

# Toda escola deveria ter uma parada de orgulho LGBTQIA+

Thales do Amaral Santos  
Paulo Henrique de Queiroz Nogueira



FAE/UFMG  
Belo Horizonte  
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA (PROMESTRE)

Coordenadora Cláudia Starling Bosco

Subcoordenadora Keli Cristina Conti

EDITORA SELO FAE

Editor-Chefe Ademilson de Sousa Soares

Editora Adjunta Ana Maria Oliveira Galvão

EDITORA SELO FAE (2021-2023)

Editora-Chefe Suzana dos Santos Gomes

Editora Adjunta Ademilson de Sousa Soares

COMISSÃO EDITORIAL

Juliana de Fátima Souza – Departamento de Administração Escolar

Juliana Batista dos Reis – Departamento de Ciências Aplicadas à Educação

Telma Borges da Silva – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Daniilo Marques Silva – Representante discente (PPGE)

Stephanie Rebeca Medeiros Maria – Representante discente (PROMESTRE)

COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro

Breyenner Ricardo de Oliveira

Cezar Luiz de Mari

Gelsa Knijnik

Hércules Tolêdo Corrêa

Leonardo Rolim Severo

Lia Tiriba

Marcelo Lima

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Maria Fernanda Rezende Nunes

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Marlécio Maknamara

Mitsuko Antunes

Nilmara Braga Mozzer

Regilson Maciel Borges

Simone de Freitas Gallina

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Tacyana Karla Gomes Ramos

Verônica Mendes Pereira

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo

Eduardo José Campechano Escalona

Eric Plaisance

Felipe Andres Zurita Garrido

Juan Arturo Maguiña Agüero

Mirta Castedo

Sébastien Ponnou

Silvia Parrat Dayan

© os autores, 2024.

CAPA E PROJETO GRÁFICO Ana Cláudia Dias Rufino

COORDENAÇÃO DE TEXTOS Olívia Almeida

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS Lorrany Silva

DIAGRAMAÇÃO Ana Cláudia Dias Rufino

ISBN 978-65-88446-46-1

S237t Santos, Thales do Amaral, 1987-  
Toda escola deveria ter uma parada de orgulho LGBTQIA+  
[recurso eletrônico] / Thales do Amaral Santos e Paulo Henrique de  
Queiroz Nogueira. -- Belo Horizonte, UFMG / Selo FaE, 2023.  
204 p. : il., color.

ISBN: 978-65-88446-46-1.

[Necessário leitor de arquivos em formato PDF].

Bibliografia: f. 192-203.

1. Educação. 2. Pessoas LGBTQ+ -- Aspectos sociais. 3. Pessoas  
LGBTQ+ -- Direito à educação. 4. Direitos dos homossexuais. 5. Direitos  
fundamentais. 6. Direitos sociais. 7. Minorias -- Direitos fundamentais.  
8. Bullying nas escolas. 9. Identidade sexual na educação.  
10. Sexualidade. 11. Orientação sexual -- Aspectos educacionais.  
12. Identidade de gênero. 13. Educação -- Relações de gênero.  
14. Educação sexual.

I. Título. II. Nogueira, Paulo Henrique de Queiroz, 1966-.

CDD- 306.760981

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha

CEP 31.270-901 – Belo Horizonte/MG

site: [livrosabertos.fae.ufmg.br](http://livrosabertos.fae.ufmg.br) | e-mail: [editora.selofae@gmail.com](mailto:editora.selofae@gmail.com)

Dedicamos este livro a todas as pessoas  
LGBTQIA+. Lutemos juntas para que  
possamos não só existir e reexistir, mas  
brilhar! Porque, afinal, gente é pra brilhar!

# Sumário

Apresentação Pâmela Esteves	7
Introdução	10
1. Como se aquenda?	27
2. Segura essa pose para mim!	53
3. Passando a Beyoncé!	77
4. Violência e bullying	107
5. Põe a cara no sol!	152
6. Para a escola nunca mais voltar para o armário	184
Referências: De cacura a cacura	192
Sobre os autores	204

O fundamental é que alguém faça algo. Que drible a razão com o seu fazer, como o frango sem cabeça. O frango começa a correr tarde demais, quando já cortaram a cabeça dele. De que servia ter a cabeça se ele se deixou agarrar e agora, quando o decapitaram, corre feito um condenado? Se a sua cabeça faz você perder a cabeça, corta e cai fora antes que te peguem. Se o poder usar a razão como mecanismo de controle, eles vão te decapitar em nome da razão; se a homofobia for te decapitar para você não perder a cabeça, você mesmo deve cortá-la e atirar neles.

Vidarte, *Ética bixa*

# Apresentação

*Toda escola deveria ter uma parada do orgulho LGBTQIA+, é um convite que aponta para a esperança de uma escola justa, capaz de reconhecer e valorizar todas as diversidades conhecidas e as que ainda estão por vir. Resultado de uma pesquisa etnográfica que buscou dar voz às múltiplas tentativas de existências silenciadas nas instituições escolares, o livro apresenta ondas de vozes e argumentos que constituem movimentos de fluxos intensos, e que, aos poucos, ao longo das páginas, vão se sedimentando... grão por grão, palavra por palavra, autora/or por autora/or, conselho por conselho, fala por fala...*

As páginas que seguem apresentam um conjunto de denúncias que o mundo precisa conhecer. O mundo precisa saber do que se trata quando falamos sobre o respeito às identidades de gênero, à orientação sexual, ao uso do banheiro de acordo com o gênero que a pessoa se identifica, ao fato de que ninguém vira uma pessoa trans, ou seja, por muito tempo todas essas informações foram associadas a contextos preconceituosos e de muita violência, e não é um caminho fácil desconstruir todos as falácias a esse respeito.

A pesquisa foi realizada a partir das diversas situações de violências encontradas no cotidiano das relações escolares, e, ao final das análises construídas, as pessoas que protagonizaram a investigação agradeceram pela escrita do texto, pelas palavras escolhidas com cuidado, pela sequência de ideias

que cumpriu o seu propósito: libertar! Professoras/es, pessoas em formação para a docência e estudantes de todos os espaços da escola disseram que o texto os representava, e que, além disso, também os ajudou a compreender muitos dos processos vivenciados dentro da sala de aula; essa compreensão trouxe identificação de não estar só, de não ser um único corpo presente, mas de estar dentro de um contexto maior, de uma rede. E por isso o desejo de tornar o texto da pesquisa em um livro, para atingir um número ainda maior de pessoas, de corpos, de escolas...

Inicialmente, a dissertação foi apresentada com o seguinte título: *Toda escola deveria ter uma parada do orgulho LGBTQIA+ que a ajudasse a sair do armário e a enfrentar o bullying com motivação LGBTfóbica*. Agora, em formato livro, o título foi reduzido para: *Toda escola deveria ter uma parada do orgulho LGBTQIA+*. Essa mudança se deve ao fato de que, para a publicação de uma dissertação, o título precisa carregar mais do que um convite à leitura, precisa demonstrar quais conceitos e metodologias um leitor/pesquisador encontrará naquelas páginas. Para a publicação do livro, o objetivo é atingir um público maior, não só de pessoas pesquisadoras, mas de todas as pessoas que trabalham na educação, que sejam ou não LGBTQIA+. Esse convite é feito para nos apresentar e assim tentar reduzir o medo que vocês têm de mim, e o meu medo do medo de vocês.

A narrativa no plural adverte para o fato desse texto ter sido construído não só pelos autores



e pela equipe da pesquisa, mas por um número grande de pessoas que trouxeram relatos e vivências registradas aqui, como outros profissionais da educação, professoras/es, diretoras/es, até a banca de defesa da dissertação de mestrado que contribuiu e muito para o resultado deste texto, bem como todas/os as/os autoras/es e pesquisadoras/es que propiciaram importantes teorias e análises que fundamentaram a pesquisa.

Há, ainda, nesse convite, a crença na possibilidade de a escola agir para a produção de novas subjetividades, pautadas não mais na produção de corpos disciplinarizados, mas no espaço como potencializador da diferença e problematizador das estruturas de silenciamento. Nesse sentido, talvez, a maior e melhor qualidade deste texto seja o apelo que ele nos faz à construção escolas justas que tornem cada vez mais possível a permanência de pessoas LGBTQIA+ em seu espaço.

Espero que você também se sinta instigada/o.  
Boa leitura!

Pâmela Esteves<sup>1</sup>

1. Pâmela é psicanalista, integrante do Corpo Freudiano Escola de Psicanálise, doutora em Ciências Humanas em Educação pela PUC-Rio, doutoranda em Teoria Psicanalítica pela UFRJ, mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito e mestre em Ciência Política pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFF, além de coordenadora do Grupo de Estudos Sobre Violência Escolar (GEVES).

# Introdução

## Saindo do armário

Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas.  
– *bell hooks*

Isto não é apenas um livro! Isto é um plano de subversão! São palavras que lidas em conjunto tornam visíveis opressões há muito tempo silenciadas<sup>2</sup>... libertam. Este texto faz surgir aquilo que sempre esteve invisível e fora silenciado, não só para você, mas para as outras pessoas ao redor, para a mídia, para as pessoas na política, para as pessoas que sempre se denominaram professoras/es e trabalhadoras/es da educação. Eu escrevo este texto, inclusive, para você, que sempre foi silenciada/o no ambiente escolar, e para você docente, que sempre quis reacender o brilho nos olhos de estudantes sentados à margem da sala.

De alguma forma, essa pesquisa fala sobre mim, gay, aluno, professor, homem cisgênero,<sup>3</sup> branco... mas ela pretende conversar com muitas pessoas LGBTQIA+<sup>4</sup> – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trans, Queer, Intersexuais, Assexuais e de outras

2. Mais à frente, na página 6, faremos um debate sobre o que entendemos sobre silenciamentos.

3. O termo cisgênero se refere àquelas pessoas que se reconhecem com a nomeação de gênero que lhes é atribuída ao nascerem a partir de seu órgão genital, como quando uma criança que nasce com vagina (órgão que a sociedade associa ao gênero feminino) é identificada e, em decorrência disso, identifica-se como uma mulher (VALENÇA & CARVALHO, 2019).

4. Estamos utilizando uma sigla que se refere às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/ Transexuais/ Transgênero, Queer, Intersexuais e Assexuais, e o sinal “+” apresenta outras identidades ainda não contempladas, tentando abarcar o máximo de identidades de gênero e sexualidades possíveis.

identidades de gênero, expressões de gênero<sup>5</sup> e sexualidades. A princípio eu pensei em investigar apenas sobre as vivências de masculinidades, homossexuais e outras sexualidades que não heterossexuais, mas, a partir do momento em que esta pesquisa começou a ocupar o meu dia a dia, ocorreram discussões com estudantes e outras/os professoras/es, e percebi que era preciso expandir e que havia potencial para conversar com mais identidades. Contudo, não quero de forma alguma falar pelas vivências que não são minhas, das pessoas travestis, trans, mulheres lésbicas, pessoas assexuais e outras, quero ouvi-las e apresentar suas perspectivas neste livro, uma vez que historicamente essas identidades têm sido silenciadas, e não reproduziremos essa opressão.

As primeiras memórias que tenho do nascimento deste livro surgem quando entro como professor voluntário no “Prepara Nem”, em 2015. O Prepara, como carinhosamente o chamávamos, era um coletivo com o intuito de apoiar as pautas travesti/trans na cidade do Rio de Janeiro. Idealizado pela ativista transvestigênera<sup>6</sup> Indianarae Siqueira, suas principais ações estavam relacionadas à oferta de aulas preparatórias para que pessoas transvestigêneras se qualificassem e conseguissem a aprovação nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).<sup>7</sup>

5. Expressão de gênero é o conjunto de elementos utilizados pelos quais os sujeitos se apresentam dentro de um determinado gênero e “se materializam nos comportamentos, nos gestos, nas regras sociais, nas coisas, nos sujeitos, nas cores, nos lugares, nos objetos, nos corpos, nos hábitos, nas instituições e também nas produções culturais humanas” (ALVES, 2020, p. 59).

6. O conceito de pessoas transvestigêneras se refere às pessoas travestis e transexuais/transgênero. Esse é um conceito apresentado pela militante e ativista travesti Indianarae Siqueira, que afirma que utilizar o termo “pessoas trans”, como se sugere pela norma formal da língua portuguesa, acaba por invisibilizar um importante grupo de pessoas que se assumem travestis (NEM, 2020).

7. O Encceja é um exame ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) para que estudantes maiores de 18 anos que não concluíram o ensino médio possam fazê-lo.

A convivência com as/os alunas/os transvesti-gêneres em sala de aula e em espaços públicos me mostrava o quão violenta nossa sociedade pode ser para as diferenças, inclusive dentro do espaço escolar. A maior parte das/os estudantes trans saíram da escola por conta dos preconceitos, como elas/es mesmas/os retratavam: *a escola expulsa as pessoas trans de seu espaço*, seja com a proibição de utilizar o banheiro específico para o gênero com o qual se identificam; seja por meio dos olhares e perguntas a elas dirigidas; ou pela falta de respeito de docentes em relação às suas identidades. Essas situações tornam inviável frequentar a sala de aula, sendo a evasão uma necessidade/consequência de todas essas violências.

É nesse coletivo também que tenho consciência, pela primeira vez, sobre estratégias de silenciamento contra algumas identidades. Em uma mesa de bar, durante uma reunião de pessoas voluntárias do Prepara, algumas educadoras falavam das estratégias de opressão recorrentes no ambiente de trabalho, como não permitirem que concluíssem a fala, sendo interrompidas por homens; não serem escolhidas para determinados trabalhos; e não terem respeitadas suas opiniões, posto que muitos homens se apossavam das falas de mulheres ditas anteriormente.

A cada situação comentada, eu as identificava nas minhas vivências nas salas de aulas em que já estive até então. Mas se não ocorriam pelo fato de eu ser mulher, de eu ser uma pessoa negra, só

poderia ser pelo fato de eu ser uma minoria, gay. Dessa forma, tomo consciência de que a minha primeira referência de silenciamento, de opressão por ser um homem gay, surgiu quando eu ainda era estudante, dentro da escola. E cabe destacar que, até aquele momento, eu não identificava essas experiências como consequências de um preconceito.

Após esse primeiro contato com as violências que me relatavam as pessoas do Prepara Nem, foquei em identificar nas situações cotidianas as violências vivenciadas por minorias sociais – mulheres, pessoas LGBTQIA+, pessoas negras, moradores de favelas e outras – e percebi que, de fato, tais mecanismos ocorriam. A cada momento em que presenciava uma situação de preconceito, percebia o quão imperceptíveis tais atos podem ser, chegando a ser invisíveis no dia a dia, revelando estratégias violentas de apagamento de determinados grupos sociais.

E aqui cabe trazer uma breve reflexão sobre o silenciamento, termo que já apresentamos e que vamos utilizar em diversos momentos. Assim como Marcelo Andrade e Luiz Câmara, também entendemos o silenciamento como um processo de “emudecer, não ouvir, manipular o discurso para não permitir que todos e todas possam livremente se expressar” (2015, p.12). Como veremos adiante, na escola esse processo está presente a partir de questões como: Que sujeitos podem falar? Quais são as/os estudantes, profissionais ouvidas/os? Por que silenciam algumas pessoas e não outras? Que-

remos mostrar com este livro que, muitas vezes, a escola não está em silêncio em relação às questões LGBTQIA+, ela age no intuito de emudecer e deslegitimar, ou seja, silenciar essas identidades.

Voltando à minha experiência de identificar os mecanismos de silenciamento das minorias sociais, cabe destacar que, a cada descoberta, eu me libertava. Percebia que em todos aqueles momentos que vivi até então, na minha adolescência, juventude, fase adulta, em espaços escolares, entre amigas/os, familiares, no trabalho, todos eles, eu não era apenas invisibilizado, era silenciado. Sentia-me não ouvido, não percebido, não levado a sério, não porque minhas ideias eram ruins, ou porque as pessoas não gostavam de mim, mas poderia ser porque eu estava sendo alvo de preconceito: homofobia. Por outro lado, percebi não só a necessidade, mas a possibilidade de modificar essas ações, criando um espaço mais agradável para mim e para as pessoas com as quais eu convivo.

Desde então, levar a minha militância LGBTQIA+ para as salas de aula tem sido, além de um dever, uma estratégia pedagógica para criar ambientes escolares menos violentos e mais acolhedores para as pessoas como eu. É como se eu quisesse compartilhar com muitas pessoas os momentos de liberdade e prazer em que pude me aceitar como sou.

Uma das pessoas mais fundamentais no meu processo de construção como educador, Marcelo Andrade,<sup>8</sup> sempre me chamava a atenção sobre a importância de os conhecimentos construídos

8. Marcelo Andrade foi professor do quadro principal do Departamento de Educação da PUC-Rio e coordenou o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC/PUC-Rio). O meu encontro com ele se deu em 2014, quando participei de um curso de formação de Educação em Direitos Humanos organizado por ele. Não me esqueço nunca do momento em que eu estava assistindo a sua aula de abertura do curso e me veio o pensamento: é isso o que quero fazer da minha vida, quero ser professor. Em 2017 Marcelo se tornou um ponto que brilha no céu. Suas alunas e alunos continuam carregando suas aulas, onde quer que estejam.

pelos movimentos sociais ocuparem a escola e as universidades. Esse estímulo foi a fagulha que acendeu o que você vai ler aqui.

Uma questão logo de prontidão se coloca: por que LGBTfobia e não utilizar os termos homofobia, lesbofobia, transfobia e outros que denominam o preconceito contra pessoas LGBTQIA+? Entendemos que os mecanismos de violências que determinados marcadores sociais da diferença e das identidades vivenciam, como orientação sexual e identidade de gênero, apresentam mais semelhanças do que especificidades (BORRILLO, 2001), sendo então possível pensar em um termo que englobe essas vivências. Daniel Borrillo (2001) propõe o uso de homofobia como um grande guarda-chuva em que cabem todas as distinções das experiências transgressivas da não heterossexualidade.

Para exprimir a complexidade do fenômeno, de maneira mais satisfatória, deveríamos utilizar, em vez de homofobia específica, os seguintes termos: “gayfobia”, para a homofobia em relação aos homossexuais masculinos; “lesbofobia”, no caso de mulheres homossexuais, vítimas do menosprezo em decorrência de sua orientação sexual; “bifobia”, ao se tratar de bissexuais; ou, ainda, “travestifobia” ou “transfobia”, em relação aos travestis ou aos transexuais que sofrem tal hostilidade. Por razões de economia de linguagem, adotamos “homofobia” para o conjunto desses fenômenos (BORRILLO, 2001, p. 23).

Uma outra possibilidade seria o uso de duas expressões que conjugassem *preconceitos contra a orientação sexual* e *preconceitos contra a identidade de gênero*. Neste livro, entretanto, fizemos a escolha, seguindo as pistas de Borrillo, de usar um nome que unificasse ambas as expressões e trouxesse a possibilidade de unidade, em que os dois grupos estivessem juntos na luta contra essas opressões. Mas não usaremos o termo homofobia, conforme indicado por Borrillo, por acreditarmos ser importante manter uma referência às identidades. E por isso defendemos o uso de LGBTfobia. Talvez o ideal fosse LGBTQIA+fobia. Entretanto, os movimentos sociais LGBTQIA+ e outros encontros formais, como a Conferência Nacional LGBTQIA+ de 2016, estabeleceram o uso do termo LGBTfobia.

Outro argumento importante é o fato de que: ao dizer homofobia, cria-se visibilidade e referência ao termo da *homossexualidade*, ou seja, as pessoas associam a homofobia apenas às homossexualidades, invisibilizando outras identidades que sofrem tais violências, como as travestis e pessoas trans. Em pesquisas como a de Luma Andrade (2012), evidencia-se que em escolas públicas do interior do Ceará, por exemplo, muitas pessoas entendiam que travestis e/ou trans eram homens cisgêneros gays “afeminados”, o que não é verdade e explicaremos melhor adiante. Ainda, a pesquisa de Luma destaca a importância de movimentarmos nossas práticas de forma a marcar diferentes identidades.



A princípio busquei com este livro uma resposta sobre a LGBTfobia no espaço escolar. Na verdade, mais que uma resposta, queria informações para criar um plano devastador, um plano que colocasse travestis na capa dos livros didáticos assinados pelo MEC. No fundo, eu sabia que isso seria um sonho. Um sonho que eu ainda quero fazer virar realidade. Foi preciso muita reflexão e muitas conversas para pensar em estratégias do que seria possível durante o percurso. O primeiro desafio (depois de ter sido aprovado pelo processo seletivo do mestrado) foi conseguir entrar com essa pesquisa nas escolas. Ao olhar para a minha trajetória, percebi que o termo *bullying* seria muito útil nesse processo e uma grande chave para abrir portas para a iniciativa, o que já nos interpela a apresentar uma pequena introdução da nossa metodologia.

Vejamos, eu diria que todo o trajeto deste texto é por si só a pesquisa, os “achados”. Confesso que desde o início eu não tinha uma hipótese ou um ponto a chegar. Eu queria desbravar a escola por uma perspectiva, uma linguagem LGBTQIA+. E, com o navegar da pesquisa, eu entendi que eu queria, de uma forma geral, compreender como é a escola para as pessoas LGBTQIA+, sejam elas estudantes, professoras/es, bibliotecárias/os, profissionais da administração, gestoras/es, etc... E a partir dessa interpretação da escola pensar em como construir uma educação que respeite as diferenças de gêneros e sexualidades.

Lá de trás, ainda da época como professor de Sociologia do Prepara, uma memória se faz presente. Para iniciar os debates sobre capitalismo, nas aulas de Sociologia, apresento um minidocumentário produzido em 1989, por Jorge Furtado: *Ilha das flores*. Uma das primeiras frases do filme é sobre o conceito de família, “comunidade formada por um homem e uma mulher, unidos por laços matrimoniais e pelos filhos nascidos deste casamento” (ILHA DAS FLORES, 1989). Quando o minidocumentário finaliza, após 12 minutos, pergunto sobre as impressões. Depois de um gélido silêncio, o único comentário das alunas foi que não haviam gostado, já que o conceito de família estava errado. “Como eu, mulher trans, me encontro neste conceito de família? Que família trans nesses termos a gente conhece? Nenhuma!”, me responde uma das alunas. Eu, então, questiono: Mas foram 12 minutos de filme e vocês não conseguiram abstrair desta parte e ver nada mais de interessante? Não.

Esse ocorrido me mostrou a importância de uma escola mais respeitosa para essas pessoas. Se no portão de entrada uma pessoa passa por uma violência, uma piada, um olhar diferente, dificilmente estará aberta a aprender sobre os conteúdos disponíveis nos horários de aulas pela frente.

E por isso, então, pensar em como construir uma escola melhor para as pessoas LGBTQIA+, de forma que, da entrada à saída, vivenciem momentos de respeito e acolhimento, é um movimento que possibilita, de fato, a aprendizagem. E percebemos que,

para esse processo, conseguir associar as violências experienciadas por pessoas LGBTQIA+ ao *bullying* seria um caminho necessário. Já explico o porquê: durante a minha vida como professor, dificilmente eu poderia falar sobre LGBTQIA+, sobre racismo e sobre outros temas polêmicos. Havia sempre medo. Mas o debate sobre *bullying* estava presente de forma bem efetiva, com palestras de profissionais experientes, com trabalhos escolares sobre a temática e inclusive com avaliações sobre o tema. Mas a alegria de ser viado não. A alegria de se reconhecer como pessoa negra, talvez. Mas no dia 20 de novembro, somente. E minha indignação sempre foi que a LGBTfobia estava e está inserida nas motivações de *bullying* no ambiente escolar. Conseguir associar a LGBTfobia ao *bullying* é uma possibilidade de levar o tema para as escolas. E inclusive conseguir levar a minha pesquisa para as escolas. Falar de gênero e sexualidade, não pode. Falar de *bullying*, pode. Vocês verão adiante que o *bullying* se tornou uma camuflagem para a pesquisa.

Mas ainda sobre a metodologia, sobre a forma como alcançar todos esses objetivos, o que eu tenho a dizer é que, no início, eu sabia o que queria e como queria minha abordagem: algo que me permitisse sempre ir além e analisar de forma crítica todos os dados da pesquisa. Entretanto, confesso que só consegui compreender de fato a metodologia utilizada depois que o meu campo foi delimitado. E entendo que não foi prejudicial à pesquisa, mas sim benéfico, porque me permitiu enriquecer o

trabalho e entender o porquê de tudo isso. Desde o início eu sabia que o caminhar desta pesquisa não seria fácil e que as respostas não estariam prontas para serem trabalhadas, seria preciso construir uma metodologia junto à pesquisa, percorrer um caminho, e esse caminho em si já seria um achado.

Uma luz que eu tinha no fim do túnel, e que me trazia confiança para todo o processo, eram as minhas vivências, as minhas experiências em sala de aula como estudante gay, professor gay, militante LGBTQIA+ e frequentador de espaços políticos e de entretenimento repleto de travestis, pessoas trans, lésbicas, bissexuais, gays e diferentes identidades. Não que eu tivesse registrado em um diário todas essas memórias, como eu fiz no desenrolar da pesquisa na escola onde estive. Mas esses registros estão marcados no meu corpo, marcados em quem eu sou, em como eu respondo às opressões diárias, em como eu construo minha visão de mundo, em como eu construí esta pesquisa e em como ela me construiu. Sobre os riscos, as vantagens e os mecanismos de levar toda essa bagagem para o nosso texto, Thiago Ranniery (2016) me confortou ao apresentar, em seu trabalho de doutorado, uma metodologia *queer*. Uma metodologia que não se fixa em sujeitos ou instituições escolares específicas, mas em deslocamentos, trajetórias e movimentos. Ele defende uma maneira de se pesquisar que traz diferentes elementos cujo objetivo-chave é questionar, e inclusive colocam em xeque a própria concepção única de metodologia. Seu trabalho me trouxe mais liber-

dade para acessar dentro de mim, ou até mesmo aceitar que eu já acessava, elementos constitutivos do meu ser, que me auxiliaram na construção e no desenvolvimento deste livro.

Este texto faz parte de uma caminhada que precisava perpassar por diversas esferas do que é ser LGBTQIA+ dentro das escolas. Se parássemos para observar um determinado fenômeno de forma mais aprofundada, correríamos o risco de não conseguir olhar para o todo. E não queríamos correr esse risco. Eu precisava dessa caminhada mais geral para conseguir, ao final, olhar para trás e construir uma forma de se trabalhar gênero e sexualidade da maneira mais completa possível. E ao mesmo tempo, este processo poderia fomentar processos de pesquisas futuras, como um doutorado.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa se desenha em compreender o *bullying* com motivação LGBTfóbica e suas formas de resistência dentro de uma escola pública da Rede Estadual de Minas Gerais junto a estudantes, professoras/es e pessoas que trabalham na administração e em outros espaços, que se identificam ou não como uma pessoa LGBTQIA+, no intuito de construir um ambiente educacional em que as pessoas LGBTQIA+ se sintam respeitadas.

Organizamos este livro em oito capítulos: o primeiro sendo uma pequena apresentação, escrita por Pâmela Esteves, uma pessoa que esteve ao meu lado desde o meu encantamento com a educação, uma pesquisadora que me auxiliou em todo o pro-

cesso de escrita, e, inclusive, fez parte da banca de qualificação e de defesa. Em seguida uma introdução, que tem como objetivo tirar este livro do armário, ou seja, se posicionar e mostrar por que veio, e apresenta sua construção, seu histórico e seu problema de pesquisa, para que você possa compreender melhor o decorrer da nossa construção e já saber quais expectativas criar sobre o texto.

O capítulo um – “Como se aquenda?” – traz a metodologia e uma reflexão sobre nossas andanças, com o intuito não só de explicar os caminhos e as ferramentas que construímos para cumprir nossos objetivos, mas ao mesmo tempo de ser um texto que auxilia outras pessoas com interesse em desenvolver pesquisas sobre gênero e sexualidade na educação.

O capítulo dois – “Segura essa POSE para mim!” – apresenta a escola em que desenvolvemos nossa pesquisa e as pessoas que estiveram envolvidas: estudantes, professoras/es, direção e outras que trabalhavam na escola. Um trabalho minucioso em que tivemos muito cuidado em trazer o maior número de informações, mas ao mesmo tempo cuidamos para que não fosse possível identificar as pessoas participantes e com isso protegê-las. Apresentamos também a comunidade onde a escola está inserida, com alguns dados gerais sobre o entorno.

O terceiro capítulo – “Passando a Beyoncé” – fala sobre as vivências e a construção das identidades LGBTQIA+ no espaço escolar, suas experi-

ências de violência, e debate sobre *bullying*. Ele não foi escrito de uma única vez, retornei em diversos momentos. Pouco acesso tivemos a materiais que falam sobre a construção das identidades de pessoas LGBTQIA+. E as leituras que fiz e que me eram indicadas por outras/os autoras/es tratavam majoritariamente sobre a construção de identidade de pessoas cis e heterossexuais. Não nos contemplavam. Normalmente, as pesquisas sobre pessoas LGBTQIA+ relatam sobre as experiências, o que Didier Eribon (2008) chama de *sociologia dos modos de vida* e pouco traz sobre sua *sujeição*, ou seja, sobre a sua construção. Pensar sobre a construção de identidade focando em como a escola participa desse processo me trouxe memórias sobre a minha trajetória e me ajudou a redesenhar a minha própria identidade. Espero que este livro também te ajude a se entender e/ou a entender melhor outras pessoas.

O capítulo seguinte – “Põe a cara no sol!” – chama a atenção do nosso olhar para todas as resistências que estudantes e professoras/es entrevistadas/os articulam contra as violências, mostrando que as pessoas LGBTQIA+ não só resistem nas respostas às agressões, como também se articulam e se mobilizam em ações contra as relações e culturas de dominação que tentam subordiná-las, o que chamamos de agência. Essa seção também traz uma tentativa de compreender por que a escola tem tanta dificuldade em aceitar as diferentes identidades e vivências que se expressam dentro

dela, gerando toda a injúria, violência e exigindo das pessoas LGBTQIA+ estratégias de resistência e agência.

O penúltimo capítulo – “Para a escola nunca mais voltar para o armário” –, como o próprio nome diz, traz reflexões importantes a partir das análises da pesquisa, de forma que a escola nunca mais volte para o armário. Será um convite a você, leitora/or, a pensar de que forma este livro cumpre com seus objetivos e com suas propostas, e quais os principais pontos com que podemos contribuir para o debate sobre identidade de gênero e sexualidade dentro do espaço escolar, não só no âmbito acadêmico, mas principalmente no que Vera Candau (2011) chama de *chão da escola*, ou seja, no dia a dia das escolas públicas, nas relações cotidianas.

O capítulo “De cacura a cacura” nos mostra os bastidores deste texto. “Cacura” é um termo normalmente utilizado para discriminar homens gays mais velhos. Subvertemos esse preconceito e destacamos a importância das lutas, vivências e produções das pessoas que antecederam nosso caminhar. Então, essa seção apresenta os trabalhos utilizados que nos ampararam.

Sobre a escrita do texto, é preciso explicar que em alguns momentos falamos na 1ª pessoa do plural, o “nós”, referindo-nos a mim, ao meu orientador, que construiu este texto comigo, Paulo Queiroz, e a outras tantas pessoas que contribuíram na escrita e construção da pesquisa; e aqui cabe mais um agradecimento especial à banca de qua-



lificação que muito enriqueceu nossas reflexões, Pamela Esteves, Cláudio Alves e Vinicius Lírio. Em outros momentos, falo em 1ª pessoa, “eu”, porque tem a ver com as minhas vivências, experiências próprias e inquietações individuais.

Este livro foi escrito por várias mãos, várias contribuições, múltiplos olhares, uma grande diversidade de sujeitos deixou sua marca por aqui. Isso já é um ótimo convite para a sua leitura. Mas gostaria de acrescentar que todo o processo da pesquisa, pensar sobre ela, escrever sobre ela, defendê-la em diferentes espaços, foi um caminho de formação que empoderou muitas bichas, inclusive eu. E ela também pode empoderar você.

Em linhas gerais, nos momentos finais de escrita deste livro eu entendi que meu mergulho nesta pesquisa se deu para corrigir uma grande falha na minha formação escolar: da educação infantil à licenciatura em Ciências Sociais, em nenhum momento da minha formação, desde o meu primeiro dia de aula, no Instituto Favo de Mel, eu tive qualquer reflexão que pensasse sobre as questões LGBTQIA+ de forma positiva dentro da sala de aula.

Na verdade, naquele tempo, meninos participavam do judô e as meninas do *ballet*. As meninas de rosa, com o corpo todo modelado pelo maiô bem-esticado e os meninos de branco, com a faixa azul, lutando para alcançar a faixa preta. Eu já olhava para tudo isso com curiosidade e sabia que meu lugar não era no judô. E o mestrado me ajudou a entender melhor todos esses elementos, o porquê

me afetaram violentamente, e o mais importante: de que forma eu resisti e resisto a todas essas normas impostas e consigo buscar pessoas aliadas no caminho.

Por fim, é preciso dizer que não pretendo que este texto seja uma receita, um manual, nem quero que ele seja apresentado assim, mas proponho aqui uma resistência, uma nova forma de se pensar o lugar LGBTQIA+ dentro da sala de aula. Aproveite.

Vem Prepara Nem! Vem! Vem Prepara  
Nem! Vem!  
Tem viado e sapatão. E vai ter Travesti  
também!<sup>9</sup>

9. Este grito era entoado por nós, pessoas que participavam do Prepara Nem, nos momentos de muita alegria e de luta, como no dia da prova do Enem e no dia em que visitamos a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Nossa Senhora das Travestis, cubra-nos com  
seu oxó sagrado! Passe o lacre contra todo  
ataque que possa vir de qualquer marvã.  
Que eu tenha força pra grudar naqueles que  
fazem a uó. Aquenda em seus braços meus  
sonhos para que meu close seja certo. Que  
nenhuma mapoa ou oco me olhe torto nas  
ruas. Dai-me a sabedoria da fechação, que  
eu, com as beasi abertas, me aquende em  
seu santo colo. Disa com qualquer curriola e  
cuida de mim, pois, como filha, sei que nasci  
daí. VRÁÁÁÁ!

*Transliterária*

# 1

## Como se aquenda?

Aquendar: Trucar. Esconder. Pegar.  
Beijar. Ficar com o bofe. hahaha...  
– Ai vou aquendar a neca.  
Encubar o pau. Esconder para trás.  
– Ai vou aquendar aquele bofe.  
Ficar com ele.  
– Ai vou aquendar o AG1.  
Comer comida.  
Aquendar. Pegar. Ficar. Trucar.  
Esconder.  
*Luciana Vasconcellos, Diário de  
achados e babados, maio de 2019.*

## A metodologia não faz parte da pesquisa, ela é a própria

Aprendi sobre a palavra “aquendar” ainda quando professor dentro do Prepara Nem. Gostava sempre de chegar meia hora antes e ver toda a preparação do espaço na Casa Nuvem para receber as nossas aulas.

Quando eu chegava, por lá já estavam a maior parte das alunas, todas conversando, comendo, dançando, Tiffany, uma delas, sempre fazendo o cabelo de alguém... E era bem assim, no meio da nossa “sala de aula”, um processo de tinturaria no cabelo, com balde, secador, escova e todos os apetrechos que um salão apresentaria. Por mais que eu conhecesse essas experiências eu sempre me perguntava: “Será que vai ter aula hoje mesmo?”.

Era aguardar... faltando 5 minutos alguém gritava: “Gente, não vai ter aula hoje, não?”, e pronto, era o sinal para que um mutirão se formasse e num piscar de olhos estavam as carteiras todas lá, o quadro e as/os alunas/os, correndo para pegar os cadernos e se assentarem, tudo aparentemente improvisado, mas estritamente como deveria ser.

Hoje, ao refletir sobre o nosso espaço onde ocorriam as aulas, eu consigo perceber elementos importantes que nos auxiliavam no processo de tornar a sala de aula um espaço acolhedor para estudantes trans. Uma das memórias que tenho é sobre a timidez com que novas/os alunas/os chegavam à sala. Foram várias as vezes, tanto no Prepara Nem quanto em outros cursinhos, como a Transvest<sup>10</sup> e o TransENEM<sup>11</sup>, em que estudantes chegavam tremendo, sem conseguir conversar conosco. À medida em que seguíamos com a aula, de forma bem descontraída, as pessoas se soltavam. Era visível o trauma com a escola, com as/os professoras/es, com a pessoa da portaria. Sendo assim, chegar em um espaço em que nas paredes estão pichados dizeres como: “Orgulho de ser travesti”, “Tem viado e sapatão e vai ter travesti também”, com imagens de pessoas trans, pessoas negras, personalidades LGBTQIA+, permitiam que o espaço ficasse o mais acolhedor possível para o processo de aprendizagem.

Na sala, uma vez, uma aluna passou vestindo a calça, se ajustando para a aula, e alguém comentou: “Ô bicha, aquenda direito essa neça aí”. Aprendi que “aquendar a neça” era guardar o pênis dentro

10. A Transvest é uma ONG idealizada por Duda Salabert que desenvolve um projeto artístico-pedagógico buscando combater a transfobia e apoiar travestis, transexuais e pessoas trans para a conclusão da educação básica e sua inserção no ensino superior. Durante os anos de 2017, 2018 e 2019, atuei como professor voluntário de Sociologia nesse projeto.

11. Já o TransENEM é um coletivo que ofereceu durante os anos de 2016, 2017 e 2018 aulas preparatórias para o Enem para pessoas trans e travestis no Colégio Pedro II.

da calcinha de tal forma que fosse imperceptível, processo importante para algumas pessoas trans, já que não gostavam do “volume” que o pênis poderia apresentar debaixo da calça.

A palavra “aquendar”, assim como encubar, AG1, trucar, fazem parte do pajubá (ou bajubá), língua construída pela população LGBTQIA+, unindo palavras da língua portuguesa com termos de grupos étnico-linguísticos Nagô e Yorubá. Isso se deu, principalmente, porque os terreiros de candomblé sempre foram espaços de acolhimento para as pessoas LGBTQIA+, apesar de ainda apresentarem violências contra essas identidades. Essa interação entre as culturas da África Ocidental, traduzidas nas práticas de religiões afro-brasileiras e pessoas LGBTQIA+, foram basilares para o pajubá. Você vai reparar que muitos dos termos utilizados para nomear os capítulos deste livro partem dessa linguagem.

Este capítulo se dedica a apresentar nosso percurso de aquendar durante a pesquisa, ou seja, como fizemos para construir os caminhos para chegar aos nossos objetivos. Mas mais do que isso, o nosso processo de aquendar representou não só escolher os melhores métodos para nos auxiliar, mas construí-los, incorporá-los de forma a se tornarem a própria pesquisa.

E por fazerem parte da pesquisa, a escolha e/ou construção dessas ferramentas foi um processo, além de epistemológico, também político. Coube a nós pensar em quais vozes estariam no processo de construção, de que forma elas seriam apresen-

tadas, como seriam analisadas, como fariam parte de todo o trajeto da investigação.

No caso deste livro, que traz em sua temática a resistência de grupos historicamente silenciados dentro do espaço escolar, as pessoas LGBTQIA+, buscar a construção de uma metodologia que apresente a voz, empodere e traga essas pessoas para juntas analisarem o que está sendo produzido, faz-se necessário. Buscamos construir uma metodologia que representasse não apenas métodos, mas que trabalhasse com um *éthos* que envolvesse a pesquisa e possibilitasse que criássemos um sentido a ser aplicado. A busca por este *éthos* nos foi alertada por Silvia Helena Tedesco, Christian Sade e Luciana Vieira Caliman, quando dizem:

Em segundo lugar, não falamos de uma técnica fechada, de um método soberano, mas de um *éthos*, a partir do qual as escolhas têm lugar face às características de cada situação. Ou seja, o método é pensado na inversão do seu sentido etimológico. Ao “rachar” a palavra método ou *metá-hódos*, percebemos que *hódos* (caminho) vem depois e inteiramente condicionado pela *metá* que o antecipa e o predetermina. Porém, pensemos no método como *hódos-metá* “como uma aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10 *apud* TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 301. Grifos das autoras).

Dessa forma, a metodologia passa a constituir o corpo da pesquisa, deixando de lado a ideia de ser apenas uma ferramenta selecionada entre várias para se cumprir com os objetivos. Reposicionar a metodologia como *éthos* é pensar as/os pesquisadoras/es à deriva, explorando o fenômeno, sem saber exatamente o que querem encontrar. Mas calma, não estaremos perdidas/os, estaremos atentas/os aos fenômenos e elementos que circulam nossas indagações.

O *éthos* nos guiou, sem nos dirigir.

A princípio tínhamos uma questão em mente, não necessariamente uma pergunta, ou uma hipótese. Foi com o desenvolvimento da pesquisa, que resultou neste livro, com o seu navegar, ou seja, a partir das leituras, conversas, participações em congressos, trocas e muitas reflexões que ficaram realçados os passos que deveríamos seguir. A questão inicial era compreender melhor sobre o que era ser uma pessoa LGBTQIA+ dentro do ambiente escolar, e essa compreensão poderia ser base para se construir uma escola que respeite essas pessoas.

A primeira provocação surge a partir do contexto conservador que vivenciamos no Brasil de 2019, uma atmosfera de criminalização dos debates sobre as diferenças de gênero e sexualidade dentro da sala de aula (JUNQUEIRA, 2020), que adiante detalharemos. Como conseguir compreender as vivências LGBTQIA+ na educação, sendo que dificilmente conseguiríamos entrar em uma ou duas escolas? Por isso, foi importante focalizar e, mais uma vez, fazer uma escolha política.



Quando digo focalizar, quero dizer escolher uma única escola para desenvolver a pesquisa, permitindo, assim, aprofundar a compreensão dos temas em uma instituição imersa em sua comunidade, sendo capaz de perceber e “tatear” os fatores externos e internos que influenciam na tomada de decisão da escola, ter tempo e oportunidade de conhecer, vivenciar cada momento, fala e experiência.

A escolha se deu por uma instituição pública, gerida pelo governo estadual, em que estão presentes as diferenças, sejam elas de marcadores sociais de toda magnitude: gênero, identidade de gênero, sexualidade, classe social, étnico/racial, povos indígenas. A realização desta pesquisa em uma escola pública se faz dentro de um caráter político, buscando valorizar as instituições de ensino públicas, sendo constantemente atacadas por estratégias neoliberais do Governo Federal e Estadual de Minas Gerais, em 2019. As escolas públicas são locais de resistência aos constantes cortes e desqualificações promovidos pelo governo e por parcelas da sociedade. Estar juntas/os, andar juntas/os e dar as mãos a essas instituições é um ato de militância e cuidado com a nossa sociedade.

Algumas/uns investigadoras/es (GONÇALVES, 2014; BRAGA, 2014; SILVA, 2016; SOARES, 2020) nos mostram o quão difícil é entrar em uma escola com o intuito de investigar a temática LGBTQIA+. Como eu já lecionava em uma instituição no Alto Vera Cruz, bairro de Belo Horizonte, com uma equipe de professoras/es que apoiava as minhas lutas

antiopressões e uma diretora que confiava em meu trabalho, não pensei duas vezes antes de apresentar o projeto para a diretora e para algumas pessoas da equipe. As portas foram abertas desde o primeiro momento, tendo em vista que já havia conquistado a confiança devido a minha inserção na escola como professor de Sociologia.

Essa escola está sempre disposta a acolher as intervenções que possam melhorar o trabalho da gestão escolar e o trabalho em sala de aula. A direção demonstra entender bem a importância de respeitar as diferenças (minorias sociais) e a importância de reconhecer e valorizar as pessoas LGBTQIA+ dentro da escola; por isso o meu projeto teria espaço ali.

Gostaria de salientar uma fala de alguém da gestão da escola:

[Mônica] Eu tenho medo de perder o emprego. Porque eu que me sustento na minha casa, mas eu aprendi que... igual eu te falei. Se a gente... se tem alguém que vai despertar essa sexualidade diferente da minha. E se eu tô ajudando, se eu tô contribuindo para essa pessoa, para ser um ser humano melhor, ótimo! Agora, se a família denunciar que a diretora, que a escola está incentivando... eu não posso fazer nada, posso me arrepender? Posso. Mas eu ajudei um outro a se descobrir, eu ajudei um outro a ter coragem de pôr pra fora... é um ser humano, se a gente tá aqui por ele...

Dessa forma, a escolha da escola onde realizamos o estudo já estava praticamente feita. Restava apenas avaliar se as/os estudantes estariam dispostas/os a participar. Conversando informalmente com algumas pessoas, vi que seria possível. A minha proximidade com as/os estudantes ajudou e algumas/uns que se posicionavam como LGBTQIA+ se mostraram dispostas/os a participar. Esse foi um fator importante, uma vez que meu orientador, Paulo Queiroz, já havia alertado sobre a dificuldade em realizar entrevistas sobre temas sensíveis, muitas vezes associados à violência para as pessoas respondentes, o que dificulta a comunicação e o desenvolvimento das próprias respostas às perguntas. O que de fato aconteceu. As melhores entrevistas/conversas se deram com pessoas com as quais eu tinha mais intimidade e maior convivência. Fazer a pesquisa dentro de uma escola cujos estudantes eu já conhecia e tinha uma relação próxima ampliou nossos debates e enriqueceu o trabalho.

Esses passos que apresentei, até então, referem-se, em sua maior parte, às temáticas epistemológicas e burocráticas. Mas cabe também, neste capítulo, mostrar as ferramentas que nos auxiliaram a construir os caminhos da pesquisa. Uma dessas ferramentas foi a cartografia.

## Cartografia

Uma cartografia não adota a lógica do princípio e do fim; nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses; nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese; ou tem a pretensão de ter esgotado o objeto ou tema de pesquisa. Uma cartografia se situa de entrada, no meio, no complexo, no jogo das linhas. Não segue nenhum tipo de protocolo normalizado, porque realizá-la depende muito mais da postura com a qual o cartógrafo permite experimentar seu próprio pensamento (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 169).

Não sabíamos exatamente o que encontraríamos e quais as melhores perguntas a se fazer, para compreender os fenômenos relacionados às pessoas LGBTQIA+, dentro do ambiente escolar. Mais uma vez, queríamos navegar pela escola, tendo pontos de partida e alguns pontos de chegada. Encontramos a melhor descrição desse processo metodológico na cartografia, que tem como uma de suas propostas desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades, sem necessariamente perguntas específicas (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

Talvez, a melhor forma de se explicar a cartografia seja por meio de uma metáfora: um barco à deriva sabendo que precisa chegar em terra, mas não há um caminho específico, o que há são ferramentas e informações ao redor. Quem conduz o

barco deve estar sempre alerta para todos os sinais que se apresentam no intuito de se guiar. No caso da pesquisa, a/o investigadora/or não sai a campo com uma pergunta específica, ao contrário, leva consigo perguntas mais gerais e deseja explorar os dados disponíveis, faz o registro de todo o trajeto, para então tentar algumas respostas.

O que eu tinha de conhecimento sobre ser uma pessoa LGBTQIA+ dentro da sala de aula era a minha vivência, e algumas experiências que minhas alunas do Prepara Nem, da Transvest e do TransE-NEM faziam questão de demarcar em nossas aulas, questões muito relacionadas às violências. Eu não tinha prática com debates acadêmicos e leituras sobre a temática, por isso não sabia exatamente como construir uma pergunta de pesquisa para o mestrado. Foi no trajeto, à deriva, que construí essa experiência. Sabia apenas da importância que possuíam as informações dessas vivências.

Outro fator que nos levou a escolher a cartografia foi o fato de que ela não busca somente ouvir os sujeitos a serem estudados, mas, junto deles, fazer perguntas e buscar respostas, dando conta das modificações e do caminhar dos fenômenos analisados; sendo cada passo avaliado em conjunto para se pensar o que é mais importante a ser feito em momentos seguintes. É uma construção coletiva de um saber importante para todas as pessoas envolvidas (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

Essa forma de construir a pesquisa abriu possibilidades para que eu me envolvesse, como profes-

sor e pesquisador, junto a outras pessoas dentro da escola, mais efetivamente na construção de uma rede de apoio e resistência à LGBTfobia. Tive a possibilidade de explorar diferentes estratégias, testar hipóteses e análises, conversar com alunas/os e professoras/es sobre nossas vivências, nos aproximando e nos apoiando para enfrentar os riscos que corríamos todos juntos. Permitiu que eu entrasse na biblioteca da escola não só como um professor em busca de um livro para indicar a suas/seus estudantes, mas para pensar o que uma/um aluna/o LGBTQIA+ poderia encontrar ali para lhe auxiliar, ou até atrapalhar sua construção como uma/um jovem lésbica, gay, travesti, entre outras possibilidades. Tudo registrado para que no nosso navegar pudéssemos chegar em terra firme.

Nesse processo, gostaria de realçar que não consegui me ver dentro da escola como um investigador que ali entra para explorar seu campo de pesquisa. Ali era o meu espaço e eu pertencia àquele lugar. Eu estava ali como um pesquisador em construção, eu era o Thales que buscava entender melhor a si mesmo e as relações da escola. E tudo isso faz parte da forma como esta pesquisa se construiu, mesmo que eu não andasse o tempo todo com um caderno debaixo dos braços para “anotar e analisar” tais vivências, mas como destaca Indianarae Siqueira, “minha corpa grava minhas experiências”.

A metodologia da cartografia não nos exige necessariamente ferramentas como o diário de cam-

po, ou entrevistas, mas ela permite explorá-las. Pensamos nas entrevistas desde o primeiro momento da pesquisa, pois queríamos que nossas questões conversassem com as pessoas LGBTQIA+ dentro da escola e precisávamos desses registros para conseguir pensar melhor sobre tais temáticas.

Tivemos muito cuidado ao pensar no roteiro das entrevistas, ou melhor, das conversas. Sabíamos da dificuldade em construir informações que muitas vezes estão ocultas, por diversos motivos. Falar sobre violências e resistências com pessoas LGBTQIA+ é despertar um olhar para aquilo que sempre esteve presente, mas que é difícil abordar, tornando difícil identificar o início de uma conversa. Paco Vidarte relaciona a LGBTfobia com a gravidade, sempre atuando:

Comparo a força da gravidade com o heterossexismo, a transfobia e a homofobia. Estão sempre atuando, com a mesma força e intensidade, limitando nossos movimentos, fazendo-nos cair, dificultando-nos o ato de levantar e ficar de pé, causando-nos tombos, obrigando-nos a nos arrastar. A gravidade homofóbica é uma força silenciosa onipresente (VIDARTE, 2019, p. 109).

Assim como um garçom carrega pratos e copos sobre a bandeja, sem pensar na força da gravidade, nós LGBTQIA+ enfrentamos e resistimos às opressões diárias, com dificuldades para desenhá-las e, muitas vezes, quando o fazemos, as escondemos nos lugares mais obscuros do nosso ser. Como en-

tão conseguir conversar sobre elas nas entrevistas? Por isso nosso roteiro foi construído de forma a possibilitar uma cartografia, uma conversa em que o entrevistador traz experiências, comenta de forma respeitosa e acolhedora sobre as respostas e cria um ambiente seguro. As perguntas estavam ali apenas para dirigir o entrevistador no trajeto. Elas foram construídas a partir dos objetivos da pesquisa e inspiradas nos trabalhos de Luma Andrade (2012) e de Isabela Ligeiro (2020).

## **Instrumentos do campo: “Diário de achados e babados”, questionários e entrevistas**

Com os roteiros das entrevistas em mãos, precisávamos definir quem seriam as pessoas que os responderiam. Decidimos realizar a pesquisa apenas com estudantes maiores de 18 anos, por entender que dentro do contexto deste trabalho, já apresentado na introdução, era preciso nos resguardar de qualquer complicação. O meu medo sempre foi que, caso qualquer reclamação viesse à tona, nossa pesquisa pudesse ser cancelada, por isso foi preciso tomar todos os cuidados necessários, contornar todas as possíveis “polêmicas” que pudessem ser trazidas com o estudo. Compartilho esse medo em um dos registros no “Diário de achados e babados”:



Iniciei as entrevistas. Achei que seria mais fácil do que tem sido, mas tenho percebido que a dificuldade está ligada a um preconceito interno. Comecei a primeira entrevista com o amigo, Adam, pessoa não binária, que se sente atraído por mulheres, negro, uma entrevista muito tranquila. Na segunda entrevista, com a vice-diretora, Cida (com um histórico homofóbico), foi muito mais difícil e não consegui explorar as perguntas... o meu medo era a qualquer momento ela cancelar a minha pesquisa. Esse é um medo que tenho constantemente. No início o medo era maior, mas a partir do momento em que a diretora se mostrou a favor, topou a pesquisa [...], isso me deu mais força (Trecho do “Diário de achados e babados”, 26/11/2019).

As/os estudantes eram maiores de 18 anos e, em sua maior parte, matriculadas/os no período noturno. Dessa forma, convidamos docentes e a supervisão do noturno para participar, entendendo, assim, que as experiências e vivências dessas pessoas pudessem se comunicar com as informações apresentadas pelo corpo discente entrevistado. No turno da manhã, apenas duas alunas, também maiores de 18 anos, e duas professoras foram entrevistadas. Nós as entrevistamos porque se prontificaram a participar, interessaram-se pela temática e/ou porque apresentavam experiências importantes dentro da escola.

Compartilho que, antes de fazermos os convites, era preciso apresentar a pesquisa como um todo

para a escola. E esse momento se tornou possível e oportuno quando, no segundo semestre de 2019, o turno noturno decidiu trabalhar em um projeto sobre sexualidade. Acreditamos que esse projeto proposto por uma das supervisoras foi um importante espaço para que nossa pesquisa fosse mais bem recebida pelos estudantes.

No último dia em que o projeto fora executado, em uma palestra sobre gênero e sexualidade, apresentei a pesquisa e convidei a todas/os a responderem um questionário quantitativo com algumas perguntas relacionadas a nossa temática. Não foi algo tão “estranho” para a escola, pois eu já tinha o costume de trazer alguns questionários para conhecer melhor as/os estudantes.

Esse questionário foi importante para a pesquisa por dois motivos: possibilitou que tivéssemos um panorama da escola, no sentido de conhecer melhor as/os estudantes, como a quantidade de pessoas que se identificavam LGBTQIA+; e, ao mesmo tempo, permitiu que nos aproximássemos das/os estudantes LGBTQIA+, que se acercaram de mim e conversaram sobre o tema, tendo o questionário como um gatilho/assunto. Dessa forma, pude convidar essas/es estudantes a participar das entrevistas.

A princípio convidamos professoras/es e estudantes que se posicionavam publicamente na escola como LGBTQIA+. Dos onze convites que fizemos, oito pessoas nos deram um retorno positivo. Em um segundo momento, entrevistamos pessoas que não se posicionavam como LGBTQIA+: a su-

pervisora do noturno, a diretora, a vice-diretora e duas professoras, que aceitaram responder à entrevista. Ao todo, realizamos treze entrevistas, contudo, houve erro de gravação em uma delas, o que impossibilitou a sua transcrição, não sendo utilizada para análise.

Mas você pode estar se perguntando: por que trazer a voz de pessoas não LGBTQIA+ para a pesquisa? Uma estratégia que se fez muito importante foi a tentativa de mostrar o olhar do estrangeiro. Um olhar que seja capaz de apresentar informações e analisar a pesquisa sem julgar a partir de vivências carregadas de emoções e militâncias:

[...] aquele que não é do lugar, que acabou de chegar, é capaz de ver aquilo que os que lá estão não podem mais perceber. [...] Ele é capaz de olhar as coisas como se fosse pela primeira vez e de viver histórias originais. Todo um programa se delineia aí: livrar a paisagem da representação que se faz dela, retratar sem pensar em nada já visto antes (PEIXOTO, 1988, p. 363).

Inspirados nessa passagem de Peixoto, o olhar do estrangeiro esteve presente na pesquisa por meio do envolvimento de pessoas não reconhecidamente LGBTQIA+, por meio de sua participação nas nossas entrevistas.

Cada pessoa foi convidada individualmente para participar, e fizemos questão de destacar que nosso estudo não fazia parte de uma atividade da escola, mas de uma pesquisa específica de um professor e que as entrevistas seriam gravadas com o

devido consentimento. No momento da entrevista, informamos sobre os objetivos e solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ainda sobre as conversas, eu gostaria de apresentar um relato que escrevi no “Diário de achados e babados” no decorrer da pesquisa:

Hoje ao chegar mais cedo na escola para fazer uma entrevista encontrei com a inspetora.<sup>12</sup> Eu já cheguei na escola um pouco incomodado por chamar a atenção de funcionárias/os que me olhavam como se perguntassem: o que você está fazendo aqui mais uma vez que não é o seu dia de trabalho... não sei se elas estão mesmo preocupadas em saber da minha pesquisa, mas eu fiquei com esse incômodo e acho que pode estar muito mais dentro de mim do que de fato nas pessoas. Sei que a inspetora me perguntou algumas coisas, não tive coragem de responder que a pesquisa era sobre gênero e sexualidade.... Falei sobre *bullying* o tempo todo, blindado por essa palavra. Ela se mostrou interessada no *bullying* e não comentou nada sobre gênero e sexualidade, mesmo que no documento que ela estava em mãos comentasse a respeito. Durante a pesquisa com o aluno, havia o medo da inspetora acompanhar, querer ouvir, das pessoas ao redor comentarem que só estou entrevistando LGBTs... (Trecho do “Diário de achados e babados”, 04/12/2019)

12. O cargo de inspeção na escola tem como objetivo a fiscalização e o controle do cumprimento das legislações educacionais no espaço escolar, como também acompanhamento pedagógico das ações (FIGUEIREDO, 2020).

De uma forma geral, não foi fácil desenvolver esta pesquisa dentro de uma instituição de ensino. Eu destaco essa dificuldade por dois motivos: a homofobia e o contexto político vivenciado pelo país, em 2019.

A homofobia porque se tratava de um corpo gay, caminhando pelos corredores carregando um conhecimento LGBTQIA+ debaixo dos braços, resistindo a toda opressão que esse corpo estava sujeito na escola e no desenvolvimento da pesquisa ali. Assim como surgiu em muitas entrevistas, uma das formas da LGBTfobia se apresentar dentro da escola se dá pelos olhares, pelo julgamento da linguagem do corpo (ditos, interditos e não ditos). As pessoas me olhavam o tempo todo. Ou talvez me olhassem por olhar, sequer sabiam o que eu fazia ali e não estavam interessadas.

Mas destaco a homofobia como um processo socializador dos corpos LGBTQIA+. A forma como eu me construí Thales – as minhas vivências, as experiências que me construíram, seja no espaço escolar como estudante ou professor, toda essa socialização – é pautada também pela vergonha, pela vergonha de ser gay, de ser quem sou (DOWNS, 2012). E, por isso, um olhar, uma palavra ou um gesto podem ser recebidos pelo meu corpo como uma violência: homofobia.

Outra dificuldade que permeou esta pesquisa se deve ao fato de ela acontecer durante a insurgência de uma onda conservadora no país, que busca criminalizar todo o debate sobre gênero e sexuali-

dade dentro da sala de aula. Esse contexto político legitimava falas e ações que entendiam as pesquisas e sujeitos que trabalhavam a temática LGBTQIA+ como sendo ações perigosas e que iam contra os valores da família. Falar sobre sexualidade nas escolas começava a ser impossível diante de todas as prováveis retaliações que nós professores podíamos enfrentar: desde estudantes dentro de sala de aula, mães e pais que registravam reclamações nas escolas até deputados estaduais que buscavam identificar possíveis professoras/es trabalhando as temáticas, para demonstrar como estavam doutrinando as/os jovens com as ideologias de gênero. Vivenciamos o que Rogério Junqueira (2020) e Marlucy Paraíso (2016) chamam de “ofensivas antigênero”.

[...] ao ouvir falar e ao ler o que os grupos reacionários estão escrevendo, dizendo e ensinando para proibir a discussão de gênero e de sexualidade na escola, sinto que não é mais possível subestimá-los, como eu mesma fiz por algum tempo, porque considerava tudo que diziam grandes besteiras. Existe um contexto político brasileiro favorável a esses projetos que dão as condições de possibilidade para que a “ideologia de gênero” ganhe espaço, e aqueles que os defendem querem levar onde puderem as suas concepções de mundo (PARAÍSO, 2016, p. 14).

Durante todo o percurso desta pesquisa apresentamos momentos em que os cerceamentos des-

sas ofensivas de alguma forma foram direcionando nossas estratégias.

Voltando a falar sobre os instrumentos, em dezembro de 2019, no último dia de aula, entendemos que as pessoas que, por diversos motivos, postergaram sua participação, haviam na verdade se recusado a participar. Vale destacar que uma das pessoas que me apresentou a razão da recusa disse que “não era bom para essas coisas”, no sentido de pensar que, por se tratar de uma atividade de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), não teria informações relevantes para nos apresentar. Mesmo eu destacando que sua vivência e suas reflexões sobre o dia a dia na escola eram importantes, ela recusou.

Os 12 áudios foram integralmente transcritos por mim, um trabalho com contato direto e intenso, de muitas horas em frente ao computador e cuidado com a pesquisa. Destaco a importância de ter eu mesmo transcrito, pois permitiu que me familiarizasse com os dados, facilitando, principalmente, a sua análise e a escrita do livro, ao mesmo tempo que a entonação das falas, em diversos momentos, dentro do contexto da entrevista apresentava ironias e/ou outras formas de se expressar que poderiam ser erroneamente interpretadas na transcrição se realizada por outra pessoa. A própria transcrição já é um processo interpretativo: “Essa é uma atividade criativa e não simplesmente uma reprodução mecânica. Ela envolve a expressão de notas como ideias, certos tipos de observações e

assim por diante, além de representar o início da análise de dados” (GIBBS, 2009, p. 29).

Outro instrumento que foi muito útil para a pesquisa foi o diário de campo, que chamo de “Diário de achados e babados”. Uma ferramenta muito benéfica para registro de falas, acontecimentos e outros eventos que ocorrem dentro da escola e que podem passar imperceptível nas entrevistas. O diário foi importante também para que eu pudesse ter alguns momentos de reflexão sobre a própria pesquisa e sobre o meu papel dentro dela. Eu, como professor homossexual, investigando sobre processos de violência e resistência que outras pessoas LGBTQIA+ passam na escola, não estou ileso às emoções associadas às investigações, e ter um diário foi importante como um processo terapêutico e de alguma forma trouxe o debate das emoções sobre a escrita do livro. A função de um diário de campo ir além dos registros corriqueiros, e também apresentar as reflexões e emoções vivenciadas pelo pesquisador, é destacada por Bogdan e Biklen, quando se referem às notas de campo:

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).



Os registros no “Diário de achados e babados” se deram de forma esporádica, quando identificávamos fatos importantes relacionados à pesquisa, inclusive situações emocionais relevantes para os estudos. Durante o texto, trechos do diário serão apresentados, no intuito de embasar nossas reflexões. O nome “Diário de achados e babados” se torna mais adequado pelo fato de muitas vezes as minhas reflexões se darem não necessariamente no meu campo, e ao mesmo tempo serem reflexões que eu não sabia se estavam diretamente relacionadas à pesquisa, mas que eu quis registrar e no momento de escrita foram úteis.

Assim que estava com todas as transcrições e textos do “Diário de achados e babados” em mãos, sentei para iniciar as análises. E aí surgiu a pergunta: como analisar? A partir dessa indagação, em meio à pandemia da covidD-19, iniciei uma nova etapa metodológica da pesquisa que foi conhecer e pensar sobre as estratégias de análise.

## **Análise de conteúdo**

Então, com o “Diário de achados e babados” e as transcrições completas em mãos, exatamente 116 páginas, partimos para um momento de leitura, com algumas anotações sobre possíveis categorias a serem enquadradas nas nossas unidades de contexto (frases e grupos de frases).

Existem diferentes técnicas para análise dos dados nas pesquisas qualitativas: análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, entre outras (OLIVEIRA, 2008). Compreendemos que a partir dos dados construídos, bem como dos nossos objetivos com a pesquisa, a análise de conteúdo seria a mais apropriada, por se apresentar como uma técnica que nos permite de forma sistemática “a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados” (CAVALCANTE, 2014, p. 14).

Contudo, definir a análise de conteúdo não era suficiente, uma vez que dentro dessa metodologia Laurence Bardin (2011) destaca seis distintas técnicas: análise categorial, ou mais conhecida como análise temática, análise das avaliações, análise de enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e análise das relações. Com o auxílio da leitura de Roque Moraes (1999) percebemos que para o nosso trabalho o ideal seria pensar em uma estratégia de análise que valorizasse o conteúdo temático e nos permitisse reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados em um nível além de uma simples leitura. A análise temática ainda nos possibilita utilizar a indução e/ou intuição a partir de uma vasta revisão da bibliografia, identificando temas que corroborem e/ou contestem teorias preexistentes,

ou que nos provoquem a pensar em novas teorias que explicam determinados eventos.

Dessa forma, a partir das categorias estabelecidas, desenvolvemos a leitura das entrevistas, selecionando falas que nos chamavam atenção para determinados pontos, ou que traziam o debate sobre os temas levantados.

E, por fim, depois de toda a revisão da bibliografia, pensar sobre a metodologia, andanças no campo, entrevistas, anotações, trabalho de transcrição, trâmites burocráticos, chega o momento de escrita. Momento este que nos demanda muita atenção e poesia, como nos mostra João Cabral de Melo Neto:

Catar feijão se limita com escrever:  
joga-se os grãos na água do alguidar e  
as palavras na folha de papel; e depois,  
joga-se fora o que boiar.

Certo, toda palavra boiará no papel, água  
congelada, por chumbo seu verbo: pois  
para catar esse feijão, soprar nele, e jogar  
fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco: o  
de que entre os grãos pesados entre um  
grão qualquer, pedra ou indigesto, um  
grão imastigável, de quebrar dente.

Certo não, quando ao catar palavras:  
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:  
obstrui a leitura fluviante, flutual, açula  
a atenção, isca-a como o risco (MELO  
NETO, 2002, p. 21-22).

Antes de caminharmos para as próximas páginas, gostaria de destacar que no início da caminhada eu olhava para o horizonte e não conseguia enxergar praticamente nada, sabia talvez aonde gostaria de chegar, mas sem muita ideia de onde pisar. Dei o primeiro passo, e aí consegui perceber o segundo, o terceiro, e assim em diante. Muitas mãos foram necessárias para servir de suporte e atingir o próximo estágio. Este texto não segue necessariamente uma escrita linear. Como nos lembra Megg Oliveira (2017, p. 38): “Costurar uma escrita homogênea é permitir o controle e não é disso que este trabalho trata”.

## 2

### Segura essa pose para mim!<sup>13</sup>

[Luciana] Ai [...] eu só queria falar que a escola, sabe? Me acolheu. Estou muito grato<sup>14</sup> [...], grato demais porque eu achei que eu não iria conseguir nem passar do 1º ano. Achei que ia ser apenas mais uma bicha aí no mundo, jogada fora. Que independente de tudo, a escola abriu demais minha visão. Estou saindo daqui totalmente diferente, do 3º ano, sabe? Tudo o que a gente estudou, as palestras, eu captei o máximo que eu pude das coisas. E a minha mente ampliou. Abriu o horizonte, eu saí daquele... como que eu falo? Daquela jaula, sabe? Que se prende. Aquele medo de ir, acabou.

A citação acima, que abre esta seção, é a fala da aluna Luciana para a última pergunta de sua entrevista: “Algo mais que você gostaria de trazer para a nossa conversa?”. Ela sintetiza elementos importantes que nos levam a ter um olhar mais atento à escola e sua comunidade, como, a possibilidade de uma aluna trans concluir os seus estudos na educação básica.

Escolhi essa fala para abrir o capítulo que apresenta a escola e os sujeitos pela importância que ela tem para este livro, pois, ao propor conhecer a escolarização de pessoas LGBTQIA+, as discriminações e preconceitos por elas vividas, como também as formas de resistência individuais ou em grupo que possam ocorrer no interior da escola. Vejo na fala de Luciana uma síntese das possibi-

13. “Segura essa POSE para mim” é uma expressão utilizada nos duelos de *vogue dance* de Belo Horizonte, no momento em que as/os candidatas/os devem se apresentar para as/os juradas/os.

14. Luciana se reconhece como uma mulher trans, entretanto em alguns momentos ainda se coloca por meio de vocábulos no masculino.

lidades que as escolas podem vir a oferecer para além da presença da LGBTfobia nos ambientes escolares. Ela fala sobre a importância que a escola teve em sua trajetória ao possibilitar novas perspectivas e a ampliação de seu mundo, além de propiciar vivências que a estimulam a se impor, “aquele medo de ir, acabou”.

Conforme estimativas de movimentos sociais<sup>15</sup> sobre a escolaridade de pessoas trans e travestis, são poucas as que concluem a educação básica, e Luciana evidencia seu medo de sequer passar do 1º ano do ensino médio, por toda a violência de sua vivência nas escolas em que já esteve presente. Como ela mesma descreve, em outro trecho da entrevista, seu processo de transição<sup>16</sup> não ocorreu durante o período na escola. Ela preferiu chegar próximo à conclusão do ensino médio, e nos últimos meses de aula já se posicionava como uma pessoa trans, época em que nos concedeu sua entrevista.

Esperar o ensino médio finalizar para iniciar sua transição é uma estratégia possível para driblar o preconceito e a discriminação. Mas, mesmo levando em consideração essa transição de gênero mais tardia, Luciana fala de que esse artifício só se tornou eficaz em um ambiente minimamente acolhedor para que ela visse alguma viabilidade em sua permanência na escola.

Por motivos éticos e formais, acordados com a direção da escola, e por questões de preservação da identidade das/os participantes desta pesquisa, não será possível trazer o nome das pessoas, nem

15. Os dados mais recentes referentes à escolaridade das pessoas transvestigêneres de Belo Horizonte são apresentados pelo Coletivo #VoteLGBT, que na última parada LGBTQIA+, em 2019, entrevistou 75 pessoas travestis/trans e identificou que apenas 18,7% chegaram ao ensino superior.

16. O processo de transição de uma pessoa trans pode ser entendido como o momento em que ela inicia marcações corporais de gênero com o qual ela se identifica. Este processo pode se dar pela administração de hormônios e bloqueadores hormonais, com o intuito de apresentar características corporais com o gênero com o qual se identifica, e/ou a partir de outros elementos, como o uso de peças de roupas e corte de cabelo, por exemplo (notas do Diário de achados e babados, 2019).

mesmo da escola. Mas entendemos a importância de apresentar o contexto em que a instituição está inserida e os sujeitos entrevistados, informações necessárias para uma melhor compreensão das nossas análises apresentadas adiante. Todos os nomes das/os entrevistadas/os foram substituídos por nomes de pessoas pelas quais eu tenho grande admiração, sendo elas conhecidas publicamente ou não.

A escola esteve de portas abertas para o nosso trabalho desde o primeiro contato. A direção não hesitou em participar em nenhum momento e, já na escrita deste texto, depois de percorrer alguns passos da pesquisa, é ainda mais compreensível que essa foi a instituição certa. Esta pesquisa precisava de uma escola que, apesar de todo o arcabouço estrutural, institucional e social que reforça a ideologia do “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”,<sup>17</sup> permitisse alguma liberdade para que as diferentes identidades existissem dentro desse espaço e pudessem conversar conosco.

Digo isso porque durante o meu trajeto como professor, passei por escolas em que simplesmente as pessoas LGBTQIA+ não conseguiam existir. Não era possível apontar sequer uma/um aluna/o LGBTQIA+. Com certeza essas pessoas deveriam estar ali, mas não lhes era permitido falar de suas identidades de gênero, de suas orientações sexuais e de seus desejos de maneira livre, de forma que encontrassem acolhimento. Sabemos, obviamente, que elas estão em todos os espaços – nas empre-

17. Ver UOL NOTÍCIAS. Meninos vestem azul e meninas rosa, diz ministra de Bolsonaro. 03 de Jan. de 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2019/01/03/meninos-vestem-azul-e-meninas-rosadiz-ministra-de-bolsonaro.htm>.

sas, nas igrejas e nas ruas, assim como nas instituições de ensino –, e inclusive temos indícios de sua existência pela presença de expressões de injúria homofóbica dirigidas a quem é presumivelmente identificado como LGBTQIA+. Basta circular pelos banheiros e pelo pátio, durante o recreio, para ver e ouvir expressões como: “Viadinho”, “Sapatão”. É claro que quanto maior a violência contra as pessoas que se posicionam como LGBTQIA+, menor a possibilidade de ali termos essas identidades afirmadas positivamente, por se verem acuadas pelo medo, buscando sobreviver à violência homofóbica que recai sobre seus corpos (SEDGWICK, 2007).

Por isso, a fala da Luciana, uma mulher trans negra, é importante, por nos mostrar como essa escola em questão abre as possibilidades dos sujeitos LGBTQIA+, inclusive para a existência desta pesquisa. Foi a primeira vez que presenciei uma pessoa trans concluindo o ensino médio dentro de um espaço formal de educação e a primeira vez que me senti minimamente à vontade para estabelecer uma pesquisa com temática LGBTQIA+ dentro de uma instituição de ensino. A seguir apresentamos as principais características da escola e de sua localidade.

## Localização da escola

A escola em que esta pesquisa foi realizada é de jurisdição do Governo do Estado de Minas Gerais, ou seja, está submetida às normas e orçamentos



determinados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas. Ela está localizada na região Leste de Belo Horizonte e recebe estudantes de diferentes bairros, destacando-se os mais próximos: Granja de Freitas, ou Granja, como é mais conhecido, e Alto Vera Cruz, também popularmente denominado “Alto” e/ou “AVC”.

As histórias do Alto e do Granja são parecidas com a história de outras favelas de Belo Horizonte, resultados de ocupações de movimentos sociais que lutam por moradia urbana digna. A capital mineira foi construída a partir de uma lógica excludente, em que, desde o seu início, estava acordado o planejamento de um centro urbano em que residiriam e trabalhariam importantes funcionárias/os do governo municipal e estadual. Esse centro seria circundado por uma avenida: a Avenida do Contorno.

Sendo assim, nesse planejamento estava previsto que as pessoas que trabalhassem na construção da cidade e/ou que desempenhassem funções desvalorizadas teriam que construir suas casas fora da Avenida do Contorno. Ou seja, muitos imigrantes que chegavam na capital mineira, vindos do interior, que chegavam na capital mineira, tiveram que construir suas casas e barracos nos arredores da cidade planejada, formando assim várias favelas e comunidades que permanecem e resistem até os dias atuais.

O Alto Vera Cruz nasceu, mais especificamente, na década de 1950. Uma antiga mina de minério de ferro é desativada e as/os operárias/os que ali tra-

balhavam acabam ocupando a região para a construção de suas casas. Os outros nomes com pelos quais a comunidade já foi conhecida estão relacionados com seu passado: Alto dos Minérios, Flamengo e Pé Vermelho – devido à grande quantidade de minério de ferro que caracterizava o solo com a cor vermelha e sujava os pés das/os moradoras/es. Atualmente, o AVC é amplamente conhecido pelos grafites em suas casas. Em 2018, a comunidade recebeu o Projeto Morro Arte Mural (MAMU), que coloriu parte das casas com uma imensa paleta de cores:

**Figura 1 – Fotografia do Alto Vera Cruz visto da Avenida dos Andradas**



Fonte: Acervo pessoal.

A obra de arte nas paredes das casas evidencia a possibilidade de que os becos e vielas das favelas sejam espaços de cultura e história, museus a céu aberto sendo construídos no dia a dia das/os moradoras/es. Ela mostra também que o AVC traz resistência e orgulho de sua história, que, ao invés de se esconder, quer se mostrar para o mundo. Elementos esses que começam a nos dar alguns sinais do que vamos encontrar nas identidades das/os estudantes.

Já o Granja de Freitas surgiu em 1948, com a organização de um grupo de pessoas que ocupa uma extensa área, reservada para ser loteada e receber a implantação de chácaras. Devido, principalmente, à distância do Centro e à dificuldade de acesso, a ocupação é marcada por moradias e atividades de perfil rural; inclusive seu nome tem origem ligada a uma fazenda de criatório de aves da família Freitas.

As primeiras pessoas que iniciaram a ocupação passaram por momentos muito difíceis, uma vez que o bairro era totalmente dependente dos serviços oferecidos pelo Alto Vera Cruz, inclusive posto de saúde e creches (CARVALHO, 2014). Apenas nos anos 1990 a população foi atendida com uma linha de ônibus e uma escola, que inclusive foi o primeiro equipamento comunitário do bairro. Em 1997, é construído o primeiro conjunto habitacional: o Conjunto Granja de Freitas I. Em seguida ocorre a construção, pelo poder público, de outros prédios destinados à moradia, marcando assim a vista da região:

Figura 2 – Fotografia do Granja de Freitas



Fonte: Acervo pessoal.

A ocupação entre as montanhas, entre o verde, cria uma ideia de acolhimento. Em contraste ao Alto Vera Cruz, o Granja de Freitas é um espaço menos notado pela população de Belo Horizonte, mas sua história, conhecida por muitas/os moradoras/es e compartilhada entre gerações, traz os elementos de luta dessa ocupação, que ainda hoje precisa de uma ampla rede de mobilização das/os moradoras/es frente aos órgãos públicos e outras instituições para se afirmar nesse espaço.

No Censo Demográfico de 2010, contabilizou-se 21.000 moradoras/es no Alto Vera Cruz e 3.600 no Granja de Freitas. Em linhas gerais, os dois bairros demonstram intensa resistência às históricas opressões que a classe trabalhadora tem vivenciado. Com altos índices de violência, sendo as regiões com as maiores taxas de homicídio da população jovem de Belo Horizonte, o Alto e o Granja contam

com o apoio de projetos importantes como o Fica Vivo<sup>18</sup> e a ONG A Rebelia, do conhecido artista Renegado, “cria da região”, e de pessoas renomadas como Gean Dias, Wanatta Rodrigues e as Meninas de Sinhá; artistas que têm ocupado as principais capas de jornais, galerias de arte e palcos, inclusive de outros países, com variadas formas artísticas que expressam suas vivências mostrando que é possível valorizar e destacar as diferenças.

Apresentadas as características da comunidade em que a escola está inserida com o intuito de a conhecermos melhor, é preciso falar sobre outras particularidades da instituição em si. Na seção a seguir conheceremos a escola e uma visão geral de seus dados estatísticos.

## A escola

De acordo com dados do Censo Escolar, atualizados em 2018, a escola registrou um total de 539 matrículas, sendo:

- 141 nos anos finais: 6º ao 9º ano do ensino fundamental – não integral;
- 235 do ensino médio: 1º ao 3º ano do ensino médio – não integral;
- 143 de estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA): 1º ao 3º ano do ensino médio no período noturno.

18. Programa de Controle de Homicídios (Fica Vivo!) que atua na prevenção e na redução de homicídios dolosos de adolescentes e jovens de 12 a 24 anos, em áreas que registram maior concentração desse fenômeno (GUEDES, 2017).

- Um total de 20 estudantes matriculados na educação especial, em todas as séries.

Dessa forma, podemos dizer que não se trata de uma escola grande, nem pequena, mas de porte médio, com uma média de 28,2 estudantes por sala no ensino fundamental, e 39,2 no ensino médio.

Entre as/os educadoras/es do ensino fundamental, 93,3% são licenciadas/os na disciplina em que atuam, ao passo que, no ensino médio, esse percentual é de 88,9%, demonstrando que, entre as/os profissionais que estão em sala de aula, a maior parte está habilitada para a sua função, ou seja, concluiu o curso de graduação que as/os habilita a cumprir sua função na disciplina que lecionam. Quando pensamos sobre o gênero das/os educadoras/es, no ano de 2019, 63,2% eram mulheres e 36,8% eram homens. Em relação à orientação sexual desses profissionais não é possível traçar um perfil, já que não há registro dessa informação na secretaria da escola ou no Censo Escolar, mas é possível dizer, a partir das relações interpessoais, que na equipe existiam seis pessoas que se posicionavam como homossexuais.

Em relação às taxas de reprovação, no ano de 2018, 51,4% das/os estudantes foram reprovadas/os no ensino fundamental, e no ensino médio uma taxa maior ainda, de 53%. A taxa de abandono foi registrada em 3,5% no ensino fundamental e 1,9% no médio, ou seja, mais da metade das/os estudantes são reprovadas/os ou abandonam os estudos, sendo os maiores índices registrados no 1º ano do ensino médio.

Um outro dado registrado pelo Censo Escolar de 2018 são as taxas de distorção idade-série, ou seja, a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar. Os maiores índices são registrados no 7º ano, 75%, e no 1º ano do ensino médio, 54,1%. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os últimos registros são de 2013<sup>19</sup> (4,1 para o 5º ano e 2,6 para o 9º ano) e não há dados para o ensino médio.

A estrutura da escola se destaca, apesar do pouco investimento da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). As salas de aula são amplas com carteiras em bom estado de conservação, recebidas como doação de outras escolas da cidade, e lixeiras adaptadas a partir de galões de plástico, feitas pelas/os próprias/os estudantes. Os quadros utilizados para escrita da matéria ainda são de giz. A escola possui um laboratório de informática com 18 computadores conectados à internet; auditório com acesso a equipamentos de multimídia como projetor, som e microfone; pátios amplos e quadras de vôlei e futebol, nenhuma das duas cobertas, usadas para as aulas de Educação Física e outras atividades, sendo ainda possível utilizar quadras externas à escola que foram construídas pela própria comunidade.

Destaco que apesar dos problemas referentes à falta de investimento da SEE-MG, a escola consegue disponibilizar equipamentos e materiais a partir de doações, bem como eventos realizados periodicamente para a compra de insumos. É uma

19. Para fins de comparação, em 2013, as notas do IDEB esperadas para a escola eram de 5,6. A média de Belo Horizonte foi de 5,7.

instituição em que a equipe pedagógica, em alguma medida, dedica-se em cumprir o seu papel de educar.

## Perfil de alunas/os do noturno

Nesta seção gostaríamos de apresentar cada uma/um que participou da pesquisa: estudantes, professoras/es, direção, supervisão e pessoas importantes para a escola e para o traçar desta pesquisa. No entanto, por motivos éticos, não podemos, e achamos importante preservar o anonimato de quem contribuiu com o nosso trabalho. Apresentaremos mais profundamente estudantes do noturno, pois desenvolvemos a maior parte das entrevistas com pessoas desse turno, por serem maiores de idade, como comentado anteriormente.

A fim de traçar o perfil social dos sujeitos que participaram da pesquisa e obter um panorama de suas características, elaboramos um questionário quantitativo e convidamos as/os estudantes a respondê-lo. Os dados dos participantes que se dispuseram a responder à entrevista foram coletados durante sua realização.

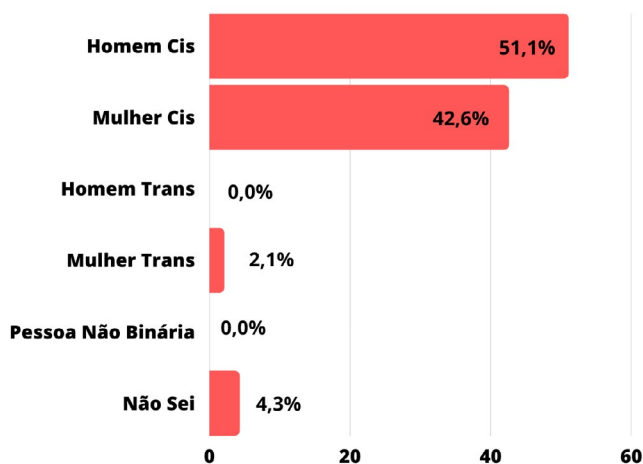
Nem todas as pessoas devolveram o questionário, mas 47 pessoas responderam, em um total de 96 estudantes frequentes (noturno). Ainda que aproximadamente 51% não tenha respondido, consideramos o retorno expressivo, já que se tratava de um formulário a ser preenchido presencialmente em sala de aula, de forma voluntária.



Apesar de não ter um caráter amostral do universo das/os alunas/os, impedindo-nos de fazer generalizações, os dados coletados servem como registro significativo para essa pesquisa. Um outro aspecto importante é que fizemos questão de que o questionário não agregasse nenhum valor avaliativo, e que cada aluna/o pudesse responder por livre e espontânea vontade.

Ainda sobre o noturno, o turno é composto por quatro turmas, todas do ensino médio, uma do 1º ano e três do EJA: dois 2º e um 3º ano. Eu, o único professor de Sociologia da instituição, lecionava essa disciplina para todas as turmas e turnos.

**Gráfico 1 – Identidade de gênero das pessoas respondentes**



Fonte: Elaboração própria.

Entre as pessoas que responderam ao questionário, a maior parte, 51% (24 pessoas), identificaram-se como homens cisgênero; 42,6% (20 pessoas), mulheres cisgênero; e 1 estudante como mulher trans, que inclusive participou das entrevistas da pesquisa. Outras duas pessoas demonstraram que não sabiam em qual identidade de gênero se posicionar.

Cabe aqui explicar a diferença entre pessoas cisgênero e pessoas transgênero. Uma pessoa que se identifica com o gênero designado a ela no nascimento se reconhece enquanto uma pessoa cisgênero. Exemplo: nasceu com vagina, foi designada mulher e assim se identifica. “A palavra tem sua origem no prefixo ‘cis’, que significa ‘do mesmo lado’ ou ‘ao lado de’” (VALENÇA, 2019, p. 11). Já uma pessoa transgênero se reconhece com um gênero diferente daquele rotulado ao nascer, ou seja, uma pessoa nasce com uma vagina, por exemplo, mas se reconhece do gênero masculino, podendo ou não passar por processos de transição de gênero. “Essa transição pode ser com ou sem intervenções médicas e/ou cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais)” (VALENÇA, 2019, p. 11).

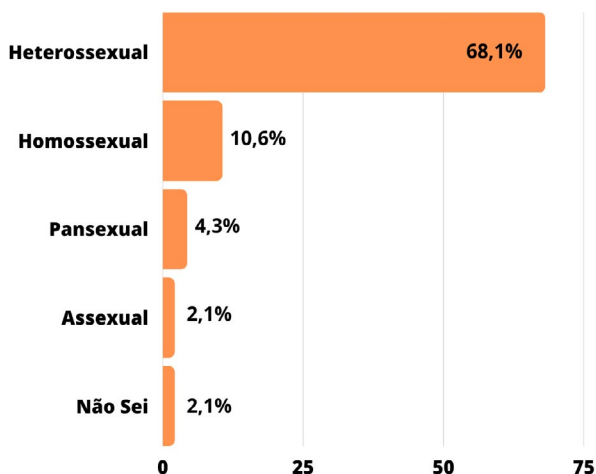
Já em relação à orientação sexual, como nos mostra o Gráfico 2, 68,1% (32 pessoas) posicionaram-se como heterossexual, a maior parte; 10,6% (5 pessoas) como homossexual; 4,3% (duas pessoas) disseram ser pansexual;<sup>20</sup> 2,1% (uma pessoa) dis-

20. Pansexual é o termo utilizado para designar quem sente atração sexual por pessoas, independentemente da identidade de gênero (VALENÇA; CARVALHO, 2019).

seram ser assexual<sup>21</sup>; 2,1% (uma pessoa) não souberam responder à questão e 12,7% (seis pessoas) não responderam. Esses dados nos mostram a diversidade presente entre as pessoas que responderam ao questionário, principalmente em relação à orientação sexual, apresentando, inclusive, pessoas que estão fora da binaridade hetero/homo.

21. Orientação de quem sente pouca ou nenhuma atração sexual por outras pessoas (VALENÇA; CARVALHO, 2019).

Gráfico 2 – Orientação sexual das pessoas respondentes



Fonte: Elaboração própria.

Podemos entender a orientação sexual como a “indicação por quem uma pessoa se sente atraída, sexualmente e/ou afetivamente. Essa atração pode ser por pessoas do mesmo gênero, do gênero oposto, pelos dois ou nenhum. A orientação sexual de uma pessoa não é vinculada à identidade de gê-

nero” (VALENÇA; CARVALHO, 2019, p. 32). Apesar desta definição não trazer o conceito para o campo das identidades, durante nossa pesquisa apresentaremos de que forma a orientação sexual e/ou a identidade de gênero de uma pessoa se relaciona com a sua forma de se posicionar e se perceber no mundo.

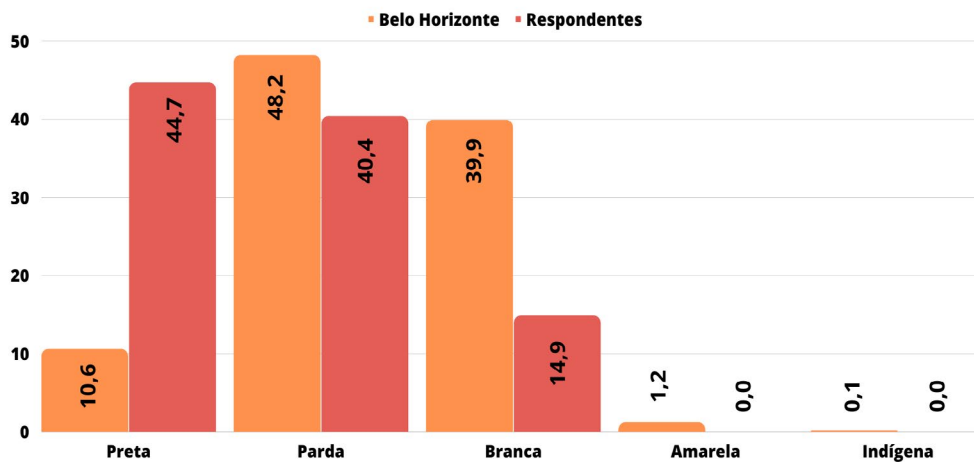
São raras as pesquisas realizadas dentro de escolas que acentuam e dão visibilidade às pessoas de orientação sexual que não as homossexuais, como pansexuais e assexuais. Ou seja, muitas vezes é possível falar sobre pessoas homossexuais, travestis e transexuais, entretanto, outras possibilidades de identidade de gênero e orientação sexual são pouco lembradas. Em nosso questionário, fizemos questão de incluir nas categorias de respostas, para cada pergunta, diferentes possibilidades, de forma a trazer o máximo de representatividade possível às categorias normalmente invisibilizadas.

Quando questionadas sobre sua identificação em relação à raça/etnia<sup>22</sup> ou cor, destacaram-se 44,7% (21 pessoas) como pessoas pretas e 40,4% (dezenove pessoas) como pardas, ou seja, 85,1% se consideram negras, sendo apenas sete estudantes do total se considerando brancas/os. Em uma cidade como Belo Horizonte (IBGE, 2015), em que 39,9% se autodeclararam brancas e 58,8% negras (pretas e pardas), a escola em análise demonstra em seu quadro de estudantes um expressivo número de pessoas negras. Esses dados, apresentados no Gráfico 3, chamam atenção pela significativa parcela

22. Apresentamos em nosso questionário a classificação de raça/etnia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE.

de estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos. Não é comum que jovens e inclusive pessoas adultas se posicionem como uma identidade que vivencia tantos preconceitos sociais. Podemos interpretar esses dados a partir de uma perspectiva de que as/os estudantes entrevistadas/os trazem resistência na construção de suas identidades, dentro de um contexto social de racismo em que se assumir negro é de alguma forma se posicionar quanto à sua imagem, recusando-se a apagar seu pertencimento racial e sua negritude.

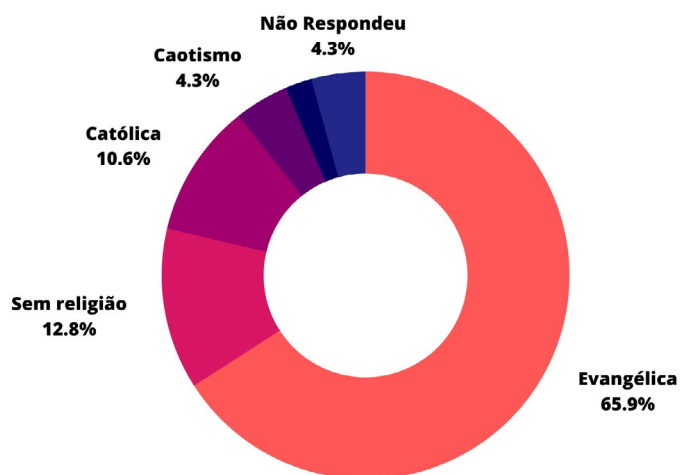
**Gráfico 3 – Comparativo (5) de pertencimento racial entre as/os respondentes e população de Belo Horizonte (Censo Demográfico, IBGE, 2010)**



Fonte: Elaboração própria.

Conhecer a religião das pessoas (Gráfico 4) do turno no qual desenvolvemos a pesquisa foi muito importante pela possibilidade de nos trazer informações sobre determinados posicionamentos ideológicos das/os estudantes. Uma parcela expressiva, 66%, autodeclara-se evangélica, 12,8% não têm religião, 10,6% eram da religião católica, 4,3% seguem o caotismo,<sup>23</sup> 4,3% não responderam e 2,1% disseram que não acreditam em Deus.

Gráfico 4 – Religião das pessoas respondentes



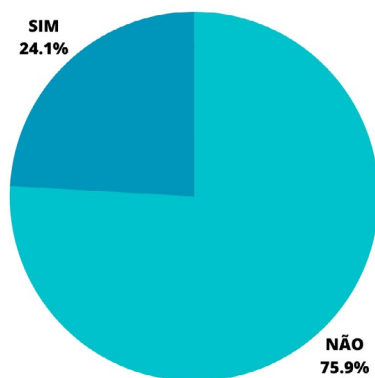
Fonte: Elaboração própria.

Outra pergunta que apresentamos no questionário se refere às situações de violência vivenciadas por estudantes por apresentar comportamentos que não são considerados “adequados” em relação ao seu gênero. Um total de 21,3% (dez pessoas) respondeu que já sofreu algum tipo de violência

23. De acordo com as/os próprias/os estudantes que responderam ao questionário, o caotismo, também conhecido como magia do caos, refere-se a uma prática construída com base na rejeição de qualquer forma de dogmatismo, priorizando experiências da magia pessoal.

por apresentar comportamentos que não são considerados “adequados” em relação ao seu gênero, e mais da metade (75,9%) afirmou que não houve nenhuma intervenção por parte da equipe escolar (professora/or, direção ou supervisão) no sentido de coibir tais violências (Gráfico 5). Contudo, é preciso destacar que esses números possivelmente não demonstram a realidade, uma vez que os processos de silenciamento atrapalham as pessoas a identificarem e reconhecerem as violências com as quais convivem. Acabam por naturalizar essas situações. Adiante veremos como ocorre na prática.

**Gráfico 5 – Houve interferência por parte da equipe escolar no sentido de desconstruir o preconceito ou discriminação vivenciados?**



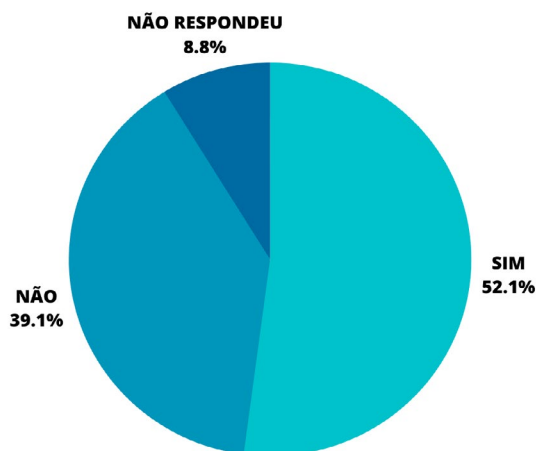
Fonte: Elaboração própria.

23,4% das pessoas respondentes, um grupo significativo, afirmaram que na escola não há desres-

peito às pessoas LGBTs,<sup>24</sup> no entanto, a maior parte, 61,7%, acredita que sim, que há desrespeito. Contudo, é interessante notar que as pessoas LGBTQIA+ que participaram da pesquisa, todas elas, manifestaram que há desrespeito às pessoas LGBTs.

Quando questionadas/os se gostariam de ter mais informações sobre temas LGBTs na escola (Gráfico 6), a maior parte, 52,1% (24 pessoas), afirmou que sim; 39,1% (dezoito pessoas) disseram que não; e 8,8% (quatro pessoas) não responderam. Entre as pessoas com filhas/os, 83,3% (vinte pessoas) disseram que gostariam que suas/seus filhas/os tivessem mais informações sobre temas LGBTs na escola.

**Gráfico 6 – Você gostaria de ter mais informações sobre temas LGBTQIA+, na escola?**

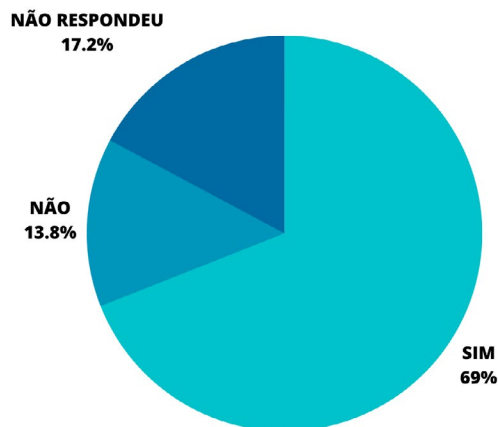


Fonte: Elaboração própria.

24. Utilizamos a sigla LGBTs, porque assim foi feito no questionário. A sigla LGBTQIA+ ainda não é de domínio de estudantes e poderia causar alguma confusão no processo de resposta.



## Gráfico 7 – Você gostaria de que suas/seus filhas/os tivessem mais informações sobre temas LGBTQIA+, na escola?



Fonte: Elaboração própria.

Esses foram os dados mais importantes que identificamos a partir da aplicação do questionário quantitativo. São informações que nos ajudaram a compreender o contexto em que a comunidade escolar está inserida, de que forma ela é impactada pelos debates sobre gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, suas posições de resistência.

Além dos questionários, com o intuito de ouvir as vivências e trazê-las para a pesquisa, realizamos um total de 12 entrevistas com estudantes, professoras/es e algumas pessoas da equipe gestora, como apresentado no capítulo “Como se aquenda?”. Sobre essas pessoas, apresentaremos apenas um quadro-resumo, com as principais características sobre as quais elas se autodeclaram. Não é possível apresentar mais detalhes, a fim de preservar suas identidades.

**Tabela1–Resumodoperfil das pessoas entrevistadas na pesquisa<sup>25</sup>**

Nome	Identidade de gênero	Orientação sexual	Cor/raça
Ávila	homem cis	homossexual	preta
Caíque	homem cis	homossexual	preta
Cris	mulher cis	homossexual	branca
Kelly	mulher cis	homossexual	preta
Adam	pessoa não binária	complexa	preta
Luciana	mulher trans	homossexual	preta
Lucinda	mulher cis	homossexual	preta
Manuela	mulher cis	homossexual	branca
Mônica	mulher cis	heterossexual	preta
Paulo	homem cis	homossexual	branca
Raphaela	mulher cis	homossexual	branca
Vitória	mulher cis	heterossexual	branca

Fonte: Elaboração própria.

25. É preciso destacar que não apresentamos a idade das pessoas entrevistadas, nem se eram estudantes ou profissionais da escola, uma vez que essas informações poderiam facilitar a identificação das pessoas.

As informações apresentadas nesta seção sobre o quadro de estudantes do noturno, bem como sobre a comunidade em que estão inseridos, mostram como a escola é diversa, como existem diferentes identidades em seu espaço e como elas estão presentes, inclusive, fora de seus armários (vide a quantidade de pessoas que se posicionam como LGBTQIA+). Para que todas essas diferenças estejam presentes na escola e para que as pessoas se posicionem como diferentes, é importante haver um ambiente respeitoso para elas. Nas falas de uma das pessoas entrevistadas:

[Paulo] [...] é engraçado isso, quando você se sente confiante em uma pessoa, parece que isso te abre, né?! Então eu posso contar para mais, se essa pessoa confia em mim, se ela me deixou bem com isso, aí fui me sentindo confiante para contar para todo mundo, para os alunos, para os estudantes também. Todas as salas que contei foi muito, muito tranquilo, não teve nenhuma sala que eu tive, sei lá, algum problema.

Paulo nos fala sobre a confiança, sobre estar em um espaço em que as pessoas trazem elementos que deixam o sujeito ser quem ele é, e isso diz muito sobre essa pesquisa e a escola onde ela foi desenvolvida. As informações que construímos, as experiências que vivenciamos, foram possíveis dentro de uma estrutura de confiança, e por isso acreditamos que este livro possa contribuir significativamente para os debates sobre gênero e

sexualidade na educação. Sigamos então para conhecer mais a fundo toda essa estrutura.

### 3

## Passando a Beyoncé!<sup>26</sup>

Já que estamos falando sobre gênero e sexualidade na educação, podemos iniciar questionando: qual seria o gênero da escola?

A princípio, essa parece ser uma pergunta sem resposta. Mas Guacira Louro (1997) chama atenção para o fato de que as escolas, hospitais, corpos de bombeiros, prefeituras, museus, ou seja, as instituições no geral, têm gênero, e não só gênero, mas classe, raça e outros marcadores sociais. Ora, podemos dizer que as escolas são femininas, ocupadas majoritariamente por mulheres na direção, na cantina, na biblioteca, na secretaria. Mas é possível dizer também que ela é masculina, basta analisar o que se escreve nos quadros, o nome das principais pessoas apresentadas às/aos estudantes. O saber é um produto retratado majoritariamente no masculino e, nesse contexto, o feminino é silenciado e em muitos casos rejeitado.

E por falar em gênero, somos questionadas/os a pensar em sexualidade. Então, podemos também perguntar: qual a orientação sexual da escola? Os livros, os murais, as falas, tudo falando sobre sexo, sexo hétero. Banheiro de meninos e de meninas não se misturam, porque pode sair sexo dali. Os banheiros funcionam como um balizador de gênero, separando entre apenas duas alternativas (homens e mulheres), arquitetados para se ajustar ao

26. Essa expressão foi utilizada por um estudante ao comentar sobre uma experiência que teve na escola de muita liberdade e orgulho de si: “Professora, hoje eu passei a Beyoncé”. Adiante esta fala será explorada em nosso texto. Mas, em linhas gerais, ela representa o orgulho de ser gay, a resistência por ser quem é, mesmo dentro de um ambiente familiar opressor.

órgão genital (ALVES, 2020). Com as filas no pátio, a mesma coisa. As mesas das/os professoras/es precisam de tapa-sexo, na tentativa de tapar tudo o que se refere a sexo. Um quadradinho em cada porta de sala, para ver tudo o que se passa ali dentro. Ali não cabe o que subverte a norma heterossexual.

A heterossexualidade é o cimento, a amálgama, o ferro, a estrutura da sexualidade da escola; tudo o que lembra a sexualidade se refere sempre às regras e às normas do mundo heterossexual, a heteronormatividade,<sup>27</sup> que é tratada como a norma, o norma(l). Ou seja, fala-se muito sobre sexo, sexo heterossexual (FOUCAULT, 1988). E como falam!

Nesse sentido, pensar esse conjunto de questões permite-nos situar este capítulo dentro dos debates sobre as pessoas LGBTQIA+ no espaço escolar. É preciso questionar quem são as pessoas LGBTQIA+ nos corredores, no pátio, na biblioteca... como elas aparecem, como elas se descrevem, como se percebem, se reconhecem e são percebidas e reconhecidas no ambiente escolar. Como se constroem as identidades LGBTQIA+ dentro das escolas? As seções a seguir apresentarão quem são esses sujeitos e como essas identidades se constroem permeadas pelo “chão da escola”.

Destacamos que partimos de uma perspectiva dos Estudos Culturais, uma forma de pensar as identidades como algo não fixo, ou seja, entendemos que não existe uma única forma de se reconhecer LGBTQIA+, mas diversas formas. Abandonamos o singular, aluna/o, professora/or, cantineira/o, e fa-

27. O conceito de heteronormatividade se refere a um conjunto de discursos, práticas e símbolos que estabelecem a heterossexualidade como uma possibilidade única, natural e legítima (JUNQUEIRA, 2015).

lamos de identidades no plural, alunas/os, professoras/ores, cantineiras/os. Falamos então de uma forma não essencialista de se perceber as pessoas dentro das escolas. Ademais, uma das entrevistadas se reconhecia de uma forma durante as entrevistas, mas alguns meses depois se reconheceu de forma diferente, evidenciando o caráter não essencialista das identidades.

## Saindo do armário para si

Para falar de pessoas LGBTQIA+, precisamos primeiro entender como elas se reconhecem como tal ou, no caso específico deste livro, sobre como se dá sua inserção na escola, as tensões resultantes de sua autoimagem e como suas expressões de gênero são lidas nesse ambiente. Para iniciar, ouviremos duas estudantes que nos relatam sobre como se deu o processo de se identificarem como mulheres lésbicas.

Primeiro ouviremos Raphaella:

[Raphaella] Foi assim, eu estava na escola, eu estudava no IEMG, tinha uma menina que ela era meio bofinha [...] e eu ficava viajando nessa menina jogando bola, eu falava “nossa, essa menina é muito linda”, mas na época eu namorava um rapaz, eu não podia falar nada com as minhas amigas, né, porque todo mundo era hétero, e eu ficava naquela coisa: ela é muito linda. Todo rolê que ela estava eu queria estar, aí até que teve um dia que a

gente começou a trocar ideia. No IEMG tem piscina né, a gente foi nadar, aí ela elogiou, me elogiou, disse que eu tinha um corpo muito bonito e aí eu falei “não, muito obrigada”. E aí foi um dia a conversa foi rendendo, peguei o WhatsApp, e foi aquela coisa, me chamou pra sair e foi que rolou o primeiro beijo, rolou o segundo, ela me pediu em namoro... eu tinha 15 anos.

[Entrevistador] E antes disso você não tinha interesse por meninas?

[Raphaella] Eu sentia atração, igual, passava casal lésbico na rua, eu falava: “Nossa, que coisa linda!”, “Ai, gente! Imagina eu com uma mulher?”. Eu falava para mim, não comentava com ninguém, já comentei com umas primas minhas, mas nada assim... que outra pessoa iria saber.

[Entrevistador] Entendi, bom, então foi na escola que você se identificou?

[Raphaella] Foi.

E agora Kelly:

[Kelly] Eu sou lésbica.

[Entrevistador] Como é que foi isso para você?

[Kelly] Para mim foi tranquilo, foi tipo, desde quando era novinha eu sentia muita atração, sabe? Por mulher. E minha mãe, ela custou aceitar, custou, primeiro, eu passei por um processo muito



complicado. Ela me ignorou bastante por causa disso, só que eu me assumi desde nova, porque era isso que eu sou, eu não virei, eu sou...

[Entrevistador] A primeira menina que você ficou, você tinha quantos anos?

[Kelly] Eu tinha 12 [...].

[Entrevistador] Foi onde... na escola?

[Kelly] Foi no Projeto Providência, lá no Taquaril. Que vergonha! Eu era muito novinha.

Chama atenção o fato de a escola ou outras instituições de ensino não oficiais, como o Projeto Providência citado por Kelly, serem referência como espaços em que essas alunas começaram a se identificar como mulheres lésbicas. Para as duas, o reconhecimento se inicia com o desejo por outra estudante de forma tranquila, apesar do comentário sobre movimentos de repulsa da família em relação à orientação sexual.

Sabemos, também, que essa identificação sexual muitas vezes não se inicia da forma “tranquila” com a qual Kelly e Raphaella nos apresentaram. Quando analisamos a resposta de um dos alunos cisgênero gay, por exemplo, percebemos a marca da violência em não se sentir normal; e, ao mesmo tempo, o estudante, antes de reconhecer o desejo por outros homens, já entende a referência em ser homossexual a partir da violência gerada por pessoas ao seu redor:

[Ávila] Primeiro eu me achava normal, né... normal... igual a todo mundo, só que aí depois eu fui para escola, aí o povo ficou mexendo comigo na escola, aí eu pensava “por que tá mexendo só comigo?. Tem tanta gente aí... por que estavam mexendo só comigo, o erro está em mim, né?!”. No caso... tipo, eu não sabia, mas os outros sabiam, então o erro deve estar em mim, aí minha mãe tirou da escola, quando eu era pequeno, e eu fiquei dois anos em casa. [...] Aí depois por causa do Bolsa Família tive que voltar...

Interessante percebermos como na fala de Ávila o reconhecimento de si como um rapaz homossexual se dá na negatividade. Por isso, Rogério Junqueira (2009) destaca que as pessoas LGBTQIA+, em sua formação nas escolas, são conduzidas por uma pedagogia excludente. Estudantes aprendem a “mover as alavancas sociais da hostilidade contra a homossexualidade e contra si antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem” (JUNQUEIRA, 2009, p. 15). Em outras palavras, para muitas pessoas LGBTQIA+ o reconhecimento como diferente se dá quando outras pessoas assinalam essas identidades como anormais, por meio do xingamento, quando alguém nos chama de “viadinho”, ou “sapatão”. Talvez o melhor não seja falar em reconhecimento no primeiro momento, mas sim em conhecimento por ser um movimento que surge a partir de um olhar estranho sobre o seu corpo, sobre a sua performance<sup>28</sup> de gênero.

28. Utilizamos aqui o conceito de performatividade apresentado por Judith Butler em seu livro *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*, obra publicada em 2018 no Brasil, onde discute melhor sobre o conceito. Performatividade está relacionada ao processo de construção de sentidos de um dado fenômeno. A sociedade cria determinados fenômenos sociais a partir dos discursos utilizados, das vocações. Um exemplo que facilita o entendimento sobre performatividade está no processo em que uma/um médica/o, ao proclamar que determinada criança ainda dentro do útero será uma menina, faz com que toda uma construção social se crie em torno desse pronunciamento, de forma a construir tal sujeito como uma menina.

Muitos homens homossexuais são rotulados de gays antes mesmo de saberem o que essa palavra significa, e conhecem o termo da pior forma possível, por meio da violência. Sendo assim, como nos lembra Eribon, o início dessa construção identitária se dá por meio da injúria<sup>29</sup>:

São traumatismos sentidos de modos mais ou menos violento no instante, mas que se inscrevem na memória e no corpo (pois a timidez, o constrangimento, a vergonha são atitudes corporais produzidas pela hostilidade do mundo exterior). E uma das consequências da injúria é moldar a relação com os outros e com o mundo. E, por conseguinte, moldar a personalidade, a subjetividade, o próprio ser de um indivíduo (ERIBON, 2008, p. 27).

A partir da injúria, muitas/os estudantes LGBTQIA+ tomam conhecimento de que são indivíduos diferentes das outras pessoas, que carregam um estigma que as/os colocam na posição de uma pessoa não normal. Podemos ilustrar tal processo destacando da fala de Ávila nos trechos: “Primeiro eu me achava normal, né... normal... igual a todo mundo, só que aí depois eu fui para escola, aí o povo ficou mexendo comigo na escola [...] “por que estavam mexendo só comigo, o erro está em mim, né?!”. As palavras que lhes são direcionadas têm o poder de definir, em certa medida, alguma verdade sobre elas/es. Didier Eribon (2008) nos traz a ideia

29. Neste trabalho o termo injúria é utilizado em seu sentido mais original, que consiste em atribuir a uma pessoa um adjetivo negativo, que ofenda sua honra e sua dignidade.

de que a injúria é um enunciado *performativo*, ou seja, ela teria não só a função de destacar as pessoas LGBTQIA+ daquelas ditas normais, mas ao mesmo tempo dizer o que essas pessoas são, ou podem ser, de forma ofensiva. Ela se dá não só por meio de xingamentos, mas por meio de alusões, insinuações, um olhar irônico, de repulsa, de piada, e de diversas outras formas.

Uma reflexão que pode nos ajudar a entender sobre a complexidade na construção da identidade de uma pessoa LGBTQIA+ é pensar em como seu reconhecimento como diferente é um processo solitário. Para outras identidades, como para uma pessoa negra, pode haver o acolhimento de seus pares na família, em um primeiro momento. São pessoas que podem compartilhar das mesmas vivências (ERIBON, 2008). Jean-Paul Sartre (1971) destaca a mesma relação, só que apresenta como exemplo uma criança judia, que cresce junto a seus pares e, na maior parte das vezes, reconhece-se como judia, aprendendo com seus familiares os valores da cultura judaica. Entretanto, para uma pessoa que não se reconhece com o gênero ao qual lhe foi atribuído ao nascer ou que seja homossexual, raramente haverá alguém próximo que possa partilhar tais vivências. Na escola, as pessoas LGBTQIA+ dificilmente têm a possibilidade de se inspirar ou de se amparar em alguma identidade que lhes acolha.

Durante toda a minha educação básica, em nenhum momento eu tive a referência de uma pessoa

que pudesse me trazer elementos positivos para a construção da minha identidade de um homem gay. Aliás, falar sobre sexualidade se restringia a preservativos e cuidados com as doenças sexualmente transmissíveis.

Kathryn Woodward, uma pensadora importante para as questões de identidade, destaca que a construção da identidade, entre outras coisas, pauta-se “por meio da reivindicação da história do grupo cultural em questão” (WOODWARD, 2000, p. 26), ou seja, a partir de uma história em comum. No caso das pessoas LGBTQIA+, qual a sua história em comum? Quais as representações que se tem construído dentro de sua trajetória na infância e na escola? Como construir algo a partir daquilo que não existe? Ou melhor, como elaborar uma identidade positiva a partir da negatividade expressa pelas normas de gênero que secundarizam a experiência e as expressões de gênero não heterossexuais? Como positivar uma identidade quando o que existe é a recusa e não a aceitação?

Essas questões destacam uma interpretação de como as identidades são pautadas por uma lógica binária, em que aquilo que sou fala também daquilo que não sou. E aquilo que não sou, sobre o que eu sou. Isso nos leva a pensar que para uma pessoa que não se reconhece heterossexual não há outra escolha a não ser interpelar-se<sup>30</sup> homossexual, justamente pela falta de uma identidade específica que abarque sua construção de orientação sexual.

30. O termo interpelação é utilizado por Louis Althusser para explicar a forma pela qual os sujeitos – ao se reconhecerem como tais: “Sim, esse sou eu” – são recrutados para ocupar certas posições de sujeito (WOODWARD, 2014, p. 60). E, para explicar essa ideia de “interpelação”, ele recorre ao que chama de “pequeno teatro teórico”, imaginando uma cena em que um policial grita para alguém: “Ei, você aí!”. E ele comenta: “Se supusermos que a cena teórica imaginada passa-se na rua, o indivíduo interpelado dá a volta. Por esta simples conversão física a 180°, ele se torna sujeito. Por quê? Porque reconheceu que interpelação ‘de fato’ se dirigia a ele e que ‘era bem ele quem era interpelado’, e não um outro” (ERIBON, 2008, p. 75).

Durante a minha adolescência, anos 1990, todas as pessoas que não eram reconhecidas como heterossexuais eram rotuladas de homossexuais. Inclusive, esse processo não possibilitava a esses indivíduos se reconhecerem em outras sexualidades que não a homossexual. Não existia a possibilidade de se reconhecer uma pessoa bissexual, por exemplo. As pessoas que tinham práticas que hoje nomeamos de bissexuais eram reconhecidas como homossexuais que ainda não sabiam exatamente o que queriam, ou que cortavam para os dois lados.<sup>31</sup> Em outras palavras, ou você se enquadrava como heterossexual ou como homossexual. Não havia outras possibilidades naquele momento, demonstrando assim como a construção das identidades se dava de forma binária.

Se para uma pessoa homossexual ou bissexual é difícil encontrar referências dentro do espaço escolar, imagine para uma pessoa travesti ou trans, identidades que vivenciam violências fortemente silenciadas (DE JESUS, 2015). Em nossa pesquisa, foi muito importante a participação de uma pessoa que se reconhece como travesti para nos trazer relatos que contribuem com o debate sobre a construção de pessoas trans e sua relação com a sala de aula:

[Entrevistador] [...] como se deu a sua identificação enquanto LGBTQIA+?

[Luciana] Como que foi? Ai, foi desde meus 13 anos que eu já sabia [...] Eu iniciei minha vida sexual mesmo quando

31. A expressão “cortar para os dois lados” não era utilizada como identidade, mas como prática, ou seja, uma pessoa que se relacionava tanto com pessoas da identidade de gênero oposta ou semelhante a sua. Ela estava relacionada a uma injúria, para utilizar o termo de Eribon (2008), e ao mesmo tempo ela era utilizada dentro de um contexto que “valorizava” a prática heterossexual, mas criminalizava a prática homossexual.

tive relação com mulher, depois com menino. Aí eu descobri que eu gostava mais de menino e tal. Para mim, foi super tranquilo, eu me aceito super, me aceito de boa, não me transformei ainda por respeito aos meus pais, que eles têm medo de agressão. Eu não tenho medo de agressão, eu morro linda, né? Mas por eles, sabe? Mas por eles... eles me pedem para não vir muito montada, emperequetada para a escola, porque eles têm muito medo de agressão na rua. Mas se fosse por mim, eu já sei que eu era gay desde pequeno, quando eu nasci praticamente.

[Entrevistador] E você se identifica como mulher desde quando?

[Luciana] Isso foi recente, isso começou o ano retrasado, que eu estudava no Coração Eucarístico, com as meninas, com as amigas também que já eram trans, mas, né?! Já tinham colocado o peito e tal e elas falaram “ó, Luciana tem que começar a sua hormonização, se você quer mesmo, se você se identifica enquanto mulher”. Aí de lá para cá eu vi que realmente não gosto de nada de homem, não me sinto bem com roupa de homem, não consigo nem ficar... nem cabelo, nem corte. Não gosto de frequentar lugares que tem muitos homens, campo de futebol, salão de cabeleireiro, essas coisas... Minha cabeça sempre foi voltada para coisa feminina mesmo, e eu não vejo isso como problema. Eu vejo isso como minha personalidade, né? Normal.

[Entrevistador] A escola te ajudou nesse processo em algum momento?

[Luciana] Não, ninguém nunca chegou em mim e falou assim: “Olha, eu estou vendo que você está passando por isso, por aquilo, vou te ajudar”. Nunca. Eu que tive que procurar mesmo e chegou o momento que eu já não estava querendo vir para escola, que eu já estava caindo numa deprê horrível. Você quer ir no lugar, mas você sabe que vai ter isso lá, aquilo lá, aí você fica estagnado. Por dois anos eu fiquei assim. Aí eu perdi dois anos de escolaridade. Aí foi assim, aí eu tenho que ir... se acontecer alguma coisa eu vou procurar alguém, né? [alguém que] Tem a capacidade de me ajudar, porque eu não quero agredir ninguém, eu não quero brigar com ninguém. Eu tenho medo de ser agredido também, né? Eu não sou de briga, mas eu também sou muito estourada. Eu era uma pessoa muito estourada até entender, tomar aquele estalo, sabe? Que poderia ter gente que me ajudasse, que poderia ter pessoas que me apoiam, que sabem, que entendem... foi um pouco difícil.

Luciana destaca que seu autorreconhecimento como um menino que sentia atração por outros rapazes foi possível, já o processo de identificação como mulher se torna mais complexo, por causa de sua família. Ela já se identificava como uma mulher, mas o processo de se posicionar como mulher trans e expressar essa identidade para a sociedade encontra complexidades pelo receio de sua família



em relação às violências a que Luciana poderia estar sujeita nas ruas. Em um país conhecido como o lugar onde mais se mata pessoas trans e travestis<sup>32</sup> em todo o mundo (DE JESUS, 2015), tal preocupação tem seu lugar. É mais uma vez a violência participando do processo de reconhecimento e construção de uma identidade.

Essa fala me traz a lembrança de experiências que tive com outras alunas trans, de uma segunda escola em que trabalhava, no mesmo ano de 2019 quando esta pesquisa foi desenvolvida:

[Ana] [...] Estava faltando esses dias, pois estava fazendo as coisas pra [...] começar minha terapia hormonal.

[Professor] Que sucesso! Parabéns!

[Ana] Obrigada, professor... aquele dia que você me referiu no feminino na sala, aquilo me fortaleceu mais pra continuar com isso [...] Irei dar um tempo na escola, para me entender melhor, então creio que não me verá mais na escola... preciso de tempo para lidar comigo mesma e toda a transição que vem pela frente [...] Penso em dar um tempo [...] e voltar ano que vem, pois até lá eu vou estar com muita coisa resolvida, agora na escola não sei como as pessoas irão lidar comigo, usando um banheiro feminino, prevejo muito preconceito e muita intolerância, isso são os motivos no qual tem mais de três semanas que não vou à aula. Mas vou pensar bem sobre, no momento os nervos estão à flor da pele, mas irei optar para o que favorecer minha saúde mental e física.

32. As categorias Trans e Travestis se relacionam a um posicionamento político dos indivíduos (ALVES, 2020), indiferente se houve ou não cirurgia de redesignação sexual (procedimento cirúrgico pelo qual o órgão genital passa por modificações no intuito de apresentar elementos desejados pela/o paciente.

Esta conversa se deu pelas redes sociais. Ana relata seus medos e a necessidade de se distanciar da escola no início do processo de transição, marcado pela hormonização.<sup>33</sup> O diálogo apresenta a escola como sendo, ao mesmo tempo, um ambiente que pode ser violento para algumas pessoas, por não aceitar sua identidade de gênero, mas também um espaço acolhedor e que não só aceita as diferenças, como as valoriza e estimula que alunas/os sigam seu caminho, em liberdade. Quando Ana comenta sobre a importância de o professor se referir a ela no feminino, identidade de gênero com a qual ela se identifica, mostra como um ato simples da escola pode trazer consigo um grande significado de apoio e cuidado para estudantes. Contudo, a aluna demonstra que por medo de não saber como a escola lidará com sua transição, por prever preconceito e intolerância, está há mais de três semanas afastada da sala de aula.

Cláudio Alves (2020) evoca a importância do respeito ao *nome (social)* de estudantes trans dentro do espaço escolar como estratégia fundamental para o reconhecimento dessas pessoas, apesar de que por si só não garante sua inclusão e permanência na instituição. Além disso, o “nome pode ser pensado como uma forma de produção social e política de sujeitos desprovidos de direitos por meios de mecanismos de controle que separam os modos de ser viáveis dos invisíveis” (ALVES, 2020, p. 43). As pessoas trans são não só invisíveis como invisibilizadas, e necessidades básicas como o uso

33. Uma pessoa que se identifica como trans pode iniciar um processo de hormonização, que consiste na administração de hormônios e bloqueadores hormonais com o intuito de apresentar características corporais com o gênero com o qual se identifica.

do banheiro se tornam um processo violento. Alves (2020) apresenta relatos de pessoas trans que sequer utilizavam o banheiro da escola; elas precisavam fazer suas necessidades antes de sair de casa ou ao retornar.

Infelizmente, essa é a realidade de muitas pessoas que nasceram em um corpo lido pela sociedade por um gênero com o qual elas não se identificam. É importante destacar que a transição a que Ana se refere está associada aos procedimentos físicos, psicológicos e sociais na construção do gênero com o qual a pessoa se identifica, podendo estar associada ao manejo de hormônios e bloqueadores hormonais processos cirúrgicos como a neofaloplastia, a histerectomia, a mastectomia, o implante de silicones, entre outros... No intuito de apoiar ainda mais essa aluna, auxiliar em seu processo de construção identitária e ao mesmo tempo pensar em uma solução para que ela não se prive de seu direito de estudar, de estar na escola e concluir seus estudos, busquei junto a outras alunas trans possíveis respostas, o que dizer, como apoiar. Uma das respostas recebidas, através das redes sociais, chamou muita atenção:

[Júlia] Pergunto isso, pois por mais que queremos nos tornar quem somos, o sistema educacional ainda não está bem preparado pra gente [pessoas trans]. Se ela tiver em reta final do ensino médio – que imagino pela idade – eu esperaria um pouquinho mais e terminaria a escola e após esse período acabar, colocaria em

prática o amor próprio e de fato faria a transição que foi exatamente o que eu fiz. Thales, eu queria ter feito a minha transição desde mais nova, quando já me identificava enquanto trans, mas o mundo não é um mar de rosas, ele é cruel, ainda mais quando se refere a uma população minoritária. Eu fiz um autosacrifício em esperar a transição e deixar para depois do ensino médio. O processo de mudança durante o ensino médio vai ser um misto de sensações e tudo irá fluir positivamente dependendo do meio em que ela vive. A família aceita? Os amigos a entendem e lidariam bem com isso? A escola respeitaria o nome social? Poderei usar o banheiro de acordo com o meu gênero? Como vou lidar com as modificações corporais? Será que vou suportar toda a carga emocional acarretada pelo uso de hormônios [vai mudar e muito não só o físico, mas o mental também] para suportar tudo isso e estudando? Eu decidi esperar um pouquinho e iniciei após o meu ensino médio e não me arrependo muito por isso, pois eu já imaginava pelo que eu passaria, o que não seria tão legal. Mas nesse caso, acho que não devemos apontar/dizer o que ela deve ou não fazer e sim apoiá-la em qualquer que seja a sua decisão.

A resposta traz em si uma importante forma de educadoras/es responderem a situações em que estudantes apresentam questões complexas e delicadas: apoiar qualquer que seja a sua decisão. Ao mesmo tempo ela nos chama atenção para o fato

de que, para Júlia, foi necessário esperar a conclusão do ensino médio para colocar em prática *o amor próprio* e iniciar a transição.

Por que a escola é um espaço que priva as/os jovens na construção de sua identidade da forma como gostariam? É uma pergunta que guia o nosso trabalho. A fala de pessoas que já foram estudantes, e hoje são professoras/es, pode nos ajudar a compreender esse processo de construção de identidades que perpassa a escola e, ao mesmo tempo, entender como são as vivências dessas/es profissionais LGBTQIA+ em seu ambiente de trabalho.

Mas antes de apresentar as falas das/os professoras/es sobre a construção de sua identidade, precisamos destacar que essas pessoas entrevistadas nasceram em uma geração diferente das/os estudantes entrevistadas/os, e vivenciaram situações específicas durante a década de 1980. Marcar essa temporalidade torna-se importante uma vez que cada geração experimentou um mundo com percepções diferentes sobre as pessoas LGBTQIA+, o que interfere na forma como as próprias pessoas LGBTQIA+ se reconhecem como tal (SAGGESE, 2009).

As pessoas que nasceram na década de 1980, por exemplo, presenciaram uma realidade em que o HIV ainda era associado a indivíduos LGBTQIA+, sendo responsabilizados pela perpetuação do vírus. Outro dado importante a ser lembrado é que, até 1990, o fato de uma pessoa se sentir atraída sexualmente por outra pessoa de identidade de

gênero semelhante era considerada um Desvio e Transtorno Sexual segundo o código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS), referindo-se ao “homossexualismo”, incluído no capítulo V, que versa sobre os Transtornos Mentais. Esse contexto nos ajuda a compreender o porquê de as pessoas entrevistadas demonstrarem grande dificuldade em seu autorreconhecimento:

[Paulo] Cara, eu... era... é muito ruim. Eu lembro direitinho a primeira vez que eu transei, tinha 16 anos e eu transei com um cara que tinha o dobro da minha idade, ele era budista, eu era budista. E aí eu lembro que eu cheguei na escola, me sentia sujo, assim. Olhar para as pessoas... alguém me olhava, essa pessoa me olhava, eu falava (pensava): “Véi ela sabe...”. É muito ruim, assim, a situação. E aí eu lembro de duas pessoas que foram muito importantes para mim, e depois eu fui amigo delas. Depois, assim, que eram dois gays, tipo, bem afeminados, que já eram assumidos na minha época de ensino médio e eu lembro que eu tinha pavor de passar perto dessas pessoas, assim, eu tinha medo de olhar para elas. E [só] depois desse processo todo que eu me assumi, que eu fui me aproximar delas [...] Tipo assim, são as pessoas que são alvos, são as pessoas que saem da linha de frente. Mas eu me escondi muito, muito mesmo, nesse tempo de ensino médio [...].

Paulo nos fala de se sentir sujo e ao mesmo tempo de se sentir julgado por todas as pessoas presentes na escola. E esse olhar de nojo que sentia sobre ele era direcionado por ele mesmo para outras pessoas gays. Muitos homens gays têm essa construção de sua homossexualidade como sendo algo sujo. Muitos são os relatos de pessoas que deram o seu primeiro beijo homossexual e assim que chegaram em casa escovaram os dentes e/ou limpavam a boca. Outras/os professoras/es trazem imagens semelhantes. Adam, outro estudante entrevistado, pessoa não binária bissexual, fala de uma “perversão minha, sexual”. Ele lia sua bissexualidade como um desvio de caráter e se sentia “sei lá, meio impura, pecadora, eu levava mais para essa questão do pecado do que eu acho que eu sou lésbica eu nunca pensei assim, eu não formulei isso na minha cabeça, acho que sou lésbica, bissexual, eu nem sabia que existia, na verdade”. Caíque fala sobre um processo de também não se aceitar e entender que algo estava errado:

[Caíque] Eu passei por essa fase, primeiro de resistência, de não aceitar. Até os meus 16, eu era de origem evangélica, batizado nas águas... e aí eu tive que... eu passei por esse processo que todo mundo passa, né?! De não aceitar, de achar que alguma coisa estava errada comigo, né?! Porque os meninos e os outros todos, eles sentem atração por meninas e demonstram, e lidam muito bem com isso. E eu, por outro lado, eu não consigo nem me despertar o desejo mínimo [...].

Todas essas falas nos auxiliam a perceber que se reconhecer LGBTQIA+ foi para elas um processo marcado por dificuldades, vergonha. Elas percebiam a homossexualidade como uma anormalidade, influenciados também pela religião. Para as/os professoras/es, o melhor talvez não seja falar de um reconhecimento, mas de um não reconhecimento, durante sua vida escolar, uma vez que as pessoas entrevistadas só se identificaram LGBTQIA+ após os 20 anos de idade, ou seja, durante toda a educação básica não se reconheciam LGBTQIA+. E aí percebemos uma grande diferença no processo de se identificar homossexual comparado a estudantes, que se identificaram por volta dos 12 aos 16 anos de idade.

Para esses docentes, não é possível esperar que essas pessoas identifiquem sua vivência na escola como uma pessoa LGBTQIA+; muitos dos docentes entrevistados não associam as violências durante sua vida escolar como motivadas pela sua orientação sexual. Em outras palavras, se não conseguiam se reconhecer/posicionar LGBTQIA+, dificilmente conseguiriam identificar as violências contra si como LGBTfobia. Essa análise nos ajuda a pensar sobre as dificuldades de muitas pessoas LGBTQIA+ em identificar processos de violência sofridos durante sua passagem pela educação básica, o que será comentado adiante.

Falaremos mais sobre as questões específicas e diferenças de se identificar LGBTQIA+ para estudantes e professoras/es, mas agora que já compre-



endemos esse processo de reconhecimento e essas relações com a escola e sua construção identitária, precisamos saber como se dá o processo de externalizar tais questões.

## Saindo do armário para a escola

Todas as pessoas entrevistadas que se posicionaram para nós como LGBTQIA+ também o faziam no ambiente escolar, ainda que não necessariamente de uma forma evidente e exposta: “Olá, meu nome é *fulano* e sou *gay*”. Mas, ao mesmo tempo, elas não fazem questão de esconder. Educadoras/es, por exemplo, se colocam à disposição de suas/seus alunas/os para conversar sobre o tema e, para isso, não têm problema em assumir sua orientação sexual. Vale ressaltar que, assim como Sedgwick nos lembra:

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente *gays*, há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas [...] Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas *gays*, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de

sigilo ou exposição [...] O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora. (SEDGWICK, 2007, p. 22).

Dessa forma, existe uma negociação para essa saída do armário, ou até mesmo para carregar esse armário sempre consigo, para quando for necessário e estratégico, entrar dentro dele. Talvez a pessoa se posicione como uma pessoa LGBTQIA+ no seu ambiente familiar e/ou para amigas/os, entretanto, em seu ambiente escolar e/ou de trabalho destaca um comportamento heteronormativo, quando possível. Esse processo faz parte de uma negociação, em alguns momentos, como defende Gustavo Saggese: “O indivíduo não se esconde, mas também não se distingue” (SAGGESE, 2009, p. 74). O que é legítimo diante das violências as quais a escola sujeita as pessoas LGBTQIA+. Na fala do aluno Ávila fica explícita essa negociação em relação a se posicionar como gay na escola:

[Entrevistador] E aqui na escola?

[Ávila] Mas nesse ano agora que eu tô bem mais... minha mente melhorou mais. Eu acho que as pessoas sabem, meus colegas perguntam, aí eu falo e geralmente agora eles nem perguntam.

Eles já sabem... mas, mesmo assim, às vezes eu tenho que esconder, tipo, eu tô no lugar eu tento esconder... Não pelo fato de medo, que eu não tenho medo, mas sei lá... é melhor esconder. Assim, o meu medo é da pessoa não querer chegar perto de mim, ficar pensando alguma coisa de mim pelo fato disso, aí ele vai ficar [pensando]: “Ele vai querer dar em cima de mim” [...] Às vezes esconder não adianta nada, atrapalha, mas eu também não conto por causa disso, assim, pelo fato disso.

As pessoas circulam pelos espaços não necessariamente da mesma forma. Uma aluna não é apenas uma aluna, pode ser filha, mãe, estagiária, amiga, e em cada uma dessas posições existe uma forma diferente de se relacionar. As pessoas LGBTQIA+ também carregam em si não somente uma única forma de ser LGBTQIA+, e negociam posições em todos os âmbitos de socialização.

A nossa grande questão aqui é pensar que costumeiramente é dentro da escola que se tem contato com as violências LGBTfóbicas, podendo esse ambiente, portanto, estar carregado de opressões. E isso não pode ser aceitável pela sociedade. Por isso é preciso discutir sobre essas construções das identidades LGBTQIA+ dentro da escola, por isso a grande importância deste capítulo. Mas, ao mesmo tempo, é possível marcar e construir posições LGBTQIA+ não necessariamente associadas às violências. Há situações de resistência que serão trabalhadas adiante, e inclusive podemos interpretar o “armário” como uma estratégia de resistência.

Vale lembrar que parte da sociedade ainda associa um posicionamento como lésbica ou gay imprerivelmente a *perversões sexuais*, como apresentamos anteriormente em uma das falas de Adam. Ou seja, ser uma professora lésbica significa necessariamente se sentir atraída por outras mulheres na escola, inclusive alunas, e concretizar esse desejo (ERIBON, 2008). Ou no caso dos professores homens gays, além da expectativa de que eles necessariamente tenham desejo por todos os homens da escola, ainda podem, de alguma forma, coagir estudantes menores de idade e se relacionar com eles, reforçando o argumento da pedofilia associada à homossexualidade masculina. Para professores que lidam com o contato direto com o corpo das crianças, como é o caso da Educação Física, pode ser ainda mais difícil se posicionar como gays dentro da escola.

Trata-se, portanto, de um ambiente hostil que convoca pessoas LGBTQIA+ a pensarem suas estratégias de inserção nos espaços escolares. Alguns se posicionam e falam sobre sua condição, seu desejo, e o fazem não necessariamente verbalizando para as pessoas sobre sua orientação sexual ou identidade de gênero, mas demonstrando por suas atitudes, que mais uma vez têm como resposta a violência na escola:

[Entrevistador] E aqui na escola, quando você entrou aqui no 1º ano você já se assumiu lésbica?

[Kelly] Sim [...] foi normal. Normal em algumas partes. Porque tem uma menina que eu ficava com ela aqui na escola, do 2º ano, e não era normal. Assim, porque via um casal hétero, era super normal. Aí eu e ela juntas, toda vez mandavam a gente separar, a gente nunca podia ficar juntas.

E por que, então, posicionar-se LGBTQIA+ na escola? Quando questionados sobre a importância de se posicionar, a aluna Raphaella destaca a necessidade de ser sincera consigo mesma e com as outras pessoas, além de que é importante a pessoa ser respeitada em sua integralidade: “Então é aquela coisa, eu acho que eu preciso ser eu, ser respeitada da forma como eu quero ser, que eu me vejo sendo”.

Já para as/os professoras/es, a motivação de se posicionar LGBTQIA+ se pauta por uma possibilidade de se aproximar de estudantes, dialogar sobre a temática e se colocar participante das contradições que elas/eles vivenciam, como nos mostra Paulo logo abaixo:

[Paulo] Por que sempre surge o assunto, né?! E aí eu acho que para você, às vezes, ter uma legitimidade, eu não gosto muito dessas coisas de lugar de fala, mas pra você ter uma legitimidade, você precisa ser: “Ó eu sou suas contradições aqui, né?!” [...] Igual eu cheguei aqui na escola, sou branco, superprivilegiado e não vou ficar aqui também... a maioria de alunos negros, não vou ficar aqui dando uma de que sei tudo... “Você sabe

das contradições que você vive, tudo, mas a gente vai construir junto, assim, um diálogo, vamos tentar”. Mas aí eu senti essa necessidade, assim, de ter essa legitimidade. A gente sofre várias contradições e eu também como um gay sofro, então vamos construir, então eu sempre falo muito com eles isso, existe uma desigualdade na sociedade e essa desigualdade ela é baseada em, classe e essa classe ela tem cor, ela tem sexo, ela tem gênero e quando a gente, por exemplo, reproduz essa brincadeirinha: ou machista ou homofóbica, volta para a gente. Mesmo porque aquele policial que vai bater no veado, vai bater no negro, vai bater em você que é jovem, pobre, da favela... é tudo minoria [...].

Para muitas pessoas, o próprio corpo, as roupas e o comportamento já se posicionam, e não permitem negociar a informação sobre sua orientação sexual com a escola. Para aquelas/es que podem negociar, é marcadamente difícil se posicionar abertamente. Os relatos de professoras/es demonstram medo e insegurança, não necessariamente na relação com estudantes, mas principalmente com outros profissionais:

[Adam] Fiquei com medo de falar isso [ser lésbica] aqui. Na verdade eu só falei para as pessoas que eu me senti mais confortável. E os alunos, isso foi bem aos poucos. Algumas alunas que eu tenho no ensino fundamental, então, elas começaram a me perguntar e eu troquei algumas coisas com elas... eu acho que

todas as salas em algum momento eu já falei que sou lésbica, isso já apareceu porque me perguntaram e eu respondi e expliquei, ou então porque eu falei mesmo... sei lá... mas eu me sinto mais confortável em falar com eles do que falar com a equipe de profissionais porque eu tenho medo... [...] Eu fico esperando, na verdade, da equipe de profissionais, pessoas adultas, algumas pessoas podem adotar essa postura, por exemplo, as mulheres não querem ficar perto de mim por achar que eu vou dar em cima...

Um dos professores entrevistados, Caíque, comenta que não necessariamente se posiciona como uma pessoa LGBTQIA+ para estudantes e para a escola como um todo, mas, ao mesmo tempo, quando é indagado sobre sua orientação sexual, não faz questão de esconder: “Qualquer coisa, pegou meu celular, pegou e viu minha foto de mim e do meu nego [namorado], aí... ‘Ah, professor, quem é essa pessoa?’, [respondo] ‘Meu noivo.’ Entendeu?! Então é uma forma de me assumir”.

No caso de educadoras/es entrevistadas/os, o posicionar-se LGBTQIA+ ocorre, normalmente, primeiro em relação aos estudantes e depois para a equipe de professoras/es e ao administrativo. Podemos pensar que a posição hierárquica que educadoras/es favorece esse contato. A/O professora/or em sua posição de poder, com a possibilidade de penalizar formalmente estudantes que por ventura venham a zombar de sua orientação sexual, desfruta de um certo privilégio quando comparada/o

aos discentes. Ao mesmo tempo, o docente que se posiciona como uma pessoa LGBTQIA+ pode acessar outros recursos que favorecem seu posicionamento, caso haja represálias:

[Adam] Não sei se os alunos se sentem bem... é um outro nível, eu sou adulta, já consigo passar... e eu consigo, por exemplo, se eu me sinto prejudicada aqui por ser lésbica, eu consigo um outro lugar pra resolver isso, consigo resolver de outra forma. Não sei, não sei se eles conseguem, porque, por exemplo, hoje eu sou adulta, não moro com minha mãe ou com meu pai. Problemas se minha mãe e meu pai não me aceitam! Eles dependem da mãe, do pai, do irmão, dos colegas. Eu posso mudar de amizades, eu tenho só amizades que são pessoas LGBTs, então é muito mais fácil pra mim...

A fala da professora, mais uma vez, chama atenção para a possibilidade de a escola ser um espaço de acolhimento para as pessoas LGBTQIA+ que, em muitos casos, não recebem em casa o apoio necessário para seu reconhecimento, enfrentamento as violências diárias com pouco acesso à informação.

Em alguns momentos falamos da escola como um espaço de acolhimento para as pessoas LGBTQIA+, e adiante teremos mais informações para discutir sobre este tópico, que se faz muito importante a partir dos objetivos desta pesquisa. Contudo, um dos indicativos que nos faz pensar sobre a possibilidade de uma escola que respeite minimamente a diversidade está associado às pesso-



as que de alguma forma se fazem presentes dentro do espaço escolar. Uma das entrevistadas nos fala sobre os sujeitos que por ali passaram e que já “causaram”, no sentido de levar a necessidade de se trabalhar as questões de sexualidade entre estudantes:

[Carmélia] Mas eu tive um processo de *bullying* maior no ano que eu entrei aqui, que eram dois gays e eles, e eu tinha pessoas mais velhas na sala e elas não aceitavam... e eles revoltavam contra eles... entendeu?! Aí foi mais gritante, mas foram seis meses porque o pessoal do 3º ano, os mais velhos, já estavam aqui desde o primeiro. Esses dois [LGBTQIA+] chegaram, fizeram o último ano terceiro então assim [...] deu, assim, para conciliar esses seis meses, que foi rápido. Eu acho que se essa situação tivesse acontecido durante um ano e meio, eu acho que teria sido mais difícil de controlar.

Carmélia nos traz essa resposta como uma justificativa para mostrar que os acontecimentos de LGBTfobia que ocorreram durante o desenrolar desta pesquisa não foram os únicos na história da escola. Ela nos conta algo importante sobre outras pessoas LGBTQIA+ que já estiveram na instituição, que já passaram por ela, e que, de alguma forma, construíram um caminho para nós, LGBTQIA+, que hoje a ocupamos. A forma como a escola lida com as questões de gênero e sexualidade também é influenciada por outras pessoas e experiências que vieram antes de nós (ERIBON, 2008). Ainda que

não (re)conheçamos esse passado, ele está presente em como a escola lida com as nossas questões. Muito do que somos hoje, ali, outras pessoas construíram por nós. E esse processo pode ser também compreendido como uma estratégia de resistência ao silenciamento histórico a que nós LGBTQIA+ estamos sujeitos. Essa reflexão nos conduz a pensar sobre as estratégias de resistência, o que será apresentado em um capítulo próximo.

Antes de finalizar esta sessão, é preciso dizer que as falas nos mostram, de uma forma geral, como a identificação de uma pessoa LGBTQIA+ é marcada por violências e, ao mesmo tempo, por liberdade e resistência. Como comentamos anteriormente, a escola faz parte desse processo e pode auxiliá-lo, como também dificultá-lo. O título deste capítulo é, em certa medida, audacioso. Ele nos cria uma expectativa de que falaremos de forma integral sobre as identidades das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgênero, queer, intersexuais, assexuais e outras mais dentro do ambiente escolar. Na verdade, não conseguimos perpassar todas, e na nossa pesquisa algumas dessas identidades não aparecem entre as pessoas entrevistadas, mas outras, sim, e nos dão bons indícios de como se dão as vivências dos sujeitos que fogem às heteronormatividades.

Nos tópicos a seguir analisaremos mais profundamente as violências enfrentadas diariamente pela comunidade escolar dentro de seu contexto.

## 4

# Violência e *bullying*

A linguagem os cerca, os encerra, os designa. O mundo os insulta, fala deles, do que dizem de si. As palavras da vida cotidiana tanto quanto as do discurso psiquiátrico, político, jurídico, atribuem a cada um deles e a todos coletivamente um lugar – inferiorizado – na ordem social. Mas essa linguagem os precedeu: o mundo de injúrias está ali antes deles, e deles se apodera antes mesmo que possam saber o que são  
– *Didier Eribon*

A memória que me vem em mente quando busco a primeira referência em relação às pessoas LGBTQIA+ é de quando eu ainda estava no ensino fundamental; na escola privada e católica onde eu estudava, uma supervisora recebeu a denúncia de que havia duas meninas se beijando no banheiro. Ela foi lá, levou as meninas para a sala da direção e as expulsou da escola. Na época, sempre que falávamos sobre algo relacionado à temática LGBTQIA+ dentro da escola, recordávamos da expulsão das meninas por serem lésbicas.

Naquele tempo do ensino fundamental, eu já era alvo de homofobia. Eu já era uma criança viada; e utilizo esse termo fazendo referência ao Paulo Nogueira (2020), quando fala sobre meninos afeminados, corpos em vulnerabilidade que trazem desconforto às pessoas ao seu redor. Eu trazia o desconforto e era violentado pelo fato de não

gostar de futebol e me aproximar da leitura e de cantoras pop internacionais, como as Spice Girls e Britney Spears, gostos marcados pelo comportamento feminino. À época, eu já me sentia atraído por homens, mas eu não me reconhecia como um menino gay, não me era permitido, e, caso assim o fizesse, seria como se eu mesmo me expulsasse da escola, como se eu mesmo me impusesse um distanciamento da convivência com as outras pessoas. E isso me foi ensinado, como relato na minha primeira memória.

Essa memória é importante para conectar a discussão anterior, em que vimos que para muitas pessoas LGBTQIA+ sua identidade é pautada e construída dentro de arcações e experiências de injúrias e violências, o que nos traz sérias consequências, como a dificuldade em se reconhecer uma pessoa LGBTQIA+.

Mas que violências são essas? Ávila nos traz alguns relatos:

[Ávila] Aí tinha época que eu não ia no curso, ou na escola daqui, porque eu tenho ansiedade, né?! No caso, aí quando estou com ansiedade não venho na escola, que foi o caso do 1º ano, porque eu faltei, a Mônica sabe, aí eu não vinha por isso tudo, aí eu peguei e comecei a trabalhar no salão...

[Entrevistador] Você acha que a ansiedade sua tem a ver com isso [violência na escola]?

[Ávila] Eu não sei, porque eu não tinha isso, não, que eu me lembre, depois de pouco tempo que eu....

[Entrevistador] Quando que foi a primeira vez que você teve crise de ansiedade?

[Ávila] Foi... quer ver? Teve... foi ano passado, no final do ano passado, no final do ano passado que eu... me batia um medo, alguma coisa assim, estranha, aí comecei a ficar assim, aí fiquei assim, aí depois, depois de um tempinho melhorei, aí eu comecei a sair, sair com minhas colegas, depois eu comecei a ser modelo de Instagram, aí comecei a sair mais, aí eu esqueci e melhorei, *aí depois voltei de novo [a ter crise de ansiedade], que foi no 1º ano da escola*, aí eu fiquei na minha casa um tempão, o bimestre inteiro, tanto que eu quase tomei bomba, no caso [...].  
(Grifos nossos)

Os efeitos da violência são imensuráveis, podendo afetar suas vítimas para o resto de suas vidas. A experiência relatada pelo estudante Ávila nos mostra como algumas vivências dentro do ambiente escolar estão associadas a seus sintomas de crise de ansiedade: “[...] aí depois voltei de novo, que foi no 1º ano da escola, aí eu fiquei na minha casa um tempão, o bimestre inteiro, tanto que eu quase tomei bomba, no caso”. É importante destacar que a resposta de Ávila é associada a uma experiência de violência, mas que, ao mesmo tempo, ele não relata nenhuma agressão física, destacando, assim, o caráter das agressões psicológicas que se efetivam para além de impactos diretos sobre o corpo.

Ainda assim, é preciso compreender que experiências são essas que levaram Ávila, e que podem levar muitas/os outras/os jovens LGBTQIA+, a desenvolver consequências psíquicas graves, como o transtorno de ansiedade, podendo levar ao suicídio. Espero, durante este capítulo, conseguir demonstrar a partir das experiências das pessoas entrevistadas quais mecanismos da escola, em estudo, interferem de forma violenta nas vidas LGBTQIA+. Sigamos para a fala de Luciana:

[Luciana] [...] porque eu já apresentava que eu era gay, eu dançava em grupo, maquiava as meninas da escola e sempre fui apontado pela diretora como pivô, sempre fui apresentada para professora como o causador do tumulto: *é que ele que causava o tumulto, ele que chama as pessoas, entendeu? Me levaram para o conselho tutelar, me expulsaram do colégio... por eu subir numa cadeira de salto rosa que eu comprei, um salto que tinha lançado na época, que eu comprei, eu fui para escola com ele... Nossa e sambei, cheguei já sambando na escola. Eu tinha uns 15 anos.*

[Entrevistador] E por que te expulsaram? Qual o argumento?

[Luciana] Eu lembro o diretor, ele chama Geraldo Varela, na época, ele falou que eu era o pivô de todos os tumultos que aconteceram na escola. E eu tinha mania de beijar as meninas, já chegava dando selinho nas minhas amigas e toda vez ele via, ele falava que a gente ficava beijando

na sala, na escola, que a gente ficava maquiando as meninas, aquelas coisas que toda bicha faz... aí ele não foi com a minha cara, mas isso foi ótimo porque ele me mandou pro Conselho Tutelar, aí eu consegui a AMAS (Associação Municipal de Assistência Social), meu primeiro emprego como jovem aprendiz...

A experiência de Luciana aponta que um dos mecanismos da homofobia é associar as pessoas LGBTQIA+ como “pivôs” dos tumultos ocorridos dentro da escola. Essa associação por parte das/os educadoras/es, em nossa percepção, está mais relacionada com a possibilidade desses sujeitos liderarem dissidências de comportamentos de gênero do que necessariamente de “tumultos” e “bagunças” que atrapalhem o andamento da escola. Elas são pessoas que de fato atrapalham as normas de gênero estabelecidas pelas condutas escolares. Esse mesmo fenômeno foi identificado por João Paulo de Lorena Silva, em sua pesquisa desenvolvida no ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte:

É interessante destacar que, embora Douglas e Rodolfo também sejam nomeados como “homossexuais” pelas professoras, Gabriel é visto por elas como aquele que influenciou negativamente os demais, o “mais escandaloso” e, nas palavras de Renata, supervisora da turma, um menino “mal-educado e desbocado” (SILVA, 2018, p. 70).

Ainda sobre o relato de Luciana, ela enfatiza o quanto a escola é inóspita e faz com que se dê a expulsão das pessoas LGBTQIA+ da instituição pelo fato de demonstrarem *comportamentos LGBTQIA+*. O ato que a criminaliza a ponto de ser convocado o Conselho Tutelar para intervir é o fato de Luciana ter comportamentos associados aos de uma bicha, ou seja, comportamentos entendidos como femininos performados por um menino, como beijar e maquiar as colegas, por exemplo. Esse argumento nos mostra como a violência contra as formas de ser de uma pessoa é utilizada no intuito de conformá-la dentro de comportamentos esperados pela sociedade em relação a um determinado gênero; e ela é, inclusive, legitimada por outras instituições públicas, no caso, o Conselho Tutelar, que deveriam assegurar os direitos dessas/es alunas/os. Foucault (1988) chama atenção sobre a maquinaria LGBTfóbica que se organiza em torno dessa expulsão e da negação de direitos de determinados grupos sociais. A escola enxergava Luciana como um menino, e, por isso, ela precisava se comportar como tal. Qualquer ação que fuja às expectativas da escola é motivo para reprimi-la, até o ponto de sua expulsão. Borrillo (2001) descreve tais mecanismos como reguladores de gênero, e destaca que quem são as vítimas dessas violências não são apenas as pessoas homossexuais:

A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo) quanto de gênero (masculino/feminino). Eis por que os ho-



mossexuais deixaram de ser as únicas vítimas da violência homofóbica, que acaba visando, igualmente, todos aqueles que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade, etc... (BORRILLO, 2001, p. 16)

Sendo assim, quando falamos em LGBTfobia no espaço escolar, não estamos falando apenas das identidades LGBTQIA+ serem afetadas, falamos também de todas as pessoas que, independentemente de sua sexualidade, não se comportam de acordo com o que a norma preconiza. É preciso pensar de que forma se regula essa norma, quem e como se estabelece esse padrão a ser seguido. Um professor entrevistado nos chama atenção para a importância de pessoas em cargos mais altos ocuparem a função de definir padrões e normas a serem seguidas:

[Adam] Uma funcionária da escola já chegou na sala e fez alguns comentários LGBTfóbicos, tipo: “Ah! Deixa de ser viado, senta direito”, alguma coisa do tipo, sabe?! Fazendo esses comentários assim que são conhecidos. Da direção. Aí tem os termos “viado”, “bichinha”, para questionar a masculinidade dos meninos, *you are not acting like a man that you should, you are a faggot, you are a faggot. Stop complaining. Sabe? Alguma coisa do tipo.*

[Entrevistador] O que você fez na hora?

[Adam] Não fiz nada, fiquei calada.

[Entrevistador] Por quê?

[Adam] Porque é uma posição que está acima de mim e eu fico pensando “gente, mas uma pessoa que tem posição de poder na escola fala isso com os meninos?!”. Sabe, como que eu questiono a autoridade dela na frente desses meninos, eu não sei, eu não consegui dar uma resposta pra isso... e eu não sei também se ela faz isso na minha frente para me provocar, ou se ela faz na frente de todo mundo... eu não sei, fico até pensando, mas é...

Quando uma pessoa numa posição hierárquica superior determina certos comportamentos, tal ação pode ser entendida como a definição de um padrão correto a ser seguido por todas as outras pessoas. Digo, *pode* e não *deve*, uma vez que, como Foucault (1988) nos lembra, onde há violência, há resistência, e de alguma forma as pessoas em posições hierárquicas inferiores podem não seguir tais comportamentos e criar suas próprias formas de agir. Mas falaremos melhor sobre essa associação no próximo capítulo. A professora em destaque, na fala acima, ainda coloca que não sabe se essa regulação feita por uma pessoa em cargo superior busca atingir estudantes e/ou atingir a ela, por se posicionar como uma pessoa não binária na escola. Ou seja, todas as pessoas estão debaixo do guarda-

-chuva de vigília de gênero imposto, indiferente se estudante, professora/or ou outro cargo que ocupe.

Ainda que a LGBTfobia atue como um mecanismo de regulação de gênero, implacável contra qualquer sujeito dentro do ambiente escolar, como descrito anteriormente, vale destacar que ela não atua da mesma forma para todas as pessoas. Rogério Junqueira destaca que “as lógicas da hierarquização, da abjeção<sup>34</sup> social e da marginalização afetam desigualmente os sujeitos” (JUNQUEIRA, 2012, p. 68). Isso implica pensar que algumas pessoas estão mais propícias a tais regulações e violências.

Outro ponto que gostaria de destacar na fala de Adam é o fato de que ele se sente impotente para responder a tais opressões uma vez que não seria correto uma pessoa subordinada questionar uma pessoa superior. Essa fala é importante, porque percebemos que as violências dentro de um espaço hierarquizado como a escola se tornam mais fortes do que sua resistência. Digo isso porque quando questionamos Adam sobre quando ele presencia uma situação LGBTfóbica de estudantes, ele intervém: “Na maioria das vezes surgiram comentários LGBTfóbicos e aí eu tento conversar com eles [estudantes]”.

Pensando por essa lógica, de forma que os sujeitos dentro da escola não conseguem responder ou intervir em situações de violência quando partem de instâncias superiores, chama atenção como estudantes, no chão da escola, estão sujeitos não só às violências vindas de outras/os colegas, mas de todas as instâncias hierarquicamente posiciona-

34. O conceito de corpo abjeto é apresentado mais adiante, mas, nesse instante, é importante saber que se refere a algo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do “não eu” como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (BUTLER, 2003, p. 230).

das com mais poder: professoras/es, administrativo, cantina, etc.

Ainda sobre as agressões que partem de instâncias superiores direcionadas a estudantes:

[Entrevistador] Esse ano você dançou com uma menina na festa junina, e como é que foi?

[Kelly] Nossa, foi super, assim... a professora não gostava, né?! Mas eu nunca... eu já dancei duas vezes contra o meu gosto de vestido, aí ela falou comigo assim que não gostava disso, que eu sei que ela não gostava. Aí eu falei com ela: “Então não vou dançar”. Aí acabou que ela deixou.

[Entrevistador] E por que você acha que ela deixou?

[Kelly] Eu não sei, eu acho que é porque é meu último ano, deve ser porque ela aceitou, mesmo assim...

[Entrevistador] Como é que você sabe que ela não aceita?

[Kelly] O jeito dela, né?!

[Entrevistador] Ela já chegou a falar alguma coisa aí?

[Kelly] Ela fala que... que a minha opção sexual não definia as coisas, tipo... sei lá... do jeito que ela falava, mas eu nunca tava aí, foda-se.

A fala de Kelly nos mostra que as violências partem também de professoras/es, e não necessariamente de violência física. Kelly descreve que “do jeito que ela falava” era a referência de que a professora não gostava de seu posicionamento como uma mulher lésbica. Nessa fala também identificamos que a LGBTfobia pode estar associada a uma regulação de gênero, uma vez que Kelly, por ser mulher, deveria dançar acompanhada de um homem. No entanto, ela tem interesse em dançar com sua parceira e é coagida pela professora a não fazê-lo. Kelly não pode ser ela mesma, precisa se enquadrar dentro de uma norma estabelecida.

A partir da vivência de Kelly, perguntamo-nos: “E se, ao invés de uma menina lésbica dançar com sua parceira, fosse o caso de um menino gay dançar com outro menino?”. Essa pergunta nos leva a pensar sobre um tema muito recorrente nos estudos sobre gênero e sexualidade: a invisibilidade das mulheres lésbicas.

Daniel Borrillo comenta que:

Se as lésbicas foram, visivelmente, menos perseguidas que os gays, tal constatação não deve ser interpretada, de modo algum, como indício de uma maior tolerância a seu respeito; pelo contrário, essa indiferença nada mais é do que o sinal de uma atitude que manifesta um desdém muito maior, reflexo de uma misoginia que, ao transformar a sexualidade feminina em um instrumento do desejo masculino, torna impensáveis as relações erótico-afetivas entre mulheres (BURILLO, 2001, p. 28).

Não cabe aqui comparar ou dizer se homens ou mulheres sofrem mais preconceito, mas perceber que ele ocorre de maneiras diferentes. É preciso lembrar que as mulheres estão propícias não somente à homofobia, mas a outros tipos de violência como o machismo e a misoginia, e essas violências podem de certa forma encobrir outras situações, inclusive promovendo a invisibilidade das mulheres lésbicas. A militante Lessa Patrícia nos lembra em todos os momentos que: “A maior violência contra nós, lésbicas, é o fato de ainda estarmos invisíveis” (LESSA, 2007, p. 26). Uma das pessoas não binárias entrevistadas, e que durante o desenvolvimento deste livro era lida pelas outras pessoas como uma mulher, destaca o processo de machismo e misoginia associado à lesbofobia:

[Adam] As situações que eu passo, de lesbofobia ou bifobia, é de assédio. Então, quando eu tô com uma mulher na rua, nós duas somos assediadas, aí comentário a gente escuta, sempre, o tempo todo, mas nunca de alguém vindo xingar, ameaçar, bater, isso ainda não aconteceu, não.

Na sequência da nossa exposição sobre quais as estratégias da LGBTfobia no espaço escolar, identificamos, a partir das entrevistas, que uma das formas mais recorrentes não passa necessariamente por violências físicas, como comumente é esperado pela sociedade. Os relatos a seguir nos mostram como a violência em relação às pessoas LGBTQIA+ na escola, sejam elas crianças, jovens ou adultas,

se pautam pela oralidade, ou seja, por comentários de cunho pejorativo.

[Entrevistador] Você lembra alguma situação de violência que eles passaram?

[Paulo] [...] eu lembro no intervalo, principalmente. Eram pessoas [alunos gays] quase amaldiçoadas, ninguém encostava a mão, ninguém podia olhar para elas, assim. Eu lembro que, tipo assim, eles tinham um grupinho de amigas, eles passavam, era muito... não esqueço da imagem, assim, eles passavam e aí todo mundo quase que abria um buraco, assim, porque eram pessoas quase tóxicas, se encostasse... era uma coisa muito violenta! Isso eu lembro, era muito violento. Era uma coisa bem tóxica, eles passavam, ninguém encostava, ninguém olhava... Porque, nossa, se olhar... nó!

São relatos fortes e potentes, apresentando uma realidade de violências que entra na escola, assim como em muitos espaços. A fala de Paulo nos mostra a relação abjeta que os corpos LGBTQIA+ ocupam. Conhecer o conceito de abjeto se faz necessário para compreendermos as violências contra as identidades trabalhadas nesta pesquisa. Uma das formas de se entender o abjeto se dá por “algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante” (MISKOLCI, 2013, p. 43). Julia Kristeva destaca que

“o que faz de alguém um corpo abjeto, entretanto, não é a ausência de limpeza ou saúde, mas é aquilo que perturba uma identidade, uma ordem, um sistema. Aquilo que não respeita os limites, os lugares, as regras” (KRISTEVA, 2006, p. 11).

Ser LGBTQIA+ na escola é muito intenso. A gente se lembra de que é *viado* o tempo todo. Gostaria de compartilhar um relato poético que construí para uma atividade da universidade que descreve uma situação de homofobia que passei na escola em que esta pesquisa foi desenvolvida:

Viado. Viado. Viado. Você entra na sala e a imagem que você vê são todas as pessoas rindo de você. Viado. As pessoas todas fechando a cara pra você. Viado. Um dia eu passei as notas para as/os estudantes. Um aluno me parou e me disse que queria saber porque estava em recuperação se a namorada tinha entregado todos os trabalhos dele. Eu disse que não havia recebido. Ele disse que a namorada entregou. Eu pedi a ele que falasse sobre os trabalhos, já que ele os fez, ele provavelmente se lembrava dos temas. Aí ele disse que não se lembrava e que não ia fazer os trabalhos novamente. Ele disse que iria resolver de outras formas. Passou a mão na cintura. Eu levantei, disse que era pra gente resolver da forma como ele queria então, fazer um registro de uma ameaça. Coloquei a mão na cintura. Ele acelerou o passo. Acelerou o olhar. Viado. Acelerou a conversa. Viado. Ele queria me matar. Eu quis viver. Dei os 30 pontos que ele



precisava. Durante a conversa eu me colocava no meu lugar: viado. Ele saiu da sala e o que eu consegui pensar foi que ele só fez isso comigo porque eu sou viado. Viado. Essa não foi a primeira vez que eu senti que a ameaça não era pra mim, era pro viado que está dentro de mim. Viado (SANTOS, 2019).

A partir dos relatos anteriores percebe-se que a LGBTfobia na escola não é diferente do que nos apresenta autores como Daniel Borrillo (2001) e Jaqueline de Jesus (2015) sobre a realidade da sociedade como um todo. Como ocorre com diversas identidades que são vítimas de preconceito e discriminação, os mecanismos da LGBTfobia buscam submeter toda e qualquer pessoa que não esteja dentro das normas estabelecidas pela heteronormatividade a uma classe inferior, a lógica de que essas pessoas devem ser “curadas”, que carecem de cuidados, que são incapazes de cuidar do seu próprio destino, inclusive de seu patrimônio, ocultando as violências dirigidas a elas pela justificativa de que são doentes, menos capazes, de que existe uma “deficiência natural” a ser administrada.

E tais mecanismos de desqualificação da diferença perpassam também processos políticos relacionados a disputas de direitos. São diversos os fatores que nos auxiliam na compreensão sobre a existência da LGBTfobia na sociedade; não queremos aqui nos aprofundar em tais argumentos já amplamente discutidos, mas gostaríamos de colocar a escola como sendo mais uma instituição

que reproduz tais mecanismos, não sendo isenta de sua responsabilidade nesse processo. E é exatamente isto que precisamos compreender, como a escola responde a todos esses processos e de que forma podemos perceber as falhas para que nelas encontremos resistência e a possibilidade de construção de escolas melhores para as pessoas LGBTQIA+; no capítulo seguinte aprofundaremos nesse debate.

Antes de prosseguir para a próxima seção deste capítulo, gostaria de apresentar mais um relato de homofobia:

[Paulo] [...] até hoje o fato de eu não gostar de esporte é a [por causa da] Educação Física... Mais [por causa] do professor do que da Educação Física. Porque separava homens, mulheres, e aí na maioria das vezes eu tinha... eu era meio amigo, assim, de todo mundo, né?! Mas engraçado que nesses círculos masculinos é outra coisa, é outra realidade... então eu me lembro muito da Educação Física, era um processo muito repressor. Na Educação Física é obrigado a jogar futebol, e aí eu era sempre o último a ser escolhido. Eu ficava no gol, era isso, assim, eu me sentia um lixo... tanto que nos últimos dois anos, no 2º, 3º ano, eu arranjei um atestado [...] que falava que não podia fazer exercício físico. Mas era *caô (mentira)*. Mas eu arranjei porque eu não aguentava mais, assim, tipo assim, nossa, véi, prefiro morrer do que fazer Educação Física [...] todo viado que a gente conversa tem a Educação Física no seu coração, uma mágoa, assim...

Este relato é importante por destacar como a homofobia se apresenta no ambiente escolar, não necessariamente por meio de agressões físicas ou mesmo agressões verbais, mas por meio de sua própria lógica de funcionamento, seus currículos oficiais, e inclusive pelos currículos “não oficiais”. O fato de a Educação Física dividir estudantes entre grupos de meninos e meninas é motivo de desconforto. Ao definir determinadas atividades para meninos e outras para meninas, a partir de lógicas associadas às características biológicas, desconsidera fatores socioculturais e possibilita estratégias de regulação de gênero extremamente violentas para aquelas pessoas que não se “adequam a esses marcadores”.

Daniel Borrillo destaca que “a homofobia é um *fenômeno complexo* e variado que pode ser percebido nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado” (BORILLO, 2001, p. 16. Grifos nossos.). Os grifos são nossos, e fazemos isso para destacar que a homofobia pode se dar por diversas formas, e muitas vezes sem nos darmos conta de que determinada ação tem uma motivação homofóbica. Assim como Jaime Silva (2016) identifica nas diversas entrevistas que realizou para sua pesquisa, nós também percebemos que é recorrente o fato de que muitas pessoas LGBTQIA+ passam por situações de LGBTfobia, mas não identificam tais violências como sendo de motivação LGBTfóbica:

[Entrevistador] E como você se sente com esses comentários LGBTfóbicos?

[Adam] Ah... como eu me sinto?! Eu não tomo como agressão à minha pessoa, eu acho que é só uma coisa que eles não sabem lidar, eles aprenderam também, né [...].

[Entrevistador] A escola nunca ter apresentado qualquer discussão sobre as pessoas LGBTQIA+... você já não acha que isso é uma violência para você, lésbica?

[Adam] Sim, com certeza [...].

Não só Adam, mas Paulo também não identifica, em um primeiro momento, suas vivências de violência como LGBTfobia:

[Paulo] Sim, com certeza, o que a gente tinha na escola, assim, mais explícito, eram os meninos que eram gays que são mais afeminados, né?! E aí tinha muita perseguição, muita, assim... e eles não expressavam afeto ou amor. Eles não falaram sobre isso... era só pelos trejeitos. E aí eles já eram muito perseguidos.

[Entrevistador] Isso te afetava?

[Paulo] Afetava muito, mas não afetava no nível... assim... eu não consegui associar.

[Entrevistador] Esse trem do mural ter sumido, por exemplo, isso não é um troço que te afeta?

[Paulo] Me afeta concretamente, esse rolê das fotos, afeta o jeito que a gente pensa as aulas, que a gente trabalha, afeta a maneira, o nosso esforço pedagógico, tipo assim, de pensar aulas, de pensar coisas.

O caso relatado se refere a um mural organizado em uma das minhas aulas em que estudantes foram convidadas/os a escrever mensagens de apoio a pessoas LGBTQIA+ que conhecessem, atividade realizada como parte de um projeto sobre sexualidade na escola. O mural foi montado e exposto durante a Feira de Ciências, com a visita de mães, pais e comunidade escolar. Na segunda-feira, o mural não estava mais lá.

Esse ocorrido é mais um exemplo de que determinados elementos não são bem-vindos na escola e devem, literalmente, desaparecer, como nos mostra Judith Butler: “A restrição e a alocação espacial de quem pode aparecer – na realidade, de quem pode se tornar um objeto de aparecimento – sugere uma operação de poder que opera por meio de embargos e de alocações diferenciadas” (BUTLER, 2018, p. 60). Ações como essa podem afetar, de forma difusa, não só as pessoas que participaram da construção desse mural, mas toda a comunidade LGBTQIA+ da escola.

Entretanto, mais do que a violência da retirada do mural, o que mais me chamou atenção foi o fato de que as pessoas LGBTQIA+ da escola não associavam o ocorrido como uma situação de LGBTfobia. Jaime Silva também identificou o mesmo fenômeno em sua pesquisa:

Por fim, disse ter presenciado casos de discriminação (xingamentos, humilhações) na escola e nomeia tais casos como situações de homofobia. No entanto, diz que na sua escola não tinha muita homofobia, “não ocorriam casos de agressão”. Fica evidente, assim, o quão ambíguo esse fenômeno é na escola, não sendo possível sentenciar unilateralmente tal instituição (SILVA, 2016, p. 55).

Tais reflexões nos levam a pensar que o conceito de homofobia não tem dado conta de toda a sua complexidade e principalmente das violências não físicas que ele abarca dentro do espaço escolar. Algumas pessoas LGBTQIA+ não reconhecem nas violências que vivenciam motivações LGBTfóbicas, principalmente nas não físicas (verbais, simbólicas, etc).

Então, como ampliar o debate da LGBTfobia para que chegue nas salas de aula e ao alcance das/os estudantes? Borrillo (2001) defende que é importante destacar as estratégias da homofobia, nomeá-las para que possamos combatê-las. É preciso um exercício diário de se atentar às pequenas violências no dia a dia, e trabalhá-las de forma a se compreender seus mecanismos e buscar minimizar seus impactos.

Dessa forma, analisando as falas das entrevistas desta pesquisa, já apresentadas anteriormente, sobre as experiências na escola, e analisando as entrevistas apresentadas por Silva (2016), os relatos nos levam a pensar que talvez o termo homofobia

esteja sendo associado a um processo de vitimizar as pessoas LGBTQIA+, em outras palavras, as pessoas associam a homofobia como sendo uma palavra que focaliza na vítima, nos sentimentos de incapacidade de responder a tais opressões. Destaco o trecho: “O preconceito quando atinge um nível perigoso, que realmente afeta o próximo. Eu nunca me senti afetado pelo que me falavam. Por isso, não sei dizer se chegava ao ponto de homofobia [...]” (SILVA, 2016, p. 69). E a própria análise do autor quando ele salienta:

Mais uma vez me deparo com um descompasso entre o que pode ser considerado como homofobia. Os jovens gays não se reconhecem no conceito ou é o conceito que precisa circular melhor nas escolas, possibilitando que os alunos se identifiquem com ele? (SILVA, 2016, p. 69).

Fica evidente a associação da homofobia com o fato de “se sentir afetado”, principalmente quando são violências físicas. Contudo, no caso de violências simbólicas ou psicológicas, não se identifica LGBTfobia pelas pessoas LGBTQIA+ entrevistadas. Mais uma vez, essas análises nos levam a pensar que é preciso trabalhar debates constantes sobre LGBTfobia e outras violências para que estudantes consigam perceber as violências que incidem sobre seus corpos.

Outro debate que gostaria de apresentar sobre violências experienciadas por pessoas LGBTQIA+ no ambiente escolar se mostra nas falas de uma das pessoas que Silva entrevistou:

[...] o tema sexualidade (homossexualidade) era raramente discutido e, segundo o entrevistado, isso tinha um lado positivo já que, quanto menos se falasse sobre o assunto, menos ele se sentiria alvo dos olhares dos outros (SILVA, 2016, p. 52).

É interessante notar que um dos meus alunos do 1º ano do ensino médio, do turno da manhã, mostrava-se incomodado, em alguns momentos, com as minhas intervenções em sala de aula quando qualquer estudante zombava de sua possível homossexualidade.

Digo, possível, uma vez que em nenhum momento esse aluno se posicionou como LGBTQIA+, nem me contou de seu incômodo. Ao mesmo tempo, era um estudante lido por suas/seus colegas de sala como um jovem de comportamentos “afeminados”. Ele é muito inteligente, dedicado, sempre auxiliava as pessoas quando era solicitado, mas ao mesmo tempo se mostrava muito violento em suas palavras quando queria atingir qualquer pessoa em sala no intuito de se proteger. Quando eu falava sobre a temática relacionada à orientação sexual, lembro-me que era um dos poucos momentos em que ele olhava para mim e manifestava que estava prestando atenção. Entretanto, em um dos relatos do meu “Diário de achados e babados” eu destaco:

Quando saí com a turma da sala e fomos para o laboratório, alunas/os começaram a chamar o Júlio de Julinha... Eu chamei a atenção da Verônica, perguntando o porquê de Julinha... falei do meu sentimento quando eu era novo e as pessoas me



zoavam na escola... Júlio ficou bem atento ao que eu falava... no fim da aula pedi pra conversar com ele, ele disse que iria na biblioteca e voltaria, não voltou (Trecho do “Diário de achados e babados”, 19/09/2019).

Esse não foi o único momento em que tentei me aproximar para apoiá-lo e conversar sobre as violências que ele vivenciava, mas ele se esquivou. Não só ele, mas percebo esse movimento também em outros estudantes. O que faço é sempre respeitar a/o estudante. Mas acho importante destacar que não necessariamente todas as pessoas LGBTQIA+ se sentem à vontade quando a temática é trabalhada em sala de aula. É preciso construir estratégias, e discutiremos adiante sobre elas.

Queríamos muito poder dizer aqui que as violências trazidas até então estão relacionadas apenas a um ambiente da escola que, por ser um dos primeiros espaços de socialização, fora do âmbito familiar, não seria um espaço acolhedor às pessoas LGBTQIA+, pois ali não estariam tão protegidas quanto dentro do seu ambiente doméstico. Mas, infelizmente, essa não é a realidade das pessoas entrevistadas, como nos ilustra a fala de Raphaella:

[Raphaella] Quando eu marquei, eu decidi casar, foi o pior dia da minha vida. Dia 27 de setembro seria o meu casamento, seria no casamento LGBT comunitário, ali no Mineirinho. Marquei tudo bonitinho, foi o dia mais feliz da minha vida naquele momento, fiz o convite digital, mandei para quem eu queria... Minha prima

mandou o convite para minha mãe. Eu só ia mandar o convite para ela dois dias antes do meu chá de casamento. Estava tudo assim, planejado. A avó da minha namorada deu apartamento para a gente, já tínhamos algumas coisinhas, porque ela já morou sozinha. Assim... minha mãe me expulsou de casa, uma coisa que eu não conto para ninguém, para ninguém. Mas antes dela me expulsar de casa, minha mãe me deu uma surra, uma surra que foi, assim, foi para mim, foi inesquecível, acho que quando eu me assumi não doeu tanto igual essa surra que ela me deu. Quando eu falei que eu iria casar, parou de conversar comigo, fiquei morando no meu avô uma semana, eu passei fome, eu fui trabalhar sem marmita, tive que fazer um vale de R\$100,00 no serviço para poder almoçar, para poder jantar, porque na casa do meu avô não tinha nada. Peguei meu pagamento do mês de setembro, ajudei a comprar as coisas na casa do meu avô, mandei dinheiro para ela [mãe] pagar a conta de luz e foi quando ela me mandou: *Bárbara, não casa. Mora junto, depois você casa. Porque eu não criei você para casar com uma mulher.* Onde eu falei assim: *Porque que você não pode me aceitar da forma como eu sou? Por que que você não pode me amar da forma como eu sou? Que eu me sinto bem, que eu estou feliz? Porque eu tenho que fazer as coisas que você quer para você estar feliz, porque eu não posso ser feliz da forma como eu quero ser...* Foi quando a gente sentou, conversou. A gente colocou umas coisas a limpo, ela foi conversou comigo e falou

assim: *Tudo bem se você quiser morar com ela, eu te ajudo com tudo dentro de casa, mas o casamento não aceito.* Foi onde eu vi que eu podia ter a minha mãe do meu lado, mas eu não podia contar com ela para tudo.

Por fim, Raphaella acabou não se casando com sua noiva:

[Raphaella] Eu não casei. Eu não casei por ela, pela minha mãe... eu acho que tudo bem, eu amo minha namorada, mas a minha mãe vem em primeiro lugar na minha vida, sabe?! Eu acho que eu preciso, por enquanto, porque eu tô morando com ela, dar esse orgulho para ela... de falar assim: eu sou a filha perfeita com quem ela quer andar, sobre a linha, dentro de casa. Mas esse ano meu casamento sai com certeza.

Na experiência que Raphaella compartilha conosco, podemos identificar o que nos parece uma contradição: o fato de a mãe aceitar a filha como uma mulher lésbica, morando com outra mulher, mas em relação ao casamento formalizado juridicamente, não. Daniel Borrillo (2001) nos ajuda a compreender tal fenômeno a partir de uma ótica em que a sociedade consegue tolerar algumas movimentações das pessoas LGBTQIA+, mas naquilo que se refere a uma conquista de direitos, ou a uma garantia de um direito, nega-se a aceitar.

Esse exemplo foi trazido simbolicamente para representar um conjunto de falas sobre as violências experienciadas pelas pessoas LGBTQIA+ em

seu ambiente familiar. Ou seja, as violências estão presentes na família, assim como em vários outros âmbitos por onde circulam estudantes.

Após entender melhor sobre os mecanismos pelos quais a LGBTfobia atua dentro do espaço escolar, é preciso nos mover para uma reflexão sobre como enfrentar essas violências e permitir a construção de um ambiente escolar que respeite as pessoas LGBTQIA+. É um caminho difícil, mas que propomos com o reconhecimento de estratégias já existentes e que podem ser úteis nesse processo; uma delas pode ser pelo reconhecimento da LGBTfobia dentro do ambiente escolar, como *bullying*, e talvez pela utilização desse rótulo para possibilitar o debate sobre essas violências nessas instituições.

## O que é *bullying* e por que a LGBTfobia pode se enquadrar como *bullying*?

Em 2018, quando eu decidi me inscrever no Promestre, o Brasil vivenciava um contexto bastante difícil para as pautas identitárias. Os movimentos conservadores utilizaram como estratégia a criação de um discurso criminalizador para os debates sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar. A principal ferramenta era o projeto de lei “Escola Sem Partido”, chamado assim por acreditar que esses temas eram pautas de determinadas ideologias que desejavam doutrinar estudantes. Toda essa es-

trutura compôs o que Rogério Junqueira (2020) e Marlucy Paraíso (2016) denominam ofensivas anti-gênero, já explicitado anteriormente.

Sendo assim, eu, um professor que se posicionava gay, sempre levando os debates sobre gênero e sexualidade para a sala de aula, tive o meu trabalho cerceado posto que, por mais que eu tenha continuado os debates, ameaças acerca do nosso trabalho se instauraram, ainda que veladamente. Na prática, materializando essas ameaças, talvez as duas vivências mais marcantes foram a de uma supervisora me questionar “por que falar tanto sobre essas coisas [LGBTs]?”, sendo que eu havia registrado no planejamento das aulas uma única aula sobre a temática; e outra foi a denúncia anônima de que eu estaria, em sala de aula, “provocando estudantes a fazerem sexo”.

Conto essas experiências e esse contexto para destacar que foi necessário pensar novas maneiras para falar sobre as questões LGBTQIA+ de forma menos prejudicial a nós, professoras/es. E, ao mesmo tempo, precisávamos pensar em uma estratégia que levasse nossa pesquisa para dentro das escolas, pelo menos conseguindo gingar<sup>35</sup> os processos burocráticos<sup>36</sup> e tornar possível sua execução.

Essa necessidade de vir a incorporar outras nomeações para a LGBTfobia se instaura, na minha experiência docente, a partir do meu caminhar em escolas particulares. A primeira instituição de ensino em que lecionei, em 2015, na cidade do Rio de Janeiro, era pautada dentro de valores católicos.

35. Esse termo faz referência a uma estratégia utilizada nas rodas de capoeira, que significa basicamente “driblar, fugir e enganar a pessoa adversária”.

36. Os processos burocráticos a que nos referimos aqui são basicamente as anuências que a Secretaria de Educação de Minas Gerais deveria nos fornecer autorizando o desenvolvimento da nossa pesquisa na escola indicada.

Atendíamos a uma elite em que valores conservadores como criminalizar debates sobre gênero e sexualidade já eram comuns na fala de muitas/os estudantes, e que ressoavam na postura da direção, ainda que muito aberta aos debates das diferenças.<sup>37</sup> Contudo, *bullying* era um conceito extremamente utilizado, respeitado e aceito dentro de documentos e debates escolares, inclusive em reuniões com as famílias das/os estudantes.

Já em Belo Horizonte, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola particular em que debater sobre racismo era de alguma forma um problema, inclusive com reclamações formais. No entanto, falar sobre *bullying* era praticamente uma exigência da direção, com palestras e capacitações.

Essas experiências me chamaram atenção para o fato de que o conceito de *bullying* era muito bem-vindo dentro do espaço escolar e de sua comunidade, talvez porque não era diretamente associado às violências relacionadas ao racismo, LGBTfobia e machismo. Normalmente esse conceito era discutido atrelado a problemas de brincadeiras e piadas cujas vítimas eram pessoas consideradas “acima do peso”, pessoas que usavam óculos, que gostavam de determinados tipos de personagens infantis, que moravam em regiões com piadas associadas, que passaram por alguma situação constrangedora na escola, etc... Nos treinamentos e conversas que tínhamos sobre o termo, em momento algum as pessoas associavam *bullying* à homofobia.

37. É necessário destacar que a direção se pautava dentro de uma perspectiva multiculturalista de defesa das diferenças dentro do ambiente escolar. É possível dizer isso pelas temáticas que a supervisão e coordenação pedagógica promoviam entre docentes. No entanto, a escola estava mergulhada dentro de uma participação constante de mães e pais, com valores conservadores, o que dificultava bastante o trabalho da gestão.

Como citei no início deste livro, *isto não é um projeto de pesquisa, isto é um plano de subversão*, eu preciso que o debate sobre a LGBTfobia entre, urgentemente, nas escolas. Nós precisamos. E nada melhor do que “envelopar” esse debate com um conceito amplamente utilizado nos espaços escolares, principalmente entre crianças e mais jovens: o *bullying*. Dessa forma, ao mesmo tempo que vi a possibilidade de entrar com a minha pesquisa nas escolas, vislumbrei a possibilidade de facilitar também a entrada dos debates sobre a LGBTfobia.

Cabe aqui uma breve digressão sobre as possibilidades do conceito de *bullying* e também suas limitações, a fim de pensar sua potencialidade. Para iniciar essa discussão, é importante conhecer o conceito.

O termo aparece pela primeira vez, na década de 1970, nos estudos do psicólogo Dan Olweus. Preocupado com o grande número de suicídios entre estudantes suecos, o pesquisador identificou que grande parte das/os alunas/os passavam por situações específicas de violência dentro do ambiente escolar. Eram agressões constantes contra uma mesma pessoa, verbais e/ou físicas, num período prolongado de tempo, explicitando haver desequilíbrio de poder entre a pessoa que as cometia e a pessoa alvo. As vítimas sentiam dificuldade de se defender, em um contexto de aparente ausência de motivos que justificassem os ataques, posto que, inclusive, as pessoas envolvidas desfrutavam de igual posição social hierárquica como, por exemplo, duas alunas.

Olweus categorizou tais processos a partir do verbo em inglês *to bully*, que em português seria algo como intimidar, no sentido de brigão e afrontoso, criando então o termo *bullying*, que tem sido amplamente utilizado desde então (OLWEUS, 1978).

No Brasil, o termo ainda não passou por uma tradução específica, sendo estudado por pesquisadoras como Deborah Antunes e Antônio Zuin (2008), Gabriela Diaz e Mériti de Souza (2010), Joilson da Silva e Nayana Barreto (2013), e Pâmela Esteves (2017). As/os pesquisadoras/es trabalham com diferentes definições, de acordo com a perspectiva do fenômeno que desejam evocar. Mas todas/os concordam que *bullying* ocorre no ambiente escolar, sendo uma violência que persiste por um tempo e que envolve a pessoa que agride, a pessoa agredida e as pessoas que testemunharam o ocorrido, intervindo ou não. É importante destacar que o termo não é mais utilizado somente para violências dentro do ambiente escolar, mas também situado em outros espaços, como o ambiente de trabalho (EINARSEN, 2010).

Apesar do termo já ser difundido não só entre pesquisadoras/es, mas também entre as/os profissionais da educação, ainda existe um mal-entendimento sobre de fato de que tipo de atitudes dentro do ambiente escolar podemos classificar ou não como *bullying*.

[Entrevistador] Pensando nas suas aulas e na sua experiência enquanto professora



de Educação Física, como é que é essa questão do *Bullying* para você? Você o identifica em suas aulas? O que você entende por *bullying*?

[Professora de Educação Física] Olhe, primeiro, a pergunta é como que eu identifico o *bullying*, certo?! As minhas aulas são duas aulas por semana. Uma aula, normalmente, é dentro de sala, eles [alunas/os] têm os cadernos e nesse momento eu procuro identificar na escrita deles, ali, o que que realmente, às vezes, fere eles. Por exemplo, no terceiro bimestre, nós trabalhamos sobre a questão da obesidade que... não sei se você chegou a ver, trouxe vários textos para todas as turmas desde o oitavo... eu passei textos, charges para eles falando sobre a questão da obesidade, que eu vejo muito de Educação Física, às vezes, que pode sofrer *bullying* é por ser gordinho, ou não, né, que é a minha experiência que eu vejo com mais frequência, né?! [...] a pessoa se ela tiver principalmente nessa fase da adolescência, se ela tiver um problema hormonal, se o pâncreas não produz insulina corretamente ela, vai ser obesa ou ela vai ser magra demais e aí para trabalhar essa questão do *bullying* eu trouxe isso... e isso prejudica muito os meninos, né?! Claro!

A partir da fala da professora de Educação Física, podemos perceber que ela reconhece a presença do *bullying* nas suas aulas, e inclusive trabalha com a temática, entretanto, associa, como espera-

do, a aspectos relacionados ao corpo, como “obesa” ou “magra demais”, e não a outros aspectos ligados às diferenças, como orientação sexual, identidade de gênero, gênero, raça/etnia e outras.

[Entrevistador] Você identifica que o *bullying* prejudica estudantes nas suas aulas?

[Vitória] Olha, é tão engraçado que, para alguns alunos, o *bullying* prejudica muito... isso vai muito de pessoa para pessoa, entendeu?! Pode ser que o Thales sofra essa questão de *bullying* e ele consegue lidar muito bem com isso, porém, é o seguinte, eu consigo ver mais além ainda, quando o menino ele tem uma família presente, que cuida, que dá um suporte, um pai e uma mãe ali presente, que dá uma assistência para o menino, que pergunta para o menino como é que foi o dia dele na escola, que olha, que acompanha a questão do *bullying* para esse menino às vezes é mais fácil ser tratada, porque ele tem um pai e uma mãe. Ele tem um porto seguro, ele consegue desabafar, ele consegue conversar, ele consegue expor aquilo que ele sofreu, às vezes o pai procura ou às vezes a mãe vem, olha, e a gente consegue lidar com isso... quando ele não tem, quando o menino não tem esse pai, essa mãe presente, ele vai guardando aquilo, ele vai dando literalmente... absorvendo aquilo tudo para ele e ele começa a expor aqui na escola, às vezes de uma forma agressiva, ou ele se retrai, ou ele começa a se cortar, e sempre

quando o menino começa a expor isso se cortando, retraindo, fugindo, é porque ele não conseguiu conversar com os pais ou alguém que tenha confiança para ele, então o que eu observo na questão do *bullying* que é prejudicial é quando ele realmente não tem com quem conversar e desabafar e ter a orientação correta em relação a isso

Já Carmélia nos traz perspectivas sobre o impacto do *bullying* na vida das/os estudantes.

[Entrevistador] Para a pessoa adulta você acha que é um pouco mais tranquilo de lidar?

[Carmélia] Eu acho que, depois que ele faz 10 anos, ele sente muito, sabe? Sente muito, 10, 12 anos que vai terminando a primeira infância... ele sente, mas se ele tiver um respaldo, um pouquinho que ele tiver de respaldo do familiar ou de estrutura, que algum médico passou para ele, ou de qualquer forma ele supera. Agora um menorzinho, eu acho que ele é o pior. Porque fica gravado na memória, na raiz do ser, sabe?! É uma coisa, eu acho que é uma coisa mais gritante, mas as pessoas acham que não, porque aí o adolescente ele se corta, ele tenta suicídio, né?! É mais agressivo, mas o da infância ele não esquece jamais... nem com terapia nem com nada. Eu acho bem tenso [...] Eu acho que a pior coisa do *bullying* é a fala e o ato, logo em seguida vem os procedimentos... mas o que mais fere são as falas. Então, se a gente começar a controlar as falas, a gente vai controlar as ações. Concorda?

As falas de Vitória e de Carmélia demonstram como o *bullying* impacta de forma negativa o ambiente escolar como um todo. Ambas destacam que a estrutura familiar pode auxiliar estudantes a lidarem com essas questões dentro do espaço escolar.

Carmélia destaca que normalmente o *bullying* se inicia por experiências de agressões não físicas, e depois podem ocorrer também por agressões físicas. Ela demonstra sua preocupação com as situações de *bullying* principalmente na primeira infância, ou seja, até os 12 anos, uma vez que as marcas da violência podem ser maiores e carregadas por toda a vida, nas palavras da entrevistada: “Porque fica gravado na memória, na raiz do ser, sabe?!”. Por outro lado, Carmélia nos aponta que uma das formas de se diminuir as situações de *bullying* é evitar as agressões verbais, e assim evitamos violências físicas.

Mônica, uma das gestoras da escola, nos mostra que concorda com a perspectiva de pensar o *bullying* a partir de uma ótica dos preconceitos presentes na escola:

[Entrevistador] Na sua opinião, o que que você acha de pensar o *bullying* pela perspectiva do preconceito?

[Mônica] É engraçado. A gente tem uma diferença de idade. Querendo ou não, na minha época não existia *bullying*. A gente chamava o outro de gordo, branco e careca, o que for, a gente não tinha isso. Mas hoje, o ser humano, ele está tão maldoso... acho que a partir do momento

que te incomoda... o meu jeito de falar, o que te machuca... entendeu? Até mesmo, quantas vezes eu já falei: “O viadinho filho \*\* \*\*\*\*”, que é isso e aquilo. Xingava a pessoa, mas era diferente. Agora se eu chegar hoje, se eu falar: “Seu viado!”, que é isso, aquilo... É o que sai da minha boca e como sai da minha boca que machuca o outro. E aí é *bullying*. Eu vejo... é machucar mesmo [inaudível] “Poxa, foi tão agressivo, não precisava daquilo”.

Em sua fala percebemos que antigamente atos que atualmente são considerados preconceituosos, como chamar pejorativamente pessoas homossexuais de viado, não eram reconhecidos como preconceito, como um problema. Dessa forma, percebemos que existe uma construção do que seja ou não preconceito dentro do espaço escolar e tal processo depende de fatores diversos, inclusive externos à escola.

A partir dessa análise é preciso pensar a perspectiva do conceito *bullying* como um rótulo que nomeia fenômenos associados aos processos das violências contra as diferenças presentes no ambiente escolar. Pâmela Esteves (2017) salienta que o *bullying* ocorre devido à dificuldade de estudantes em conviver/aceitar suas próprias diferenças culturais e identitárias que são construídas e reconstruídas no ambiente escolar. Dessa forma, a autora reconhece a escola como um espaço de presença das diferenças, e as intolerâncias em relação a elas, aliadas a comportamentos maliciosamente banais que configuram respostas violentas.

Podemos acrescentar a essa perspectiva que não somente estudantes têm dificuldade de viver com as diferenças culturais e identitárias, mas todas/os as/os profissionais que ali desempenham suas funções, como demonstramos durante o decorrer deste capítulo, em que apresentamos as violências que pessoas, sejam elas estudantes ou não, vivem a partir da atitude de outras.

Andrade (2006), Candau (2008), Esteves (2017) e Santos (2018) defendem uma educação capaz de valorizar as diferenças, e têm como estratégia identificar e trabalhar no sentido de prevenir as distintas formas de preconceito, possibilitando assim espaços escolares capazes de trazer qualquer identidade para o seu interior, o que seria, segundo Esteves (2017), uma *educação intercultural*.

Compreender o *bullying* a partir do referencial intercultural/multicultural é urgente, pois significa olhar para aqueles que são violentados porque são diferentes e que, muitas vezes, acabam interiorizando o reconhecimento negativo que receberam dos outros e criando uma visão inferior de si próprios (ESTEVES, 2017, p. 441).

A partir dessa perspectiva apresento a fala de Carmélia:

[Carmélia] O negócio é o seguinte. Por exemplo, para uma família é normal eu xingar você de qualquer forma, isso passa, está normal, você tá ouvindo isso desde praticamente bebê ou desde o útero, entendeu? E para outra criança,

ela... não é normal, isso dói tanto, *que ele me chamou de feio, ele me chamou de bobo, ele me chamou de...* entendeu? *De retardado...* são simplesmente palavras, mas que afetam...

A fala de Carmélia corrobora com a perspectiva de que dentro do ambiente escolar o embate às diferenças pode ocasionar violências. A sala de aula é um espaço do encontro das diferenças, e em muitos casos é o primeiro contato que a criança tem com diferentes valores e visões do que fora aprendido no ambiente familiar. A escola recebe e proporciona a interação de crianças de famílias que passaram por vivências diversificadas e, em alguns momentos, pode haver conflitos. Um exemplo seria quando uma criança é criada por uma família na qual não se reproduz a ideia de brinquedos separados por gênero, ou seja, meninos e meninas, ela tem a liberdade de escolher qualquer brincadeira, indiferente se classificada como específicas para um determinado gênero. Entretanto, essa criança passa por situações de preconceito quando seus colegas, que tiveram uma criação em que há brincadeiras específicas para meninas e outras para meninos, passam a conviver juntos dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, torna-se importante entender que a homofobia ou, de uma forma ampliada, a LGB-Tfobia atuam dentro do espaço escolar como resultado da dificuldade de aceitar a diferença, sendo assim uma das formas em que o *bullying* se apresenta na sala de aula.

É preciso evidenciar que o *bullying* com motivação LGBTfóbica não é uma ocorrência de violência apenas contra estudantes, mas também contra professoras/es e outras/os profissionais. Ou seja, entendemos que o mecanismo do *bullying* pode estar presente não só na sala de aula, mas também na sala das/os professoras/es e em todo e qualquer espaço de convivência.

Eu presenciei uma situação bem complicada na escola em que trabalhei, na qual um professor de Artes, que se posicionava como homossexual, sempre escutava piadinhas e comentários maliciosos em relação a sua orientação sexual. A coordenação constantemente associava o mau comportamento das/os estudantes à postura do professor em sala de aula, uma postura mais liberal e não repressora como a supervisão gostaria. Um certo dia, quando o professor de Artes foi reclamar pelo mau comportamento das/os estudantes, a supervisora respondeu: “Não adianta você exigir que os alunos tenham um bom comportamento na sua aula, é preciso que você tenha uma postura mais masculina, de homem”.

Dessa forma, é possível perceber claramente o que Tognetta e Vinha (2008) apresentam quando falam do processo homogeneizador da escola, em todos os seus ambientes, exigindo assim uma postura cisheteronormativa<sup>38</sup> de todas/os as/os profissionais envolvidas/os, desde a portaria até a sala da direção. Como resultado de todo esse processo, ao homogeneizar e não reconhecer as diferenças, as/

38. Uma postura cisheteronormativa seria uma postura de uma pessoa cisgênero, que segue normas heterossexuais.



os estudantes reproduzem essa normatização em todos os seus contextos, dentro de sala de aula, no pátio da escola, na biblioteca, em casa com seus familiares, no transporte público e em outros espaços.

Voltando ainda sobre o debate do uso do termo *bullying*, é importante destacar alguns problemas decorrentes de quando nos referimos a determinadas violências dentro do espaço escolar. Deborah Antunes e Antônio Zuin defendem que é preciso “pensar até que ponto a classificação possibilitada pela adoção desta tipologia da violência não mascara os processos sociais inerentes aos comportamentos classificados como *bullying*” (ANTUNES; ZUIN, 2019, p. 35. Grifos dos autores). Ou seja, até que ponto pensar os preconceitos e a dificuldade de lidar com as diferenças dentro da sala de aula como *bullying* não tira o foco da raiz do problema, e acaba que, pelo uso de novos termos, controla o fenômeno via classificação e cria assim uma uniformização para se entender tais violências.

De alguma forma, utilizar o termo *bullying* para “controlar” o racismo, o machismo, a LGBTfobia, a gordofobia, o capacitismo (preconceito em relação às pessoas com deficiência) e diversos outros preconceitos pode não contribuir para o debate dos mecanismos de tais discriminações. Infelizmente, é isso o que tem ocorrido nos debates das principais perspectivas apontadas por pessoas de renome que discutem o *bullying* escolar, como Gustavo Teixeira (2014). Quase não há menção às questões relacionadas a pensar e questionar a motivação do

bullying, e normalmente essa ação é associada a questões de saúde mental, como distúrbios de ansiedade e/ou depressão e isolamento social. Quando questionamos professoras/es sobre sua análise em relação ao uso da categoria *bullying*, tivemos como uma das respostas:

[Paulo] [...] essa coisa do *bullying*, eu acho que é uma forma que criaram mesmo, para dar um nome que não seja o nome certo que a gente entenda as contradições que isso traz, assim... Então vamos falar que o racismo é *bullying*, vamos falar que LGBTfobia é *bullying*, vamos falar que o machismo é *bullying*, então foi uma forma bem perspicaz, assim, vamos transformar em algo pueril, né? Aceita socialmente, vamos transformar em *bullying* para não discutir o que é a contradição real.

A fala de Paulo vai ao encontro das análises de Antunes e Zuin (2018) sobre a possibilidade de o bullying invisibilizar debates importantes relacionados às contradições presentes na sala de aula, em relação às dificuldades em lidar com as diferenças. Nessa perspectiva, Gabriela Diaz e Mériti de Souza entendem que:

[...] o exercício de classificar e nomear a violência na escola, construindo um conceito que a dissocia do contexto social e restringe sua presença temporal e espacial a instituição escolar pode dificultar a compreensão desse fenômeno e restringir a abrangência das ações necessárias para lidar com ele ( DIAZ; SOUZA, 2010, p. 5).

Contudo, não nos cabe aqui pensar se a possibilidade do debate sobre *bullying* dentro dos espaços escolares se dá exatamente pela sua possibilidade de invisibilizar situações de preconceito, mas perceber que a partir de um momento em que ele já é utilizado, e, em alguma medida, bem-aceito, pensar sobre as novas possibilidades com as quais o termo *bullying* pode contribuir para o debate sobre os preconceitos em sala de aula. Inclusive, no intuito de beneficiar a entrada da discussão sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade.

Ao mesmo tempo, uma outra defesa no uso da classificação *bullying* é o fato de ela possibilitar o debate dos preconceitos de uma forma interseccional, ou seja, pensar que a LGBTfobia, por exemplo, está, de alguma maneira, atuando dentro do espaço escolar por meio de mecanismos parecidos com outras formas de preconceito, como o racismo. As vivências que tenho como homem gay e, ao mesmo tempo, as minhas observações sobre as vivências de outras pessoas LGBTQIA+ dentro do espaço escolar me auxiliam a perceber pessoas que experienciam violências relacionadas à sua raça/etnia, às questões de gênero, às questões de classe social e a outros marcadores sociais que estão associados a preconceitos.

Não defendo de forma alguma que as violências são as mesmas, e que as vivências também sejam sequer parecidas, contudo, percebo que os mecanismos de violência utilizados no intuito de oprimir tais identidades podem ser semelhantes, e isso

me ajuda a identificar situações de *bullying* em sala de aula. Observe a resposta de uma das pessoas entrevistadas pela pesquisa:

[Caíque] Eu passei por várias situações distintas, assim, como é que eu posso explicar? Por exemplo, no ensino fundamental mesmo, eu tinha professores que faziam *bullying* comigo, professores, né? Eu sofria *bullying* de colegas pelo fato ser preto, de ser gay, gay, assim, né, porque pelo fato de ser criança não era gay, mas eu era afeminado, então as pessoas já colocavam de escanteio, assim, sabe? Então eu sofri muito na escola [...].

A fala de Caíque evidencia que no espaço escolar, assim como em espaços não escolares, as violências em relação às diferenças ocorrem de forma interseccional, ou seja, os marcadores sociais atuam em uma rede de complexidade não excludente. Em outras palavras, homens gays negros vivenciam experiências diferentes de homens gays brancos, e não é possível isolar tais marcadores de forma a entender apenas como Caíque teria experiências somente como homem gay. Esse debate sobre interseccionalidade é de grande importância para se compreender as experiências das pessoas LGBTQIA+ dentro do espaço escolar, Sirma Bilge contribui com a discussão:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio

de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que operam a partir dessas categorias e postulam sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Não podemos falar sobre construção de identidades, violências e resistências das pessoas LGBTQIA+ isoladas de outros marcadores sociais. Esta pesquisa nos aponta temas dentro das escolas que precisam ser aprofundados em trabalhos futuros, e a interseccionalidade é evidentemente um deles.

Voltando às vantagens do uso da categoria *bullying*, podemos citar o fato de ela estar relacionada com suas possibilidades de abrir ações de combate a tais violências, inclusive por meio de mecanismos jurídicos. No Brasil, um marco importante para o combate ao *bullying*, como uma violência sistemática no ambiente escolar, pode ser apontado pela aprovação da Lei 13.185 de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, entendendo o *bullying* como:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de

intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Dessa forma, falar sobre *bullying* possibilita ativar dispositivos legais, não só facilitando, mas legitimando a entrada desse debate em sala de aula. Desde 2015 as violências contra pessoas LGBTQIA+ no espaço escolar já se enquadram como crimes. Contudo, apenas em 2019 ocorreu a criminalização da homofobia por instâncias superiores jurídicas, por meio da equiparação da homofobia e da transfobia a crimes de racismo pelo Superior Tribunal Federal (STF).

Cabe-nos destacar por meio de ações e pesquisas como esta que a LGBTfobia, o racismo, o capacitismo, a gordofobia, o machismo, o classismo e diversos outros preconceitos estão presentes dentro das escolas e podem violentar todas as pessoas que ali frequentam, diariamente, sendo parte de algo que classificamos como *bullying*.

Durante o meu caminhar pela educação, uma característica que percebo entre as crianças viadas é o seu destaque nas avaliações e sua dedicação para com as atividades escolares, ligadas à intelectualidade. Em um primeiro momento, eu interpretava esse fenômeno como uma violência às pessoas LGBTQIA+. Na necessidade de serem aceitas e não questionadas em relação a nenhum tipo de reclamação, buscam sempre a excelência, se destacando naquilo que conseguem para serem aceitas. Di-

dier Eríbon (2008) me ajudou a perceber que esse é um movimento de resistência, uma resposta às opressões e um caminho aberto para ser aceita/o. Mas ainda assim uma estratégia que desgasta ainda mais as crianças viadas, as violenta. Mas, olhar para esse fenômeno apenas como violência retira das/os estudantes LGBTQIA+ sua possibilidade de resistir. É com esse exercício de perceber a resistência dentro de um contexto violento que seguimos para o próximo capítulo.

Um gay – ou um casal gay – não precisa pertencer ao “meio gay” para usufruir das conquistas obtidas pela visibilidade e a afirmação homossexuais: com efeito, é possível para um número sem cessar crescente deles, viver serenamente, não dissimular mais totalmente o que são.

A mobilização homossexual, a saída à luz do dia e a intensificação da vida “subcultural” com toda certeza representam (com o feminismo) um dos mais intensos questionamentos da ordem instituída, sexual e social, mais também “epistemológica”, do mundo contemporâneo (ERIBON, 2008, p. 42).

## 5

### Põe a cara no sol!<sup>39</sup>

[Luciana] Mas eu acho que a pessoa, independente, tem que se impor. Tem que colocar a cara a tapa. Não tem que ter medo, entendeu?! As pessoas têm que aceitar a gente da forma que somos.

[Entrevistador] O que te deu força para se posicionar na escola e enfrentar todos esses preconceitos?

[Luciana] Foi o fato de eu não querer ser mais um gay sabe, de favela. Já pobre, favelado, gay, né? E discriminado? Então eu acho que eu posso ir mais longe, que eu consigo chegar num lugar melhor, conseguir um emprego melhor e essas coisas.

Depois de todas as vivências de silenciamento e opressão descritas nos capítulos anteriores, é hora de dar luz ao grupo de estudantes com o andar re-bolativo-provocativo na escola. Com fones de ouvido, Pablló Vittar<sup>40</sup> em seu mais agudo tom. Com os cabelos coloridos. Aos meninos dançantes, que choram, que desejam outros meninos, que reparam em cada costura da roupa da professora. Às meninas à espera do futebol, que evitam os corpos “dos meninos”, desejam “os femininos”, que tomam frente de campeonatos esportivos. Corpos e corpos que resistem aos ferimentos que a escola insiste em causar (LOURO, 1997). Que re-existem. Alguns

39. “Põe a cara no sol” é uma frase muito utilizada no meio LGBTQIA+ quando se deseja mostrar a resistência e força de se posicionar como LGBTQIA+ em um espaço opressor.

40. Pablló Vittar é uma cantora brasileira de música pop, muito conhecida principalmente entre as pessoas LGBTQIA+.



poucos corpos travestis, uns dentro do armário, à espera do diploma do 3º ano. Outros já em transição. E alguns corpos ainda mais invisíveis: os homens trans.

E em todo esse conjunto, algumas/uns professoras/es, funcionárias/os... A escola é repleta de pessoas LGBTQIA+, assim como a sociedade também o é. No capítulo anterior comentamos sobre a construção das identidades das pessoas LGBTQIA+ perpassada pelo ambiente escolar, uma construção marcada por violências, mas também por suspiros de liberdade e de afetos. Neste capítulo falaremos desses suspiros, não necessariamente ocasionais, mas estratégicos, pensados exatamente dentro de uma lógica de resistência. Discutiremos também o que está além dos muros da escola, e de que forma ela é contextualizada dentro de um arcabouço que a coloca em uma zona de conflito.

A fala de Luciana na abertura deste capítulo demarca bem uma das formas como podemos entender a resistência de pessoas LGBTQIA+ no espaço escolar: estar presente, se impor, sermos da *forma que somos*, apesar de todas as violências. E entendemos que o fato de a diferença existir e persistir dentro da escola não é pouca coisa. Marlucy Paráiso defende que resistência:

É movimento através do qual uma pessoa, um grupo, um povo ou uma multidão diz: chega! Eu não aceito mais isso! E mostra, com sua recusa, que considera injusto o risco de sua vida. A resistência abre espaços, abre caminhos,

abre possibilidades. Cria um re-existir, ou seja, um existir de um outro modo (PARAÍSO, 2016, p. 4).

E a escola está repleta de elementos de re-existência, de presença das pessoas LGBTQIA+. Na escola em estudo, por exemplo, um universo de 47 questionários respondidos nos apontam uma mulher trans, uma pessoa assexual, cinco homossexuais e duas pessoas pansexuais. Não é apenas uma resposta ao questionário, são corpos se posicionando, resistindo a todas as opressões, injúrias e dificuldades impostas para que consigam receber o diploma do ensino médio. Caíque, em sua entrevista, nos lembra: “Todo mundo saber, isso já é um ato de resistência, né?!”.

Na escola em estudo vimos algo inédito: uma mulher trans, Luciana, concluir o ensino médio. Eu fiz questão de estar presente na organização da formatura, para que no momento de chamar a aluna para pegar seu diploma, seu nome fosse respeitado, e não fossem reproduzidas violências, narando o seu nome de registro, por exemplo. Ela se levantou orgulhosa, pegou seu diploma, tirou foto e se sentou. Se alguém fez qualquer tipo de piada, eu não me lembro. Não havia espaço naquele momento para dar atenção às violências, era uma mulher trans se formando, contrariando as estatísticas e o desejo de muitas pessoas que cruzaram o seu caminho na escola. Ela abriu espaço para que outras pessoas trans fossem vistas como possíveis concluintes do ensino médio.

Silvana nos mostra sobre a importância desses corpos presentes na escola:

[Silvana] Porque todos precisamos de referência, né, Thales?! É a mesma coisa, porque alisar o cabelo tanto tempo? Mesmo gostando de cabelo cacheado? Porque a gente [pessoas negras] não se via, né, a gente era invisibilizado. Então, você não tinha referência. Você não consegue enxergar aquilo. Ao mesmo tempo é um movimento que não tem mais volta. Os negros não vão voltar pra senzala e os gays não vão voltar pro armário. Pode espernear, achar ruim do jeito que quiser [...] Você pode chegar lá e não falar nada sobre isso, só da sua presença... muita gente se assumindo igual aquele professor lá, chega numa boa... [...] exemplo, lá da escola do ano passado que tinha um menino que era filho do maior traficante lá do morro, e ele estava lá no 6º ano. Ele não era meu aluno, era de outra sala e falava comigo: “Professora, hoje eu passei a Beyoncé”. Aí um dia um menino me contou que morava lá: “Você tá vendo ele aqui, assim? Lá perto do pai dele, ele é todo homenzinho. Porque não era aceito pelo pai, né? E eu via que para ele a escola era o ambiente onde ele podia ser ele mesmo... então a escola deveria ser esse ambiente e muitas vezes é”. Porque às vezes a gente vê esses meninos filhos de pastor, né: em casa é filho de pastor, não pode nem ouvir música que não seja evangélica. Aí chega na escola é onde ele escuta uma música diferente, tem contato com uma cultura diferente...

Além desses corpos das pessoas LGBTQIA+ presentes serem referências para outras/os estudantes que estão formando suas identidades, são corpos que mostram que é possível ser *eles mesmos* dentro do espaço escolar, e que é possível a escola acolhê-los. Ao mesmo tempo, Silvana nos chama atenção para o fato de que esses estudantes com sua diferença contribuem para a formação de um saber que pode construir um espaço de respeito. Mais uma vez é importante destacar: a escola muitas vezes é o único espaço em que essas pessoas são livres. Ávila nos ajuda a compreender o porquê:

[Entrevistador] Então você se sente mais seguro aqui dentro da escola...

[Ávila] Sim, e pelo fato de que na escola, vamos supor, tem gente pra defender. Vamos supor, se alguém vem mexer comigo, eu vou na diretoria e falo com eles, chamar a polícia e tal...

Ou seja, na escola pode existir uma estrutura, no caso a diretoria, que auxilia nas respostas às violências. Entretanto, é preciso contar com o fato de que as pessoas que ocupam esses cargos apoiem as pessoas LGBTQIA+. Não existe uma estrutura formal ou políticas para a diversidade, como um regimento ou diretoria, ou gerência da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ou nas superintendências, que determine os procedimentos que a diretoria da escola deva proceder.

Paulo nos ajuda a entender quais são os sujeitos que criam esse ambiente de acolhimento. Quando

questionado o porquê de se posicionar como LGBTQIA+ para as/os professoras/es, ele nos diz: “Porque a gente tem um grupo de professores muito, muito massa, né?!”. Ou seja, ele destaca quem são os sujeitos que o fazem se sentir acolhido; como Luciana destacou, são pessoas que os protegem.

Adam também reforça essa ideia. Quando questionado sobre se posicionar como mulher lésbica<sup>41</sup> na escola, ele nos diz:

[Entrevistador] E por que nesta escola? Por que agora você tem coragem?

[Adam] A galera se importa muito um com o outro, as pessoas se importam umas com as outras, isso é muito diferente aqui, todo mundo aqui é empático, receptivo, se importa com a dor, com alegria, lógico que não é 100%, não, mas a maioria é...

Todos esses sujeitos *que se importam* ajudam a construir uma cultura de respeito às diferenças. Essa cultura é aqui pensada como um conjunto de hábitos e símbolos (LARAIA, 2001), e influencia e pode determinar a forma como certas atitudes são tomadas por toda a escola, inclusive por outras pessoas que não têm o costume de apoiar pessoas LGBTQIA+.

Aqui é preciso contar uma experiência muito potente que presenciei na escola. Durante os meses de junho e julho ocorrem as festas juninas em muitas instituições, uma festividade preparada com muito cuidado por toda a equipe. Muita comida e muita dança. Na escola em destaque a quadrilha,

41. Na época em que Adam nos concedeu sua entrevista, ele ainda se reconhecia como uma mulher cis lésbica, contudo, antes de publicarmos este livro, ele nos solicitou a possibilidade dos nossos registros respeitarem sua identidade de gênero então reconhecida, uma pessoa não binária transmasculina.

principal dança da festa junina, é apresentada por estudantes do 3º ano do ensino médio, como uma forma de celebrar o encerramento de uma etapa. Em 2019, pela primeira vez, tivemos um casal de duas mulheres dançando juntas.

Quando questionei sobre o ocorrido a uma das meninas do par, ela relata:

[Kelly] Nossa, foi super, assim... A professora não gostava, né? Eu já dancei duas vezes contra o meu gosto, de vestido. Aí ela falou comigo assim que não gostava disso, que eu sei que ela não gostava. Aí eu falei com ela: “Então não vou dançar”. Aí acabou que ela deixou.

Ou seja, foi a primeira vez que foi permitido a ela dançar com uma menina. Ao entrevistar a professora responsável pelo ensaio da quadrilha, citada pela Kelly, valorizei sua atitude e interroguei se em algum momento ela teve medo dessa decisão, de alguma reclamação. Ela respondeu que: “Não, nenhum... porque... nenhum. Na verdade, o contrário poderia ser pior”. A partir dos elementos apresentados, percebemos que de alguma forma a professora identificou que negar a possibilidade de um casal homossexual poderia ser pior do que autorizar, pelo o que as pessoas ao redor poderiam comentar e interpretar de sua decisão. A professora ainda acrescenta a reação das/os estudantes:

[Vitória] Porque os meninos estão bem, eu acho que eles estão trabalhando bem essa questão das escolhas de hoje, né?! [...] Olha para você ver como são as

coisas. Algumas meninas, que às vezes o namorado não queria que ela dançasse com outro menino, queria que ela dançasse com outra menina. Aí eu tive uns probleminhas, eu falei assim: “Não!”. A Raphaella está dançando por isso, por isso, por isso. “Mas o meu namorado não quer que eu danço com fulano...”. E o namorado era o dono da boca. E aí por fim eu orientei a menina a nem participar mesmo, porque era melhor...

Em outras palavras, estudantes não demonstraram problemas com o fato de duas meninas dançarem juntas. Inclusive outras meninas queriam dançar com mulheres, para evitar problemas com os ciúmes dos namorados.

Esse ocorrido é chave para nos auxiliar a pensar de que forma as escolas podem ser espaços que respeitem as diferenças LGBTQIA+. Seriam necessárias mais investigações no sentido de compreender melhor de que forma os sujeitos da escola influenciaram no clima escolar posto em relação às pessoas LGBTQIA+; quais os fatores atuaram no sentido de apoiar os comportamentos de respeito. É preciso dizer que existia um grupo de professoras/es mais atuante, mais presente nas discussões e mais envolvido com os projetos e as tarefas diárias da escola. Esse grupo, em sua maioria, era formado por pessoas que se posicionavam como negras e/ou LGBTQIA+, e que traziam os debates sobre esses temas para dentro da escola, seja nas aulas, seja nas reuniões de professoras/es, e até mesmo nas conversas na sala de professoras/es durante o

intervalo. Esses elementos nos auxiliam a compreender um contexto que impedia a professora que ensaiou as/os estudantes para a quadrilha de tomar uma atitude que seria lida como homofóbica/lesbofóbica.

É interessante notar que nós, professoras/es, em poucos momentos tivemos formação para lidar com as diferenças em sala de aula. Todas/os as/os professoras/es entrevistadas/os marcaram a falta de debate sobre a temática LGBTQIA+ durante a educação básica. Talvez a presença de determinados sujeitos que, de alguma forma, questionavam a lógica heteronormativa presente na escola, seja por uma roupa diferente, pela forma de falar, essas pessoas levavam o debate, mas não necessariamente de forma formal, mas já é um elemento importante para as pessoas LGBTQIA+. O professor Adam quando questionado se passou por algum processo de formação para lidar com temas LGBTQIA+ respondeu: “Não, não fiz. Até que agora tem, né?! Na faculdade tem... mas eu não fiz nenhuma formação transversal nessa área, não...”.

Se na educação básica não houve debate sobre temas relacionados à sexualidade, na licenciatura não poderia ser diferente. Mais uma vez o currículo oficial se distanciou dessas discussões. Entretanto, é preciso chamar atenção outras atividades paralelas que propiciam uma formação na temática, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), oferecido por faculdades estaduais e federais.



[Paulo] Eu fiz o Pibid [...] você tem uma vivência de escola muito diferente. No estágio, né?! O estágio [aprende-se] nada. E o Pibid você fica o dia a dia da escola, o dia de você planejar a aula... E eu fiz o meu Pibid numa escola muito periférica [...] E lá eu percebi, assim, cara. Que loucura, assim, aí na época eu estava começando um debate sobre sexualidade na escola e a galera com 12, 13 anos, assim, aflorada, a sexualidade, muito louco, assim, tipo, e como que a escola tinha dificuldade de lidar com isso, era muito mais repressiva, né?! Do que entender que esse... a galera passa por esse momento, descobrir seu corpo, corpo do colega, então era muito mais repreendido do que... Nós vamos fazer disso um processo de aprendizado, assim, [...] essa escola foi um grande aprendizado.

Mesmo não tendo acesso a debates e informações relacionadas a temática LGBTQIA+ em sua formação na licenciatura, as pessoas entrevistadas destacam que buscam informações em outros espaços, inclusive em sua própria vivência, como Adam: “Eu leio bastante, eu converso com as minhas amigas, participo muito de rodas de conversas, vídeos também que eu assisto, minhas próprias vivências...”.

Outro apoio, tanto no processo de reconhecimento de professores como LGBTQIA+ como para o aprendizado sobre o debate a ser levado para a sala de aula, é o envolvimento com movimentos sociais. Para uma das pessoas entrevistadas, participar de um movimento social:

[Caíque] É uma terapia pra mim, eu tenho muitas dores, né, pelo fato do preconceito racial ao longo da minha vida... cada um, cada ser humano carrega a dor de uma forma diferente, né... Então para mim é muito mais doloroso, foi muito mais doloroso todo o processo da minha trajetória pelo fato de ser negro do que ter sido gay... Então já outras pessoas por ter sido gay do que ter sido negro...

Todas as pessoas docentes entrevistadas participam de movimentos sociais e destacam sua importância como formação para os debates que carregam consigo para a sala de aula sobre orientação sexual. São pessoas envolvidas em grupos que defendem causas juvenis, LGBTQIA+, movimentos negros e que participam não só das manifestações das causas que defendem como de outras pautas relacionadas aos direitos humanos. Paulo relata que: “Minha formação toda de sala de aula tem mais a ver com a militância, do que [universidade]...”.

Ilan Meyer (2003) destaca, entre outras coisas, que a participação de pessoas LGBTQIA+ em movimentos sociais auxilia no processo de suporte mútuo, amenizando assim o impacto das violências experienciadas no dia a dia. Ou seja, os movimentos sociais são uma excelente ferramenta para a resistência.

Agora, gostaríamos de chamar atenção para outro tema muito importante por meio da fala de Ávila:

[Ávila] Eu amo comprar roupa, né, aí eu comecei, descontar nisso, aí eu via uma

roupa que eu queria, aí eu comecei a comprar, aí eu vi que as pessoas iam me elogiando... falando da minha roupa, assim, aí comecei a melhorar... aí depois que eu comecei a melhorar e comecei a andar do jeito que eu queria, não que a roupa me fez melhorar, tipo assim, eu comecei a melhorar o meu jeito dentro de mim, porque as pessoas não podiam mudar, mas eu posso mudar, querendo ou não eu posso não ligar para as pessoas, da mesma forma, não deixar me afetar...

Ele nos traz uma reflexão: prestar mais atenção na importância sobre o olhar que damos a determinados fatos. Por exemplo, dependendo do olhar, é possível analisar a trajetória das pessoas LGBTQIA+ dentro do espaço escolar e identificar apenas vivências de violências. Thiago Ranniery (2017) alerta sobre esse risco, que acaba por tirar desses corpos sua capacidade de agir em torno de sua própria defesa e de sua existência, ou seja, sua agência.

O conceito de agência é um elemento muito importante que tem me ajudado a perceber todas as minorias sociais com outro olhar.

Quando eu me aproximei de pessoas travestis e trans, eu esperava que elas compartilhassem mais memórias de violência e de silenciamento do que eu, homem gay. Mas foi convivendo com as alunas e amigas do Prepara Nem, o cursinho preparatório para pessoas transvestigêneres no Rio de Janeiro, que percebi que, não, essas pessoas não eram como meu preconceito imaginava. Elas eram felizes, tinham sonhos e acreditavam que eles iriam

se tornar realidade, elas sabiam como *gingar* o preconceito do dia a dia, sabiam o exato momento de colocar o fone de ouvido e não escutar nenhum comentário ao seu redor, e sabiam colocar os óculos escuros para se esconder do que não queriam ver.

Esses movimentos eram estratégicos, de resistência, para não terem que lidar com as violências diárias. Mas não simplesmente de resistência, mas uma capacidade de, apesar de todas as opressões, ainda se definirem como queriam ser, estar, agir. Isso é agência. Saba Mahmood, uma das principais estudiosas sobre o tema, nos sugere que “pensemos na agência não como um sinônimo de resistência em relações de dominação, mas sim como uma capacidade para a ação criada e propiciada por relações concretas de subordinação historicamente configuradas” (MAHMOOD, 2006, p. 123).

A partir desse conceito, dessa nova reflexão, novas interpretações se abriram sobre a minha própria vida, inclusive. Eu consegui olhar para o meu passado, para a minha infância, e identificar muita coragem, agência. Apesar de todas as advertências da sociedade, eu, aos 14 anos, tive coragem de dar meu primeiro beijo em um homem. E o mais interessante é que, quando me lembro desse beijo, me vem à memória o dia seguinte; eu, em sala de aula, com um sentimento de felicidade e liberdade, justo na sala de aula! Ou seja, apesar de todo aquele espaço de violências, um espaço que buscava criminalizar meus desejos, eu resisti e concretizei os meus anseios. E descobri que isso não me fazia um

monstro como indicavam, mas uma pessoa extremamente feliz.

A agência me possibilitou olhar para a minha trajetória como estudante, agora professor, e perceber um movimento de subversão, de contradizer as normas, para garantir quem sou.

O fato que comentei anteriormente, sobre a primeira vez em que eu presenciei uma mulher trans se formando, e fiz questão de que seu nome fosse respeitado, não foi apenas uma estratégia de resistência, de demarcar que pessoas trans podem e devem concluir o ensino médio, foi um movimento estratégico; nós construímos esse momento, minha aluna e eu.

Nós LGBTQIA+, principalmente dentro dos espaços de socialização, dependemos de nossos laços, nossos vínculos. São estes laços que constroem toda a nossa existência e resistência. Muitas/os são as/os autoras/es, como Paulo Nogueira (2020), João Silva (2018), Thiago Ranniery (2017), Megg Oliveira (2017) e Giancarlo Cornejo (2015), que destacam a importância dos vínculos afetivos dentro do espaço escolar como estratégias para que estar naquele espaço seja algo possível para as pessoas LGBTQIA+.

Entendemos como importante identificar essas ferramentas, pois nos será muito útil quando pensarmos em como construir um espaço educacional que respeite as diferenças. Então, sigamos e apresentemos algumas outras estratégias que auxiliam as pessoas LGBTQIA+ na construção dessa re-existência.

A internet é uma delas, apontada na fala de Caíque:

[Caíque] [...] A internet foi um divisor de águas na minha vida [...] Eu usava a internet para conhecer... na verdade foi uma forma de enxergar que eu não estava sozinho no mundo, que existiam pessoas, né?! Iguais a mim, passando pelos mesmos conflitos. E eu não digo nem de conflitos, mas... lidavam muito bem com isso, né?! E aí [eu concluí]: bom, eu não sou nem um bicho, isso é normal. Então comecei a me permitir... na verdade a panela de pressão já estava estourando. Eu já não tava aguentando.

Kelly também nos mostra a internet como sendo uma importante fonte de informação sobre temas LGBTQIA+:

[Kelly] Porque eu não tô nem aí, eu sou assumida e não to nem aí pra ninguém.

[Entrevistador] E quem te ensinou isso?

[Kelly] Ninguém! Muitas coisas eu vejo na internet. Essas coisas, tipo muitas pessoas apanham quando estão em algum lugar. Tipo, por que um casal hétero pode ficar agarradinho, beijando e tal, e um casal LGBT, não. É muito chato isso!

A internet possibilita não só um número enorme de fontes de informação para as pessoas LGBTQIA+ – sobre temas diversos, não só *como contar*

*para sua mãe e pai sobre sua sexualidade, posições na cama para casais lésbicos, gays, cuidados e prevenções –, como também a possibilidade de construção de uma rede de fortalecimento entre pessoas LGBTQIA+:*

[Entrevistador] Algum grupo LGBT, algum movimento social... você participa de algum grupo de amigos gays ou lésbicas?

[Ávila] Grupo de pessoas, grupo de celular... geral... sim, eu tenho, da última parada que teve, minha colega reuniu um grupinho. Ele [grupinho de celular] fez um grupo de amizade, eu tenho esse grupo, mas outro grupo que eles me colocam, tipo, que eu não conheço eu saio, mas esse eu tô, e tipo, tem conhecido, mais colegas, né, que é também, tem um colega meu aqui, ele é também, é, nós somos muito juntos...

Outro elemento importante na fala de Ávila, mas que exploraremos melhor adiante, é o seu envolvimento na Parada do Orgulho LGBTQIA+. Foi por meio dela que ele teve a possibilidade de se conectar a outras pessoas, não só pela possibilidade de estar junto a milhares de pessoas LGBTQIA+, como também de se sentir parte daquele grupo.

A gente começa a sair da escola e a perceber que os movimentos de resistência produzidos por ela são amparados por elementos além de seus muros. Esse caminhar nos convida a olhar para o entorno da escola, para se distanciar e perceber que ela não

está sozinha em todos esses processos, que existe um contexto ao seu redor, que ela faz parte de um conjunto, assim como diversas outras instituições. Essa reflexão inclusive nos foi colocada a partir da pergunta: “Por que a escola tem tanta dificuldade de valorizar as pessoas LGBTQIA+?”.

## **Por que a escola tem dificuldade de enxergar as pessoas LGBTQIA+?: “A escola enxerga, ela só faz de boba”**

Essa é uma pergunta presente no meu dia a dia desde o primeiro dia em que entrei em uma escola formal para dar aulas de Sociologia, ainda em 2015. Muito contente, comentava sobre o início das aulas e sobre a desconstrução que eu queria promover, falando sobre pessoas LGBTQIA+. Sempre era alertado de que eu deveria ter muito cuidado. A princípio, o entendimento básico era de que falar sobre gênero e sexualidade era comprar uma briga com a escola, era trazer uma bomba atômica que causaria minha demissão. *Por quê?* Eu sempre perguntava e escutava como resposta: “O preconceito da nossa sociedade”. Em nossas entrevistas, em 2019, o professor Caíque nos alerta: “Hoje a gente está passando por uma situação muito complicada, Thales, não sei se você está percebendo, o que a gente passa hoje na sala de aula é tratado como doutrinação, né?!”.



É preciso entender melhor os mecanismos, como esse preconceito perpassa os muros da escola e chega até as salas de aula, salas da direção, cantina, banheiros, quadras de esporte e em toda a escola, inclusive nas relações entre as pessoas presentes na instituição. Mônica nos traz um panorama sobre o porquê da dificuldade das escolas em lidar de forma positiva com as questões LGBTQIA+:

[Mônica] Por que que a escola tem tanta dificuldade de enxergar?! A escola enxerga, ela só faz de boba. Sabe?! Por causa das... é igual eu te falei. Enquanto diretora, a secretária não me prende (coíbe) de estar falando, trazendo pessoas, mas enquanto comunidade, a falta de cultura da comunidade e, querendo ou não, a comunidade não aceita os filhos, né?! E aí tem que começar a lentamente mesmo, é o engatinhar, a partir do momento que tiver mais dentro da comunidade, formação, se tiver o Centro Cultural, apresentações, palestras, sabe?! Para atingir tudo isso, a escola também pode contribuir, mas a escola fica presa. Porque a comunidade vai e volta, se vem o poder público com apresentações lá fora é uma coisa, se eu trago para dentro da escola, a família, a comunidade quer entrar com processo contra a educação, porque a educação está fazendo isso... a gente tinha que começar a trabalhar é com essa família mesmo, sabe?! Porque a secretaria tá lá, ela sabe de todos os casos. Nós estamos aqui, nós sabemos também, mas a gente não tem muita abertura. Aquela

abertura que o aluno tem que chegar para se esclarecer comigo, me contar alguma coisa, eu tenho que ter com essa comunidade e a gente não consegue trazer essa comunidade para dentro da escola, Thales. Porque aqui seria o melhor local para essa comunidade ter essa informação, já pensou você for chamar essa família e falar com a mãe “você já conversou com seu filho?! Que esse seu filho é diferente, diferente... Como mãe, você já conversou? Já parou para prestar atenção?”. Sabe? É difícil.

Ela nos chama atenção para aquilo que já falamos em outros momentos: a escola sabe sobre a existência das pessoas LGBTQIA+, inclusive de suas vivências de violência, mas “se faz de boba”. Esse se fazer de boba pode ser lido como um silenciamento.

Ainda na fala da Mônica, outro elemento apresentado é que existe algo atuando que está além da escola e da SEE-MG: a comunidade escolar e a sociedade em seu entorno. Muitas vezes são elementos externos à escola, associados a outros fatores, que a impedem de *enxergar* determinadas situações que acontecem dentro e fora dela. É um processo que nos chama atenção sobre um fator muito importante: a escola formal não está, não pode e nem deve estar sozinha no debate sobre gênero e sexualidade com estudantes. Talvez essa afirmação já tenha aparecido para você durante a leitura de nosso livro, mas vamos discuti-la melhor, neste capítulo.

Gostaríamos de apresentar algumas falas que nos auxiliam a compreender que essa escola não está sozinha:

[Carmélia] Mas teve um dia que alguém chegou a tirar, acho que uma navalha para poder agredir um senhor. E o senhor ainda tinha o agravante que entrou a religiosidade, ele era evangélico. E aí que, aí foi eu entrei no meio, fiquei na frente e falei assim: “Se você vai cortar o senhor, você vai ter que me cortar primeiro”. Porque nós estamos aqui para embolar todo mundo junto, mas ninguém vai sair ferido. Eu saio ferida, mas vocês não vão sair feridos... e aí desistiram.

Carmélia nos relata um conflito que se deu por um senhor mais idoso e por outros dois jovens *extremamente afeminados*,<sup>42</sup> motivado pela dificuldade de o senhor lidar com a sexualidade dos jovens. Quando questionei a opinião de Carmélia sobre a razão pela qual o senhor tinha dificuldades em aceitar a diferença, ela nos alerta que as pessoas ali dentro trazem consigo elementos de toda uma vida fora da escola, uma cultura que se constrói também fora dos muros da instituição: “Thales, eu acho que além da religiosidade, é cultural, né?! Nós moramos num país que não se aceita ainda muito as pessoas como elas são... eles querem que, por exemplo, querem que o outro seja como eles são, né?!”.

Trazemos mais uma fala de uma das gestoras da escola:

42. Mantivemos a expressão utilizada pela entrevistada.

[Mônica] Camuflam... Por que? Porque levantar, questionar, falar sobre isso é quebrar tabus, né?! É quebrar... aí tá aberto para um novo não. É nem novo, já tava aqui, já existe, né?! No sistema, na escola, o tempo todo. Mas a gente não vê e também às vezes não tem lei nenhuma que me proíbe de falar isso, mas também não tem abertura nenhuma que eu vou para sala de aula e falar desse assunto. Parece que a gente ainda está amarrado ao preconceito, amarrado ao que pode, ao que não pode. Como que eu passo essa informação? Como que eu falo e os pais podem achar que você está aguçando no filho.... E aí tem todo um sistema que te prende, mas não te prende com lei. Porque nunca ninguém chegou aqui e falou que você não pode falar isso, mas como que você vai abordar esse assunto?

É interessante notar que essa fala evidencia mais uma vez o fato de a escola silenciar o debate, e dessa vez ela coloca que a escola *camufla*, ou seja, esconde seu preconceito em outras situações, no intuito de passar despercebido. Mônica ainda chama atenção para a falta de uma estrutura que garanta a possibilidade de a escola discutir esses temas, e ainda fala sobre a *escola estar amarrada ao preconceito, a todo um sistema que te prende*. Essa fala merece nossa atenção e nos ajuda a entender mais uma vez que a dificuldade de a escola debater sobre gênero e sexualidade, o silenciamento, o camuflar, pode estar relacionada com algo externo, que se relaciona com ela, limitando sua ação.

Esse algo externo é apontado por Silvana como um contexto:

[Entrevistador] E por que que não tem, na sua opinião, por que que a escola não tomou essa frente ainda?

[Silvana] Eu também não vou julgar demais por uma coisa, eu acho que a gente tá em um *contexto* muito complicado também. Eu acho que existe medo e, eu falo assim, [...] a gente vai chegar no período que tenha perseguição direto naquela pessoa, que tem essa postura. Então vai ser perseguida mesmo.

Um dos argumentos que nos ajudaram a identificar e a compreender o fato de a escola estar mergulhada dentro de um contexto, com muitos elementos foi-me apresentado por Marco Antônio Torres. Em seu livro *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola*, o autor traz uma interpretação relevante sobre o conceito de *configuração*, que em um primeiro momento é apresentado por Norbert Elias.

Elias (2005) nos fala que a *configuração*, também sendo citada como *figuração*, destaca a interdependência dos indivíduos na sociedade. Para nos explicar melhor, ele utiliza como exemplo o jogo de cartas, onde as ações de cada jogadora/or são interdependentes. A gente pode até pensar no jogo como uma única estrutura, objetificá-lo como um todo, mas ele é composto e construído pelo todo, pelas/os jogadoras/es e suas relações. Se a gente

diz: “O jogo está muito lento!”, obviamente não é o jogo de maneira abstrata, é o resultado das ações de cada pessoa envolvida que torna o jogo lento. É o conjunto de participantes, suas ações, suas regras e seus acontecimentos associados, que juntos formam uma *configuração* que estabelece como está sendo o jogo.

Pensar a partir da noção de configuração é perceber o indivíduo como alguém cuja margem de manobra é limitada porque vive com muitas outras pessoas que também tem necessidades, estabelecem objetivos e tomam decisões.

Elias nos lembra que: “Falamos do indivíduo e do seu meio, da criança e da família, do indivíduo e da sociedade ou do sujeito e do objeto, sem termos claramente presente que o indivíduo faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua sociedade” (ELIAS, 2005. p. 13). Transpondo essa fala para as escolas, é importante pensar que ela está imersa em uma comunidade, repleta por sujeitos e outras instituições. Desde a pessoa que abre os portões de entrada da escola até aquela que apaga todas as luzes na saída, elas constroem uma escola, elas constroem normas e uma configuração ali dentro que influencia nos processos, e, como vimos, influenciam toda uma composição de identidade das pessoas presentes.

São vários os elementos que contextualizam a escola e as pessoas que ali estão.

Os processos se dão mediante o entrelaçamento de ações intencionais,

nem sempre movidas pela razão, em figurações sociais que vão além da comunidade escolar. Essas figurações também se formulam em outros contextos nos quais os participantes da escola se movimentam. Os indivíduos se movem por paixões e emoções alicerçadas em contextos familiares, religiosos, entre tantos outros, que fazem da sexualidade um campo de controvérsias. (TORRES, 2010, p. 40)

Assim como Torres nos fala sobre estudantes em movimento, ocupando diferentes espaços, em nossas entrevistas percebemos que, em muitos instantes, falas e memórias de dentro da escola acionavam outras situações externas, como foi o caso de Raphaella e seu casamento.

Cada sujeito traz consigo sua história, suas vivências, sua vida fora da escola. Esses sujeitos, sejam eles parte do corpo docente, discente, funcionários da biblioteca, cantina, limpeza ou secretaria, estão todos convivendo com essas diferenças que fazem parte de suas experiências. E não só elas, mas, como apontado por Mônica, um contexto da falta de legislação, da falta de apoio por parte das/os gestoras/es públicos, da mídia e de diversos outros elementos que limitam a escola:

[Entrevistador] A secretaria de educação nunca tratou nada legalmente sobre isso?

[Mônica] Legalmente, legalmente, não. É normal, teve uma fala uma vez para usar o banheiro do... queria usar o banheiro, para as pessoas trans, como que a

gente iria fazer? Os pais não estavam concordando que iria usar o banheiro feminino, como que iria fazer? Ia colocar um banheiro à parte? Tinham escolas que tem esse banheiro à parte, essa acessibilidade, mas tem escola que não tem... E aí morreu esse assunto... não se leva adiante.

Marlucy Paraíso (2016) nos lembra que os currículos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são territórios de disputa sobre os conteúdos a serem trabalhados. Os debates sobre gênero e sexualidade são temas constantemente retirados, sendo um grande fator dificultador do nosso trabalho para a construção de um clima escolar que respeite as diferenças. A verdade é que os debates sobre gênero e sexualidade estão presentes no dia a dia, no que podemos chamar de currículo em ação, porque os sujeitos que povoam a sociedade, as escolas, a cultura, ou seja, que povoam os currículos, são sujeitos generificados e sexualizados. Por mais que se retire esses temas da BNCC, por exemplo, eles vão acontecer dentro da escola. É preciso inclusive lembrar que os currículos oficiais também são textos generificados e sexualizados, reproduzindo normas cis heterossexuais, atravessados por prescrições que buscam definir um modo de ser homem e de ser mulher (LOURO, 2001).

Marcelo Andrade e Luiz Câmara (2015) nos chamam atenção para o fato de que não só os currículos, mas também as formações de professoras/



es envolvem uma seleção de valores, que se reflete na escolha dos conteúdos. Precisamos identificar quais os critérios utilizados para selecionar determinados valores e não outros. Destaca-se, assim, a importância dos estudos nessas áreas.

Particularmente, durante a minha trajetória como professor de Sociologia em sala de aula, em nenhum momento os currículos oficiais me auxiliaram a trazer o debate sobre diversidade em relação à gênero e sexualidade. E por isso, talvez, na minha formação, eu tenha tido pouco acesso a discussões sobre currículo. Os documentos que tenho acionado para que essas discussões aconteçam são a própria Constituição de 1988, que nos assegura a formação sobre cidadania e o respeito às diferenças, e documentos<sup>43</sup> que o Judiciário emite, garantindo a continuidade desses temas nas salas de aula.

E, de alguma forma, esse debate que aqui apresentamos nos mostra que a escola tem, de alguma forma, auxiliado na reprodução das desigualdades entre as diferentes identidades LGBTQIA+.

A escola formal é uma entre várias instituições sociais que possuem um caráter educacional em sua função, contudo, ela se diferencia de todas as outras por ser especializada, ou seja, ela tem uma intenção específica de educar uma pessoa, e para isso desenvolve uma metodologia, métodos, técnicas. Pierre Bourdieu nos mostra em seus estudos que a escola não é neutra, ou seja, essa intenção específica de educar pretende algo, tem uma in-

43. Aqui, acho importante destacar os documentos para que você, educadora/or, professora/or, possa usufruir em seu trabalho. Os documentos a que me refiro são: 1. Arguição de descumprimento de Preceito Fundamental 526 – PARANÁ, Cartilha intitulada Liberdade de Cátedra, de Ensino e de Liberdade; 2. Cartilha disponível em: [https://ww3.icb.usp.br/wp-content/uploads/2019/08/Cartilha\\_Liberdade\\_Catedra\\_Ensino\\_Pensamento.pdf](https://ww3.icb.usp.br/wp-content/uploads/2019/08/Cartilha_Liberdade_Catedra_Ensino_Pensamento.pdf). Acesso em: 7 out. 2020; 3. Nota Técnica n.º 32/2015 - CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC.

tencionalidade muitas vezes política. Claudio Nogueira e Maria Alice Nogueira nos dizem que: “A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Em outras palavras, Pierre Bourdieu nos mostra que, a partir da análise das trajetórias escolares de grupos de estudantes pertencentes a diferentes frações de classe, os percursos escolares estão diretamente relacionados com os capitais culturais aportados pelas famílias durante a escolarização de seus filhos. Famílias de classes mais ricas têm acesso a determinados bens culturais, como museus, viagens e livros, que auxiliam as/os estudantes no processo de estudo. O que não acontece com estudantes de camadas sociais mais pobres, podendo dificultar assim sua aprendizagem. Uma pessoa de uma camada social mais popular teria uma maior dificuldade em acessar uma vaga de emprego, mesmo que tenha cumprido com todo o processo de escolarização, uma vez que sua família não teria acesso a pessoas influentes que a pudessem auxiliar na busca do primeiro trabalho<sup>44</sup>. A falta desses elementos citados auxilia na reprodução das desigualdades sociais. Jovens ricos já teriam uma maior possibilidade de acesso a melhores trabalhos a partir de outros fatores que não só a escola. A escola, que teria um papel importante em

44. Para entender melhor esse debate sobre as vantagens que estudantes e indivíduos no geral tem na busca do primeiro emprego, a partir dos relacionamentos que a família tem acesso, veja o trabalho de Thales Santos (2012) sobre capital social.

reproduzir tais desigualdades, não tem conseguido cumprir seus objetivos (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Ao mesmo tempo, é preciso refletir que a escola, quando silencia os debates sobre gênero e sexualidade, também não tem conseguido reparar as desigualdades sociais promovidas pelos preconceitos contra esses marcadores sociais. Na verdade, tem reproduzido essas disparidades, promovendo uma maior diferenciação entre as posições sociais que pessoas LGBTQIA+ ocupam na sociedade, por exemplo. A falta de debates dentro de sala de aula sobre as experiências de vida das pessoas LGBTQIA+ promove ainda mais violências contra essas identidades. Além de normas estruturais formais, como o currículo da escola, por exemplo, também precisamos dar luz às atitudes do dia a dia escolar que vão definindo e reproduzindo os lugares subalternos das minorias. Seria o que Michel Foucault chama de microfísica do poder (FOUCAULT, 1979).

Ele reconhece que a política não se restringe ao Estado, aos partidos ou a qualquer outro âmbito em que se disputam as representações entre as classes e os grupos sociais; para além desse macrocampo, ele propõe a existência de microcampos em que o poder se encontra disseminado, e afirma que: “Em primeiro lugar: não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar” (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Dessa forma, como descrevemos anteriormente, o dia a dia da escola possibilita moldar e determinar a maneira como certas identidades podem e devem ser tratadas. Como quando a escola não autoriza que um casal de meninas lésbicas dance junto na quadrilha, dizendo para todas as pessoas ali presentes que, para certos casais, não é preciso solicitar autorização, mas, para outros, como aqueles homossexuais, não só é necessário pedir autorização, como é possível e preciso negar, marcar a diferença e mostrar como ela “ameaça direitos”. Como quando alguém com um cargo importante dentro da escola entra em sala de aula e corrige a postura de uma menina, “Senta igual menina, tá parecendo um menino!”, ensinando assim papéis específicos para homens e mulheres.

Ou, como quando em uma situação de conflito motivada por homofobia de uma/um ou mais estudantes quem é convidado a se retirar da escola é a pessoa alvo da homofobia, e as/os agressoras/es recebem uma notificação, mas permanecem na instituição, ensinando assim que determinadas identidades devem ser punidas de forma a “saírem” da escola, e não há estímulo para permanecer ali. Ou como quando murais de determinados temas podem permanecer durante meses nas paredes da escola, mas os de temas LGBTQIA+ são retirados logo após sua exposição. Tudo isso mostrando para estudantes que aquilo que não seja de temática LGBTQIA+ pode ser discutido abertamente, sem nenhum receio ou vergonha na escola, mas, do contrário, é preciso apagar o mais rápido possível.

Esses são alguns dos vários exemplos que vivenciamos dentro da escola em que o estudo apresentado neste livro foi desenvolvido, durante o ano de 2019. Mas, infelizmente, são exemplos que estão presentes em muitas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Não só nas escolas, mas em muitas outras instituições, em muitos outros grupos, dentro de muitas empresas, muitos domicílios, muitos grupos de amigos/os. Utilizando a metáfora que Marco Antônio Torres (2010) utiliza, a escola, assim como toda a sociedade, está em um baile, em um mesmo ritmo, com todas as pessoas, as instituições ali dentro, dançando em um mesmo passo.

Antes de finalizar o capítulo é preciso mostrar que, por outro lado, apesar de tudo o que mostramos aqui, muitas vezes a escola resiste, e identificamos que ela consegue avançar com os debates sobre gênero e sexualidade. Paulo nos mostra que é preciso reconhecer que as escolas têm feito algum movimento nesse sentido: “Quando eu vi o projeto, de verdade, foi uma das coisas mais avançadas que eu já vi dentro de uma escola. Então eu acho que a gente tem que ter um pouco de... entender que são passos”. Paulo ainda destaca:

[PAULO] Eu acho que é isso. Eu acho que tem, às vezes... eu sou meio otimista, assim. Eu acho que existe uma mudança real, assim, na maneira de como até os homens se comportam, sabe?! Que eu lembro da minha, pelo menos na minha juventude, assim, por exemplo, o Johnny e o Gabriel sentados aqui, se abraçando.

Para mim isso era... quando eu tinha 14, 15 anos, era irreal. Então eu acho que existe uma pequena mudança, assim, que eu acho que precisa até explorar mais elas, assim, porque existem mudanças, assim, e a gente tem que entender melhor como tem acontecido a mudança [...] E eu tenho tido, tentado pensar nisso, assim, como que a gente, a partir desses processo de resistência, que a gente constrói nas escolas, que a gente trabalha, como que faz isso?

Dessa forma, a configuração que conflui para uma escola, muitas vezes, violenta para as pessoas LGBTQIA+ pode ser recomposta a partir de novos elementos, trazendo resistência e propondo novos caminhos. É preciso pensar nesses elementos externos à escola, naquilo que faz e contextualiza a escola dentro de sua comunidade, que possa auxiliar para que ela consiga também ser um espaço de respeito e acolhimento para as pessoas LGBTQIA+.

No capítulo a seguir, talvez um dos tópicos mais importantes deste livro, vamos propor uma forma de se trabalhar com temas relacionados a gênero e sexualidade em sala de aula. E, assim, gostaríamos de finalizar este capítulo com a fala de Mônica, que evidencia um dos principais meios para conseguir levar o debate sobre gênero e sexualidade para dentro da escola: *estudantes*.

[Mônica] Aquilo que eu falo. A gente, não adianta chamar a família, o que eu faço, o meu agente transformador é meu aluno, o meu aluno que vai... que vai voltar para casa com todas essas informações. E vai

cutucar os pais, vai cutucar os irmãos. Trabalhando com EJA, esses adultos que são os pais dos nossos alunos, ou tio, ou qualquer um, parente, que a comunidade é pequena. E grande ao mesmo tempo. Então, levando essas informações, eles têm um olhar diferente, né? E é trabalho da educação. Através da educação a gente consegue. É em passo de tartaruga, a gente não vai estar vivo daqui para ver isso acontecendo de verdade.

## 6

# Para a escola nunca mais voltar para o armário

Olhem para mim e digam o que vocês veem em mim? Vocês sempre tiveram medo de mim porque não me conheciam e eu sempre tive medo do medo de vocês... Mas calma... Calma, eu poderia ter me apresentado antes, dito que: não sou sozinha, não sou bruxa e nem feiticeira. Eu sou uma pessoa: uma pessoa como você, que sonha. Você que deve ter alguém que te ama muito. Você que gosta de brigadeiro. Ela que se arruma toda, antes de sair de casa. Ele que todo ano faz aniversário. Como alguém que se machuca e sente o ardido do machucado. Como quem conta história, arruma casa, faz o almoço, lê um livro! Eu sou uma pessoa, uma travesti preta e da periferia!

– Nickary Aycker

Como bem lembra Nickary Aycker, no espetáculo *Quem é você?* (2019) realizado pela companhia de teatro Toda Deseo, com texto de Raysner de Paula, precisamos nos apresentar. Precisamos sair do armário e dizer quem somos.

Sabe aquelas dinâmicas de apresentação no início do ano? Sabe a primeira chamada, em que você fala nome por nome, olha olho por olho. Nesse momento, diga seu nome e diga que é lésbica. Diga que é gay. Diga que é travesti. Diga que é uma drag queen. Diga que você também ama futebol, seja porque esse seu corpo feminino tem prazer em



correr, em jogar, em driblar, em se arriscar. Precisamos mostrar que podemos nos levar para a escola, podemos *ser* na escola, podemos gostar na escola, podemos, nós LGBTQIA+, falar, ouvir, sentir, ser livres. Toda essa liberdade vai colorir o espaço, vai libertar quem está preso, desfazer os cadeados, as regras e normas, e tudo aquilo que descolore a escola será passado. Coloque uma bandeira LGBTQIA+ ao lado da bandeira brasileira. Coloque um cartaz da Pabllo Vittar. Coloque um adesivo LGBTQIA+ no seu caderno, no seu computador, no seu armário, no banheiro. Não retirar. Cole mais. Cole outro. Distribua adesivos entre estudantes, elas/es vão tratar de colar, de colorir. Abra a porta, ou deixe a porta abrir, e se for preciso arrombe-a. Saia do armário. Precisamos nos apresentar!

Muitas pessoas LGBTQIA+ vivenciam um processo de silenciamento na escola que passa pela injúria, pela negação de seu autorreconhecimento e pela construção identitária de forma positiva, até, inclusive, a negação de seus direitos básicos, como o de existir enquanto sua identidade de gênero e o uso do banheiro correspondente. Esses e outros processos não só expulsam essas pessoas das escolas, mas assassinam desejos, sonhos e vidas. E isso precisa ser urgentemente modificado.

Acho que depois do nosso próprio empoderamento, o que esta pesquisa nos mostrou é que precisamos infestar as escolas com elementos LGBTQIA+ e sua cultura. Ocupar os murais, os livros didáticos, as rodas de conversa, as salas de aula,

as bibliotecas, os pátios, as caixas de som, todos os espaços com temas LGBTQIA+, não em tom professoral, mas em tom cultural, ou seja, vocábulos, personalidades, assuntos, músicas, danças, tudo aquilo que nos remete ao mundo LGBTQIA+ é importante. Seria o que Didier Eribon (2008) chama de Cultura LGBTQIA+. É importante porque nos ajuda a naturalizar o que tem sido expurgado e injuriado ali dentro, nos ajuda a criar as condições de uma consciência coletiva e um reconhecimento de si.

Em três momentos específicos da nossa pesquisa percebemos as luzes que se acenderam e nos direcionaram para o caminho de construção de uma escola em que os debates sobre gênero e sexualidade sejam possíveis. Um deles foi quando uma professora com histórico lesbofóbico autoriza um casal de duas mulheres a dançar junto na festa junina e nos diz que a sua decisão foi motivada pelo clima da escola, naquele ano, que poderia julgar a situação negativamente caso sua decisão fosse contrária. Outro foi quando Ávila nos disse que ter participado da Parada do Orgulho LGBT de Belo Horizonte trouxe a ele uma rede de contato de amigas/os que o ajudou a enfrentar as vivências de violência e a trazer mais alegria para sua vida. O terceiro, e o que nos ajudou a trazer o título desta pesquisa, foi quando conversando com Luciana chegamos à conclusão de que toda escola deveria ter uma Parada do Orgulho LGBTQIA+, para mostrar para todas as pessoas LGBTQIA+ ali dentro

que elas poderiam ser quem são de uma forma feliz e alegre.

Esses três momentos, de alegria, de aliança e de construção, nos mostraram que a escola precisa estar imersa em um conjunto de símbolos e elementos que estimulem o debate positivo sobre as pessoas LGBTQIA+. Em algumas situações, em que o debate não possa ocorrer, ou ocorra por meio das violências, ter algum sinal naquele espaço indicando que está tudo bem ser LGBTQIA+ já ajuda as pessoas ali dentro a seguirem. Esse sinal pode se dar por meio de uma bandeira, uma música, uma/um professora/or que se posicione como lésbica, bissexual... elementos que nos remetem às pessoas LGBTQIA+ de forma positiva. Uma Parada do Orgulho LGBTQIA+!

Com o caminhar da pesquisa, à medida que ela amadurecia e me trazia elementos que mostravam que os debates sobre gênero e sexualidade poderiam ser feitos não necessariamente trabalhando-se o conteúdo em sala de aula, mas nas conversas de corredor, com um chaveiro com a bandeira LGBTQIA+ que o professor carrega na mochila e desperta a curiosidade das/os estudantes, com um adesivo no computador, com uma expressão que é utilizada; todos esses elementos ocupavam a escola e atraíam os olhares das pessoas que me perguntavam algo sobre aquelas cores, aqueles dizeres que defendiam as pessoas LGBTQIA+. Era uma abertura para se falar sobre.

Contudo, nos momentos em que havia qualquer repressão sobre esses diálogos, eu trazia o argumento de que o que era conversado com as/os estudantes não era algo relacionado à doutrinação ou ideologias de gênero e sexualidades, mas um movimento espontâneo das/os próprias/os alunas/os, e que era preciso trabalhar essa temática no intuito de diminuir o *bullying* com motivação homofóbica naquele espaço. Para diminuir as violências contra as pessoas LGBTQIA+ é preciso conversar sobre o que é ser LGBTQIA+. Estamos perdendo estudantes demais para essas violências, e a escola precisa fazer alguma coisa para evitar que isso aconteça.

É urgente que professoras/es e o currículo oficial da escola se capacitem no sentido de levar esses debates de forma saudável para a sala de aula, e mais do que isso, necessitamos de uma legislação específica que nos auxilie nesse trabalho. Por outro lado, precisamos nos atentar para a realidade que vivenciamos no nosso país, um momento trágico para as minorias sociais, em que discursos como as ofensivas antigênero ganham mais destaque do que as violências contra as pessoas LGBTQIA+. Talvez não seja esse o momento em que essa legislação e apoio aparecerão. E, por isso, não sejamos ingênuas/os, precisamos agir estrategicamente, gingando com o cis-tema.

A escola não deve e não pode estar sozinha em todo esse processo. As famílias, os líderes religiosos e os movimentos sociais são peças importantes para se posicionar a favor das discussões sobre

gênero e sexualidade dentro da escola. Tudo bem que não são todas as religiões que silenciam o debate, mas onde estão as que valorizam e querem a garantia das discussões sobre temas LGBTQIA+ dentro de sala de aula? Elas precisam se posicionar. Não podemos deixar a escola sozinha nesse cabo de guerra.

Eu, na posição de professor, sinto que sou parte dessa luta e identifico vários pares nessa caminhada. Somos LGBTQIA+ e também pessoas heterossexuais que se movimentam e representam alguns coletivos sociopolíticos. Mas sinto falta de que os movimentos sociais e as representações políticas que nos valorizam e são nossas vozes estejam de mãos dadas conosco. Nas audiências na Câmara Municipal de Belo Horizonte, sobre os debates da Escola Sem Partido, por exemplo, identifiquei apenas alguns sindicatos e um movimento social institucionalizado presente, o Mães Pela Diversidade.<sup>45</sup> Onde estavam todos os outros?

Sabemos das dificuldades que os movimentos têm encontrado, mas, mais do que nunca, é preciso ter coragem, reunir forças, se unir e mostrar que não estamos em silêncio. Mais do que lutar por ferramentas oficiais que nos ajudem, os movimentos sociais tem a potência de reverberar por toda a sociedade questões importantes. Uma das nossas preocupações é que esta pesquisa se amplie e chegue a diferentes espaços, para que não haja ações em locais específicos, porque pessoas específicas estão ali. Paulo, em sua entrevista, nos diz:

45. O coletivo Mães pela Diversidade é uma ONG formada por mães e pais de LGBTQIA+ que tem como fundamento lutar contra o avanço do fundamentalismo religioso, da insegurança jurídica, do preconceito e da violência contra a população LGBTQIA+.

[Paulo] O que me dá, não pena, mas o que me traz de contradição... a gente tá afirmando que as escolas só terão esse debate se tiver essas pessoas que trazem esse debate... a gente é muito, mas a gente não tá em todos os lugares. Então isso me traz uma contradição também. É ruim, e também isso não basta. Tenho amigos que dão aula em Lavras, em São João del-Rei, e não tem essa abertura. São superssilenciadas. Não é esse espaço que você vai lá e é conquistado, igual a gente conquista aqui, coloca aqui...

E por isso destacamos a importância de que ocupemos todas as esferas sociais com a nossa cultura LGBTQIA+. Não é possível isolar a escola da sociedade, e, como nos diz Paulo Freire, se a escola não muda a sociedade, tampouco haverá uma outra sociedade sem uma nova escola. Quando tivermos ocupado as universidades, as formações de professoras/es, os espaços educacionais não formais, conseguiremos de fato criar escolas em que o debate sobre o *bullying* com motivação LGBTfóbica ocorra.

Em diversos momentos desta pesquisa falamos sobre escolas como um espaço que proporciona acolhimento para as pessoas LGBTQIA+. E aqui, antes de finalizar nosso texto, eu gostaria de compartilhar uma importante questão sobre nossa pesquisa: como seria uma escola acolhedora às pessoas LGBTQIA+? Esta é uma pergunta que deveria ter sido respondida antes, ainda na saída do armário desta pesquisa. Mas é uma pergunta que não sa-

bemos responder. A escola que eu gostaria de descrever como resposta não seria uma escola possível dentro de toda a estrutura LGBTfóbica em que vivemos. Seria um sonho. A nossa tentativa então é a de responder a partir dos relatos sobre momentos de acolhimento. Uma escola que proporcione momentos de acolhimento, que em uma situação de LGBTfobia haja o diálogo, que haja projetos e conteúdos que valorizem as diferenças. Talvez essa seja uma instituição possível para as pessoas LGBTQIA+.

Além disso, uma outra estratégia importante é criar grupos, laços e alianças entre estudantes que promovam trocas importantes sobre suas vivências. Nessa linha, Santos nos mostra que:

Quanto maior a integração dos estudantes LGBT e quanto mais presentes forem as ações da gestão escolar, no sentido de promover a democracia e a participação, menores tendem a ser as expressões de LGBTfobia e a marginalização de sujeitos LGBT na escola. Para isso, é necessário que o/a diretor/a escolar fomente a criação de uma cultura escolar orientada ao respeito às diferenças e a concretização dos objetivos educacionais (SANTOS, 2019, p. 74).

Este texto é também uma tentativa de estar junto a todas as pessoas que lutam e se sentem sós. Precisamos nos unir.

Podemos contar com você também?

# Referências

## De cacura a cacura

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. *Nome sui generis: o nome (social) como dispositivo de identificação de gênero*. Sociedade Mineira de Cultura: Editora PUC Minas, 2020.

ANDRADE, Luma. *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa*. 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ANDRADE, Marcelo. *Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância*. 2006. 315 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ANDRADE, Marcelo; CÂMARA, Luiz. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamento. *In: Andrade, Marcelo (Org.). Diferenças silenciadas: pesquisas em educação preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2015. p. 8-28.

ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. Oficinas pedagógicas em Direitos Humanos: uma aposta de formação política com grupos populares. *In: CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana (Orgs.). Educar em tempos difíceis: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2001, p. 253-272.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação*. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 33-41, 2008.



- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, v. 1, n. 225, p. 70-88, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto editora, 1994.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRAGA, Keith Daiani da Silva. *Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar*. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.
- BRASIL. Lei n.º 13.185 de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 6 nov. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 27 dez. 2017.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas sobre uma teoria performativa de assembleia*. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. São Paulo: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAUI, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

- CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-57, jan./abr. 2008.
- CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. *A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral*. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000/10871>. Acesso em: 17 jul. 2015.
- CORNEJO, Giancarlo. Por uma pedagogia queer da amizade. *Áskesis*, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 130-142, jan./jun. 2015.
- DE JESUS, Jaqueline Gomes. Homofobia: identificar e prevenir. Rio de Janeiro: *Metanoia*, 2015.
- DIAZ, Gabriela Andrea; SOUZA, Mériti de. Bullying homofóbico: um nome “diferente” para a violência? In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 9, 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2010. Comunicações Livres.
- DOWNS, Alan. *The Velvet Rage: Overcoming the Pain of Growing up Gay in a Straight Man's World*. Boston: Da Capo Lifelong Books, 2012. 252p.

- EINARSEN, Stale *et al.* (Ed.). *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research and Practice*. Florida: CRC press, 2010. 497p.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Tradução de Maria Luiza Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2005.
- ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008. 455p.
- ESTEVES, Pâmela Suélli Motta. O (não) reconhecimento da diferença: o bullying como um desafio das sociedades multiculturais. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 8, n. 16, p. 440-457, 2017.
- FALA, ISABEL! #18 – *Debate – Gênero e sexualidade na escola (parte 1)*. Spotify, 10 out. 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4bG9vVe4NX-T9H9DMNJpbhc?si=BQcZ1MB9TLKTzWuONGI-pKA>. Acesso em: 25 out. 2020.
- FIGUEIREDO, Camila Gonçalves Silva. A importância do inspetor escolar para a educação contemporânea. *Humanidades e tecnologia (FINOM)*, Paracatu, v. 1, n. 23, p. 137-148, 2020.
- FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198p.

- GONÇALVES, Francisco. *Homofobia na escola: desvelando olhares, revelando vozes*. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mossoró, 2014.
- GUEDES, Déborah Carvalho. *O programa de controle de homicídios-Fica Vivo!: uma análise de seu eixo de intervenção estratégica*. 2017. 100 f. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, 2017.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: GUACIRA, Lopes Louro. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 113-124.
- IBGE. *Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE; 2015.
- ILHA DAS FLORES. Direção: Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989. (13 min), son., color.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line PUC*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: uma ofensiva reacionária transnacional. Disponível em: [https://www.koinonia.org.br/tpdigital/uploads/Ideologia-de-Genero-KN\\_out\\_2018.pdf](https://www.koinonia.org.br/tpdigital/uploads/Ideologia-de-Genero-KN_out_2018.pdf). Acesso em: 2 ago. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar, *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

KRISTEVA, Julia. *Poderes de la perversión: ensayo sobre Louis-Ferdinand Céline*. 6. Ed. Madrid: Siglo XXI editores, 2006.

LARAIA, Roque Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LESSA, Patricia. *Lesbianas em movimento: a criação de subjetividades (Brasil, 1970-2006)*. 2007. 261 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LIGEIRO, Isabela Rodrigues. *O ensino de sociologia no ensino médio: enfrentando o racismo a partir da sala de aula*. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 541, 2001.

MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egípto. *Etnográfica*, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 121-158, maio 2006.

MELO NETO, João Cabral de. Poemas. In: MACHADO, Luiz Raul. *Novas seletas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p. 21-22.

MEYER, Ilan. Prejudice, Social Stress and Mental Health in Lesbian, Gay and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychological Bulletin*, v. 129, n. 5, p. 674, 2003.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Cadernos da Diversidade).

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Tatiana. Coletivo desafia PBH e pede que oração de Nossa Senhora das Travestis seja lida durante a Virada. *Hoje em Dia*, Belo Horizonte, 20 de jul. 2019. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/almanaque/coletivo-desafia-pbh-e-pede-que-ora%C3%A7%C3%A3o-de-nossa-senhora-das-travestis-seja-lida-durante-a-virada-1.729094>. Acesso em: 23 out. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. Plano de ação: Programa Mundial para educação em direitos humanos – Primeira etapa. Nações Unidas; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos: Nova York; Genebra, 2006.

NEM, Prepara. Por que transvestigênera? Indianara explica! Belo Horizonte, 14 dez. 2015. Facebook: PreparaNem. Disponível em: <https://www.facebook.com/PreparaNem/posts/1698719687008538/>. Acesso em: 23 out. 2020.

- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.
- NOGUEIRA, Paulo. Quando as crianças viadas interpellam a docência. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 24, p. 105-120, 2020.
- OLIVEIRA, Denize Cristina. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista Enfermeiro UERJ*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (re)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Mar Lucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012.
- OLWEUS, Dan. *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington: Hemisphere, 1978.
- PARAÍSO, Mar Lucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lilianna (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar estrangeiro. In: NOVAES, Adauto *et al.* *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PRECIADO, Paul. *Manifesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama, 2016.

QUEM é você? Texto de: Raysner de Paula. Brasil, Companhia de Teatro Toda Deseo, 2019.

RANNIERY, Thiago. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*. 2016. 413 f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RANNIERY, Thiago. No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 19-48, abr. 2017.

SAGGESE, Gustavo Santa Roza. *Quando o armário é aberto: visibilidade e estratégias de manipulação no coming out de homens homossexuais*. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Saúde) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Emerson Silva. *Lgbtfobia na educação e a atuação da gestão escolar*. Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS, Thales Amaral. *Jovens aprendizes podem se beneficiar do trabalho como office-boy/girl para serem contratados na empresa em que atuam?* 2012. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Thales Amaral. Manifesto Pra toda escola sair do armário. Trabalho Final da disciplina Educação, Gênero e Sexualidade II. 2019. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1ViSwRXJl\\_Pyr\\_fyj\\_LFLmhh9plz6tAgc/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ViSwRXJl_Pyr_fyj_LFLmhh9plz6tAgc/view?usp=sharing). Acesso em: 13 nov. 2023.



SANTOS, Thales Amaral; NASCIMENTO, Marília Soares. “E se me chamarem de bichinha?! E se me chamarem de sapatão?!” O bullying homofóbico em sala de aula. *SCIAS. Direitos Humanos e Educação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 134-147, 2018.

SARTRE, Jean-Paul. *Réflexions sur la question juive*. Sudamericana, 1971.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. In: SEDGWICK, Eve Kosofsky. *Cadernos Pagu*. Tradução de Plínio Dentzien. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007. p. 19-54.

SILVA, Jaime Peixoto da; FAVACHO, André Márcio Picanço. *A produção de resistências por alunos gays no contexto da escola de ensino médio*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SILVA, João Paulo de Lorena. *Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados*. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Joilson Pereira da; BARRETO, Nayana Santana. Violência escolar: problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. *Revista Fórum Identidades*, v. 12, p. 8-22, jul./dez. 2013.

SOARES, Sabrina de Sousa. *Sob a ótica das crianças: cultura de mídia da educação infantil e as representações de gênero em desenhos animados*. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 299-32, 2013.

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual antibullying: para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TORRES, Marco Antônio. *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UOL NOTÍCIAS. Meninos vestem azul e meninas rosa, diz ministra de Bolsonaro. 03 jan. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2019/01/03/meninos-vestem-azul-e-meninas-rosadiz-ministra-de-bolsonaro.htm>. Acesso em: 25 out. 2020.

VALENÇA, Critiana Rosa; CARVALHO, Keila Lúcio de. *Dicionário, juventude e sexualidade: de jovem para jovem*. Projeto de Extensão Sexualidade, Gênero e Diversidades na Juventude. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/5257/Dicion%C3%A1rio%20juventude%20e%20sexualidade%20cefet%202019.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

VIDARTE, Paco. *Ética bixa: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ*. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-72.

WRIGHT, Tiffany; SMITH, Nancy. A Safer Place? LGBT Educators, School Climate and Implications for Administrators. *The Educational Forum*. v. 79, n. 4, p. 394-407, 2015. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/routledg/ef/2015/00000079/00000004/art00009>. Acesso em: 13 nov. 2023.

## Sobre os autores

**Thales do Amaral Santos** é mestre em Educação pela Universidade federal de Minas Gerais (UFMG), professor de Sociologia da rede pública estadual de Minas Gerais, produtor cultural e pesquisador da área de Gênero e Sexualidade na Educação. Acredita na educação pública de qualidade como principal ferramenta de transformação social e luta para que as salas de aula sejam cada vez mais acolhedoras para as diferenças.

**Paulo Henrique de Queiroz Nogueira** é doutor em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, professor associado na Graduação e no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) na mesma instituição.



