

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS* BELO HORIZONTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Tecendo narrativas do-discentes na constituição do ser estudante LGBTQIAP+

Belo Horizonte

2023

Maria Aparecida Martins

Tecendo narrativas do-discentes na constituição do ser estudante LGBTQIAP+

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação. Linha de pesquisa Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cirlene Cristina de Sousa.

Belo Horizonte

2023

M386t Martins, Maria Aparecida
Tecendo narrativas do-discentes na constituição do ser estudante LGBTQIAP+
[manuscrito] Maria Aparecida Martins. – 2023
1 recurso online, 150 f.; il.,color

Orientadora: Cirlene Cristina de Sousa.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 141-148

Apêndices: 149-150

1. Homossexualidade - Teses. 2. Juventudes - Teses. 3. Educação – Teses. I. Sousa, Cirlene Cristina de. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 361.61

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

Maria Aparecida Martins

Tecendo narrativas do-discentes na constituição do ser estudante LGBTQIAP+

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em 19 de maio de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Agnez Lélis Saraiva
Fundação João Pinheiro

Prof.^a Dr.^a Daniela Oliveira Ramos dos Passos
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dedico este trabalho a todas, todos e *todes* que, de alguma forma, estão vulneráveis neste momento. Os LGBTQIAP+, as mulheres, os negros e os periféricos deste país, que, ao longo desses dois anos de pesquisa, sofreram vários tipos de violência física e simbólica por parte de certo grupo político, mas que agora veem a esperança novamente. E principalmente aos meus alunos, egressos e atuais, que me fizeram ver a vida sob o olhar de cada um, ao confiar em mim para contar suas histórias, seja para a pesquisa, seja nas aulas de educação física ou via redes sociais, Messenger, WhatsApp e Direct. Vocês mudaram minha trajetória de vida.

AGRADECIMENTOS

Eu apenas queria que você soubesse
Que aquela alegria ainda está comigo
E que a minha ternura não ficou na estrada
Não ficou no tempo, presa na poeira
Eu apenas queria que você soubesse
Que esta menina hoje é uma mulher
E que esta mulher é uma menina
Que colheu seu fruto, flor do seu carinho
Eu apenas queria dizer a todo mundo que me gosta
Que hoje eu me gosto muito mais
Porque me entendo muito mais também
E que a atitude de recomeçar é todo dia, toda hora
É se respeitar na sua força e fé
Se olhar bem fundo até o dedão do pé
Eu apenas queria que você soubesse
Que essa criança brinca nessa roda
E não tendo o corte das novas feridas
Pois tem a saúde que aprendeu com a vida.
(*Eu apenas queria*, Gonzaguinha)

Neste trabalho, ao longo dos últimos dois anos, contei com muitas pessoas e quero aqui deixar a minha gratidão a cada uma delas.

Primeiro, a Deus, por me permitir existir neste mundo desafiador. E entre os vários desafios que a vida me propôs, o mestrado foi um deles.

À minha orientadora, Cirlene Cristina de Sousa, que, no processo de seleção, ao ler o meu projeto de pesquisa viu potencial para que, juntas, trilássemos o caminho árduo, mas de muitas aprendizagens, confiança mútua e desconstrução do que estava incrustado em mim desde a infância, como mulher, inclusive, mas que foi se transformando ao longo da minha existência em atitudes que hoje consigo repensar de forma consciente, sobre o meu papel como mulher, como educadora. Sei que, ao repensá-las, estou incluindo, abraçando e sendo voz para transformar atitudes de preconceito e segregação em abraçamento e afetividade com aqueles que vivem em situação vulnerável. E *juntas* seremos resistências, para avançarmos na conquista de nossos direitos. Falo das pessoas LGBTQIAP+, negras, periféricas, de classes desfavorecidas; e ainda, da minha gente da cidade Ribeirão das Neves.

Ao meu pai, Geraldo (*in memoriam*), a quem dedico o nome fictício do meu campo de pesquisa. O tempo de mestrado coincide com o fim do seu tempo aqui em Gaia. Meu pai, que um dia, numa atitude ousada, resolveu sair da roça depois de um dia difícil, em que um credor foi cobrar uma dívida e levou a única refeição depositada na dispensa. Daí chegamos à Ponte Nova, e, mais uma vez, a vida lhe mostrou, através do desemprego, que não era ali nosso

destino final. Assim, veio para a capital, em meados da década de 1970, onde conseguiu trabalhar nas obras das vias públicas, no trabalho informal, como pedreiro, vendedor de salgados e vigia, cumprindo seu papel de patriarca. Viu em Ribeirão das Neves a esperança de conseguir sua casa própria, e assim o fez. A tão esperada lista de aprovados da turma XIII de Mestrado da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) chegou uma semana antes da sua partida. Você perderia a sua forma física para sempre, e hoje sei que está comigo, mas de forma invisível aos meus olhos. Por isso, obrigada, pai.

À minha mãe, que, desde quando éramos crianças, nos incentivou a estudar. Sempre falava de que seu sonho era estudar, mas meu avô não deixava. Ele dizia que precisava dela no trabalho da roça e da casa. Seu esforço, juntamente com meu pai, para nos manter nos estudos foi meu exemplo de perseverança e dedicação, sempre consciente de que estudar era nossa chance de avançar e ter uma vida melhor.

À minha família, meus irmãos e irmãs, tias e tios, especialmente à tia Aparecida, que sempre mostrou muito amor e confiança em mim, às primas e aos primos, em especial à Andreiza, que sempre esteve na escuta e me incentivando a seguir firme. Às sobrinhas, aos sobrinhos, afilhadas e afilhados, para que minha luta seja motivo de superação e resistência para vocês, que sirva de exemplo para que vocês quebrem os ciclos viciosos da estagnação, saiam da zona de conforto e construam degraus e asas para alçar voos.

Ao meu filho, meu bem maior e motivo de todas as minhas conquistas. Desde que descobri você no meu ventre, lutei pela sua felicidade e pela realização dos seus sonhos. Minha inspiração e motivo do meu sucesso sempre foram pensando em ti.

Ao Agnez, amigo da época da adolescência que reencontrei agora, ser humano generoso e de muita paixão pelo que faz, sei do seu esforço para que essa gente daqui de baixo possa ascender Brasil afora. Das muitas vezes em que precisei, você esteve sempre disposto a ajudar.

Aos amigos que ganhei no mestrado, do grupo de orientand@s da Cirlene, sempre com o jargão de resistência “Ninguém solta a mão de ninguém”. Nós nos aproximamos por vários motivos, entre os quais o fato de sermos de famílias humildes, de região periférica e com medo do lugar aonde chegamos. Hoje, através de cada um de vocês, sei o que podemos, do que somos capazes quando somos provocados e temos a chance de sermos protagonistas. Graças à Cirlene, com sua sensibilidade e capacidade de enxergar em nós potencialidades que nem nós sabíamos que tínhamos.

À minha vida. Tenho muito orgulho do que me tornei. Vinda de família humilde e de uma vida difícil, que na década de 1980 passou por dias em que não havia o que comer. Me

tornei mãe solo e sobrevivi a todas as dificuldades que uma mulher traz consigo por nascer em uma sociedade machista, misógina, patriarcal, preconceituosa e sexista. Enfim...

Gratidão!

Amar quem eu quero é um direito de foro íntimo! A sociedade tem que respeitar e o governo, garantir. (Nelson Matias, sócio fundador da associação da parada Gay de São Paulo).

RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Tecendo narrativas do-discentes na constituição do ser estudante LGBTQIAP+*, faz parte das pesquisas de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE-UEMG). Para tanto, problematizou-se a seguinte questão: o que estudantes e professores têm a nos dizer sobre o “ser estudante” LGBTQIAP+ na escola Geraldo Campos?¹ Para isso, colheu-se narrativas do-discentes sobre tal problematização. Como objetivo geral, procurou-se compreender/analisar o que professores e estudantes (o que entendemos como relação de do-discência) têm a nos dizer sobre o “ser estudante” LGBTQIAP+. E como objetivos específicos: 1) conhecer as histórias (escolares e juvenis) das(os) sujeitas(os) LGBTQIAP+ participantes da pesquisa; 2) descrever os fios narrativos docentes e discentes sobre o “ser estudante” LGBTQIAP+ e 3) analisar os sentidos dados à constituição do “ser estudante” LGBTQIAP+ a partir dos fios narrados por professores e estudantes da escola Geraldo Campos. Em termos metodológicos, trabalha-se com as pesquisas de abordagem qualitativa. Via tal perspectiva, Flick (2009) diz ser possível capturar, microsociologicamente, elementos centrais da questão de pesquisa, no caso, a presença da relação do-discente no *SER* dos estudantes LGBTQIAP+. Em termos teóricos, o conceito de *gênero* (BEAUVOIR, 1980; LOURO, 2003, 2000; BUTLER 2019, 2013, SCOTT, 1995). O conceito de *juventudes* (DAYRELL, 2007, 2001, 1997; SPOSITO, 1997, 2000, 2006; SACRISTÀN, 2003; PAIS, 1990). O conceito de *do-discência* (TEIXEIRA, 2007; FREIRE, 1983). O conceito de narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2011), dentre outros. Nas considerações finais, observa-se que as narrativas dos estudantes e professores sobre a indagação de pesquisa evidenciam que o ser estudante LGBTQIAP+ no chão da escola pública é algo bastante complexo, um quadro que envolve discriminações, preconceitos, homofobia, violências físicas e simbólicas. Desafios esses já vivenciados na família e na escola, desde a infância desses jovens. Em termos do-discentes, tais estudantes encontram tanto professores e estudantes que os fazem sentir medo, insegurança e tristeza, quanto *outras* que os fazem sentir um pouco mais de coragem, de gratidão e vontade de ser mais. As aprendizagens sobre o direito de *ser*, de *ser pessoa* e estudante LGBTQIAP+ são as memórias que mais aparecem na fala dos jovens. O desafio de ser foi bastante conflituoso nas narrativas dos três jovens pesquisados. Eles falaram das dificuldades de convivência com os estudantes heterossexuais; narraram docências tóxicas e docências humanizadoras e relataram ainda a força adquirida diante da formação de coletivos com outros colegas LGBTQIAP+. Enfim, falaram dos sonhos de uma escola mais diversa.

Palavras-chave: Estudante LGBTQIAP+; Escola; Do-discência; Juventudes.

¹ Jovens LGBTQIAP+ egressos da escola estadual Geraldo Campos, que frequentaram essa escola no período de 2015 a 2021, e docentes que estiveram e se fazem presentes na escola durante o processo de escolarização desses jovens. O nome da escola é fictício em homenagem ao pai (*in memoriam*) da mestrandia. Essa escola fica numa região periférica da Cidade Ribeirão das Neves.

ABSTRACT

This dissertation entitled: Weaving do-discent narratives in the constitution of being an LGBTQIAP+ student is part of the master's research of the Post-graduate Program in Education and Human Formation of the State University of Minas Gerais (PPGE-UEMG). For this, we problematized the following question: What do students and teachers have to tell us about "being a student" LGBTQIAP+ in Geraldo Campos school? As a general objective, we sought to understand/analyze what teachers and students (what we understand as a do-discursive relationship) have to say about "being a student" LGBTQIAP+. And, as specifics: 1) To know the stories (school and juvenile) of the LGBTQIAP+ subjects participating in the research; 2) To describe the teachers' and students' narrative threads about "being a student" LGBTQIAP+; and 3) To analyze the meanings given to the constitution of LGBTQIAP+ "being a student" from the threads narrated by teachers and students of Geraldo Campos' school. In methodological terms, we work with qualitative approach research. Via such perspective, Flick (2009) says it is possible to capture, microsociologically, central elements of the research question, in this case, the presence of the do-discursive relationship in the BEING of LGBTQIAP+ students. In theoretical terms, the concept of Gender (BEAUVOIR, 1980; LOURO, 2003, 2000; BUTLER 2019, 2013, SCOTT, 1995). The concept of Youths (DAYRELL, 2007, 2001, 1997; SACRISTÀN, 2003; PAIS, 1990); Do-discourse concept (TEIXEIRA, 2007; FREIRE, 1983); (CLANDININ AND CONNELLY, 2011), among others. In our general considerations, we observed that the narratives of students and teachers, about our research question, show that being an LGBTQIAP+ student in public schools is something very complex, a framework that involves discrimination, prejudice, homophobia, physical and symbolic violence. These challenges are already experienced in the family and at school, since the childhood of these young people. In do-discussion terms, these students encounter both teachers and students who make them feel fear, insecurity, and sadness, and others who make them feel a little more courage, gratitude, and the will to be more. The learnings about the right to be, to be an LGBTQIAP+ person and student are the memories that appear most in the young people's speech. The challenge of being was quite conflicting in the narratives of the three young people surveyed. They tell us about the difficulties of living with heterosexual students; they tell us about toxic teaching and humanizing teaching; they also tell us about the strength they acquired when they formed collectives with other LGBTQIAP+ colleagues. Finally, they talk about their dreams for a more diverse school.

Keywords: LGBTQIAP+ student; School; Dodiscence; Youths

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gráfico das Mortes violentas de pessoas trans no Brasil	26
Figura 2 – Gráfico 2: IDH de Ribeirão das Neves	30
Figura 3 – Gráfico 3: Índice Gini de Ribeirão das Neves	31
Figura 4 – Gráfico 4: Renda <i>per capita</i> de Ribeirão das Neves	32
Figura 5 – Gráfico 5: Etnia da população de Ribeirão das Neves	33
Figura 6 – Imagem 1 – Joelma	83
Figura 7 – Imagem 2: Bloco Gay – Gente.....	87
Figura 8 – Foto do campo de futebol que deu lugar à escola	150
Figura 9 – Imagem de manifestações culturais que aconteciam no campo de futebol.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
AC	Análise de Conteúdo
AIDS	<i>Acquired Immune Deficiency Syndrome</i> - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CF	Constituição Federal
DEA	Grupo de Pesquisa da Educação Básica
ESP	Escola Sem Partido
FAMINAS	Faculdade de Minas – Belo Horizonte
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas “Anísio Teixeira”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexualidade, demais orientações e identidades de gênero
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Plano de Educação Municipal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	METODOLOGIA ENCONTROS DA DO-DISCÊNCIA: DO CHÃO DA ESCOLA AOS SUJEITOS LGBTQIAP+	24
2.1	O LUGAR DA PESQUISA.....	28
2.2	SUJEITOS/AS/ES DA PESQUISA	34
2.3	ENTREVISTAS NARRATIVAS	36
2.4	TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	37
3	JUVENTUDES E ESCOLA: OS DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DO SER ESTUDANTE LGBTQIAP+	39
3.1	SER JOVEM E SER ESTUDANTE LGBTQIAP+	39
3.2	OS DESAFIOS DOS ESTUDANTES LGBTQIAP+ NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA	44
4	A DO-DISCÊNCIA COMO LUGAR PARA SE NARRAR A CONSTITUIÇÃO DO SER ESTUDANTE LGBTQIAP+	52
4.1	A DO-DISCÊNCIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO PARA SE PENSAR O SER ESTUDANTE LGBTQIAP+	52
5	GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	58
5.1	GÊNEROS, MOVIMENTOS FEMINISTAS E LGBTQIAP+.....	61
5.2	GÊNEROS: UM DEBATE COMPLEXO	65
5.3	POPULAÇÕES LGBTQIAP+: AVANÇOS E RETROCESSOS.....	68
6	NARRATIVAS DO-DISCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO SER JOVEM LGBTQIAP+ NO CHÃO DA ESCOLA	76
6.1	SABER-SE PESSOA E ESTUDANTE LGBTQIAP+: NARRATIVAS DO-DISCENTES.....	79
6.1.1	Saber-se Wesley: minha verdade, ninguém mais cala	79
6.1.1.1	<i>Os primeiros fios do SABER-SE pessoa LGBTQIAP+.</i>	80
6.1.1.2	<i>A família, seus sujeitos e o filho gay</i>	80
6.1.1.3	<i>E a PASSAGEM começa a se esboçar: chega a adolescência e juventude</i>	84
6.1.1.4	<i>“A Culpa é de quem?”</i>	84
6.1.1.5	<i>Vamos para o culto?</i>	85
6.1.2.5	<i>E entra em cena DEUS</i>	86
6.1.1.6	<i>A escola, seus sujeitos e o saber-se estudante LGBTQIAP+</i>	87
6.1.1.7	<i>Ensino Fundamental I e II</i>	88
6.1.10.8	<i>Ensino Médio</i>	88
6.1.1.9	<i>Chegamos, agora à do-discência</i>	90

6.1.1.10	<i>O que aprendemos com o jovem Wesley?</i>	91
6.1.2	O ser LGBTQIAP+ Cristhian: a solidão como forma de resistir	93
6.1.2.1	<i>Voltemos à infância de Cristhian</i>	94
6.1.2.2	<i>E chega a escola</i>	95
6.1.2.3	<i>Do-discência</i>	98
6.1.3	Meu nome é CAUÊ: “deixa eu ver como viver é bom”	105
6.1.3.1	<i>A família</i>	105
6.1.3.2	<i>Escola: lugar de interdições e alguns poucos afetos</i>	108
6.1.3.3	<i>Ensino Fundamental I e II</i>	109
6.1.3.4	<i>As encruzilhadas de um menino trans na escola</i>	110
6.1.3.5	<i>Voltemos então à escola</i>	112
6.1.3.6	<i>DOS-DISCÊNCIA: histórias que eu não gostaria de ter vivido</i>	113
6.1.3.7	<i>E na escola?</i>	114
6.2	NARRATIVAS DOCENTES: MAIS GERAL NECESSARIAMENTE PEDAGÓGICO	115
6.2.1	Professora Cristina: essa coisa de gay tá demais	116
6.2.2	A docência de Cristina e os estudantes LGBTQIAP+	117
6.2.3	Professor Toninho: uma boa ação? Respeito sim e pedagogia biófila também	123
6.2.3.1	<i>Questões de gênero em sua experiência escolar</i>	124
6.2.3.2	<i>A experiência do professor Toninho como estudante</i>	124
6.2.3.3	<i>O professor Toninho e seus Estudantes LGBTQIAP+</i>	126
6.2.3.4	<i>Sobre a relação entre os estudantes</i>	127
6.2.4	Professor Warley	129
6.2.4.1	<i>A escolarização do professor Warley</i>	129
6.2.4.2	<i>Um menino do interior e as questões de gênero no cotidiano e na escola</i>	130
6.2.4.3	<i>Do-discências e os estudantes LGBTQIAP+ na práxis de Warley</i>	131
	REFERÊNCIAS	141
	ANEXO A – Carta-convite	149
	ANEXO A – Imagens	150

1 INTRODUÇÃO

Os mais de 15 anos como professora de Educação Física no Ensino Médio fizeram-me reflexiva e atenta aos processos educativos vivenciados pelas juventudes dentro do ambiente escolar. Mais especificamente, as juventudes LGBTQIAP+ despertaram em mim um olhar mais sensível e crítico sobre seus modos de ser e sobre os processos de invisibilidade e/ou de violência vividos por eles e elas na escola. Vivências que trazem uma série de dificuldades e tensões ligadas ao “ser pessoa” não heterossexual. Condição essa presente na sociedade brasileira e uma realidade nas interações escolares. Por isso, nossa dissertação de mestrado tem como proposta de pesquisa a seguinte indagação: *o que professores e estudantes têm a nos dizer sobre o “ser estudante” LGBTQIAP+ na escola Geraldo Campos?*² Para tanto, colhemos narrativas do-discente sobre tal problematização.

Essa problematização tem acompanhado a minha docência na Educação Básica pública. Ao longo da minha docência, já presenciei, vivenciei e ouvi histórias de estudantes LGBTQIAP+ sobre situações de violência, de invisibilidade, de medo, de luta e de represália por elas e eles vivenciadas em suas trajetórias escolares, que, muitas vezes, eram apenas repetição de experiências vividas em outras instituições sociais, fossem elas familiares, religiosas, culturais, entre outras. Alguns(mas) desses(as) estudantes se sentiam à vontade para partilhar comigo suas histórias; outras, outros e outres, durante as aulas de Educação Física, ficavam quietas/os/es, sentadas/os/es num canto da quadra, afastadas/os/es das/os/es demais estudantes. Em uma dessas partilhas, um estudante me disse com estas palavras: - “Meu pai se separou da minha mãe depois que descobriu que eu não ‘era o homem’ que ele sonhava”. Uma outra estudante, que na escola se identificava como uma pessoa *trans*, contou que, em casa, deveria ser outra pessoa; era preciso usar o tom mais grave na voz e outras características que o pai considerava características de um “homem de verdade”.

Apesar de conhecer parte dessas histórias, não consegui fazer nenhum movimento de resistência maior para acolher tais estudantes, para além da escuta. Até que um dia, um colega, professor de sociologia e pesquisador das juventudes, trouxe-me a carta³ de um jovem

² Jovens LGBTQIAP+ egressos da escola estadual Geraldo Campos, que frequentaram essa escola no período de 2015 a 2021 e docentes que estiveram e se fazem presentes na escola durante o processo de escolarização desses jovens. O nome da escola é fictício em homenagem ao pai (*in memoriam*) da mestranda. Essa escola fica numa região periférica da Cidade Ribeirão das Neves.

³ Esta carta faz parte do projeto de extensão *Educar-se pela escrita das juventudes negras e LGBTQIAP+*, uma parceria entre o grupo de pesquisa da Educação Básica (DEA), a UEMG e o Observatório da Juventude da UEMG e UFMG. O objetivo do projeto é promover um processo de conscientização para e sobre a presença dessas juventudes na escola. Em termos metodológicos, os pesquisadores e as pesquisadoras trabalham com a escrita de cartas de estudantes que narram suas trajetórias escolares na Educação Básica.

gay sobre sua trajetória escolar. A leitura dessa carta foi um momento de forte deslocamento da minha docência. As palavras e memórias ali escritas me afetaram de forma inexplicável. Não foi fácil ler o registro em que um garoto de 15 anos dizia que a aula de Educação Física, disciplina que eu leciono, era para ele um momento de tortura, de medo, de pavor, nestes termos:

Matemática, ciências, história são algumas das disciplinas conhecidas como o terror dos alunos. Diferente de todos da minha sala, o terror para mim era a Educação Física. Era o pior dia da semana. Sempre fui muito bem tratado por todos na instituição, mas, nas aulas de Educação Física me sentia exposto. Não tenho nenhuma aptidão para o futebol, e, muitas vezes, fui obrigado a jogar. Cito isso, tendo em vista que, muitos dos gays que conheço não se identificam com o esporte. Eu era um deles, e que estava sendo obrigado a praticá-lo. A sociedade tenta plantar em nossas cabeças desde pequenos que o futebol é “esporte de homem”. Que todo homem deve jogar bola. (Carta do Jovem Dênis).

Nessa e em outras cartas do projeto *Educar-se pela escrita do outro*, estudantes descrevem como é comum que, na escola, elas e eles sejam advertidas/os de forma física, verbal ou escrita (pela direção, pela supervisão, pelos colegas e professores) em razão do dito comportamento ‘desviante’.

Ao analisar mais de 50 cartas, os pesquisadores e as pesquisadoras desse projeto notaram que, em todas as advertências, estudantes LGBTQIAP+ sequer eram ouvidas/os/es. Tais estudantes denunciam três situações de violência vividas cotidianamente na escola, quais sejam: i) o *ser indisciplinado*. Assim se expressou um estudante: “*Eu sempre sou punido na escola como sendo o baderneiro, o fora do lugar, o exagerado, o violento – mesmo quando estou apenas me defendendo de certas violências*”. O *ser um corpo estranho*, como destaca um outro adolescente: “*As pessoas da escola me olham como se eu fosse um corpo estranho, fora de lugar. Vejo nojo e ódio no olhar de muitos*”. E, por fim, o *ser violentado*: “*Não tem um dia que eu não tenha que enfrentar situações de violência contra o meu eu*”. Nessas cartas, os/as jovens destacam ainda que essas situações os/as distanciam da escola, e se elas e eles conseguem ali permanecer, são muitas as cicatrizes que ficam registradas em seus corpos e memórias sobre suas trajetórias escolares.

Em se tratando das lembranças que essas juventudes têm de seus professores e professoras – a condição que eu aqui represento –, pude notar, com as histórias partilhadas, que nossos modos de olhar, de tratar e de pensar as juventudes LGBTQIAP+ na escola podem provocar ‘efeitos’ pedagógicos necrófilos, tais como: silenciamentos, indiferenças e/ou

punições. Mas também já ouvi de alguns desses estudantes a partilha de pedagogias biófilas,⁴ com histórias afetivas de acolhimento docente, por parte de professores que, como elas e eles, lutam contra a discriminação.

Assim, a primeira parte importante que justifica esta pesquisa é promover a escuta de professores e estudantes sobre o nosso objeto de pesquisa. Isso pode se configurar como um momento bastante formativo para as pessoas envolvidas. E é preciso lembrar, como nos adverte Teixeira (2007), que a relação vincular entre professores/as e estudantes no chão da escola é o que marca o “coração da docência”. Esse sentido vincular segue a mesma linhagem de Freire (1983), ao destacar a importância da relação de parceria, de afeto, de escuta, de aprendizagem mútua e de entendimento entre os sujeitos escolares, para que a educação seja libertadora.

Um segundo eixo importante para essa problemática de pesquisa é o cenário contemporâneo da violência sobre a população LGBTQIAP+ e os modos como essa violência se reproduz na escola. Esse cenário de violência tem se intensificado nos últimos anos, com o crescimento de grupos políticos e grupos xenófobos, que vêm sustentando ódio sobre tal população. Só no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2018-2022), “Grupos neonazistas cresceram 270% no Brasil em 3 anos; estudiosos temem que a presença *online* transborde para ataques violentos”.⁵ É nesse sentido que, segundo Toni Reis (2021), o atual momento político e as falas homofóbicas do ex-presidente acirram os ânimos dos conservadores e criam um clima hostil e perigoso para as pessoas LGBTQIAP+. Isso coloca o Brasil em primeiro lugar no número de mortes de transexuais no *ranking* Internacional.⁶ Tal situação também foi registrada no *Relatório de pessoas LGBT mortas no Brasil em 2017*:

[...] a cada 19 horas um LGBTQIAP+ morre por LGBTfobia: A cada 19 horas um LGBT é barbaramente assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais aqui do que nos 13 países do Oriente e África, onde há pena de morte contra os LGBT. (GRUPO GAY DA BAHIA, 2017, p. 1).

⁴ O debate sobre necrofilia e biofilia, nós o encontramos nas obras de Paulo Freire, o qual se baseia nos estudos do psicólogo alemão Erik Fromm sobre mentes necrófilas (pessoas que têm amor às coisas mortas) e biófilas (pessoas que têm amor às coisas vivas).

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos-temem-que-presenca-online-transborde-para-ataquesviolentos.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁶ Informações obtidas em Agência Brasil. Endereço eletrônico: <http://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Esse relatório vai ao encontro do dizer de Bonfim e Mesquita (2020) acerca das crescentes declarações de ódio em jornais, tvs e redes sociais por parte de alguns políticos e grupos conservadores, que se aproveitaram da situação para levantar falácias em torno do termo “ideologia de gênero”, cujas origens remontam à década de 1990, mas que ganhou forças a partir de 2014. Esse discurso⁷ acerca da pretensa “ideologia de gênero” tem sido assimilado por grupos distintos, com o objetivo de tirar o debate sobre gênero e orientação sexual dos documentos que regulamentam as diretrizes educacionais, em nome de uma “escolarização democrática” (BONFIM; MESQUITA, 2020). Inclui-se nessa discussão o Projeto ‘Escola sem partido’,⁸ que, por oportunismo, tenta retirar a autonomia de professores e da escola no que diz respeito aos debates sobre LGBTfobia⁹ em sala de aula.

Além disso, não podemos nos esquecer, como destaca Louro (2014), de que, sob um olhar vigilante, punitivo e singular, a escola molda cada ser desde o início até o final da escolarização. E esse moldar, quando se trata das juventudes LGBTQIAP+, é perceptível em atitudes que reproduzem violências de gênero, classe, raça, entre outras. É preciso destacar aqui que a escola é lugar de direitos e encontro de diversidades, por isso, faz-se urgente fortalecer esse campo temático nas unidades escolares.

Essa situação torna nossa problematização sobre o ‘ser estudante LGBTQIAP+’ um tema de relevância para o mestrado em educação. Não podemos nos esquecer de que uma parte significativa dos/as estudantes terão seus primeiros contatos com esse debate durante a reflexão ou problematização de temas sobre sexo, afetividade, sexualidade e gênero no chão da escola. E é nesse processo formativo que a escola pode provocar experiências de resistência, de afirmação, de empatia e até mesmo de insurgência.

Um terceiro elemento que justifica esta pesquisa é de caráter metodológico. Sobre as narrativas de professores e estudantes, tomamos como prioridade problematizar a constituição do ‘ser estudante LGBTQIAP+’ a partir de um olhar processual/relacional, que visa propiciar

⁷ Bomfim e Mesquita (2020) consideram a ideologia de gênero um discurso falacioso.

⁸ O Escola Sem Partido (ESP) é um ‘movimento’ que existe desde 2004 e propõe-se a tratar do “[...] problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018). Fundado pelo advogado Miguel Nagib, sob o lema de “educação sem doutrinação”, o ESP tem inspirado diversos projetos de lei em todas as instâncias governamentais

⁹ No acrônimo LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, trans, *queer*, intersexuais, assexuais e pansexuais), o sinal de + indica uma abertura a outras performatividades de gênero. O uso do acrônimo LGBTQIAP+ foi escolhido de acordo com a orientação do *Manual de Comunicação LGBTQIAP+*, produzido pela Aliança Nacional LGBTQIAP+ e a Gay Latino, entidades que possuem articulações importantes com o movimento LGBTQIAP+ em nosso contexto de pesquisa (REIS, 2018). Acreditamos que a noção de LGBTfobia é uma derivação do acrônimo, bem como a transfobia e a lesbofobia, sendo ambas irredutíveis uma à outra e tendo seus usos orientados por estratégias políticas e metodológicas (TORRES *et al.*, 2020).

o encontro entre os fios que tecem as vivências das juventudes LGBTQIAP+ no chão da escola, os quais não podem ser observados somente a olho nu.

Os sujeitos convidados para a nossa pesquisa – professores e estudantes – são fontes fundamentais de acesso para essa tessitura. Como destaca Inês Teixeira (2007), não é o que se ensina, nem como se ensina, tampouco o campo disciplinar o que vai fundar a docência/discência, e sim a relação que se configura entre esses sujeitos socioculturais. Portanto, conhecer as narrativas docentes e discentes sobre a constituição do ‘ser estudante LGBTQIAP+’ pode trazer contribuições metodológicas importantes para as pesquisas na área da educação juvenil, das questões de gênero e da sociologia das juventudes.

Em diálogo com a sociologia das juventudes, podemos dizer que as pesquisas sobre juventudes no Brasil se fazem a partir de múltiplas questões e olhares sobre os modos e os sentidos de ‘ser jovem’. A princípio, segundo Sposito (2000), a faixa etária é uma referência inicial para se definir o ser jovem. Porém, é algo transitório, já que a vida é um processo bastante dinâmico. Como destacam Levi e Schmitt (1996), os indivíduos não “pertencem” a grupos etários, eles apenas os atravessam. Destarte, o processo de ser jovem é diferenciado em cada sociedade, em cada realidade específica, portanto não é universal, muito menos estável, como destaca Pais (1993, p. 36):

[...] não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois necessariamente, diferentes teorias.

Tais diferenças direcionam os/as jovens a múltiplas experiências adquiridas em suas relações sociais (cultura, escolarização, família, trabalho, sexualidade, gênero etc.), as quais compõem suas identidades juvenis. Portanto, “[...] a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 1993, p. 29).

As várias formas de vivência experienciadas pelas/os jovens LGBTQIAP+ dentro do fazer cotidiano escolar trazem reflexões a partir de um olhar minucioso e crítico sobre atitudes e comportamentos que, muitas vezes, são reproduzidos ali. Visto que tais condições de ‘ser estudante’ e ‘ser jovem’ são variáveis e desiguais.

Em nossa dissertação, optamos por trabalhar com a noção de ‘condição juvenil’,¹⁰ por considerarmos a mais adequada ao problema de pesquisa, qual seja: o que professores e estudantes têm a nos dizer sobre o ‘ser estudante’ LGBTQIAP+ na escola Geraldo Campos? No caso específico das juventudes LGBTQIAP+, o ser estudante não é algo simples, já que tal categoria está carregada pelas ideias de padronização e de homogeneidade, definidas por Miguel Arroyo (2012) como colonizadoras. Segundo esse autor, essas pedagogias ignoram, muitas vezes, as diversidades, as corporeidades, os saberes que chegam à escola com estudantes *autres*. Assim, as novas gerações trazem para a escola novos modos de aprendizagens, novas vias de relacionamento e modos de ser, que desafiam os métodos, o currículo, a temporalidade escolar e os papéis aí instituídos.

Essas disputas afetam diretamente o conceito de ‘ser estudante’. Para Sacristán (2003), o modo de ser estudante é tão mutável quanto o mundo. Se o mundo muda, portanto, alteram-se também as caracterizações sobre o ser estudante. Como se daria essa caracterização quando o olhar em foco são estudantes LGBTQIAP+? Dayrell (2007) complexifica esse nosso questionamento ao lembrar-nos de que,

Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” as juventudes, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil. (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Sposito (2003, p. 77) acrescenta que “[...] a condição de aluno deve ser pensada como algo problemático e não natural no interior da escola: não se nasce aluno, alguém se torna aluno”. Sendo assim, é possível notar ou não esse processo de desnaturalizar os modos de ‘ser estudante’, quando se trata das juventudes estudantis LGBTQIAP+? Esperamos encontrar a resposta para essa indagação nas narrativas de professores e estudantes aqui pesquisados.

Voltar nosso olhar para as narrativas dos sujeitos docentes e discentes sobre tal problematização é adentrar a perspectiva freiriana sobre a relação da do-discência. Segundo Freire (1983), essa relação deveria ser sempre uma relação comunicacional em que ambos os sujeitos têm algo a ensinar e a aprender mutuamente. Para o autor, o ato de relembrar fatos da nossa do-discência é uma forma de partilharmos e refletirmos sobre os significados, os sentidos de nossas práticas e vivências educativas. Quando professores e estudantes se falam,

¹⁰ Abad (2003) faz uma distinção entre condição (modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida) e a situação juvenil (tradutora dos diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia).

ambos acabam por convocar modos específicos de viver e de pensar a educação. Por tudo isso, a do-discência nos parece um lugar singular para indagarmos sobre o ‘ser estudante LGBTQIAP+’.

É fato que tais juventudes são bastante silenciadas ou cerceadas no chão da escola, como tem denunciado o movimento LGBTQIAP+. Em seus debates, passeatas, encontros, palestras, tal movimento deixa claro o projeto de cerceamentos de estudantes LGBTQIAP+ na educação básica. O trecho da carta de um jovem gay ajuda-nos a compreender essa denúncia: “[...] *na escola eu nunca pude ser aquilo que eu sou – gay. Aliás, isso é tudo que eu sou*”. Por isso, quando se pensa em tais juventudes, é crucial direcionar o olhar para o cotidiano escolar, ambiente que entendemos como lugar de discutir sobre direitos. Como nos lembra Dayrell (2007), esse cotidiano é marcado por várias tramas, regras, acordos, delimitação de identidades, de espaços e tempos, que atingem diretamente os modos de ser dos/as jovens que ali se encontram. Tal autor nos faz questionar: “a escola faz as juventudes?”, compartilhamos desse questionamento, acrescentando-lhe outro: o que é esse ‘fazer’ quando se pensa nas juventudes LGBTQIAP+? Todas essas questões serão problematizadas ao longo da nossa dissertação.

Para isso, definimos os caminhos que nos levarão às respostas dessa problematização, por meio dos seguintes objetivos específicos: 1) conhecer as histórias (escolares e juvenis) das(os) sujeitas(os) LGBTQIAP+ participantes da pesquisa; 2) descrever os fios narrativos docentes e discentes sobre o ‘ser estudante’ LGBTQIAP+; e 3) analisar os sentidos dados à constituição do ‘ser estudante’ LGBTQIAP+ a partir dos fios narrados por professores e estudantes da escola Geraldo Campos.

Assim, organizamos este texto em cinco capítulos, além desta introdução, que serve como o primeiro. O segundo capítulo, intitulado *Metodologia encontros da do-discência: Do chão da escola aos sujeitos LGBTQIAP+*, traz à leitora ou ao leitor o caminho metodológico escolhido para abordar nosso objeto de pesquisa. Nele se justifica a escolha pela pesquisa e entrevista narrativa. Apresentam-se ainda os recortes necessários, quais sejam: o lugar, a escola Geraldo Campos; os sujeitos colaboradores da pesquisa (professores e estudantes); o recorte de tempo; as fases da pesquisa; e ainda o modo como o material coletado foi analisado. Ainda neste capítulo, é traçado o perfil da população da cidade em que se localiza o campo de pesquisa, para entendermos melhor quem são esses sujeitos de pesquisa, bem como apresentada uma pequena biografia de cada sujeito da pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado: *Juventudes e escola: os desafios na constituição do “ser estudante LGBTQIAP+*, discutimos sobre os sujeitos e abordamos os desafios de ser

jovem e LGBTQIAP+ na condição de juventudes e a relação desses/as jovens com a escola, lugar que, para a maioria, senão todos/as/es, se torna desafiador, dadas as suas performatividades. Trata-se ainda sobre o papel dessa instituição na vida dessas/es sujeitas/os/es, que são muitas vezes violentadas/os/es simbólica e fisicamente. Para um aprofundamento do tema, o capítulo é dividido em dois eixos, a saber: 1) *Ser jovem e ser estudante*; 2) *Os desafios dos jovens estudantes LGBTQIAP+ no chão da escola*.

O quarto capítulo, com o título *A do-discência como lugar para se narrar a constituição do “ser estudante LGBTQIAP+*, contém uma relação de afeto diretamente ligada à autora desta pesquisa. Pois temos a consciência da importância da relação professores/estudantes, por isso Freire (1983) e Inês Teixeira (2007) são autores basilares e inspiradores dessa discussão. Nessa relação, pontuamos o quão marcante, intenso e dinâmico é esse lugar dentro do ambiente escolar, entendendo ainda que a empatia e o respeito são partes fundamentais do processo de aprendizagem. A do-discência é entendida aqui como o coração da escola. É sabido também que essa relação é acompanhada de desafios, afetividades, e conflitos que fazem, muitas vezes, esse coração bombardear emoções diversas.

No quinto capítulo, *Gênero e sexualidade na escola*, apresentamos a centralidade da nossa problematização. O gênero e a sexualidade atravessam a instituição escolar e envolvem pessoas num processo complexo de relações entre a juventude LGBTQIAP+ e os demais sujeitos, sujeitas e sujeitos envolvidas/os/es no ambiente educacional. Essas relações trazem em si um conjunto de intersecções, como: classe, etnia, cor, sexo, entre outras. Daí os movimentos de luta que começaram com a primeira onda do feminismo, perpassaram pela segunda e terceira ondas desse movimento e se ramificaram em outros movimentos, como o LGBTQIAP+ e o movimento negro. Neste capítulo, continuamos a tratar dos avanços trazidos por esses movimentos e acenamos para os retrocessos sofridos, dado o que vivemos no Brasil nos últimos cinco anos, liderado por grupos políticos conservadores e fundamentalistas. Discutimos ainda sobre a formação docente dos cursos de licenciatura como um fator que merece atenção nos campos acadêmicos, no que se refere à temática gênero e sexualidade. Consideramos que a discussão é extensiva a outras formações, que fazem parte não só das ciências biológicas, mas de todas as áreas do conhecimento, por se tratar de uma construção social.

Por fim, no sexto capítulo, apresentamos os achados do campo de pesquisa. Para tanto, apresentamos uma análise a partir das narrativas dos jovens estudantes e da professora e dos professores que colaboraram com a nossa pesquisa. E, em seguida, registramos as análises

dessas entrevistas. Fizemos uma articulação entre a problematização, os conceitos e as entrevistas.

Finalmente, chegamos às considerações finais, nas quais enfatizamos a complexidade e a urgência de se pensar em pesquisas sobre a relação entre a escola e os/as estudantes LGBTQIAP+.

2 METODOLOGIA ENCONTROS DA DO-DISCÊNÇA: DO CHÃO DA ESCOLA AOS SUJEITOS LGBTQIAP+

Todo encontro é parte das experiências que vivemos ao longo das nossas vidas. Desde a nossa primeira respiração, após a claridade que nos assusta ao nascermos, até aquele tapinha em forma de alerta, que resulta no choro que nos acorda, e assim começamos a nossa interferência no mundo. Nesse sentido, como descreve Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, aquilo que de alguma forma nos afeta, nos marca, nos transforma. Para o autor, o que nos acontece na vida fica registrado. Assim, ao chegarmos e nos movermos neste mundo, vamos deixando um pouco de nós e levando um pouco dos outros. Como nos lembra Paulo Freire (1967), diferentemente dos animais, que apenas se movem no mundo, nós, seres humanos, intervimos e interpretamos o mundo. Ainda segundo esse autor, inspirando em Eric Fromm, tendo em vista o lugar que nós assumimos neste mundo, a nossa intervenção pode ser necrófila – “aquela que tem amor às coisas mortas”, ou biófila – “aquela que tem amor às coisas vivas”. A primeira – a intervenção necrófila – acaba por transformar as pessoas e os demais seres em coisas sem vida. A LGBTfobia é um exemplo dessa necrofilia, pois se trata de processo de desumanização que transforma o/a outro/a/e em um ser abjeto, no sentido etimológico da palavra, um ser desprezível, rejeitado. Lembremo-nos aqui de que o Brasil é o país que mais mata pessoas *trans* no mundo, como notaremos em alguns dados registrados ao longo deste capítulo.

Para adentrarmos a complexidade do nosso problema de pesquisa, vinculamos nossa problematização às abordagens de pesquisa qualitativa, no seu viés narrativo. Essa perspectiva narrativa se justifica na medida em que nos faz notar, no tocante às histórias narrativas que nosso problema de pesquisa se propõe compreender/analisar, o que professores e estudantes têm a nos dizer sobre o ‘ser estudante’ LGBTQIAP+ na escola estadual Geraldo Campos, em Minas Gerais.

Como nos lembra Flick (2009), capturar elementos do cotidiano de uma instituição em uma perspectiva microssociológica exige uma postura hermenêutica. Nessas relações cotidianas, a vida é sempre plural, pois nelas há uma diversidade de ambientes, de subculturas, de estilos e formas de vida. É nesse sentido que, para Flick (2009), pesquisadores/as que pretendem estudar determinadas realidades sociais, como aqui neste estudo de caso, devem estar dispostos/as ao “novo”, “ao inusitado”, “ao inesperado” que pode vir a ocorrer tanto no campo quanto no objeto e nos sujeitos/as/es a serem interpelados/as/es.

Inspiramo-nos na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), autores para os quais a pesquisa narrativa se situa em três dimensões, a saber: *pessoal/social* (os sujeitos da pesquisa); *temporal* (passado, presente e futuro), dentro do recorte de tempo 2015 a 2021; e *espacial* (situação de lugar, contexto em que acontecem as interações sociais), a escola pública. Essas características envolvem a experiência de uma ou mais pessoas num determinado contexto, em interação com outras pessoas em condições sociais e pessoais. A “Investigação narrativa é uma maneira de entender a experiência. É uma colaboração entre pesquisadores/as e participantes por um tempo, em um lugar ou série de lugares e na interação social com o meio”, segundo Clandinin e Connelly (2000, p. 20). Aqui, é entendida como estudo da experiência vivida num tempo ou lugar, a interação que nos leva a pensar sobre as diferenças e significados ali envolvidos.

Assim, nosso olhar se volta para o ser estudante LGBTQIAP+ a partir da perspectiva do-discente. Via narrativas de professores e estudantes, procuramos acessar pontos das histórias, das vivências e trajetórias escolares sobre esse ser LGBTQIAP+ no chão da escola. Para tanto, entrevistamos estudantes LGBTQIAP+ egressos e professores/as de uma escola pública mineira, identificada como Escola Estadual Geraldo Campos.

Selecionamos professores/as e estudantes que estiveram presentes nessa escola entre os anos 2015 e 2021. Esse recorte temporal se deve a uma escolha pessoal, pois eu me efetivei¹¹ na Escola Geraldo Campos em dezembro de 2014, e em 2015 a minha relação com os/as estudantes LGBTQIAP+ começou a ficar mais próxima. Proximidade esta que me fez mais atenta ao processo de escuta sobre o dizer docente em relação a esses/as estudantes. Lembro-me da minha primeira escuta na sala dos(as) professores(as). Alguns e algumas colegas diziam que esses estudantes eram daqueles que ‘causavam’. Os ‘que causavam’ eram de um grupo de estudantes LGBTQIAP+ que estavam sempre juntos. Junção que agora entendo como forma de resistência, de defesa um do outro. Eu mesma presenciei várias vezes esses estudantes sendo retirados de sala de aula e levados à sala da direção, sob a mesma justificativa: por indisciplina. Quando eu perguntava para eles o que havia acontecido, o registro era sempre o mesmo: “*Estamos nos defendendo dos ataques homofóbicos, e a Direção, como sempre, nos penalizando com ocorrências*”.

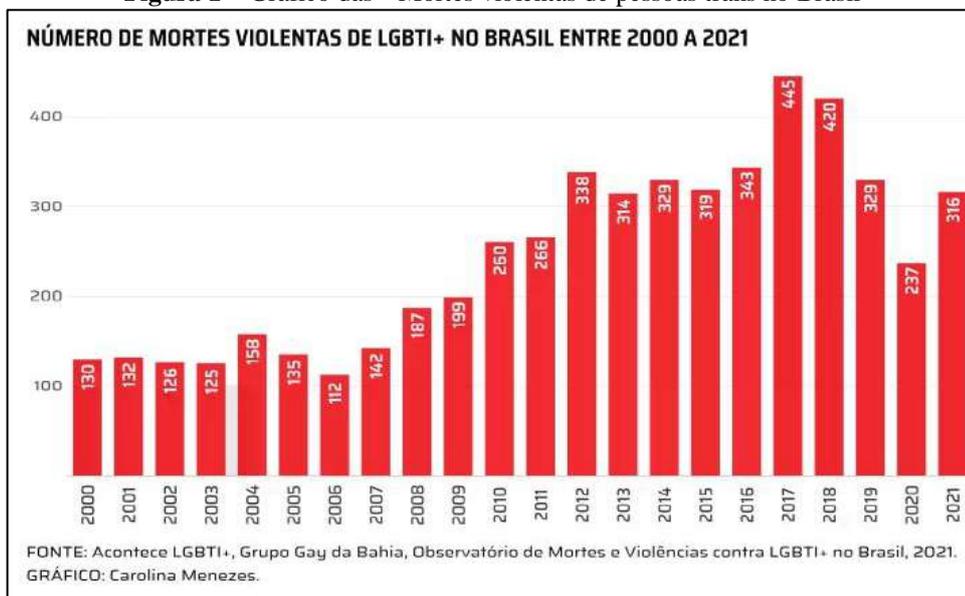
Bem, o interesse pela problematização de pesquisa aqui proposta, como já demarcado na introdução desta dissertação, em um primeiro momento, é motivado pelas indagações de uma professora afetada pelas situações vividas por seus e suas estudantes LGBTQIAP+ no

¹¹ Efetivo é o professor ou professora concursado(a).

ção da escola. Esse encontro é marcado por escutas, dúvidas, medos e um forte sentimento de que havia ali algo a ser não só mexido, mas interpretado. Podemos dizer ainda que, para além da perspectiva de compreender os fios que tecem as memórias do ‘ser estudante’ LGBTQIAP+, a escolha pela entrevista narrativa se deve também à importância política do momento: o crescimento da homofobia no Brasil.

Enquanto escrevemos as páginas desta dissertação, milhares de pessoas LGBTQIAP+ estão sofrendo algum tipo de abuso da família, da igreja, da escola e da sociedade brasileira em geral. Violentadas de todas as formas possíveis, por meio de violências físicas, simbólicas, sutis, silenciadas e invisibilizadas. Violências que se dizem justificadas em nome dos bons costumes, que a ordem patriarcal e heteronormativa impõe aos brasileiros, brasileiras e brasileiras. Mas, não nos esqueçamos, essa moral patriarcalista matou e continua a matar as gentes brasileiras, como registrado na imagem abaixo, que apresenta o Gráfico 1 das mortes violentas.

Figura 1 – Gráfico das¹² Mortes violentas de pessoas trans no Brasil



Fonte: Grupo Gay da Bahia (28 de JUNHO..., 2021).

O Brasil figura no *ranking* mundial como o país que mais mata pessoas *trans* no mundo. Como se pode notar neste excerto,

Entre 2000 e 2021, 5.362 (cinco mil e trezentas e sessenta e duas) pessoas morreram em função do preconceito e da intolerância de parte da população e devido ao descaso das autoridades responsáveis pela efetivação de políticas públicas capazes de conter os casos de violência. Esse aumento no número

¹² Os gráficos serão tratados aqui como imagem, pois foram editados em imagem para fazer parte da pesquisa.

de mortes também está atrelado à articulação e à atenção que o movimento LGBT tem dado a tal demanda, já que a violência sempre ocorreu historicamente, mas não se tinha um esforço de mensurá-la e combatê-la. Ainda assim, infelizmente é provável que ocorra uma significativa subnotificação do número de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil. (28 de JUNHO..., 2022).

Para chegar a esses dados, tais instituições¹³ fazem levantamentos anuais das mortes e violências contra essa população LGBTQIAP+. Segundo Toni Reis, um dos representantes do Observatório de mortes e violências contra essa população, as informações ajudam na denúncia da LGBTfobia brasileira e corroboram a assustadora realidade publicada no Gráfico 1, anteriormente citado. Além disso, tais informações podem contribuir para a criação de políticas públicas eficazes para a comunidade LGBTQIAP+. Essas instituições também têm colaborado com a construção de metodologias de pesquisas acadêmicas e com a divulgação e discussão da violação de direitos contra as pessoas LGBTQIAP+, uma forma de afronta a nossa democracia.

Assim, entre afeto e postura política, construímos as indagações desta nossa pesquisa de mestrado. Freirianamente falando, esta pesquisa é sobre paixões e posicionamentos que a educação desperta em nós, é sobre o coração da escola, a do-discência e os encontros que são aí plantados. É sobre escuta de estudantes LGBTQIAP+, que têm muito a nos dizer. É sobre histórias que têm muito a nos ensinar. É sobre palavras que vão nos deixar engasgadas/os/es. Palavras-vida, palavras-agressões, palavras-silêncios, palavras-entendimentos, palavras pedagógicas. Palavras, palavras, palavras.

Segundo Inês Teixeira (2007), falar da do-discência é falar daquilo que nos toca, daquilo que nos afeta, daquilo que nos torna sensíveis ou até mesmo insensíveis. Para colher essa multidão de palavras-experiências que afetam a relação da do-discência, colocamo-nos em escuta. Para tanto, mergulhamos nas entrelinhas para buscar as mensagens ocultas e encontrar as possíveis respostas para nossas perguntas nas narrativas do-discentes.

Escutar e interpretar as narrativas de professores e de estudantes LGBTQIAP+ foi uma forma de aprender com suas próprias histórias. Aprender com a própria história é uma proposta freiriana de se educar pela escuta do outro. Para esse educador, tanto quem partilha uma história quanto quem acolhe essa história são mutuamente afetados. Para Paulo Freire (2010), essa escuta é o sentido maior de todo e qualquer processo educativo. Segundo o autor,

¹³ Esses dados são levantados e divulgados pelo dossiê do Observatório de Mortes e Violência contra LGBTQIAP+ no Brasil há 40 anos. Essa é uma instituição da sociedade civil autônoma, firmada pela coparticipação das seguintes instituições: Acontece Arte e Política LGBTQI+, Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT). O papel dessas instituições é garantir o direito à vida da comunidade LGBTQIAP+.

a escuta é um momento de aprendizagem humanizadora, em que quem narra e descreve sua história e quem escuta as narrativas e as histórias dos outros vão fazendo a experiência de historicizar-se e existenciar-se. Foi em busca dessas existências que propusemos a entrevista narrativa como forma de interpretarmos o nosso problema de pesquisa. Para Clandinin *et al.* (2010), a característica mais marcante da pesquisa narrativa é a que a define como estudo da experiência vivida e contada. Há uma relação mútua entre pesquisador e participante ao reviver e recontar as histórias experimentadas pelas pessoas subjetiva ou socialmente.

A seguir, demarcamos as etapas da nossa pesquisa e da coleta de dados. Primeiro, caracterizamos a Escola Geraldo Campos, dizendo um pouco sobre o lugar em que se deu nossa pesquisa. Quem são os sujeitos dessa Comunidade e onde se localiza essa escola? Em seguida, explicamos como se deu a escolha dos/as colaboradores/as da pesquisa. Quais sujeitas/os/es nela foram entrevistadas/os/es? Como se deu a escolha dessas/os/es sujeitas/os/es?

Por que a Escola Geraldo Campos? Explicitamos essa questão a seguir.

2.1 O LUGAR DA PESQUISA

Para compreender a constituição do ‘ser estudante LGBTQIAP+’ a partir da escuta da do-discência, escolhemos como lugar de observação a Escola Estadual Geraldo Campos. Esse nome é fictício, em homenagem à memória de meu pai, que sempre esteve ao meu lado em todas as fases de minha vida, mas faleceu logo após a minha aprovação e a divulgação do meu nome na lista final do processo seletivo do Mestrado. Tal escolha se deveu primeiro às minhas memórias afetivas e também profissionais. Como professora há mais de sete anos nessa escola e como moradora da região que contempla os bairros Espera Feliz e Manassés há mais de 40 anos, escolhi esse lugar como campo de pesquisa por afeto e por ser o lugar da minha docência.

Na minha infância e adolescência, acompanhando meu pai, atuei na comunidade em que a Escola Geraldo Campos se localiza como membra da Conferência de São Vicente de Paulo.¹⁴ Fazíamos visitas e levávamos cestas básicas para famílias vindas de outras cidades que chegavam à Vila Padroeira e ao Alto Manassés em busca de moradia. Na década de 1980,

¹⁴ Sociedade de São Vicente de Paulo (SSVP), também conhecida por Conferências de São Vicente de Paulo ou Conferências Vicentinas, é um movimento católico de leigos que se dedica, sob o influxo da justiça e da caridade, à realização de iniciativas destinadas a aliviar o sofrimento do próximo, em particular dos social e economicamente mais desfavorecidos, mediante o trabalho coordenado de seus membros. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/>. Acesso em: 12 maio 2022.

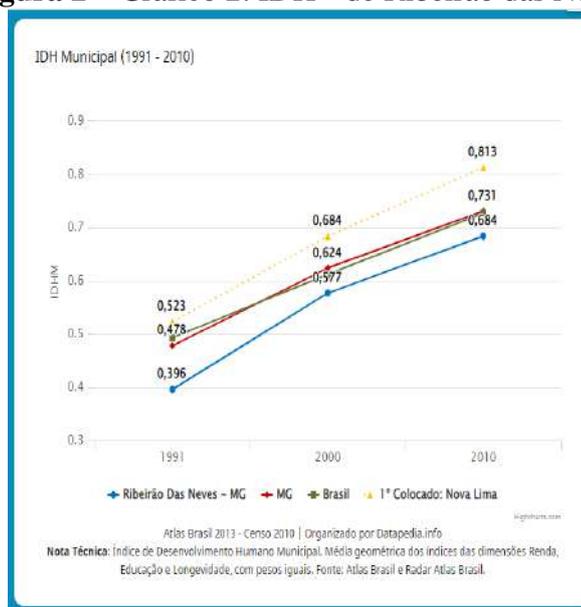
com desemprego em alta e recém-chegadas na comunidade, a maioria dessas famílias passava por necessidades financeiras. Portanto, as conferências vicentinas eram a fonte de apoio para elas. Décadas depois desse trabalho voluntário, volto a essa comunidade, agora como professora. Da criança vicentina à professora de educação física, noto que os problemas de infraestrutura, de miséria e de violência se intensificaram ainda mais. E, na Escola Geraldo Campos, uma violência que se nota é a violência de gênero. Por isso, propus-me a investigar o processo de constituição do ‘ser estudante LGBTQIAP+’ nessa unidade.

Em termos de caracterização geográfica, a escola Geraldo Campos está localizada em uma comunidade periférica do Município de Ribeirão das Neves, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Ribeirão das Neves fica a 42 quilômetros do centro da capital mineira. Sua população estimada é de mais de 340 mil habitantes.¹⁵ É ‘conhecida’ como cidade-dormitório e local que abriga prisões, portanto seus moradores acabam carregando vários estigmas. A maior parte da população nevensense trabalha em Belo Horizonte ou em outras cidades da região Metropolitana de Belo Horizonte, daí a ideia de cidade-dormitório. A cidade tem um baixo índice de IDH, como se pode notar no Gráfico 2 e no Mapa Gini¹⁶ do Gráfico 3, abaixo relacionados:

¹⁵ Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/5046/mg/ribeirao-das-neves#idh>. Acesso em: 2 jun. 2022.

¹⁶ O Mapa de Gini, conhecido também por Coeficiente de Gini, é um tipo de ferramenta importante, usada para mensurar a desigualdade social dentro de um município, estado ou país. O coeficiente recebeu esse nome em homenagem ao matemático Conrado Gini, que criou esse cálculo em 1912. A medição obedece a uma escala de 0 a 1, números que representam dois extremos: quanto mais próximo do zero, menor será a desigualdade.

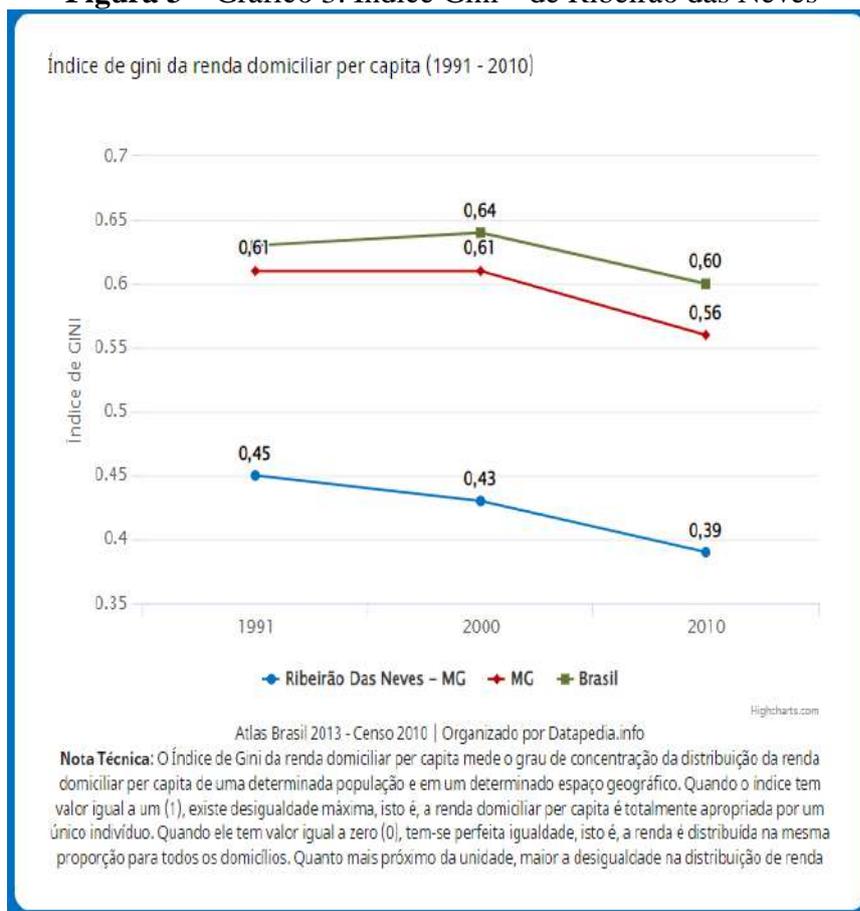
Figura 2 – Gráfico 2: IDH¹⁷ de Ribeirão das Neves



Fonte: Datapedia. Consulta: em 15/08/2022.

Nesse Gráfico 2, mapa 2, o eixo à esquerda, na vertical, representa os índices de IDH Municipal entre os anos 1991 e 2010. No eixo horizontal estão os anos em que se deram as variações desses índices. As linhas representam a variação dos índices de desenvolvimento humano. Lembrando que o IDH é a média geométrica dos índices das dimensões ‘renda’, ‘educação’ e ‘longevidade’, com pesos iguais. Assim, esse gráfico mostra que a média do IDH do Município de Ribeirão das Neves está abaixo da média de Minas Gerais e do Brasil.

¹⁷ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) compara indicadores de países nos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças. IDH até 0,499 são considerados de desenvolvimento humano baixo. Fonte: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 28/ mar. 2023.

Figura 3 – Gráfico 3: Índice Gini¹⁸ de Ribeirão das Neves

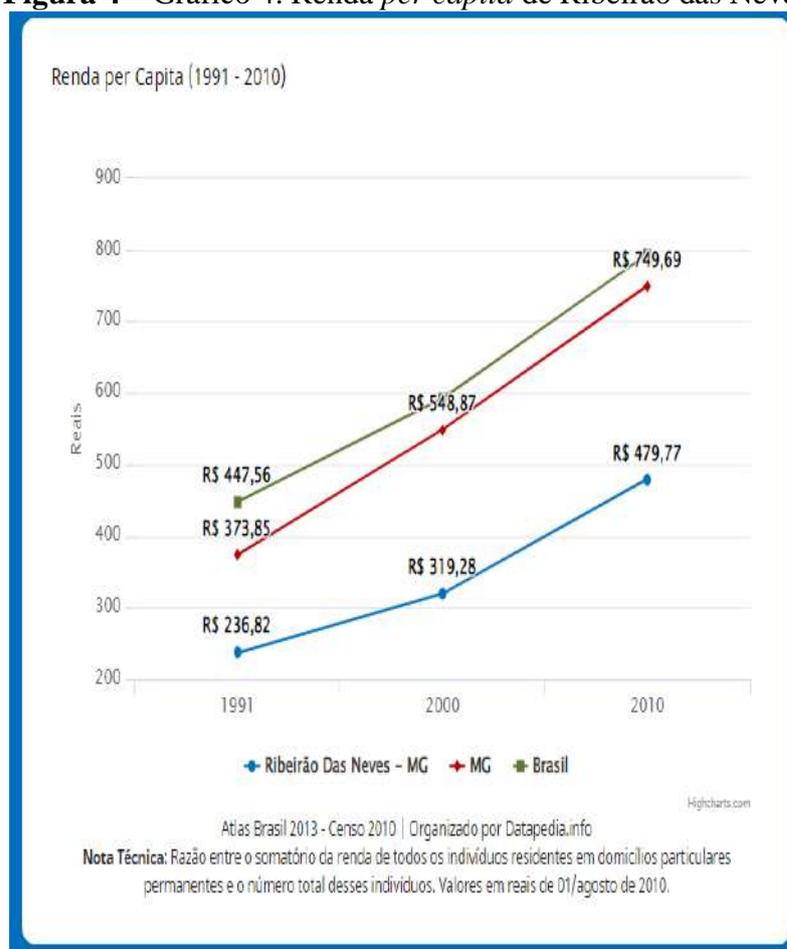
Fonte: Guitarrara (2022).

Essa situação do IDH nevensense é reforçada pelo Gráfico 3, acima, o qual apresenta a desigualdade social do município a partir de dados da renda *per capita* e do Produto Interno Bruto (PIB), da média da renda de uma cidade, estado ou federação. Para exemplificar, muitas cidades ou municípios têm desigualdade social, embora boa parte da população tenha renda acima da média e outra igual ou abaixo da média. No caso específico de Neves, em se tratando de renda *per capita*, notamos que há uma ‘igualdade’ na distribuição da renda entre a maioria da população de Neves. Nota-se, a partir do Gráfico 4, abaixo, que há um certo equilíbrio de renda entre a população nevensense, não havendo aí grandes disparidades. Porém, a renda dessa população é igualmente baixa: poucos moradores têm renda acima da média *per capita*, e isso mostra que a maioria da população é pobre. Nesse sentido, a igualdade é a pobreza. Com renda *per capita* muito baixa, a maioria da população é igualmente pobre, como nota-se no registro do Gráfico 3.

¹⁸ O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?Avesso> em: 5 mar. 2023.

No Gráfico 4, a seguir, apresenta-se a renda per capita de Neves, uma renda baixa em relação à média estadual e nacional. Vale lembrar de que os dados são do ano de 2010. De lá para cá não houve atualização. Esses gráficos representam o município de Ribeirão das Neves, e não especificamente a comunidade escolar campo de pesquisa. Mas, por meio dos gráficos, é possível conhecer a realidade do município e de seus munícipes, como é o caso dos estudantes da escola em questão. No caso específico dos estudantes da escola, não temos dados oficiais.

Figura 4 – Gráfico 4: Renda per capita de Ribeirão das Neves

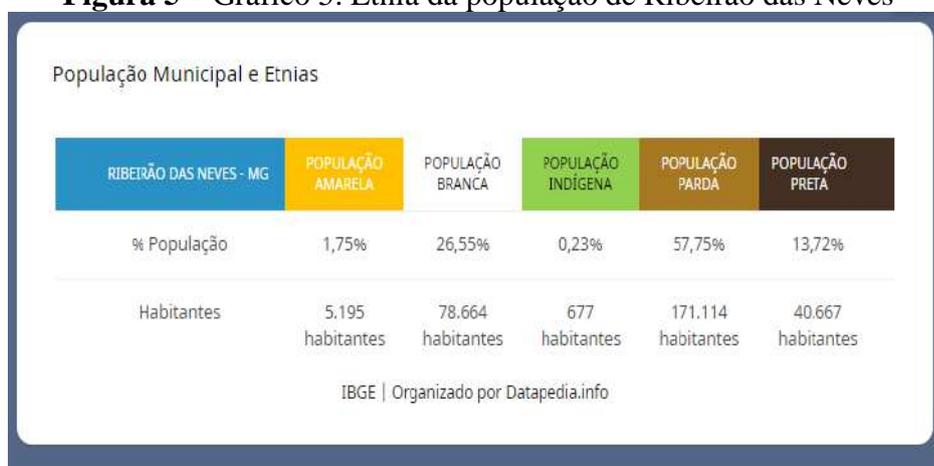


Fonte: Datapedia. Consulta em: 15/08/2022.

Esse gráfico é indispensável para entendermos a população desse município, assim temos ideia da realidade dos Estudantes da escola Geraldo Campos. Nota-se que a maioria da população está na linha ou abaixo da linha de pobreza e da vulnerabilidade social. E em se tratando de pessoas pobres, pretas ou pardas e LGBTQIAP+, a situação fica mais grave. Em termos raciais, a maioria da população nevensense é parda ou preta, conforme se constata no Gráfico 5. Na escola, segundo dados de alunos do terceiro ano obtidos pelo Censo Escolar em

2021 (INEP, 2021), a maioria se autodeclarou parda ou preta. Fato confirmado pelo Qedu/2021:¹⁹ o nível socioeconômico dos alunos tem classificação 4 médio-baixo.²⁰ Esses dados resultam de questionário com 50 perguntas, que foram respondidas por 94 estudantes do Ensino Médio, dos quais 69% se declaram pardos ou negros.

Figura 5 – Gráfico 5: Etnia da população de Ribeirão das Neves



Fonte: Datapedia. Consulta em: 15/08/2022.

Em relação à Escola Geraldo Campos, a unidade está localizada no Bairro Manassés. A comunidade escolar se divide em três partes, a saber: Manassés, Alto Manassés e Vila Padroeira. As famílias da comunidade são compostas de pessoas humildes, que vivem em uma cidade com renda *per capita* de R\$ 479,77 por habitante, menor que a média de Minas Gerais e do Brasil, como registrado no Gráfico 4, anteriormente apresentado. O entorno da escola é de morros íngremes, onde as casas são construídas sem planejamento ou estrutura segura, como podemos observar.

A Escola Geraldo Campos foi construída em um desses morros. Até 1980, no lugar onde é hoje a escola, havia um campo de futebol, o único lugar de lazer que os jovens tinham para usufruir. Hoje, nesta escola, a quadra de esportes é utilizada como o espaço de lazer pelos estudantes e demais jovens da comunidade. Na verdade, esse é o único espaço público

¹⁹ QEdu é um portal desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

²⁰ Classificação NSE 4: neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões. Fonte: Microdados SAEB/INEP 2019. <https://qedu.org.br/escola/31218995-ee-manoel-martins-de-melo/questionarios-saeb>. Acesso em: 06/03/2023.

comunitário de lazer do bairro.²¹ Voltamos a falar sobre a escola como professora. Há mais de oitos anos nesta instituição, a pesquisadora afirma que há um público considerável de estudantes LGBTQIAP+, mas que não é comprovado por nenhum documento oficial. Como poderemos ver nas narrativas docentes e discentes mais adiante, há atitudes e reprodução de preconceitos e discriminações nesse ambiente escolar. Apesar disso, não há registros de violências físicas contra adolescentes e jovens nessa escola.

A seguir, apresentamos os sujeitos da nossa pesquisa.

2.2 SUJEITOS/AS/ES DA PESQUISA

Quanto à seleção dos/as participantes da pesquisa, os(as) professores(as) e estudantes, enviamos uma carta-convite para esses/as/es sujeitos/as/es escolares via formulário virtual, em razão do período pandêmico. Foram enviadas 13 cartas, das quais, ao final, selecionamos, seis interessados/as/es em partilhar conosco suas experiências. A única exigência era que tais sujeitos/as/es se encaixassem dentro do recorte temporal (2015 a 2021). Dessas cartas, tivemos retorno de três participantes estudantes e de três professores(as), que foram selecionados(as) como colaboradores(as).

A escolha dos estudantes seguiu o critério de maioria, devido à especificidade do trato legal para pesquisas com adolescentes. Para tanto, convidamos estudantes egressos do ensino médio dentro do recorte temporal (2015 a 2021). A escolha dos(as) professores(as) seguiu o mesmo recorte de tempo, devido à importância da memória e das experiências por eles(as) obtidas nas relações estabelecidas com os(as) estudantes. Todos/as/es os/as/es sujeitos/as/es participantes estudaram ou trabalharam na escola Geraldo Campos dentro do período de tempo ajustado anteriormente. Porém, o sujeito central da pesquisa são os estudantes LGBTQIAP+, são suas vivências escolares, as marcas de suas constituições como estudantes, a fonte de indagação primeira da nossa problematização de pesquisa.

Quanto aos estudantes, tivemos a participação de Wesley, de Cristhian e de Cauê, respectivamente dois jovens gays e um trans. Seus nomes aqui são reais, de acordo com a preferência e o consentimento de cada um. O primeiro a aceitar nosso convite foi o jovem Wesley, aluno que se destacava na escola pelo seu jeito alegre, mostrava-se firme junto dos seus amigos. Wesley se declarou negro e filho de pais evangélicos. Ele se juntou a um grupo

²¹ Abro aqui um parêntese, qual seja: com as fortes chuvas no ano de 2022, o muro de arrimo desmoronou, deixando um dos prédios da escola interditado. Além do transtorno do cancelamento das aulas, a quadra foi improvisada como sala de aula. Mais uma vez, a comunidade perde o único espaço de lazer e entretenimento de que dispunha.

de cinco amigos LGBTQIAP+ na escola, formando um grupo de resistência aos ataques homofóbicos e de exclusão que sofria nessa ambiência de educação.

O segundo estudante egresso é Cristhian Barbosa, 18 anos, nascido em Belo Horizonte, morador de Ribeirão das Neves desde que nasceu. Sua fase de escolarização foi toda na educação pública. De família humilde e pobre, aos 14 anos começou a trabalhar como garçom e como jovem aprendiz pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Aos 15 anos assumiu-se gay para a família. Ele nos contou que a reação das pessoas foi mais negativa, mas que hoje ele se sente mais aceito. Está realizando seu maior sonho, seguir carreira em nível superior. Foi aprovado em quatro instituições de ensino superior: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) e Faculdade Pitágoras, com bolsa de 100%. Por ocasião das escritas, estava concluindo o curso técnico em mecânica pelo Cefet, onde era autor de um projeto de ensino financiado pelo governo federal na área de comandos elétricos. Fazia licenciatura em Matemática no formato semipresencial e trabalhava com manutenção e operação de máquinas.

O terceiro sujeito da pesquisa é o jovem *trans* Cauê, de 21 anos, nascido em Belo Horizonte e morador de Ribeirão das Neves desde pequeno. Tem seis irmãos, mora sozinho, trabalha como garçom, faz faculdade de tecnólogo em gestão hospitalar, é noivo, não tem religião, mas simpatiza com a Umbanda. Finalizou o ensino médio em 2020.

Quanto aos(as) professores(as), tivemos a participação do professor Toninho, nascido em Córrego Novo, Vale do Rio Doce, onde viveu sua primeira infância. Mudou-se para Belo Horizonte aos sete anos e aí viveu até os 17 anos. Ingressou na Marinha do estado do Espírito Santo em 1971 e permaneceu lá por sete anos. Voltou para Belo Horizonte aos 23 anos e fez o curso técnico em química, trabalhou como técnico químico em cidades de São Paulo e Minas Gerais. Graduou-se em Geografia no ano 2003 pela Faculdade de Minas (Faminas).²² É casado e pai de duas filhas. Ele é efetivo na Escola Geraldo Campos desde 2015.

Também tivemos a participação da professora Cristina, hoje ex-vice-diretora da escola. Casada, tem três filhos e um neto. Formou-se em ciências biológicas. Aposentada no primeiro cargo há cinco anos, a época da entrevista estava à espera da segunda aposentadoria.

²² Credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) em novembro de 2003, a Faminas-BH está localizada na Região Norte de Belo Horizonte. Mantida pela Lael Varella Educação e Cultura Ltda, nasceu dois anos após a inauguração da Faminas na cidade de Muriaé. Atualmente, oferece dez cursos de graduação e diversos cursos de extensão. Disponível em: FAMINAS-BH - Faculdade de Minas - FAMINAS-BH (faminasbh.edu.br). Acesso em: 2 jun. 2022.

E, por fim, contamos com a participação do professor Warley, graduado em Letras pela UFMG, em Pedagogia pela Faculdade Futura e em Educação Inclusiva pela Faculdade Batista. Tem pós-graduação em Educação Inclusiva, Ciências da Religião e Língua Brasileira de Sinais (Libras), na modalidade de Ensino a Distância (EAD). Está há cinco anos atuando como professor da educação básica. É casado e pai de duas filhas. Ele entrou na Escola Geraldo Campos como designado em 2019 e se efetivou em 2022.

Após a definição da escola e da escolha das/os/es sujeitas/os/es colaboradores(as) da pesquisa, partimos para a coleta de dados via entrevistas narrativas. Coleta que descrevemos a seguir.

2.3 ENTREVISTAS NARRATIVAS

Nesta etapa da pesquisa, realizamos entrevistas narrativas com os três estudantes, com a professora e os dois professores selecionados. A escolha da pesquisa narrativa se deu a partir das aulas de seminário de pesquisa e de conversas com a orientadora. O método de pesquisa nos foi apresentado e também o modo como este vem sendo utilizado por pesquisadores(as). Como nos apontam Vilela *et al.* (2022) em seus estudos, as primeiras pesquisas narrativas surgiram em meados da década de 1990, com campos mais específicos na área da educação. Essa metodologia expandiu-se e viu-se nos pesquisadores narrativos um especial interesse no humano e em suas ações no campo da educação. Esse método de pesquisa narrativa em educação coloca em evidência a voz dos sujeitos participantes da investigação. Essa experiência ganha destaque e a narrativa se torna a melhor forma de entender e representar suas experiências em face dos processos educacionais, numa dinâmica interativa em que o pesquisador abre espaço ao participante para expressar as suas vivências e subjetividade, suas histórias. E, por meio de suas memórias, compreendemos a complexidade da instituição educacional como lugar sociocultural, de diversidades e saberes que chegam ali por meio dos/as/es estudantes e professores(as). Assim, a história narrada por cada indivíduo a partir do espaço social em que está inserido nos leva a refletir com cada um(a) e a aprender com a sua história, como acentua Freire (2010). Sendo assim, para a construção desta pesquisa narrativa, fundamentamo-nos no trabalho de Clandinin e Connely (2011), com ênfase na experiência de pesquisadores e pesquisados consolidada entre a práxis narrada e a teoria que envolve esta pesquisa. Dando continuidade ao método, passamos para a parte das entrevistas, tendo cada participante escolhido o lugar e o horário mais convenientes para tanto.

A questão geradora da narrativa para os estudantes foi colocada pela pesquisadora da seguinte forma: narre o seu percurso estudantil, com destaque para os fatores que te marcaram, as lembranças que vêm à sua memória. Destaque tudo o que julgar importante sobre a sua vida e que tenha relação com a sua condição de jovem e estudante LGBTQIAP+. Aos professores e à professora, pedimos que nos contassem a narrativa sobre como se deram, ao longo de suas docências, as relações com os estudantes LGBTQIAP+.

Após as entrevistas e suas transcrições, passamos para a fase de análise do material colhido. Para tanto, fizemos nossas análises com uma pequena tessitura das narrativas dos sujeitos participantes da nossa pesquisa, pontuando temáticas, sujeitos e espaços que foram acionados pelos jovens, pelos professores e pela professora para responder à nossa questão de pesquisa. Os resultados deste trabalho tão complexo são apresentados a seguir.

2.4 TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta fase, dedicamo-nos à sistematização e análise dos dados obtidos durante a etapa anterior. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas literalmente. O objetivo dessas transcrições literais era sentir as lembranças nos seus detalhes, as palavras, a dicção, os gestos durante as entrevistas e os sentimentos que cada jovem e cada professor(a) foi capaz de expressar por meio de suas narrativas.

Para tanto, construímos um modelo de inteligibilidade em diálogo com as questões motivadoras da investigação. Tratando-se da metodologia de pesquisa narrativa, esta é a fase de interpretar os textos e, a partir deles, criar outro texto (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Para tanto, utilizamos os procedimentos da Análise de Conteúdo (AC). A contribuição da AC se dá por seu poder revelador de tendências do objeto em análise, do qual emergem significados e sentidos que o método torna inteligíveis. Para essa análise de conteúdo, baseamo-nos na proposta de Bardin (1977), que sugere três diferentes fases da AC: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Apresentamos os achados obtidos a partir das entrevistas dos/as/es participantes no capítulo de análises das entrevistas, com a sistematização de cada uma delas e os possíveis diálogos aí encontrados.

A partir dessas narrativas e das histórias construídas por esses sujeitos escolares, procuramos compreender a constituição do ‘ser estudante LGBTQIAP+’ na Escola Geraldo Campos. Que aprendizagens essa constituição pode nos oferecer, quando o olhar se volta para a relação do-discência e o ‘ser estudante LGBTQIAP+’? Como essas narrativas são

construídas? Que memórias são compartilhadas? Que sujeitos/as/es são lembrados/as/es e como são lembrados/as/es? Que sentidos as experiências escolares ganham nessas memórias? Como a escola afetou as trajetórias escolares dos/as/es estudantes LGBTQIAP+? O que professores e professoras têm a ver com essas afetações? Essas são questões que atravessaram as perspectivas e fomentaram nossas expectativas sobre as narrativas dos/as/es sujeitos/as/es envolvidos/as/es nesta pesquisa.

Não podemos nos esquecer de que as histórias narradas trazem à memória fatos que nos levam a outros, como num labirinto, que começa com um acontecimento, depois dá em outro, que marcou em dado momento aquilo que o(a) narrador/a vivenciou, às vezes até mesmo o(a) ouvinte faz parte de algum desses momentos, como relata Freire (1987). A história pode ser narrada em diferentes tempos, nem sempre observando uma ordem cronológica linear, mas sim de acordo com o que mais marcou na vida de quem narra. Ainda como nos lembra Freire (1987), tudo pode ser objeto de conhecimento; a própria caminhada pode ser fonte de saber, e esse diálogo se torna um aprendizado quando estudantes LGBTQIAP+ e professores(as) narram as histórias que vivenciaram em suas práticas escolares.

Clandinin e Connelly (2011) dialogam com a linha de pensamento de Freire quando afirmam que a narrativa é “uma forma de compreender a experiência humana”. Dessa forma, nosso estudo se volta para as histórias vividas e contadas, pois “[...] uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores/as” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18 *apud* SAHAGOFF, 2015).

3 JUVENTUDES E ESCOLA: OS DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DO SER ESTUDANTE LGBTQIAP+

Para os estudiosos das juventudes LGBTQIAP+, não é possível pensar a condição dessas juventudes sem se pensar também em suas relações com a escola. No dizer de Miranda e Maia (2017), a escola é uma instituição social bastante complexa e nenhuma pesquisa sobre ela pode ser realizada de forma simplista. Para esses autores, a escola deve ser notada como um espaço educativo de múltiplos saberes, de encontro de sujeitos/as/es diversos/as/es, de interações e amizades, de socialização, de conflitos, de visibilidades e invisibilidades. E, fundamentalmente, como uma instituição de relevância na definição das identidades, das diferenças e das desigualdades sociais (MIRANDA; MAIA, 2017).

Apesar dessa complexidade, observam-se certos descuidos ou normativas, a exemplo das leis que tratam sobre a Educação Básica, que não têm assegurado cuidado sistemático por parte das escolas para com as diversidades em seus espaços. Em se tratando das juventudes LGBTQIAP+, notaremos que há uma dívida enorme da escola para com essas juventudes, muitas vezes violentadas simbólica e fisicamente nesses espaços educativos, como observaremos nas narrativas aqui construídas.

Neste capítulo, vamos abordar o desafio de ser jovem LGBTQIAP+. Para tanto, dividimos o capítulo em dois eixos: 1) *Ser jovem e ser estudante LGBTQIAP+* e 2) *Os desafios dos estudantes LGBTQIAP+ no chão da escola pública*.

3.1 SER JOVEM E SER ESTUDANTE

O que é ser jovem? Essa não é uma questão fácil de responder quando se trata de uma sociedade tão complexa como a brasileira, problematização já registrada na introdução desta dissertação. Para Juarez Dayrell (1996), no Brasil, é impossível pensar o ser jovem no singular. Ao contrário, a pluralidade é característica central das juventudes brasileiras. Pluralidades estas que são atravessadas por questões de território, de identidades, de religiosidades, de formação, pelo mundo do trabalho e do lazer, por questões de gênero, entre outras.

Fazendo um recuo histórico, podemos afirmar que, até a década de 1960, o ser jovem foi alvo de intensos debates e estudos em muitos países, inclusive no Brasil. Após os chamados Anos Rebeldes, o tema juventude desaparece dos estudos das Ciências Humanas, como aponta Sposito (1996). Na década de 1970, a população jovem perdeu espaço como

temática entre os estudiosos e acadêmicos. Na década de 1980, o termo ‘jovem’ reaparece nas investigações das Ciências Sociais e na área da Educação.

Uma referência importante nessa conceituação das juventudes é o sociólogo português Machado Pais (1990), que propõe a classificação dos estudos das juventudes em duas correntes: a geracional, que privilegia fatores etários e aspectos biológicos, aproximando-se de uma dimensão mais universalista dos e das jovens, e a classista, que assume a juventude como um fenômeno influenciado pelos marcadores sociais de inserção dos/as jovens em diferentes classes sociais, pelas experiências de vida e pelas formas de integração social.

Nesse mesmo sentido, a pesquisadora brasileira Sposito (1997) fala do desafio que é definir o termo ‘juventude’, visto que este está implicado em um contexto histórico e sofre influências de acordo com o tempo, o espaço e a cultura em que se encontram esses/as sujeitos/as/es. Dois fatores fundamentais estão envolvidos na definição de juventude, segundo Sposito (1997). O primeiro está relacionado a um conjunto social estabelecido em uma fase da vida, que tem a ver com aspectos geracionais. O segundo fator está integrado a outras dimensões, tais como classe, gênero e outras intersecções históricas e sociais. Portanto, perceber a juventude como uma transição da infância para o mundo adulto de forma homogênea é não reconhecer as condições socioculturais em que esses/as sujeitos/as/es estão envolvidos/as/es. Destarte, embora essa transição seja parte importante dos estudos das juventudes, compreender a complexidade que envolve os caminhos dessa transição é o que diferencia os processos e as formas de abordagem sobre essas transições. Apesar da certeza de que a transitoriedade faz parte dos modos de ser jovem, a forma como se dá essa transição, assim como a sua duração e suas características, diferencia-se nos estudos que tratam de tal temática.

Para Dayrell (2007), firmada na condição de transitoriedade, a juventude tira o protagonismo do/a jovem que vive no presente, voltando o olhar para as preocupações com o/a adulto/a que pode vir a ser no futuro. Questionando essa condição de transitoriedade, o autor acrescenta que a definição de juventude passa por critérios históricos e culturais que variam socialmente, ou seja, de acordo como o modo como cada grupo vai lidar e constituir esse momento. Seguindo essa linha de pensamento, é preciso pensar na complexidade posta nessa temática, que envolve a classe social, as questões culturais, a religião, os valores, o gênero e o lugar em que este/a jovem está inserido/a.

Ser jovem, portanto, é um desafio diante das circunstâncias em dadas sociedades. Em termos etários, no Brasil, a faixa etária do ser jovem vai de 15 a 29 anos. Porém, em algumas

situações, esse período pode ser prolongado ou encurtado. Há jovens que prolongam o período de convívio com a família devido à sua condição de estudantes e ficam na casa dos pais até se inserirem no mercado de trabalho. Mas também há jovens que encurtam suas juventudes ou adiantam sua entrada na fase adulta devido à sua situação de classe. Nas periferias, jovens das camadas populares começam a trabalhar já aos 15 anos de idade, não podendo, em muitos casos, usufruir de tempo para o lazer, de tempo para os estudos, o que acaba por encurtar suas juventudes. Na percepção de Dayrell (2007), a entrada desses/as jovens no mercado de trabalho se deve à necessidade de sobrevivência, ao desejo de autonomia financeira, à necessidade de contribuir com as contas da família. Isso coloca em xeque o estereótipo universalizado de ser hedonista e egocêntrico atribuído à juventude.

Outro tópico importante nessa discussão se dá em torno do elemento identidade. De acordo com Sposito (1996), a questão da identidade é fundamental nessa fase da vida, pois os/as jovens estão ligados/as/es a uma série de interações que marcam suas identidades. Identidades estas marcadas por vínculos familiares, religiosos, escolares, musicais, políticos, sociais, midiáticos (consumo, redes sociais), entre outros.

No caso do ‘ser jovem LGBTQIAP+’, suas produções identitárias se distanciam das regras heteronormativas que, muitas vezes, atravessam as instituições sociais. Quando eles ou elas assumem suas condições específicas de gênero e sexualidade, os afetos que lhes são próprios ou singulares passam, conforme a instituição, a vivenciar situações de preconceito, discriminação, silenciamentos e medos, que trazem sofrimentos e situações de desigualdade, inclusive no ambiente escolar.

Aliás, a escola é uma instituição que marca bastante a vida das juventudes. Nas palavras de Sposito (1996), quando se trata de escola pública, há um debate muito complexo acerca do ser jovem. Primeiro, não podemos nos esquecer de que a maior parte dos/as/es estudantes das redes públicas educacionais no Brasil é das camadas populares, das comunidades periféricas urbanas e rurais. E essa marca social acaba por trazer experiências muito singulares na relação entre as juventudes e a escola.

Sabemos que as juventudes que chegaram às escolas públicas nas últimas décadas são juventudes que antes não chegavam, quais sejam: juventudes pobres das grandes favelas, juventudes quilombolas, juventudes trans, juventudes indígenas e tantas outras juventudes marginalizadas. Ao chegar à escola, a maioria dessas e desses jovens acaba por enfrentar estereótipos sobre o ser jovem de camada popular. Esses/as jovens são muitas vezes tidos/as/es por marginais, violentos/as/es, numa clara associação entre pobreza e marginalidade. Muitas vezes, comportamentos vistos como violentos são tratados como

registros de um mundo privado, que inclui aqui a vida familiar, o ambiente do tráfico, a falta da cultura escolar, ligada à irresponsabilidade, à falta de sonhos, entre outros.

Essas associações negativas sobre o ser jovem ligadas à pobreza e à periferia acabam por dissociar violência e privilégios raciais no Brasil. Os crimes cometidos por jovens periféricos/as/es chocam a opinião pública, já os crimes cometidos por jovens da elite branca, quando ganham alguma página midiática, logo são esquecidos. Como exemplo, podemos citar a morte do índio Gaudino Jesus dos Santos, assassinado por cinco jovens da elite branca de Brasília, que atearam fogo no corpo desse índio pataxó em Brasília no ano de 1997. Ao comentar sobre esse caso, Paulo Freire fez a seguinte reflexão:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer [...]. Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranquilo, numa estação de ônibus, em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um tu ou um ele. Era aquilo, aquela coisa ali. Uma espécie de sobra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva [...]. É possível que, na infância, esses malvados adolescentes tenham brincado, felizes e risonhos, de estrangular pintinhos, de atear fogo no rabo de gatos pachorrentos só para vê-los aos pulos e ouvir seus miados desesperados, e se tenham também divertido esmigalhando botões de rosa nos jardins públicos com a mesma desenvoltura com que raspavam, com afiados canivetes, os tampos das mesas de sua escola. E isso tudo com a possível complacência quando não com o estímulo irresponsável de seus pais [...] penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, entre outras coisas mais, no testemunho que lhe deram de pensar e de como pensar. A posição do pobre, do mendigo, do negro, da mulher, do camponês, do operário, do índio neste pensar. (FREIRE, 2016, p. 75-76).

Paulo Freire é muito enfático em sua denúncia sobre o como estamos educando nossas crianças, nossos/as/es adolescentes. Reforçamos essa denúncia destacando que a estrutura racista, misógina, machista e homofóbica brasileira é a responsável pela estigmatização das juventudes periféricas, tal como vimos nos telejornais sensacionalistas, que alardeiam certos eventos e delitos causados por jovens da periferia. De fato, as juventudes periféricas brasileiras são marginais, mas não no sentido de violentos/as/es, mas sim de condenados/as/es da terra, de esquecidos/as/es e abandonados/as/es pelo poder público. Enquanto os/as jovens periféricos/as/es são tidos/as/es como marginais, os/as/es jovens da elite branca – que podem brincar de matar índio – são privilegiados/as/es. Tanto no caso do tratamento marginal dado às juventudes das camadas populares quanto no tratamento privilegiado dado aos/às jovens da

elite, ambos os fenômenos marcam o modo como as juventudes brasileiras são pensadas no Brasil. Essa complexidade do ser jovem no Brasil ainda carece de debates, de políticas públicas e de conhecimento por parte dos governantes e das instituições sociais. Principalmente quando se trata das juventudes das camadas populares, que se veem desprotegidas de direitos. E, entre esses direitos, o direito a permanecer na escola é algo ainda bastante desafiador para o Brasil.

Segundo dados do Censo Escolar, só em 2021, 14,9% dos/as jovens abandonaram o Ensino Médio. O abandono e a evasão escolar têm motivos diversos, entre os quais a gravidez na adolescência e a falta de estímulos com os conteúdos, que gera desinteresse nos/as estudantes. Muitos/as são forçados/as a entrar no mercado de trabalho para ajudar na renda da casa. Além disso, práticas de exclusão dentro do ambiente escolar contribuem para a evasão/interdição e/ou expulsão daqueles/as excluídos/as, como os/as negros/as, LGBTQIAP+ e deficientes, como mostra o estudo de Reynaldo Fernandes, *Ensino Médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão?*²³

Para Dayrell (2007), na escola há uma cisão muito forte entre o ser estudante e o ser jovem. Essa cisão contribui para a experiência de desencaixe que muitos/as/es jovens sentem ao chegarem à escola, como os/as/es jovens LGBTQIAP+, por exemplo. Quais as questões que envolvem essa experiência de ‘ser estudante’ na condição de sujeito/a/e LGBTQIAP+? O que tais sujeitos e seus/suas professores(as) têm a nos dizer sobre tal problematização? Essas e outras indagações estão elencadas nos objetivos desta pesquisa e nos serviram de base de análise ao longo do trajeto.

Nessa direção, Sposito (2003, p. 77) acrescenta que “[...] a condição de estudante deve ser pensada como algo problemático e não natural no interior da escola: não se nasce aluno, alguém se torna aluno”. Nesse sentido, o que seria o tornar-se aluna/o/e LGBTQIAP+? Para tanto, é necessário, num primeiro momento, compreender de forma mais geral o que é ‘ser estudante’.

Se a juventude é um momento que requer atenção dos(as) estudiosos(as) da temática, como analisar a juventude LGBTQIAP+ no contexto escolar? Como analisá-la como estudante? Para isso, retomamos, no próximo item, a discussão sobre o papel da escola na escolarização dos/as/es sujeitos/as/es LGBTQIAP+.

²³ Cf.: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 26 set. 2022.

3.2 OS DESAFIOS DOS/AS/ES ESTUDANTES LGBTQIAP+ NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Iniciamos este item interrogando o papel da escola, dos(as) professores(as) e dos/as/es estudantes na formação do ‘ser estudante’, mais especificamente no ‘ser estudante LGBTQIAP+’. Como as práticas educativas produzidas e reproduzidas dentro do ambiente escolar ressoam na constituição do ‘ser’ desses/as estudantes? Esse questionamento é importante, uma vez que não podemos nos esquecer de que a construção histórica do ser estudante não é aleatória, mas sim um processo de fabricação, de constituição social e de poder (FOUCAULT, 1975).

A escola é um lugar em que há disputas de poder, embora sua essência seja a construção de saberes, ensino e aprendizagens. Ainda é lugar de contradições, mas também de socializações, interações, conquistas e afetos. Em seu interior, há conflitos e violências, dentre elas, a violência da hegemonia heteronormativa (REIS, 2019). Muitos jovens, mesmo não se vendo dentro desse modelo normativo ditado principalmente pelas instituições de poder, para se sentirem aceitos, silenciam e passam a seguir as regras da supremacia binária masculino/feminino, para escaparem da discriminação e da violência de gênero, de raça, de classe, dentre outras.

Como nos lembra Reis (2019, p. 2), “[...] a escola é também onde se reproduz preceitos e valores tradicionais, culminando as desigualdades inclusive entre gênero, sexualidade, raça e classe e essas atitudes corroboram com as diferenças manifestadas pela discriminação nesse espaço”. Dentre as causas dos conflitos presentes na escola estão as questões de gênero. Por essa razão, estudiosos da relação escola e juventudes LGBTQIAP+ vêm apontando o quanto se faz necessário uma docência reflexiva na produção do ‘ser estudante’ quando se trata da convivência com estudantes LGBTQIAP+ na escola.

Uma parte significativa dos trabalhos e pesquisas com o ser jovem tem apontado a escola como um lugar de conflitos, desafios e obstáculos para as juventudes LGBTQIAP+, principalmente para as juventudes trans. Ao problematizarem o lugar dessas juventudes nas escolas, pesquisadores das questões LGBTQIAP+ evidenciam que, no interior dessas instituições, tem se produzido o modelo binário da supremacia masculino/feminino, modelo este que deflagra atos discriminatórios e ações violentas contra essas juventudes que fogem à regra heteronormativa e aos modos hegemônicos de ser estudante ali institucionalizados.

No dizer de Guacira Louro (2008), o ambiente escolar tem se mostrado sexista, homofóbico e misógino, que reproduz os reflexos de uma sociedade conservadora, machista,

patriarcal, na qual ainda predomina a hegemonia colonizadora. Sendo a escola uma construção social, esta carrega consigo as contradições presentes na sociedade. Dessa forma, Louro (2008) traz importantes desafios e questões que colocam a escola e seu corpo docente para repensar seu lugar como instituição detentora de poder e saberes que se misturam numa disputa de culturas, conhecimentos e identidades. Essas disputas, muitas vezes, são transformadas em problemas morais desumanizadores.

Diferenças, distinções, desigualdades e segregações, como pontua Guacira Louro (2014), essas juventudes LGBTQIAP+ que se encontram na escola sabem o que tais palavras, ou melhor, o que essas experiências significam. Seguindo modelos padronizados, essa instituição educativa acaba por separar, classificar e dividir internamente os lugares que cada um deve ocupar, lugares estes que seguem um padrão, o modo de a escola pensar o ser jovem, o ser estudante, o ser gente. Os banheiros, as filas, a dança da festa junina e a quadrilha são separados entre aqueles definidos como meninos e as definidas como meninas – inclusive os pares na dança de quadrilha. Menina dança com menino, menino com menina.

Mas, por quê? Porque essa é a regra, a regra social heteronormativa. Regra que a escola, desde seus primórdios, foi designada a fazer seguir, para disciplinar e adestrar os corpos. Designação que podemos chamar de modelo ocidental moderno. Uma escola que separa estudantes por classes sociais, por faixa etária, por credos religiosos e por gênero, daí haver classes só para meninas e outras só para meninos. Vale dizer que, apesar dessa designação, a escola resiste e se transforma em lugar de esperança, de encontros, de busca por direitos, inclusão e possibilidades.

Não podemos nos esquecer de que a função moderna das escolas brasileiras, a princípio, era tornar os corpos dóceis e civilizados, corpos brancos e burgueses. Um lugar de controle, portanto, e de constante disciplinarização desses corpos condicionados a se tornarem mansos e educados. Os pobres, as mulheres e os negros não eram bem-vindos nesse lugar. É importante ressaltar aqui as mudanças que vieram principalmente com o processo de democratização da educação e da escola pensando numa escola plural e para todos. Nesse sentido, muitos processos de escolarização acabam por produzir as masculinidades e o disciplinamento dos corpos de forma sutil, discreta, mas duradoura, construída desde a infância, como aponta Guacira Louro (2000).

É o poder disciplinar que Foucault (1975) define como uma série de mecanismos que agem nas relações de poder e visam separar um sujeito do outro, qualificando-os como alguém que está dentro ou fora das normatizações impostas por um sistema de vigilância e

punição. Como afirma o autor, esses sistemas de normas são manifestados nas escolas, nos hospícios, nas prisões e nas fábricas.

Dessa forma, o poder produz sujeitos dóceis e úteis para a sociedade e isso nos leva a racionalizar sobre a maneira como somos conduzidos socialmente, de acordo com comportamentos que nos são impostos, modos muitas vezes sutis de viver interiorizados por nós. Isso se dá sob a forma de controle e vigilância constantes, por meio de dispositivos de poder que agem sobre nossos pensamentos e ações e nos fazem repensar certas atitudes por medo das presunções sobre o que é certo ou errado quando nos encontramos em sociedade. Seguindo esses parâmetros, a escola trata o corpo como objeto quando o separa de outros corpos e vigia cada um, quando estabelece que cada corpo deve se vestir de acordo com suas características físicas biológicas, quando inviabiliza aquele que não se encaixa nessa regra. Diminuindo o poder com que os sujeitos chegam a esse ambiente, aumenta-se sobre eles o poder institucional, como nos faz notar Michel Foucault (1975) em seus debates acerca do poder institucional sobre os corpos.

Somos forçados o tempo todo por aqueles que estão no poder a revermos certas práticas, principalmente quando estamos em instituições como a escola, a família, as igrejas e outras. Nossos corpos são alvo de julgamento e punição, por meio de olhares e observações. Poderíamos ver a escola como um dispositivo de poder, a exemplo do modelo do panóptico, inventado por Jeremy Bentham.²⁴ Em termos panópticos, portanto, a escola pode ser pensada como instituição de poder estruturada para exercer um sistema de vigilância e punição, baseado na ideia de que todos estão sendo observados. O poder nas relações que resulta em corpos disciplinados e mansos. Em termos históricos, portanto, desde a sua fundação como instituição social, a escola moderna foi estruturada por um poder de disciplina e vigilância sob os corpos, por meio de um plano calculado progressivamente. Cada corpo moldado assegura o controle do todo. Um sistema que é introduzido nos corpos e os leva a pensar que estão sendo

²⁴ “Jeremy Bentham, filósofo utilitarista inglês do século XVIII, descreve, em *O Panóptico*, o projeto de uma construção carcerária que se fundamentaria no ‘princípio da inspeção’, segundo o qual o bom comportamento dos presos seria garantido se eles se sentissem continuamente observados. Para isso, Bentham previa a construção de dois edifícios circulares concêntricos: no edifício exterior ficariam as celas dos presos, construídas de forma a estarem constantemente abertas à vigilância de inspetores situados na torre central, localizada no círculo interior. O Panóptico tornou-se, desde a análise que dele fez Foucault em *Vigiar e punir*, o paradigma dos sistemas sociais de controle e vigilância total. E ele não perdeu sua atualidade; ainda que apenas como metáfora, seu princípio continua plenamente ativo. As implicações do panóptico e as formas de controle social contidas nas novas tecnologias (internet, circuitos de vigilância, câmeras escondidas, celulares) renovam o interesse pelo tema do panópticismo”. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/O_pan%C3%B3ptico.html?id=B6uMDwAAQBAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y. Acesso em: 12 dez. 2022.

vigiados, como forma de poder e domesticação, para torná-los dóceis e disciplinados (FOUCAULT, 1975).

Nesse sentido, muitos processos de escolarização acabam por produzir as masculinidades e o disciplinamento dos corpos de forma sutil, discreta, mas duradoura, construída desde a infância, como aponta Guacira Louro (2000). A sociedade aposta na escola e em sua capacidade de controlar, criando processos morais e legais que marcam os corpos dos indivíduos, que, ao serem valorizados, tornam-se referência para os outros. Dessa forma, a escola reproduz as desigualdades sociais, culturais, linguísticas e políticas em favor da manutenção, muitas vezes, de pedagogias necrófilas.

Diante desse quadro, muitos estudiosos têm se interessado pela problematização das redes de violências físicas e simbólicas que têm sido manifestadas no interior das escolas brasileiras, quando se pensa no ser estudante LGBTQIAP+. Uma das formas dessas violências se dá em torno da educação corporal.

A escola, nesse quesito, é fortemente disciplinadora das questões de gênero e da sexualidade, ao mesmo tempo em que também revigora a esperança quando, nela, ocorre a aprendizagem, há liberdade e prática democrática exercida por docentes que também praticam a liberdade. Exatamente por isso a escola é tão visada por aqueles que tentam cercear a sua capacidade libertária. Também por isso, é grande o desafio da escola para tornar frequente o diálogo sobre a sexualidade e o gênero em seus espaços, sabendo que ela é alvo não só de estudiosos dessa questão, mas também de grupos fundamentalistas, que querem utilizá-lo para disseminar projetos como o Escola Sem Partido (ESP) e ventilar a fantasmagoria do combate à 'ideologia de gênero'. Para Freitas *et al.* (2021), esses grupos conservadores são fortalecidos pela falta de preparo dos professores para uma abordagem efetiva sobre a temática, o que torna urgente sua inclusão nos cursos de licenciatura, para que, ao tratarem sobre a sexualidade, gênero e orientação sexual nas escolas, esses professores estejam destituídos de julgamentos, mitos e preconceitos sobre tais temáticas.

O direito a uma escola mais justa e igualitária é fruto da luta desses movimentos sociais de pessoas pretas, das feministas, dos indígenas, dos sem-terra e de tantos outros espoliados por esse Brasil afora. Para Freitas *et al.* (2021), foram as lutas e os movimentos dessas militâncias, dessas pessoas *diverses*, que passaram a veicular a ideia da escola como um direito de todas, todos e *todes* as brasileiras/os/es. Igualdade e direitos que ainda continuam sendo pauta no Brasil.

Em razão dessa busca por uma escola mais justa é que se entende essa instituição como lugar de aprendizagens e de desenvolvimento de capacidades, um espaço de trocas e

interações socioculturais. Não podemos esquecer, portanto, que o papel final e fundamental da escola é garantir o direito humano e social dos educandos, constituindo-se como ambiente no qual crianças e jovens aprendem sobre si mesmos, sobre o outro, sobre culturas diversas e sobre resistir. Resistir e continuar no ambiente escolar, resistir ao se deparar com preconceitos de cor, classe e gênero, resistir ao poder imposto sobre seus corpos.

Se observarmos a escola sob esse olhar mais biófilo, tendemos a pensá-la como um espaço sociocultural. Segundo Dayrell (1996), analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, crianças, adolescentes e estudantes. Enfim, educadores e educandos, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural requer o resgate do papel dos sujeitos na trama social que os constitui e, portanto, constitui a escola.

Bastos (2015) nos lembra de que, na escola, circulam certos saberes, que são reconhecidos, tratados e legitimados em detrimento de muitos outros, deliberadamente ocultados na cultura escolar. Apesar da normatização dos corpos, a escola não deixa de ser um campo de disputa por identidades, memórias, espaços, conhecimentos, políticas, culturas e saberes outros. Tudo isso porque o sujeito, ou melhor, os sujeitos aí envolvidos, como nos lembra Foucault (1975), são construções históricas e subjetivas. E na dinâmica dessas constituições há desafios, tensões, encaixes e desencaixes em relação aos padrões propostos institucionalmente.

Sendo assim, mudanças no currículo, na organização, na estrutura física, nas regras e nas avaliações deveriam caminhar para garantir o direito às diferenças entre os sujeitos dentro do espaço escolar. Porém, em alguns momentos, a diferença é desrespeitada pela força disciplinadora da escola e, nesses casos, ela pode se caracterizar também como espaço educativo necrófilo.

Nesse sentido, a estrutura escolar mostra a todas, todos e *todes* a sua razão de estar ali. Guacira Louro (2014) exemplifica como os quadros de lutas expostos nas salas ou corredores das escolas mais tradicionais, que mostram as diferenças, mesmo que implicitamente:

Destaca-se ali no quadro a figura diáfana de uma mulher, vestida com trajes da Antiga Grécia e aparentemente guiando um grupo de soldados. Esses soldados têm a frente um comandante, cujos trajes atestam sua importância e nobreza. Os rostos são iluminados, compenetrados. Alguns podem ser tombados, mas os demais avançam destemidos. (LOURO, 2014, p. 62).

Como esse quadro é visto por meninas e meninos brancos/as ou negros/as, ricos/as ou pobres? Muitas podem ser as histórias imaginadas por eles e por elas ao se depararem com aquele quadro. Mas a leitura é inevitável: a mulher como a inspiradora, os homens todos brancos, guerreiros, combatentes, fortes, um líder de posição social superior, com trajes de nobreza. Guacira Louro (2014) acrescenta que, no ambiente escolar, é preciso estar atento e manter olhares críticos e aguçados para as várias formas de disciplinamento e constituição dos sujeitos implicadas no fazer cotidiano da escola.

Seguindo com os apontamentos de Louro (2008), é possível afirmar que a escola, ao delimitar espaços e separar corpos de meninas e meninos nas práticas escolares, por exemplo, encerra múltiplos e discretos mecanismos que distinguem os corpos e as mentes de alunos e alunas. Estes e estas, por sua vez, vão construindo padrões diferenciais de comportamento e assimilando o modelo com o qual devem se identificar para serem “mais homens” ou “mais mulheres”. Essas práticas tendem a naturalizar as divisões e deixar claro o lugar permitido, o proibido e o delimitado entre os sujeitos, inclusive em casa e nas ruas. Faz-se importante, portanto, questionar até que ponto reproduzimos padrões e modelos consensuais sobre o ser de cada pessoa humana no chão da escola e em suas pedagogias. Como nos lembra Freire (1987), a pedagogia se faz das práticas que há no comportamento, assim como no modo de interpretar os fatos e a história de cada ser.

Para Guacira Louro (2014), nesses processos, o papel da docência não pode ser negligenciado. A autora destaca a urgência do debate e da reflexão sobre as questões de gênero e diversidade sexual no âmbito da escola de educação básica. Por mais que ainda se mantenha muitas experiências colonizadoras nas escolas, como um país democrático, precisamos defender uma escola como espaço plural, de múltiplos saberes, de encontro de sujeitos diversos. Uma instituição social importante para a construção de uma sociedade mais justa, que favoreça encontros entre as diversas juventudes que nela se fazem presentes. Uma escola que possa contribuir para a formação das identidades e subjetividades *des sujeites*.

É com vistas a problematizar essa complexidade da escola que nos propomos, nesta pesquisa, a pensar nas questões relativas às juventudes LGBTQIAP+. O que acontece no interior da escola com essas juventudes? O que as narrativas da do-discência podem nos revelar sobre falas, atitudes e comportamentos nas relações em que tais juventudes se fazem presentes? Muitas pesquisas têm apontado que essas juventudes são tratadas como corpos abjetos, estranhos e/ou rejeitados. Porém, as vivências de tais estudantes, mesmo diante das forças normatizadoras da escola, não se resumem a essas formas de apagamento, de

invisibilidade. Elas e eles resistem de alguma forma. Assim, é necessário atentarmo-nos para as várias formas de esses *sujeitos* existirem e resistirem no espaço escolar.

Destarte, é essencial atentarmo-nos a toda forma de existir no fazer cotidiano da escola. As salas, as paredes, os muros, os gestos e os silenciamentos dos sujeitos escolares têm muito a nos dizer sobre a escola e as gentes que nela se fazem presentes. Como detalha Guacira Louro (2014), até o tempo e o espaço são divididos de forma distinta, mostrando a hierarquização presente ali dentro. Um corpo educado e disciplinado, mãos, olhos e ouvidos adestrados para tarefas intelectuais, mas desatentos para outras situações educativas ou desumanizadoras.

No que diz respeito às questões de gênero, segundo Guacira (2000), o adestramento começa na família, na igreja, depois se reproduz de outras maneiras no interior das escolas. De forma articulada, essas instituições reiteram os padrões heteronormativos da sociedade como um todo. Essa condição, naturalizada por essas instituições (família, igreja e escola), vicia o olhar e nos impede de entender o porquê de meninas e meninos se agruparem de formas distintas, fazendo-nos encarar de forma natural o fato de que uns usufruem de privilégios que outros não têm.

Ainda segundo Guacira Louro (2014), essa divisão de corpos estabelece que meninos têm mais liberdade do que meninas, como se fosse normal e pertinente à ordem natural do humano. Contínua e sutilmente, a escola vai determinando esse lugar e as divisões de classe, raça, sexualidade e gênero envolvidas na produção das subjetividades dos sujeitos escolares, fazendo partes dos seus corpos, até resultar nas identidades escolarizadas, por meio das quais

[...] se aprende a olhar e se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras. (LOURO, 2014, p. 65).

O processo de fabricação de corpos é contínuo e sutil. Acontece por meio das técnicas disciplinares que se aplicam sobre os indivíduos. Um poder modesto, menor, mas permanente, que Foucault trata em *Vigiar e punir* (1987). Dessa forma, são exatamente os gestos pormenorizados, comuns e rotineiros que devem ser observados quando se trata das juventudes LGBTQIAP+.

No caso dessas juventudes, sabemos que enfrentam fortes tensões em torno da padronização cisheteronormativa, portanto, é fato que a escola atravessa a trajetória das juventudes LGBTQIAP+. A pergunta que se faz é: como a escola atravessa as histórias desses

estudantes? As leis que regem a educação pelos princípios da igualdade de condições de acesso são suficientes quando se pensa no ‘ser estudante’ LGBTQIAP+? As juventudes LGBTQIAP+ desfrutam dos mesmos direitos dos alunos heterossexuais?

Sabemos que, ao tratar das questões de gênero, há muitos desafios para a escola e para as docências, pois os cenários políticos, muitas vezes, são insalubres, intransigentes, machistas e sexistas. Nesses contextos, professoras e professores não se sentem confortáveis para tratar questões de gênero na sala de aula ou no chão mais ampliado da escola. Porém, esse debate atravessa a escola e, de uma forma ou de outra, vai se colocar ali, como destacam Freitas *et al.* (2021).

Para Bonfim e Mesquita (2020), a escola, mesmo com forte tendência à normatização heterossexual, pode ser também um espaço de questionamento das normas de gênero e das sexualidades nela existentes. Ainda de acordo com esses autores, diante do quadro de avanços e retrocessos dessa tematização na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no campo educacional, é urgente desenvolver trabalhos acadêmicos que mobilizem reflexões sobre a regra da supremacia do binarismo, do sexismo, do machismo e da homofobia no interior das escolas de educação básica.

Não podemos nos esquecer, como destacam Miranda e Maia (2017), que a instituição escolar tem grande influência sobre a delimitação de identidades de gênero como, por exemplo, nos uniformes e na separação de banheiros para gêneros masculino e feminino, por isso, ela não pode ficar de fora de tais debates e reflexões. Quantas vezes, na escola, os corpos que não se ajustam às regras heteronormativas são invisibilizados ou violentados? As autoras nos alertam, portanto, que é fundamental destacar os desafios enfrentados por jovens LGBTQIAP+ dentro e fora do contexto escolar. Compreender elementos das trajetórias escolares desses/as/es estudantes via narrativas do-discentes nos parece uma perspectiva reflexiva interessante, já que é na do-discência que a relação escolar se manifesta com mais intensidade.

Pensando nessa relação entre professores(as) e estudantes LGBTQIAP+, ou seja, a do-discente que, muitas vezes, manifesta-se intensa seja por afetos, seja por invisibilidades. Buscaremos, assim, no próximo eixo, trazer elementos reflexivos sobre a relação do-discente e o “ser estudante LGBTQIAP+”, bem como, as implicações e interpelações presentes no cotidiano escolar na relação do-discente em que os(as) atores(atrizes) principais são professores(as) e estudantes LGBTQIAP+ envolvidos/das/des nesse contexto escolar.

4 A DO-DISCÊNCIA COMO LUGAR PARA SE NARRAR A CONSTITUIÇÃO DO SER ESTUDANTE LGBTQIAP+

A relação professor(a)/estudante é uma das situações mais desafiadoras no processo de escolarização das juventudes. Não há um(a) só professor(a), ou um/a/e só estudante que não tenha sido/a/e marcado/a/e positiva ou negativamente por essa relação professor(a)/estudante. Para autores como Paulo Freire e Inês Teixeira, a relação professor(a) e estudante deve ser notada como o coração da escola. Para tais estudiosos da docência, a empatia, o respeito, as contradições e os conflitos são elementos fundamentais para que esse coração seja bombeado pela humanidade. Desse modo, para que as aprendizagens escolares ganhem força, as trocas respeitadas entre a do-discência são fundamentais. Em se tratando das juventudes LGBTQIAP+, a do-discência é imprescindível.

A partir dessas considerações, pretendemos, neste capítulo 3, pontuar alguns elementos fundantes dessa relação do-discente na escola. Escola, aqui, considerada como lugar onde se fazem presentes o ser gente e suas intersecções, como classe, cor, território, gênero, entre outras.

4.1 A DO-DISCÊNCIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO PARA SE PENSAR O SER ESTUDANTE LGBTQIAP+

A do-discência, para Paulo Freire (1987), é uma relação de dialogicidade e aprendizagem mútua. Ela é o coração da escola, como destaca Teixeira (2007). Esses aspectos já nos autorizam a pensar que a escuta dessa experiência do-discente para se compreender o processo de constituição do “ser estudante LGBTQIAP+” é um caminho metodológico promissor. Narrativas do-discentes podem nos fazer recordar histórias, vivências, sonhos e medos que se fazem presentes nas práticas educativas de professores(as) e estudantes.

Para Freire (1987), a dialogicidade é o elemento constitutivo principal da relação professor(a)/estudante. Para esse educador, o diálogo é o encontro de dois indivíduos que se cruzam no mundo, é uma existência. E esse existir não pode se reduzir ao ato de depositar palavras no outro, sendo o outro um depositário de saberes. A do-discência é um encontro entre seres humanos que se solidarizam numa reflexão-ação, cujo objetivo é transformar e humanizar o mundo. Nesse lugar de encontro, não pode haver saber menos ou saber mais e sim pessoas que, longe da arrogância, buscam em conjunto saber mais, pois é fato que o diálogo acontece na humildade do saber ouvir.

Nesse mesmo sentido de encontro, Teixeira (2007) nos fala que a docência não é algo acabado, ela é sempre uma relação, em que “[...] um não existe sem o outro[,] docente e discente se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro”. (TEIXEIRA, 2007, p. 429). Ou seja, a matéria que faz a docência é a relação construída com esse outro. Que outro? A criança, o/a jovem e o/a adulto/a que ali se encontram.

Sabendo que professores(as) e estudantes são sujeitos socioculturais, entendemos que entre eles e elas há historicidades, culturas, corpos, vidas, memórias, vivências e trajetórias. Essa pluralidade implica, também, individualidades e coletividade. Portanto, a docência é da ordem do humano. Conforme entende Teixeira,

Mesmo quando nela ocorrem atos de violência e de imposição de uma das partes, mesmo que porventura um dos polos se desumanize, ela pertence aos territórios do humano. Seja quando se realiza em processos heterônomos – desumanizadores – ou quando se dá em processos de autonomia, seja como socialização, como subjetivação, como emancipação, a docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. A seus devires. (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

Para essa autora, há vários tipos de relações presentes na docência e isso inclui o social e o político. Então, o que torna particular a relação docente/discente diante das outras relações? No dizer de Teixeira (2007), são três os elementos que marcam as particularidades da condição docente, a primeira: as *temporalidades* nela implicadas, que são: a infância, a juventude e a fase adulta que marcam a docência. Para a mesma autora,

Há uma vida que amanhece na infância, que vai crescendo no jovem e se completando no adulto, que ali se colocam no lugar dos discentes. A criança, o jovem e o adulto discente, este outro é uma vida outra, uma corporeidade singular e indivisível. É um outro sujeito sócio-cultural, corporal, psíquico, ético, estético, político, que habita tempos e espaços. Um outro que é natividade na infância e nas novas gerações que aportam na vida social. E que não pode ser deixado à deriva, lembrando Arendt (1979). (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

Portanto, professoras e professores carregam uma responsabilidade específica nessa relação, por serem, na maioria das vezes, corpos adultos. Eles e elas têm a função de interrogar o mundo junto com as crianças e as juventudes. Atividade interrogativa que exige zelo com as histórias, as memórias, as identidades e os modos de ser que esses sujeitos carregam para a escola. Dessa forma, em termos de temporalidade, a docência é feita de presente, passado e futuro e o devir ganha certa força na docência. Assim, o que as crianças e

os/as/es jovens são quando chegam à escola pode perder ou ganhar força de acordo com as relações que ali se constituem.

Outra particularidade na constituição da relação docente de que trata Teixeira (2007) é que ela é *mediada pelo conhecimento*. Não apenas o conhecimento socialmente produzido pelos campos científico-disciplinares, mas pela “[...] memória cultural a ser transmitida e interrogada” (TEIXEIRA, 2007, p. 431). Nesse sentido, a relação docente tem um papel singular no processo da formação humana e, nesse processo, os campos do aprender e do ensinar saberes são fundamentais. Conhecimento que deve se fazer de forma problematizadora, o que exige uma dose de criatividade e de risco. Dessa forma, o “[...] exercício da docência envolve projetos de pessoas e de sociedade, reafirmando a sua natureza política”. (TEIXEIRA, 2007, 431). Completamos essa citação dizendo que a docência envolve projetos de mulheres, de homens, de sujeitos plurais, de infâncias e de juventudes. Por isso, professoras e professores estão sempre envolvidas/os com os destinos e os enredos humanos individuais e coletivos.

A terceira particularidade da docência é a sua relação com o *cuidado*. O cuidado de si e do outro, que, segundo Teixeira (2007), é necessariamente político. Portanto, na relação docente estão postas

[...] escolhas, vidas e projetos de mundo, de homem, de sociedade e de história, sendo ela um colocar-se com o outro nos terrenos da alteridade, a ética e a estética nela se põem, se repõem e compõem. O respeito à vida, ao outro, às suas possibilidades e limites, aos seus desejos e sonhos, a tudo o que lhe diz respeito, deve ser levado em consideração. Nesta relação há histórias principiando, identidades e subjetividades desabrochando, caminhos sendo escolhidos, horizontes que se abrem ou se fecham, nas vidas infantes e juvenis que se inauguram, podendo ser mais ou menos formosas, conforme sejam trabalhadas, lapidadas na relação pedagógica. A relação docente/discente poderá favorecer ou desfavorecer, impedir ou realizar experiências emancipatórias e humanizadoras, ou o seu inverso nos (in)acabamentos éticos e estéticos nela implicados. (TEIXEIRA, 2007, p. 433).

No caso de estudantes LGBTQIAP+, o que a do-discência favorece ou desfavorece na sua constituição como ser estudante aí posto? Há, nisso, experiências humanizadoras, desumanizadoras ou outras? Quais os (in)acabamentos éticos e estéticos estão nela implicados? Não podemos nos esquecer, quando esses/as estudantes chegam à escola, de que, com eles e elas, chegam histórias, indagações, sonhos e desejos que podem ser cultivados ou castrados, dependendo do modo como são recebidos/as/es no chão da escola e como são considerados/as/es no projeto político pedagógico escolar. Será que são considerados/as/es?

Essa indagação é importante, pois, não podemos nos esquecer de que tais estudantes já trazem um mundo de desafios, de anseios e de dúvidas para a escola. Desafios que estão diretamente colados a experiências de silenciamento, de invisibilidade, de luta, de conquistas, de direitos, de subjetividades, de esperanças e desesperanças que serão mobilizados no chão da escola.

Freire (1987) adverte-nos que não há diálogo na relação docente/discente se não acreditarmos, mutuamente, no poder de mudança, de criar e recriar por meio da reflexão crítica que liberta e traz esperanças. Esse diálogo não se faz de um/a/e para o/a/e outro/a/e nem sobre o/a/e outro/a/e, se faz numa junção entre professores(as) e estudantes mediados/as/es pelo mundo, contradizendo quaisquer formas de educação bancária dominadora. O papel do educador não pode ser aquele de levar para o educando LGBTQIAP+ a sua visão de mundo, mas, por meio do diálogo, discutir sobre as visões de mundo que cada um traz consigo e como, a partir da visão individual, cada um pode aprender e ser mais.

Para que esse diálogo se constitua, é fundamental que se estabeleça uma linguagem horizontal entre educador(a) e educando. É fundamental que o(a) educador(a) conheça e entenda as condições e o contexto do educando, valorizando as práticas, as experiências e as histórias que são levadas para a escola em seus corpos, em suas identidades, em seus modos de ser, de viver e de se comunicar. Considerando que a escola é também um lugar de troca de conteúdos socialmente produzidos, a relação de conhecimentos aí produzida não pode ser de transmissão de conteúdos fixos e opressores. Não pode ser lugar de fala única, em que apenas um dos lados fale e o outro escute. A educação, para ser autêntica, no dizer de Paulo Freire (1987), deve ser transformadora e libertadora. Nesse sentido, o saber deve ser algo compartilhado, as relações de saber devem ser uma experiência de ir e vir entre a escola, entre a docência e a discência. Ambos, educador(a) e educando são protagonistas desse processo de conhecimento, que é, ao mesmo tempo, um processo de descoberta do mundo, do/a/e outro/a/e e do eu. Assim, as histórias docentes e discentes refletem uma coletividade de saberes e de conhecimentos, como aponta Freire (1987).

Essa dimensão de inteireza, de coletividade, é fundamental quando se pensa o “[...] ser estudantes das juventudes LGBTQIAP+”, pois, nesse “ser estudante” está um mundo de afetos, de medos, de resistência, de sede por justiça e por respeito que não pode ser emudecido pelo jogo falacioso de que, como estudantes – todos são iguais. É em vias dessa inteireza que a prática educativa deve se fazer humanizadora. Em se tratando dos estudantes LGBTQIAP+, a docência não pode deixar de se atentar para os gestos sutis de violência de gênero que podem ser reproduzidos na escola. Diante dessa dinâmica da do-discência é que nos questionamos: quais os espaços de relação são permitidos ou não a estudantes

LGBTQIAP+ na escola? Que atitudes pedagógicas refletem no ser estudante dessas juventudes?

Seguindo alguns tópicos do pensamento pedagógico de Paulo Freire (1987) e de Inês Teixeira (2007), destacamos que qualquer tarefa de educar dá trabalho, exige dedicação e amor, oferece meios para despertar, no educando, o conhecimento de si, possibilitando-lhe, através da conscientização e da humanização, entender qual é o seu lugar no mundo. Para esses(as) educadores(as), a sala de aula pode, ou deveria ser um lugar fundamental de luta e resistência. Para tanto, atitudes de afeto e de acolhimento devem se fazer aí presentes, principalmente na relação do-discente. O clima que se estabelece na relação docente/discente por meio da interação dos/as/es estudantes e dos(as) professores(as), ao ouvirem um/a/e ao/à/e outro/a/e e discutir sobre os conhecimentos do mundo e de si próprios/as/es, acaba por criar pontes, afetações que humanizam. Essa humanização está diretamente ligada à experiência de empatia e ao modo como se propõem ou se projetam as relações em sala de aula e nos outros ambientes da escola.

Diante dessas reflexões e questões levantadas até aqui, buscamos uma reflexão sobre a importância da docência no processo de constituição do “ser estudante LGBTQIAP+”. Essa importância se deve ao fato de que não é possível falar em docência sem falar de afeto, do que toca e marca o ser docente. Ser que não existe sozinho, que não se basta a si mesmo. No(a) educador(a) está implicado o educando. Por isso, em uma prática educativa autêntica e libertadora, o(a) professor(a) é o(a) mediador(a) no processo da aprendizagem e o educando ocupa o lugar de protagonista dessa ação. Assim, o/a/e protagonista/e no processo educativo é aquele/a que se vê inserido/a/e em uma relação do-discente que o/a leve a conhecer a si mesmo/a/e e a saber-se como sujeito de direitos e de deveres. Se o educar-se torna-se conhecer-se, a educação se torna um instrumento de transformação da realidade social desse sujeito.

É na educação transformadora que, para Freire (1983), a do-discência acontece e, por essa razão, é notada como uma relação de aprendizagem que implica mudanças e adaptações constantes, ou seja, um aprender contrário à ideia de domesticação. Quando se domestica, o educar se torna linear e mecânico. A ação que domestica leva algo até o/a outro/a sem com ele/a se comunicar. Por isso, para esse(a) educador(a), a do-discência deve ser uma relação ensopada pela decência, aquela que tem um rigor ético-político. Como diz Freire (1996, p. 36), “[...]. A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira”.

Ao pensar na juventude LGBTQIAP+ é preciso perceber a sua existência na escola, fortalecer sua voz para desenvolver a sua autonomia, diminuir a distância que foi colocada nessa relação. Compreendemos, com Freire, que aprender e ensinar são tarefas contínuas, o que implica mudanças constantes e adaptações – inventar, reinventar, atizar a curiosidade do sujeito para o conhecimento do mundo, dar asas, formar cidadãos e cidadãs críticos e críticas e conscientes da diferença não como um problema, mas como uma fonte de mais saber e mais ser. Essas experiências de ser mais e/ou ser menos dos/as/es estudantes LGBTQIAP+ se fazem presentes nas narrativas da do-discência que aceitaram partilhar suas experiências escolares, a fim de elucidar o problema de pesquisa que nos propusemos a trabalhar nesta dissertação.

Na sequência da nossa problematização de pesquisa, buscamos, no próximo capítulo, compreender como as relações de gênero e sexualidade que atravessam as experiências juvenis são tratadas na escola.

5 GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Neste capítulo, interessa-nos pensar as questões de gênero e sexualidade que envolvem a relação das juventudes LGBTQIAP+ com a escola. Assim, em um primeiro momento, podemos dizer que gênero e sexualidade são questões que atravessam as instituições sociais, posto que sejam constituídas no seio das sociedades e, portanto, envolvem pessoas e envolvem instituições. As questões de gênero que chegam com as juventudes LGBTQIAP+ nas escolas trazem, em si, um conjunto de intersecções, tais como: sexo, classe, cor, etnia, entre outras.

Um exemplo para se perceber essas relações de gênero no contexto escolar, segundo Louro (2020), é observar que, se por um lado, a escola é marcada por uma forte presença de mulheres como professoras, por outro, ela traz um recorte de “conhecimentos” que vão integrar seu currículo. Conhecimentos que, na maioria das vezes, foram produzidos por homens brancos, portanto são considerados como os mais importantes de acordo com a demanda de cada sociedade. Nesse sentido, conforme alerta de Louro (2020), por mais que o universo escolar tenha presença mais marcante de professoras, elas estão sempre a enfrentar um universo masculino, já que, em sua maior parte, as disciplinas, os livros, os mapas, os métodos de investigação são construídos sob a ótica masculina.

Em termos de sexualidade, Louro (2021) nos remete aos anos 1960, quando o assunto deveria ser tratado no privado, pois a sexualidade era considerada um elemento do foro íntimo e particular, ou seja, notada como vivência do mundo adulto, que deveria ser partilhada com o parceiro do sexo oposto, apenas. Hoje, sabemos que a sexualidade é uma experiência ampla que envolve questões ligadas aos afetos, à cultura, à economia, entre outras experiências. O ser homem e o ser mulher, por exemplo, são processos históricos, construções sociais. Em vista disso, desde o ser criança até o ser adulto, as questões e indagações que envolvem a sexualidade estão aí postas.

Nesse sentido, Louro (2014) destaca que as possibilidades de se viver as sexualidades, hoje, são bem mais amplas e diversas do que há alguns anos. Para essa autora, as perguntas que ficaram sem respostas no passado, em algumas situações, vêm sendo respondidas de forma menos tensa pelas juventudes e, em outras situações, observa-se que novas tensões e indagações vêm surgindo.

Assim, as transformações que nós, homens e mulheres, crianças e jovens, sofremos ao longo de nossas relações com o mundo e com as pessoas, principalmente nas últimas décadas, vêm afetando outras dimensões e as novas formas de se fazer mulher e homem, de ser criança

e de ser jovem. No campo da sexualidade e da afetividade, por um lado, há mudanças notáveis nas formas como nossos desejos e nossos prazeres corporais são anunciados e vividos socialmente, por outro, esses mesmos desejos e prazeres são negados, regulados e/ou condenados. Em razão dessa complexidade, tanto a sexualidade quanto a afetividade têm sido objetos de estudos das mais diversas áreas do conhecimento, a exemplo da biologia, da sociologia, da antropologia e da psicologia.

Cada uma dessas e de outras áreas traz diferentes concepções teóricas sobre sexo e sexualidade, mas todas evidenciam que sexo e sexualidade são palavras com compreensões dessemelhantes. Desse modo, conceituamos, aqui, sexo como um termo para definir as diferenças anatômicas – interna ou externa – do masculino e do feminino. Para Louro (2000), apesar de essa distinção ser dada logo após o nascimento, os significados a ela associados são históricos e sociais. A essa diferenciação social entre homem e mulher Louro (2000) vai chamar de gênero e a descrição de sexualidade está ligada a crenças, comportamentos e identidades construídas histórica e socialmente.

Dessa forma, quando se trata das questões de gênero, é necessário compreender como elas são produzidas pelas relações sociais e, assim, provocadas e afetadas pelas sociedades em que estão inseridas. Por isso, podemos dizer que a sexualidade é uma invenção social reproduzida nos discursos sobre sexo que regulam e normatizam. Conforme Rubin (2017), assim como acontece em outros aspectos do comportamento humano, o domínio da sexualidade está ligado a uma política interna estabelecida em um determinado tempo e lugar.

Em sociedades como a brasileira, que sofreu uma série de usurpações pela violência colonial, muitas de nossas experiências corporais são construídas sob tipos diversos de determinismos, como os estéticos, os higiênicos, os físicos e os morais. O que os nossos corpos podem ou não podem ainda é bastante ditado, por exemplo, pela moral católica colonial,²⁵ assim como as distinções entre homens e mulheres carregam traços fortes da nossa experiência patriarcal. Essas distinções se revelam em corporeidades treinadas para se perceberem conforme certos padrões, comportamentos e classificações. Daí que muitas questões em torno das nossas corporeidades são importantes de serem indagadas, tais como:

[...] afinal é natural essa divisão? É fato que meninos são mais agitados que meninas? Ou que meninas se dedicam mais aos estudos que os meninos? E se o contrário ocorrer esses corpos são tidos como desviantes desses outros corpos tidos

²⁵ “O controle da sexualidade feito pela Igreja transformava em crime as relações sexuais que não se inserissem nos preceitos cristãos e que não se voltassem para a procriação. O casamento, considerado disciplina dos instintos sexuais, sofria uma série de restrições e regulamentações impostas gradualmente pela Igreja. Essas proibições inscritas no mais severo código de repressão sexual já inventado pelo ocidente”. (PIMENTEL, 2007 *apud* VAINFAS, 1992, p. 5).

como normais? Como explicar então que mesmo com essa seleção que meninos e meninas resistem e se misturam em brincadeiras e grupos de trabalho? (LOURO, 2014, p. 64).

Por esses e outros questionamentos, as hierarquizações das nossas corporeidades, as nossas diferenças de gênero estão tensionadas. Aqueles e aquelas que fogem às regras heteronormativas precisam lutar pelos seus direitos de ser e de viver. Ainda são muitos os conflitos em sociedades, como a brasileira, que estabelecem contornos e demarcam as fronteiras entre aquelas e aqueles que se encaixam nas normas ditas como corretas e aqueles e aquelas que delas se afastam. Essas pessoas enfrentarão uma série de impedimentos em sua jornada pela sobrevivência. Não é à toa que o Brasil é o país que mais mata pessoas *trans*.

Louro (2000) nos ajuda a interpretar esses impedimentos ao nos lembrar de que nossa sociedade foi construída e/ou estabelecida pelo padrão do homem hétero, branco, classe média e cristão. Nesse sentido, sendo a mulher “o segundo sexo”, como descreve Simone de Beauvoir (1949), e tantas/os outras, outros e *autres* que não se enquadram ao que é padronizado, serão notados/as/es como desviantes, das margens. Se a heterossexualidade é apresentada como natural, universal e normal e o sujeito hétero tem como objeto de desejo o outro sexo, seu oposto (aqui falando do sexo biológico), os demais estão desvinculados do que deveria ser “natural”.

Sendo assim, para Louro (2000), a fixidez do binarismo na sociedade moderna ocidental dificulta a compreensão da fluidez e da inconstância da sexualidade, por essa razão, a representação de uma identidade de gênero ou identidade sexual se torna uma regra normativa. Para se sentir seguro e aceito no meio social, mesmo com desejos e interesses sexuais que fogem à regra, o sujeito se declara com um gênero visto como “normal” nas instituições família, igreja, escola, entre outras. Por medo, para pessoas não hétero, não se expor é a referência mais segura. “Num mundo de fluxo aparentemente constante, onde os pontos fixos estão se movendo ou dissolvendo, seguramos o que parece mais tangível, a verdade de nossas necessidades e desejos corporais” (LOURO, 2000, p. 7), pois esse corpo se torna o centro do julgamento sobre quem somos ou quem podemos nos tornar.

Seguindo esse raciocínio e argumentos de Louro, podemos afirmar que a vigilância e o olhar punitivo ficam mais evidentes para aqueles ou aquelas que vislumbram desejos e interesses que fogem à regra heterossexual. Isso porque, a produção da heterossexualidade é acompanhada de vários tipos de rejeição e de violências, como a homofobia. No dizer de Louro,

[...] esse sentimento, experimentado por mulheres e homens, parece ser mais fortemente inculcado na produção da identidade masculina. Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de vigilância mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. (LOURO, 2000, p. 16).

Isso reflete a masculinidade tóxica e o patriarcado arraigado no Brasil, o que, conseqüentemente, resulta nas várias violências que aí estão postas. Por meio dessas violências, os meninos, muitas vezes, precisam se sentir mais fortes e viris e as meninas devem ser as “delicadas, recatadas e do lar”. Pensando nesses papéis em que cada corpo de menino e de menina está inscrito, Louro (2013) nos desafia a pensar que um corpo não é apenas um corpo, é também seu entorno, mais que uma forma física, é também as intervenções que nele se operam.

Dessa forma, não são as semelhanças físicas ou os gestos que definem os corpos, mas, principalmente, as representações culturais e sociais que lhes são atribuídas. Nesse sentido, a homofobia acaba por ser consentida no ambiente escolar por aqueles e aquelas que se encaixam na regra heteronormativa, funcionando, aí, como mais um tipo de vigilância sobre os corpos, sobre as relações. Portanto, entre a casa, a rua e a escola, muitas crianças e jovens podem ou aprendem essas vigilâncias sobre o ser e sobre o viver.

Diante dessas colocações e da complexidade do debate sobre gênero, sexualidade e escola, nas próximas páginas adensamos mais um pouco na problematização dessa tríade, começando pelo conceito de gênero.

5.1 GÊNEROS, MOVIMENTOS FEMINISTAS E LGBTQIAP+

O debate sobre gênero tem início com os movimentos feministas e desses chega aos movimentos LGBTQIAP+. São esses dois movimentos que darão vazão à problematização social e institucional no que tange às questões de gênero e de sexualidade. Para aprofundarmos essa problematização, vamos começar com as questões de gênero. Para tanto, voltamos um pouco no tempo para resgatar parte da história dos movimentos feministas e suas inquietações sobre a condição do ser mulher e as submissões a ela postas – o ser mãe, esposa, filha, entre outras.

A princípio é necessário demarcar que o movimento feminista deve ser pensando sempre no plural. Todavia, em termos de debates históricos, nota-se, aí, dois marcos fundamentais, quais sejam: a primeira e a segunda ondas desse movimento. A Primeira Onda,

também chamada de sufrágio ou sufragismo, entre suas várias reivindicações, destaca-se com o direito ao voto como pauta principal. Esse interesse, *a priori*, vinha das mulheres brancas e da classe média, com suas manifestações isoladas ou coletivas iniciadas no século XIX contra os vários tipos de discriminações, como a negação do direito ao voto às e para as mulheres. O movimento ampliou seus debates, chegando aos países ocidentais. Dentre as várias reivindicações, estavam a organização da família, os estudos e as profissões dessas mulheres. Para algumas historiadoras feministas como Bell Hooks (2018), esse movimento não envolvia todas as mulheres, apenas aquelas de classes privilegiadas, que tinham como principal projeção a igualdade social aos homens de suas classes e entendiam que o trabalho era sinônimo de libertação. Para Bell Hooks (2018), enquanto as mulheres brancas, de classe média reivindicavam libertação de seus enclausuramentos domésticos, das suas condições de mães, das desigualdades nas tarefas do lar e na educação dos filhos, as outras mulheres, de classes menos privilegiadas, as mulheres pretas, trabalhadoras, com baixos salários, com suas obrigações domésticas, viam a liberdade como o direito de ficar em casa.

Para Hooks (2018), a diferença de classe e a maneira como isso dividiu as mulheres no início do movimento, observado como movimento branco, deixou de trazer as questões de raça e de cor daquelas outras mulheres. Esse movimento das mulheres brancas, segundo Davis (2013), começa com o processo de industrialização. Nesse contexto, para Davis, a divisão entre as tarefas de ser mãe e dona de casa acentua ainda mais a inferioridade entre o masculino e o feminino branco. As mulheres negras que viviam sérios processos de desumanização não estavam na visão daquelas outras mulheres. Na verdade, o interesse pela mulher negra continuava sendo interesse dos homens da casa grande.²⁶ Mesmo que se considere que submissão, dominação, disputa de poder, opressão e vários outros tipos de violência sempre atravessaram a vida das mulheres pelo mundo afora, e como isso impactou o ser mulher, não podemos deixar de demarcar que, se para a mulher branca de classe média essa situação dificultava sua vida, para as mulheres negras isso era insuportável. Essas mulheres foram massacradas em suas corporeidades/estéticas, na criação de seus filhos, no direito ao trabalho, à educação, ao afeto, entre outros. As mulheres negras se viam sem apoio e obrigadas a deixar os filhos aos cuidados de outrem, para cuidarem dos filhos das patroas.

²⁶ “A forma de moradia das populações escravizadas, conhecidas por senzalas, estavam diretamente relacionadas à casa-grande. Enquanto os senhores e suas famílias viviam sob a casa-grande, escravizados serviam a eles e moravam em habitações com poucos recursos e conforto. A vida na Casa-grande e nas senzalas traz aspectos da formação social brasileira e está presente nos debates atuais”. (FREYRE, 2004, p. 1).

Nas palavras de Davis (1984), a convenção de mulheres em Ohio, em 1851, foi a primeira forma de inserção da mulher negra – *Sojourner Truth*²⁷ – no movimento feminista, marcando o início de suas lutas antirracistas com a frase: *E eu não sou uma mulher?* Essa frase foi acompanhada do gesto de levantar as mangas da blusa e apontar em seus braços a força muscular para derrubar os argumentos de que a fraqueza da mulher era incompatível com o sufrágio. Essa mulher foi uma das precursoras do movimento feminino negro e, a partir dela, outras mulheres se engajaram, promovendo outras intersecções dentro dos movimentos feministas.

Na década de 1960, temos a chamada Segunda Onda do movimento feminista. Naquele contexto de manifestações, o movimento ressaltava, além das inquietudes tratadas na Primeira Onda – como questões políticas e sociais –, as teorias e os debates entre as estudiosas e militantes das questões de gênero. Desse modo, partilhavam-se estudos e contribuições de algumas autoras para os estudos feministas. Um dos destaques foi Simone de Beauvoir (1949), que influenciou mulheres e movimentos em várias partes do mundo e suas teorias fizeram parte das discussões da Segunda Onda do feminismo. Seu livro “O segundo sexo” é um marco para se refletir sobre o papel da mulher na sociedade e a opressão vivida pela subordinação aos homens. Essa autora ainda desvenda os caminhos que levam à independência e à superação das restrições e das circunstâncias que restringem a liberdade das mulheres. Sua obra foi fundamental para a discussão a respeito de feminismos, bem como, para a luta pela igualdade de gênero ela se tornou essencial, pois enfatizava a liberdade da mulher e a desconstrução dos padrões impostos pela sociedade da época.

Louro (1997) é outra teórica que traz importantes contribuições para os estudos feministas no que tange à Terceira Onda do feminismo. No histórico desses estudos, para Louro, as militantes feministas que se encontravam nas academias levaram para as escolas e universidades teorias e debates a respeito da mulher, das suas condições sociais e da visibilidade. Como havia diferentes perspectivas analíticas entre as estudiosas da época, os debates ficaram intensos, no entanto, os interesses e as finalidades eram comuns em todos os estudos, a anulação da causa central da opressão feminina e a luta pelos direitos das mulheres. Ademais, tirar da invisibilidade aquela que fora submetida à segregação social e política era o

²⁷ Sojourner foi uma mulher negra, ex escrava que lutava fortemente pela abolição da escravatura e direitos para as mulheres, foi pioneira na luta do feminismo negro. Esse discurso tão marcante foi feito em uma reunião que abordava a causa feminista e a abolição da escravatura, mas curiosamente, as pessoas que faziam parte deste público eram brancas, e pior ainda, não queriam que a Sojourner falasse, pois achavam que as pessoas negras não tinham capacidade para discursar. Ela, contrariando tudo e todos, fez sua voz ser presente em um discurso que nos marca pela dolorosa verdade. Disponível em: <https://debenguela.com.br/noticias/historia-da-sojourner-truth>. Acesso em: 23 mar. 2023.

motivo substancial das estudiosas feministas. Tais estudos revelariam a ausência de mulheres nas ciências, nas letras, nas artes e outras áreas. Esses estudos constituíram, também, as condições de vida e de trabalho das mulheres.

Além dos aspectos já citados, Louro (1997) nos alerta para as diferenças sociais entre homens e mulheres – na maioria das vezes justificadas pelo caráter biológico –, qual seja, o de desempenhar papéis de acordo com características físicas e do sexo propriamente dito. Todavia, conforme Louro (2000), ao aceitarmos a ideia da sexualidade como algo natural, perde-se a dimensão política e social da sexualidade humana. Pensar essa sexualidade como algo dado pela natureza e essencial ao ser humano, ancorado no corpo e vivido de uma forma universal é, segundo a autora, uma ideia simplista da dimensão sobre as diferenças da dicotomia masculino/feminino. Isso porque, a sexualidade envolve fantasias, linguagens, representações, gênero, símbolos entre outros processos culturais e plurais.

Nesse contexto, para as estudiosas feministas, o desafio era demonstrar que não são apenas as características fisiológicas, anatômicas e de classe social que definem e/ou promovem as desigualdades de gênero. Entre outros desafios, estão postas as dimensões socialmente produzidas sobre os sexos, as normativas sobre o ser feminino e o ser masculino. A partir dessas dicotomias entre masculino e feminino, as feministas da Segunda Onda e as minorias sexuais colocam em debate a categoria gênero, um conceito analítico para se pensar a problematização da sexualidade, do ser homem e ser mulher e as muitas questões aí postas.

É importante ressaltar que, com a ascensão da Segunda Onda do movimento feminista, os debates sobre gênero e sexualidade tornaram-se mais explícitos, difundindo ocorrências em várias partes do país, conforme demarcado por Louro (2013). Foi naquele momento que, de um lado, os movimentos de gays e de lésbicas se colocaram em luta pela garantia de suas identidades, de suas vidas e de seus direitos de ser; de outro lado, ao mesmo tempo, ocorriam manifestações de movimentos contrários à luta das pessoas LGBTs. No referido contexto de embates, surgiram novas questões sobre gênero, relações de poder e as diversas intersecções, a saber: racial, de classe, geracionais, sobre minorias sexuais, sobre invisibilidades, sobre segregações políticas e sociais.

A Terceira Onda se deu a partir das décadas de 1980 e 1990. Nas pautas dos movimentos feministas destacavam-se novos olhares sobre as hierarquias de gênero e de sexualidade que estavam em plena força subversiva e acabaram por se refletir nas escolas. Segundo Vianna e Unbehaum (2004), esses movimentos feministas e o LGBTQIAP+, a partir de meados de 1990 e início dos anos 2000, vão fazer pressões sobre o sistema educacional brasileiro. As marchas e as lutas desses movimentos sociais resultaram em novas conquistas

na forma de leis para essa parte da população. Daí surgiu, também, uma nova linguagem e o conceito de gênero tornou-se parte fundamental nos debates educacionais, como veremos mais adiante. Mas, antes, precisamos complexificar a tematização sobre gênero.

5.2 GÊNEROS: UM DEBATE COMPLEXO

As palavras não são inocentes, toda palavra tem uma história, cada uma delas carrega significados, interpretações, relações e conceitos, a exemplo da palavra gênero aqui abordada. Segundo Louro (2021), nos anos de 1960, com as transformações sociais da época também se desenvolveram novos estilos, novas formas de relacionamento que provocaram desconforto em relação às normas padronizadas de gênero. Diante de várias problematizações postas pelas gerações dos anos 1960, diferentes autoras e autores se dedicaram a pensar e a estudar concepções de gênero e as intersecções aí postas. Fortaleceu-se, nessas pesquisas, o caráter social e histórico presente no conceito de gênero.

Em termos gramaticais, a palavra gênero é notada como classificação, como modo de expressão do sexo, real ou imaginário, como atribuição do masculino e do feminino. Saindo desse “gramatiquês”, o conceito de gênero indica o sair da explicação das desigualdades fundamentadas nas diferenças físicas e biológicas e adentrar no caráter social, histórico e político (SCOTT, 1995).

Segundo Scott (1995), as palavras, assim como as ideias e as coisas, têm significados e têm uma história. Para essa autora, quem se propõe a codificá-las se perde no caminho, por isso, afirma que falar de gênero é complexo. Para Scott, o uso da palavra gênero refere-se, socialmente, à relação entre os sexos masculino e feminino, mas, especificamente,

Gênero: categoria que indica por meio de desinências uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas. Há gêneros masculino, feminino e neutro. (DICIONÁRIO AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA, 1991 *apud* SCOTT, 1995).

Sendo assim, para compreendermos sobre gênero, começamos por sua correlação às três Ondas do Feminismo. Da primeira Onda, o resultado sobre as questões de gênero são a garantia, às mulheres, do direito ao voto. Da Segunda Onda, marcada pela obra “O Segundo Sexo em 1949” de Simone de Beauvoir, coloca-se em destaque debates sobre o patriarcado, as questões de dominação e de opressão sobre as mulheres. Nessa Onda, o conceito de gênero e várias outras problematizações ganham relevância e o debate sobre identidades de gênero para além do binarismo masculino e feminino se aprofunda. Gayle Rubin (2017) traz contribuições

sobre o sistema sexo/gênero para entender as diferenças entre mulheres e homens e que estas não se atêm apenas aos fatores biológico e natural. Desse modo, o conceito de gênero é usado, pela primeira vez, na obra dessa teórica em seu livro “Políticas do Sexo” e no texto “Tráfico de Mulheres”, produções consideradas clássicas nos estudos de gênero e de sexualidade.

A Terceira Onda é marcada pelo pós-estruturalismo, influenciado pelo feminismo negro, e começa no final dos anos 1980 e início de 1990. Essa Onda retoma a discussão sobre o conservadorismo debatido na Segunda Onda. Esse movimento chama atenção para a inclusão das mulheres negras, a ideia de interseccionalidade e como a opressão age em várias formas sobre o corpo. Nesse sentido, passa-se a pensar a individualidade desse corpo, sua cor, sua classe, sua orientação sexual e outras tantas questões. Ângela Davis (1984) já direcionava o olhar para essa interseccionalidade e Judith Butler (2021) trouxe a ideia de fluidez do sexo e do gênero e critica a ideia de binarismo compulsório como únicos dois gêneros existentes, ideias que servem de base para a luta do movimento *queer*.²⁸

Sobre a concepção de gênero, ainda percorrendo a teoria da historiadora estadunidense Joan Scott (1995), nome importante nessa construção política de gênero ao tomar essa palavra como categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico. Tal autora nos lembra que a teorização do antagonismo entre os sexos acabou por perpetuar a ideia de caráter fixo, binário, oposicional entre os significados de masculino e feminino. Na contramão desse antagonismo, Scott (1995) propõe o entendimento de gênero como uma categoria analítica que traz uma conexão entre história e prática. Ou seja, gênero é “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 14).

O conceito de gênero, portanto, está envolvido em uma dinâmica da construção e da transformação social. Nessa dinamicidade, pensar as questões de gênero é ultrapassar a relação dos corpos e dos sexos e notar noções, princípios, ideias e valores da organização social aí presentes, tais como: os símbolos culturalmente produzidos sobre masculinidade, feminilidade, hétero e homossexualidade e as normatizações aí presentes do campo cultural, científico, político, jurídico, linguístico, religioso etc.

Diante do exposto, nesta dissertação, alinhamos a conceituação de gênero como categoria de análise (SCOTT, 1995), entendendo que as identidades e as relações sociais são

²⁸ A palavra *Queer* foi originalmente utilizada de modo pejorativo, tal como em inglês *fag* e *fagot*, *bent* em alemão e *marica* em espanhol ou *viado* em português. Subsequentemente, foi ressignificada pelas contribuições teóricas de vários estudiosos das ciências humanas e sociais e pelos movimentos LGBTQIAP+ como forma de resistência (FREITAS *et al.*, 2021, p. 27). Historicamente, a “Teoria Queer” foi cunhado por Teresa de Lauretis, em 1991, como um rótulo que buscava encontrar o que há em comum em um conjunto, muitas vezes, disperso e relativamente diverso de pesquisas. (MISKOLCI, 2012, p. 16.)

construídas culturalmente. Esse entendimento pode ser notado nos estudos de Judith Butler (2021), que destaca o gênero como sendo uma construção cultural que se faz por uma série de atos contínuos ao longo da vida do indivíduo, através da interação em um contexto. Ao mesmo tempo, problematiza essas questões de gênero dadas como algo culturalmente construído.

Nesse sentido, pensar gênero como construção social é problematizar a ideia de binarismo e suas dimensões compulsórias. Coloca-se aí, também, o debate sobre as violências e as opressões contra as mulheres, entre outras situações e questões. Para Butler (2021), pensar em mulheres é pensar em uma pluralidade de pessoas e de modos de ser, por isso a importância das indagações, pois há diversidade entre as mulheres e esse movimento discute apenas uma unidade da categoria mulheres. Também traz Simone de Beauvoir (1980) quando esta diz que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” e questiona, será que nos tornamos mulher ou nos tornam mulher? “Ser mulher constituiria um fato natural ou uma performance cultural”? “Ou seria a naturalidade constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos que produzem o corpo no interior das categorias do sexo e por meio delas?” (BUTLER, 2021, p. 08).

Ainda, Butler chama a atenção para a ordem compulsória do sexo e do gênero, sendo, o sexo, para esta autora, algo também construído e que essas diferenças são socialmente construídas para tornar a mulher inferior ao homem. Um exemplo desse discurso é dizer que a força da mulher é menor do que a força do homem. Para Butler, isso não é relevante quando se pensa na importância da contribuição das mulheres para o funcionamento da sociedade. Dessa forma, a autora entende que a base das relações de gênero se constitui por fronteiras rígidas, construídas em performances normativas fixas, por serem transmitidas, sustentadas e continuadas ao longo da vida do indivíduo. Nessas bases, o que diferencia o masculino do feminino são as genitálias, por isso, a heterossexualidade é tida como a normalidade, daí a heteronormatividade, conseqüentemente, todos os que estão fora desse modelo são compreendidos como corpos abjetos (BUTLER, 2008).

Acompanhando esse debate, Guacira Louro (2014) demarca que, para entendermos o lugar e as relações entre homem e mulher em uma determinada sociedade, é preciso considerarmos não propriamente os sexos, mas o que socialmente se construiu sobre o que é ser feminino e ser masculino. Nessa sequência, Butler (2019) afirma que a construção binária masculino/feminino vem de um poder sutil a partir das características biológicas do sexo desde que a criança está no ventre da mãe, quando se revela se é menino ou menina e a família decide, a partir dessa descoberta, modelar o menino de acordo com as ditas

características masculinas – forte, ardeiro, viril – e a menina como delicada, dedicada e comportada. Essa escolha se reflete nos modos de vestir meninas e meninos. Isso é chamado de performatividade, explicando melhor, é o que dá forma ao corpo a partir do gênero de uma pessoa, constituindo, assim, a materialidade do corpo e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo. Essa generificação se torna excludente quando se trata do sujeito LGBTQIAP+ que, muitas vezes, não se vê dentro daquele corpo que lhe foi imposto pelas normas performativas ditadas sobre gênero masculino e feminino. É nesse processo que o gênero ganha um caráter político, ao dar sentido às relações de poder, conforme Scott (1995). Relações que “[...] vão ganhando a feição de ‘naturais’ de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas”. (AUAD, 2006, p. 19, grifo da autora). Conforme Louro (2021), o conceito de gênero é construído através das instituições sociais e interações diversas ao longo da vida, via pelas quais homens e mulheres se constituem em um processo complexo e sempre incompleto.

Partindo dessa dimensão de incompletude, passemos para uma aproximação com as populações LGBTQIAP+.

5.3 POPULAÇÕES LGBTQIAP+: AVANÇOS E RETROCESSOS

Segundo Louro (1997), as feministas anglo-saxãs foram as primeiras a contribuir para pensarmos a distinção entre gênero e sexo. A partir delas, o conceito de gênero se torna uma categoria analítica e política. Com essas feministas, as questões políticas, sociais, culturais e identitárias que envolvem as populações LGBTQIAP+ saem das margens e passam a ganhar acento e visibilidade nos movimentos feministas. Ao longo dessa problematização, as questões de gênero adquirem intersecções com as questões de classe social, de raça, de gênero, de religião, entre outras.

Freitas *et al.* (2021) nos advertem que junto a esse movimento feminista surgiram outros, a exemplo do movimento LGBT e o feminismo negro. Portanto, pode-se dizer que a partir dos questionamentos dos movimentos feministas no que tange às questões de gênero outros movimentos sociais, como o LGBTQIAP+ ganham espaço de debates e/ou visibilidade. Historicamente, pode-se dizer que o ano de 1968 foi o auge da Segunda Onda do movimento feminista e fortaleceu outros movimentos que surgiram com as pautas das chamadas minorias – raciais, de classe e de gênero.

Para Davis (1984), a questão de gênero está além de uma disputa de poder entre masculino e feminino, ou seja, está imbricada em intersecções, discussão que chega,

inclusive, aos homens. Quando se tem um homem negro subalterno a uma mulher branca em uma empresa, tem-se as marcas das questões de gênero e de poder.²⁹ Portanto, quando estamos tratando de questões de gênero, é preciso compreender que nesse conjunto estão postas diversas intersecções. Nessas intersecções, pode se encontrar situações do ser mulher e ser negra, do ser mulher de classe média e de classe popular, do ser classe jovem estudante negro/a ou pardo/a LGBTQIAP+ da periferia. Em todos esses casos, estamos a nos referir a minorias que fazem parte do quadro de exclusão social, sexual e de gênero, como afirmam Sousa *et al* (2021), ou seja, que estão à margem da escola e da sociedade e que, ao longo da história do Brasil, foram segregadas social, sexual, cultural e politicamente.

Quando se trata da população LGBTQIAP+, o debate fica mais intenso e tenso, principalmente quando tal debate tem como contexto essa sociedade brasileira conservadora e misógina, para a qual a supremacia do binarismo masculino e feminino é a regra principal a ser seguida, como indicado por Louro (2014).

Diante desse quadro, consegue-se entender com mais complexidade a importância dos movimentos sociais como atores fundamentais para o debate a respeito das questões de gênero, raciais, culturais, entre outras. Segundo Freitas *et al.* (2021), principalmente com os movimentos feministas surgiram as intersecções e os questionamentos sobre o lugar que cada uma dessas intersecções ocupa na luta dos diversos movimentos que passam a emergir ou se fortalecer. Nesse sentido, entre as décadas de 1970 e 1980, surgem com os movimentos sociais novos olhares sobre as temáticas de gênero e sexualidade, caracterizando-se como forças subversivas, especialmente das mulheres, que vão refletir em todas as instituições sociais, incluindo-se a instituição escolar.

No campo dessas lutas, na década de 1980, pode-se destacar os movimentos contra a relação direta entre a homossexualidade e a epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS, *Acquired Immune Deficiency Syndrome*). A mídia destaca a população LGBTQIAP+ como o grupo de risco de maior contágio, aumentando ainda mais os preconceitos e a vulnerabilidade social impostas a essas pessoas. Junto a outros movimentos sociais, as populações LGBTQIAP+ se colocam em luta e, com eles, ampliam as discussões em torno da inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas.

Já na década de 1990, crescem ainda mais os movimentos homossexuais, cujas principais reivindicações são pelo direito à união civil entre pessoas do mesmo sexo, o

²⁹ Compreendemos que esse exemplo é algo bem pontual, já que a mulher está cultural e socialmente em desvantagem em relação ao homem, tanto no que diz respeito à empregabilidade, quanto a outras funções, como mostram as pesquisas sobre a desigualdade de gênero. Assim, o debate é bem mais profundo.

combate e a luta pela penalização da violência e preconceito contra pessoas LGBTQIAP+, como afirmam Cesar *et al.* (2013). Esses movimentos, ao crescerem, se dividem de acordo com as diferentes identidades ou seja:

Com a criação dos diferentes grupos sociais representativos de cada identidade singular, as siglas proliferaram e se transformaram. Por um lado, a multiplicação das siglas e a inversão da ordem de prioridade das letras são representativas das lutas, embates e conquistas no interior dos próprios grupos. Por outro lado, conforme as siglas se estabelecem, observam-se as especificidades e a consolidação das alianças no campo social e jurídico com o Estado. (CÉSAR *et al.*, 2013, p. 4).

Nesse sentido, é oportuno registrar que a categoria “homofobia” foi alvo de inúmeras críticas manifestadas pelos movimentos sociais de lésbicas, travestis e transexuais sob a alegação de que ela dá visibilidade apenas aos preconceitos e discriminações sofridos por homens gays. Assim, Rangel *et al.* (2021), seguindo uma linhagem de Torres *et al.* (2020), complementam que a complexidade sob a qual se constrói o binarismo compulsório em nossa sociedade está além dessas formas de manifestações trazidas aqui, mas se tornam necessárias para as análises de disputas morais e políticas para o reconhecimento e visibilidade às pessoas LGBTQIAP+.

No contexto dessas discussões, a relação gênero, diversidade e escola, segundo Miranda e Maia (2017), ganha espaço. Já para Vianna e Unbehaum (2004), os movimentos feministas e o LGBTQIAP+, a partir de meados de 1990 e início dos anos 2000, vão fazer pressões sobre o sistema educacional no Brasil. São as marchas e as lutas desses movimentos que possibilitam abertura gradual da educação para o debate a respeito das relações de gênero.

Mais especificamente, essa abertura se deu com a aprovação da Constituição de 1988, seguida da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e do Plano Nacional de Educação (PNE), com proposições no campo da diversidade. Também na década de 1990, tem-se a criação do primeiro caderno sobre corpo e saúde dentro dos PCN (2000).³⁰ Nesses cadernos, foram inseridos temas transversais, como a temática da orientação sexual. Porém, essa tematização ficou na incumbência somente das disciplinas de Ciências e de Biologia, sendo tratada apenas no âmbito da saúde e da reprodução humana. Sabemos que a

³⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; foram criados em 1997. Cf. em <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

questão de gênero é social e não se resume aos conhecimentos de uma única disciplina. Tanto que, apesar dos esforços legislativos, eles estão muito aquém das lutas propostas pelos movimentos sociais.

Ainda nas pesquisas de Vianna e Unbehaum (2004), nota-se que as questões de gênero nesses documentos assumem três características, a linguagem, os direitos e a ambiguidade. Quanto à linguagem, a forma de nomear indivíduos de ambos os sexos se fundamenta na forma masculina. No dizer de Vianna e Unbehaum (2004), essa utilização da linguagem nunca é neutra, pois, como sistema de significação, a linguagem é expressão da cultura, de um contexto e das relações sociais de um determinado momento histórico. Assim, o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero.

Quanto à questão dos direitos, nota-se que, na maioria das vezes, as relações de gênero ficam subentendidas. Na Constituição Federal de 1988, por exemplo, pode-se notar alguma menção explícita aos direitos relativos às diferenças entre os sexos – como é o caso da defesa do “[...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988. Art. 3º, IV). Embora isso, na Carta Magna não há qualquer menção à palavra gênero, desse modo, é somente nas entrelinhas da CF, por extensão da LDB que se vê a defesa dos direitos em geral alcançar pequenos avanços quanto às questões de gênero. Na LDB, coloca-se em destaque que o ensino escolar deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: “I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola; [...] IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância”. (BRASIL, 1996).

Ainda para Vianna e Unbehaum (2004), poderíamos supor que a ênfase nos princípios de liberdade e solidariedade convergem em questões de gênero como uma das expressões dos direitos humanos. Para tais autoras, apesar de velado, nota-se o debate sobre a necessidade de superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo presentes nas relações escolares. Contudo,

O não-detalhamento das definições e derivações desses princípios em sua interação com as relações de gênero pode acarretar mais discriminação. Este é o caso, por exemplo, da menção à tolerância. De um lado, tê-la como princípio do ensino significa admitir modos de pensar, agir e sentir que diferem entre indivíduos ou grupos determinados, políticos ou religiosos, o que amplia a possibilidade do exercício da cidadania na formação docente e nas relações escolares. Na ótica de gênero, isso poderia significar tolerância quanto ao aborto, quanto às diferentes formas de constituição familiar e de orientação sexual de professores/as e alunos/as. Mas a menção à tolerância pode também restringir-se à capacidade de tolerar, no sentido de suportar, desculpar e ser magnânimo diante de situação que apresente divergências e

implique o convívio com as diferenças de gênero – que, nesta segunda opção, seriam necessariamente transformadas em desigualdades (SCOTT, 1992 *apud* VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 23).

Quanto à referência de questões desveladas, Vianna e Unbehaum (2004) dizem que ela pode ser percebida no Plano Nacional de Educação (PNE, 1997), aparece em alguns tópicos. São itens que tratam das discriminações, como no item dos Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental, que estabelece, como um dos critérios do programa de avaliação do livro didático (criado pelo Ministério da Cultura - MEC), a “[...] adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”. (BRASIL, 1997, p. 23).

Em termos de estudos, Miranda e Maia (2017) observam um crescimento de pesquisas com recorte de gênero a partir da década de 1980, com implantação de políticas públicas e aprovações de leis que amparam a diversidade sexual, que são fundamentais para o debate sobre gênero na educação. Porém, para essa autora e autor, é fato que, apesar de a escola estar amparada por documentos regulamentares do campo da educação, na própria escola há movimentos de resistência no que tange ao tratamento dessas questões de gênero.

Essas resistências ficaram ainda maiores na gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro, com declarações de ódio midiáticas e com políticos e grupos conservadores que levantaram polêmicas em torno do falacioso termo “ideologia de gênero”, que tem suas origens na década de 1990 (BONFIM; MESQUITA, 2020) e ganhou forças a partir de 2014. Pode-se dizer que a implantação do projeto “Escola sem Homofobia” pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2004, com a elaboração de um material didático que seria distribuído nas instituições escolares de todo o país sobre orientação sexual, foi o gatilho para o retorno da polêmica e das discussões sobre o que chamam de “ideologia de gênero”.

Os aliados do “Projeto Escola Sem Partido” defendem que a função da instituição escolar e do seu corpo docente deve se resumir a “transmitir” apenas conhecimentos técnicos e disciplinares socialmente produzidos. Para esses aliados, ao ensinar, os professores e as professoras deveriam ser neutros/as, não exporem seus pontos de vista sobre os assuntos tratados, nem deveriam politizar seus conhecimentos ou trabalhar questões sobre sexualidade em sala de aula, entre outros. Para esses grupos conservadores, a formação de valores éticos e sexuais é atribuída exclusivamente à família. Como consequência, essa neutralidade tira da escola seu papel principal que é a construção plural, crítica e emancipatória dos educandos. Nesse sentido, a “[...]. Ideologia de gênero é o argumento central na disputa fundamentalista pela política de educação”. (BONFIM; MESQUITA, 2020, p. 2).

Paralelo a essas discussões sobre gênero e sexualidades na escola, surgiram interesses em programas de pós-graduação, núcleos de estudos e pesquisas sobre gênero/LGBT não restringindo-se apenas às lésbicas e aos gays. A partir daí, novos estudos investigativos sobre homossexualidade e educação vêm ganhando forças (FRANCO; CICILLINI, 2015). Segundo esses autores, a partir do ano de 2010, crescem as demandas das pessoas *trans* no universo escolar, grupo que sempre esteve às margens da escola e da sociedade.

De 2015 a 2021, pesquisas sobre pessoas LGBTQIAP+ mostram como o problema da supremacia da heteronormatividade contribui para os processos de segregação, de homofobia e de interdições dessas pessoas no chão da escola (FRANCO; CICILLINI, 2015). Nessa esteira, Rangel *et al.* (2021) pontuam que, nos últimos anos, pesquisadores/as têm substituído o termo homofobia por LGBTQfobia, movidos/as pelos debates dos próprios movimentos de resistência da população LGBTQIAP+. Além de ampliar a sigla de LGBT para LGBTQIAP+, o movimento coloca em debate, para além da homofobia, as questões interseccionais como performatividade de gênero, raça, misoginia e androcentrismo.³¹

Correlato a isso, entendemos a importância dada por Rangel *et al.* (2021) ao destacarem o papel fundamental das pesquisas acadêmicas nesse campo temático. São pesquisas que contribuem para o debate sobre gênero, sobre teorias, sobre educação escolar, sobre violências com as pessoas trans entre outras. Ainda, para esses autores, é a partir desses movimentos e dessas pesquisas que os projetos e as leis fortalecem propostas anti-homofóbicas, mas a heteronormatividade ainda se constitui estratificada de forma explícita ou implícita em muitas instituições sociais, inclusive na escola. Essa instituição que sempre foi hostil ao “estranho”, àqueles que não se encaixam na regra normativa, fazendo com que se afastem das atenções, evitando, muitas vezes, situações de violências físicas e simbólicas. Por essa razão, os estudos de Silva *et al.* (2020) apontam para a necessidade de formações na área da diversidade entre professores/as e estudantes.

Observa-se, contudo, um retrocesso na produção documental educacional, como nos apontam Amaral e Santos (2018), no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que rege as construções curriculares da educação básica. A versão final desse documento foi fomentada por forças de grupos conservadores ligados a fundamentalistas religiosos que chegam, inclusive com mais frequência, ao legislativo brasileiro e deslegitimam professores/as e pesquisadores/as, desviando a educação sexual para

³¹ O termo androcentrismo foi criado no ano de 1903, relacionado com a noção de patriarcado, em que o homem é o ponto central e coloca o masculino como paradigma representando o coletivo, mesmo que envolva outros gêneros. Cf. em: <https://conceito.de/androcentrismo>. Acesso em: 23 mar. 2023.

o campo privado familiar. Assim, Silva *et al.* (2020) alertam que esses debates resultaram em mudanças nas legislações vigentes e nos documentos norteadores do campo educacional, a exemplo dos Planos Nacional e Municipal de Educação PNE e PNEM entre 2014 e 2015, com supressão dessas discussões no texto do PNE.

No que concerne aos documentos norteadores, a BNCC define como documento normativo de aprendizagens fundamentais que as/os estudantes devem aprender e desenvolver ao longo da educação básica em nome da democratização e da universalização do ensino brasileiro. Baseados na leitura da BNCC, Oliveira e Ortiz (2020) indicam a possibilidade de se dizer que as palavras identidade de gênero e orientação sexual não aparecem e nem são problematizadas ao longo do texto. Portanto, no seu caráter universal e implementada como referência base para a elaboração das propostas pedagógicas curriculares na educação básica, essa é uma questão que deve ser discutida em um país como o nosso, que tem uma grande expansão territorial e particularidades e diversidades culturais que marcam as desigualdades sociais.

Apesar desses retrocessos, notaremos, no capítulo 5, o quanto a escola e seus sujeitos têm um papel importante nesse debate sobre as juventudes LGBTQIAP+. A partir das narrativas de estudantes e professores(as), fica evidente o papel fundamental da docência nesse debate. Por isso, a formação de professores(as) e a relevância da oferta de disciplinas sobre questões de gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura ganham importância em nossa pesquisa.

Bastos (2015) ressalta que o debate sobre o tema diversidade sexual na formação inicial dos(as) professores(as) e, principalmente, nos cursos de ciências biológicas é urgente para se repensar o ensino das ciências biológicas, seus objetivos e aprendizagens atuais. Nessa linha de pensamento, Reis (2019) fala da necessidade de um olhar diferenciado para a formação e capacitação dos(as) professores(as) para que se desconstrua a ideia essencialista e que tenham práticas de igualdade e inclusão aos diversos sujeitos que chegam às salas de aula.

Nesse mesmo sentido, Bonfim e Mesquita (2020) ressaltam que a carência de um trabalho amplo de formação continuada e o currículo dos cursos de licenciatura e formação docente têm sido insuficientes em nível de conhecimento e de debate sobre a temática.

Devido à falta dessa formação, muitos(as) profissionais da educação básica se mostram inseguros(as) para tratar da temática de gênero e sexualidade em sala de aula. Diante das demandas e anseios de estudantes, professores e professoras atuam de forma desprevenida e repleta de incertezas, além do medo de se extrapolar os limites ditados pelo plano de ensino e como a família vai reagir frente a esse tratamento temático na escola. Os professores e as

professoras não têm que enfrentar apenas a falta de formação, mas o conservadorismo da sociedade brasileira, a indução política ao discurso de ódio contra pessoas LGBTQIAP+. Além disso, são parte da sociedade e muitos(as) professores(as) também são conservadores(as). Tudo isso torna o trabalho docente ainda mais desafiador ao se pensar ações de inclusão às pessoas LGBTQIAP+. Por um lado, professores(as) têm a diversidade de sujeitos que chegam à escola, de outro, se deparam com os desafios de uma sociedade machista, homofóbica, racista, misógina que a escola não pode desprezar. Os desafios são muitos, como fazemos notar no próximo capítulo.

6 NARRATIVAS DO-DISCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO SER JOVEM LGBTQIAP+ NO CHÃO DA ESCOLA

Neste capítulo, apresentamos as narrativas dos sujeitos da pesquisa no que diz respeito ao processo de ser estudante LGBTQIAP+ no chão da escola pública. A partir de narrativas do-discentes, colhemos histórias e trajetórias escolares de três jovens LGBTQIAP+, de dois professores e de uma professora. Através de lembranças e fatos memorialísticos, tivemos acesso a uma parte de suas vivências escolares. Não podemos nos esquecer, no entanto, de que o ato de lembrar acaba por nos remeter a sentimentos diversos, alguns, inclusive, que gostaríamos de deixar no subterrâneo de nossas memórias. Portanto, a entrevista narrativa é sempre um desafio, como notaremos ao longo deste capítulo.

Como os jovens entrevistados são egressos do ensino médio, notaremos, em suas memórias/distâncias, momentos reflexivos bastante fecundos, que somente um exercício memorialístico é capaz de apresentar. Desafios, angústias, surpresas e questões emocionais são evidenciadas durante as narrativas.

A primeira entrevista foi com o jovem Wesley. Ele escolheu a escola como local para trazer suas memórias à tona. Naquela manhã, ao entrar novamente naquele espaço, Wesley foi atingido por sentimentos ambíguos de alegria e de tristeza. Antes da entrevista, pesquisadora e pesquisado caminharam um pouco e trocaram lembranças boas e ruins vividas naqueles espaços da escola. Antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora novamente pontuou a problemática da pesquisa, pediu autorização para a gravação e fez esclarecimentos sobre a questão gerativa. Um ponto a destacar é que tanto Wesley como os demais estudantes fizeram questão de não usar nomes fictícios, desejo que foi acatado por nós.

Após todos os detalhes esclarecidos, deu-se início à entrevista com Wesley. Ao escutar a história daquele jovem, pesquisadora e pesquisado foram atingidos por diversos sentimentos. Houve momentos de silêncio. Momentos de segurar as lágrimas, outras vezes de deixá-las descer pelos nossos rostos. Respirávamos e voltávamos àquela narrativa tão rica, mas também dolorosa. Um ponto importante a destacar é que, apesar do peso de muitas memórias, ao final da entrevista Wesley agradeceu e disse que estava aliviado pela oportunidade de dividir tantas emoções, aprendizagens, revoltas e histórias. Ele disse que fazer aquela narrativa foi para ele uma espécie de terapia.

O segundo entrevistado foi o jovem Cristhian. A entrevista aconteceu na casa da pesquisadora, pois, devido à vida corrida de estudante, trabalhador e participante em projeto de pesquisa da escola técnica, Cristhian preferiu que a pesquisadora marcasse o lugar. Apesar

de tantos compromissos, ele se apresentou para a entrevista muito disposto a partilhar um pouco de sua trajetória escolar. Antes de iniciar a entrevista, nos sentamos na varanda da minha casa, na parte alta, e ficamos ali observando a rua, o bairro. Cristhian lembrou de momentos que vivenciamos juntos como professora e aluno durante excursões escolares. Ali mesmo na varanda ele falou um pouco da sua família, da responsabilidade que tinha no orçamento familiar, contou um pouco a respeito da separação dos pais. Com essa separação, ele precisou ajudar nos cuidados com a irmã mais nova. Hoje, ele está morando com seu namorado. Depois desse primeiro momento de ambientação, das primeiras trocas, demos início à entrevista. A ele foi proferida a pergunta geradora, e, assim, a narrativa foi se construindo. Aprender com a história de Cristhian também foi bastante desafiador e a narrativa também foi envolvida por muitos sentimentos, muitos engasgos e aprendizagens.

O terceiro estudante entrevistado foi o Cauê, um jovem trans que pediu para ser chamado por seu nome social. A entrevista aconteceu em uma sorveteria do bairro onde Cauê reside. Foi um encontro também marcado por lembranças do tempo da escola, das vivências com os/as/es amigos/as/es e professores(as), dos projetos internos e das saídas para excursões. Cauê ficou bem à vontade em dizer sobre sua vida afetiva e familiar. Em alguns momentos, esteve com o olhar no horizonte, pensando na trajetória vivida e se dizia agradecido a Deus por suas conquistas, que não se deram sem lutas e resistências. Deixou claro que aquela “menina” da infância ficou para trás e não aceita ser chamado por outro nome que não seja Cauê.

Depois das entrevistas com os estudantes, passamos às conversas com os professores e a professora. A primeira entrevista foi com a professora Cristina, que, assim como os professores, preferiu deixar seu nome real. Cristina é professora de Ciências e Biologia, trabalhou na escola Geraldo Campos desde 2002 e atuou como vice-diretora de 2016 a 2022. Combinamos a entrevista em sua casa, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte denominada Baldim. Conversamos bastante antes da entrevista, lembrando momentos. Ela falou um pouco da admiração que o esposo tem por ela, lembrou com orgulho da sua carreira como professora, da disciplina lecionada e da sua gestão. Ela disse que foi uma gestora rígida, dura, nervosa e agitada, características que ela nota como importantes para dar conta da ordem escolar.

Nesse primeiro momento, o esposo de Cristina estava presente na conversa e fez questão de destacar tópicos sobre indisciplina escolar e sobre a irresponsabilidade de jovens estudantes. Considerou que as mudanças de comportamento da juventude, como a indisciplina, são responsabilidade dos pais, que não educam com firmeza. Quando dou sinal

de que a entrevista seria sobre a temática LGBTQIAP+, ele, de forma incisiva, disse que o homem já nasce com essa “doença”, que está no sangue. Já quando se trata de uma mulher LGBTQIAP+, ele considerou como falta de vergonha. Para ele, “[...] se a mulher tem filhos, não se aplica depois de ser mãe virar sapatão”.

O segundo entrevistado foi o professor de geografia, Toninho. Ele fala com orgulho de sua passagem pela Marinha Brasileira e de sua experiência no grupo de escoteiros do bairro. Disse que foi nessas experiências que aprendeu a missão de acolher e de fazer boas ações para a sociedade e para as pessoas. Toninho entende que essa ideia de boa ação está vinculada também ao ser professor. Para ele, a ação de ensinar pessoas – ensinar como boa ação – foi o que o motivou a ser educador. Diferente dos demais participantes, Toninho pediu para que eu explicasse melhor sobre a pesquisa e preferiu, ao invés da entrevista, gravar um áudio narrando sua trajetória na escola e como a questão geradora da pesquisa atravessou sua jornada.

O terceiro professor que seria entrevistado Warley, professor de Português, mas, assim como o fez o professor Toninho, preferiu gravar um áudio e nos enviar por WhatsApp. Ele disse, a princípio, que não tinha muito para falar, alegando que sua relação com esses estudantes é tranquila, não havendo maiores informações para repassar que contribuíssem para o nosso estudo. Como já estávamos com o tempo reduzido para a finalização da pesquisa e não tínhamos tempo para buscar outros(as) docentes, aceitamos a gravação desses áudios.

Para os estudantes, a narrativa girou em torno da seguinte questão: *narre o seu percurso estudantil, com destaque para os fatores que te marcaram, as lembranças que vêm em sua memória. Destaque tudo o que julgar importante sobre a sua vida e que tenha relação com a sua condição de jovem e estudante LGBTQIAP+*. Para os professores e a professora, deixamos uma narrativa mais livre, por meio da qual pudessem apontar como se deram, ao longo de suas docências, as relações com estudantes LGBTQIAP+.

Após as entrevistas e suas transcrições, passamos para a fase de análise do material colhido. Para tanto, fizemos uma pequena tessitura das narrativas, pontuando temáticas, sujeitos, espaços que foram acionados pelos jovens e pelos professores e a professora para responder à nossa questão de pesquisa. Os resultados desse trabalho tão complexo, apresentamos a seguir.

6.1 SABER-SE PESSOA E ESTUDANTE LGBTQIA+: NARRATIVAS DO-DISCENTES

Em busca das narrativas do-discentes sobre as trajetórias escolares de jovens LGBTQIAP+, aprendemos que é impossível pensar a construção do estudante LGBTQIAP+ sem levar em conta o aprender com a história de cada um deles. O jovem LGBTQIAP+ já chega ao chão da escola com toda uma carga de violências e de lutas em torno do direito de ser e de se aprender a ser uma pessoa lésbica, gay, trans, entre outras.

Junto com essas juventudes chegam, à escola, também os conflitos entre ser pessoa LGBTQIAP+ e o discurso religioso, os conflitos familiares, os discursos de ódio, de negação e a heteronormatividade da sociedade brasileira formada por raízes coloniais opressoras e usurpadoras de direitos. Dessa forma, não é possível falar de narrativas do-discentes sobre o ser estudante LGBTQIAP+ sem compreender com que histórias esses jovens nos chegam. O que essas histórias têm a dizer para a escola? E como a escola participa na continuidade ou descontinuidades dessas histórias?

Em todas as narrativas juvenis aqui apresentadas, a tríade família, igreja e escola é atravessadora da condição do ser jovem e estudante LGBTQIAP+. Em alguns momentos, essa tríade é parceira das violências sofridas por esses jovens, em outros momentos, elas são focos de resistência. Nessa dimensão da resistência, a escola é a instituição que mais se destaca, por ser, ao mesmo tempo, uma ambiência de reprodução das violências sofridas por essas juventudes, e lugar de libertação, de campos de possibilidades para a escrita de outras histórias juvenis LGBTQIAP+.

A seguir, partimos para as narrativas de cada jovem, dos professores e da professora. Iniciamos com o jovem Wesley.

6.1.1 Saber-se Wesley: minha verdade, ninguém mais cala

Wesley é um jovem de 23 anos, autodeclarado negro e gay. Nasceu e foi criado em Ribeirão das Neves, região metropolitana de Belo Horizonte. Wesley disse admirar e ser muito grato à mãe, que, sozinha, precisou se desdobrar para cuidar, dar educação e saúde aos quatro filhos. Na adolescência foi evangélico, religião da mãe. Hoje, porém, acredita em Deus, mas não segue nenhuma religião. Se declara uma bicha padrão,³² mas admira “[...] as bichas afeminadas que se vestem e se performam por aí”. Terminou o ensino médio em 2016

³² Segundo Wesley, bicha padrão é aquela que está dentro do padrão de beleza valorizado, bonito e que veste roupas do padrão heteronormativo.

e pensa em cursar o ensino técnico em enfermagem. Hoje, Wesley trabalha de domingo a domingo em um supermercado.

A reflexão central apresentada durante a entrevista do jovem Wesley se construiu em relação aos desafios do **SABER-SE** pessoa LGBTQIAP+. Esses desafios foram construindo os fios narrativos que teceram as vivências escolares de Wesley. Porém, tais narrativas vêm acompanhadas das memórias subterrâneas vividas no seio da família e da igreja. Desse modo, não há como compreender o ser estudante LGBTQIAP+ sem caminhar pelos fios da infância e da juventude de Wesley, ou seja, é preciso aprender com a própria história.

6.1.1.1 Os primeiros fios do SABER-SE pessoa LGBTQIAP+

As aprendizagens de Wesley em torno do *Saber-se* e do *saber-se estudante LGBTQIAP+* têm uma caminhada bastante complexa. Uma experiência marcada por conflitos, lutas, violências e outros aprendizados. Em sua narrativa, três instituições ganham relevo, a saber: a família, a igreja e a escola. Instituições que vão atuar no seu saber-se ou não se saber pessoa LGBTQIAP+. Dessa forma, fazemos notar que não há como compreender as narrativas do-discentes sobre o ser estudante LGBTQIAP+ sem fazer interagir em nossa interpretação essa tríade institucional.

Aprender-se pessoa LGBTQIAP+ aparece na partilha de Wesley como desafios – pessoal, institucional e social. Para esse jovem, desde a infância, o ser-se gay já era uma realidade devido ao tratamento recebido na família e nas primeiras vivências escolares, como notaremos a seguir.

6.1.1.2 A família, seus sujeitos e o filho gay

Wesley começa a narrativa pela sua infância. Lembrou-se do primeiro amor, Erick, um colega que conheceu no primeiro ano do ensino fundamental I. Com Erick, ele brincava, corria pela escola e era muito feliz. Em casa, Wesley gostava de brincar com bonecas, de ver desenhos animados, preferencialmente os que traziam personagens masculinos, e amava imitar a cantora Joelma, da banda Calypso. Para tal imitação, ele criava performances, usava sapatos de salto alto, uma blusa na cabeça para imitar os longos cabelos da cantora Joelma.

Esses gostos do menino Wesley incomodavam toda a família, que notava, nas brincadeiras, algo considerado por eles como desvio, como errado e até pecaminoso. Nesse sentido de desvio, vamos encontrar a normatividade social do que é ser menino e ser menina e

a relação direta entre orientação sexual e pecado. Wesley, ainda muito pequeno, já era alvo de comentários negativos por parte dos familiares. O padrasto sempre dizia a sua mãe: “Oh, estou avisando, esse menino não é certo não, esse menino ele nasceu no corpo errado, ele quer ser menina, isso é errado”. Na tentativa de resistir, a mãe brigava, dizendo: “Não, meu filho é certo, graças a Deus, o que for de ser será, mas meu filho é perfeito. Aí ficou nesse impasse né, ele com ela”.

Esse incômodo familiar atravessava os sentimentos de Wesley. Ele dizia perceber que algo ali estava estranho, ele não compreendia o porquê de os familiares brigarem, mas sabia que o alvo das brigas era ele. Tudo isso lhe trazia muitos medos, receios, aquela sensação de algo errado com ele. Os tios pressionando a mãe, o padrasto exigindo que ele engrossasse a voz e não se sentasse com as pernas cruzadas: “Quem cruza as pernas é menina, descruza essas pernas, menino”.

Na verdade, Wesley, em sua primeira infância, não sabia o que tudo aquilo significava: “Eu sentia atração assim pelo Erick, mas eu não sabia o que que era”. O que ele havia aprendido era que o sentir-se atraído por um menino, brincar com boneca e usar salto alto eram coisas de mulher. E todo esse seu gostar não agradava a família, mas era tudo o que ele sabia ser e gostar.

Nesse sentido, desde a infância de Wesley, a condição de ser gay já estava colocada, porém, este saber-se foi violentamente reprovado pela família. Tudo o que ele mais gostava foi lhe apresentado como algo fora do padrão, como algo indesejado. Essas violências simbólicas foram intensas, mas Wesley não viveu no seio familiar a violência física, como seus amigos gays tiveram que passar. Durante sua narrativa, ele lembrou do amigo da escola, Emerson, que era agredido pelo tio por causa de sua condição LGBTQIAP+: “O Emerson, por ele ser gay, fez com que ele tivesse muitas agressões em casa do tio”.

Iniciar a sua narrativa pela família fez com que Wesley trouxesse lembranças de sua infância e as marcas de sua condição de pessoa gay nela presentes. Wesley reflete que a sua homossexualidade sempre esteve lá, mas tomar consciência dessa condição foi um processo muito doloroso. Ainda criança, foi aprendendo que o sentir-se do seu jeito, que o ser aquele menino era algo que não lhe pertencia, que o seu ser pertencia aos outros. Outros que não o incluíam como sujeito de direito, mas como pessoa a ser educada, adestrada dentro das regras. Mas que regras?

As regras da heteronormatividade impregnada na sociedade brasileira que tem raiz patriarcal. Aquele menino “afeminado” estava fazendo uma “escolha” errada, escolha que se desvia da norma heteronormativa que impede a diversidade humana de ser notada como

direito. Por isso, o sentir-se atraído por Erick, o gostar de bonecas colocam o ser de Wesley em conflito com as normas culturais e sociais, segundo as quais menino deve gostar de menina e que o brincar com boneca é coisa de menina; que voz de homem deve ser aguda e que homem de verdade não cruza as pernas.

Todos esses elementos trazidos nas primeiras lembranças de Wesley nos ensinam, como apontamos nos capítulos teóricos desta dissertação, que a norma social, cultural é, muitas vezes, limitadora e pode violentar os modos de ser e de sentir das pessoas.

Na vida de Wesley, a heteronormatividade constrói um vazio muito grande entre o ser e o saber-se. A heteronormatividade o desfaz como o menino Wesley e o transforma na criança “esquisita” (como ele mesmo diz) que deve ser silenciada, que deve ser anulada ou transformada na criança “normal”, no seu caso, a criança menino. É, menino Wesley, eles tão pouco sabiam que o que você queria é o que Rubinho do Vale já muito contou por essas estradas mineiras:

SER CRIANÇA

“Ser criança é bom demais
despreocupar com tudo que se faz
dar um pulo, um grito e uma risada
levar a vida bem vivida e bem amada
ter uma rua e um parque prá brincar
o dia inteiro sem ter hora de parar
depois dormir, sonhar com a fantasia
e acordar num mundo cheio de alegria
ter uma escola e uma casa prá morar
boa saúde prá brincar e prá correr
ter amor e carinho todo dia
e um mundo lindo e limpo prá poder viver³³”

O seu brincar, somente você compreendia. Na família, sua infância foi de aprisionamento, quando o que estava em questão era esse seu brincar com bonecas e sua preferência por bonecos masculinos. Será, menino Wesley, que eles entenderiam os versos da canção de Baby do Brasil e Pepeu Gomes que citamos a seguir?

Ser um homem feminino
Não fere o meu lado masculino
Se Deus é menina ou menino
Somos masculino e feminino
Olhei tudo que aprendi
E um belo dia eu vi

³³ Disponível em: [Rubinho do Vale - Ser Criança - YouTube](#). Acesso em: 2 maio 2022.

E vem de lá, o meu sentimento de ser
 E vem de lá, o meu sentimento de ser
 Meu coração, mensageiro vem me dizer
 Meu coração, mensageiro vem me dizer
 Salve, salve, a alegria
 A pureza e a fantasia
 Salve, salve, a alegria
 A pureza e a fantasia
 Olhei tudo que aprendi
 E um belo dia eu vi
 Que ser um homem feminino
 Não fere o seu lado masculino
 Se Deus é menina e menino
 Sou masculino e feminino³⁴

Essa experiência de ser um homem masculino e feminino foi bastante limitada pela família. Segundo Wesley, o padrasto tinha a missão de transformá-lo em um homem de verdade, ou, poderíamos questionar, transformá-lo em um homem tóxico? Essa última, com certeza, é o padrasto de Wesley, sua família e milhares de outros homens proferem por esse nosso Brasil tão machista. “Menino, engrossa essa voz”, “descruza essas pernas, isso é coisa de menina”, “Usar salto alto? Nem pensar”. Mas, não adiantava, você adorava dançar como a Joelma da banda Calypso e, nessas danças, o salto alto e os cabelos esvoaçantes eram pura alegria.

Figura 6 – Imagem 1 – Joelma



Fonte: Letras.br.³⁵

³⁴ Disponível em: Masculino E Feminino - Baby do Brasil - LETRAS.MUS.BR. Acesso em: 16 maio 2022.

³⁵ Disponível em: <https://open.spotify.com/track/7y5Tcv8dDSa4hcm8fCwCUE>). Acesso em: 4 dez. 2022.

6.1.1.3 E a PASSAGEM começa a se esboçar: chegam a adolescência e a juventude

Ser adolescente e ser jovem são experiências muito intensas, momentos de atravessamento, descobertas, aprendizagens, medos, receios, vigor, amizades, amores, de vivências da sexualidade bastante singulares. Cada adolescente passa por essa fase a partir de experiências que lhes são próprias, como ser adolescente periférico, ser negro, ser branco, ser indígena, ser do sexo feminino e/ou do sexo masculino, ser órfão, ser estudante, entre outras situações.

Em se tratando de pessoas LGBTQIAP+, essa aprendizagem do SER-SE fica ainda mais intensa ou tensa. Essa passagem da infância para a adolescência é algo bastante singular para os jovens gays. Esse passar vai sendo limitado pelo mundo adulto e pelas instituições que esses adultos representam, como a família, a escola e a igreja. A luta desses adolescentes pelo ser e pelo saber-se é muito mais revestida de conflitos. Na voz do Legião Urbana, na passagem da infância à adolescência, Wesley reivindica: “Me deixa ver como viver é bom. Não é a vida como está, e sim as coisas como são. Você não quis tentar me ajudar. Então a culpa é de quem?”³⁶ Aqui lembramos Dayrell (2007), quem é o jovem que nos chega à escola? Como ele chega? O que ele nos traz? O que lhe ensinamos? O que aprendemos com ele? O que a escola lhe oferece? Ele vem de onde? Ele quer ir para onde? Eles chegam alegres? Eles estão tristes? Eles são brancos, negros ou indígenas? Eles carregam brilho no olhar? Ou não conseguimos enxergar esse brilho? Quem são esses jovens que se fazem alunos, hoje, na escola pública?

6.1.1.4 “A Culpa é de quem?”

A passagem da infância para a adolescência e juventude será ainda mais desafiadora para Wesley, ele viverá muitos desconfortos e violência. As memórias desse momento da vida vão trazer sentimentos mais tensos *com* e *sobre* o se reconhecer jovem e estudante LGBTQIAP+. Aliás, as juventudes participantes da nossa pesquisa vão deixar evidenciado o quanto a condição de ser jovem LGBTQIAP+ vai se apresentar como aprendizagens bastante conflituosas, principalmente quando passam a viver o trânsito entre a casa e a escola. Nesse trânsito, o silenciar-se do menino Wesley vai se tornando mais agressivo.

³⁶ Meninos e meninas: Legião Urbana. compositores: Dado Villa-Lobos, Marcelo Bonfá, Renato Manfredini Junior.

Logo após a primeira infância, tanto na família quanto na escola, silenciamentos e agressões vão se apresentar como formas de corrigir um ser desviado. Dessas situações, ele foi aprendendo o *NÃO SABER-SE*. Dos nove aos 11 anos, a família passa a ignorar os desejos de Wesley; na igreja, vai viver a trama do pecado e, na escola, esse não saber-se continuará a ser legitimado. Tudo aí posto mediante muitas contradições, com momentos de negação e/ou de libertação.

No encontro entre a adolescência e essas três instituições, Wesley vai se anulando como pessoa e perdendo o *poder-se* sentir aquele menino Wesley que apenas queria se encontrar e encontrar-se com outros Ericks. Esse seria um encontrar-se na perspectiva de Renato Russo: “Quero me encontrar, mas não sei onde estou. Vem comigo procurar algum lugar mais calmo. Longe dessa confusão e dessa gente que não se respeita. Tenho quase certeza que eu não sou daqui”.

Pois é, o que Wesley gostava na infância e continua a gostar na adolescência e juventude é “de meninos”, é de viver e de poder falar sobre si e de andar pelas ruas sem ser julgado ou atacado. Esse gostar pode ser sintetizado por mais um trecho da música de Renato Russo: “[...] preciso de amigos... preciso de carinho... acho que te amava, agora acho que te odeio. São tudo pequenas coisas e tudo deve passar”.

No âmbito familiar, as falas negativas, em sua juventude, não cessaram totalmente, mas diminuíram bastante, algo que durou dos 11 aos 15 anos de idade. Aos 15 anos, ele se assume um rapaz gay para a mãe e o medo e a moral familiar voltarão à cena. Naquele tempo, a igreja entrará como mais um lugar de opressão. Na igreja, Wesley viverá outras situações de violência e outras séries de conflitos. Deus aparece como entidade que fortalece aquela ideia de erro, de desvio, que fará seu viver momentos de novos conflitos consigo mesmo, com as outras pessoas e, claro, com Deus.

6.1.1.5 Vamos para o culto?

O fato de toda a família ser evangélica torna a sua situação ainda mais complicada. Com medo de decepcionar a mãe e a Deus, Wesley vivenciou situações de muita angústia. Ele disse que até se conhecer melhor e se aceitar, chorou bastante e se puniu, considerando que vivia em situação de pecado. Fazia voto para Deus pedindo que o livrasse daquela condição. Os cultos eram momentos de muita tensão para ele. Entre a casa e a igreja, ele passou por muitos jejuns, orações e negações de si mesmo. Como ele mesmo destaca: “[...] então assim,

minha mãe crente, minha família toda crente, então eu chorava muito quando eu me descobri, né. Quando até me aceitar e tal eu chorava muito, orava, fazia jejum, fazia voto pra Deus”.

Para além do padrasto e dos tios, na adolescência e juventude, Wesley vai aprender que há mais pedras no caminho. Pedras que agora se apresentam como nova experiência, o ser evangélico. Essa nova pedra é cantada pelo amigo de escola, Wallace, jovem gay que o faz compreender que o ser evangélico da família é algo que poderia fortalecer o processo de negação sobre o seu ser gay. O que acaba sendo reforçado na narrativa de Wesley. A religião evangélica da família criara transtornos para sua condição LGBTQIAP+. Ele terá que enfrentar também o discurso heteronormativo da Igreja.

6.1.2.5 *E entra em cena DEUS*

Ah, Deus! Quanto o jovem Wesley rogou pelo livramento, pela libertação dele mesmo. Uma libertação de cunho religioso, que a mãe desejava e que o pastor tanto pregava. Claro que a mãe não tinha consciência de que aquele seu desejo de livramento anulava o desejo que existia no ser de seu filho Wesley. Com o tempo, Wesley foi aprendendo que não era Deus quem o anulava, mas o pastor que pregava sobre homossexualidade como erro, desvio de caráter. Ele se referia ao jovem gay como ser desviante, mas queria ter com ele algo mais íntimo. Mais que um caso, o que aconteceu foi abuso sexual. Nesse caso de Wesley, tem um pastor que usa a religiosidade para encobrir uma falsa moral:

Eu assim, tem uma história também que eu não posso deixar de contar, gente. Eu continuei frequentando a igreja e tal, né. Por mais que era errado, mas eu ia por conta da minha mãe que pedia né. Mas vamos no culto hoje, vamos. Até que um certo dia eu tava me sentindo um pouco constrangido e coagido pelo próprio pastor. Aí ele tem uma esposa que é cega, ela é deficiente visual. Aí ele ficava me coagindo né, aí comigo sozinho ele ficava falando algumas coisas baixinho, sabe. Tipo, nossa se eu pego eu regaço, esses trem assim, sabe. É eu sou doido para pegar e tal. Até que um dia nós, eu estava sozinho na igreja né, esse dia eu ia fechar, aí eu tava sozinho na igreja, aí ele veio e entrou e fechou a porta. Aí ele foi e me agarrou à força, o mesmo pastor que pregava que isso era errado me pegou a força. Ali eu senti um desespero tão grande, mas tão grande que eu pensei assim, será o que eu fiz para ele tá fazendo isso? Será que eu dei alguma iniciativa para ele? Será que foi alguma coisa que eu falei? (WESLEY, 2022, entrevista).

Esse discurso e essa falsa moral religiosa acabam por envolver muito as famílias de jovens que se reconhecem como gays, como a família de Wesley. A religiosidade tóxica impede que as mães, por exemplo, possam fazer a experiência de reconhecer o que há de mais poderoso nos seus filhos gays, entre os quais, o direito de saber-se uma pessoa gay e nessa

condição poder ser feliz como qualquer outro filho. Então, não é Deus que lhe pune, Wesley, essa é uma ideia de Deus também tóxica.

É preciso dizer que esse olhar religioso sobre o ser gay não é homogêneo. Há vários grupos de religiosos que não corroboram com essa ideia de um Deus punitivo, com a ideia de erro e, conseqüentemente, de violência contra as pessoas LGBTQIAP+. Inclusive, há grupos de religiosos LGBTQIAP+ que também participam das marchas da população LGBTQIAP+, como forma de espalhar a ideia de um Deus mais amoroso, mais acolhedor, que quer abraçar a todos, todas e *todes*, como podemos notar pela imagem abaixo (Figura 7):

Figura 7 - Imagem 2: Bloco Gay – Gente



Fonte: OS RELIGIOSOS... (2021).

Apesar dessas resistências, a adolescência de Wesley na igreja foi também de muita dor, do retorno da ideia de erro, de pecado e de desvio. Ele continuava a não ter direito de ser quem ele sabia ser. Agora, caminhemos mais um pouco pelas tessituras das memórias de Wesley e chegaremos à escola.

6.1.1.6 A escola, seus sujeitos e o saber-se estudante LGBTQIAP+

Como Wesley chega à escola? Para respondermos a tal indagação, convidamos a todos, todas e *todes* a caminharem conosco pelas memórias escolares desse jovem. Notaremos que o menino Wesley que chega à escola também chega com sua corporeidade, com seus conflitos da infância, com seus gostos e desejos, cheio de medos e de possibilidades. A escola, para ele, um menino e jovem gay, também será de muitos desafios. É na escola que o fortalecer-se como pessoa gay vai se intensificar, com novas dramatizações, com novos conflitos, mas também com novas descobertas e novas vivências necrófilas e biófilas.

6.1.1.7 Ensino Fundamental I e II

No ensino fundamental I, Wesley faz duas experiências sobre o seu ser e sobre o seu saber-se. A primeira, que durou apenas um ano, foi logo no 1º ano do ensino fundamental. Voltemos ao colega Erick, que ele conheceu em uma escola em Santa Luzia. Com esse garoto, ele começa uma amizade e as primeiras descobertas do sentimento de gostar de uma pessoa do mesmo sexo, de se sentir bem diante dos garotos. Lembrar-se de Erick é agradável nas memórias do jovem Wesley e ele diz: “Erick foi meu primeiro amor”. Com a mudança de cidade e, conseqüentemente, de escola, Wesley se distancia de Erick e passa a viver o resto do ensino fundamental I no anonimato: “[...] eu não sabia quem eu era e quem eu podia ser”.

O ensino fundamental II é narrado por Wesley como os piores momentos de sua vida escolar. Nesse contexto, ele viveu muitas violências – xingamentos, apelidos, palavras malditas e até agressões físicas. A escola e a família se complementavam no quesito silenciar ou machucar o ser desse menino, agora adolescente. A família optou pelo silêncio e a escola pela represália, pelas punições, pelas chacotas e pelo isolamento.

No fundamental II, ele não conseguiu fazer amigos, pois a experiência do **NÃO SER** era o que lhe havia sido ensinado. Novamente, o medo, a tristeza, a raiva e a insegurança foram os sentimentos que o acompanharam durante todo esse tempo escolar. Ele próprio comenta: “Esse momento da escola foi um inferno...”. Infelizmente, no ensino fundamental I e II, Wesley não encontrou amigos, nem encontrou outros amores e outros Ericks. As amizades que ele conseguiu fazer foram com meninas: “[...] eu era cercado por amigas mulheres né, então assim, pra mim era normal...”

Nesse sentido, a vocação humana de SER MAIS como um direito fundamental, como já nos ensinou Paulo Freire (2018), torna-se bastante limitada nessas experiências escolares de Wesley. O crescer para uma pessoa LGBTQIAP+ exige algumas aprendizagens que uma pessoa hétero não precisa enfrentar. Na escola, por exemplo, Wesley foi aprendendo que fazer parte de um grupo de estudantes LGBTQIAP+ era fundamental para a sua proteção como um adolescente e estudante gay. E essa produção virá com o ensino médio.

6.1.8 Ensino médio

No ensino médio, Wesley fez amizade com outros quatro estudantes gays. Nesse grupo, eles se respeitavam e se defendiam. Essa amizade se transformou em uma forma de resistência: “Mexeu com um mexeu com todos!”, esse era o lema de seu grupo de amigos.

Juntos, eles passaram a ser vistos como o grupo que causava. Causava amizade para eles, às outras pessoas, causava espanto; para eles, causava euforia, para os demais, a dita indisciplina. Foi também no ensino médio que ele recebeu o apelido de titia, vinda de um outro estudante.

Apesar dessas novas experiências, as violências simbólicas não cessaram e a violência física ganhou novos contornos. A sala de aula foi o ápice dessa escalada de violência, quando ele foi agredido por um colega que se incomodava com a sua condição de pessoa LGBTQIAP+. Tais situações acabam por trazer algumas aprendizagens para o jovem Wesley, a escola como um lugar de risco, mas também como espaço para fortalecer amizades e como possibilidade para criar resistências em torno do seu *saber-se* pessoa LGBTQIAP+.

Na escola, a força da amizade com outros jovens gays e outros estudantes menos preconceituosos o torna mais forte, o que lhe permite fazer a experiência do conhecer-se e do reconhecer-se. Tais amizades se fazem, principalmente, no ensino médio. Wesley diz que o ensino médio foi um tempo de libertação: “[...] eu entrei no ensino médio que foi minha libertação total, que aí quando eu passei do nono pro primeiro eu falei, agora eu vou ser eu”.

As novas amizades, segundo Wesley, o livraram de muitas situações de violência e lhe permitiram novos aprendizados sobre o seu direito de ser, como ele destaca a seguir:

[...] já sofri agressão de aluno na escola por conta da minha sexualidade. Aí um dia eu tava tão extraído que ele (o Elton) veio com a mão cheia na minha cara, ele deu um tapa na minha cara. A minha colega de classe que era a Lidiane tomou as dores, pegou aquela régua de borracha, mas desmanchou toda nele. Falei com ele: Olha Elton, se você não sabe tá, tem uma pesquisa que isso é homofobia, o que você faz comigo é crime tá. Eu posso te denunciar... (WESLEY, 2022, entrevista).

Segundo Wesley, aquele tapa na cara foi para ele o gatilho para começar a se impor de forma mais radical. Aquele tapa lhe trouxe uma grande vontade de aprender mais sobre as pessoas LGBTQIAP+ e sobre os seus direitos. Ele diz que começou a procurar sobre o que era ser gay. Assim, Wesley narra: “[...] porque eu nunca tinha sofrido, né, esse tipo de agressão na cara, até que eu fui, a partir desse dia, eu fui procurar na internet, o que eu era, porque pra mim era gay, era só uma questão de ser, eu vou ser”.

Diante daquele tapa e de vários outros episódios de violências físicas e simbólicas, Wesley e seus amigos se uniram contra essas situações de violência. Aquele grupo de amigos foi fonte de grande aprendizado e de proteção de sua integridade física e psicológica. Com os novos amigos, ele podia partilhar seus sentimentos, desejos, medos, sonhos e ainda se sentir protegido. A situação de proteção destacada por Wesley nos parece contraditória do ponto de

vista educacional, pois não é a escola que o protege, mas a união dos amigos que se juntam em proteção. Porém, compreendemos que mais que contradição, o que essa fala de Wesley está nos apresentando é a perspectiva de a escola ser para as juventudes um espaço de encontro, de amizades, de troca de experiências juvenis, como já nos apontava Dayrell (2007).

Ampliar o significado desse saber-se deu a Wesley coragem para enfrentar aquele agressor da sala de aula e começar a se impor como pessoa e estudante LGBTQIAP+. Ele diz que se compreender mais foi o que o fez chegar até o agressor e lhe ensinar que aquele seu ato tinha nome, era homofobia. E que mais que um nome, aquela atitude era uma violência, tipificada como crime.

Nesse sentido, no ensino médio, a vida de Wesley foi caminhando. O segundo e o terceiro anos foram mais leves, mas nunca totalmente confortáveis. Tanto que ele comenta que chegar ao terceiro ano do ensino médio foi um alívio, foi o momento maior de libertação do seu ser e de seus amigos. Enfim, eles estavam se formando e ficariam livres do que ele denomina de “presídio”.

Aí foi até o nosso terceiro ano, né, fomos maravilhosas. Aí no segundo ano foi um pouco melhor também e o terceiro ano também foi beem melhor que foi nosso último ano, aí nós sabíamos que nós estávamos liberto disso, que eu acho pra nós homossexuais, acho que o presídio maior de um homossexual é a escola. (WESLEY).

6.1.1.9 Chegamos, agora, à do-discência

Na tessitura de suas memórias escolares, Wesley invoca também a relação com seus professores e suas professoras. Nessa relação do-discente, ele traz lembranças positivas e negativas. Junto com professores e professoras ele viveu momentos de descontração, de confidências, de parcerias, de respeito, mas também de desrespeito. Para ele, alguns professores e algumas professoras foram fundamentais para o seu desenvolvimento como pessoa e como estudante.

Podemos notar que, nessa relação do-discente, Wesley coloca em destaque também as muitas ambiguidades e conflitos aí vividos. Ele se lembra de docências tóxicas e de docências humanizadoras. Ele se recorda de um professor que, em várias ocasiões, foi racista e homofóbico com ele: “O professor me colocava na frente da sala. Me usava como né... Ah! Uma escrava antigamente era da cor do Wesley. Sabe gente, se o Wesley quiser ele pode ter a mesma força de uma escrava, entendeu?” Além da dimensão racista da fala, ele ainda era comparado com a ideia de escravo no feminino.

Apesar desse professor, as recordações de Wesley sobre a docência são de lembranças positivas e algumas humanizadoras. Ao se recordar de alguns professores, ele se utiliza de adjetivos, como: respeitosos, maravilhosos, acolhedores, empáticos, como podemos notar nos excertos:

[...] teve um maravilhoso, que eu não posso esquecer, que é o Toninho de geografia, maravilhoso, muito respeitoso, nunca distratou a gente em momento nenhum, muito educado [...]. De forma positiva eu vou levar três pessoas boas para o resto da minha vida que é a Gisele, a Poliana de matemática e você, Cida, de educação física. Que foram pessoas fundamentais. Sabe, foram pessoas assim que eu vi que no meio de medos, assim, poderíamos encontrar pessoas que nos apoiam, que nos acolhem, que nos aceitam quem nós somos...” (WESLEY).

Uma outra recordação importante sobre a docência está ligada à docência LGBTQIAP+. Essas docências passam a ser fundamentais, inspiradoras para as juventudes LGBTQIAP+ na escola. Assim diz Wesley: “Tinha o Elder do português aqui na escola também que ele era gay e hoje em dia ele é trans, né. Eu tenho um contato e falo com ele de vez em quando, maravilhoso, foi uma inspiração também, né”. Esse elemento da narrativa de Wesley é fundamental para compreendermos que, nas docências, como já destacaram Teixeira (2007) e Freire (2018), se encontram sujeitos sócio-históricos, sujeitos plurais. No caso da experiência de Wesley, ter um professor que compartilha com ele a condição de ser uma pessoa LGBTQIAP+ foi fundamental para que pudesse se sentir acolhido nessa sua condição.

6.1.1.10 O que aprendemos com o jovem Wesley?

O ser estudante LGBTQIAP+ somente pode ser compreendido se notarmos qual é a história que chega com esses estudantes no chão da escola. Wesley deixou registrado em suas lembranças da escola como sua construção como pessoa e como estudante LGBTQIAP+ foi uma construção bastante conflituosa, que envolveu muita luta, dor e resistências. Nesse sentido, a escola foi para Wesley, por um lado, um lugar de libertação: “Então a gente (estudantes LGBTQIAP+) mesmo nos uniu para nós mesmo resolvermos nossos problemas tanto internos quanto externos”. Por outro lado, a escola é sentida como um lugar de tensão, de medos, como notamos nos excertos narrativos abaixo:

Eu acho pra nós homossexuais, acho que o presídio maior de um homossexual é a escola. [...] acho que é um lugar que a gente sofre tanto em um lugar... a gente não tem lugar de fala nenhum. [...] eu acho que o sofrimento maior foi do Emerson, ele tinha problema de pele ser gay negro.

Então ninguém queria estar perto dele e ele era motivo de chacota na boca de todo mundo... [...] e é uma coisa muito assim traumatizante, é uma coisa horrível. O Emerson mesmo tem pavor de passar na porta da escola [...]. O Emerson tem pavor!! Os meninos já jogaram uma sacola cheia de baratas no Emerson... [...]. O Emerson, ele desenvolveu crise de ansiedade, hoje em dia ele tem bastante crise de ansiedade [...]. (WESLEY, 2022, entrevista).

A partir de todas essas recordações, desses fragmentos de memória, podemos dizer que a escola foi para o jovem Wesley uma ambiência marcada por conflitos em torno do SABER-SER. Consideramos que essa é a categoria central de suas memórias – o **SABER-SE PESSOA LGBTQIAP+**. Um saber-se que foi entrelaçado principalmente pelas relações da do-discência.

Ao escutarmos a história de Wesley, fomos envolvidos por uma narrativa denunciadora, mas também libertadora. Em suas memórias, temos a infância, a adolescência e a juventude no chão da escola. Ele também nos diz como instituições importantes no seu processo de socialização, como a igreja e a família, vão tecer, junto com a instituição escolar, movimentos em torno do seu ser pessoa LGBTQIAP+. Nas memórias de Wesley, as figuras da mãe, do padrasto, de tios, pastores, anônimos, professores e professoras, estudantes e amigos lhe ensinaram tanto experiências necrófilas (o que o fez, muitas vezes, se sentir menos e inseguro), como lhe fizeram vivenciar experiências biófilas (o sentir-se mais, sentir-se pessoa de direito, sentir-se acolhido).

Em suas memórias, os espaços escolares são também acionados como lugares de aprendizagem conflituosos. Ele traz às memórias momentos bons e ruins vividos na sala de aula. Tanto na relação com as pessoas, quanto na relação com os espaços, ele viveu experiências compreendidas como aprendizagens, mas que poderiam ser menos tensas se as pessoas fossem mais bem informadas e os espaços fossem organizados para acolher a diversidade.

Na narrativa de Wesley, ficam registrados os vínculos e as raízes racistas e preconceituosas da formação da sociedade brasileira. Daí a importância de se educar o povo brasileiro para convivências mais biófilas – aquelas que permitem às pessoas viverem experiências de coisas vivas, saúde mental, respeito, acolhimento, amorosidade, entre outras. Gostar de gente parece ser um grande desafio para uma sociedade tão marcada por raízes coloniais necrófilas, tão cheias de privilégios para algumas pessoas e tão cheia de riscos para outras pessoas.

Wesley, portanto, nos diz da urgência de uma interseção entre família, igreja e escola para o acolhimento e a saúde mental das crianças e das juventudes LGBTQIAP+, já que é

nessas instituições que as pessoas LGBTQIAP+ sofrem os maiores conflitos sobre as suas possibilidades de Ser e de Saber-se.

Para o jovem Wesley, essas três instituições são marcas, são cicatrizes e, em algumas delas, há momentos de cura. Ele fala de pessoas, das quais ele esperava mais, mas que acabaram por decepcioná-lo, como o pastor. E de outras que foram fundamentais para o seu processo de libertação, como os amigos gays, alguns professores e algumas professoras. Wesley nos deixa claro que, quando se trata das pessoas LGBTQIAP+, muitas vezes, as instituições igreja, família e escola não cumprem seus papéis de acolhimento e de educação libertadora que deveriam ser suas bases.

Muitas lembranças dessas instituições são negativas para ele e para seus amigos gays. Ele deixa claro, em sua narrativa, o conflito posto nessas instituições no trato com tais pessoas. Da escola, ele ainda consegue recolher de suas memórias as situações de libertação, nas quais estão envolvidos alguns professores, algumas professoras e estudantes. Nesse sentido, é fundamental compreendermos que pensar o ser estudante LGBTQIAP+ no chão da escola não é apenas uma problematização sobre o ser gay, como no caso de Wesley, mas tudo aquilo que está aí posto. O direito de ser amado, o direito de saber-se, o direito de ser reconhecido, o direito de fazer parte de uma escola e de um coletivo mais amplo e diverso.

Chegamos ao fim dessa narrativa agradecendo a você, WESLEY, por nos convidar a revisitar o seu saber-se e nos ensinar que o saber-se é uma experiência de diálogo do eu consigo mesmo, com o outro e com o mundo que nos envolve.

A seguir, vamos ouvir o que tem a nos dizer o jovem estudante Cristhian.

6.1.2 O ser LGBTQIAP+ Cristhian: a solidão como forma de resistir

As experiências do-discentes na vivência escolar do jovem Cristhian têm muitas semelhanças com as do jovem Wesley. Em suas narrativas, ele também dá destaque para o atravessamento das instituições família, igreja e escola na construção do seu *saber-se* ou não *saber-se* pessoa e estudante LGBTQIAP+.

Quanto à instituição igreja, diferentemente de Wesley, o relato de Cristhian sobre a relação ser jovem gay e a questão religiosa não vem acompanhada de muitos detalhes. Ele traz uma pequena fala sobre essa dimensão, a saber: “[...] Ah, isso não é certo não, não é de Deus não, isso é pecado”, afirmações que ele refere ter ouvido várias vezes na igreja e em casa. Quanto à escola, encontramos mais situações de desconforto na vivência de Cristhian, como: “[...] quando eu penso na escola, eu sendo um aluno LGBTQIAP+, sinto tristeza”.

Além dessa tristeza, ele fala de angústias, de medos, de desconfortos, de preconceito e de violências físicas. Apesar dessas vivências necrófilas, Cristhian também consegue se lembrar de algumas situações positivas em sua trajetória escolar. Assim, ele vai nos falar sobre a convivência com alguns colegas, as amizades com outros jovens LGBTQIAP+ e as aprendizagens de conteúdos e a solidariedade de alguns professores e de algumas professoras.

6.1.2.1 Voltemos à infância de Cristhian

Começamos pela categoria família e religião, instituições que Cristhian destaca como sendo lugares em que viveu as violências de homofobia e do machismo, principalmente, na infância. Nessa fase, como no caso de Wesley, o ser um menino gay vai sendo aprendido de forma violenta através de falas, comportamentos e convivência com a masculinidade tóxica dos homens da família (tios e pai).

Em sua infância, Cristhian carregou muita angústia. Enfrentar desde cedo preconceitos, discriminações advindas de todos os lados (paterno e materno) da família não foi algo fácil. As falas dos tios: “Ah, fica de olho lá hein! Sei não!” A masculinidade tóxica do pai: “[...] aí é todo dia escutava do meu pai mandando eu engrossar a voz. Engrossa a voz, fala igual homem, né, senta igual homem, porque eu sentava de perna cruzada ele ficava me xingando [...] ele (o pai) era muito machista, ele batia na minha mãe”. Esses comportamentos familiares lhe geravam muita insegurança, muitos medos e receios.

Se notarmos essa dimensão de um comportamento corporal padrão (engrossar da voz e não cruzar as pernas), trata-se de um aprendizado que Wesley também vivenciou na sua infância, indicando, de fato, como a moral heteronormativa atravessa as instituições sociais no Brasil. O educar-se de forma patriarcal no seio de nossas famílias é uma marca dessa masculinidade tóxica que tanto tem feito mal para nossas crianças, para nossos jovens e para muitas mães - mulheres vítimas fatais dessa toxicidade.

Um outro elemento importante é a relação mãe e filhos gay. Nesse caso, tanto Wesley como Christian destacam a postura defensiva das mães num primeiro momento. Elas não aceitavam o modo como os tios e pais se referiam aos seus filhos. E num segundo momento, a proposta de cura aos filhos via religião. Junto com a mãe, a igreja será notada como um refúgio, momento em que os jovens gays vivenciam a ideia de um Deus que cura o ser gay. Na Igreja, a vivência LGBTQIAP+ será tomada como doença, algo tratável. Nos cultos, como

na experiência de Wesley, Cristhian vai escutar do pastor a relação entre pecado e orientação sexual e a indicação da cura como perdão de Deus por aquele “desvio”.³⁷

Christian termina suas memórias sobre a família e sobre a igreja dizendo que hoje é mais tranquila, a mãe o aceita como ele é. Mas tal aceitação da família não estaria diretamente ligada a uma compreensão sobre a sua condição de pessoa gay, mas devido ao fato de ele ser uma fonte importante do financiamento familiar, assim ele diz: “[...] com o tempo ela (a mãe) foi parando de falar, tá aceitando mais. Eu também trabalho, tenho minha vida financeira que posso ajudá-la”. E ele não se preocupa com a ideia de pecado.

Essa educabilidade familiar e religiosa do ser menino gay vai com Christian para a escola. Aquelas muitas falas homofóbicas da parte masculina da família foram fazendo com que ele internalizasse a sua condição de pessoa gay como algo negativo, reforçada pelo discurso religioso. Essa negatividade foi carregada para todas as outras ambiências que fizeram parte de seus processos de socialização, como a escola.

Nessa última, durante todo o fundamental I e II, ele tentará esconder o seu ser gay. Assim Christian diz: “[...] a gente chega à escola, a gente meio que disfarça esses comportamentos, vai tentando fazer de uma forma que ninguém te olhe torto ou detecta o que você é ali”. Nesse sentido, meninos e meninas LGBTQIAP+ vão criando estratégias de sobrevivência em sociedades machistas, homofóbicas e patriarcais, como notaremos no próximo item.

6.1.2.2 *E chega à escola*

As primeiras lembranças de Cristhian sobre a escola são tecidas com fios mais negativos, como um lugar de continuidade e de novos atos de discriminação que ele já vivia no seio familiar. Nessa nova ambiência, num primeiro momento, ele está vestido daquele Cristhian que tem voz grossa, que não cruza as pernas, que gosta de meninas, até namorou uma colega de classe. Até o final do fundamental II, ele deve continuar no “armário”,³⁸ ele não poderia nem pensar em ser quem era de fato. Por isso, namorar com meninas foi uma

³⁷ Lembremos que esta ideia de desvio apareceu também na história de Wesley. Nesse sentido, os jovens gays ao conviverem muito cedo com a ideia de que essa aprendizagem é desvio da heteronormatividade da qual as igrejas cristãs são filiadas, acabam por acreditar na ideia de erro, de desvio. Na verdade, como já discutimos em nosso capítulo sobre gênero, essa normativa é algo que a sociedade brasileira carrega desde a colonização. Somos herdeiros de uma sociedade que se construiu sobre muitas violências de gênero, de usurpação de terra, de culturas, como a do machismo, do feminicídio, entre tantas outras. Rasurar essa história é papel de todos, todas e *todes* nós brasileiros e brasileiras e das instituições sociais também.

³⁸ Segundo Cristhian, continuar no armário é se esconder, guardar para si sua orientação sexual, não revelar às pessoas do seu convívio.

estratégia, mas que ele considera frustrante e questiona: “*Como disfarçar o seu ser, tudo o que você é?*” Essa questão do ser e do disfarce será algo que Cristhian enfatiza em toda a sua narrativa. Assim, na passagem da infância para a adolescência, ele adotará posturas de defesa. Na escola, carrega aquele medo de si mesmo que ele herdou desde a infância no seio de sua família. Apesar dessas aprendizagens do como se colocar na escola, as violências e agressões até o final do ensino fundamental II foram inevitáveis. Esse tipo de enfrentamento se fez em consequência da violência física sofrida por Cristhian, como expomos a seguir:

Final do fundamental eu comecei a encarar os meninos, tanto que eu até briguei com um dos meus colegas de turma. Ele veio me chamar de viadinho no pátio e eu não aceitei. Falei com ele. Pera aí, não tô escutando o que vc tá falando, isso foi no 7º ou 8º ano. A gente caiu na porrada lá e depois disso os meninos, pelo menos na minha frente, eles pararam de falar. Eu falei com ele: vc vai chamar quem de viadinho? Na época, foi uma briga bem violenta. Aí parou né. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

Chegar à escola de início foi, portanto, frustrante. Novamente ele precisaria se disfarçar, ser o que ele não era, nem queria ser - um rapaz de voz grossa, que não cruza as pernas e que “pega”³⁹ as meninas. Ele diz que esses disfarces não vão durar muito, pois eles não lhe permitiam ser gente.

Para sobreviver no espaço escolar, já no Ensino Médio, Cristhian desenvolve algumas estratégias de resistência, tais como: 1) namorar com uma menina da escola, num primeiro momento: “[...] eu me coloquei numa pressão [...], pera aí, vão parar os comentários, aí comecei a namorar”; 2) juntar-se aos meninos e às meninas ditos/as como indisciplinados/as para deles/as ganhar confiança e se sentir mais forte: “[...] fui vendo que, na escola, se eu fizesse parte do grupinho que fazia bagunça ninguém mexia comigo. [...] muitas vezes eu juntava com os meninos fazendo bagunça pra ninguém mexer comigo”; 3) assumir-se como um estudante gay e se agrupar com outros estudantes gays para produzirem, em grupo, seus modos de sobreviver no espaço escolar “[...] juntar-se com os estudantes gays, um modo de nos proteger, de nos cuidar”.

No ensino médio, sua história com a escola ganhará novos contornos, principalmente em relação àqueles/as estudantes que sempre o agrediram naquele espaço escolar. Nesse sentido, a escola será tanto um lugar de continuidade das aprendizagens homofóbicas familiares e religiosas, como uma válvula de escape, uma ambiência para começar a desconstruir necrofilias.

³⁹ Para Cristhian, essa gíria significa namorador, sedutor das meninas.

Em um primeiro momento, ele fez algumas tentativas de se encaixar naquela padronização escolar, a saber:

Quando cheguei no ensino médio eu ainda sabia que as pessoas falavam e aí eu me coloquei numa pressão. Pensei, pera aí, vão parar os comentários, aí comecei a namorar com a Maria Vitória, que foi na época, no 1º ano do Ensino Médio. Só que aí não durou muito tempo, porque eu vi que realmente aquilo não era o que eu queria. Fui e terminei com ela. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

Estar na escola como um estudante gay, portanto, lhe exigiu, a princípio, supressão de vontades e desejos próprios, representar o que ele não era e se mostrar indisciplinado para ser aceito no “grupo dos machos”. Desse modo, é pela via das estratégias e não do direito que os estudantes LGBTQIAP+ procuram viver a escola. Para enfrentar preconceitos, discriminações, eles e elas vão se encaixando em padrões, em normas, em regras feitas para alguns e não para *todes*.

Em um outro momento, a partir do segundo ano do ensino médio, iniciam-se os enfrentamentos, desse modo, a solidão foi uma estratégia de Cristhian para se proteger das agressões, como relata a seguir,

Então eu não ficava muito com os meninos conversando igual a maioria dos alunos fazem entre si. Sempre fiquei mais sozinho, os meninos faziam festa, por exemplo, e alguns até me chamavam, às vezes, mas eu não ia porque eu não me sentia confortável perto deles, entendeu? Eles chamavam para jogar também e eu não ia, eu não gostava. Realmente eu não gostava de ficar perto deles. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

As várias formas de violência que se instalam nos ambientes mais frequentados pelos jovens LGBTQIAP+ despertam o sentimento de revolta. Eles e elas têm que enfrentar muitos atos de violência em instituições nas quais deveriam ser acolhidos: “[...] os meninos ficavam me zoando [...] me chamavam de gay, viadinho né, falavam horrores como, bichinha, gay [...]. Fica ali, tá ali vivendo, assim meio jogado. E aí não conversam com a gente, não brincam com a gente e ficamos ali meio excluídos”.

É preciso lembrarmo-nos que nos momentos em que esses/as estudantes chegam à escola, já passaram por muitas experiências negativas sobre os seus direitos de ser e de saber-se pessoas LGBTQIAP+. Segundo Cristhian, se na escola se discutisse a temática da orientação sexual, das sexualidades, talvez a violência não precisasse ser uma forma de defesa e/ou de ataque: “[...] sobre a questão LGBTQIAP+, a escola não fala muito e a gente se sente excluído disso, é agredido, fica ali desprotegido”.

Para Cristhian, além da violência simbólica, tanto na escola quanto na família, ele vivenciou a violência física. Se a escola e a família não lhes possibilitam o cuidado, eles e elas, jovens estudantes LGBTQIAP+, se agrupam como forma de produzir esse cuidado. Nesses agrupamentos, vão criando, sozinhos, posturas de enfrentamentos e de resistências: “[...] é a gente mesmo que se protege, se ajunta ali”.

Faz-se necessário notar, porém, que, para se chegar a esse agrupamento que cuida, os estudantes LGBTQIAP+ passam, durante vários anos, por violências escolares. Somente no ensino médio é que eles começam a compreender seus direitos de saber-se pessoas LGBTQIAP+. O calar-se diante das violências vividas desde a infância começa a ser questionado. No entanto, até esse momento, já se passaram, só no ambiente escolar, mais de nove anos de escolarização, anos de muitos de sofrimentos. Daí advém a urgência de se pensar as questões de gênero ainda no ensino fundamental I e II.

Lembremos que, apesar de o/as estudantes LGBTQIAP+ se unirem para enfrentarem as situações de violências, eles e elas não deixam de vivenciar experiências negativas, como declara o jovem Cristhian:

Eu tive com a escola são de lembranças bastante negativas pelo menos pra mim. Porque eu passava muita tensão dentro de casa, ainda chegava na escola tinha outros problemas. Então, assim, a escola não foi um lugar bom pra mim. Pelo menos eu achava isso na época. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

A escola somente é notada como um lugar positivo, na fala de Cristhian, no que se refere à perspectiva formativa profissional e de pequenos lampejos de empatia por parte de alguns professores, algumas professoras e colegas. Positividade que se traduz na lembrança de professores(as) que contribuíram para que ele tivesse uma formação sólida para suas atuais conquistas profissionais e que produziram, em alguns momentos, a escuta dos seus medos, receios e desejos. Nas páginas que se seguem, trataremos um pouco mais sobre as relações do-discentes no percurso escolar de Cristhian.

6.1.2.3 *Do-discência*

Notaremos das memórias do jovem Cristhian que, apesar dos muitos conflitos vividos, das violências sofridas, esse jovem dá conta de enxergar, na escola, algum sentido para as juventudes. Para ele, o que se aprende na escola é levado pelos jovens e pelas jovens para

outras instâncias de relações sociais. Daí a importância do acolhimento das diferenças pela escola.

No que se refere à do-discência, Cristhian faz notar aí também suas contradições e seus conflitos. Ao mesmo tempo em que ele se sente acolhido por alguns professores, ele será violentado por outros. O mesmo acontece quando se trata dos estudantes. Geralmente, estudantes LGBTQIAP+ se sentem acolhidos pelas meninas e/ou pelos pares LGBTQIAP+. Os meninos que se declaram heterossexuais, geralmente, são os que mais violentam os demais. São estudantes que também vivenciam a masculinidade tóxica, além de alguns professores que parecem se encaixar nessa toxidade. Segundo Cristhian,

Eu também tenho lembranças positivas, a escola me deu uma base muito sólida para realizar minhas coisas profissionalmente. E lá eu tive muita oportunidade, e através dessa oportunidade, eu cheguei aonde estou hoje. Através de professores que me incentivaram e estimularam fazendo projeto com professor de química dentro da escola. Muitos professores me falaram do CEFET, SENAI e outros cursos. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

Essas pequenas atitudes de acolhimento, Cristhian as avalia como fundamentais para o seu crescimento pessoal e profissional. Ele traz algumas colegas e professores em sua memória, pessoas que o marcaram positivamente, a exemplo: “[...] O professor de geografia... me deu o dinheiro da inscrição e da passagem, fiz a prova, passei, fiz o curso. [...]. O professor de matemática me ajudou nas dúvidas que eu tinha em relação às matérias que cairiam na prova”. Um jovem LGBTQIAP+ de periferia e de família humilde, mesmo diante de tantas violências, pôde encontrar pessoas que lhe foram centrais para a quebra desse ciclo de violências e lhe indicar outros campos de possibilidades, nesse mesmo chão da escola que tanto o violentou.

Cristhian deixa isso muito claro em sua narrativa, apesar de a escola ser um lugar ainda muito violento para os estudantes LGBTQIAP+, é nela que eles e elas ainda podem vivenciar algumas possibilidades de libertação, não nos esquecendo que essa libertação acontece mais devido ao coletivo que os/as estudantes gays se propõem a formar, do que propriamente uma atitude dos outros sujeitos escolares, de currículos e pedagogias. Mas, ele não deixa de destacar alguns desses outros sujeitos (professores e estudantes) que produzem e podem produzir atitudes que corroboram para a luta contra a homofobia escolar: “Se a escola pregasse política que falasse que todo mundo é igual independente de qualquer coisa, eu acho que essa exclusão não aconteceria, eu acho que seria bem menor”.

Cristhian demarca essa importância da escola na luta contra a homofobia ao dimensionar que a escola é a segunda instituição mais frequentada pelas juventudes

LGBTQIAP+. Para esse jovem, a escola, se quiser, pode contribuir para amenizar preconceitos, discriminações e o silenciamento dessas juventudes. Para esse estudante, o que se aprende na escola é levado para as outras ambiências sociais, ou seja, a educação escolar é uma forma de fazer as juventudes compreenderem a vida social. Nesse sentido, essa instituição teria um papel fundamental para os e as jovens. Assim diz Cristhian,

Caro que, a escola é total culpada pelo problema? Não. Mas em grande parte sim, porque a nossa, é, socialização secundária acontece na escola, a maior parte da nossa vida acontece na escola, e a escola tentando diminuir esse problema, acho que já dá uma grande ajuda e acaba um pouco com o preconceito. E aí, por exemplo, o que você aprende na escola você leva para outros lugares. Você também leva consigo o que aprendeu na escola. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

Essa capacidade de Cristhian olhar positivamente a escola não diminui as violências sofridas. Ele precisou enfrentar professores que participaram da produção da homofobia escolar, que definimos aqui como *docências tóxicas*. Ao lembrar-se dos seus professores, ele se lembra também de professores necrófilos, aqueles que contribuíram para apagar o ser estudante LGBTQIAP+, entoando de forma excludente sua opinião pessoal, impondo a polaridade masculino/feminino. Ele recordou-se de uma aula de filosofia em que o professor comentou sobre sexo anal, tratando essa prática como algo errado, como distúrbio. Esse mesmo professor organizou um trabalho sobre dança, mas colocou como regra que menino não podia dançar com menino e nem menina com menina. Para ele, a imposição para a formação desses tipos de casais é algo recheado de preconceitos. E, assim, a escola deixa marcas nas lembranças dos e das jovens LGBTQIAP+. Sentimentos de invisibilidade e silenciamento são visíveis nas memórias de Cristhian e de Wesley. Cristhian diz ser crucial que se discuta, no ambiente escolar, a presença das diferenças.

Então, quando eu penso na escola, eu sendo um aluno LGBTQIAP+, sinto tristeza, falta de empatia da escola, acho que falta um pouco de ensinar os meninos, é, demonstrar as coisas, a gente sofre muito preconceito ali. Eu acho que seria uma forma de amenizar isso. Falo porque os meninos tendem a excluir alguém que é diferente deles, é. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

A falta de debate sobre as diferenças na rotina escolar corrobora para o comportamento excludente dos outros alunos. O que Cristhian questiona: “A normalidade ali são os grupinhos de meninos e meninas, e eles ficam como? Se agrupam como?” Para esse jovem, se a escola propusesse mais debates políticos, no sentido de socialização e manutenção da vida, poderia amenizar o sofrimento e esse sentimento de exclusão. Essa exclusão foi, para

ele, sinônimo de solidão, “[...] eu sempre me senti triste e sozinho na escola”. O anonimato foi algo que ele diz ter vivido em todos os cantos da ambiência escolar. Cristhian também se recordou das falas machistas da vice-diretora, a saber:

Ela falava muita coisa machista, mas não diretamente com a gente. Essas coisas machistas normais que a gente escuta e assim, a gente até às vezes releva porque ela é mais velha e falava que veio do interior, então a gente releva, às vezes, para não poder criar confusão. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

Tais posturas machistas fortalecem a perspectiva heteronormativa na escola. Essa mesma vice-diretora dizia aos meninos que usar calça rasgada era um comportamento de menina. Calça rasgada “[...] parecia coisa de mulher, que era feio. Ela não queria deixar eu entrar na escola porque a calça estava rasgada, eu disse que só tinha aquela e que se ela me desse outra, daí eu entrei”. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

Segundo Cristhian, essas e outras falas preconceituosas e machistas eram rotina nas falas da vice-diretora. Ela tinha comportamento sexista e misógino, afirmando que menino com menino e menina com menina eram coisas do capeta, que Deus não gostava disso. Mais uma vez, a fala em nome de um Deus que pune, uma visão tóxica. Além do posicionamento de professores machistas, como já relacionamos anteriormente.

Para o jovem Cristhian, ser estudante LGBTQIAP+ é ter que enfrentar e resistir todos os dias a todas as formas de exclusão, eles e elas estão ali mais às margens, solitários e solitárias. No caso de Cristhian, muitas vezes, para diminuir a tensão, ele terminava suas atividades mais rápido para sair da sala. Ele encontrava, nos corredores da escola, certo alívio. A biblioteca foi sua válvula de escape, até a sala do diretor foi melhor do que a interação dentro da sala. Esse ambiente foi o mais sofrível para ele.

Apesar de todos os desafios, Cristhian consegue destacar algumas possíveis contribuições da escola para a luta contra a homofobia e outros tipos de violência e/ou preconceitos, como podemos pontuar:

1) a escola e seus sujeitos deveriam tomar consciência de que há uma pedagogia na produção e na forma de silenciar ou punir os estudantes LGBTQIAP+. Assim, mais do que preconceito, Cristhian define o silenciamento escolar como uma política pedagógica. “[...]. Hoje falo que senti falta de a escola falar de questões LGBTQIAP+, tem uma política ali na escola que não comenta muito sobre o assunto ou se comenta é muito sutil”.

2) As disciplinas de filosofia e de sociologia poderiam ser aquelas que dessem o pontapé inicial no enfrentamento desses silenciamentos: “[...] eu senti falta disso nas aulas de

sociologia, por exemplo. Nas aulas de filosofia também”. Ele sentiu falta, principalmente no ensino médio, de um debate mais inteligível sobre as questões de gênero, “[...] gênero deve ser um conteúdo escolar”. Ele diz que, em sua curiosidade de folhear os livros didáticos, descobriu que nos livros de filosofia e sociologia havia alguns conteúdos, algumas pautas sobre os movimentos LGBTQIAP+ que poderiam ser aproveitados, “[...] tem coisas sobre esses movimentos no livro didático que poderiam ser aproveitados”. Mas, entre o livro didático e o conteúdo levado para a sala de aula, o tema fica invisibilizado.

3) Segundo Cristhian, esse processo formativo em torno das questões LGBTQIAP+ na formação e no currículo escolar deve ser tanto uma questão de interesse da própria escola e de seus/uas professores/as, quanto uma questão de política pública e governamental. O estudante nos lembra que a escola não pode esquecer-se que é um espaço de socialização secundária dos jovens e, assim, um lugar que afeta de forma profunda a vida de seus alunos, de suas alunas e alunas.

Relembramos, mais uma vez, a interrogação do sociológico Juarez Dayrell (2007): “[...] a escola faz as juventudes? Acrescentamos ainda: a escola faz as juventudes LGBTQIAP+? Na narrativa de Wesley e Cristhian, notamos que há ainda muitos desafios nesse sentido. Como ele mesmo narra:

Tipo, uma pessoa fala, ah, já ouvi isso, isso é isso, então eu falo não, não é assim, dessa forma é tal... Você tá meio errado no que está falando aí, entendeu? Então, assim, eu acho que a escola tem um papel fundamental que ela não cumpre nessa formação dos estudantes. Não só em questão LGBTQIAP+ e tudo, mas em muitas coisas. Só que isso é uma coisa que afeta muita gente né, a escola é nossa segunda socialização. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

Para Cristhian, se a escola é lugar de socialização, assim como se discute sobre questões de racismo e meio ambiente, também entende que as questões dos e das jovens LGBTQIAP+, deveriam ser trabalhadas e incluídas no currículo. Para ele, a escola deveria ser um espaço no qual se amenizem os preconceitos e as violências sofridas por eles e elas, juventudes LGBTQIAP+. Cristhian entende que a escola tem um importante papel nesse sentido. Apesar de todas as adversidades vividas, ele tem consciência de que o que se aprende nela leva-se para a vida em sociedade, por isso a importância da educação e o seu papel na vida desses e dessas jovens.

Cristhian nos lembra, ainda, que o Brasil lidera a violência contra as pessoas LGBTQIAP+, fato que, para ele, está ligado à falta de conscientização que deveria acontecer no ambiente escolar, que, lamenta, tenha levado ele e seus amigos a viverem tantas

experiências negativas. Ele nota que essa necrofilia é uma escolha pedagógica e política. Portanto, são tanto os sujeitos escolares, quanto os sujeitos políticos que devem enfrentar tal problematização.

Mesmo reconhecendo essa amplitude do problema, Cristhian destaca que a escola deve ser pioneira nesse campo de disputa, pois ela é lugar fundamental de socialização das infâncias e das juventudes. A escola é o lugar onde o tempo infância e o tempo juventude se inscrevem. Ele diz,

[...] o que se aprende na escola, se leva para a vida” [...]. O Brasil lidera a violência contra pessoas *trans*, é complicado isso. Violência no nosso país a pessoas LGBTQIAP+ vem crescendo a cada dia. O atual governo, tapa os olhos em relação a essa questão e até incentiva [...] E aí cabe à escola, é fazer o papel contrário. Educar, ensinar, e ela não tá fazendo isso. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

Para Cristhian, a escola precisa tomar consciência dessa produção de pedagogias necrófilas que acontecem no seu currículo, nos seus ambientes quando se trata da população LGBTQIAP+. Segundo ele, quando a escola for capaz de perceber que ela propicia situações do ser menos para as juventudes LGBTQIAP+, ela poderá dar passos maiores em torno da produção de pedagogias biófilas, do educar para o ser mais.

Isso começaria, na visão de Cristhian, com a escola colocando em pauta os direitos humanos “[...] a escola deve ser palco dos direitos humanos”. Para ele, não poderia faltar debates sobre racismo, gordofobia, questões ambientais e LGBTfobia. Para esse estudante, racismo e gordofobia já têm sido tratados, mas LGBTfobia é mais raro. Desse modo, sugere colocar as questões de gênero no conteúdo programático escolar, como uma parte importante dos conteúdos das disciplinas. Esse tipo de formação pode levar os sujeitos escolares a embates saudáveis de ideias, de identidade, de compreensão do que é a diversidade e de respeito pelo ser do outro.

Cristhian diz que, se sua escola tivesse optado por pedagogias humanizadoras mais biófilas, ele teria vivido experiências educativas mais libertadoras como um estudante LGBTQIAP+. Em sua visão, todas as pessoas perdem quando a escola decide pelo silenciamento, pelo ocultamento, pela naturalização dos preconceitos e de situações de violência. Ele nos lembra que esse silenciamento escolar acaba sendo legitimado pelas personalidades políticas que deveriam proteger essa população, mas a violenta. Para exemplificar essa situação, ele recorda atitudes homofóbicas do ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro que, ao longo dos quatro anos de sua gestão, se destacou como um político homofóbico, que dispara *Fake News* sobre o ser das pessoas LGBTQIAP+. Atitudes

essas que acabam por legitimar a violência e o ódio contra essa parte da população. Como ele relata, “[...] o Brasil lidera a violência contra pessoas *trans*, é complicado isso, a violência no nosso país a pessoas LGBTQIAP vem crescendo a cada dia. O atual governo tapa os olhos em relação a essa questão e até incentiva”. (CRISTHIAN, 2022, entrevista).

De forma bastante madura e esclarecedora, Cristhian destaca que, diante dessas políticas necrófilas como a do ex-presidente da República, a escola deveria ser um lugar de desconstrução dessas pessoas que excluem quando poderiam acolher. Se a escola assumir o seu papel de educadora das infâncias e das juventudes, ela notaria que mais do que colocar no currículo as diversidades como conteúdo, ela deveria criar meios pedagógicos e políticas de acolhimento dessas diversidades como modo de educar para o direito ao saber-se, como forma de amenizar os medos que afetam os e as estudantes LGBTQIAP+ no chão da escola.

Cristhian diz sentir falta do diálogo sobre as questões LGBTQIAP+ e acrescenta, “[...] ali não se comenta, parece ser proibido, se fala, é muito discretamente, de forma sutil, velada”. Ainda, ao lembrar dos professores e das professoras, destaca também aqueles e aquelas supressores/as, aqueles/as que querem apagar o ser estudante LGBTQIAP+, entoando de forma excludente sua opinião sobre orientação sexual, impondo a polaridade masculino/feminino. Um ato excludente àqueles/as que não se sentem pertencidos/as à regra heteronormativa. “Impõe, separa, divide, coloca cada um em seu lugar”, filas de meninas separadas de meninos, como nos alerta a pesquisadora Guacira Louro (2014) sobre o ambiente escolar e sua organização.

Assim terminamos a análise da história de Cristhian e agradecemos sua disponibilidade para nos alertar e ensinar através de sua narrativa sobre a urgência de se pensar sobre as questões LGBTQIAP+ no ambiente escolar. Esperamos que essas histórias e essa pesquisa ajudem a dar visibilidade a tantos Cristhians, Wesleys e Cauês, próximo jovem a nos contar sua história.

Obrigada, Cristhian, por tantas aprendizagens!

6.1.3. Meu nome é CAUÊ: “deixa eu ver como viver é bom”

Cauê é um jovem trans de 21 anos. Nasceu em Belo Horizonte, tem seis irmãos, mora atualmente sozinho e trabalha como garçom. Faz faculdade de tecnólogo em gestão hospitalar, é noivo, não tem religião, mas simpatiza-se pela Umbanda.⁴⁰

Ao longo de suas memórias, como observado nas trajetórias de Wesley e Cristhian, a família e a escola serão instituições revisitadas. No caso de Cauê, a igreja não foi acionada em suas memórias, como acompanhamos no caso dos outros dois jovens com os quais dialogamos nesta pesquisa. Voltemos um pouco, agora, para a relação de Cauê com sua família, lembrando que o entendimento dessa relação é importante para compreendermos como Cauê chegará ao chão da escola.

6.1.3.1 A família

Negação e silenciamento sobre sua condição de pessoa trans são os sentimentos que Cauê traz à memória quando se refere à convivência com seus familiares. Ele diz que hoje compreende que a mãe, ele e seus irmãos são vítimas da sociedade brasileira heteronormativa, sexista, misógina e machista. Ambos tiveram que conviver com o comportamento violento do padrasto: “[...] ele é um cara agressivo... A gente apanhou muito dele, ele já espancou a gente muitas vezes”. Um homem, segundo Cauê, com uma masculinidade tóxica que acabava contaminando toda a família: “[...]. Dentro de casa os pais ensinam que, ah! [...]. Você é homem! Você tem que jogar bola! Você é menina, você tem que brincar de boneca!”

Esse não poder aprender sobre si mesmo fez com que sua adolescência fosse vivida com muitas tensões e medos. Nessa fase da vida, sabe-se que os e as adolescentes passam por muitas transformações, sejam elas físicas ou emocionais. Para Cauê, ser adolescente foi viver uma série de tensões, mas ser um adolescente trans significa acrescentar nessas tensões situações muito singulares, como o viver com um medo cotidiano de ser violentado. Ele lembra-se de que ao beijar algumas garotas não achava que aquilo era real, tinha medo dos sentimentos e do que aquela descoberta poderia representar no seu processo de socialização:

Tipo, eu já tinha, tipo beijado umas meninas, mas pra mim, sabe, quando, sabe, sempre que lembrava, pensava, ah não, isso não é uma coisa real [...]. E nesse ano eu comecei a gostar de uma garota [...]. Então eu nunca acreditei

⁴⁰ Religião criada no Brasil no início do século XX. Fruto de uma hibridação entre elementos culturais diversos, como os dos indígenas nacionais, do Candomblé afro-brasileiro e do Kardecismo francês que acabava de chegar ao Brasil, Fonte: Aline da Silva Presoto, 2014.

de verdade que foi eu realmente que fiz isso [...]. Aí eu comecei a ter sentimentos, e eu fiquei com muuuito medo da minha mãe [...], então eu senti muuito, muito, muito medo. (CAUÊ, 2022, entrevista).

Tudo isso vem acompanhado de uma sensação de vergonha que prendia Cauê no seu interior e o silenciava sobre si mesmo. E tudo fica mais tenso ainda quando esse gostar, esses sentimentos de amor são vivenciados em relação às meninas que ele conheceu na escola. Ele destaca que os preconceitos ficam ainda mais fortes, pois ele ainda não conseguia compreender a complexidade do que tudo aquilo significava. Beijar aquela colega na escola era real ou seria um sonho? Ou seria a continuidade de um pesadelo?

Ele se questiona, como notamos a seguir:

Eu já tinha, tipo beijado umas meninas, mas pra mim sabe quando, sabe sempre que lembrava, pensava ah não isso não é uma coisa real. Porque sempre tem piadas né na escola, aí a gente se leva por essas piadas? Então eu nunca acreditei de verdade que foi eu realmente que fiz isso. Não sabia se era sonho, ou pesadelo. (CAUÊ, 2022, entrevista).

Os conflitos do adolescer de Cauê, notamos, têm elementos singulares quando se trata do medo, da solidão e de sentimentos como o amor e o gostar. Eles, diferentemente de *autres* adolescentes, não podem contar muito com o mundo adulto. Aliás, alguns adultos, como pais, pastores e professores, são os primeiros a lhes proporcionarem medos e muitos sentimentos de negação. Se essa é uma fase tão tensa na formação identitária adolescente, os vínculos com os adultos deveriam ser algo do campo do conforto, do entendimento, do acolhimento. Para adolescentes *trans* parece ser algo mais do campo da desvinculação. Não nos esqueçamos, como nos lembra Spósito (1996), que a família é a primeira instituição social com a qual crianças e jovens aprendem determinados valores e culturas e os familiares são atores fundamentais nesse processo educativo do ser jovem.

No caso de Cauê, ele nos diz de uma ausência, de um sentimento de não vinculação em relação à família. A vida dentro de casa deixa marcas de violência por parte do padrasto e do silenciamento por parte da mãe. Segundo Cauê, sua irmã mais velha nunca foi aceita como uma pessoa homossexual, a mãe sempre negou essa possibilidade. Assim, para ele, a família sempre dizia que a vida é dura, mas esqueceu-se de o alertar que para as pessoas *trans* a vida é ainda mais difícil. Reflexivamente, ele pensa que talvez nenhum deles, de fato, conseguia compreender o que é ser uma pessoa *trans*. Mas, com o tempo, pensava que, talvez, juntos, os familiares pudessem aprender sobre o seu ser.

Agora, a grande mágoa de Cauê é o fato de não só não poder se conhecer como uma pessoa *trans*, mas de passar a infância e a adolescência sendo violentado dentro de casa pelo padrasto por ser *trans*. Ele diz que o medo do padrasto limitou muito a sua convivência com a mãe e os irmãos: “[...]. Sobre essas coisas e isso realmente machuca, porque já não basta não ter o apoio do mundo lá fora e você não ter apoio dentro de casa, dói”.

Devido a essas situações de violência, Cauê decide, ainda muito jovem, se afastar das regras heteronormativas que conduziam as relações familiares. Ele diz que, mesmo com medo, decidiu sair cedo do seio familiar: “[...] aí, eu fui pra casa do meu tio”. Depois foi morar sozinho e começou a trabalhar para se sustentar. No entanto, devido às muitas dificuldades, muitas vezes teve que voltar à casa da mãe e reviveu as muitas tensões de ser um filho *trans*. A negação da condição homossexual da irmã pelos familiares foi a sua primeira referência de insegurança, assim ele diz:

Então, eu nunca acreditei de verdade que foi eu realmente que fiz isso. Aí eu comecei a ter sentimentos, e eu fiquei com muuuito medo da minha mãe. Porque a minha irmã mais velha, ela é homossexual e minha mãe sempre, digamos, que recriminou minha irmã por causa disso, sabe. (CAUÊ, 2022, entrevista).

Para evidenciar seu medo, Cauê nos remete à música do Cantor Belchior sobre o medo. Fazendo uma analogia com a fala de Cauê e a música, o medo vem da repressão e, como diz Belchior, daí advêm as angústias e os anseios. Para Cauê, a repressão da família sobre o seu ser pessoa *trans* o deixava muito angustiado. O medo dele pode ser compreendido a partir da canção a seguir:

Eu tenho medo e medo está por fora
 O medo anda por dentro do teu coração
 Eu tenho medo de que chegue a hora
 Em que eu precise entrar no avião
 Eu tenho medo de abrir a porta
 Que dá pro sertão da minha solidão
 Apertar o botão: cidade morta
 Placa torta indicando a contramão
 Faca de ponta e meu punhal que corta
 E o fantasma escondido no porão
 Medo, medo, medo, medo, medo, medo.⁴¹

Como o cantor Belchior vive o medo de ser expulso do seu país, o menino Cauê vive o dilema de sair e de voltar para casa. Sente-se sozinho quando a mãe fala “[...] você faz o que

⁴¹ Disponível em: [Pequeno Mapa do Tempo - Belchior - YouTube](#). Acesso em: 12 jan. 2023.

você quiser da sua vida”. Para Cauê, apesar da necessidade de sair de casa, o que ele queria mesmo era ficar juntinho com sua mãe e com seus irmãos, ter ali seu colo e nele poder se deitar. Ele queria o direito de ficar junto com seus irmãos, mesmo sabendo que lá teria que enfrentar o padrasto que os espancava e os torturava. E ainda enfrentar a não aceitação da condição de pessoas LGBTQIAP+ dele e de sua irmã por parte dos familiares. Portanto, segundo Cauê, o ambiente familiar era, para ele, um lugar de medo, de insegurança. Assim, ele nos narra:

Sobre essas coisas e isso realmente machuca, porque já não basta não ter o apoio do mundo lá fora e você não ter apoio dentro de casa, dói. Tipo, dói muito porque o que você mais prefere, tipo o mundo bateu em você e você tem o colo da sua mãe pra você deitar, dentro de casa eu não tinha isso literalmente... e aí de novo eu tive que me ver voltando pra casa da minha mãe e foi um momento muito difícil porque eu lembro que nos primeiros dias eu tinha muuuuito medo de acontecer tudo de novo. Eu lembro que nos primeiros dias eu não dormia, é, toda vez que eu podia eu dormia fora de casa, então eu realmente tinha medo do que acontecia. (CAUÊ, 2022, entrevista).

Do mesmo modo que o cantor fala do medo da perseguição de sua classe na época da ditadura, Cauê também sabe que a população LGBTQIAP+, a qual ele pertence, sofre perseguições, opressões e violências que podem até mesmo levar à morte. O medo, como um fantasma escondido em seu íntimo, do que virá está intrínseco no menino Cauê, “[...]. Você sabe quando a pessoa tá perdida? E aí ela não sabe o que fazer da vida, eu não tinha perspectiva de vida, digamos assim”. (CAUÊ, 2022, entrevista).

Foi com essa história de medos, de angústias, do não *saber-se*, de perguntas e incertezas sobre o seu ser pessoa *trans* que ele chegou à escola, incertezas essas que atravessaram toda a sua vida escolar e lhe trouxeram outras incertezas, como notaremos a seguir.

6.1.3.2 Escola: lugar de interdições e alguns poucos afetos

Cauê se formou no ensino médio em 2020. Ele diz que, nesse quesito, a mãe foi a grande incentivadora. Lembra-se que ela dizia: “[...], estuda, só os estudos vão lhe dá um futuro, mesmo que demore um pouco”. A trajetória de Cauê até a formatura não foi nada fácil, um caminho cheio de atropelos, de encruzilhadas, de medos, de interdições, muitas idas e vindas. Como narrado por Wesley e Cristhian, chegar à escola foi, segundo Cauê, passar por momentos de tensão, de agressões, de angústias, mas também por algumas descobertas, como

a da paixão por meninas. Esses três jovens dizem que o ensino fundamental foi o momento mais difícil de suas vidas escolares.

6.1.3.3 Ensino Fundamental I e II

Segundo Cauê, o ensino fundamental é uma etapa de descobertas, momento de novas experiências. E em relação à sua condição de estudante LGBTQIAP+, essa modalidade educativa foi bastante desafiadora, algumas serão repetições do que ele vivenciou na vida familiar, tal como: “[...]. Dentro de casa os pais ensinam que, ahh! Você é homem! Você tem que jogar bola! Você é menina, você tem que brincar de boneca”. Na escola, ele diz de separação entre meninos e meninas, de atividades baseadas nesse binarismo, como relata: “[...]. Então na escola, quando você vê uma menina jogando bola ou alguma coisa, já vem a zoação. Olha lá! A sapatão!! Olha lá!”

No ensino fundamental também vêm as indagações sobre sua realidade, o ser pessoa LGBTQIAP+: “[...], no sexto ano você já é adolescente, mas é o momento que você vê que você é um pré-adolescente e começa a vivenciar outras coisas, outros tipos de matérias e tudo mais”. Aí, ele se questiona: “Por que não ensinar sobre as pessoas?”. Nota-se, aqui, uma reflexão de Cauê no que diz respeito a um dos maiores aprendizados que vimos fazendo nas análises das narrativas dos jovens pesquisados, a indagação sobre o direito de, por um lado, os colegas aprenderem sobre as suas condições de pessoas LGBTQIAP+. por outro, o direito deles se aprenderem sobre si mesmos, como já disseram Wesley e Cristhian: o direito de se conhecerem como pessoas de direito.

Essa dimensão sobre o ser já foi bastante apontada por Paulo Freire (2015, 2018, 2020), por Inês Teixeira (2007) e por Miguel Arroyo (2012). Para esses autores e autora, se a escola tivesse que priorizar um conteúdo e/ou uma aprendizagem em sua pedagogia, ela deveria priorizar o direito que as crianças e as juventudes têm de saber-se e saber-se pessoas de direitos. Os três jovens com os quais dialogamos aqui foram muito enfáticos nessa dimensão, eles queriam apenas o direito de saber-se pessoas de direito, saber-se pessoas LGBTQIAP+. Ao falar de direitos e pessoas de direito, é fundamental entrar, aqui, na dimensão dos direitos humanos. Na Constituição Federal de 1988, o artigo 5º prevê igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Na década de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da lista de distúrbios psiquiátricos da Classificação Estatística Internacional de Doença (CID). Em 2017, na Resolução nº 2168, o Conselho Federal de Medicina permite o uso das técnicas de reprodução assistida para casais

homossexuais. No entanto, ainda é preciso garantir que essas leis sejam cumpridas e debatidas no ambiente escolar para que, assim como esses jovens, outras pessoas LGBTQIAP+ se sintam visibilizadas e menos silenciadas.

Na opinião de Cauê, o ensino fundamental é crucial para se ensinar sobre com que histórias os estudantes chegam à escola. Para ele, as indagações que acompanham o adolescer dos e das estudantes vêm acompanhadas por muitas descobertas, por muitos medos. Estes últimos, em alguns casos, são muito reais. Por isso, segundo Cauê, ao chegarem à escola, os estudantes deveriam ser ensinados sobre homoafetividade, por exemplo: “[...] no ensino fundamental não ensinou isso (homoafetividade). Uma coisa que deveria acontecer, porque no ensino fundamental os adolescentes de hoje em dia fazem essas mesmas coisas (homofobia)”.

Na escola, Cauê começa a problematizar “Quem sabe ainda sou uma garotinha,⁴²” e, talvez, tenha desejado em algum momento ser uma garotinha e tudo se resolveria, os seus medos, a sua solidão e a aceitação da sua mãe. Do mesmo modo que na letra da música de Cássia Eller, Cauê teme a sua realidade, um/a garoto/a que se vê amadurecendo antes da hora, que talvez quisesse ainda estar na sua infância, ter o direito, como ele mesmo diz, de se “deitar no colo da mãe”.

Quem chega à escola, não é uma garotinha, é o menino Cauê. Chegada essa que começa a despertá-lo para o encontro com o gostar de garotas. O primeiro amor foi por uma colega da escola, ele a beijou, mas não quis acreditar que aquilo havia acontecido realmente e que ele tinha direito àquele afeto. Ainda nessa fase, ele vive as experiências frustrantes, como passar por uma cirurgia e ser reprovado na escola. Segundo ele, sua mãe acreditava que a escola era a forma pela qual ele poderia vencer na vida, único lugar que lhe daria um futuro. Mas esse papel da escola estava apenas voltado para a ideia de um futuro profissional. Para Cauê, o que a mãe não sabia é que, na escola, ele não encontraria o que buscava - um lugar de acolhimento. Apesar dessa perspectiva de futuro, a escola, para os e as estudantes LGBTQIAP+ será uma caminhada com muitas encruzilhadas e muitos desafios.

6.1.3.4 As encruzilhadas de um menino trans na escola

Cauê não imaginava, ainda, o que o esperava nos próximos anos. Os preconceitos, as experiências de bullying na escola foram, para ele, experiências que marcaram sua adolescência. Uma mistura de sentimentos de vergonha, de reclusão e a chegada do primeiro

⁴² Música da Cassia Eller: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bFRBQjBuOmo>. Acesso em: 12 jan. 2023.

amor. Sem entender ou acreditar no que estava acontecendo, vem o medo. O menino que está no 7º ano de escolarização tem medo do que virá, do que as pessoas vão pensar e quais punições ele poderá sofrer. Apesar dos medos, ele não pode parar e segue firme, resistindo às violências do padrasto e, agora, também a uma série de violências escolares.

Devido a esses enfrentamentos, Cauê vive um amadurecimento precoce. Ele tem que começar ainda na adolescência a se preocupar com as questões de sobrevivência financeira e de autoproteção, tudo pelo fato de viver em meio a uma cultura violenta contra o seu direito de ser um menino *trans*: “[...] eu comecei a trabalhar em bar, restaurante, então, nesse ano eu tomei bomba porque muitas vezes no outro dia na escola eu dormia”. Essa fala de Cauê nos mostra que a interdição de Cauê chega à escola. O fato de ele não ter o direito ao seu tempo de adolecer como tantos outros o têm, acaba sendo interditado na escola também, pois trabalhar significava, naquele momento, “abandonar” a escola.

Assim, os riscos vividos por esses meninos estão repletos das vinculações discriminatórias postas na base de construção da sociedade brasileira, questões históricas que ainda não enfrentamos com a força necessária. Uma sociedade que ainda se vê colonizada nas dimensões do poder, do ser e do saber, como têm nos apontado autores decoloniais, como Nelson Maldonado-Torres (2006), Walter e Mignolo (2007) e Aníbal Quijano (2002). Cauê se vê sozinho nas instituições que, ao invés de o acolher, são, para ele, um lugar de medo. Assim, ele diz, “[...]. Eu cheguei a mudar de casa por causa disso, porque já chegou ao ponto que tava tipo, é, não dava mais para viver aquilo e eu falei com minha mãe assim: É mãe, ou a senhora escolhe eu e a Érica ou escolhe ele”. Esse ele refere-se ao padrasto, homem bastante violento.

Essa situação nos lembra o debate feito por Sposito (1997) sobre as dimensões sociais de transição da juventude para a fase adulta. Essa autora nos lembra que essa transição não é algo homogêneo, que nela está posta uma série de questões culturais, sociais, econômicas, políticas e identitárias. No caso de Cauê, a sua condição de menino *trans* o faz viver essa transição ainda na adolescência. Uma transição não apenas em termos etários. Ser um adolescente lhe exigia assumir responsabilidades desse mundo adulto, como a sobrevivência financeira. Aliás, essa é a realidade de muitos jovens *trans*, que acabam saindo de casa muito cedo para tentar a vida longe da violência familiar. E como fica a escola, nesse momento?

6.1.3.5 Voltemos, então, à escola

Devido a essa situação de sobrevivência, a escola que ele considera tão importante vai ficando fora dos planos. Não havia escolha, ou ele trabalhava para sobreviver ou estudava. Assim, aquela história de que a escola era o seu futuro não cabia naquele momento, a vida foi lhe exigindo novos rumos e pensar algumas mudanças para a vida era inevitável. Cauê, durante toda a sua narrativa, se mostrou um jovem muito resistente. Com essa resistência, ele decidiu que era preciso voltar para casa se ele quisesse continuar os estudos. Volta essa que o faz reviver medos, mas ele não se deixar vencer.

E aí de novo eu tive que me ver voltando pra casa da minha mãe e foi um momento muito difícil porque eu lembro que nos primeiros dias eu tinha muuuuito medo de acontecer tudo de novo. Eu lembro que nos primeiros dias eu não dormia, é, toda vez que eu podia eu dormia fora de casa, então eu realmente tinha medo do que acontecia. (CAUÊ, 2022, entrevista).

Lembremos, aqui, Renato Russo: “[...] mesmo com tantos motivos para deixar tudo como está, nem desistir nem tentar...agora tanto faz. Estamos indo de volta pra casa” (Renato Russo). E da casa, para a escola.

Essas tantas turbulências de acontecimentos na vida de Cauê se somam com a escola, que se constitui como mais uma turbulência. Quando se lembra da escola, ele destaca situações de segregação, de discriminação, de privação de direitos e de violências. Em um momento da sua narrativa, ele diz:

E, recentemente aconteceu até um caso com um colega meu, ele tava no banheiro atrás da quadra, na verdade, não um banheiro, tem a parte de fora assim onde trocam de roupa e lá dentro tem uns banheiros também. Ele tava sentado, no caso ele é um homem trans, então automaticamente na escola ele tem que usar o banheiro feminino. E ele tava sentado lá com a colega dele e aí ele foi colocado para o turno da noite sem ter prova de que ele tinha ficado com a menina no banheiro sem prova nenhuma e isso é a base de tudo e foi só por preconceito. Porque se fosse um menino é é um cis ele e uma menina eles não teriam feito isso, teriam dado suspensão, teria chamado os pais, teriam feito tudo, mas como na visão deles ele é uma menina expulsaram ele e colocaram ele de noite por simples discriminação. Porque venhamos e convenhamos, se fosse um casal heterossexual isso nunca teria acontecido. (CAUÊ, 2022, entrevista).

Cauê ainda comenta sobre a questão da heteronormatividade, como na separação das atividades escolares por sexo: “[...] menina jogando bola ou alguma coisa, já vem a zoação. Olha lá! A sapatão!! Olha lá! Essas coisas, sabe? E, antes mesmo de eu me descobrir, eu comecei a passar muitas coisas dessas, sabe?” (CAUÊ, 2022, entrevista).

Além dessas situações, Cauê se mostra muito angustiado quando fala das suas relações com os sujeitos escolares, a exemplo dos colegas de sala de aula, com a vice-diretora, professores e professoras. Diferentemente de Wesley e de Cristhian, ele não consegue acionar memórias positivas sobre a do-discência, como veremos a seguir.

6.1.3.6 *Do-discência: histórias que eu não gostaria de ter vivido*

Ao lembrar-se de seus professores, Cauê ressalta que são histórias que gostaria de não ter vivido. Diferentemente de Wesley e Cristhian, ele não cita nomes, apenas traz em suas memórias aulas, conteúdos aprendidos, situações vividas em sala de aula. Uma disciplina bastante lembrada foi a de ciências e biologia. Para ele, nas aulas de biologia, todos os conteúdos sobre corporeidade, sobre sexualidade, sobre gênero eram ensinados sobre as perspectivas das relações heteroafetivas, os exemplos de casais eram sempre o normativo – o menino com a menina e suas vivências sobre sexualidade. Para Cauê, se os(as) professores(as) se baseiam apenas em um modo de ser e de viver, eles e elas acabam privilegiando apenas alguns estudantes e, justamente, aqueles e aquelas que já são privilegiados pela sociedade patriarcal brasileira. Para Cauê, a professora

Não era obrigada a citar, sabe, mas sabe quando ela usa um termo heteroafetivo para poder discriminar você sobre é como e suas relações sexuais? E e e, no ano seguinte foi a mesma coisa que ela também teve que dar aula de relações sexuais porque no ensino fundamental não ensinou isso. Uma coisa que deveria acontecer, porque no ensino fundamental os adolescentes de hoje em dia fazem essas mesmas coisas. (CAUÊ, 2022, entrevista).

Cauê lembrou-se, também, das falas da vice-diretora. Ele diz que sentia ódio no olhar e nas falas dela. Uma visão muito conservadora e violenta em relação às diversidades, principalmente, em relação às pessoas LGBTQIAP+ e, mais ainda, quando se tratava de uma pessoa *trans*. Ele diz que, em uma conversa com a vice-diretora, ele a questionou: “[...] por que você sente tanta raiva, tanto ódio de mim? O que foi que eu te fiz? Por que o que eu sou te faz ter tanto ódio? Por que o que eu sou faz você ter tanta raiva?” Cauê demonstra uma profunda tristeza nesse momento, uma grande pausa se instala, e vêm as lágrimas.

Depois, continua dizendo que, ao lembrar de seus professores, de colegas e da vice-diretora, nunca se sentiu acolhido e contemplado por eles e elas na sua condição de pessoa *trans*. Aliás, essa é uma condição que não existia para seus professores, “eu não existia naquele lugar”. Isso nos remete às reflexões de Louro (2000), ao nos lembrar de que os

processos de escolarização produzem sutilmente e de forma constante o disciplinamento desses corpos para as masculinidades e a heteronormatividade compulsória. Dessa forma, o silenciamento e a invisibilidade eram sentidos intrinsecamente por Cauê e o faziam sentir-se como uma pessoa não pertencente àquele lugar. Esse sentimento de não pertencimento também foi partilhado por Wesley e Cristhian, mas aqueles ainda tiveram a oportunidade de vivenciar alguns lampejos de afetividade e acolhimento.

Como notado na narrativa de Wesley e de Cristhian, Cauê aponta também para a urgência de se começar a trabalhar as questões de gênero ainda no ensino fundamental. Ele nos faz perceber que, se os e as adolescentes forem formados e formadas para a dimensão da pluralidade humana em todos os seus sentidos, eles e elas poderiam chegar mais conscientes ao ensino médio: “falta ensinar diversidade”. Assim, Cauê se refere a processo formativo com muita ênfase, como algo urgente, “[...] tem que ensinar essas coisas, pra gente não ter que sofrer assim”. Ao falar dessa necessidade, ele parece pedir socorro, e entende que suas “indagações não podem mais ficar sem respostas”, ou seja, “por que de não ensinar no ensino fundamental, isso?” Se aprendessem, na imaginação de Cauê, (referindo-se aos colegas de escola) não repetiriam e não levariam para o ensino médio aqueles preconceitos que eles e elas e tantos outros e outras colegas vivenciam na escola. Para ele, formar para a diversidade é “amenizar sofrimentos” que já são vivenciados em outros espaços públicos. Ele dá o exemplo dos banheiros públicos. Segundo Cauê, ele sempre teve dificuldades no uso desse espaço. Relata que várias vezes foi expulso do banheiro masculino de shoppings e que, em outras ocasiões, não pôde entrar no banheiro feminino. E, assim indagou: “afinal, onde eu me encaixo?”

6.1.3.7 E na escola?

Cauê diz que lutar para ser reconhecido como um sujeito de direito é algo cotidiano para um menino *trans*. No chão da escola, isso não foi diferente para ele, embora considere que, no espaço escolar, ainda teve algumas oportunidades de viver com mais singularidade o seu ser pessoa LGBTQIAP+, algo que foi aprendendo com outros colegas que partilhavam também dessa condição.

Sobre os colegas da escola, Cauê faz menção muito genérica se compararmos com as narrativas de Wesley e de Cristhian, dando-nos a entender que formar grupos, criar relações para um estudante *trans* é muito mais difícil do que para os estudantes gays. Ele percebe que sua corporeidade parece incomodar demasiadamente as pessoas. Por isso, para um estudante

trans ser resistência e se indignar parece ser algo que deve ser aprendido com firmeza, para que eles e elas possam esperar que se tenha

Dias melhores
 Dias de paz, dias a mais
 Dias que não deixaremos
 Para trás
 Vivemos esperando
 O dia em que
 Seremos melhores (melhores, melhores!)
 Melhores no amor
 Melhores na dor
 Melhores em tudo
 Dias melhores pra sempre
 Dias melhores pra sempre (pra sempre!)⁴³

Cauê, caminhar com você pela sua trajetória escolar nos ensinou muitas coisas. Coisas sobre nós mesmos, coisas sobre a educação pública. A necrofilia escolar pela qual você passou é algo que traz indignações para *todes* nós. Mas gostaria que você soubesse que a responsabilidade por essas necrofilias é também nossa. Durante toda a sua narrativa, você nos fez refletir sobre as nossas negligências, sobre os nossos silêncios, sobre o nosso cruzar de braços, sobre nossas escolhas pedagógicas.

Pedimos desculpas e esperamos que o trabalho que aqui construímos juntos possa contribuir para a formação continuada de professores, de gestores e de estudantes, para que, assim, a escola seja um lugar mais humanizador e para que outros tantos Wesley, Cristhians e Cauês que ainda não chegaram ao chão da escola pública possam nela viver com mais confiança e possam ter o direito a saber-se, saber-se pessoas de direito e serem reconhecidas e felizes.

Gratidão, Cauê!

6.2 NARRATIVAS DOCENTES: MAIS GERAL, NECESSARIAMENTE PEDAGÓGICO

Neste último item da nossa análise, apresentamos as narrativas da professora Cristina e dos professores Toninho e Warley, os quais se voluntariaram a contribuir com a nossa pesquisa. Notamos, de forma mais geral, que o ser estudante LGBTQIAP+ será refletido por esses docentes, mas como uma problematização do campo do indivíduo, da moral e dos valores. Ambos, ao falarem, ao lembraram dos estudantes LGBTQIAP+, fazem uma série de

⁴³ Disponível em: [Jota Quest - O Sol \(Versão Karaokê\) - Bing video](#). Acesso em 24 nov. 2022.

generalizações como: excesso de liberdade, escolha ou falta de educação familiar. Diferentemente dos jovens pesquisados, Cristina, Toninho e Warley acham que as temáticas de gênero têm sido pensadas no chão da escola. Eles notam progresso na relação entre os estudantes héteros com os estudantes gays. E, por fim, defendem que as juventudes que chegam ao chão da escola devem ser tratadas como alunos e a eles e a elas devem ser transmitidos os conhecimentos que a instituição escolar reuniu desde a sua fundação. Notamos, também, alguns poucos lampejos do pensar que a escola pode caminhar um pouco mais na direção de ser mais inclusiva. A seguir, dialogamos com a professora Cristina.

6.2.1 Professora Cristina: essa coisa de gay tá demais

Cristina é casada e mãe três de filhos. Se apresenta como uma mulher com o pé na roça, um gosto que tomou do pai, um homem severo e rigoroso, a quem ela muito admira: “[...]. Eu sou aquela que gosta de arar terra, eu sou aquela que gosta de buscar lenha na cabeça, eu sou aquela que planto. Cê entendeu? Eu não gosto de buscar tudo em supermercado não. [...] toda vida eu gostei muito de roça”.

As lembranças sobre o cotidiano familiar são de uma ambiência também patriarcal, o pai, o chefe de família, e a mãe, a dona de casa (ela não menciona a mãe em sua narrativa). Uma outra característica patriarcal da família da professora Cristina é em relação à religião católica. Deus é sempre uma menção na fala de Cristina: “[...] então, ali era o tempo todo pedindo Deus sabedoria, sabedoria, sabedoria, rezando em um rezando em outro. Pedia pra um, pedia pra outro, pra gente conseguir conduzir aquilo ali”. Segundo essa professora, é a falta de religião, de Deus, que está afetando a educação dos filhos: “[...] vejo a religião, o povo tá muito sem Deus, tá muito sem religião, e acho que a família tá criando uns filhos muito sem religião, não importa qual. Qualquer uma, você tem que seguir, porque isso é bíblico”.

Ela diz, inclusive, que isso estaria dando muito liberdade para os jovens: “[...]. Aqueles que é, eu acho que a sociedade fez isso hoje, liberou muito, pelo fato de liberar muito tá aguçando muito cedo na criança (homossexualidade), nesse caso a criança acaba sofrendo”. Para Cristina, isto tem sido um problema para a escola, porque essa instituição tem suas regras e a chegada desses estudantes vai trazer confrontos, como podemos notar no excerto abaixo:

Os (estudantes) de hoje é gay e eles assumem, eles estão assumiiiiindo e o aluno mesmo assim ele é perseguido, mesmo assim ele é discriminado, ele tem que ser muito é, é, um menino muito bom, ele tem que ser um menino

muito perfeito pra não ser discriminado, ele tem que ser bonito, ele tem que ser inteligente. (CRISTINA, 2022, entrevista).

Nessa fala da professora Cristina, logo nota-se aquelas situações narradas pelos jovens Wesley, Cristhian e Cauê: chegar no chão da escola como jovens LGBTQIAP+ vai exigir deles aprendizagens próprias sobre o ser estudante, já que enfrentarão uma ambiência também discriminadora, segregacionista, misógina e homofóbica. E a professora Cristina apresenta ainda outros enfrentamentos que esses estudantes vão vivenciar, a ideia de estética, “ser bonito”. No entanto, questionamos – O que seria a beleza nessa fala de Cristina? “Ser bom aluno”, o que significa se encaixar dentro das regras normativas da escola - notas, comportamento padronizado, entre outros. “Ser inteligente”, e ela lembra, em sua fala, do jovem Cristhian.

Para justificar essa escola homofóbica, Cristina faz uma comparação entre o seu tempo escolar e a temporalidade da escola contemporânea. Para ela, no seu tempo, a educação era mais rigorosa, tanto no ambiente familiar quanto na escola. Ela relata que seu pai sempre cobrou muito dela em ser uma boa aluna e nunca aceitou nota vermelha⁴⁴ nas provas. Ela se recorda: “[...]. A gente não podia chegar em casa com a nota vermelha, porque tinha couro, isso não podia nem pensar era chamar os pais em casa lá na escola”. Apesar disso, ela considera que a escola, na sua época, trazia certo desconforto para os estudantes, como afirma aqui: “[...] a gente sofria muito dentro da escola porque a gente não tinha direito de manifestar nada, tinha que aceitar tudo, tinha que aceitar tudo em casa, por causa da criação que vc tinha né, da ditadura. Cristina considera, assim, que, hoje, os estudantes têm tudo na escola, mas não dão valor: “[...]. Menino não podia, vc não falava um A e ele te respeitava. Não tem essa liberdade que tem hoje de expressão não. Hoje o aluno tem, tem tudo e não quer a escola”. (CRISTINA, 2022, entrevista). Para Cristina, hoje, a liberdade demais é uma situação muito difícil para os docentes.

Então, passemos à docência de Cristina e o que ela tem a nos dizer sobre os seus estudantes LGBTQIAP+.

6.2.2 A docência de Cristina e os estudantes LGBTQIAP+

Apesar de gostar de viver na roça, assim que formada começou a trabalhar com outra disciplina, a Educação Física, por não conseguir vaga em Ciências. Cristina vai buscar novas

⁴⁴ Referencial que indica que o aluno não alcançou a média mínima do bimestre escolar.

oportunidades de trabalho na capital, Belo Horizonte, no ano de 2003. No interior, a oportunidade para quem estava iniciando a docência era muito pequena e, assim, ela resolve buscar outras experiências na capital de Minas Gerais. Passou por várias escolas e, hoje, é vice-diretora na escola Geraldo Campos. Em suas memórias afetivas, ela demonstra orgulho pelo casamento e pelos filhos. Ela se nota como uma mulher forte, que trabalhou três turnos escolares, educou os filhos e foi uma boa esposa. Tudo dito num tom bem romântico sobre o seu ser mulher, sobre mulher forte.

Segundo Cristina, a experiência escolar que ela viveu na roça é muito diferente da experiência escolar que os jovens têm, hoje, na escola. Para ela: “[...]. No nosso tempo a gente não tinha isso, você entendeu? Aí, eu vejo a diferença hoje porque esse aluno tem essa liberdade de expressão e as coisas lá vai só agravando”. Essa liberdade de expressão a que ela se refere é em relação à orientação sexual. Para Cristina: “[...] essa liberdade, essa aflorar que eles quiseram falar que eu era homofóbica, que eu falei tá na hora errada, não tá hora ainda, vocês não tem maturidade ainda para definir qual sexo vocês querem escolher não, uai”.

Essa fala de Cristina se remete a um momento de tensão que ela viveu com estudantes LGBTQIAP+ na escola Geraldo Campos. Aqueles estudantes consideravam Cristina uma vice-diretora homofóbica, principalmente, pelo fato de ela compreender que orientação sexual é uma questão de escolha, de liberdade demais dada aos filhos por parte dos pais. Que toda essa problematização é uma questão de escolha e que determinadas escolhas devem ter um tempo para ser processadas. Houve uma situação em que ela foi confrontada pelos estudantes devido a uma fala que fez nas salas de aula. Ela teria dito que essa coisa de “[...] homem com homem é coisa do capeta, mulher com mulher é coisa do capeta”. Devido a essa fala, ela precisou se retratar. Dessa situação, volta aqui a relação já notada na narrativa dos jovens pesquisados no que tange à relação de ser jovem LGBTQIAP+ e a dimensão religiosa. No dizer de Cristina, ser LGBTQIAP+ é algo demoníaco, voltando à ideia do desvio e do pecado. Novamente, as raízes da colonização brasileira se mostram no que tange às questões do direito de ser.

Cristina diz que educação é algo que deve acontecer na família, inclusive quando relacionadas às questões de gênero. Para ela, a escola não tem o papel de educar, quem educa é a família. Podemos dizer que essa é uma visão bancária de educação, como já aprendemos com Paulo Freire (1983). A escola bancária é aquela que deve apenas transferir conhecimentos, conteúdos socialmente produzidos no campo científico. E nesse processo de transferência, o estudante fica no outro lado da linha de comunicação, esperando, sendo entulhado de conteúdos. Conteúdos esses, por vezes, tão pouco significativos ou tão pouco

referenciais para aprendizagens outras, como a aprendizagem do saber-se. Essa aprendizagem do saber-se, notamos que é uma das mais reivindicadas pelos e pelas estudantes LGBTQIAP+. Para Cristina, essa é uma aprendizagem que não cabe à escola.

A professora Cristina demonstra um grande desconhecimento sobre os debates das questões de gênero, o que a faz proferir várias falas preconceituosas, homofóbicas e pouco formativas. Tanto que fica procurando um culpado: “[...]. Agora, eu não sei se ficava mesmo dentro dele, se era, hoje vem para a sala de aula, ele vem de casa com essa liberdade ou se é a escola, ou se é a Internet ou se ele tá aproveitando de alguma coisa, num seeei! Eu queria entender”. E mais “[...]. Aqueles que é, eu acho que a sociedade fez isso hoje, liberou muito, pelo fato de liberar muito tá aguçando muito cedo na criança (homossexualidade), é o caso que a criança sofre”.

Esse processo de desinformação e/ou de formação colonial faz com que Cristina atue tanto como professora, quanto como gestora de forma bastante discriminatória, pouco formativa. Suas ações levam-nos a pensar na educação no seu sentido bancário, desumanizador, como já discutimos nesta dissertação. Essa necrofilia, o ato de matar o ser gente, o ser pessoa, a faz desrespeitar o ser pessoa LGBTQIAP+ de seus estudantes. Nesse momento é se observa a aliança heteronormativa na fala dos professores da escola em questão. Assim, ela diz: “[...]. Separar tipo, eles percebem e jogam piadinhas, fica de longe dentro de sala de aula, você percebe na escola, na hora de ir embora, na hora que tá lá no recreio, e antigamente eu não acho que acontecia isso. Eles eram mais, eles não queriam saber, eles estavam ali juntos”. Nessa fala de Cristina, pode-se notar que a escola age no sentido de interditar qualquer possibilidade de relação desses estudantes, mas que eles resistem a essa perspectiva da normatização escolar binária.

Cristina é ainda mais enfática quando se trata das meninas. Para ela, as meninas LGBTQIAP+ são mais resistentes às imposições da escola e nota isto com um certo desprezo, como podemos notar no excerto abaixo:

E o mais grave!! É meninas!! Nossa!! Você não sabe quem que é homofóbico, quem que é trans, quem que é bi, quem que é lésbica, sabe? Você não tem noção entre as meninas! Eu acho pior do que os gays, a manifestação delas, elas estão, eu acho pelo fato da mulher assim muito, a mulher evolui rápido, a mulher desenvolve mais rápido, a menina amadurece mais rápido. (CRISTINA, 2022, entrevista).

Para a professora Cristina, a escola acaba sendo vítima dessa sociedade perniciosa, pois os estudantes acabam chegando com definições que ela chama de gênero muito cedo na escola: “[...] estão vindo muito precoce com essa definição de gênero. Eles estão vindo bem

precoce demaaaaaiss”. Observamos, nessa fala, dois elementos importantes. Primeiro, o limite dado às questões de gênero na fala da professora Cristina, que as nota apenas no campo da orientação sexual. Segundo a velha estratégia da sociedade heteronormativa de colocar o agressor no lugar da vítima. Não é a escola que sofre com a chegada de estudantes LGBTQIAP+ e, sim, eles e elas que são violentados/as ao chegar numa ambiência que, ao invés de recebê-los/as, os/as interdita. Interdição que acaba no campo da retirada do direito desses e dessas jovens de ser o que são, como observamos na fala a seguir:

Acho que o menino tem que ser maduro pra falar, eu sou mesmo, eu tenho minha casa pra morar, eu vou ter meu apartamento, eu quero morar com um homem, eu quero morar com a mulher, eu quero morar com uns três, eu quero ser tudo. Mas no momento certo, porque isso eu acho que atrapalha o percurso da vida dele de escola, você entendeu? (CRISTINA, 2022, entrevista).

Para Cristina, as questões de gênero não cabem à escola, pois ela já tem uma carga de conteúdos que os alunos devem receber. Receber, essa é a perspectiva da professora Cristina, a escola já sabe o que ensinar, os estudantes apenas devem chegar à escola com vontade de aprender. Como se na relação de aprendizagem os conteúdos a serem ensinados bastassem para os sujeitos ali em situação de aprendizagem. Esse tipo de educação é vazio, algo distante, pois, como nos lembra Paulo Freire (1983), os estudantes não podem ser notados como receptáculos vazios, elas/es são pessoas que carregam histórias, corporeidades, famílias, desejos, medos, entre outros sentimentos. A educação bancária viola o campo dos direitos, impede aprendizagens de empatia e de humanização e viola os direitos humanos, como os direitos dos estudantes LGBTQIAP+ de se sentirem respeitados no ambiente escolar.

Essa violação pode ser percebida quando a professora Cristina defende que classe social, diferença de gênero, raça e cor sempre existiram e que o grande problema, hoje, é a liberdade dada aos e às adolescentes. Essa liberdade juvenil, para ela, é um dos grandes entraves do seu trabalho como gestora escolar. Para Cristina, tudo parece ser problema para essa geração, questões de gênero, questões de raça. Ela assim se expressa:

Ah, fulano me chamou de macaco, talvez o menino fala: ah, o crioulinho, é, o meu pai chamava todo mundo de crioulinho, branco ou preto qualquer um meu pai puxava o cabelo falava crioulinho, A gente não via, vc não tinha esse tempo, a gente não tinha, o aluno não vinha pra sala de aula com isso na cabeça. Parece que ele já vem hoje armado pra isso, eu não sei se é a Internet não sei se é a sociedade, não sei o que é. (CRISTINA, 2022, entrevista).

Essa fala da professora Cristina expõe o racismo estrutural da sociedade brasileira. Ela demonstra que as violências raciais e de gênero estão lá na sua família, se repetem, agora, na sua prática docente. Porém, como ela mesma deixa escapar, os e as estudantes LGBTQIAP+ que chegam à escola não estão mais dispostos a serem alvo desses preconceitos e dessas violências institucionais, eles e elas têm enfrentado seja a escola, seja a família, seja a igreja, como aprendemos nos relatos dos jovens Wesley, Cristhian e Cauê. São juventudes que vão enfrentar a heteronormatividade e de alguma forma educar a escola para uma convivência mais humanizadora, o que, para Cristina, parece ser um grande problema.

Na visão de Cristina, seria mais fácil se as pessoas aceitassem que todas são iguais. Mas quem são esses iguais? Os estudantes que escutamos nesta dissertação com certeza não o são. A escola sempre fez questão de os colocar como diferentes ao criar situações de constrangimento, de interdições, de medos e de não se responsabilizar pelas situações de homofobia escolar. Isso não é a escola no seu todo, mas, pela fala dos estudantes aqui entrevistados e pela fala da professora Cristina, é a escola em grande parte. Sabemos que a escola, como destaca Dayrell (2001), é um lugar sociocultural que carrega tramas complexas. Contudo, não podemos fechar os olhos para o que está sendo narrado na fala dos estudantes LGBTQIAP+ e na fala da professora Cristina. Na vida desses estudantes, a escola tem sido meritocrática, machista, sexista, misógina e homofóbica em muitas ocasiões. Elas e eles estão a enfrentá-la, já que, como a própria professora Cristina narra:

Cada dia que passa mais racismo, mais homofobia, cada dia que passa você vê casos absurdos que contam. Agora, eu não sei se ficava mesmo dentro dele, se era, hoje vem com a sala de aula, ele vem de casa com essa liberdade ou se é a escola, ou se é a Internet ou se ele tá aproveitando de alguma coisa, num seeei! Eu queria entender. (CRISTINA, 2022, entrevista).

Culpar a Internet é limitar o exercício educativo da docência - educar, tornar os e as estudantes cidadãos e cidadãs conscientes de si e de *outres* diante das adversidades que se encontram no contexto escolar. Frente a disso, em outras épocas, como ela compara, questionamos: será mesmo que não existiram tais enfrentamentos? Será que esses meninos não fingiam ser, silenciavam ou escondiam por medo de represálias, de discriminação? Será que era tão normal ao ponto de ninguém perceber esses estudantes dentro do ambiente escolar? Ou é mais uma forma de justificar atitudes de silenciamento e de invisibilidades dentro do ambiente escolar? Os questionamentos continuam,

E os casos aumentaram muuuuuuito, ali na escola, nossa, a gente não tá podendo definir, e o seguinte que as meninas. E o mais grave!! É meninas!!

Nossa!! Vc não sabe quem que é homofóbico, quem que é trans, quem que é bi, quem que é lésbica, sabe? Vc não tem noção entre as meninas! Eu acho pior do que os gays, a manifestação delas, elas estão, eu acho pelo fato da mulher assim muito, a mulher evolui rápido, a mulher desenvolve mais rápido, a menina amadurece mais rápido. (CRISTINA, 2022, entrevista).

Como nos lembra Louro (2000), os corpos são construídos sob diversos determinismos culturais para se adequarem a critérios estéticos, higiênicos, físicos e morais de uma dada sociedade ou grupo social ao qual o sujeito pertence. As distinções e diferenciações entre homens e mulheres revelam-se. As identidades são inscritas nos corpos treinados para perceber e interpretar essas marcas e classificar os sujeitos de acordo como se apresentam através de comportamentos e expressões.

Percebemos, assim, uma certa simplificação e homogeneização a respeito do que é ser mulher na fala de Cristina. Ela demonstra que, na escola, a cobrança sobre modos de se comportar padronizados é ainda mais exigida das meninas. Cristina acusa as meninas LGBTQIAP+ de perturbarem mais os “consensos”, as regras escolares. Elas resistem mais ao que ela mesma chama de autoritarismo e conservadorismo. Entre a docência de Cristina e as meninas LGTBQIAP+, nota-se muitos desencontros. Durante vários momentos de sua narrativa Cristina demonstra espanto pela atitude de carinho que as meninas demonstram entre elas e nota a orientação sexual como uma questão de escolha ou de falta de educação escolar e religiosa. Segundo ela, qualquer um pode optar por uma determinada orientação sexual, é só esperar amadurecer para fazer a escolha.

Ao contrário dessa perspectiva de Cristina, os jovens estudantes aqui pesquisados nos ensinaram que suas condições de pessoas LGBTQIAP+ não são escolhas. Principalmente, se essa escolha se faz dentro da sociedade brasileira tão homofóbica. Escolher ser um menino *trans*, por exemplo, seria escolher sofrer. Seria se colocar à disposição para os abusos, para as violências físicas e simbólicas, discriminações e preconceitos. Eles nos ensinam que Ser LGBTQIAP+ nunca foi fácil.

Cristina chega a dizer que sua preocupação não era como aqueles e aquelas estudantes seriam quando saíssem da escola ou o que fariam nas ruas, mas sim o que eles e elas fazem e trazem para a escola. Novamente, temos nessa reflexão os entornos da educação bancária, uma escola que não pode ser perturbada por questões que ultrapassem os conteúdos escolares. Para Cristina, a escola já tem problemas demais para ter que lidar com as questões de gênero. Assim, ela narra que trazer essas questões para a escola é uma forma de despertar maior interesse e curiosidades entre os estudantes. Inclusive, despertar atitudes homoafetividade. E

assim fazemos notar novamente a urgência da formação docente sobre as questões de gênero, sobre sexualidade, sobre empatia, sobre as diversidades que nos chegam na escola.

Terminamos a narrativa de Cristina afirmando que ela nos aponta, via desinformação, a urgência de uma formação para se pensar e se viver uma escola mais diversa, mais humanizadora. Com Cristina, aprendemos que a desumanização faz parte de nossas relações escolares e de nossas docências. Assim, para que a docência de fato se faça uma relação de parceria, o coração da escola, é preciso ampliar a formação docente. Isso para que em outras narrativas não se produza falas como essa: “[...]. Agora, toda vida teve os gays que é mais escroto, então tem menino que já vem escroto desde pequeno. Tem mulher lésbica que você aguenta, olha a [...]. você lembra da [...]!” (CRISTINA, 2022, entrevista). Essa é uma fala muito forte, traz desinformação, traz falta de empatia, traz uma pedagogia necrófila.

Lembramos aqui a perspectiva da educação humanizadora de Paulo Freire (1997), a qual nos alerta para a importância de uma pedagogia da escuta dos e das adolescentes que atravessam a escola com saberes e experiências. Não importa como eles e elas nos chegam, com ansiedades, com suas verdades, com seus desejos, com suas esperanças e desesperanças, com seus problemas de família, com seus desafios raciais, classistas, sexuais e de gênero, todos precisam viver uma escola libertadora, que emancipa, que os e as ensine também a ouvir *outras*.

Acompanhar a narrativa de Cristina sobre o ser dos estudantes LGBTQIAP+ nos convenceu do alerta dos autores decoloniais ao enfrentarmos a nossa colonialidade do poder, do saber e do ser. Aí estão incutidas muitas das questões que a professora Cristina nos relatou. Ela também é vítima dessa sociedade que pouco nos ensina a respeito da libertação. Sim, de fato, em uma sociedade de passado colonial tão exacerbado, educar de forma biófila é um desafio. Porém, nossos estudantes LGBTQIAP+ sonham com essa escola mais emancipadora.

Cristina, você nos desafiou na busca por esse sonho. Obrigada por sua partilha tão cheia de contradições.

6.2.3 Professor Toninho: uma boa ação? Respeito sim e pedagogia biófila também

Como já mencionamos no capítulo metodológico, o professor Toninho preferiu gravar um áudio e nos enviar por WhatsApp. Toninho é professor de geografia, casado e pai de duas meninas. Ele inicia sua narrativa falando sobre família, trajetória escolar vivida no contexto do período militar. Ele diz que esse contexto formativo o fez ser um professor rígido em suas opiniões, seja dentro ou fora da sala de aula. Ele se recorda que, em sua infância, a escola era

um lugar de muita austeridade, o ensino era conservador ao tratar do papel do ser professor, notado como aquele que ensina e o aluno aquele que aprende.

6.2.3.1 Questões de gênero em sua experiência escolar

Algo a se observar nas suas falas é que as questões de gênero, as relativas a estudantes LGBTQIAP+ são mais gerais. Prefere pensar que o tratamento dado a esses/as estudantes deve ser aquele que direciona a qualquer outro/a estudante, o respeito. Por isso, fala que não tem problemas com esses/as estudantes, pois, trata a todos como alunos. Toninho também fala da orientação sexual como opção e limita as questões LGBTQIAP+ a essa dimensão da experiência humana. Mas, antes de darmos continuidade às memórias do professor Toninho sobre os estudantes LGBTQIAP+, voltemos ao início de sua narrativa.

6.2.3.2 A experiência do professor Toninho como estudante

Sobre a sua trajetória escolar, Toninho guarda na memória com carinho a imagem da professora austera, que não tinha nenhuma amizade com os alunos e não deixava brecha para o diálogo, embora seja considerada por ele como uma boa professora. Notaremos o valor que professor Toninho dá ao que conhecemos como escola conservadora e que aqui estamos denominando, freirianamente, de escola bancária.

Minha professora se chamava Mirtes, era uma pessoa muito austera, cara fechada, não dava muita brecha pra gente não, mas era de um coração muito bom, sabe. [...] ela fazia questão que a gente aprendesse como chamavam na época o bê-a-bá né. Ela fazia questão que a gente soubesse conjugar as sílabas, as palavras e tudo. Então foi um período legal. (TONINHO, 2022, entrevista).

Para além das aprendizagens escolares, o professor Toninho considera que sua participação no grupo de escoteiros foi um momento formativo muito importante. Ele fala com orgulho dessa experiência dos tempos de escoteiro e diz que carrega até hoje os ensinamentos vividos no grupo: “[...] obediência e a prática diária da boa ação”.

Para ele, os ensinamentos da família, aqueles recebidos da mãe e do pai, são também muito relevantes para sua vivência. O respeito às pessoas, o andar certo, ser honesto são exemplos que ele persegue até hoje e que, segundo ele, se fazem presentes em sua prática docente. Segundo Toninho:

Então eu levo isso, além dos ensinamentos de casa, dos meus pais. Meu pai nos ensinava muito a ter respeito pelas pessoas pela propriedade alheia, então a ser sempre correto, ele sempre dizia que a gente nunca perde por andar certo. Então é uma coisa que o ensinamento também que eu carrego comigo. [...]. Uma outra coisa também que ele falava sempre é que quem tem razão não precisa gritar e quem não tem razão não adianta gritar. Então é o ensinamento que eu carrego comigo. (TONINHO, 2022, entrevista).

Toninho considera que sua passagem pela Marinha brasileira também foi um momento importante de aprendizagem. Ele cita as práticas militares esportivas, as sobrevivências em mar, os cursos realizados na corporação: “[...] eu entrei para um grupo de escoteiros do meu bairro, onde fiquei como escoteiro por três anos e foi um período de convivência legal, onde tive muitas amizades e que trouxe para minha vida até hoje. Também de aprendizado em questão de obediência, questão social”. (TONINHO, 2022, entrevista).

Após se formar no ensino médio técnico, Toninho resolveu fazer o ensino superior em Geografia. Com o diploma em mãos, ele decidiu seguir a carreira de professor. Naquele momento, já havia abandonado a carreira de militar da marinha, assim, prestou concurso para professor da rede estadual de educação de Minas Gerais. Hoje, é professor efetivo dessa rede e trabalha na escola Geraldo Campos. Ao falar de sua escolha por essa escola, mostra-se surpreso com o crescimento de Ribeirão das Neves, uma cidade que aumentou em número de moradores, mas, que, segundo Toninho, em “qualidade de vida deixa a desejar”, como já mostrado no capítulo metodológico.

Ao voltar-se para seus tempos de juventude, Toninho comenta sobre as juventudes homossexuais no contexto da Marinha brasileira. Ele recorda que, na década de 1980, momento dessa sua experiência, o Brasil estava assolado pela epidemia da Aids. Nesse contexto, as juventudes LGBTQIAP+ foram consideradas grupo de risco. Além de precisarem enfrentar a doença, se depararam com uma série de preconceitos. Assim, tais jovens viveram momentos de grande discriminação e de segregação social. O professor Toninho comenta sobre essas discriminações ao destacar que os jovens gays e *trans* que tentaram entrar na Marinha, mesmo passando na prova escrita e em outros testes, foram dispensados. Assim, ele narra:

E a Marinha era aquela questão do militarismo, naquela época não podia ter homossexual e tudo. Alguns colegas foram selecionados para fazer uns exames médicos no hospital naval Marcílio Dias lá no Rio de Janeiro. Aí foram pra lá e de lá não voltaram. Lá mesmo foram dispensados com a desculpa de que tinha alguma doença transmissível, alguma coisa contagiosa e então sei que foram dispensados. [...]. Foi o caso do André, que era do meu pelotão, uma pessoa extremamente boa, coração muito grande, mas foi

dispensado. E aqui em BH também teve um caso do Dijalma nome de guerra dele. (TONINHO, 2022, entrevista).

Essa narrativa de Toninho nos faz retomar a questão já trabalhada nesta dissertação sobre a heteronormatividade das instituições sociais brasileiras, a exemplo das já mencionadas instituições família, igreja e escola, e, agora, a que Toninho acrescenta em sua narrativa, a Marinha brasileira.

Nos permitam, agora, darmos um salto da juventude de Toninho para a sua *práxis* docente, procurando compreender como ele narra sua relação com os e as estudantes LGBTQIAP+, foco central da nossa problematização de pesquisa. Essa será a narrativa das próximas páginas. Notaremos que, em termos gerais, ele demonstra orgulho de sua docência. Considera que a docência é uma profissão que permite ajudar outras pessoas. Ele fala mesmo de ajuda, da docência como uma prática da boa ação. Para Toninho, essas boas ações não começam na sua docência, mas nas aprendizagens ainda na infância, vividas no seio da família e no grupo de escoteiros, como se nota no relato a seguir:

De forma direta ou indireta estou ajudando e cheguei à conclusão que, como professor, eu poderia ajudar centenas de pessoas durante meu período laboral. Assim eu estou fazendo minha boa ação, como me foi ensinado lá atrás no tempo de escoteiro. Fiz o curso superior de licenciatura em geografia. (TONINHO, 2022, entrevista).

É com essa ideia de boa ação que Toninho narra a sua relação com os e as estudantes LGBTQIAP+.

6.2.3.3 O professor Toninho e seus/suas Estudantes LGBTQIAP+

Sobre os e as estudantes LGBTQIAP+, o professor Toninho fala de forma bastante geral. Ele diz que quando se tornou professor efetivo, logo na primeira escola, teve contato com estudantes homossexuais. Lembra-se do estudante Wesley, um dos estudantes entrevistados neste nosso trabalho. Ele narra uma relação de bom convívio com o Wesley. Para o professor Toninho, ele tinha liberdade com esses estudantes, a ponto, segundo ele, de, com alguns, poder fazer o que ele chama de brincadeiras, assim ele diz:

Aí eu vim trabalhar aqui nessa escola, efetivo pelo concurso e lá eu tive contato com alguns homossexuais. No meu primeiro ano de trabalho à noite, em uma sala tinha três deles. Um deles é o Wesley, eu brincava com ele o chamava de Wesley safadão. Perguntei pra ele se era o Wesley safadão e ele

ria sem graça, meio desajeitado, era muito tímido. (TONINHO, 2022, entrevista).

Segundo Toninho, como na vida, na sua docência ele carrega um senso de justiça, por isso trata seus estudantes de forma respeitosa. Ele fala de tratar todos iguais. Novamente temos aqui a ideia de que as juventudes que chegam à escola devem ser tratadas de forma homogênea. Ao chegarem naquele espaço, devem assumir o papel de estudante que a escola lhes reserva. Lembremos, então, do debate de Sacristàn (2003) e Pais (1990), de que a condição de aluno, muitas vezes, não é notada como produção histórica, mas como algo predeterminado. Ser aluno é ser notado como algo linear, algo igual para *todes*. Nessa homogeneização, não se consideram as intersecções de cor, de classe, de território e de gênero que os/as estudantes carregam para a escola. Nesse sentido, parece-nos que o senso de justiça do professor Toninho é mais aquele meritocrático, todos são iguais perante o que a escola considera que é ser aluno.

6.2.3.4 Sobre a relação entre os estudantes

O professor Toninho relata que não percebia uma relação de tensão entre estudantes heteros e estudantes LGBTQIAP+. Ele diz que havia respeito entre eles, uma relação que chama de boa convivência e sem discriminação. Como ele narra: “[...]. Então sempre tivemos uma relação legal e também observei que os outros alunos também tinham uma relação boa com eles de um modo geral. Não os discriminavam pelo fato serem homossexuais não”. Aqui observamos que, ao contrário do que narra o professor Toninho, ele não conseguiu ter um olhar atento em suas observações sobre as/os estudantes LGBTQIAP+. A sua afirmativa contraria o que os jovens pesquisados relataram ao longo desta pesquisa, tanto Wesley, quanto Cristhian e Cauê nos apresentaram momentos muito tensos de convivência com seus colegas durante suas trajetórias na educação básica. Inclusive, tensões que se transformaram em agressões físicas, em interdições escolares, em dor e tristeza. Sigamos a nos perguntar: o que o professor Toninho nos relata não seria justamente a dimensão do silenciamento, do olhar dispersivo que nós, docentes, aferimos às juventudes LGBTQIAP+ no chão da escola? O que nos parece é que o olhar heteronormativo da instituição escolar é um elemento que impede uma visão mais biófila de professores e professoras para o cotidiano dessas juventudes na escola. Heteronormatividade, nesse sentido, se alinha à ideia de homogeneidade estudantil, o universalismo posto na categoria aluno. E mais, uma forma pedagógica de não enfrentar os conflitos que a diversidade dos nossos estudantes carrega para a escola.

Tanto que, apesar de dizer dessa convivência harmoniosa, ao sinalizar qualquer possibilidade de problema, de conflito, Toninho, como o fez também a professora Cristina, entende que o problema estava em possíveis exageros dos estudantes LGBTQIAP+, que sempre querem se impor. Assim ele comenta: “[...]. Se bem que eu faço algumas restrições a alguns comportamentos de determinados homossexuais. Porque eles querem impor que nós temos que aceitá-los como são. Quer dizer, não, não precisa impor nada. É uma questão natural, a gente aceita naturalmente né”. (TONINHO, 2022, entrevista).

À medida que a narrativa do professor Toninho vai se ampliando, mais se acentua a ideia de que o problema que a escola enfrenta em relação às questões de gênero é fruto do modo como essas juventudes têm sido educadas pela sociedade. Como expressou em sua narrativa a professora Cristina, Toninho fala, ainda que de forma sutil, sobre como essas juventudes têm comportamentos que dificultam a prática educativa escolar. Para ele, tais comportamentos se devem ao excesso de liberdade de expressão dada a esses e a essas estudantes. Para ele, a questão de ser uma pessoa homossexual está ficando muito naturalizada e isso seria um problema para a escola. Ele não dá conta, nesse sentido, de perceber que um pouco do direito de ser desses estudantes e o fato de eles, hoje, poderem frequentar a escola é, na verdade, fruto de muita luta dos movimentos LGBTQIAP+. Lutas essas que custaram muitas vidas, não nos esqueçamos.

A questão da liberdade de expressão estaria abrindo demais a confiança desses e dessas jovens na escola e eles e elas não perceberiam que na escola há regras, que a escola tem o seu currículo e tem as suas funções. Principalmente, a de repassar os conteúdos socialmente produzidos. Toninho destaca, também, que tal liberdade não faz os e as jovens enxergarem a autoridade docente. Nesse momento, ele volta à memória lá na professora Mirtes, aquela professora severa, rígida, que ensinava o be-a-bá.

Um dos elementos notados na narrativa do professor Toninho, assim como já observado na narrativa da professora Cristina, é a não formação docente no que se refere às questões de gênero. As narrativas docentes são mais do campo do senso comum, de um valor pessoal, e não do campo pedagógico e do que isso significa para uma escola mais diversa. Tanto que ele fala da orientação em alguns momentos como opção, em outros como algo recebido de Deus. Não há politização do debate, não há ampliação educativa sobre o tema. Como podemos notar em uma parte de sua narrativa: “[...]. Eu pessoalmente não tenho nada a acrescentar nem a reclamar do fato do homossexualismo deles né. Cada um tem as suas opções, às vezes nem é opção né. É uma questão né divina até né que escolheu a pessoa pra ser assim ou assado né”. (TONINHO, 2022, entrevista). A própria expressão

homossexualismo é considerada um erro, já que indica a ideia de biologização, de doença, uma discriminação, algo já tão combatido pelos movimentos LGBTQIAP+.

Assim terminamos a narrativa do professor Toninho, questionando-nos: qual será o be-a-bá que ainda precisamos aprender quando se pensa o ser estudante LGBTQIAP+ no chão da escola? Uma certeza temos: o que Wesley, Cristhian e Cauê nos deixam como aprendizagem não é o be-a-bá da professora Mirtes e sim a complexidade de um debate que pode salvar vidas.

6.2.4 Professor Warley

A narrativa do professor Warley também foi gravada em áudio e enviada pelo WhatsApp. Já no início de sua fala, ele diz que não teria muito para falar, que sua relação com os estudantes LGBTQIAP+ era algo tranquilo e daí ele não teria maiores informações para repassar que pudessem contribuir com a pesquisa.

Começar sua narrativa com essa justificativa nos levou a refletir como, para esse professor, pensar a presença dos estudantes LGBTQIAP+ na escola não é do campo da preocupação pedagógica, é algo do campo da empatia, do respeito que deve se dar entre as pessoas. Para ele, o respeito é o que deve gerir a relação entre as pessoas e, portanto, também entre professores e alunos. A narrativa de Warley, nesse sentido, vai se aproximando das narrativas da professora e do professor (Cristina e Toninho). Ele considera que, quando as crianças e os jovens chegam à escola, eles deveriam assumir o papel de alunos e, nesse quesito, não há diferença entre eles.

6.2.4.1 A escolarização do professor Warley

O professor Warley inicia sua narrativa falando sobre sua própria experiência escolar. Ele fala das dificuldades de se manter na escola. Década de 1980, o Brasil militarizado, a educação não era para todos os brasileiros e todas as brasileiras. Para filhos de famílias do interior, como a sua, a escolarização era ainda mais difícil. Com sete anos de idade, Warley foi com a família para o interior do Pará e esse processo migratório afetou sua trajetória escolar, como ele relata: “[...] na escola aos sete anos, mas antes de concluir o ano letivo, eu mudei para o estado do Pará numa zona rural, onde a vida e a dificuldade de estudar era muito grande, então praticamente não estudei dos sete aos dez anos de idade”. (WARLEY, 2022, entrevista).

Ele continuou seus estudos em Belo Horizonte: “[...]. Quando retornei para Belo Horizonte e é regressei na escola no primeiro ano escolar é, então, já com dez anos de idade, então, fora da faixa”. Segundo Toninho, a escola, naquela época, era bastante excludente, elitizada. Tanto que, para ele estudar, foi preciso fazer exame admissional na rede pública de ensino, uma prova de seleção. Uma escola, portanto, meritocrática que seleciona aqueles e aquelas considerados/as melhores para poderem frequentá-la. Não era uma escola universal. Warley, em sua narrativa, trata isso como normal, a reprovação era algo muito valorizado: “[...]. Não foi muito estranho, porque na época existia muita reprovação e tinha turma com alunos da minha idade que estavam ali por causa de reprovação, de retenção”. (WARLEY, 2022, entrevista).

Sua narrativa sobre os estudantes LGBTQIAP+ se fará em dois eixos: no primeiro, ele fala da sua relação com outros jovens LGBTQIAP+ quando era estudante secundarista e universitário. Depois, narra sobre a relação da sua docência com esses estudantes. Começamos pela juventude estudantil de Warley.

6.2.4.2 Um menino do interior e as questões de gênero no cotidiano e na escola

Segundo Warley, durante a educação básica e no ensino superior, a sua convivência com os colegas de escola e entre eles com os estudantes LGBTQIAP+ foi tranquila. Ele diz que não havia grandes entendimentos sobre essas pessoas. A justificativa para tal desconhecimento é que, ao chegar à capital Belo Horizonte, ele, com 10 anos de idade, carregava uma certa “ingenuidade” de um menino do interior, com certa inocência: “[...]. Eu fiz o ensino fundamental é, e era muito bobo, muito ingênuo porque vim do interior, vim da roça, né, lá do estado do Pará”. E [...] retornei a Belo Horizonte, comecei a estudar e assim, fora de faixa e com a mentalidade de quem veio do meio do mato né, então eu não conseguia perceber muito as coisas” (referindo-se, aqui, às questões LGBTQIAP+).

Sobre o ensino médio, chama-nos a atenção o fato de Warley narrar que não conviveu muito com estudantes LGBTQIAP+, já que sua turma escolar era composta, em sua maioria, por meninas. Assim ele comenta:

E o ensino médio meu eu fiz magistério então eu convivi mais com mulheres dentro da sala de aula, né. Eu tinha é durante os três anos do Ensino Médio é no máximo dois colegas homens, né, então, assim minha convivência foi mais com, mais com mulheres na sala de aula, então não percebi muita coisa também. (WARLEY, 2022, entrevista).

Essa narrativa nos traz novamente a questão de gênero. Para o professor Wesley, o binarismo é o normal, relacionando que na sua sala havia apenas homens e mulheres. As questões LGTBQIAP+, se houvessem, foram silenciadas, passaram despercebidas, pois havia apenas homens e mulheres. Ficamos nos perguntando, quem elas e eles eram naquela sala de aula onde pouco as enxergavam?

Diante desse quadro, ele lembrou das “[...] grandes amizades com pessoas é com essa opção orientação sexual, então não tive dificuldades, né. Até porque fui pra universidade mais maduro e minha perspectiva era estudar e formar rápido e a mente já é mais madura também, então o relacionamento muito tranquilo”. (WARLEY, 2022, entrevista)

Algo a se observar, como notado na entrevista da professora Cristina e deToninho, é que Warley também fala da orientação sexual como opção e igualmente limita as questões LGTBQIAP+ a essa dimensão da experiência humana. Ele faz questão de dizer que, entre as amizades, fez “até amigos LGTBQIAP+”. Esse “até” nos chama a atenção para a entonação na voz e na afirmação, quase que uma ideia de como ele foi legal com essas pessoas. Inclusive, para justificar essas amizades, ele se refere a elas como: “[...] pessoas assim que me ajudaram bastante no meu desenvolvimento pessoal e de orientação sexual diferente da minha”. Essa ideia de que conviver com as pessoas LGTBQIAP+ se dá de forma harmoniosa será repetida por Warley ao tratar dessa convivência já na sua docência, como veremos a seguir.

6.2.4.3 Do-discências e os estudantes LGTBQIAP+ na práxis de Warley

Segundo o professor Warley, ele não diferencia os seus estudantes pelas questões de gênero, ele repete também a ideia de que, na escola, todas as juventudes devem ser transformadas em alunos. E que essa transformação deve garantir uma certa homogeneidade entre eles e elas. Nesse sentido, para ele, o fato de ter que conviver ou respeitar os estudantes LGTBQIAP+ no chão da escola é uma atitude que se deve estender a qualquer pessoa. Por isso, diz que a bússola docente dele é o respeito por todos e todas.

Ao problematizar a relação estudantes e questões de gênero, ele destaca que percebe alguns estudantes brincando com determinados temas, como o da sexualidade, de raça e de gênero: “[...] na minha vida como docente, eu percebo, assim, muito a questão dos alunos é ,de, às vezes, é de brincarem com algumas temáticas né, de sexualidade, de raça de gênero e etc.” Segundo o próprio Wesley, quando ele observa esse tipo de relação ou indiferença, tenta conversar com os estudantes: “[...] a mesma postura que eu tomo quando os alunos é têm

alguma postura indiferente em relação à sexualidade, ao gênero, questão da cor, da raça, eu adotava a mesma questão da do público LGBTQIAP+, né, [...] conversar, dialogar mais, de pedir o respeito, né”.

Esse elemento do brincar trazido pelo professor Warley é de extrema importância, já que retrata o quanto também as questões de gênero devem ser objeto de formação para os estudantes. Pois, como já narraram Wesley, Cristhian e Cauê, ser LGBTQIAP+ é uma grande parte do que eles e elas são. É a forma como eles e elas se relacionam com o mundo e com as outras pessoas. E se para alguns estudantes essa condição, esse modo de ser, é alvo de brincadeiras, isso seria um claro sinal de que ainda estamos falhando na escola no que diz respeito ao debate sobre os modos de ser e os modos de viver do ser humano.

Ainda, segundo o professor Warley, as turmas escolares são mais inclusivas do que em sua época no que se refere às questões de gênero. Ele diz que os estudantes contemporâneos tendem a conviver melhor com a diversidade, com as diferenças, como observamos a seguir:

E os alunos, é que eu tive até hoje eu não consegui perceber é muita diferença, eu acho que a turma ela é muito mais inclusiva do que antigamente, os alunos conseguem aceitar de boa, entendeu? Ter bons relacionamentos aí, então, assim, é, eu vejo que nós estamos num, numa evolução ascendente, né. (WARLEY, 2022, entrevista).

Warley diz que, ao perceber qualquer uma dessas situações, ele chama a atenção dos estudantes, como se nota aqui: “[...] conversar, dialogar mais, de pedir o respeito, né. É então assim, pra mim todos os públicos que a gente encontra na escola têm os mesmos direitos e os mesmos deveres, eu sempre tratei os meus alunos dessa forma, né. Eu trato os meus alunos como alunos”. (WARLEY, 2022, entrevista). Essas falas dão, novamente, a entender que as ações quanto às discriminações no chão da escola ficam mais no campo da ação individual do que do campo político e ou pedagógico.

Nesse sentido, as juventudes que chegam à escola devem ser vestidas de alunos. Nota-se, assim, uma forma muito generalizada de tratar os modos de ser, as histórias que cada juventude carrega. Lembremo-nos que igualdade não é sinônimo de equidade. Tratar as juventudes que chegam à escola como iguais não significa permitir que, com eles e elas, cheguem também suas histórias, suas diferenças e seus modos de ser.

É preciso, como já nos ensinou Paulo Freire (1983), observar que cada história carrega uma singularidade. Assim, não podemos desconsiderar que as diferenças existem, elas estão no chão da escola, elas chegam ali com as nossas crianças e as nossas juventudes. E esses jovens que agora chegam já não são mais os mesmos jovens que chegavam no início da

década de 2000. Dayrell (2007) nos lembra que o ser jovem é uma condição, portanto, carrega uma certa historicidade e uma certa situacionalidade. Assim, se a sociedade muda, as juventudes mudam e o ser aluno, o ser estudante, deveria também mudar.

Nesse sentido, se os jovens LGBTQIAP+ chegam, hoje, à escola, ela deveria estar preparada para receber essas juventudes. Mas, para o professor Warley, a preocupação da pedagogia escolar deveria ser com os conteúdos das disciplinas, ou seja, a escola é lugar para se transferir conhecimentos. Porém, como nos diz Freire (1997), o conhecimento não é algo estático. O ato de conhecer requer reflexão, exige curiosidade dos sujeitos na relação. Por isso, quando estamos nos perguntando o que professores e estudantes têm a nos dizer sobre a presença de jovens LGBTQIAP+ no chão da escola, nós estamos dizendo que esses sujeitos, ao chegarem naquela ambiência, carregam suas histórias, principalmente, no que diz respeito às suas condições de pessoas LGBTQIAP+.

Eles e elas são, portanto, pessoas que carregam outros modos de ser e outros modos de sentir. Eles e elas devem ter esses seus modos de ser respeitados em suas condições de alunos. Assim, a ideia de empatia, de respeito, como nos colocou o professor Warley, é importante, mas limitada. No caso das juventudes LGBTQIAP+, deve estar aí essa sua condição de ser.

Terminamos, assim, mais uma narrativa, agradecendo ao professor Warley pela sua partilha. E, a seguir, fazemos nossas considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, viemos nos questionando sobre o que professores e estudantes têm a nos dizer sobre a presença de estudantes LGBTQIAP+ no chão da escola. Para tanto, propusemo-nos a seguir a narrativa de alguns estudantes LGBTQIAP+ egressos do ensino médio e de professores sobre essa nossa indagação de pesquisa. Foram, no total, seis narrativas, três de alunos (Wesley, Cristhian e Cauê) e três docentes (a professora Cristina, o professor Toninho e o professor Warley).

Um primeiro ponto a destacar é que cada sujeito pesquisado carrega um modo próprio de jogar luz à questão que lhes foi posta. Tivemos narrativas que começaram pelo passado da vida daquele ou daquela que narra; outras começaram pela experiência do tempo presente. Portanto, cada um/a carrega o seu próprio tempo de pensar a história que ali está sendo narrada. Relembremos o que nos diz Paulo Freire (1987) ao pensar uma história narrativa. Ele nos aponta que a história pode ser narrada em diferentes tempos, nem sempre respeita uma ordem cronológica linear, porque se inscreve de acordo com o que mais marcou a vida de quem conta a história. Esperamos que esta dissertação seja capaz de fazer circular as histórias e as aprendizagens que dessas narrativas fizemos. Como nos ensina Freire (1987), o aprender com a própria história pode ser fonte de saber.

Um outro elemento importante é que a entrevista narrativa é um método que exige do pesquisador ou pesquisadora uma grande sensibilidade no processo de escuta e de interpretação do narrado. Em alguns momentos, inclusive, não podemos deixar de destacar que a emoção e o engasgo tomaram tanto as pessoas que narravam, quanto a pesquisadora que as escutava. Assim, não dá para colocar em forma de escrita todos os sentidos e os significados que as tessituras da narrativa envolvem. Algumas dessas tessituras ficam no campo da aprendizagem, mas não têm como ser partilhadas.

E, por fim, consideramos que a pesquisa narrativa é um campo metodológico consolidado para pesquisadores e pesquisadoras que desejam aprender com as histórias de seus pesquisados e de suas pesquisadas. A pesquisa narrativa é um processo de formação bastante consistente, porque nos leva aos pormenores do que é indagado, ela insinua que há nós nas entrelinhas.

Escutar, interpretar e a aprender são três palavras-chave que absorvemos da pesquisa narrativa. Nesse sentido, nesta pesquisa, reforçamos a ideia de que existenciamos e aprendemos com as histórias daqueles e daquelas que pesquisamos, como Freire (1997) nos

fala que, ao partilhar e escutar as histórias das pessoas, somos permeados pelas histórias e pelos narradores, individualmente, e esse é o sentido maior do processo educacional.

De forma geral, podemos constatar que não há como dizer do ser estudante LGBTQIAP+ sem compreendermos a história do ser pessoa LGBTQIAP+ na sociedade brasileira. Nas narrativas aqui analisadas, notamos, por exemplo, que, ao chegarem à escola, esses e essas estudantes já carregam aprendizagens sobre seus modos de ser que advêm fortemente da família e da igreja. No que tange às questões de gênero, há relatos de que eles e elas viram-se obrigados e obrigadas a conviver com o forte sistema heteronormativo, patriarcal, misógino e machista que atravessa suas experiências nessas instituições. Geralmente, as juventudes LGBTQIAP+ vão internalizando um SER aprendido dos outros que os e as limita em seus próprios modos de ser.

Nesse sentido, a família, a escola e a igreja são capturadas pela heteronormatividade, na maioria das vezes. E em consequência a vida, o ser que existe nos e nas filhas e filhas e nos e nas estudantes corre o risco de se esvaziar diante das violências que essa padronização revela. Violências que impedem, principalmente, filhos/as e estudantes LGBTQIAP+ de SEREM MAIS ou de SER quem são, gentes LGBTQIAP+. Assim, nas narrativas estudantis, não é possível falar da experiência de ser estudante LGBTQIAP+, sem dialogar com outras instituições, como a família e a igreja.

Com a centralidade que a dimensão do direito de ser e do direito de se sentir ganha na fala dos estudantes pesquisados, notamos que todas as suas lembranças manifestam a ideia de que pensar as vivências do Ser Estudante LGBTQIAP+ na educação básica é uma experiência bastante complexa, já que a própria condição é, em si, complexa e desafiadora quando dimensionada em uma sociedade com marcas de violências de gênero historicamente construídas, como a brasileira. Os jovens narraram que a escola sempre foi, para eles, um lugar de tensão e, nesse sentido, continuação e até expansão dos medos, das inseguranças, das tristezas que tomavam conta de suas adolescências.

Em relação à questão da do-discência, notamos que, pelas lembranças narradas pelos jovens Wesley, Cristhian e Cauê, dos e das estudantes com os/as quais conviveram em seus processos de escolarização há poucas aprendizagens sobre o que é ser uma pessoa LGBTQIAP+. Esses sujeitos apresentaram, muitas vezes, atitudes e comportamentos violentos. Desses e dessas estudantes, os nossos estudantes LGBTQIAP+ pesquisados receberam xingamentos, agressões físicas e simbólicas. Vivências que resultaram muitos momentos de solidão para cada um deles, o sentimento de não pertencimento a um grupo, a

uma instituição. Sentimentos esses que os fizeram distanciar-se e se juntar a *outras* para *juntas* resistirem às violências e formas de exclusões vividas dentro do ambiente escolar.

A família, quanto ao ser filho LGBTQIAP+, é trazida nas narrativas juvenis como um lugar também de muitos conflitos, de opressão, de machismo e de patriarcado, lugar onde falta apoio e, muitas vezes, afetividade. Nesse lugar, esses jovens ouviram, desde cedo, falas de negação, ocultamento que lhes ocasionou sentimentos de medo de negação sobre ser LGBTQIAP+. Sempre questionadas sobre os seus modos de ser e de estar no mundo, as crianças LGBTQIAP+ não puderam entender esse saber-se que a família tentou negar através de correção de comportamentos tidos como não padrão, afeminados, notados como desencontro com o que deveria ser um homem de verdade. Homem de verdade, essa máxima foi ensinada por padrasto, pais e pastores aos jovens com quem dialogamos neste trabalho.

Na visão da família, o ser homem e o ser mulher era para cada um e cada uma performado, aquele que tem voz aguda, que não pode brincar as brincadeiras de meninas. No caso de Cauê, o padrasto se mostra o homem que manda, que pode bater, espancar para corrigir sua postura. Na fala dos pastores e nas falas das mães, a condição LGBTQIAP+ aparece como doença, como pecado. O remédio seria aceitar o Deus da cura ou ser punido pelos desvios da essência. Aqueles e aquelas que não cumprem a vontade de Deus, que é viver e ser como nasceram, conforme as características do sexo biológico, são pecaminosos/as. No que tange às questões LGBTQIAP+, é na família que Deus é acionado como aquele que faz notar o ser gay como algo errado, pecaminoso. Apesar de todo esse conflito familiar, esses jovens entendem que a família precisa de um tempo para processar a condição LGBTQIAP+ dos filhos. Também precisa ser educada para a diversidade, já que são frutos de uma sociedade machista e LGBTfóbica.

Nesta pesquisa, entendemos, ainda, através das histórias narradas por nossos jovens LGBTQIAP+, que eles são, na verdade, vítimas de um Brasil classista, misógino, machista, branco e imaculado. Jovens gays, *trans*, periféricos, negros. Jovens que precisaram encurtar suas juventudes. Ao serem vítimas das discriminações e de violências, necessitaram aprender a viver fora da casa de seus pais. E aí a questão da sobrevivência material, financeira, passa a ser uma preocupação. Assim, compreendemos que, na questão de gênero, ela também atravessa a questão econômica, a questão de classes, de raça, entre outras.

Esses jovens chegam ao chão da escola, público principal da nossa pesquisa, com todas essas turbulências e, nela, também terão que aprender a sobreviver sozinhos ou na companhia de outros jovens LGBTQIAP+. Na escola, inclusive, eles passaram por momentos de angústia, de tristeza, mas também de aprendizagens. Por serem jovens LGBTQIAP+,

foram, em muitos momentos, interditados no chão da escola e, assim, adiaram o término do ensino médio. Todos eles precisaram adiar o sonho de entrar na universidade, pois não aprenderam, na escola, a ver suas potencialidades, do que são capazes, porque precisavam aprender a sobreviver a todas as formas de discriminações e de preconceitos, tiveram que se preocupar, primeiro, em ajeitar as suas vidas para terem autonomia e poderem se manter. Essas interdições são frutos de uma sociedade que também interdita, o que se pode notar nas partilhas que fizeram sobre serem impedidos de entrar em lojas, de usar banheiros públicos, entre outras interdições.

Continuamos nosso olhar para a escola e apreendemos, nesta pesquisa, que ela é uma instituição que exerce grande influência na vida dos estudantes, e nela há, sim, interdições sobre as questões de gênero. Através das histórias narradas, pudemos observar que há várias situações consideradas normais que evidenciam concepções trazidas pelos sujeitos de suas próprias vivências cotidianas com as questões de gênero, tais como: o binarismo, o modo de pensar o que é ser homem e o que é ser mulher. Na escola, isso se repete no modo de pensar os banheiros, nas brincadeiras, nos uniformes e até mesmo na formação de filas. Tudo isso deixa de fora aqueles e aquelas que não se encaixam nesse binarismo compulsório presente no cotidiano escolar.

Essas ações discriminatórias são vividas de forma sutil ou escancaradas no cotidiano escolar e, conseqüentemente, tornam-se atitudes naturais, levadas para o campo dos valores adquiridos no seio familiar, na igreja e em outras instituições sociais. Tais mecanismos de poder estimulam a normatividade binária, o controle e o disciplinamento das sexualidades no ambiente escolar como apontado nesta pesquisa.

Através das entrevistas de estudantes e professores, notamos que o debate sobre as questões de gênero é polarizado nas instituições sociais igreja, escola e família. Na escola, os estudantes LGBTQIAP+ enfrentam sujeitos que não têm um mínimo de referência sobre o significado mais complexo do que ser uma pessoa LGBTQIAP+ significa. E essa falta de conhecimento, de formação por parte dos sujeitos escolares, acaba por fortalecer ou permitir práticas de violência contra esses estudantes. Eles e elas passam a ser vítimas tanto de estudantes, quanto de professores e professoras. Mas, em alguns casos, eles e elas também dizem de práticas de acolhimento, de escuta e de empatia por parte desses sujeitos. Alguns falam, inclusive, de docências humanizadoras.

Nas narrativas dos professores, notamos uma visão bastante generalizada sobre o ser estudante LGBTQIAP+. Tanto a professora Cristina, quanto os professores Warley e Toninho tocaram na ideia de que as juventudes que chegam à escola são iguais e devem ser tratadas

como estudantes. Eles, ao chegarem à escola, são alunos e ponto. Nada de deixar outras questões atravessarem essa condição de estudante. O que for da singularidade de cada um, deve apenas ser guardado, quando muito, pensado no campo do respeito.

Para esses professores e professora, a problemática da orientação sexual está sendo uma questão que vem assolando a escola. Para esses e essa docentes, o excesso de expressão de liberdade acaba confundido os alunos e as alunas em suas sexualidades. Tais profissionais chegam a falar que esses jovens podem escolher demais, mencionando que questões de gênero estão no campo da escolha. Os pesquisados e a pesquisada, em suas condições docentes, ainda destacam que a escola está sendo vinculada a temáticas que não deveriam ser pensadas em sua pedagogia. Para os professores e a professora pesquisados/a, há, sim, tolerância na escola, há, sim, boa convivência entre os estudantes, fato que contradiz o que os estudantes LGBTQIAP+ narram em suas experiências vividas no contexto escolar. Para esses professores e professora, quando há tensão, o problema está no excesso de liberdade. A escola na visão desses professores e professora tem como papel central a transmissão de conhecimento escolar, ou seja, conteúdos disciplinares. Pensar o ser estudante LGBTQIAP+ é pensar que eles e elas são como os outros e as outras, tão somente estudantes e que assim devem ser tratados, deixando para traz as suas histórias vivenciadas fora dos muros da escola. Em alguns poucos momentos de suas narrativas, esses professores conseguem dimensionar um olhar mais singular para a situação desses estudantes. Mas, na grande maioria das vezes, o que percebemos é mesmo a política do silêncio, da punição e, em algumas ocasiões, do enfrentamento que não dá, aos estudantes LGBTQIAP+, nem mesmo o direito de ser esses tais estudantes iguais.

Outrossim, é preciso pensar a complexidade posta que envolve a escola e as questões de gênero. Sabemos que as juventudes que chegam às escolas públicas são outra/os/es que não chegavam, como Arroyo (2012) ressalta. Com a democratização da educação a partir da década de 1980, a escola passa a receber uma diversidade de pessoas com pedagogias outras. Os e as estudantes mudaram, mas a escola está caminhando vagarosamente desde a sua fundação. É preciso destacar que a escola é lugar de direitos, é uma construção social, por isso, lugar do direito à educação, de desenvolver a capacidade de questionamentos, de não se calar diante das violências sofridas nesse ambiente e na sociedade.

Uma outra questão evidenciada é das diferenças entre gerações observadas nas entrevistas dos professores e da professora. Eles e ela chegaram em uma escola em que há luta pelo direito à diversidade que está na escola. Porém, como estudantes, eles e elas viveram em tempos nos quais essas lutas eram mais reprimidas e que essas questões estavam ainda mais

no campo do enfrentamento do direito, do que no campo da disputa por políticas públicas mais humanizadoras. Assim, é possível perceber que há uma tensão envolvida na prática docente quando se trata da temática LGBTQIAP+. Eles e ela demonstram dificuldades formativas, curriculares, pedagógicas para se pensar a problematização das questões de gênero e todas as conexões que elas pedem na sala de aula.

Nesse sentido, apesar de algumas tentativas de compreender os estudantes LGBTQIAP+, notamos que os professores e a professora que participaram da nossa pesquisa têm uma formação limitada quando se trata de pensar as relações escola e questões de gênero, escola e estudantes LGBTQIAP+. Eles e ela demonstraram muita dificuldade para lidar com situações em torno dessas questões em sala de aula. Há omissão, silenciamento e até violência por parte dos próprios professores e professora.

Para justificar atitudes de omissão, de silenciamento, os professores e a professora justificam que o debate sobre diversidade sexual é um tema muito polêmico que eles e ela não dão conta de administrar. Portanto, preferem ficar no campo valorativo, na ideia de aceitar, de procurar conviver com tranquilidade e harmonia. Tudo no campo do – deve-se respeitar, todos somos iguais. E nada no campo do – somos diferentes, somos diversos e o que queremos é apenas o direito de vivermos nossa singularidade.

Nesse sentido, as narrativas do-discentes nos revelaram muito sobre o que acontece dentro dos muros da escola. A do-discência é, de fato, o lugar em que se deve investir com intensidade no pensar a temática LGBTQIAP+ na educação básica. É nela que encontros e desencontros se dão. É nela que as tensões se formam na maioria das vezes. E é nela que algumas vinculações mais humanizadoras acontecem e despertam o direito de ser de cada estudante que ali se embrenha. Nas suas narrativas, professores, professora e estudantes mostram a intensidade dessas relações, por isso, a do-discência será sempre como um lugar pedagógico para se repensar a escola.

Diante dessa realidade e devido à complexidade da problematização aqui trabalhada, consideramos que a formação continuada de professores(as) é, de fato, crucial quando se pensa a relação das juventudes LGBTQIAP+ com a escola. É preciso que os cursos de licenciatura coloquem em suas grades conteúdos, disciplinas e projetos específicos no que diz respeito às questões de gênero e às juventudes escolarizadas. É preciso trazer para a licenciatura os desafios dos processos de desumanização e de humanização na composição e nas disputas dos currículos escolares. É preciso a universidade se comprometer com esses estudantes.

Relembramos os ensinamentos freirianos de que a educação pode transformar pessoas e pessoas podem transformar a sociedade, o mundo. Uma instituição humanizadora que inclui *todes* pode formar o ser gente. A escola, queira-se ou não, é transformada quando a diversidade bate à sua porta e entra. Assim, compreendemos que é preciso estarmos atentos a toda forma de existência na escola. Escola que não é somente envolta por muros e paredes, mas também por gentes. Gentes que sofrem, gentes que se sentem excluídas, gentes que escutam, gentes que amam e gentes que, por vezes, se silenciam e, outras vezes, resistem a esses silêncios.

Obrigada Wesley, Cristhian, Cauê, por suas resistências!

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. *In*: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernando de Carvalho (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMOROZO, Marcos. Desigualdade que mata. **Revista Piauí**, [S. l.], 8 mar. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/desigualdade-que-mata/>. Acesso em: 2 maio 2021.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AUAD, Daniela. A co-educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 16, n. 19, p. 57-76, 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/issue/view/22>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Felipe. Diversidade sexual na prática de professores/as de ciências: da polêmica ao (re) conhecimento escolar. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-8. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4235.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; ORTIZ, Marcela dos Santos. BNCC: Caminhos e (Im)possibilidades para gênero: porque a educação escanteou as mulheres e seus corpos? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, p. 73-88, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/issue/view/589>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BONFIM, Juliano; MESQUITA, Marcos Ribeiro. “Nunca falaram disso na escola...”: um debate com jovens sobre gênero e diversidade. **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 32, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/V3HY8znBRsnFzhghQGWK9jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRILHANTE, Mariana Luísa Schaeffer. A juventude LGBTQ+ e sua(s) identidade(s): estudo com alunos de um instituto federal na periferia da cidade de porto alegre. **Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/4571>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/41. Acesso em: 20 mar. 2023.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites do verdadeiro “sexo”. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1, 2019.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 151-172.

CARVALHO, Marcos. O que é cis-heteronormatividade e por que ela pode trazer infelicidade. **Folha de Dourados**, Dourados, 2 jun. 2018. Disponível em: <https://www.folhadedourados.com.br/o-que-e-cis-heteronormatividade-e-por-que-ela-pode-trazer-infelicidade/#:~:text=A%20cis%2Dheteronormatividade%20inclui%20a,n%C3%A3o%20se%20encaixam%20nesse%20modelo>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CAVALCANTE, Francisco Brenno Soares; SILVA, Maria Madalena da. Educar para a emancipação humana: o papel atual da escola e a busca por políticas LGBTQ+ no ambiente escolar. **Revista Periódicus**, Salvador, 2ª edição, p. 1-12, nov. 2014/abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/download/12876/9182/38901>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André; SIERRA, Jamil Cabral. Governamentalização do Estado, movimentos LGBTQ+ e escola: capturas e resistências. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 192-200, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12908>. Acesso em: 11 jun. 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DATAPEDIA. Banco de dados sobre cidades. Ribeirão Das Neves, MG. Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/5046/mg/ribeirao-das-neves#piramide%20visto%20em%2001/08/2022>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DAVIS, Angela. Classe e raça no início da campanha pelos direitos das mulheres. *In*: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. recurso digital. Cap. 3, p. 65-84.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. 2002, Caxambu. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPED, 2002. p. 1-33. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 34. n. 123, p. 539-555, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro. **Bagoas** - Estudos gays: gêneros e sexualidades, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 132-158, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2300/1733>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir, nascimento da prisão**. Lisboa: Edições 70, 1975.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009b.

FRAGA, Melina Costa Lima; SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. Uma análise da produção discursiva generificada no “escola sem partido”. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 375-395, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7040>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Universo trans e educação: construindo uma área de conhecimento. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. 2015, Florianópolis. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3602.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. Cap. 2, p. 38-50.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade - essência da educação como prática da liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. Cap. 3, p. 51-89.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo, Paz e Terra, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala**. São Paulo: Global, 2004.

FREITAS, Marcel de Almeida. Resumo de livro: Butler, J. (2016). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. **RAC: Revista Angolana de Ciências**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 266-272, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7041/704173348015/704173348015.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREITAS, Sandra Carvalho Cavalcante; XIMENA, Pamela Claudia Díaz Bermúdez; HAMANN, Edgar Merchán. **Vozes e Vidas de Jovens Escolares LGBTQIA+**. 1º ed. Curitiba: Appris, 2021.

GELAIN, Gabriela Cleveston; SCUDELLER, Pedro. Ativismos juvenis urbanos: questões raciais e de gênero. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43. 2020, online. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2020. p. 1-15. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-2147-1.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

GUITARRARA, Paola. Índice de Gini. **Brasil Escola**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/geografia/indice-gini.htm>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Pessoas LGBT mortas no Brasil em 2017**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/03/relatorio-2017.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

HEILBORN, Maria Luiza. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. **Cadernos Cepia**, Rio de Janeiro. v. 5, p. 73-92, 2012.

HOOKS, Bell. Luta de classes feministas. *In*: HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**. Tradução Ana Luiza Libânio. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Cap. 7, p. 65-73.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021**. Brasília: Inep, 2021.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Calude. **História dos Jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista** Petrópolis: Vozes, 1997. p. 14-36.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Viajantes pós-modernos. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-25.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad. *In*: MIGNOLO, Walter; SCHIWY, Freya; MALDONADO-TORRES, Nelson (org.). **Des-colonialidad del ser y del saber: videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 63-130.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: Un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 25-46. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfuguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. São Paulo: Autêntica, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/book/405704218/Teoria-Queer-Um-aprendizado-pelas-diferencas>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de; MAIA, Bóris. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 177-202,

set./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/mXvMy96WH7CksQJ7KkJLq6b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBTI+ NO BRASIL. Sobre nós. **Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil**, [S. l.], 13 maio 2016.

Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/slides/observatorio-mortes-lgbt/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

OKA, Mateus; LAURENTI, Carolina. Entre sexo e gênero: um estudo bibliográfico-exploratório das ciências da saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 27, p. 238-251, 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/6DbV8gjdVXsPry5QQ7KHKRB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13. 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. P. 12146-12159.

OS RELIGIOSOS LGBTI+ e a importância da disputa por espaços. **Conectas**, [S. l.], 28 jun. 2021. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/os-religiosos-lgbti-e-a-importancia-da-disputa-por-espacos/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em:

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PASSOS, Daniela O. R. Questões de gênero e diversidade sexual: repensar a formação de educadoras/es. In: SOUSA, Cirlene *et al.* (org.). **Rompendo silêncios: Escrivências sobre as trajetórias escolares das juventudes negras e LGBTQI+**. Jundiaí: Paco, 2021. p. 171-188.

PIMENTEL, Helen Ulhôa. A ambigüidade da moral colonial: casamento, sexualidade, normas e transgressões. **Univ. FACE**, Brasília, v. 4, n. 1/2, p. 29-63, jan./dez. 2007.

Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/460>. Acesso em: 20 mar. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 15 set. 2020.

RANGEL, Mary; CAETANO, Marcio; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. Contradições entre projetos e práticas anti-homofóbicas no contexto escolar. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 24, n. 42, p. 379-399, jan./mar. 2021. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4988>. Acesso em: 20 mar. 2023.

REIS, Vivian Kallen Batista de Carvalho. “Não vamos andar com ele não, vai que isso aí é contagioso”: sexualidade e desigualdade na escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL

FAZENDO GÊNERO, 4. 2019, Recife. **Anais [...]**. Campinas: Realize, 2019. Não paginado. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64279>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RIBEIRO, Amanda de Souza. O sexismo na escola: algumas reflexões. *In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA*, 9. 2014, Campo Mourão. **Anais [...]**. Paranavaí: Unespar, 2014. Não paginado. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_ix_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/16.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 179-183, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/c9SgKfQhGsFfZZqkGqBLqQh/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu, 2017.

SACRISTÁN, Giméno. J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. *In: OLIVEIRA, Albertina de Oliveira; BRUSCINI, Cristina (org.). Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. *In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO*, 11. 2015, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UniRitter, 2015. Não paginado. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/cecnudcen/wp-content/uploads/2018/03/PESQUISA-NARRATIVA-UMA-METODOLOGIA.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Mariza Corrêa. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.

SILVA, Amanda Daniele. Ser homem, ser mulher: as reflexões acerca do entendimento de gênero. *In: SILVA, Amanda Daniele. Mãe/mulher atrás das grades: a realidade imposta pelo cárcere à família monoparental feminina*. São Paulo: Unesp, 2015. p. 51-100.

Silva, Juliana Collares da *et al.* Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 2, p.152-176, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOUSA, Cirlene *et al.* (org.). Rompendo silêncios: escrituras sobre as trajetórias escolares das juventudes negras e LGBTQI+. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

SOUZA, Vargas Gil; ZELI, Carmem. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última década**, Santiago, v. 12, n. 20, p. 47-69, 2004. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000100003. Acesso em: 20 mar. 2023.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dH674czshpNpQDsJ8vsJHLh/?format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 6, p. 37-52, 1997. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/educa%E7%E3o%20e%20juventudeMARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 13, p. 73-94, jan./abr. 2000. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999. Disponível em: <https://ensinosociologia.pimentalab.net/files/2010/09/Sposito2000.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 96-104.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TORRES, Marco Antônio; SARAIVA, Izabella Marina Martinho; GONZAGA, Rubens Modesto. Sexualidades no contexto escolar: violência ética e disputas por reconhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 25, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6DHYFLWMcLfgTQkHHVRqXqh/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

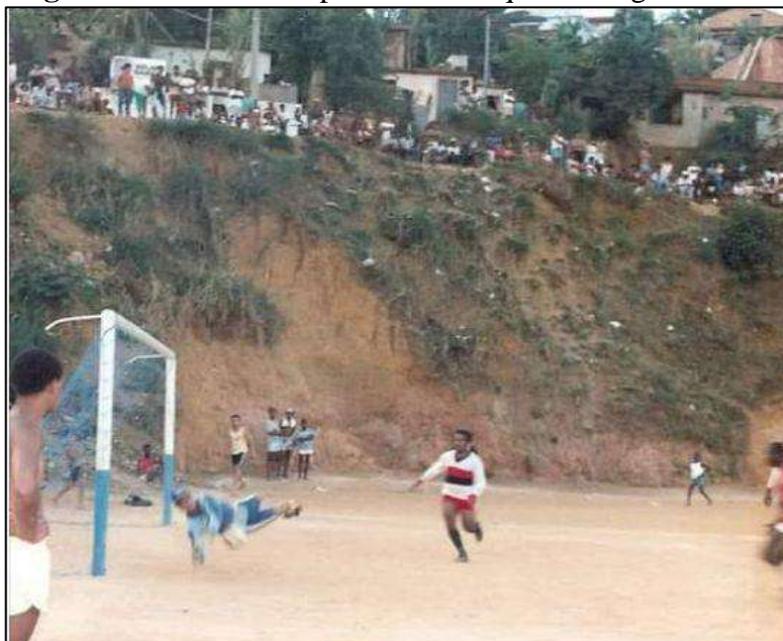
VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VILELA, Elaine Gomes; BORREGO, Cristhiane Lopes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. Pesquisa Narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 75-84, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8129. Acesso em: 20 mar. 2023.

APÊNDICE A – CARTA-CONVITE

Ao longo da minha experiência como docente da Educação Básica já presenciei e ouvi histórias diversas de estudantes LGBTQIA+ sobre situações de medo, violências, represálias e invisibilidades vivenciadas em suas trajetórias escolares. Ao passo que essas juventudes têm chegado a números maiores nos últimos anos ao chão da escola vejo como fundamental estudar e escutar histórias narrativas dessas juventudes LGBTQIA+. Sabemos que é um grande desafio principalmente para esse momento em que temos uma parte da população conservadora e que ganhou voz a partir de discursos de políticos fundamentalistas, sexistas e que valorizam o patriarcado. Um momento desafiador que queremos compartilhar com vocês. Por isso, eu Maria Aparecida Martins, orientanda do Mestrado em Educação e Formação Humana pela UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais) e a orientadora Prof.(a) Dra. Cirlene Cristina de Sousa convidamos você para participar da nossa pesquisa sobre o tema Tecendo narrativas dodiscentes sobre a constituição do “ser aluno” LGBTQIA+. Os objetivos nesta pesquisa são interpretar e analisar as narrativas sobre a constituição do “ser aluno” LGBTQIA+”, a partir das narrativas partilhadas por professores e estudantes do Ensino Médio da escola Manoel Martins de Melo dentro do recorte de tempo 2015 a 2021. Contamos com sua participação. Ribeirão das Neves, 22 de abril de 2022

ANEXO A – IMAGENS

O campo de futebol que foi substituído pela construção da escola**Figura 8** - Foto do campo de futebol que deu lugar à escola**Figura 9** – Imagem de manifestações culturais que aconteciam no campo de futebol