles chegavam e falavam bem assim: “Olha, não pode fazer isso”, chegava na sala, chegou na sala uma vez e falou “não pode fazer isso”, depois da última reclamação.* Só que nada realmente mudou, nenhum desses alunos chegou a ir pra direção.

Ainda, escutamos várias denúncias da escola não apenas ignorar esses/essas estudantes, e até de tentar prejudicar quem denunciava, de coordenador recusar-se a receber a denúncia, e não levar em frente, de não registrar. Conforme traz Thiago:

[...] ele foi e me deu um murro na cara. E eu fui eu contei pra professora, a professora viu na verdade e quis entender melhor a situação e eu falei pra ela. *Ela simplesmente me trocou de lugar e não quis me deixar ir na orientação falar que o menino tinha me batido e tal. Aí eu tive que fugir de dentro da sala inclusive o colégio me deu uma advertência porque eu saí de dentro da sala nesse dia.*

[...] *Aí eles me deram uma advertência. Falei com a orientadora. Mas aí eu contei pra minha mãe que tinha apanhado no colégio, eu não falei o porquê. Ela me perguntou, eu falei que tava cantando. Mas eu não entrei muito em detalhe. E aí eu falei que o menino tinha me ameaçado, falado que ia me bater de novo. E aí minha mãe foi lá na escola tentar resolver e colégio falou que*

não podia expulsar o menino, o colégio era bem bagunçado. Como eu tinha reprovado no ano anterior, eles quiseram usar isso contra mim “Ah, esse seu filho é reprovado” e aí minha mãe acabou ficando chateada com o colégio e ela acabou me tirando de lá.

Ao final da história quem precisou sair da escola foi Thiago, não quem cometeu homofobia. Thiago era o ‘problema’ para a escola, era ele quem causava incômodo à instituição e aos colegas. A professora e diretora negligentes continuaram com suas vidas, mas Thiago precisou se retirar. Devido à LGBTfobia, precisou trocar de colégio inúmeras vezes, e acabou reprovando. A escola não apenas invisibiliza, ela expulsa esses sujeitos, como traz Bento (2011):

[...] não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia. (BENTO, 2011, p. 555)

Portanto, conforme apresentado nesse tópico, a LGBTfobia na escola atual é ferramenta de um projeto de formação de corpos cisheterossexuais, que os invisibiliza. Como consequência desse projeto, sujeitos dissidentes são violentados a ponto de marcar suas subjetividades. A forma como as escolas desses/as adolescentes reagiu à violência normalmente foi de culpabilização, omissão ou mesmo agressão. Quem não se adapta, não evade, é expulso, dia após dia, ‘piada’ após ‘piada’.

Há um projeto de expulsão por parte da escola, mas muitos sujeitos resistem. Todos os dias que ficam realizam um processo de insistência, persistência, resistência. Cada novo dia é uma nova batalha, e cada fim de dia uma vitória. A saída do armário, se assumir é ser uma forma de resistência, de rejeição a adaptação. Conheceremos a seguir um pouco sobre esses processos.

### **4.3 Quebrando as portas dos armários**

Como apontado anteriormente, o armário é o segredo, *esse segredo* (SEDGWICK, 2007). O segredo aberto que dá poder a quem aponta e classifica e traz desconforto, sofrimento e ansiedade a quem está sendo apontado. O armário é tema central na vida de muitos LGBTs+ nessa sociedade que os limita ao espaço privado, ao espaço de privação e discrição:

Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não. É igualmente difícil adivinhar, no caso de cada interlocutor, se, sabendo, considerariam a informação importante. No nível mais básico, tampouco é inexplicável que alguém que queira um emprego, a guarda dos filhos ou direitos de visita, proteção contra violência, contra “terapia”, contra estereótipos distorcidos, contra o escrutínio insultuoso, contra a interpretação forçada de seu produto corporal, possa escolher deliberadamente entre ficar ou voltar para o armário em algum ou em todos os segmentos de sua vida. O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora. (SEDGWICK, 2007, p. 22)

“Tudo bem ser LGBTQ+, se não demonstrar”. Ou seja: tudo bem ser LGBTQ+ se você não existir plenamente, se não souberem que pessoas assim existem. A inadequação é convidada a morar no armário – sem hora para sair. O armário é especialmente opressor para pessoas trans e demais pessoas que não se adequam à expressão de gênero esperada.

As famílias de quase todos/as participantes desta pesquisa sabem de suas sexualidades e/ou identidades de gênero. Entre participantes houve quem lutou contra suas vontades, quem a sociedade tirou do armário, quem falou e a família depois fingiu não saber. Também teve quem não se sentiu na obrigação de revelar nada, já que pessoas cisheterossexuais não precisam fazê-lo e contar ia fazer parecer haver algo errado para revelar, e quem não quis falar nada antes de se relacionar com alguém.

### **Dificuldade de se reconhecer LGBTQ+ e se aceitar**

Thiago foi uma das pessoas que mais narrou episódios de violência, principalmente na escola, e desde muito novo. Ele já tinha noção de que era algo considerado errado socialmente, inclusive no meio de religião evangélica que sua mãe faz parte. Provavelmente em razão dos processos árduos que vivenciou, e da homofobia também dentro de sua família, Thiago relata como foi difícil para ele aceitar sua homossexualidade:

Thiago: O meu processo de aceitação ele foi BEM lento, por causa que eu cresci dentro de um lar evangélico e todas essas questões e aí... [...] eu caí numa turma que tinha, que eu tinha várias amigas, aí essa - que eu tinha acabado de conhecer, e aí *sempre rolava aquele assunto tipo: “- ah,, você é gay?”* e eu sempre tive uma facilidade de fazer amizade com mulheres... [...] no primeiro ano eu... me reconheci como gay e aí eu peguei e entrei no ensino médio, troquei de colégio e aí não tive contato com essas amigas. E aí como eu já tinha me reconhecido como gay, até então eu não tinha amizade com

nenhum homem gay ou... eu tinha amizade com meninas que eram bi ou eram lésbicas, *mas não tinha amizade com nenhum homem gay porque sei lá... eu sempre tive essa... uma aversão.*

Ser gay e sofrer homofobia desde cedo fez Thiago desenvolver por um tempo aversão a outros homens gays, e de alguma forma, uma aversão a si mesmo. Para defender-se do estigma social da ser gay, conta que acabou praticando homofobia com outros meninos gays. Essa é uma das estratégias de defesa, de auto negação, adotadas por outros/as LGBTQ+ em uma sociedade cisheteronormativa. Mesmo antes de se reconhecer como gay, Thiago era pressionado socialmente para se assumir, conforme Junqueira:

Essas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra. Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor, “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a pedagogia do armário pressupõe e dispõe, enquanto sorrateiramente controla e interpela cada pessoa. (JUNQUEIRA, 2013, p. 486)

Fernando parece ter uma trajetória similar a Thiago no sentido de possuírem trejeitos desde cedo, crescerem com medo de serem “assumidos” por outra pessoa, e sentirem aversão a homens mais afeminados. Ambos acabaram em algum ponto replicando a homofobia sofrida em outros meninos. Fernando conta como reagiu em relação a outro menino também com expressão de gênero menos masculinizada: “É, eu tinha medo de demonstração e... E não sei, eu acho que a primeiro momento eu tive uma... uma aversão assim verdadeira mesmo, então... E aí... hoje já tá tudo bem né, com essa pessoa”.

Os processos pedagógicos e curriculares são produtores e alimentadores das violências misógina e homofóbica, em especial entre meninos. “Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade” (*idem*, 2013, p. 485).

Há uma aversão social ao homem que rejeita seu lugar social de “macho”. Macho no sentido de forte, provedor, privilegiado. Por outro lado, os homens cishetero sentem-se insultados por aqueles que recusam o espaço “conquistado” – usurpado ou invadido. A figura homossexual masculina contrasta e a desestabiliza as certezas de uma heterossexualidade nata. E em relação a essa, a violência vem como resposta:

O macho angustiado por não cumprir com os ditames inatingíveis da masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995) não tenderá a ter seu *status* questionado se agredir alguém considerado menos homem. Pelo contrário,

com tais manifestações de virilidade, além de postular-se digno representante da comunidade dos “homens de verdade”, ele poderá até ser premiado. Afligido pela pesada carga que sua posição de dominante acarreta, ele, para esconjurar ameaças a seus privilégios, terá à sua disposição um arsenal heterossexista socialmente promovido. (JUNQUEIRA, 2013, p. 484)

A sociedade LGBTfóbica, portanto, congratula os homens que ofendem aqueles que são menos “machos”, o que passa a ser uma estratégia de preservação da masculinidade – as manifestações de virilidade e a homofobia.

### **A posição de não se assumir**

Em contraponto, Cecília não foi uma pessoa assumida durante seu período escolar, e conseguiu esconder sua sexualidade por muito tempo – e por isso afirma não ter sofrido homofobia: “Pelo menos na minha adolescência foi bem tranquilo, não sofri preconceito, não sofri homofobia, nem nada do tipo”. Contou aos poucos para pessoas próximas, e afirma que por ter poucos/as amigos/as, temia perdê-los/as caso contasse:

Cecília: No meu ensino médio eu não sofri nenhum preconceito porque eu era muito na minha, e eu até tinha poucos amigos então eu ficava com medo de perder os amigos que eu tinha, por ser o que eu sou. Então nunca falei, tinha uma amiga mais próxima que eu: vou falar ou não vou falar? Se eu falar [...] *vai que ela me acha nojenta e acha que eu quero ficar com ela? Aí eu não vou ter mais uma amiga.* [...]

Mas só que *eu tinha sempre os trejeitos né*, então todo mundo fala que, que toda pessoa que é tem... um... um jeito. [...] eu sou a Cecília, tá bom? Eu sou eu e é isso, acabou. [...] E na consciência eu dou graças a Deus, não sei se é ruim, né, gente, porque, né, gente, não é legal você ficar com o sentimento de: caracas, se eu falar a verdade, que que vão achar...?

Cecília escondeu sua sexualidade e, apesar dessa decisão tê-la poupado de sofrer homofobia na escola, diz não saber se isso foi bom ou ruim. Há um preço por guardar para si ou dividir apenas com uma ou outra amiga. Ao esconder sua orientação sexual deixa de viver plenamente, de experimentar, de estar e agir no mundo tal qual gostaria. Viver a inadequação interna também é um peso muito grande. Ao ser questionada se o fato de estar no armário a angustiava, respondeu:

Cecília: Muito. Muito... porque tinha coisa que falava: caraca, vou falar isso pra minha amiga, [...] não vou falar, vai que eu... né... o que que ela vai achar de mim... Vou falar pra outra pessoa... falei: não... vou guardar isso pra mim, né?

*[...] eu não sei se é pior passar preconceito ou cê (sic) ficar guardando aquilo fingindo... Ser uma pessoa que você não é. Porque sempre fingi que eu era uma pessoa que eu não sou pra ter amigos, porque não queria ficar sozinha.*

Há uma negociação interna de assumir ou não, e quais são as perdas e ganhos. Enquanto adolescentes cishetero estão namorando, saindo, conhecendo o mundo, pessoas LGBTQ+ podem estar fechadas em seu mundo interior, com angústias existenciais. Foi bom para Cecília não ter sofrido homofobia. Mas será que precisar se esconder a tal ponto, fingir ser alguém diferente não é um reflexo de homofobia indireta vivenciada?

Esse segredo de vidro (SEDGWICK, 2007) compartilhado entre outras pessoas, no cochicho, na piada, causa uma série de conflitos internos em adolescentes que querem fazer parte, querem ter amigos/as. Vivem um período entre especulações veladas sobre suas vidas e um silenciamento próprio carregado de medo e culpa.

Oliveira (2017, p. 147) traz outro olhar ao afirmar que habitar o armário não significa a tentativa verdadeira de se ajustar às normas heterossexuais, mas que a maior parte das pessoas que estiveram nele concordam que estar nele foi uma saída, não o resultado de uma escolha consciente.

## **O armário e a família**

Em uma certa dimensão essa sexualidade pode existir mais livremente, no campo da fantasia, do imaginário, e participantes comentaram sobre suas brincadeiras de casinha. A menina que sempre fazia papel do pai, o menino que sempre fazia papel do filho, e até aquela era sempre direcionada para o papel de mãe porque era maior do que as outras crianças. Conforme relata Fabiana:

Fabiana: [...] eu devia ter uns 8 anos, a gente brincava de família, me sentia precoce [risos e falas simultâneas] [...] e a gente dava selinho, sabe... e aí um dia, tipo, a minha mãe entrou assim e eu: mãe, mãe, a gente tá brincando de família. Eu sou o pai, olha! [som de beijo] E aí a gente deu um selinho e minha mãe ficou tipo: Caraca... “Filha, é melhor não beijar, né... porque vai que você fica doente... você é muito jovem ainda...” [...] Aí quando assumi ela falou: “ah, legal”. Mas eu acho que é porque ela, ela pensou, tipo: “eu já sabia!” [risos].

Fabiana, ao contrário de Cecília, pôde lidar com mais naturalidade em relação a sua sexualidade, já que pertence a uma família mais aberta às diferenças. Apesar da mãe de Fabiana tê-la orientado a não beijar para “não ficar doente”, o que possivelmente foi algum reflexo homofóbico ou receio da reação de pais e mães das outras crianças, ela não brigou com sua

filha, não disse que era ‘errado’. Fabiana tem uma irmã mais velha, também bissexual, e parece que a orientação sexual dela não é uma questão para sua família.

Por outro lado, Fernando precisou passar anos “preparando o terreno”, já que sempre soube de sua sexualidade. Foi sondando sua mãe de tempos em tempos, até sentir-se preparado, e sentir que ela estaria pronta também:

Fernando: Eu acho que eu tentei preparar o terreno com ela várias vezes, né? E eu perguntava tipo assim “- Mãe, e se tal e tal e tal tipo assim?”. É, *no começo foi de uma forma muito danosa, né? Isso não me ajudou a ter coragem, que ela chegou a falar que sentiria vergonha, que seria difícil de amar. Que ela não sentiria vontade de viver.* Então, foram muitas coisas, né? E isso só começou a diminuir com o tempo. Até que teve um dia, né, que eu tava na Umbanda e aí um Exu com quem eu converso [...] perguntou: “E quem é o rapaz bonito?” E eu falei “Eita”. Então ele falou tipo assim “Você precisa contar pra sua mãe logo”. E ele me deu toda a coragem [...]. E ele falou que minha mãe já frequentou esse centro antes, que ele já conversou com minha mãe sobre isso antes. Então eu pensei, eu ia contar, né?

Ao chegar em casa de madrugada foi contar para sua mãe, mas a situação foi bem distante do que ele havia imaginado, situação que contou rindo bastante:

Fernando: Eu imaginei que seria uma coisa muito séria só que assim, minha mãe ela não conseguia se concentrar, né. E apareceu uma barata no quarto da minha mãe [risos]. Então, assim, foi... Foi... Foi um processo, né? Foi desenvolvendo ao longo de um tempo, né. Um tempo em que... Foi um trabalho que aconteceu mesmo antes de eu me assumir, antes de eu me reconhecer e foi um trabalho muito mais focado e se tornou muito mais difícil depois do momento que eu era totalmente consciente disso, até o momento que eu me assumir, e acabou que foi ridículo.

Após anos de preparação e especulação com sua mãe, depois de finalmente tomar coragem, Fernando não imaginava que contar para sua mãe seria uma situação cômica, que ele chama de ridícula. Sair do armário pode ser divertido, pode ser leve, e tem quem nem precise sair do armário, apenas vive e compartilha suas experiências. Entretanto foi importante para ele tirar o “peso das costas” e poder compartilhar com sua mãe.

Sabendo da heteronormatividade e da LGBTfobia do mundo, crianças e adolescentes passam a se vigiar, controlar, medir as palavras e preparar o terreno. Podem passar muitos anos se questionando, com conflitos internos sem ter coragem de assumir-se para si, o único armário de saída permanente (BIMBI, 2017).

Luís afirma sempre ter sido bem afeminado. Seus pais aceitaram bem sua sexualidade, mas por um tempo tiveram problemas com sua expressão de gênero, muito caracterizada. Ainda

assim quando adolescente não sentia necessidade de se assumir, não queria afirmar uma homossexualidade não vivida e saiu do armário depois do seu primeiro relacionamento:

Luís: Tipo, eu já era bem bichinha, era tipo sempre fui bichinha, bichérrima, hoje menos do eu era, quando eu era menor eu inclusive era mais aflorado a isso, e... Quando eu tive, eu só que... eu não sentia muita necessidade de eu me assumir [...] eu ficava "véi, eu não vou levantar nada até eu ter feito". Sabe? Eu não vou assumir uma sexualidade sendo que eu ainda não experimentei. Aí eu assumi com o meu primeiro relacionamento.

Como Luís, outras pessoas também relataram não sentir necessidade de se assumirem, até por uma questão de lógica e justiça – já que pessoas heterossexuais e cisgêneras não precisam contar para ninguém, e suas sexualidades e identidades de gêneros já são dadas. Parece sem sentido ter que “confessar um crime” que não se cometeu por não ser um crime.

### **O armário bi/pansexual e transsexual**

Dandara falou para sua mãe que é pansexual – que, segundo a adolescente, não entendeu o conceito ainda e fala bissexual com muito esforço. Como apresentou apenas homens para sua mãe, ela acredita ser “apenas uma fase”. Apenas uma fase é o que define a vida de muitas pessoas LGBTQ+, especialmente as bissexuais e pansexuais. Sobre essa questão, ela e Fabiana tiveram o seguinte diálogo:

Fabiana: (...) entrei no \*\*\*\*\* e aí lá tipo, eu nunca sofri nada direto, sabe? Eu sofria todo... diariamente problemas por ser mulher, mas tipo, por ser bissexual eu acho que... pra ser sincera eu acho que o que mais aconteceu foi de pessoas LGBTQ's quando eu comecei a namorar homem, me desqualificarem, sabe?

Dandara: Acredito que o povo sempre bota pansexuais, bissexuais, essas pessoas que estão no meio de um espectro em cima do muro, tipo: estamos confusos então... se eu for, ah... se eu ficar com um homem agora eu sou totalmente LGBTQ... totalmente hétero, se eu for ficar com mulher é totalmente lésbica, tipo, as pessoas não vêem uma diferença.

Uma das consequências da essencialização da identidade, da busca por uma identidade sólida e pura, é “pecar por excesso”. Desconsiderar outras formas de se relacionar, diferentes da identidade de quem julga com seu olhar externo. Fabiana foi desqualificada enquanto bissexual por namorar um homem, e Dandara tem sua identidade ignorada pela sua mãe pelo mesmo motivo.

A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que arcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, "fixar" uma identidade masculina ou feminina "normal" e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero "normais" a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (Louro, 1997, 1998). Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. (LOURO, 2000, p. 17)

Houve quem relatou se assumir inicialmente como bissexual, acreditando que a bissexualidade seria mais aceita e causaria menos sofrimento. Por outro lado, pessoas bissexuais e pansexuais denunciaram a forma como suas identidades não são respeitadas por pessoas LGBTQ+. Afirmaram que ao se relacionarem com pessoas do mesmo gênero são tomadas como homossexuais, e ao iniciarem relacionamentos com pessoas do gênero oposto são vistas como traidoras do movimento, como heterossexuais. A leitura crítica acerca da não essencialização da identidade desde a psicanálise e os estudos *queer* podem amenizar essas tensões.

Estevão, por ser um homem trans, precisou sair do armário duas vezes: como lésbica e depois como homem trans. Afirmo que alguns amigos se afastaram, e outros deram bastante apoio. Já a família sofreu mais na primeira vez, e na segunda foi mais pacífico:

Bicha aí é... Foi complicado né... Que aí tem aqueles amigos que quer...diziam ser amigos e aí quando cê fala se afastam... mantêm distância... Já tem outros não, que é... eles ali perguntam né, até te ajudam, quando eu me assumi meus amigos me apoiaram bastante. Uma boa parte não da escola, acho que umas quatro pessoas da escola só me apoiaram, estão... duas delas estão comigo até hoje e as outras simplesmente se afastaram.

[...] eu tive que me assumir duas vezes, né. Eu me assumi a primeira vez aí foi aquela coisa de família, todo mundo chorou... (Assumi) Como lésbica, aí eu tive que me assumir de novo. Da primeira vez o pessoal chorou, minha irmã chorando, meu pai ficou fechado né, porque eu e meu pai a gente não se fala muito. Mas foi... até que foi, aí depois eles foram aprendendo a lidar e na segunda vez foi mais de boa. Minha mãe eu cheguei pra ela e falei, ela falou "não, mas já sabia" (risos).

Letícia Lanz (2014, p. 89) critica a visão equivocada do processo de saída do armário de uma pessoa trans. A crença de que essa irá se transformar em tudo relacionado ao gênero oposto, corpo, comportamento, expressão de emoções e inclusive sua sexualidade, passando a ser 'compatível' – heterossexual, com o novo gênero adotado. A autora indica abaixo o processo de pessoas trans em se assumir e transicionar:

1 – **Reconhecer e legitimar a condição de pessoa transgênera**, admitindo para si próprio a existência de um desconforto, desvio ou divergência da

identidade de gênero auto-percebida relativamente à identidade de gênero recebida ao nascer.

2 – **Revelar-se ao mundo exterior**, enfrentando a transgressão das normas de conduta estabelecidas pelo dispositivo binário masculino-feminino.

3 – **Transformar-se – social, mental e fisicamente** – mediante o emprego de recursos variados, que vão do nada simples aprendizado de novas habilidades e atributos à terapia de reposição hormonal e cirurgia de reaparelhamento genital. (*idem*, p. 90)

Vale ressaltar que há um universo de possibilidades dentro da transexualidade. Não há uma identidade trans apenas, não há um desejo universal de cirurgia de redesignação sexual. Apesar de ser recorrente, não há uma vontade universal de adequação completa ao gênero adotado, de “passar despercebido/a” socialmente em sua expressão de gênero – a passabilidade. Não há, aliás, um desejo generalizado de adoção de uma expressão totalmente masculina ou feminina. Para compreender o sujeito será necessário sempre escutar, pois as diferenças são constitutivas, e novas formas de subjetivação da identidade de gênero irão continuar a surgir.

Há necessidade de prestar atenção e de perguntar com cuidado em caso de dúvida, de perguntar o nome da pessoa e pronome de tratamento a ser usado. Existem sujeitos<sup>24</sup> não-binários que não se adequam ao sistema binário de gênero e não se identificam com nenhum dos pólos masculino/feminino. Algumas pessoas não-binárias se assumem assim por serem contra a classificação opressora e limitadora do sistema sexo-gênero. Existem as travestis, os homens trans, como também pessoas na fronteira. Todas essas que fogem ao cisheterossexismo são marginalizadas em nossa cultura.

Conforme apresentado no capítulo três, pensando identidade a partir do conceito de identificação, não existe uma identidade fixa, única, essencializada, o que existem são diversas identidades gays, lésbicas, trans etc. Assim, quando apontamos no texto para pessoas trans, bis, entre outras, estamos evocando sujeitos específicos, não características uniformes do grupo.

### **A ausência de referências LGBT+**

A falta de referenciais LGBT+ foi outra questão recorrente, e influenciou o olhar de Vítor frente a sua identidade. De acordo com Borrillo (2010) há uma carência de referências

---

<sup>24</sup> Utilizamos aqui a linguagem não-binária, pois pessoas não-binárias costumam adotá-las. Tentamos utilizar essa forma de escrita em todo o trabalho, contudo esbarramos em muitas limitações de palavras e adaptações. As duas pessoas não-binárias que participaram desse trabalho disseram que poderíamos utilizar ele/ela dele/dela em suas referências.

artísticas e culturais de representatividade gay e lésbica tamanha que dificulta a aceitação da própria sexualidade por parte de pessoas LGBT+:

A aceitação da própria homossexualidade é tão difícil que um número considerável de gays encontram-se em uma situação de isolamento e de angústia particularmente insuportável. A educação sexual e afetiva de gays e lésbicas efetua-se na clandestinidade, enquanto as referências literárias, cinematográficas e culturais são quase inexistentes; além disso, evoca-se o personagem homossexual, na maior parte das vezes, sob a forma do escárnio ou da tragédia (PHILIBERT, 1984; VARLET, 1999). Basta observarmos à nossa volta para percebermos que não existe publicidade para os casais do mesmo sexo e praticamente nenhum filme encena o amor entre homossexuais, ao passo que as paixões heterossexuais são incessantemente exibidas. (p. 110)

Não ter alguém para admirar enquanto exemplo de pessoa LGBT+, não ter como se reconhecer, ou não ter alguém para dividir suas angústias e trocar experiências são questões que podem levar LGBTs+ a esconder suas identidades de gênero e sexualidade. O armário foi se tornando apertado para Vítor, havia necessidade de lidar com o conflito identitário a sua frente, mas não ter representatividade de outras pessoas LGBT+ atrapalhou esse processo:

[...] esse conflito identitário se pôs na minha frente e eu vi que eu não podia mais fugir dele como eu fugia. E aí, eu tinha que enfrentar ele internamente e não foi por outras pessoas [...]. Porque ninguém me falava mais nada, assim... Mas eu achava que internamente precisava resolver isso. Eu acho que o que mais me travava [era] porque eu não tinha nenhum referencial. E eu fiquei até o terceiro ano sem ter nenhum referencial perto de mim.

Apesar de não ter se assumido formalmente na escola, Vítor afirma que compartilhou com uma amiga sobre um menino que estava gostando, e que foi um momento muito especial. “Eu lembro dela abrir um sorriso muito grande na aula, tipo filme e tudo. Foi um momento muito marcante, aquele ano pra mim, foi muito legal. Não daquele ano, mas da minha vida toda”:

Vítor: Enfim, eu tava gostando dele, enfim... Naquela época, e aquilo estava se tornando muito grande, muito grande. Muito grande a ponto de sonhos, muitos sonhos seguidos... Uma coisa muito estranha, aquilo ali. E aí eu falo, eu preciso contar isso pra alguém (...) E aí foi um momento muito legal, porque eu tinha, eu tenho essa amiga minha, Ana Paula. E aí, decidi que era com ela que eu deveria me abrir. E aí, eu ... E aí, foi esse aí o momento, o único momento... E eu não me assumi, eu nunca me assumi pra ninguém (...) todas as vezes que eu falei pra... os meus amigos foi muito, tipo... "ah, então aquele fulano lá, não sei o quê", entendeu? Enfim, conversas muito casuais e aí eles meio que internalizaram, e aí ficava tipo "ah, beleza". E aí, com ela foi meio desse jeito. *Aí eu lembro dela abrir um sorriso muito grande na aula, tipo filme e tudo. Foi um momento muito marcante, aquele ano pra mim, foi*

*muito legal. Não daquele ano, mas da minha vida toda. Eu acho que foi isso o único momento do ensino médio, pros outros amigos foi só depois.*

Depois de anos de angústia, se assumir alcança uma dimensão imensa. Como afirmado por Sedgwick (2007), são poucas pessoas LGBTQ+ para quem o armário não tenha uma dimensão formadora.

### **A saída do armário enquanto libertação e mobilização**

Enfim chegou o momento de dividir o desejo que estava guardando para si a sete chaves. O sorriso de filme em retribuição. A autoaceitação e a cumplicidade. Sair do armário, sair aos poucos do silêncio e da solidão pode ser libertador. É saber da existência de quem te ama como é. Sair do armário não garante paz, não cessa a LGBTQfobia, mas tem um potencial de transformação do próprio sujeito ao se aceitar e passar a posicionar-se frente a violência.

A relação com o gênero vivenciada por Pablo foi problemática durante a infância. Isso o levou a evitar espaços masculinos e femininos muito marcados e, mais à frente se identificar como não binário. Contudo, sua relação com gênero e sexualidade mudou na adolescência, principalmente depois que se assumiu:

*Foi em 2017, eu tinha 16 anos. Foi quando eu falei pra todo mundo que eu era LGBTQ, todo mundo já sabia e foi muito, muito tranquilo. As pessoas não tinham tanto essa questão, as pessoas daquele ciclo que nem era LGBTQ, não tinham essas questões de ficar perguntando, fazer brincadeira, de bullying e tudo mais. Primeiro lugar confortável que achei na vida. [...] Eu fiquei mais de três anos em silêncio, me fingindo de bobo e eu tenho que falar agora, né? E ter voz é muito importante.*

Pablo pôde romper com o silêncio e hoje faz questão de usar sua voz.

O preconceito de sua família e na escola fez com que Thiago demorasse anos para aceitar sua sexualidade. Porém quando saiu do armário diz ter sido libertador, conseguiu fazer mais, e selecionar as amizades:

*Era mais libertador. Principalmente em relação às amizades. Eu conseguia fazer mais amizade, inclusive com homens e inclusive com homens heteros. Por exemplo eu não tinha amizade com homens heteros e depois que eu me assumi, acho que tem tudo a ver com aquilo de se aceitar. Eu comecei a me aceitar e as pessoas começaram a me aceitar também. E aí eu comecei a ser mais seletivo com as amizades, a ficar perto só de quem me fazia bem. Porque não adiantava eu ficar perto de quem ia me fazer mal, principalmente nesse processo de aceitação.*

É possível notar a diferença que sair do armário fez para Thiago, para suas amizades, especialmente com homens héteros. Antes de se assumir, Thiago sentia aversão aos homens afeminados, e não conseguia ter amizade com homens heterossexuais. Contudo, após o início de seu processo de autoaceitação, outras pessoas começaram a aceitá-lo também.

Laura narra diversos episódios em que sofreu racismo e LGBTfobia na escola. Porém, após se assumir com cerca de 11 anos, deixou de se importar tanto com o que as outras pessoas pensavam ou diziam:

Ah, eu comecei a não ligar total. Eu comecei com um pequeno negocinho de arco-íris no tênis... aí de repente eu fazia um anel de coco... um negócio assim. Aí eu só fiquei tipo “*mano, porque eu tô ligando pros outros? Todo mundo aqui é um lixo, tipo, são um bando de escrotos, eu não tenho que me preocupar com ninguém daqui.*” Aí eu só fiquei tipo... Humn. Aí depois eu percebi que um monte de gente começou a se assumir também, aí foi tipo uma galera se assumindo e eu fiquei tipo UHUUUL. [...] Tinha muuuita gente lá que tipo tinha medo de se assumir. Eu e meu melhor amigo a gente se assumiu basicamente no mesmo tempo, assim. A gente começava a andar os dois, as princesas no meio do pátio, e o povo ficou tipo “*Meu Deus do céu, é possível se assumir aqui*”.

Alguns/algumas entrevistados/as, como Fabiana e Laura, narraram que terem saído do armário cedo acabou mobilizando outras pessoas a se assumirem também. “Meu Deus do céu, é possível se assumir aqui”, mostra o potencial da representatividade, de não se sentir sozinho/a. Fabiana foi excluída pelas meninas de sua escola e ficou depressiva, e sua escola não atuou sobre o que estava ocorrendo. No entanto, quando saiu de lá, no final do ensino fundamental, outras meninas já estavam se assumindo.

Observa-se, nesses casos, o potencial do armário de libertação, de rompimento com as expectativas externas cisheteronormativas. Ao se colocar “para jogo” no mundo, essas pessoas passam, por um lado, a respeitarem enfim seus próprios desejos de ação e de existência. Além disso, passam a ser referenciais de outras pessoas LGBT+, que podem se aceitar também nesse processo de reconhecimento do/a próximo. Contudo, a saída do armário também pode trazer violência para a vida de algumas pessoas em determinado período, como a expulsão de casa durante a adolescência. Os armários devem ser rompidos, mas com atenção especial à própria situação de cada um e cada uma.

Sobre os armários e rompimentos com suas fronteiras, as experiências são múltiplas. Há ainda no grupo pessoas que não se assumiram para suas famílias, ou que as famílias sabem, mas fingem não saber. As que se assumiram geralmente passaram a ser mais verdadeiras consigo e em suas relações, e têm transformado suas trajetórias por meio da fala e de suas experiências.

Além das questões apontadas neste tópico, também foram narrados casos de outras pessoas que foram retiradas dos armários pelas escolas, que chegaram a ligar para pais e mães para contar o que seus filhos e filhas fizeram de “errado”. Além disso, o conhecimento sobre a sexualidade também foi usado como uma ferramenta de poder e ameaça (SEDGWICK, 2007).

A respeito da questão sobre professores/as e demais profissionais da educação assumidos/as, ainda é algo raro. A maioria dos/as adolescentes disse que suspeitava de alguns, e poucos souberam de pessoas assumidas. Ao que tudo indica não é um ambiente disponível para a diversidade de crianças, adolescentes, e nem de adultos.

Portanto, considerando a escola como espaço de poder e disputa e como ambiente cisheteronormativo (LOURO, 2000), nota-se que não é um processo simples de autoaceitação, como também não é fácil a aceitação desses corpos e sexualidades dissidentes por parte da família e escola. No entanto, ainda que não haja garantias de “um lugar ao sol” após se assumirem, essas crianças e adolescentes assumem-se para si mesmos/as nesse processo, o único armário de saída definitiva (BIMBI, 2017).

O processo de saída do armário pode ser violento em alguns casos, mas de certa forma retira o poder velado do segredo aberto, a graça da especulação e da revelação. O processo de saída do armário pode ser visto como um processo de re-existência, de inserção e elaboração de novas culturas não hegemônicas. Abordaremos a seguir essas estratégias de sobrevivência e resistência/re-existência.

#### **4.4 Sobre-viver resistindo**

Conforme apresentado anteriormente, ser LGBT+ na escola leva essas pessoas a adotarem estratégias de sobrevivência e resistência, medindo como e quando agir, com quem compartilhar suas angústias, onde manifestar sua identidade de gênero e sexualidade, entre outros. Uma série de reflexões são realizadas nesse percurso. De acordo com Oliveira:

[...] para que um gay afeminado, viado ou bicha preta consiga permanecer na escola é necessário que desenvolva estratégias de resistência tanto contra o racismo quanto contra a homofobia. Essas estratégias nasceriam exatamente das relações de forças que caracterizam o racismo e a homofobia, já que não se trata de algo cristalizado, permanente, pois, como explica Foucault, onde há poder, há resistência. (2017, p. 51)

Nota-se, então, a relação entre poder, controle e resistência. Conforme o referencial teórico deste trabalho, a instituição escolar tende a excluir sujeitos ‘desajustados’ às normas,

como LGBTs+, ao invés de acolhê-los (TUNES, 2011; JUNQUEIRA, 2013; LOURO, 2003). De forma geral, a escola atua de maneira a uniformizar seus/suas estudantes, invisibilizando e rejeitando sujeitos dissidentes. Ser LGBT+ e estar dia após dia nesse espaço pode ser visto como uma questão de sobreviver e resistir.

De acordo com os dicionários Houaiss e Priberam, são definições de *sobreviver*:

- a) Continuar a viver ou existir depois de (fato ruim, perda, morte etc.); manter-se < *muito poucos sobreviveram à avalanche* > < *após a quarta-feira, a alegria do carnaval sobrevive* > (HOUAISS, 2015, pág. 875)
1. Continuar a viver depois de outra pessoa ou de outra coisa deixar de existir.
  2. [Figurado] Escapar; **resistir**. (PRIBERAM, versão online, *grifo nosso*).

Sobreviver está relacionado, de acordo com essas definições, com continuar, existir após um fato ruim, perda, própria ou de outra pessoa, manter-se apesar de. Está ligado, também, a escapar e resistir. Sobreviver relaciona-se com morte e com vida, com existência, continuar a despeito de um evento difícil. Ao serem questionados/as se suas trajetórias escolares estavam mais próximas de sobrevivência ou resistência tivemos as seguintes respostas:

Vítor: Resistência. Porque eu acho como tipo... sobrevivência, eu acho que eu nunca tive ao ponto de... tipo de agressão física, de não sei o que... eu acho que eu não estive nessa... nesse ponto. Acho que minha experiência foi privilegiada em certos sentidos.

Dandara: É mais sobrevivência mesmo, porque, não pelas pessoas porque o máximo que rolou foram umas ameaças e uns empurrões assim. Ninguém nunca pegou uma faca e uma arma, esfaqueou e matou alguém. Eram mais empurrões, sustos e encostadas na parede, no máximo assim. Mas, a gente era a gente mesmo não querendo tirar a própria vida, no caso. Não eles a nossa. Então nós sete apoiávamos uns aos outros para ficar todo mundo lá, vivo, basicamente.

Ao mesmo tempo, as respostas pareciam misturar-se entre o que seria resistência e sobrevivência. No caso de Dandara, ela e seus/suas amigos/as apoiavam-se para não retirar a própria vida. Vida, por outro lado, é um vocábulo restritivo se pensado apenas como o período entre nascer e morrer. Viver e existir são mais do que apenas corações pulsantes e cérebros em funcionamento. Dessa forma, é importante conceituar vida:

2. período entre nascer e morrer; existência < *meu avô teve uma v. longa* > (...)
4. **modo de viver** < *v. de rico* > < *v. de santa* >
5. **conjunto de acontecimentos na existência de alguém; biografia** (...)
7. **ânimo, força** < *dar v. ao espetáculo* > (HOUAISS, 2015, pág. 969, *grifo nosso*)

#### 4. Comportamento.

**6. Princípio de existência, de força, de entusiasmo, de atividade** (diz-se das pessoas e das coisas). (PRIBERAM, versão online, *grifo nosso*)

Há diversas formas de pensar a vida, questão central da humanidade. O dicionário é um recurso linguístico e como tal, limitado e envolvido no poder de definir. Entretanto, essas definições foram suficientes para alargar o conceito. Vida é também como se vive, são os acontecimentos que se dão durante a existência, que dão entusiasmo e ânimo.

Sobreviver, no entanto, é se manter existente, presente, apesar de perdas e/ou sofrimentos. Como manter-se vivo em situações de sofrimento, de violência ou em ambiente hostil? Nesse caso, sobreviver implica em capacidade de resistência.

As definições de *resistir* e *resistência*, respectivamente apresentadas abaixo, vão além de manter-se vivo:

1. (prep. a) **conserva-se firme, luta contra** <r. à tentação> <a tropa era pequena, mas resistiu> **antônimo de ceder**.
2. (prep. a) **não ser alterado ou danificado pela ação de; conservar-se** <r. ao tempo> <apesar da idade avançada, seu corpo ainda resiste> **antônimo de mudar**, destruir(-se) (HOUAISS, 2015, pág. 821)

1. qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo
2. o que se opõe ao movimento de um corpo
3. capacidade de suportar a fadiga, a fome, o esforço
4. defesa contra um ataque
5. fig. **Recusa de submissão à vontade de outro; oposição, reação.**
6. fig. **Reação a uma força opressora** <r. à ditadura>
7. fig. Qualidade de quem demonstra firmeza
8. fig. Vigor moral; determinação (HOUAISS, 2009, p. 649-650)

Resistir é suportar, mas é também defender-se, é não ceder, é conservar-se, é não mudar. Resistência seria, nesse sentido, uma reação, oposição, recusa de submissão. No Brasil esse termo está bastante vinculado também a resistência à opressão durante o período ditatorial no País. Há, portanto, algo inerentemente transgressor na resistência, que significa dizer não a qualquer tipo de opressão; a resistência é dizer: “aqui **não!**”, e “não serei como **você** deseja”. Enquanto o sobrevivente segue sua vida em suas dificuldades, o que resiste faz um enfrentamento, adota uma posição de recusa e insubmissão.

Para Bob, as duas questões estão relacionadas:

Bob: Acho que muito sobrevivência. Hoje tem mais resistência, mas ainda com sobrevivência. *Sobreviver resistindo!* Eu fiz um desenho um dia... um desenho não... Que eu fico fazendo, escrevendo ou desenhando... E aí... Tem aquele... Penso logo existo, como é? Um negócio assim... E aí, eu coloquei “*existo, logo resisto*”. E aí com a setinha assim... *Quando você existe, você resiste. Quando você resiste, você existe. E aí, fica nesse, nesse, nessa rodinha. Eu acho que é isso... Na escola hoje, tem mais resistência, mas ainda tem mais sobrevivência.* Aqui em Brasília, a galera ainda sofre um bocadinho,

né. Mas ainda tem o pessoal que já tá resistindo, a galera já tá crescendo e se mostrando. Mas acho que no interior é muito mais sobreviver.

Filosófico, Bob declara que adota a dialética da sobrevivência/resistência, e assim vai vivendo a vida. Para ele, trata-se de uma mudança evolutiva, de sair da sobrevivência para a resistência. Nessa mesma linha, Pablo respondeu:

Pablo: Ai, depende. Sobrevivência. Tipo. Sobrevivência é uma palavra que tá marcada. Você pode sobreviver, isso tá muito marcado. Você tá quase morto. Mas às vezes a sobrevivência você não precisa estar quase morto, porque só existir, *só poder brincar com a vida já tem uma resistência. Toda sobrevivência tem uma resistência.* Sobrevivência é a primeira palavra e resistência vem atrelada a ela.

Como apontado por Pablo, as duas questões parecem implicadas entre si, “só poder brincar com a vida já tem uma resistência”. Ambas, sobrevivência e resistência são presentes na vida de pessoas LGBTQ+, e as duas questões parecem estar vinculadas. Sobrevivente normalmente é quem precisa se esconder com receio de rejeição e de violência, como expulsão de casa ou exclusão do mercado de trabalho, entre outros fatores.

A resistência está atrelada à capacidade de resistir. Uma criança dificilmente conseguirá enfrentar, individualmente, certos valores hegemônicos vigentes na escola, conforme assinala Fabiana:

Fabiana: Então... é... acho que num tive resistência nenhuma né, que aconteceu eu era muito novinha e eu fiquei com muito medo de como meus pais iam reagir. Tipo eu sabia que a escola ia contar pra eles então eu simplesmente falei "tá, isso vai passar aguenta". Talvez isso seja resistência né, mas enfim, eu não lidei com isso ativamente.

Adolescentes e crianças estão em período de tutela/moratória (CALLIGARIS, 2000), e, conforme apresentado por Castro (2007), são representadas por adultos e não conseguem inserir-se totalmente enquanto sujeitos políticos. Dessa forma, há que se considerar a vulnerabilidade dessas pessoas frente a essas violências, já que muitas vezes essas não têm capacidade de reagir devido às limitações de seu poder de fala e ação.

Ainda assim, a própria expressão de gênero ou atitude não heterossexual da criança resiste ao modelo cisheterossexista e evidencia sua fragilidade, como uma forma de resistência mesmo que não planejada.

O que está posto é uma evidente disputa com os valores hegemônicos que localizam e conferem direitos apenas a uma parcela da humanidade. Essa disputa revela a precariedade de um sistema de gênero e sexualidade assentado

no império do biológico e, conseqüentemente, na genitalização das relações sociais. Essa precariedade pode ser observada quando milhões de pessoas ocupam espaços públicos demandando humanidade e tencionando os limites dos direitos humanos, quando pessoas transexuais reivindicam direitos e explicitam o debate sobre a diversidade/diferença de gênero. (BENTO, 2011, p. 559)

Como colocado por Bento (2011), o que está em jogo na escola é a disputa entre valores hegemônicos de corpo e sexualidade assentados em uma leitura biológica desses. A disputa, no entanto, expõe a fragilidade desse sistema hegemônico tensionado pela ocupação do espaço escolar por pessoas LGBT+.

### **Laços sociais como estratégia de re-existência**

Ao perceberem suas diferenças e notar que estão excluídas desse discurso hegemônico, pessoas subalternizadas passam a criar espaços que possibilitem se enxergarem fora do olhar da colonialidade de poder (QUIJANO, 2005), que as diminui e segrega. Assim, passam a elaborar redes de apoio e reconhecimento de si e de outras pessoas dissidentes. Para conseguirem se manter na instituição escolar, adolescentes relataram adotar essa estratégia:

Pablo: *Significa ter um ninho, né?* Como se fosse aquele projeto que montei, um lugar pra se morar. E é doce. Em certas questões você pode estar com a vida arrasada. Eu tive amigos que os pais não eram tão acolhedores ou são pastores, tenho uma amiga que os pais são pastores e ela não é nada acolhida na casa dela. Isso porque eles nem sabem que ela é bissexual, se soubessem acho que seria expulsa na hora. E tipo assim, só de eu poder ser uma ajuda e um porto pra essas pessoas e essas pessoas serem um porto pra mim, é muito importante. É um motivo pra viver.

Laura: Nossa... foi tipo... achar meu porto seguro. Tipo, saber que eu não sou estranha e, tipo, uma aberração, que só tinha eu. Aí quando eu descobri que tinham outros eu fiquei tipo “Nossa, eu não sou tão estranha assim”.

Fabiana: Sim! [risos] Muito! Tipo... Acho que nem no quesito assim de se encontrar tanto quanto isso no quesito de se encontrar no preconceito, sabe? De tipo... é que nem quando você é mulher e aí você vê um caso de um machismo muito sutil. Você, uma pessoa, um homem não vai saber, mas as mulheres só de se olharem já sabem tipo: isso é machismo, sabe? É tipo com os amigos LGBT? E aí também tinha essa coisa de tipo a gente poder falar mais abertamente sobre sexo, sobre os relacionamentos, a gente gostar das mesmas coisas, não que eu ache que todas as pessoas LGBT gostam da mesma coisa né, mas tipo... de se vê um no outro.

As amigas foram fundamentais para os/as/es adolescentes desta pesquisa. Foram, para grande parte, a maior rede de apoio. Foi por meio das amigas que começavam a desabafar

suas angústias e compartilhar questões até então silenciadas. Nesse acolhimento começavam a se assentar melhor a autoaceitação, a rejeição à LGBTfobia, a força para sustentar as violências e para compartilhar essas questões com a família. A maioria não tinha muitas amizades, mas todos/as tiveram boas amizades, especialmente no ensino médio.

A adolescência é um período de desamparo radical. As referências desses/as jovens estão se alterando e há um momento de troca de referenciais que os/as deixam vulneráveis. “O período adolescente é justamente uma entrada na incerteza [...] a incerteza de toda subjetivação” (COUTINHO, 2002, p. 19). A qualidade mais acentuada de grupos contemporâneos de adolescentes deve-se a “se constituírem em torno de um laço fraterno socializante, seja para lutar contra o tédio cotidiano, seja para expressar um determinado ideário, sendo frequentemente vinculados a determinadas atividades culturais” (*idem*, 2002, p.21).

Certos/as adolescentes faziam parte de grupos apenas de pessoas LGBTQ+, ou, como colocaram, possuíam um grupo seletivo com “cota hétero”. Algumas pessoas da pesquisa não conheciam muitas pessoas LGBTQ+, o que acabava por trazer sentimentos conflituosos sobre se assumir ou não para seus/suas amigos/as.

Entretanto, as amizades cultivadas com LGBTQ+, e também com pessoas cis heterossexuais que aceitavam as identidades de seus/suas amigos/as, levavam-nos a “desculpar” a si mesmos pelo peso que uma sociedade normativa colocou sobre eles/as. Sentiam-se amados/as e não precisavam mais disfarçar o tempo todo, tinham ali um espaço seguro. Passavam a ter referenciais e a serem referenciais.

Além das amizades com pessoas de idades semelhantes, escutamos também adolescentes que trouxeram a importância das relações com profissionais da escola que os/as protegeram e acolheram. Como mencionado anteriormente, Laura recebeu o apoio por um longo período de uma funcionária do setor da limpeza da escola. Assim como a adolescentes, outros/as estudantes mencionaram professores/as, psicólogos/as, diretores/as, orientadores/as, que foram importantes suportes nessa trajetória.

Através dos laços sociais, da formação de grupos de amizade e de debate, cria-se a re-existência, calcada na reinvenção de um mundo-espaço para si e para seus semelhantes nas diferenças, por meio da elaboração de uma nova realidade para seguir em frente. Portanto, essas amizades, em especial em grupos mais expressivos, caracterizam-se enquanto espaços de re-existência (ACHINTE, 2012, 2013). A re-existência está presente em pessoas LGBTQ+, assumidas ou não, atuantes ou não. Transformando seu mundo para se camuflar ou para batalhar contra o modelo cisheteronormativo.

## Silenciamento e isolamento como estratégia de sobrevivência

Por outro lado, estratégias de silenciamento e isolamento não se mostraram positivas, conforme afirma Laura:

Laura: No início criei uma estratégia não muito boa que era basicamente me calar e literalmente me fechar com o corpo. E isso foi péssimo, porque até criou problemas de coluna. Mas *ficar calada parecia que ia diminuir, só que não diminuiu. Só que isso ficou na minha cabeça por um bom tempo, foi vários anos usando... isso*. Mas depois que comecei a pesquisar mais, comecei a ler, comecei a me entender, entender os outros, e tipo entender o mundo eu comecei a tipo, parar de me preocupar tanto com as pessoas, mas sim realmente me preocupar comigo. “O que eu tô fazendo é saudável ou não? Que tipo de coisa eu espero que aconteça com eu agindo dessa forma?” Eu comecei a arriscar mais o que eu poderia que fazer. “Eu tenho que ficar calada? Eu realmente tenho que ficar calada?”

Ao longo da pesquisa a questão de calar-se, fechar-se e esconder-se surgiu de forma recorrente. O silenciamento, de acordo com alguns relatos, pareceu funcionar por um determinado período, mas depois de certo tempo essa estratégia entrou em conflito com suas próprias identidades. Aquilo que guardavam ia se acumulando e gerando angústia, que se manifestavam fisicamente (FERREIRA, 2011).

No mesmo sentido, Vítor era estigmatizado por ser muito calado. Entretanto, quando passou a conhecer melhor a questão LGBT+ por meio da militância, passou a falar mais:

Vítor: E aí, a partir do terceiro ano, eu fiquei meio que, tipo assim... eu via muita coisa que me irritava, eu meio que falei assim "f\*\*\*-se" e aí eu comecei a falar muito... nessa coisa de pesquisar e tal. Meio que quando a gente descobre militância, a gente fica meio "coisado". E aí eu comecei a falar muito, falava um monte de coisa assim "tara tara tara". Pra que alguém falasse pra mim... pra que alguém rebatesse, alguma coisa assim. Eu queria que alguém rebatesse.

Algumas pessoas como Vítor, ao decidirem não se abalar mais com o que pensam os/as outros/as e com a LGBTfobia, sentiram a necessidade de provocar. Conforme apresentado por Foucault (1998), à medida em que o poder é exercido sobre o corpo, esse "emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder" (p. 146). Os corpos silenciados, humilhados, respondem ao poder cisheterossexista subversivamente, abalando as estruturas próprios que enunciaram o seu lugar.

Diante dos relatos dos/as participantes, dos encontros e desencontros, sobrevivências e resistências/re-existências, consideramos que há resistência em toda existência LGBT+, pelo

simples fato de existirem em uma sociedade cisheteronormativa. Cada gesto, cada deboche, deixam exposta a estrutura que tenta contê-los, desestabilizam, vagarosamente desmontam o sistema sexo-gênero-sexualidade. Conforme apontado por Britzman (1996), já nos anos 1990, pesquisadores/as começavam a compreender o papel da escola não apenas na produção do conhecimento, mas na produção de identidades raciais, culturais e generificadas.

Como deveria então essa instituição agir para não excluir identidades não hegemônicas e padronizadas? De quais formas a escola poderia romper com a reificação da 'igualdade' e passar a valorizar as singularidades e diferenças? É o que os/as adolescentes e a psicanálise nos mostrarão a seguir.

#### **4.5 Escutar para incluir**

A fim de responder ao objetivo geral desta dissertação, buscamos escutar os/as participantes e saber o que a escola poderia fazer para ser mais inclusiva com adolescentes LGBT+. O básico demandado por quase todos e todas foi quanto ao reconhecimento e visibilidade. Alegaram que a escola deve deixar de olhar para as questões de gênero e sexualidade como tabus, parar de negar as diferenças de corpo e expressão e nomear suas formas de existência, bem como nomear e enfrentar as violências realizadas contra elas.

Como apresentado anteriormente, adolescentes afirmaram ser silenciados/as quando tentaram denunciar atos LGBTfóbicos e demandaram por eventos e ações de visibilidade na escola. A desconsideração das crianças e adolescentes enquanto sujeitos políticos e de si produzida pela sociedade, alimenta e mantém a invisibilidade e o silenciamento das pessoas LGBTs+. Contudo, desde cedo, esses/as têm um conhecimento vívido sobre como a escola se relaciona com a temática LGBT+. Mas o que a escola pode fazer para modificar esse cenário?

#### **Dar visibilidade para a questão LGBT+**

Para tornar o ambiente educacional mais inclusivo, muitos/as sugeriram atividades educativas como palestras, seminários e eventos, como formas de visibilizar as questões LGBT+ na escola:

Cecília: [...] Por que os nossos dias, o meu dia da visibilidade lésbica num tem lá na minha escola, saca? Então pode ser isso também, como eu falei incluir palestras, chamar palestrantes pra falar sobre, os alunos também colocarem uma pauta, tipo "a gente quer ver isso na escola, a gente tem amigos assim, eu sou assim e tá normal ser desse jeito, e porque não trazer isso pra dentro"?

Estevão: Eles podem acho que dar mais palestra né, falar mais sobre. Abordar o assunto de uma forma geral, tipo em dúvidas que o pessoal mesmo ali no (nome da escola) eles tinham muitas dúvidas até... na sala de ciências mesmo né, elas perguntavam pra professora que a gente tava estudando células do corpo e coisa e tal. Aí eles perguntavam, tinha aquela curiosidade. Eu acho que falar sobre é uma boa forma.

Oliveira (2017, p, 93) traz que “o corpo negro, o corpo das bichas, dos viados, dos velhos, dos deficientes físicos, dos gordos, e outros tantos foram e continuam sendo invisibilizados”. Conforme Bento (2011) “A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando ‘o outro’, ‘o estranho’, ‘o abjeto’, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo” (p. 552). A invisibilidade é, portanto, um mecanismo de aniquilação da subjetividade.

Assim, nota-se que esses/as adolescentes querem que a escola fale sobre eles/as, sobre corpos LGBTQ+, sobre visibilidade lésbica, visibilidade trans. Como afirmou Cecília: “eu sou assim e tá normal ser desse jeito, e porque não trazer isso pra dentro”. A heterossexualidade enquanto único modelo de identidade sexual faz com que a escola precise incentivar essa sexualidade “normal” (LOURO, 2000). O fato de não se falar de maneira naturalizada sobre ser LGBTQ+ faz com que essas pessoas sejam, ou sintam-se, tratadas como “anormais”.

A invisibilização desses sujeitos é uma forma de colonialidade do ser, como já apresentamos. A negação de diferentes formas de existência pode levar à inferiorização e deslocamento desses sujeitos dentro da escola, causando segregação, violência, depressão, evasão escolar, entre outros.

A visibilidade é o mínimo a se fazer, considerando que ela é quem vai dar vida a essas pessoas, aos sujeitos políticos efetivos, ela quem vai mostrar que ser LGBTQ+ não é ser “ET”, “mutante” ou “errado”. Vai mostrar que ser LGBTQ+ é apenas uma outra forma de ser/estar no mundo, diferente da cisheteronormativa.

### **Ser um espaço democrático conectado com a realidade**

Outros/as sugeriram a reformulação da escola em si, de metodologias, estrutura, da forma que a escola atua, demandando um espaço mais democrático, conforme reivindicação de Luís:

Luís: Eu acho que o modelo de sala que a gente tem hoje ele é muito estranho, ele já estabelece um diálogo não muito democrático. [...] a gente não tá muito ligado em diálogos, a gente não tá muito ligado em coletividades assim, tipo... A escola não tá interessada se você tem amigos, a escola não tá interessada se você é feliz, assim. [...] Depois, assim, acho que esses diálogos mais

democráticos e novos espaços de sala, novas propostas de aula, como pode ser aula em grupo, aulas em vídeos, aulas em museus, aulas em outras coisas, elas criam mais interações e as interações fazem com que você tenha mais respeito pelo próximo, assim. Tipo, *eu sabendo pelo que você passa pela sua vida eu já tenho um certo respeito e uma certa consideração porque eu sei quem você é, e eu sei quem você é como pessoa, assim. Eu acho que isso é um princípio básico de humanidade pra educação e isso ajudaria muito a comunidade LGBT, e a comunidade negra, e a comunidade de mulheres* [risos].

Na mesma linha de Luís, outras pessoas demandaram maior conexão da escola com a realidade. Ainda, trouxeram a necessidade de a escola não negar o conflito e o preconceito e enfrentá-los de acordo com suas características, preparando seus/suas profissionais para isso:

Thiago: Bom, primeiro preparando os funcionários, principalmente os professores que têm contato mais direto com os alunos. Lidar com homofobia como homofobia e não como bullying. E preparar os alunos também, afinal a escola está ali pra preparar a gente pra vida, né? Então se você não prepara um aluno pra que ele aprenda a respeitar um outro aluno, você não tá preparando ele como um cidadão, você tá preparando ele como uma pessoa que comete crime. Que mantém um ódio ali, uma repulsa, um preconceito que não vai ser benéfico com ele enquanto cidadão.

Conforme apontado anteriormente, crianças e adolescentes, por serem representados/as por adultos/as, acabam sendo limitados em sua participação escolar. A hierarquização marcada pelo poder geracional vigente na escola mostra-se como um obstáculo para a construção de um espaço democrático de escuta e circulação de poder (CASTRO, 2010).

A democracia demanda o esforço de ampliar os espaços públicos nos quais alguns indivíduos são relegados pela lei à vida privada como seres inferiores, ou então, tornar públicos questões e espaços, que pelo poder dos grandes interesses, permanecem privatizados (Rancière, 2006:55). Tal é a situação da criança/jovem e da escola. *A criança/jovem, assim como a questão de seu acesso ao legado humano – o processo de educação escolar, permanecem questões menores e secundárias, dominadas seja pelos interesses capitalistas privados, seja pelo total descaso do estado e da sociedade.* Então, democracia na escola significa a luta para ampliar os espaços públicos de quem pode falar sobre educação e escola. Significa, também, que a discussão pública assim ampliada com outros falantes, antes invisibilizados, possa alcançar outro estatuto na sociedade brasileira, um estatuto real de coisa pública, i.e., coisa de todos, que nos concerne a todos e ao destino que queremos traçar para nossa convivência comum. (*idem*, 2010, p. 16)

Se o caráter político de crianças e adolescentes é invisibilizado nas instituições educacionais, esse silenciamento é maior quando se trata de grupos marginalizados como LGBT+, negros/as, deficientes etc. Nota-se que Luís relacionou a falta de democracia na escola com o distanciamento do/a outro/a e conferiu importância à relação dialógica de trocas e

conhecimento da vida de outras pessoas, humanizando essas interações. Além disso, apontou o fato de a escola não se interessar pelas relações entre alunos/as, e nem pelas emoções desses/as.

A escola tradicional tende a ater-se ao conteúdo e acaba por tentar fragmentar a vida do estudante, buscando que ele deixe seu “ser”, a criança ou adolescente fora daquele espaço. Como se possível fosse separar o/a estudante do ser. Centralizada na “transmissão” dos saberes e atuando com um currículo fechado e não maleável, a escola se fecha tanto para a democratização de seu espaço quanto para a sua transformação. Ao perceber essas questões e as verbalizar, estudantes costumam ser menosprezados, pois são jovens e “não sabem do que estão falando”.

No entanto, a escola não é uma ilha: “Há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla” (BENTO, 2011, p. 558). Há, portanto, a circulação constante de contradiscursos no espaço escolar.

### **Preparar e sensibilizar melhor profissionais**

Junqueira (2013) chama a atenção para os dispositivos de controle e sujeição descritos por Foucault, que são utilizados na escola de forma a controlar, a exercer poder sobre os corpos que a ocupam, adotando determinada forma de corpo e identidade como válida e tornando-a parâmetro para as demais. Pessoas LGBTQ+, nesse sentido, percebem a falta de referenciais sobre corpos e sexualidades como as suas. Assim como Thiago, mais participantes apontaram a necessidade de melhor preparação de profissionais da escola. Fernando alega ter tido problemas em compreender seu corpo e seus desejos, e demandou maior preparação da escola quanto a isso:

Fernando: Primeiro as pessoas têm que ser orientadas, têm que entender que a escola é um ambiente muito privilegiado para manifestação da primeira expressão de sexualidade do ser humano, porque é um ambiente em que as inter-relações acabam sendo muito profundas, né? De todas as formas e aí, muitas vezes, a sexualidade é tratada ou como tabu ou através de uma ótica de preconceito. Então um professor não tá preparado para lidar com uma criança que tem a primeira ereção dentro da sala de aula, ou por uma criança que percebe que está apaixonada por outra criança do mesmo gênero ou sexo. Eu acho que a formação de professores tem que levar em conta e tem que ter uma pauta muito importante da sexualidade.

Houve, recorrentemente, a demanda da relação da escola com a realidade. A formação de professores/as foi uma das formas sugeridas de atender essa reivindicação. Cabe questionar se os cursos de licenciatura estão formando educadores/as que vêm sujeitos e não ensinam

apenas “matérias”, mas ensinam também essas crianças e adolescentes e se relacionarem entre si e com o mundo. Outras pessoas comentaram sobre a desassociação dos conteúdos com as suas necessidades práticas, e da necessidade de aprenderem questões mais úteis como direito e matemática financeira.

Além disso, a formação específica de educação sexual e sobre gênero parece ser escassa e insuficiente. Os currículos das universidades normalmente não têm disciplinas a respeito, cabendo aos/às profissionais procurarem formação por conta própria. Assim, = é necessário que essas disciplinas sejam ministradas durante os cursos de licenciatura. O conteúdo, no entanto, não soluciona o problema, já que pode haver um total desinteresse pelo assunto. É fundamental que esses cursos contem com uma formação voltada para a realidade, podendo sensibilizar esses/as profissionais nessas correlações entre a escola e o “mundo”.

### **A escola precisa escutar**

Para que a escola assuma uma postura inclusiva, foi assinalada uma questão por todos/as participantes, de maneira unânime: a escola precisa escutar. Todas/os falaram direta ou indiretamente sobre a necessidade de a instituição reconhecer e ouvir essas pessoas:

Dandara: Começar pelo menos a dar voz já é um bom começo. [...] Acho que quando você ouve, já facilita tanto as coisas. Acho que já começa com isso mesmo. Fazer um projeto, antes tem que aprender a ouvir então, acho que começando a dar voz já é um passo até razoavelmente grande para a mente do colégio público hoje em dia [risos].

Vítor: Acho que... eventos, canais de escuta, ouvidoria, psicólogo na escola, orientador, alguma coisa assim seria importante. Acho que não... encobrir caso de violência... Ter uma postura mais ativa, ouvir mais de pessoas que entendam do assunto. [...] Ouvir essas pessoas.

Fabiana: É e dar voz pra esses estudantes tipo botar cartazes, fazer tipo não deixar, não tirar toda a expressão corporal deles, sabe? Tipo se o menino é gay e ele quer usar o cabelo comprido, ou ele quer usar brinco, ou ele quer usar uma sandália, porque tem isso né? Meninos usam só tênis, as meninas usam outro tipo de sapato. Então tipo deixar ele fazer isso, sabe?

Referenciada pelo sujeito dividido, pelo inconsciente, a psicanálise tem muito a acrescentar à educação no sentido da abertura para a singularidade do sujeito. Ao escutar – que não é o mesmo que ouvir, o sujeito é colocado em movimento, assim depara-se com o não-saber e não com respostas prontas. O sujeito da dúvida, do questionamento, fala – e elaborando-se, implica seu desejo (BASTOS, 2009, p. 94).

A psicanálise permite questionar a estabilidade das identidades (RODRIGUES & PORCHAT, 2018). Elaborado a partir do conceito de melancolia freudiano, a melancolia de gênero (BUTLER, 2017) permite-nos compreender o percurso de sofrimento dessas crianças e adolescentes em seus processos de subjetivação:

Quando a proibição da homossexualidade permeia uma cultura, a “perda” do amor homossexual é provocada por uma proibição repetida e ritualizada em toda a cultura. O resultado é uma cultura da melancolia de gênero em que a masculinidade e a feminilidade surgem como vestígios de um amor não pranteado e não pranteável; na verdade, uma cultura da melancolia de gênero em que a masculinidade e a feminilidade, dentro da matriz heterossexual, são fortalecidas pelos repúdios que elas performam. Em oposição à ideia de sexualidade que “expressa” um gênero, entendemos que o próprio gênero é composto precisamente do que permanece inarticulado na sexualidade (BUTLER, 2017, p. 148-149).

Adolescentes LGBT+ vivem essa melancolia, essa perda, o luto em razão da proibição social de serem quem e como desejam, e essas feridas são fortalecidas em ambientes LGBTfóbicos. Assim, a escola tem o desafio de lidar com sujeitos já vulnerabilizados e excluídos socialmente. O que foi proposto pelos/as participantes gira em torno de reconhecimento de suas existências, enfrentamento das violências LGBTfóbicas, escuta e participação efetiva na escola. Para implicar seu desejo, essas pessoas precisam primeiramente, ter suas vozes escutadas, não abafadas. A ética da psicanálise passa por fazer emergir esses desejos através da alienação e desalienação dos discursos do Outro (KEHL, 2017).

A sociedade e a escola, no entanto, vêm passando por transformações que podem ser percebidas pela facilidade desta pesquisa em reunir um grupo de adolescentes LGBT+. Essas pessoas estão se assumindo mais cedo, questionando a escola e a sociedade, demandando alterações que eram inimagináveis anos atrás. Uma das participantes comentou que, há 15 anos, na escola de sua irmã mais velha, havia apenas uma pessoa assumidamente LGBT+, que era completamente isolada:

Fabiana: Nossa! É... isso não é uma coisa que aconteceu comigo, mas a minha irmã, ela também é bi né. E aí, ela tinha tipo... ela tem meio que a idade de vocês assim [referindo às participantes, com idades por volta de 30 anos] e aí ela falava né... que tipo, tinha uma pessoa gay na escola inteira.

Nos últimos anos, tem ocorrido uma mobilização de grupos ativistas e da sociedade civil pelas políticas públicas educacionais de gênero e sexualidade nas escolas (COLLING, 2015). Nesse cenário, alguns adolescentes mencionaram integrar diferentes grupos de pessoas LGBT+ em suas escolas, participaram de grêmios estudantis, criaram eventos temáticos e levaram a

questão LGBT+ para seus espaços escolares. Pablo mostra-se otimista em relação às mudanças na escola:

Pablo: As pessoas que estão nessa geração estão muito mais próximas de Bacurau do que as pessoas de Bacurau veem o gênero como antes. Com certeza daqui umas duas gerações, pelo menos, se o mundo existir, vai ser menos opressiva a questão LGBT. Eu sou muito positivo em relação a isso. Não sei em questão a pessoas negras, mas LGBT com certeza.

Enquanto esses sujeitos realizam essas disputas de narrativa dentro do espaço escolar, a psicanálise apresenta-se como uma potente teoria para desnaturalizar identidades hegemônicas e escutar sujeitos subalternizados:

Saketopoulou (2014), aponta que o não reconhecimento do gênero produz efeitos traumáticos. Como se viu ao longo do século XX, tal atitude acaba por reforçar estigmas, colando sujeitos em diagnósticos e enrijecendo a escuta. A partir da perspectiva de uma clínica zelosa com os efeitos da violência relacionada ao gênero e à sexualidade, torna-se mais proveitoso discutir como a escuta pode oferecer a possibilidade de um reposicionamento subjetivo diante da agressão, da injúria e das tentativas de exclusão simbólica; uma possibilidade de inscrição política no laço social e de tensionamento das fronteiras da abjeção (KVELLER, CAVALHEIRO & TIETBOEHL, 2019 *apud* CAVALHEIRO, Rafael, 2019, p. 104)

A teoria psicanalítica traz, a partir da escuta, a possibilidade desses sujeitos LGBT+ reposicionarem-se frente às agressões e tentativas de aniquilação de suas subjetividades. Ao evocar o não-saber, ao centralizar o desejo de cada sujeito, a psicanálise permite suas inscrições políticas no laço social, tensionando as fronteiras da abjeção (*idem*, 2019).

Ayouch (2019) aponta para a necessidade da elaboração por parte da psicanálise de uma escuta que reflita acerca de processos de subjetivação de sujeitos subalternizados, ou como colocado pelo autor, minorizados. Assim, sugere que o processo analítico só ocorre quando o/a analista não invade o espaço desse sujeito com suas concepções próprias, fechando sua escuta ao reduzir o ininteligível do inconsciente a modelo familiares.

A escola pode aprender também com o olhar do analista, para retirar-se da posição de mestre e revelar seu não-saber, abrindo-se assim para a escuta (KUPFER, 2013). Profissionais da educação podem se valer desse olhar para o sujeito singular, único, evitando comparações e generalizações.

A proposta da psicanálise não é trazer um método novo para a educação. Não existe apenas uma educação, como não existe um sujeito universal (KUPFER, 2013). Não existe apenas uma homossexualidade, uma bissexualidade, uma transexualidade, todas as formas humanas são plurais. Dessa forma, para ser mais inclusiva, a escola pode valer-se da psicanálise

para rejeitar a identidade única, hegemônica cisheteronormativa, por meio da escuta das singularidades de cada estudante, permitindo fazer surgir seus desejos.

### **Considerações Finais**

Esta dissertação apresentou um campo teórico amplo e por meio desses discursos, buscou-se evidenciar a norma hegemônica cisheteronormativa vigente na sociedade ocidental atual e na escola. Buscamos, por meio da psicanálise, adotar um olhar crítico para a diferença e singularidade que possibilita a participação efetiva de crianças e adolescentes LGBTQ+ na escola.

Na concepção dessa pesquisadora, a relevância desta pesquisa guarda relação tanto com minha trajetória de vida quanto acadêmica, pois há tempos havia identificado a maneira uniformizadora que a escola adota em relação às diferenças de gênero e sexualidade. A escolha do tema deve-se, principalmente, quanto a preocupação com crianças e adolescentes vulnerabilizados e violentados pelo cisheterossexismo operado na e pela escola, por meio do heteroterrorismo de controle e silenciamento desses corpos.

Como apresentado na justificativa deste trabalho, o Brasil é um dos países mais LGBTQfóbicos do mundo. A escola, enquanto espaço conectado com a realidade e reprodutor dessa, costuma reforçar essas violências quando poderia agir em direção a reduzi-las. Ao contrário, a escola mostrou-se, a partir das falas e do referencial, como um lugar essencial para a contenção desses corpos a partir de sua vigilância e inferiorização.

Apesar de algumas escolas terem sido mencionadas como ambientes menos hostis, a grande maioria dos exemplos – e aqui devemos considerar que certos/as participantes desta pesquisa trocaram de escola inúmeras vezes durante sua escolarização, foram de instituições extremamente violentas e/ou omissas.

Para responder aos objetivos desse trabalho, elaboramos quatro capítulos. O primeiro propôs-se a apresentar a construção da adolescência e os desafios vivenciados nesse período por esses/as jovens. Através de uma abordagem psicanalítica, trouxemos a adolescência enquanto construção do ideal cultural, tendo em vista a sociedade capitalista neoliberal, na qual a juventude é cada dia mais valorizada. Apontamos também para o fato de esses/as adolescentes serem diversos/as, e que suas constituições e histórias de vida têm impacto em seus percursos. Sendo tutelados/as e representados/as, ficam limitados/as em relação as suas formas de atuação no mundo. A adolescência LGBTQ+ relaciona-se diretamente com seus armários, dentro de um período de reconstituição de laços sociais e referência. Normalmente é nesse momento que

pessoas LGBT+ iniciam rupturas com a culpa e com a carga familiar de ser LGBT+, encontrando grupos que os/as compreendam.

No segundo capítulo buscamos denunciar o desconstruir o discurso ocidentalizado da heteronormatividade e cisnormatividade, que se coloca como o único caminho constitutivo de corpos e mentes. Para tal, trouxemos uma leitura decolonial e interseccional de gênero, considerando as profundas marcas da colonialidade do poder e as diferentes formas de existências. Em seguida, demonstramos como o gênero e a cisgeneridade são leituras ocidentalizadas implicadas na colonização, uma vez que diversos povos pré-coloniais apresentam outras cosmologias e cosmovisões acerca do gênero. Trouxemos um pouco sobre a construção da heterossexualidade como norma, quais foram os caminhos que nos levaram até a heteronormatividade, e também à reação violenta à fuga desse modelo - a homofobia. Ao final do capítulo apresentamos a discussão sobre identidade, tensionando a essencialização da mesma.

No terceiro capítulo, temos a discussão sobre como a escola está relacionada com a construção de identidades hegemônicas, aniquilando as demais subjetividades. Apontamos como a instituição opera pela normatização de comportamentos e como responde à diferença. Adotando a diferença ao invés da diversidade, marcamos nossa escola na ruptura com o discurso multiculturalista, que opera de forma utilitária e rasa, alegando incluir quando de fato mantém-se na linha da tolerância e não da inclusão efetiva, visto que não opera contra as ferramentas hegemônicas.

Ainda, ao apresentarmos a pedagogia do armário, apontamos como esse tem presença formadora na vida de crianças e adolescentes LGBT+, sendo vigiados/as, perseguidos/as e enquadrados/as por suas famílias e escolas. Essas demonstram lealdade com a cisheteronorma acima e a despeito de sua relação com esses sujeitos subalternizados e execrados por ela. Por outro lado, apontamos que por trás de toda a violência LGBTfóbica existem sujeitos que não se submetem, sujeitos da resistência.

Ao abordar a psicanálise, trouxemos sua relação ética com o desejo do sujeito e com sua singularidade. A teoria psicanalítica, por meio do inconsciente, demonstra que não há ninguém igual – e isso não é ruim. Pelo contrário, reconhecer as singularidades é um caminho para a escuta efetiva e a consideração dos desejos do sujeito descolados dos discursos hegemônicos. O potencial da escuta é subversivo e transformador, e por esse motivo a escola é um espaço de silenciamento da diferença. A escola não pretende transformar o sujeito nem a sociedade, mas adequá-lo às leis e normas.

Adotando esses olhares, escutamos 11 adolescentes entre 18 e 20 anos. Trouxemos parte de seus relatos durante a análise de dados realizada no quarto capítulo. Esses depoimentos confirmaram a hipótese de a escola ser um espaço de homogeneização do ser, do saber e do poder. Nesse cenário tiveram suas subjetividades pisadas e escarniadas desde cedo. Quanto mais fora da expectativa de performatividade de gênero, mais violência. A família e a escola mostraram-se como excelentes parceiras nessa empreita. O que mais sentiram de maneira geral foi invisibilidade, negação, omissão, violência.

Quanto a se assumirem, demonstramos a partir da teoria e do tópico de discussão de dados, como o fantasma do armário assombra a vida de pessoas LGBTQ+. Como a sociedade ao mesmo tempo empurra esses sujeitos para o armário, e os retira sem consentimento brincando com o segredo aberto. Em contrapartida, na concepção dessa pesquisadora, há o caráter subversivo de se assumir, o processo de aceitação e como esse percurso pode fazer com que outras pessoas se aceitem também.

A violência, infelizmente, não é exceção. Ao abordarmos a LGBTQfobia, apontamos as marcas deixadas por ela. Por causa da LGBTQfobia operada também na e pela escola, vários/as adolescentes revelaram ter modificado partes de sua personalidade, como timidez e agressividade. A escola não se mostrou pronta para responder a essas atitudes, punindo vítima e não agressores/as. A violência levou essas/es adolescentes a adotarem estratégias de resistência e sobrevivências.

A menina trans, o menino bissexual, as crianças e adolescentes de sexualidades e gêneros dissidentes mostraram-se como um perigo para a escola. Ao subverterem a cishetenorma sem pedir licença, essas crianças e adolescentes têm um poder desestabilizador. A escola é completamente permeada pelas divisões binárias de gênero nas filas, nos brinquedos, na educação física. Essas crianças e adolescentes fazem ruir essas estruturas a cada expressão da diferença, a cada ato de insistência em fazer o que não está previsto.

Apresentamos como as estratégias de sobrevivência e resistência estão atreladas e implicadas umas nas outras. Indicamos também que, para seguirem verdadeiro/as com seus desejos, pessoas de sexualidade e gênero dissidentes não tinham escolha senão resistir. Resistência desde se isolar e escutar a música que quer em seu fone, até confrontar docentes e direção pela implementação de um projeto de visibilidade. Nesse sentido, mostraram suas formas de re-existências, de reinvenção e desejo de recriação de um mundo mais aberto.

Para incluir, não há outra saída a não ser conhecer seus sujeitos. Esses/as adolescentes demandaram o fim de sua invisibilidade, currículo e prática que os/as contemplassem. Querem não apenas estar na escola, mas existir e re-existir. Pediram por eventos, palestras, formação

específica de professores/as. Cerca de metade desses/as jovens participaram de grêmios e projetos que buscam a transformação do espaço escolar, pretendendo uma escola que não os/as expulse, mas acolha.

Não há como conhecer sem escutar, e isso é o que eles/as mais querem. A psicanálise possui sua raiz na escuta e na indeterminação do sujeito – para essa teoria, a educação está marcada pela imprevisibilidade. O discurso psicanalítico parte do não-saber, do reconhecimento da incompletude, e assim se abre radicalmente para a diferença. O que se propõe não é um método ou uma forma de atuar, mas um olhar para as singularidades de cada sujeito, que os escuta e faz seus desejos emergirem. A psicanálise não pretende ser útil e surpreende por não criar expectativas – e assim possibilitar o desejo próprio do sujeito aparecer.

Considerando a singularidade do sujeito, a sua fluidez e indeterminação, escutamos histórias de sofrimento e de potência, de tristeza e de superação. Não propomos aqui o que fazer, como fazer, mas que se faça através da escuta, que sujeitos LGBTQ+ e demais estudantes da escola possam ser vistos/as como mais que números ou problemas, não como um projeto de elaboração, mas como presente ali e um sujeito do agora. Confiamos na potência da escuta, não no ouvido seletivo e na boca conselheira, mas na escuta das nuances de cada um e cada uma, humanizando essas relações.

## Referências

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais.** Curitiba: ABGLT, 2016.

ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** 2005.

ACHINTE, Alban. **Epistemes otras: epistemes disruptivas.** Revista Kula, v. 6, p. 22, 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir,** v. 1, p. 443-468, 2013.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALTMANN, Helena. **Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar.** Educação & Realidade, v. 24, n. 2, 1999.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AYOUCH, Thamy. **Psicanálise e hibridez: gênero, colonialidade e subjetivações**. Curitiba: Calligraphie, 2019.

BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. **A escuta psicanalítica e a educação**. *Psicologo informacao*, v. 13, n. 13, p. 91-98, 2009.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BIMBI, Bruno. **O fim do armário: lésbicas, gays, bissexuais e trans no século XXI**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. [Lei no 8.069 (1990)]. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASÍLIA. **Guia Escolar: Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**. Dos Santos, Benedito Rodrigues et al. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

BRITZMAN, Deborah P. **O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo**. *Educação & realidade*, v. 21, n. 1, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Autêntica, 2017.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANCELA, Cristina Donza; DA SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu; MACHADO, Almiros. Caminhos de uma pesquisa acerca da sexualidade em aldeias indígenas no Mato Grosso do Sul. **Revista de Antropologia**, p. 199-235, 2010.

CASTRO, Lucia Rabello. **A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência**. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 7, n. 14, dez. 2007.

CASTRO, Lucia Rabello et al. **Falatório: Participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

CAVALHEIRO, Rafael. (2019). **Caos, norma e possibilidades de subversão: psicanálise nas encruzilhadas do gênero** (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COHEN, C. Punks, Bulldaggers; Welfare Queens. **The Radical Potential of Queer Politics**. GLQ, v. 3, p. 437 – 465, 1997.

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer**. Salvador: EDUFBA. 2015

COUTINHO, Luciana Gageiro. **A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social**. Pulsional Revista de Psicanálise, v. 181, n. 3, p. 16-24, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. VV. AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 7. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

**Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [on line], 2008-2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org>>. Acesso em: 21 nov 2020.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). [Lei Orgânica (1993)]. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2019.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Ed. Elefante, 2017.

FERNANDES, Estevão Rafael. **Quando existir é resistir: Two-spirit como crítica colonial**. In: Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, v. 11, n. 1, p. 23, 2015.

FERREIRA, Tânia. **Pesquisas de Orientação Psicanalítica: Crianças e Jovens na contemporaneidade**. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS FREITAS, Regina Helena. (Org.). Educação de Jovens na Contemporaneidade: Pesquisas sobre sintoma na escola e subjetividade. 1ed. Belo Horizonte: CDPHA - UFMG; Editora PUCMINAS, 2011, v. XXX p, p. 09-375.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13ª. Ed. Editions Gallimard, e-book, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: Obras Completas: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos: (1901-1905). São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. (1937) **Construções em análise**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das massas e análise do Eu** (1921). In: Freud (1920-1923) Obras completas volume 15: Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na civilização** (1930). In: Freud (1930-1936): o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, p. 13-122, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade Feminina** (1931). In: Freud (1930-1936): o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, p. 13-122, 2010.

GASPODINI, Icaro Bonamigo; DE JESUS, Jaqueline Gomes. **Heterocentrismo e Ciscentrismo: Crenças de Superioridade sobre Orientação Sexual, Sexo e Gênero**. Revista Universo Psi, v. 1, n. 2, p. 33-51, 2020.

GGB. Grupo Gay da Bahia. Mott, Luiz et al. **Mortes Violentas de LGBT no Brasil: Relatório de 2017**. Brasil, 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa**. 8°. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HEREK, Gregory M. **The context of anti-gay violence: Notes on cultural and psychological heterosexism**. Journal of interpersonal violence, v. 5, n. 3, p. 316-333, 1990.

HOUAISS, Antônio. **Novo dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; DE MELLO FRANCO, Francisco Manoel. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Moderna, 2015.

IANNINI, Gilson. **Caro Dr. Freud: Respostas do século XXI a uma carta sobre homossexualidade**. Autêntica Editora, 2019.

ILGA. International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association. Carroll, A. & Mendos, L.R. **State Sponsored Homophobia 2017: A world survey of sexual orientation laws: criminalisation, protection and recognition**. Genebra, 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da violência 2020**. Brasil, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do Armário**: a normatividade em ação. Revista Retratos da Escola, v.7, n.13, p.481-498, 2013.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

KEHL, Maria Rita. **Três Motivos (pelo Menos) para se ler Freud, Hoje**. In: Kehl, Maria Rita (org.). *Porque Freud Hoje*. São Paulo: Zagodoni, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 4 ed. 2013.

LANZ, Leticia. **O Corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

LEGNANI, Viviane Neves *et al.* **Grupos de adolescentes no espaço escolar**: o papel do professor face às fratrias adolescentes. *Linhas Críticas*, v. 18, n. 35, p. 209-226, 2012.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia, silêncio e naturalização**: por uma narrativa da diversidade sexual. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista do currículo: Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, [1997], 2003.

LUGONES, María. **Heterosexualism and the colonial/modern gender system**. *Hypatia*, v. 22, n. 1, p. 186-219, 2007.

\_\_\_\_\_. **Colonialidad y Género**. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-102, 2008.

\_\_\_\_\_. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis v. 22, n. 3, p. 935-952, dez. 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda**: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. Universidade Federal da Paraíba. *Revista Temas em Educação*, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.

MRECH, Leny; RAHME, Mônica. **Psicanálise, educação e contemporaneidade**: Novas interfaces e dimensões do laço social. *In*: MRECH, L.; RAHME, M.; PEREIRA, M. *Psicanálise, educação e diversidade*, p. 13-26. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

NEVES, Amanda. **Escola Sem Partido e a “ideologia de gênero”**: neutralidade de ideias ou censura de discussões de gênero e diversidade sexual nos espaços educativos?. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

NUNES, Marcia Regina Mendes. **Psicanálise e educação**: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. *In*: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 2004.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Curitiba, 2017.

OYEWUMI, Oyeronke. **The invention of women**. Making African Sense of Western Gender Discourses, 2001.

PENA, Breno Ferreira. **O supereu e suas nuances**. Reverso, Belo Horizonte, v. 33, n. 62, p. 15-21, set. 2001.

PRECIADO, Beatriz; NOGUEIRA, Fernanda Ferreira Marcondes. **Quem defende a criança queer?** Jangada: crítica, literatura, artes, n. 1, p. 96-99, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

QUIROGA, Fernando Lionel; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. **O adolescente e suas representações sociais**: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. *In*: Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 23, p. 863-878, 2013.

REDE NACIONAL DE ADOLESCENTES LGBT (org.). **Do Escuro ao Infinito**: Vivências e Resistências de Adolescentes LGBTs no Brasil. *E-book*. Disponível em <<http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/Adol-LGBT-Do-Escuro-ao-Inf.pdf>>. Acesso em 22/11/2020.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. Texto & Contexto-Enfermagem, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008.

ROCHA, Ana Paula Rongel; GARCIA, Cláudia Amorim. **A adolescência como ideal cultural contemporâneo**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 622-631, 2008.

RODRIGUES, Gelberton Vieira; PORCHAT, Patricia. **Deborah Britzman e a educação sexual**: entre a pedagogia queer e a psicanálise. *Revista de Ciências Humanas*, v. 52, p. 1-23, 2018.

SANTOS, Eliane Gomes dos; SADALA, Maria da Glória Schwab. **Alteridade e adolescência**: uma contribuição da psicanálise para a educação. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 2, p. 555-568, 2013.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; MATTOS SILVARES, Edwiges Ferreira de. **Adolescência através dos séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & realidade, v. 20, n. 2, 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemology of the Closet**. University of California Press, 1990.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. Cadernos Pagu, n. 28, p. 19-54, 2007.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade**: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. E-cadernos ces, n. 18, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

SOUZA, Heloisa Aparecida; BERNARDO, Marcia Hespanhol. **Transexualidade**: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 8, n. 11, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **The post-colonial critic**: Interviews, strategies, dialogues. Psychology Press, 1990.

TGEU. Transgender Europe. BALZER, Carsten et al. **TMM Annual Report 2016**. Alemanha, 2016.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil, 2015.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra; VORCARO, Ângela Maria Resende. **O problema do saber na adolescência e o real da puberdade**. Psicologia USP, v. 26, n. 1, p. 62-70, 2015.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de) colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000.

## Apêndice A – Questionário

### Pesquisa sobre adolescência LGBT+

Questionário inicial de levantamento de dados, as informações serão mantidas em sigilo.

\* Required

1. Email address \*

---

2. Se quiser favor informar o número de Whatsapp para facilitar o contato

---

3. Quantos anos você tem? \*

---

4. Você se identifica como LGBT+? \*

*Mark only one oval.*

Sim

Não

5. Qual é a sua identidade de gênero? \*

*Mark only one oval.*

Homem trans

Mulher trans

Homem cis

Mulher cis

Intersexual

Não binárix

Travesti

Other: \_\_\_\_\_

6. Qual é a sua cor ou raça/etnia? \*

*Mark only one oval.*

Preta

Branca

Parda

Amarela

Indígena

Não quero declarar

7. Qual é a sua orientação sexual? \*

*Mark only one oval.*

- Lésbica
- Gay
- Bissexual
- Assexual
- Pansexual
- Other: \_\_\_\_\_

8. Você está no ensino fundamental ou médio atualmente? \*

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não

9. A escola que você estuda hoje ou a última escola na qual estudou é pública ou particular? \*

*Mark only one oval.*

- Pública
- Particular

10. Em qual região administrativa do DF ou cidade do entorno você reside? \*

\_\_\_\_\_

11. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos? \*

*Mark only one oval.*

- Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.431,00).
- De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00).
- De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00).
- De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00).
- De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00).
- Mais de 10 salários mínimos.

## Apêndice B – Entrevista

- 1) De maneira geral, como você se sentiu sendo LGBTQ+ na escola? O que sentiu de semelhante nas demais pessoas? O que sentiu de diferente?
- 2) Você se assumiu durante o período escolar? Se sim, como foi ser assumida/o e o processo de saída do armário? Se não, como foi estar no armário nesse período?
- 3) Seus pais sabem de sua sexualidade/identidade de gênero? Como lidam com essa questão?
- 4) Seus pais sabem da sua participação nesta pesquisa, se sim, qual foi a reação deles?
- 5) Seus pais e familiares acompanharam seu período escolar? Se sim, como foi ter esse acompanhamento? Se não, como foi não ter esse acompanhamento?
- 6) Você teve/tem muitas/os amigas/os durante o ensino médio?
- 7) Você teve amigas/os LGBTQ+ durante seu período escolar? Como foi ter amigas/os LGBTQ+? Como foi não ter amigas/os LGBTQ+?
- 8) Durante seu período escolar havia professoras/es ou outras/os profissionais da escola LGBTQ+? Se sim, isso fez alguma diferença para você?
- 9) Você teve redes de apoio durante sua escolarização? Quais?
- 10) Ser LGBTQ+ teve alguma consequência para seu aprendizado? Se sim, qual?
- 11) Você já sofreu LGBTQfobia na escola? Se sim, como a escola lidou com a violência?
- 12) Quais foram/são suas estratégias de resistência na escola?
- 13) Quais foram/são suas estratégias de sobrevivência na escola?
- 14) Você acha que a escola está preparada para lidar com estudantes LGBTQ+?
- 15) Como acredita que a escola poderia se tornar mais inclusiva com pessoas LGBTQ+?

### Apêndice C – Quadro Com Perfil Socioeconômico

Idade	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Raça/Etnia	Estudando atualmente	Última escola	Região Administrativa	Renda Familiar
18	Homem trans	Pansexual	Preta	Sim	Pública	Estrutural	Até 1,5 salário mínimo
18	Não binário	Gay	Preta	Sim	Pública	São Sebastião	3 a 4,5 salários mínimos
18	Homem cis	Assexual	Parda	Não	Pública	Guará	3 a 4,5 salários mínimos
18	Mulher cis	Bissexual	Branca	Não	Pública	Asa Norte	Mais de 10 salários mínimos
19	Homem cis	Gay	Preta	Sim	Pública	Águas Claras	1,5 a 3 salários mínimos
19	Não binário	Pansexual	Preta	Sim	Pública	Brasília	4,5 a 6 salários mínimos
19	Mulher cis	Lésbica	Preta	Não	Pública	Parkway/ Plano Piloto	6 a 10 salários mínimos
20	Mulher cis	Lésbica	Parda	Não	Pública	Guará	1,5 a 3 salários mínimos
20	Mulher cis	Lésbica	Preta	Não	Pública	Ceilândia	3 a 4,5 salários mínimos
20	Homem cis	Bissexual	Branca	Não	Particular	Águas Claras	Mais de 10 salários mínimos
20	Homem cis	Gay	Branca	Não	Particular	Sudoeste	Mais de 10 salários mínimos