

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRENO RAFAEL DA COSTA

**PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O  
SUICÍDIO DE JOVENS LGBT**

UBERLÂNDIA  
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRENO RAFAEL DA COSTA

**PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O  
SUICÍDIO DE JOVENS LGBT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Uberlândia

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas  
Educativas

Orientador: Prof. Dr. Vagner Matias do Prado

UBERLÂNDIA  
2024

**PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O SUICÍDIO DE JOVENS LGBT**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

**Área de concentração:** Saberes e Práticas Educativas

**Orientador:** Prof. Dr. Vagner Matias do Prado

Uberlândia, 29 de Janeiro de 2024

Banca Examinadora:

---

Orientador: Prof. Dr. Vagner Matias do Prado (UFU/MG)

---

Titular: Prof. Dr. Welson Barbosa Santos (UFU/MG)

---

Titular: Prof. Dra. Luana Pagano Peres Molina (UEL/PR)

---

Suplente: Prof. Dr. Fernando Silva Teixeira Filho (Unesp/SP)

---

Suplente: Prof. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (UFU/MG)

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C837  
2024 Costa, Breno Rafael da, 1998-  
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O  
SUICÍDIO DE JOVENS LGBT [recurso eletrônico] / Breno  
Rafael da Costa. - 2024.

Orientador: Vagner Matias do Prado.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.624>  
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Prado, Vagner Matias do, 1983-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 05/2024/865, sigla do PPGED				
Data:	Vinte e nove de janeiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14h40	Hora de encerramento:	17h37
Matrícula do Discente:	12212EDU006				
Nome do Discente:	BRENO RAFAEL DA COSTA				
Título do Trabalho:	"Processos de escolarização e sua relação com o suicídio de jovens LGBT"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gêneros, sexualidades e práticas pedagógicas na educação formal."				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/vagner-matias-do-prado>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras(or) Doutoradas(or): Luana Pagano Peres Molina - UEL; Welson Barbosa Santos - UFU e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU (Presidente) em substituição ao Prof. Vagner Matias do Prado - UFU, orientador do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr(a). Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Presidente**, em 30/01/2024, às 11:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Barbosa Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/02/2024, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Luana Pagano Peres Molina, Usuário Externo**, em 09/02/2024, às 12:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5119794** e o código CRC **A89E942E**.

---

À todas as pessoas bissexuais que já se sentiram sozinhas em suas casas, escolas, universidades ou mesmo junto de outros/as não-heterossexuais.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), à Faculdade de Educação (FACED/UFU), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), bem como a todos/as os/as docentes e demais funcionários/as que integram tais instâncias por colaborarem com o meu crescimento político, pessoal e acadêmico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa que me permitiu construir este trabalho.

Aos/Às integrantes do Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP) por todas as críticas, colaborações e reflexões conjuntas.

Aos/às participantes da pesquisa por me permitirem conhecer uma parte de suas histórias, aprender com elas e (re)criar suas memórias de resistência. A vocês dedico uma paráfrase de uma das máximas da professora e escritora Conceição Evaristo: eles combinaram de nos matar, mas nos combinamos de não morrer. Meus sinceros agradecimentos. Seguimos juntos/as!

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Vagner Matias do Prado por todas as correções, questionamentos, indicações, mas, sobretudo, pelas conversas sinceras sobre a vida e sobre como nossa pesquisa tem muito a dizer sobre o viver.

À Banca Examinadora composta pela Profa. Dra. Profa. Luana Pagano Peres Molina (UEL), pelo Dr. Fernando Silva Teixeira Filho (Unesp), pelo Prof. Dr. Welson Barbosa Santos (UFU), e pela Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (UFU) que humildemente aceitaram o convite para compor a banca de defesa deste trabalho. Ressalto, ainda, como as contribuições teóricas ao campo de investigação e os comentários realizados durante a qualificação, pelos docentes Prof. Dr. Fernando Silva Teixeira Filho e Prof. Dr. Welson Barbosa Santos, foram imprescindíveis para que esse trabalho pudesse existir.

Estendo agradecimentos à Prof. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e ao Prof. Dr. Welson Barbosa Santos. Sem ambos a defesa não teria ocorrido no tempo e espaço previsto. Sou infinitamente grato pelo respeito e carinho para com o meu/nosso trabalho.

À Prof. Dra. Luana Pagano Peres Molina (UEL) por ter aceitado compor a banca de defesa e, em tempo recorde, ter feito contribuições tão gentis. Espero ter honrado todo seu auxílio.

À Prof. Dra Sylvia da Silveira Nunes por toda sua empatia e escuta nos momentos em que eu muito precisava ser ouvido.



À Prof. Dra. Renata Nunes Vasconcelos por ter acreditado em mim e ter me dito para sempre sonhar alto.

À Prof. Ma. Vanessa de Souza Ferreira Dângelo por ter instigado em mim o amor pelo trabalho com as crianças e ter me dado de presente o caderno que se tornou meu diário de campo e tem me acompanhado durante toda a trajetória do mestrado.

À Prof. Ma. Beloní Cacique Braga por ter me ensinado tanto sobre alfabetização, arte, desenvolvimento infantil e, particularmente, pelos ensinamentos que acreditavam na potência da criança e no respeito por essas vidas.

Ao Prof. Dr. Fábio Figueiredo Camargo, por ter me emprestado, tão prontamente, seu exemplar da obra *As reflexões sobre a questão gay*.

Às minhas amigas Mariana Ramos e Maria Júlia Tavares, sem elas eu literalmente não estaria aqui.

À minha amiga Luísa Pereira e ao meu amigo Samuel Oliveira por compartilharmos de forma tão próxima os desafios de construir uma dissertação.

Ao meu irmão Aureliano Júnior por ter me mostrado que existe afeto, carinho e potência em meio às diferenças.

À minha mãe Tânia Regina por ter me ensinado sobre feminismo e luta de classe antes mesmo de Marx ou Butler. Só nós sabemos como foi turbulento o caminho até aqui. Mãe, essa conquista é graças a você.

À todas as pessoas que me acompanharam, em particular, aos/às meus/minhas amigos/as Vanessa, Hekézia, Túlio e Daniel. Muito do que sou hoje é por causa deles/a.

Ao meu namorado Pedro Antonio por ter aceitado construir comigo um amor tão bonito que transcende as imposições românticas heterossexistas e monogâmicas. Sou muito grato por crescer todo dia um pouquinho junto de você e, a cada pouquinho de tempo que a gente segue vivendo, mais feliz eu vou ficando por ter escolhido te amar.

À Daniele Lopes por todos os dias que sonhamos e aprendemos juntos. Sonhar junto com você, Dani, também me permite sonhar com mundo melhor. Um mundo com vínculos tão poéticos e experiências tão bonitas que são impossíveis de serem transcritas algumas poucas linhas de agradecimentos.

Por último à minha avó, Maria Aparecida (*In Memoriam*), por ter sido a primeira pessoa a me falar para nunca ter medo daquilo que me faz feliz.

*Cheguei à teoria porque estava sofrendo, a dor dentro de mim era tão intensa que eu não poderia continuar a viver. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender, querendo entender o que estava acontecendo ao meu redor. Acima de tudo, cheguei à teoria porque queria fazer a dor ir embora. Eu vi, na teoria, um local para a cura.*

**bell hooks**

## RESUMO

A presente dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) e ao Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP), é a objetivação de uma investigação cujo foco está em problematizar de que maneira as experiências escolares de sujeitos LGBT, estudantes de cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia na faixa etária de 18 a 29 anos, podem apresentar fatores contribuintes para a elaboração do processo suicida. A partir da abordagem qualitativa foram elaborados dois instrumentos de pesquisa: um questionário para traçar o perfil dos/as participantes e uma entrevista semiestruturada. Os dados construídos foram submetidos à um exercício de análise do discurso na perspectiva foucaultiana e da literatura científica que considera os aspectos socioculturais e educacionais do suicídio. Obtivemos, ao todo, resposta de 31 jovens universitários/as cis-heterodissidentes e conduzimos 7 entrevistas sobre o assunto. Os resultados foram expresso por meio de três categorias que indicavam: a) como as injúrias escolares, interseccionalizadas por marcadores de gênero, sexualidade, religião, forma corporal, capacidade, raça e classe, produzem efeitos às subjetividades cis-heterodissidentes; b) a estreita relação entre a produção da abjeção em ambiente escolar e a construção de um processo suicida; c) possibilidades, por intermédio de ações pedagógicas e de políticas públicas, em seus efeitos nas experiências de escolarização na escola e na universidade, da ampliação do reconhecimento das humanidades. Os dados gerados sob a luz das teorizações elencadas podem auxiliar no debate sobre o sofrimento e as questões referentes às diferenças sexuais e de gênero, bem como possibilitar estratégias educacionais de prevenção do suicídio de jovens LGBT.

**Palavras-chave:** Processos de escolarização; Processo suicida; Cis-Heterossexismo; Escola; Universidade.

## ABSTRACT

This present dissertation, linked to the Research Line Knowledge and Educational Practices of the *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia* (PPGED/UFU) and to the Research Group *Grupo de Pesquisa em Educação, Sexualidades e Performatividades* (GPESP), is the objectivation of a study focuses on problematizing how the school experiences of LGBT subjects who are undergraduates in the Federal University of Uberlândia at the age group of 18 to 29 years, can present factors which contributed to the elaboration of the suicidal process. From the qualitative approach were elaborated two instruments of research: A questionnaire to profile the participants and a semi structured interview. The gathered data were subjected to a discourse analysis at the Foucauldian perspective and the scientific literature which considers the sociocultural and educational aspects of suicide. We obtained in total answers of 31 young university students cishetero dissident and conducted 7 interviews about the subject. The results were expressed in three categories which indicate: a) how school injuries, intersecting with markers of gender, sexuality, religion, body shape, capacity, race and social class produce effects to the cishetero dissident subjectivity; b) the narrow relation between the production of the abjection in school environments and the construction of a suicidal process; c) possibilities, through pedagogical actions and public policy, in their effects on schooling experiences in both school and university, of expanding the recognition of humanities. The data generated illuminated by the listed theorizations can contribute to the debate on suffering and issues related to sexual and gender diversity. Furthermore, it can enable education strategies to prevent suicide in young LGBT individuals.

**Keywords:** Schooling process; Suicidal process; Cishetero sexism; School; University.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro I</b> - Rastreamento das produções acadêmicas que discutem o tema do suicídio e do suicídio de pessoas LGBT em relação a escolarização.....	21
<b>Quadro II</b> – Apresentação geral dos/as entrevistados/as.....	95

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela I</b> – Autorrepresentação de gênero e orientação sexual por número de discentes.....	79
<b>Tabela II</b> - Aspectos relacionados ao ingresso na Universidade Federal de Uberlândia por número de discentes.....	84
<b>Tabela III</b> – Aspectos relacionados a vida universitária por número de discentes.....	85
<b>Tabela IV</b> – Frequência de constrangimento por se autorrepresentar como LGBT durante a escolarização.....	86
<b>Tabela V</b> – Aspectos que podem ter relação com o processo suicida por número de discentes.....	89
<b>Tabela VI</b> – Aspectos sobre a relação escolarização e processo suicida por número de discentes.....	91

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico I</b> – Respostas por número discentes à questão “Você é assumido/a?” .....	81
<b>Gráfico II</b> – Autorrepresentação de cor/raça por número de discentes .....	81
<b>Gráfico III</b> – Número de discentes por segmento religioso .....	82
<b>Gráfico IV</b> – Escolarização na Educação Básica por número de discentes.....	83
<b>Gráfico V</b> – Resposta à pergunta "Sobre as escolas que você já frequentou: elas discutiam questões referentes ao suicídio e ao sofrimento emocional?" por número de discentes .....	88
<b>Gráfico VI</b> – Resposta à pergunta ‘Na universidade em que você estuda, há redes de apoio para vítimas de LGBTfobia?’ por número de discentes .....	88

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura I</b> - Curso de graduação em que os/as discentes estão matriculados/as.....	84
<b>Figura II</b> – Recorrências de práticas e substâncias em uso excessivo pelos/as discentes.....	90
<b>Figura III</b> - Número de recorrências nas respostas à pergunta "Em momentos de angústia ou sofrimento emocional, quem procurava?".....	93



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BDTD** — Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC** — Base Nacional Comum Curricular
- CPDIVERSA** — Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero
- DA** — Diretórios Acadêmicos
- ENEM** — Exame Nacional do Ensino Médio
- EJA** — Educação de Jovens e Adultos
- ESAJUP** — Escritório de Assessoria Política e Popular
- FACED** — Faculdade de Educação
- GPESP** — Grupo de Pesquisa em Educação, Sexualidades e Performatividades
- IBICT** — Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IC** — Iniciação Científica
- IF** — Instituto Federal
- IES** — Instituições de Ensino Superior
- INHS** — Instituto de História
- IPEA** — Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
- LDB** — Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LGBT** — Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis
- NEAB** — Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
- OMS** — Organização Mundial da Saúde
- PIBID** — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- TCC** — Trabalho de Conclusão de Curso
- TCR** — Trabalho de Conclusão de Residência
- TCLE** — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNIFAL** — Universidade Federal de Alfenas
- UFU** — Universidade Federal de Uberlândia
- UFSC** — Universidade Federal de Santa Catarina
- UTI** — Unidade de Terapia Intensiva
- SIEX** — Sistema de Informação de Extensão
- SISU** — Sistema de Seleção Unificada
- SUS** — Sistema Único de Saúde

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 A pesquisa qualitativa para a análise de processos.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Transcriar procedimentos de pesquisa.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 Falar de quem e a partir de onde?.....</b>	<b>35</b>
<b>2.4 Análise do discurso foucaultiana: escrita e (des)categorizações.....</b>	<b>38</b>
<b>3. VIDAS CIS-HETERODISSIDENTES, PROCESSUALIDADES SUICIDAS E ESCOLARIZAÇÃO: DELINEANDO UM CAMPO DE ESTUDOS.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Um caminho pelos estudos sociológicos sobre o suicídio.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 As normas do suicídio: um olhar a partir da perspectiva pós-estruturalista.....</b>	<b>50</b>
<b>3.3 (Des)Fazendo o gênero do suicídio: cis-heterossexismo e reconhecimento.....</b>	<b>60</b>
<b>3.4 Educação: moralização ou prevenção? Refletindo sobre trajetórias escolares dissidentes.....</b>	<b>68</b>
<b>4. A ESCOLARIZAÇÃO TENSIONA O PROCESSO SUICIDA: CARACTERÍSTICAS DOS/AS DISCENTES REFERENTE A PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA (QUESTIONÁRIO).....</b>	<b>80</b>
<b>4.1 Fatores sociais e características gerais dos/as discentes.....</b>	<b>80</b>
<b>4.2 Aspectos relacionados a escolarização dos/as discentes.....</b>	<b>84</b>
<b>4.3 Aspectos referentes as escolarizações cis-heterodissidentes e o processo suicida.....</b>	<b>87</b>
<b>5. “COISAS RUINS E BOAS ACONTECEM AO MESMO TEMPO”: NARRATIVAS DOS/AS DISCENTES SOBRE A (DES)CONTINUIDADE DAS RELAÇÕES ENTRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROCESSOS SUICIDAS.....</b>	<b>96</b>
<b>5.1 Biografias escolares no limite morte/vida.....</b>	<b>97</b>
<b>5.2 As várias maneiras das escolas ensinarem sobre a vida.....</b>	<b>106</b>
<b>5.2.1 Escolas e injúrias.....</b>	<b>113</b>
<b>5.2.3 Sujeira no chão das escolas: abjeção e processo suicida.....</b>	<b>125</b>
<b>5.2.4 Ampliar matrizes de inteligibilidade, intervir no processo suicida.....</b>	<b>138</b>

<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).163</b>	
<b>ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>183</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*Proponho um desafio que aprendi nos meus 28 anos de análise: transformar alquimicamente a merda em ouro. E quem sabe, um dia, nossa consciência crescerá até o ponto de reconhecer, lá na frente, que a crise do masculino elevada ao poder nos ensinou um segredo, à sua revelia: abrir os olhos em plena escuridão. Descobriremos uma verdade simples e ao mesmo tempo singular: vaga-lumes brilham tanto mais quanto mais escuro estiver ao seu redor.*

**João Silvério Trevisan**

Não me recordo ao certo quando fui chamado de *viado* pela primeira vez. O rótulo que parece preceder e, ao mesmo tempo, forjar minha existência foi enunciado tantas vezes e tão cedo que as temporalidades se confundem. No entanto, sou capaz de afirmar em qual lugar eu estava quando ouvi tal palavra pelas primeiras vezes: na escola.

A instituição escolar atuou compulsoriamente, como aponta estudos *queer* sobre a educação das últimas décadas, na normalização e cristalização, ainda que frágil, dos meus ideais de família, práticas sexuais e felicidade (CÉSAR, 2009; LOURO, 2007, 2012). A escola foi, como diz Bento (2011), minando minha subjetividade e me transformando em algo inteligível a mim mesmo. E, embora inteligível, havia um exercício constante dos/as agentes escolares me dizendo o que eu era. Eu era *viado*, *bicha*, *mulherzinha* para outros/as estudantes. Para alguns/mas professores/as alguém que deveria aprender a “falar como homem”. Outras pessoas ainda, como para o menino que abaixou sua própria calça na frente de vários outros estudantes e disse - no momento em que eu entrava no banheiro da escola onde eu frequentava o Ensino Médio - “é disso que você gosta, né?!”, me consideravam um sujeito passível de escárnio, repulsa e agressão.

A educação, enquanto mecanismo responsável por preparar moralmente as crianças e jovens para se tornarem pessoas, argumenta Durkheim (1962), configura-se em uma ação que se aplica coercivamente sobre os corpos. A escola deve, inclusive, submeter os desejos à lógica racional própria do curso civilizatório, diz o sociólogo. Nessa lógica, a educação escolar, em sua função socializadora, permite também a reiteração de “verdades” sobre os gêneros e sexualidades (BENTO, 2011; LOURO, 2012). Tais “verdades” foram violentamente me marcando, ainda assim, o que mais me machucava era, na verdade, o sentimento de não me

entender. Embora eu não tenha demorado a reconhecer que sentia tesão em homens<sup>1</sup> e me imaginava estando junto com uma pessoa do mesmo gênero e, por isso, eu me odiava por crer que estivesse pecando, algo, para além disso, não me deixava dormir. Se eu era *viado*, como tantas pessoas me acusavam; se existia uma reiteração constante por parte das escolas me gritando “bicha!”; se tudo isso era, de fato, verdade, por que eu ainda continuava me sentindo sexualmente e afetivamente atraído por mulheres? E, se eu me atraía por mulheres, por que eu não conseguia me livrar dessa “outra parte” de mim que as pessoas diziam ser tão feia?

A minha não compreensão de mim mesmo me levou ao silêncio, à timidez e ao isolamento. Sem colegas na escola, sem me identificar com ninguém, sem participar das conversas sobre primeiro beijo ou primeira relação sexual. Foi assim que meu processo de escolarização, ao menos a partir do Ensino Fundamental II, começou a ser constituído. Foi lembrando da escola, da sensação que era se sentir continuamente sozinho e de pensar que estava sozinho justamente por ser um lixo, um ser indigno de valor, que vieram aqueles primeiros pensamentos: “e se eu deixasse de existir?”; “se eu sumisse?”; e “acho que ninguém notaria minha falta”.

O processo suicida, na minha vida, não poderia ser minimamente compreendido se eu desconsiderasse a escola. O não pertencer a instituição me silenciou e tornou silencioso também meu sofrimento. Ir para a escola era insuportável. Tentei me matar pela primeira vez aos 15 anos. Simplesmente não aguentava ficar todos os dias, durante 5 horas e 20 minutos, em absoluto silêncio, isolado e preconizando violências que por sorte não aconteceram.

Acho que jamais vou esquecer do desespero da minha mãe quando acordei após ingerir sabe-se lá quantos calmantes. Dela falando que me amava enquanto chorava e implorava para eu nunca mais fazer isso. Não tenho dúvidas que só permaneci vivo, nos últimos anos do Ensino Médio, por ela. Felizmente, embora a história do meu processo de escolarização una-se à processualidade suicida existente em minha trajetória, minha escolarização não se finda na tentativa de autoextermínio.

Cada etapa da escola era mais difícil. O Ensino Médio particularmente insuportável. E, ainda sim, foi nesta mesma instituição em que cursei a última etapa da Educação Básica - uma

---

<sup>1</sup> A categoria “homens” aqui mobilizada não condiz com minha atual percepção acerca dos gêneros, da minha sexualidade e das bissexualidades de maneira geral, apenas representa a maneira pela qual eu compreendia tais questões nesta época. Reconheço as categorias “homens” e “mulheres” enquanto identidades precárias e performativamente construídas (BUTLER, 2017). Ademais, como bem coloca o *Manifesto Bissexual* produzido por ativistas estadunidenses em 1990 e o *Manifesto Bissexual Brasileiro*, publicado pela *Frente Bi* em 2021, a bissexualidade não é binária, logo, não se enquadra em definições dicotômicas de gênero. Informações disponíveis em: <<https://bialogue-group.tumblr.com/post/17532147836/atm1990-bissexualmanifesto>> e <<https://www.frentebissexualbrasileira.org/manifesto-bissexual-brasileiro>>. Acesso em 30 de janeiro de 2023.

escola pública marcadamente cristã devido a certas particularidades históricas da própria cidade<sup>2</sup> - onde encontrei espaço para me fortalecer subjetivamente. Na analítica foucaultiana, a resistência se configura como parte do jogo do poder, portanto, não é possível resumir tais relações à repressão (GALLO, 2004).

Dessa forma, através dos estudos, particularmente das aulas de Sociologia, pude começar a compreender como o preconceito era uma questão complexa e estava para além da esfera individual. Esta compreensão, deveras incipiente na minha adolescência, produz em mim o desejo de cursar Ciências Sociais. Me graduar em uma universidade distante dos/as meus/minhas antigos/as colegas de escola e distante da minha cidade se torna não apenas um sonho, como também uma estratégia de resistência e sobrevivência. Consegui, então, realizar o sonho de me afastar da escola e da minha cidade natal e, no ano de 2016, ingressei no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL - MG).

De início me admirei com o número de pessoas que, no ambiente universitário, tinham a coragem de exercerem práticas afetivas outras que não a heterossexual. Eu havia beijado poucas pessoas na vida e apenas uma pessoa do mesmo gênero. A Educação Superior foi, portanto, o lugar que me permitiu experimentar, viver e me encontrar. Embora eu já soubesse a existência da bissexualidade graças à internet, foi vendo colegas na universidade denominando-se assim que me senti forte o suficiente para começar a me autorrepresentar como bissexual.

A universidade, logo de início, me permitiu conhecer algumas discussões sobre gêneros, sexualidades e teoria *queer*. A pluralidade de pessoas naquele espaço me possibilitou ainda, pela primeira vez, construir vínculos fortes. Percebi a potência dos laços, do afeto e dos estudos. Entretanto, não demorou muito para eu perceber também que a universidade era, de certo modo, um espaço simulacro, isto é, simulava aceitação. Nas palavras da professora travesti Sara York em uma entrevista a Denize Sepulveda: “A sutileza da porrada na universidade é pior, porque ela joga e julga todos como iguais, portadores de voz com potência de escuta e capazes.” (YORK; SEPULVEDA, 2021, p. 1319)

Nesse sentido, o tensionamento com diferenças acontecia no espaço universitário de forma distinta da escola. Se, até então, na Educação Básica, a LGBTfobia<sup>3</sup> delineava meu

---

<sup>2</sup> Mais informações sobre a cidade em que cursei a Educação Básica e sua relação com os dogmas cristãos podem ser encontradas na seguinte dissertação: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/7/TDE-2007-04-11T070711Z-1310/Publico/Edvandro.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/7/TDE-2007-04-11T070711Z-1310/Publico/Edvandro.pdf)>. Acesso em 16 de Janeiro de 2023.

<sup>3</sup> LGBTfobia se refere a violência direcionada às expressões de vida de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e/ou travestis (LGBT). A opção pelo acrônimo LGBT não pretende hierarquizar ou anular as

sofrimento, uma forma muito particular de discriminação agora dolorosamente me forjava: a *bifobia*.

A bifobia pode ser compreendida como a violência cometida a pessoas que escapam da matriz monossexista, isto é, “pessoas para quem o gênero não é um fator determinante para atração sexual ou afetiva” (FRENTE BISSEXUAL BRASILEIRA, 2021, sp). Essas violências são, não raro, praticadas tanto por heterossexuais, quanto por homossexuais.

Para Laurindo (2020), a homossexualidade, embora rechaçada pela lógica heterossexista, possui um lugar consolidado capaz de produzir estigmatizações contra outras expressões de vida cis-heterodissidentes que não se autorrepresentam como homossexuais. Em outras palavras, o movimento homossexual se constrói historicamente pela afirmação das relações afetivas-sexuais com pessoas do mesmo gênero, negando as experiências entre pessoas de gêneros distintos como pautas do movimento. A conquista pelo reconhecimento do B junto ao movimento LGBT traz consigo, defende o autor, uma herança de apagamento da potência das bissexualidades.

De acordo com Laurindo (2020), se a matriz heteronormativa preconiza o alinhamento entre sexo e gênero, a matriz homonormativa constrói uma restrição dentro da própria comunidade. Em síntese:

[...] o enquadramento das experiências e vidas das pessoas bi é realizado a partir de uma lente monossexual, o sofrimento dessas pessoas não chega a ser reconhecido. Isto é, a bifobia não é reconhecida. Para assegurar o não reconhecimento e a deslegitimação dessa expressão da sexualidade, é preciso que se fale dela sempre ou quase sempre desde um olhar de chacota e de menosprezo. (JAEGER; LONGUINI; OLIVEIRA; TONELI, 2019, p. 9)

Assim como na pesquisa realizada por Barba (2017), cujo um dos dados indica que mais metade dos/as jovens universitários/as entrevistados/as compreendiam pessoas bissexuais como sujeitos com medo de se assumirem homossexuais, não fui respeitado, dentro da universidade, por héteros, gays e lésbicas. A leitura monossexista dos padrões de gênero faziam com que outros/as universitários/as me vissem como um homem gay cisgênero, ou seja, tais pessoa me pressionavam em um certo “enquadramento na identidade homossexual” (BRITO, 2022, p. 232), nunca como alguém capaz de relacionar-se com pessoas de um gênero distinto do qual eu me represento.

Sofri violência em relacionamentos. Precisei ouvir, várias vezes, dentro dos muros da universidade, que eu e outros éramos efeminados demais para nos relacionarmos com mulheres. Fui questionado, incontáveis vezes, da quantidade de homens e mulheres que eu

---

experiências e existências de pessoas não-binárias, demissexuais e/ou pansexuais que participaram da presente pesquisa, dessa forma, assumimos que a sigla escolhida é limitada em si.

havia me relacionado sexualmente, como se minha sexualidade se reduzisse à uma prática sexual constante. Conhecidos/as riam de mim quando eu me reivindicava como bissexual. Enfim, estar na universidade era poder me relacionar com pessoas do mesmo gênero, desde que isso não abalasse os ideais binários das formas de se relacionar.

Foram várias as cenas de violência que me impactaram subjetivamente. Os anseios acadêmicos, somados ao cotidiano bifóbico e ao histórico de silenciamento produzido pelas instituições escolares a serviço da cis-heteronormatividade, fizeram com que eu pensasse em desistir da vida algumas outras vezes. E, novamente, em um ato de contradição, foram os estudos, ou, como pontua bell hooks (2019), a teoria que, buscando me entender, me salvaram.

Lopes (2013, p. 187) diz que “[...] não podemos mais falar do suicídio desconsiderando a vida” e, na minha trajetória, a escolarização também se relaciona com meu desejo de viver. Comecei a participar de eventos promovidos pela UNIFAL-MG cujo foco era discutir o sofrimento emocional presente no espaço acadêmico. Junto a isso integrei o *Grupo de Estudos Suicídios: prevenções e questões*, liderado pela Prof. Dra. Sylvia da Silveira Nunes. No grupo pude participar de uma Iniciação Científica (IC) responsável por tentar compreender a opinião de jovens universitários/as a respeito de uma das séries mais comentadas dos últimos tempos: “Os 13 porquês”, cujo mote da trama se constrói a partir do suicídio de uma jovem garota<sup>4</sup>.

Entrar em contato com a Suicidologia e, particularmente, com obras sociológicas clássicas sobre a temática, como os escritos de Durkheim (2000) e Marx (2006), me permitiram seguir em outro desafio de auto-entendimento e de entendimento do mundo: fazer um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relacionado ao autoextermínio da população LGBT. Mais que isso, a ideia que resultou no trabalho *Quando a dor é política: o comportamento suicida de jovens lésbicas, bissexuais e gays da Universidade Federal de Alfenas*, defendido no ano de 2019, conseguiu balizar alguns dos meus incômodos políticos e de pesquisa.

A intenção do TCC era, inicialmente, identificar os possíveis fatores sociais do comportamento suicida - termo a ser problematizado futuramente nesta dissertação - de jovens universitários/as homossexuais e bissexuais. A pesquisa, neste sentido, me permitiu conhecer um campo de estudos, ainda em desenvolvimento, mas que já preconizava relações entre a matriz cis-heterossexual e o suicídio (TEIXEIRA-FILHO; MARRETO, 2008; DA SILVA; BARBOSA, 2014). E, particularmente, uma literatura que visi(bi)lizava pessoas com

---

<sup>4</sup> Os resultados da pesquisa podem ser encontrados nos seguintes artigos:

<<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/840>> e

<<https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/28218>>. Acesso em 16 de Janeiro de 2023.



sexualidades monodissidentes devido aos altos índices de pensamentos e tentativas de suicídio nesta população (BARBA, 2017; TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011).

Outros aspectos que durante as investigações do TCC me chamaram a atenção, assim como para Silva e Teixeira-Filho (2017), foram a ausência de materiais didático-pedagógicos para discutir as suicídio, gênero e sexualidade na escola. Ademais, a escola e a universidade foram surgindo nas falas dos/as entrevistados/as e na literatura sobre os suicídios LGBT, muitas vezes em segundo plano, e me provocando a seguinte questão: existem relações que podem ser estabelecidas entre a violência LGBTfóbica presente nos espaços formais de educação e o suicídio? Essa pergunta foi ganhando forma no ano de 2021 quando eu ingressei, pela primeira vez, na rede pública de Minas Gerais como professor de Sociologia contratado.

Diferente da escola a qual eu havia deixado em 2015, a instituição em que trabalhei ganhava vida com diversos/as estudantes autodeclarados/as lésbicas, gays e bissexuais. A identificação destes/as estudantes comigo e de mim para eles/as mostrou-se potente na construção de uma pequena rede de conversa sobre as dores e as alegrias de não corresponder aos códigos cis-heterossexistas. Ouvi histórias de jovens heterodissidentes que não se sentiam seguros na escola. Também ouvi o oposto, havia aqueles/as que só se sentiam seguros nesta instituição. Outros ainda viam a escola de maneira estratégica: era apenas um caminho para chegar à universidade e, assim, alcançar “a liberdade”.

Desse modo, o processo suicida, não raro, como tensionará esta dissertação, pode estar marcado pelo próprio processo de escolarização das pessoas LGBT (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2012; D’ALBUQUERQUE, 2018; BARBA, 2017); seja pelo desejo de dar cabo à própria vida ou pela chance de poderem viver como desejam através de brechas, fugas e subversões do próprio processo suicida.

As imbricações entre tais processos - de escolarização e suicida - aparecem na minha trajetória de vida e, pela educação, se (re)configura em uma compreensão teórica dos discursos produzidos pelas instituições escolares a respeito dos entendimentos sociais de corpo, sexualidade, família e felicidade. Tal compreensão me leva à Universidade Federal de Uberlândia para o curso de Pedagogia e, posteriormente, ao meu ingresso no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, desta mesma instituição, com o desejo - entre inúmeros outros - de questionar como a escolarização formal, constituídas nas escolas e universidades, pode corroborar com a elaboração de um processo suicida, ao mesmo tempo em que produzem também subversões, alianças e potencialização das subjetividades LGBT.

Em outras palavras, esse desejo me leva aqui. Até a presente dissertação e com ela meu objetivo de **problematizar de que maneira as experiências escolares de sujeitos LGBT,**

**estudantes de cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia, na faixa etária de 18 a 29 anos, podem apresentar fatores contribuintes para a elaboração do processo suicida para essa população.** E, concomitante a este objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear, nas trajetórias escolares dos/as participantes, situações geradoras de sofrimentos que impactaram no processo de construção das subjetividades LGBT;
- b) Identificar, em suas experiências, possíveis relações entre a escolarização e a constituição de um possível enredo suicida;
- c) Verificar processos de construção de redes de acolhimento, apoio e proteção que possam intervir na processualidade suicida.

Para isso, nós<sup>5</sup>, inicialmente, buscamos por trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertação e Teses (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e cruzamos os seguintes termos: “educação” e “suicídio”; “suicídio” e “LGBT”; “suicídio” e “escola”; “suicídio” e “universidade”; “educação”, “suicídio” e “LGBT”; “escola”, “suicídio” e “LGBT”; “universidade”, “suicídio” e “LGBT”; e, por último, “escolarização”, “suicídio” e “LGBT”. Nossos resultados foram os seguintes:

**Quadro I - Rastreamento das produções acadêmicas que discutem o tema do suicídio e do suicídio de pessoas LGBT em relação a escolarização**

<b>Identificadores</b>	<b>Número de dissertações e teses encontradas em outras áreas que não a Educação</b>	<b>Número de dissertações e teses encontradas na área da Educação</b>	<b>Referência (teses e dissertações na área da Educação)</b>
<b>Educação Suicídio</b>	116	5	PEREIRA, Valclei Aparecida Gandolpho. Estado da questão dos artigos em enfermagem e representações sociais no Brasil (2011-2016): possíveis contribuições para formação do enfermeiro. Orientadora: Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade

<sup>5</sup> Minha escrita não tem teor salvacionista (SILVA, 2019) e, tampouco, pretende falar por toda uma população de jovens LGBT. No entanto, a produção deste trabalho não foi realizada por uma só pessoa. Até aqui o relato foi pessoal/político e assumi a fala na primeira pessoa do singular, no entanto, este trabalho representa o esforço coletivo do Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP) e das pessoas que humildemente aceitaram compartilhar suas trajetórias escolares e suas histórias de dores e alegrias. Dito isso, a partir de então, a escrita do trabalho segue na primeira pessoa do plural.

			<p>Cidade de São Paulo. 2018.</p> <p>BERENCHTEIN NETTO, Nilson. Educação, saberes psicológicos e morte voluntária: fundamentos para a compreensão da morte de si no Brasil colonial. 2012. 435 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>AMORIM NETO, Roque do Carmo. Ética e moral na formação inicial de professores. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.</p> <p>SILVA, Luiz Henrique Bochi. Formação de professores para identificação de fatores de risco associados ao suicídio na adolescência. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.</p> <p>ALENCAR, Erotides Romero Dantas. Bullying e desempenho escolar de alunos do Instituto Federal do Piauí, campus Parnaíba: um estudo de caso. 2018. 149 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.</p>
<b>Suicídio LGBT</b>	3	0	—
<b>Suicídio Escola</b>	179	2	<p>AMORIM NETO, Roque do Carmo. Ética e moral na formação inicial de professores. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.</p> <p>PEREIRA, Valclei Aparecida Gandolpho. Estado da questão dos artigos em enfermagem e</p>

			representações sociais no Brasil (2011-2016): possíveis contribuições para formação do enfermeiro. Orientadora: Profª. Dra. Adelina de Oliveira Novaes. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo. 2018.
<b>Suicídio Universidade</b>	970	2	SILVA, Luiz Henrique Bochi. Formação de professores para identificação de fatores de risco associados ao suicídio na adolescência. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.  ALENCAR, Erotides Romero Dantas. Bullying e desempenho escolar de alunos do Instituto Federal do Piauí, campus Parnaíba: um estudo de caso. 2018. 149 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.
<b>Educação Suicídio LGBT</b>	1	0	—
<b>Escola Suicídio LGBT</b>	2	0	—
<b>Universidade Suicídio LGBT</b>	3	0	—
<b>Escolarização Suicídio LGBT</b>	0	0	—

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Nesse sentido, é possível identificar não apenas uma lacuna na produção científica sobre o suicídio de pessoas LGBT, como indicam trabalhos nacionais e internacionais (TEXEIRA-FILHO; MARETTO, 2008; TEXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011; ROCHA-BUELVAS, 2012; D'ALBUQUERQUE, 2018; SILVA, 2019; ARAVENA, 2016;

NAVASCONI, 2018), como também a escassa produção de dissertações e teses cujo a temática central fosse a problematização da escolarização formal, tanto no espaço escolar quanto no universitário, como um importante elemento de compreensão das produções das vidas de pessoas LGBT que não desejam mais viver. Corroborando com tais afirmações, o levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertação da CAPES por Santos *et al.* (2019), a partir da expressão “suicídio na universidade”, entre os anos de 1996 a 2018, mostra que apenas 5 trabalhos discutiram tal temática, embora os resultados de todas essas investigações indiquem que os/as universitários/as estão em uma “zona de ideação suicida”.

Em outros dizeres, a Educação, embora apareça como âmbito de urgência de pesquisa e ações de prevenção da morte autoinfligida de pessoas cis-heterodissidentes (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI, 2012; BOTEGA, 2015), não se constitui como campo de pesquisa dentro da Suicidologia. O que ocorre, no entanto, são pesquisas feitas na escola, na universidade e na educação.

Esse tipo de pesquisa, por outro lado, é possível, como diz Charlot (2006), devido à potência da imprecisão das pesquisas em Educação, capaz de abarcar reflexões de múltiplas áreas para compreensão da complexa realidade educacional. Isto é,

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (CHARLOT, 2006, p. 9)

A citação e provocação do autor ao questionar: “são vocês, somos nós, pesquisadores debruçados em estudos em educação ou sobre educação?” (CHARLOT, 2006, p. 7), nos leva a refletir sobre as potências de considerar o suicídio, neste caso, de jovens LGBT, como elemento de pesquisa em Educação, além de complexificar cada vez mais as compreensões acerca das processualidades suicidas. Em outras palavras, apostamos na potência de pensar, sistematicamente, sobre as maneiras pelas quais as experiências escolares podem se constituir como elementos contribuintes para o processo suicida de jovens LGBT.

O que devemos tomar cuidado, alerta Navasconi (2018), em sua leitura de Crenshaw (2002), é com a *superinclusão*. De acordo com Crenshaw (2002), a *superinclusão* pode ser vista em construções políticas que anulam a interseccionalidade, colocando, por exemplo, o gênero em detrimento das questões raciais. De tal forma, *superinclusão* é, para Navasconi (2018), quando transformamos uma questão complexa, como o suicídio, em um “fenômeno” de uma só marcação. Não podemos desconsiderar o caráter multifatorial do suicídio, isto é, seus

elementos sociais, históricos, culturais, discursivos, biológicos e subjetivos (BOTEGA, 2015; BERTOLOTE, 2012) e seus atravessamentos de classe, raça, gênero, sexualidade, religião e nacionalidade (DURKHEIM, 2000; MARX, 2006; JAWORSKI, 2010; NAVASCONI, 2018, 2022). Na verdade, esta pesquisa é, como na concepção antropológica de suicídio defendida no trabalho de Nagafuchi (2019, p. 103), “mais uma tentativa de inserir mais elementos e categorias de análise para uma compreensão que supere o senso comum e colabore para retirar o suicídio da esfera dos temas tabu em nossa sociedade”.

Outro dos principais desafios aqui também é, se considerarmos as reflexões de Silva (2019) sobre a processualidade suicida de jovens lésbicas, termos o cuidado de não reduzirmos o processo suicida apenas a aspectos individuais. Também não é nossa intenção “super incluir” a escolarização e considerá-la o elemento central do suicídio de jovens LGBT.

A pesquisa procurou também não reforçar o estereótipo que o/a suicida é sempre uma pessoa vulnerabilizada, fraca e sem desejo de viver (LOPES, 2013). Por isso, nessa lógica, quando falamos das experiências escolares e universitárias pelas quais os/as participantes passaram, buscamos sempre ressaltar que estamos falando sobre a vida.

A escolarização se relaciona, para Duarte (2015), à noção de experiência e nos marca, mediante aos processos de subjetivação produzidos pela educação formal e institucional, neste caso, as escolas e universidades que emergem nas narrativas dos/as participantes da pesquisa. Desse modo, este trabalho não desconsidera as contribuições das ciências biomédicas e psicológicas, apenas pretende complexificar ainda mais o debate sobre o suicídio em suas inflexões quanto aos gêneros e sexualidades destoantes da matriz cis-heterossexual, particularmente, ao considerar os processos de escolarização como elemento de análise.

Por outro lado, de acordo com Bento (2011) e York (2020), existe um projeto de vida e um projeto de morte que extrapola os muros das instituições escolares, ainda que encontre nelas um solo fértil de propagação:

Para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido (BENTO, 2011, p. 555)

Por tais razões, optamos por nos pautar na literatura cujo foco de análise do suicídio seja a partir dos seus fatores socioculturais e discursivos. Partimos da premissa já defendida por outros/as pesquisadores/as da necessidade de rompermos com interpretações advindas dos modelos biomédicos e individualistas (DURKHEIM, 2000; MARX, 2006; ZANELLO, 2018; D'ALBUQUERQUE, 2018; SILVA, 2019). Ademais, integra o escopo teórico-metodológico

do nosso trabalho, as provocações sobre suicídio situadas na perspectiva pós-estruturalistas, por questionarem tanto como são produzidas as verdades sobre o suicídio, como as verdades a respeito dos corpos, gêneros e sexualidades (FOUCAULT, 1996, 1978, 2001; NAGAFUCHI, 2019; LOPES, 2011). Em outras palavras, o campo pós-estruturalista nos permite investigar não apenas como são produzidas as processualidades suicidas, mas também compreender que as produções humanas, inclusive nosso saber sobre o suicídio, passam pelo crivo de uma sociedade que nos educa *cis-heteronormativamente*.

Falar de escolarização, desse modo, reflete também em uma elucidação do que compreendemos por educação, bem como por suicídio, processo suicida, gênero e sexualidade. Essa sistematização teórica está presente na *seção 3. VIDAS DISSIDENTES, PROCESSUALIDADE SUICIDA E ESCOLARIZAÇÃO: DELINEANDO UM CAMPO DE ESTUDOS* e evidencia as lentes pelas quais as narrativas dos/as participantes foram interpretadas.

Tais questões acionam, ainda, inúmeras outras indagações, as quais este trabalho não pretende esgotar, vez que procuramos evitar qualquer “ambição universal e totalizante” (LOURO, 2007, 2012), mas que constituem os alicerces da problemática apresentada. Desta forma: quais violências são visíveis? Quais sofrimentos são considerados válidos? Como essas violências e sofrimentos são interpretados? E, sobretudo, como podemos tornar essas violências menos possíveis? (BUTLER, 2015, 2011).

Para, como dito acima, fornecer uma ampliação das possibilidades de análise a respeito do suicídio, nós optamos por um caminho. Nas palavras de Louro (2007), vamos fazer uma viagem. Uma viagem que tenta compreender o suicídio como processo, não apenas como a cristalização do ato de se matar. Consideramos a importância do andar. A chegada, como diz a autora, nos interessa menos.

Desta forma, a *seção 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS*, busca narrar os caminhos e descaminhos pelos quais a pesquisa se construiu. Procuramos, como nos possibilidade a perspectiva pós-estruturalista, criar e inventar possibilidades de pesquisa ao longo do trajeto, adequando e transformando nossos passos conforme a vida, nossa e dos/as participantes da pesquisa, também foram se transformando.

Por fim, a *seção 4. A ESCOLARIZAÇÃO TENSIONA O PROCESSO SUICIDA: CARACTERÍSTICAS DOS/AS DISCENTES REFERENTE A PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA (QUESTIONÁRIO)* e a *seção 5. “COISAS RUINS E BOAS ACONTECEM AO MESMO TEMPO”*: NARRATIVAS DOS/AS DISCENTES SOBRE A (DES)CONTINUIDADE

*DAS RELAÇÕES ENTRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROCESSOS SUICIDAS* compõem, em linhas gerais, os resultados construídos durante a pesquisa.



## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Espero que sua revolta seja contra os nossos métodos. Acho que é o dever de toda geração se revoltar contra a geração anterior e ir além. Minha expectativa é que eles tenham um nível de consciência superior ao meu, porque estão apoiados sobre nós.*

**David Lourea (ativista bissexual)**

O pós-estruturalismo nos exige, considerando o movimentar da própria vida, refletirmos sobre os procedimentos metodológicos empregados desde o início da pesquisa, bem como nos permite transformar os caminhos conforme o desenrolar da própria investigação (PICCHETTI; SEFFNER, 2017). Por tais razões, as subseções abaixo procuram detalhar nosso passo-a-passo que, a partir de um “próprio encontro com a criação” (FISHER, 2021, p. 11), procurou dar conta dos objetivos da pesquisa.

### 2.1 A pesquisa qualitativa para a análise de processos

Não é recente a escolha da abordagem qualitativa para pesquisas referentes às temáticas de gêneros, sexualidades, sofrimento emocional e escolarização. Na verdade, nos pautando em Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação traz, desde o início de sua história, pesquisas focadas nas temáticas mais gerais do presente trabalho. A título de exemplo, a socióloga Mirra Komarovsky<sup>6</sup> publica, já nos anos 1940, estudos qualitativos sobre família, depressão e o impacto das relações de gênero na constituição psicossocial das mulheres, além de discutir a inserção delas na Educação Superior (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Tal fato, no entanto, não é suficiente para justificar a escolha pela abordagem qualitativa feita nesta pesquisa, vez que Durkheim (2000) inaugura, em 1897, as taxas de suicídio como objeto de estudo quantitativo no campo sociológico. A investigação durkheimiana reverbera, até hoje, nos procedimentos teóricos e metodológicos dentro da Suicidologia, como apresenta as reflexões de Silva e Couto (2009), Aguiar (2012) e Cavalcante et. al. (2015).

Será possível, entretanto, confiar nos dados sociodemográficos e epidemiológicos existentes sobre o autoextermínio? De qual modo são computados os índices de suicídio entre lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e demais vidas que escapam da matriz cis-heteronormativa? Sabemos por quais processos as pessoas em ideação suicida e tentantes de suicídio passaram ou o sofrimento existe apenas nas tentativas e concretizações no ato de dar

---

<sup>6</sup> Mais informações em: <<https://www.jewishvirtuallibrary.org/komarovsky-mirra>>. Acesso em 01 de dezembro de 2022.

cabo à própria vida? A escola e a universidade, instituições pelas quais muitos/as de nós passamos boa parte de nossas vidas, não possuem nenhuma relação com tal processualidade? É possível quantificar estes processos, seja o suicida ou de escolarização? Portanto,

Não devemos mais operar homogeneização, padronização, pensar apenas pela ótica quantitativa das tabelas, gráficos e números que majoritariamente embrutece, pois estes escondem dores, sentimentos, decepções, amores, valentias, coragens, potências, afetos, doenças, desequilíbrios, ousadias, ação e posse. (LOPES, 2013, p. 201).

No que se refere a quantificação das vidas LGBT, D'Albuquerque (2018), indica que a ausência de dados governamentais, sobretudo, do suicídio de transexuais e travestis se dá em virtude de uma concepção de gênero reduzida ao sexo biológico. Tal fato faz com que muitas pessoas trans tenham seus óbitos computados como se elas fossem, na verdade, pessoas cis. Logo, a defesa do autor pela “utilização de métodos qualitativos que privilegiem o enfoque nos contextos de sofrimento ao invés de permanecer unicamente na apresentação de dados epidemiológicos.” (D’ALBUQUERQUE, 2018, p. 20).

Além disso, outras questões podem ser elencadas, tais como: a desresponsabilização do Estado e a ausência de políticas públicas - aqui incluso as políticas educacionais - no que dizem respeito às discussões sobre as violências que afligem as pessoas cis-heterodissidentes não são, em alguma medida, uma tentativa de eugenia social? A responsabilidade de contar os mortos recair nos/as próprios/as integrantes do movimento LGBT organizado não pode corroborar com a produção de sofrimentos de ordem emocional nestes sujeitos? (D’ALBUQUERQUE, 2018).

O dossiê Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil (2021) nos fornece outros elementos para repensar tais questões:

A elaboração do Dossiê de Mortes e Violências contra a População LGBTI+ tem como principal desafio a ausência de dados governamentais. Nossas fontes não têm como base os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), já que este não produz quaisquer dados sobre pessoas LGBTI+, do Ministério da Saúde ou de qualquer outra instância governamental (Disque 100, etc). Os dados hemerográficos que apresentamos são produzidos ao longo do processo de construção deste trabalho e provêm de notícias encontradas em jornais, portais eletrônicos e redes sociais. (MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBT+ NO BRASIL, 2021, p. 10)

De acordo com o documento, os suicídios, embora sejam, nos dados possíveis de serem contados, a terceira maior causa de morte entre a população LGBT, suas computações apresentam uma lacuna dentro das reportagens jornalísticas<sup>7</sup> e em outros mecanismos de

---

<sup>7</sup> Muitas reportagens publicizada por veículos midiáticos brasileiros dão, não raro, destaque para casos ocorridos em outros países, como o suicídio do estadunidense Jamel Myles, de 9 anos, e do francês Lucas, de 13 anos. Mais informações disponíveis em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/06/06/quatro-adolescentes-que-praticavam-bullying-com-colega-gay-que-se-matou-sao-condenados-pela-justica-da-franca.ghtml>> e <<https://extra.globo.com/noticias/mundo/menino-de-9-anos-comete-suicidio-apos-contar-colegas-de-escola-que-era-gay-23017086.html>>. Acesso em 15 de outubro de 2023.

veiculação destes dados. Isto é, os casos de suicídio só são contados e descritos a partir de informações adquiridas nas redes sociais e através do contato com amigos/as e familiares da pessoa que “se matou”.

No entanto, a família, como alerta Foucault (2001), aproxima-se dos domínios discursivos da Psiquiatria. Os pais são convocados a vigiar “a criança masturbadora”, a fim de prevenir que seus/suas filhos/as se transformem em sujeitos com perversões e anomalias mentais:

A partir do pecado da carne, vemos formar-se no século XVIII uma engrenagem que não é psiquiátrico-judiciária, mas sim psiquiátrico-familiar, e que se estabelece não a partir do grande monstro, mas desse personagem bem cotidiano do adolescente masturbador, tornado fabulosamente monstruoso ou, em todo caso, perigoso, porque assim se fez necessário. Nessa organização e a partir dessa engrenagem, o que vemos surgir? De um lado, como lhes disse da última vez, a pertinência essencial da sexualidade a doença ou, mais exatamente, da masturbação a etiologia geral da doença. No campo da etiologia, no domínio das causas da doença, a sexualidade, pelo menos em sua forma masturbatória, aparece como elemento ao mesmo tempo constante e frequente: constante, na medida em que o encontramos em toda parte, mas, na verdade, aleatório, na medida em que a masturbação pode provocar qualquer doença. Em segundo lugar, essa engrenagem põe à mostra também a necessidade de uma instância médica de recurso, de intervenção e de racionalização interna do espaço familiar. E, enfim, esse domínio comum à doença e à masturbação, referido ao poder-saber médico, e atravessado por um elemento cujo conceito está se elaborando nessa época: trata-se da noção de "inclinação" ou de "instinto" sexual; o instinto sexual que enfadado, por sua fragilidade mesma, a escapar da norma heterossexual e exogâmica. (FOUCAULT, 2001, p. 349)

De tal forma, os pais se tornam também culpados pelo que ocorre com o corpo de seus filhos e filhas. A família se sente, nos casos de morte auto infligida, em coerência com o discurso patologizante, responsável e envergonhada pela morte de seu/sua familiar, sobretudo, se esse sujeito não seguir as prescrições cis-heterossexistas. A família é, não raro, uma instituição que não corrobora com a divulgação da causa *mortis* quando suicídio.

Posta tais questões, a abordagem qualitativa se atenta, segundo Minayo (2011), para o arcabouço sociocultural a partir de uma série de vivências, representações e experiências. A intenção qualitativa preocupa-se também em balizar as singularidades dos sujeitos da pesquisa com a dimensão coletiva, levando em conta a inserção do sujeito, bem como do/a pesquisador/a, na história e na cultura.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 291), a pesquisa qualitativa “é um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas”. A educação, campo de contradição, reinvenção e em constante tensionamento com as diferenças, é palco de criação destas experiências complexas. O suicídio, para D’Albuquerque (2018), também é uma questão complexa que necessita de novos delineamentos metodológicos. Logo, pelas razões

explicitadas, a abordagem qualitativa nos parece ser o melhor caminho a se seguir, embora não seja nossa intenção estabelecermos uma verdade fixa e imutável.

## **2.2 Transcriar procedimentos de pesquisa**

Nos últimos anos, argumentam Cavalcante et. al. (2015), há uma proliferação de pesquisa sobre as causas suicidógenas e cada uma destas investigações optam por diferentes caminhos. Por considerarmos, assim como Navasconi (2018), que os instrumentos metodológicos não são meras peças decorativas, optamos por trilhar a pesquisa a partir das seguintes ferramentas: aplicação de um questionário fechado para traçar as características socioeducacionais dos/as participantes, bem como selecionar pessoas que melhor possam contribuir para a elucidação dos objetivos da pesquisa (Apêndice A) e uma entrevista semiestruturada (Apêndice B).

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia, CAAE 64262022.4.0000.5152, iniciamos a divulgação deste instrumento por intermédio do *instagram* do Grupo de Pesquisa, Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP)<sup>8</sup>. Como os pesquisadores da presente investigação integram o grupo, bastou inserirmos o *link* do questionário na descrição da página e divulgarmos por ela.

Os questionários, embora com as diversas limitações pontuadas no tópico anterior, podem ser usados junto a outros instrumentos para potencializar o delineamento metodológico da pesquisa (MINEIRO, 2020). O questionário fechado elaborado por nós foi construído no *Google Forms* e conta com 28 questões de múltipla escolha. Antes da ampla divulgação do instrumento, no entanto, este foi discutido por integrantes do GPESP e respondido por dois destes integrantes do grupo a fim de verificar o tempo de respostas e possíveis erros técnicos.

Verificamos que cada participante deve ter levado aproximadamente 5 minutos para responder esse primeiro instrumento. Não estabelecemos também um recorte amostral para aplicação do questionário, apenas começamos a divulgá-lo no dia 20/03/2023 e encerramos o *Google Forms* no dia 30/04/2023. É necessário ressaltar, como consta Apêndice A, que a seção 1 do questionário apresentava o TCLE e, para continuar para com a participação, era preciso cumprir critérios de inclusão e exclusão. Por fim, a última questão do questionário pedia aos/as

---

<sup>8</sup> Na data em questão o grupo contava com 276 seguidores/as. Página disponível em: <<https://www.instagram.com/gpesp.ufu/?next=%2F>>. Acesso em 03 de dezembro de 2022.

participantes que indicassem se aceitavam ou não participar de uma entrevista sigilosa sobre o assunto e, em caso afirmativo, que deixassem seus contatos de e-mail e *WhatsApp*.

Os critérios de inclusão da pesquisa eram os seguintes: se autorrepresentar como LGBT, estarem regularmente matriculadas em qualquer curso de graduação da UFU, desde que residentes do município de Uberlândia e ativamente presente nas atividades de qualquer um dos *campi* da instituição da cidade supramencionada. É necessário também que os/as respondentes do questionário e das entrevistas tenham idade de 18 aos 29 anos, devido ao aumento do índice de suicídios efetivos e tentativas de suicídio nessa faixa etária, como será discutido abaixo. A maior parte da literatura que discute o suicídio da população LGBT, como Teixeira-Filho e Rondini (2012), tem focado suas investigações em grupos mais jovens. Isso indica uma possível relação entre as experiências destoantes da heteronormatividade, a juventude e o processo suicida. Ou seja, os/as interlocutores/as desta pesquisa estarão dentro de dois grupos nos quais os índices de “risco suicida” são maiores, vez que são jovens e LGBT (ARAVENA, 2016).

Os critérios de exclusão contemplam, por seu turno, discentes em regime especial, retidos/as, desvinculados/as e integrantes de qualquer projeto de mobilidade acadêmica que não os/as permitam estar presentes em nenhum dos *campi* da UFU de Uberlândia. Discentes com a matrícula trancada por qualquer motivo, ex-discentes e discentes transferidos também não se enquadram nos critérios de seleção para a pesquisa.

Foram, ao todo, 38 respostas, no entanto, 5 dos/as respondentes não cumpriram o critério de inclusão referente à faixa etária, marcando que tinham 30 anos ou mais. Outros 2 respondentes foram eliminados por se autorrepresentarem como pessoas cisgêneras e heterossexuais. Dessa forma, a amostragem final da pesquisa contou com a resposta de 31 participantes. Desses 31 sujeitos, 18 marcaram a opção aceitando participar das entrevistas. Por outro lado, ressaltamos que nós não estabelecemos a priori o número de participantes a serem entrevistados/as. Sobre essa questão Minayo (2017, p. 5) diz que:

[...] as amostras não devem ser pensadas por quantidade e nem precisam ser sistemáticas. Mas a sua construção precisa envolver uma série de decisões não sobre quantos indivíduos serão ouvidos, mas sobre a abrangência dos atores sociais, da seleção dos participantes e das condições dessa seleção.

Minayo (2017) pontua também que o corte na amostragem é um movimento complexo, visto que não é possível prescrever diversos segmentos da pesquisa. Quanto mais experiente o/a pesquisador/a e dependendo do próprio objeto de investigação, se é um fenômeno recente ou não, pouco estudado ou não, fazem com que novas indagações surjam no momento das

investigações. No caso da processualidade suicida de jovens LGBT, como constatam Silva (2017) e D'Albuquerque (2018), é uma temática pouco estudada, por isso, o maior cuidado de nos centrarmos nos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, optamos por realizar outro recorte e começamos a convidar os/as respondentes matriculados/as a partir de 2020, ano em a Política da Diversidade Sexual e de Gênero da UFU (PDSG)<sup>9</sup>, criada em 2019, passa a vigorar. Dos/as 18 possíveis entrevistados/as, entramos em contato com as 11 pessoas que ingressaram na UFU a partir de 2020 e, destas 11 pessoas, 7 concederam a entrevista.

Duas das desistências em participar das entrevistas se deram porque as pessoas não responderem ao serem convidadas. Uma outra respondente afirmou que, embora tivesse marcado o interesse em participar da entrevista, não conseguia disponibilizar um tempo em sua agenda pelo fato de trabalhar e cursar a graduação.

Outras duas pessoas responderam e marcaram de serem entrevistadas, mas no dia não apareceram. Ambas as entrevistas foram reagendadas de novo e, novamente, o participante e a participante não puderam estar presentes. Após não comparecer pela segunda vez, este último possível colaborador não respondeu mais as mensagens. A outra colabora, no entanto, disse que não conseguiria mais ser entrevistada porque “*tudo está dando errado ultimamente sabe?*” [mensagem enviada via *WhatsApp* no dia 28/04/2023].

Posto isso, as entrevistas são, como pontuam Szymanski (2002) e Evangelista (2010), uma arena de conflitos e contradições, na qual, é necessário balizar a todo o momento nossas emoções e ações junto às emoções e ações dos/as entrevistados/as. Em suma, as relações de poder são postas na cena da entrevista e o/a pesquisador/a, para a promoção de um diálogo horizontal e empático, precisa pensar nas questões e intervenções com cuidado.

É necessário ressaltar que as dimensões referentes às relações de poder e hierarquia, como diz Szymanski (2002), comumente postas na crença do/a pesquisador/a enquanto uma autoridade em falar do assunto e, não raro, uma pessoa externa às vivências dos sujeitos a serem entrevistados são atenuadas no caso em questão. Isso se dá pelo fato do pesquisador responsável pela investigação, como indicado na *Introdução* desta dissertação, ser um jovem universitário bissexual, logo, reflete a partir de marcadores similares aos dos/as participantes.

As entrevistas foram conduzidas entre os dias 09/04/2023, data da primeira entrevista, até o dia 04/05/2023, data da última entrevista, respeitando o calendário da graduação da

---

<sup>9</sup> Mais informações em: <<http://www.proae.ufu.br/legislacoes/resolucao-consun-ufu-no-10-2019-politica-de-diversidade-sexual-e-de-genero-da-ufu>>. Acesso em 23 de maio de 2023.

instituição<sup>10</sup>. Foi sugerido aos/as entrevistados/as que a conversa acontecesse na sala reservada à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, dispostas no bloco 1G no *campus* Santa Mônica da UFU. A sala fica próximo às secretarias e diretorias da Faculdade de Educação (Faced/UFU) e foi de fácil acesso para nós pesquisadores. É necessário ressaltar também que a sala indicada é um ambiente seguro e, em cada entrevista, estavam presentes apenas o pesquisador e o/a entrevistado/a.

No entanto, respeitamos também as opções de locais a serem entrevistados/as pelos/as colaboradores/as. Um dos entrevistados optou por realizar a entrevista no Diretório Acadêmico (DA) da Filosofia, também no bloco U, em virtude de se sentir mais confortável lá. Outro entrevistado preferiu ser entrevistado de maneira remota. Os/as 5 demais participantes foram entrevistados/as na sala sugerida pelos pesquisadores.

As entrevistas levaram, em média, 30 minutos e seguiram os seguintes temas-chaves: a relação do/a entrevistado/a com a escola e com a universidade (temáticas centrais) e com a religião e com sua família (temáticas subjacentes) e, junto a isso, as possíveis imbricações entre esses paralelos para com o processo suicida, tal como consta no roteiro. Seguimos também a estratégia, durante as entrevistas, de trazer para a conversa as respostas dos/as entrevistados/as referentes ao questionário (Apêndice A), sobretudo, as questões de número 18 ao número 26, pedindo para eles/as contarem mais sobre suas respostas. Ou seja, as questões de pesquisa tinham como foco instigar os/as participantes/as a contar sobre suas experiências escolares e os potenciais implicações para o sofrimento emocional e as possíveis relações para com o processo suicida. Ressalta-se ainda que todas as entrevistas foram registradas por intermédio de um aplicativo de gravar voz de um celular.

Pensando em toda complexidade das entrevistas, particularmente, no caso de a temática envolver narrativas sobre ideias, pensamentos e tentativas de suicídio, bem como sobre violências LGBTfóbicas das mais distintas ordens, nos embasamos da concepção de *transcrição* construída por Evangelista (2010). Para a autora, é impossível remontar a cena da entrevista com 100% de precisão em virtude da complexidade que são as narrativas de vidas<sup>11</sup>:

Pensar a entrevista enquanto um referente para o trabalho posterior remete não somente à primeira versão do texto, literalmente transcrito. Entendemos a entrevista enquanto um momento em que pontos de vista distintos se encontram. Trata-se de uma situação marcada pela interlocução e pela produção de significados novos, perpetrados pela ocasião em questão. Ambas as partes integrantes de tal interação têm

---

<sup>10</sup> Mais informações em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2022-73.pdf>>. Acesso em 03 de dezembro de 2022.

<sup>11</sup> É válido ressaltar que o campo metodológico de discussão da autora é a História Oral de Vida. Embora optemos por não entrar neste escopo, por acreditarmos que seria necessário certo deslocamento epistemológico das bases da pesquisa, é possível nos aproximarmos das ideias de Evangelista (2010).

responsabilidade sobre seus resultados e ao admitir a ausência de imparcialidade, o pesquisador assume os riscos de escrever a história de uma outra pessoa que por alguns momentos é ele mesmo (EVANGELISTA, 2010, p. 178)

Nessa lógica, a *transcrição* viabiliza ainda que o pesquisador, durante a condução das entrevistas, anote em um caderno de campo seus sentimentos para incorporar na pesquisa. Usamos também esse “caderno de campo” para anotar todos os empecilhos, dificuldades e estratégias que foram tomadas ao longo da pesquisa. Ou seja, as questões postas por Szymanski (2002) quanto a dificuldade dos/as pesquisadores/as em matizar o que é a objetividade da pesquisa e o que é subjetividade podem ser atenuadas a partir da incorporação das impressões do entrevistador na análise das narrativas, bem como dos acontecimentos ocorridos no momento da condução da entrevista.

Nos valem da interpretação de Fisher (2021) à insistência de Foucault quanto à ação de problematizar (antagônica ao gesto de polemizar), aproximando, por fim, tal ação à ideia da pesquisa em Educação como uma conversa. De acordo com a autora, é preciso que paremos de ouvir apenas a nós mesmos e passemos a valorizar a intensidade das relações humanas sem aprisioná-las em uma compreensão imutável e a-histórica da “verdade”. De tal forma, nossa intenção é “remontar” as entrevistas com os/as interlocutores/as considerando aquela experiência como única, ela segue atravessada por sentimentos, expressões e acontecimentos que escapam a fala e, no entanto, aparecem no e com o corpo.

### 2.3 Falar de quem e a partir de onde?

A instituição foco da pesquisa, a Universidade Federal de Uberlândia, oferece 67 cursos de bacharelado e 26 cursos de licenciatura<sup>12</sup>, possuindo, ao todo 19.714 estudantes matriculados/as em cursos de graduação<sup>13</sup>. A instituição federalizada no ano de 1978, possui sete *campi*, sendo um em Morte Carmelo/MG, um em Patos de Minas/, um em Ituiutaba e restante no município de Uberlândia/MG, como consta o site<sup>14</sup> da instituição. Dessa forma, além da UFU ser referência no Triângulo Mineiro como um todo, a instituição também recebe estudantes de várias outras localidades do Brasil. A título de exemplo, Silva (2022), em sua dissertação, mapeia relatos de discentes travestis e transexuais matriculados/as na UFU que

---

<sup>12</sup> Informação disponível em:

<<https://ufu.br/graduacao#:~:text=A%20UFU%20oferece%2067%20cursos,as%20diversas%20%C3%A1reas%20do%20conhecimento>>. Acesso em 13 de junho de 2022.

<sup>13</sup> Informação disponível em: <<https://ufu.br/numeros>>. Acesso em 13 de junho de 2022.

<sup>14</sup> Informação disponível em: <<https://ufu.br/institucional>>. Acesso em 23 de maio de 2023.



vieram de outros estados e sua motivação, no geral, está nos benefícios de cursar uma Universidade pública do porte que é a instituição em questão.

Uma rápida procura na página da UFU responsável por armazenar alguns dados sobre a instituição<sup>15</sup>, nos permite ver que a instituição teve 2084 registro de atividades de extensão e cultura cadastradas no Sistema de Informação de Extensão (SIEX) no ano de 2022. Entre Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Trabalhos de Conclusão de Residência (TCR), dissertações, teses, memoriais e teses de professor/a de titular, também no ano de 2022, foram 2.685 produtos encaminhados ao repositório no total. Tais fatos fazem da Universidade referência científica, cultural e profissional na região e no país. A presença de ações de pesquisa, ensino e extensão com foco nas diferenças sexuais e de gênero compõem uma parcela das ações da UFU.

A Universidade em questão possui, inclusive, uma Política da Diversidade Sexual e de Gênero (PDSG), como já dito, criada em 2019. Tal política tem o intuito de legitimar e promover ações e projetos, ligados aos âmbitos do ensino, da extensão, da cultura e da pesquisa, que visam a justiça social e o respeito às minorias sexuais e de gêneros. Desse modo, a instituição, devido sua preocupação, mesmo que incipiente, com as questões referentes às diferenças e seu amplo impacto nacional, é um palco propício para o desenvolvimento da pesquisa.

É possível, ainda, que a dissertação colabore com a reflexão de alguns pontos propostos pela PDSG (2019, p. 3), tais como: “construir ações que possam gerar apoio à população LGBT, por meio da constituição de espaços de referência no interior da Universidade” e “enfrentar a LGBTfobia e outras formas de discriminação contra a população LGBT”.

Posta a importância de pensar a instituição, optamos por escolher jovens universitários/as estudantes de cursos de graduação por uma série de motivos<sup>16</sup>. O primeiro deles diz respeito a questões de ordem prática. Existe um descompasso, em virtude da pandemia, entre o calendário da instituição que rege a graduação e a pós-graduação. A título de exemplo, embora o ano civil seja 2023, em fevereiro do ano mencionado os cursos de graduação iniciam o segundo semestre letivo do ano de 2022.

---

<sup>15</sup> As informações podem ser encontradas em: <<https://dados.ufu.br/>>. Acesso em 23 de maio de 2023.

<sup>16</sup> Considerando os alertas de D'Albuquerque (2018), ao entrevistar jovens que haviam frequentado universidade pública, é importante indagar se as experiências dos/as participantes dessa pesquisa, enquanto jovens que tiveram a oportunidade de cursar um ensino público de qualidade, seriam muito diferentes das experiências de LGBT que não adentram a Educação Superior pública, ou ainda que tiveram sua escolarização inicial interrompida.

Outras questões foram a maior quantidade de discentes de graduação se comparado aos da pós-graduação, facilitando buscar possíveis colaboradores/as da pesquisa. Bem como nossa crença de que, probabilisticamente, devido a um elevado número de graduandos/as que estudam em período integral, existam maiores chances dessas pessoas vivenciarem a Universidade durante um período maior.

Já a exaltação da jovialidade e o medo da finitude da vida aparecem, segundo Botega (2015) e D'Albuquerque (2018), como questões responsáveis por, em alguma medida, moralizar as ideações de autoextermínio da juventude e silenciar as falas em torno dos processos de sofrimento mental. Embora não seja parte central do trabalho promover um debate detalhado sobre tal questão, uma série de estudos tem se atentado para a juventude enquanto uma categoria analítica importante para compreensão do suicídio (PENSO; SENA, 2020; BOTEGA, 2015; OMS, 2006) e, particularmente, do suicídio LGBT (SILVA, 2019; D'ALBUQUERQUE, 2018; SILVA; TEXEIRA-FILHO, 2017; NAVASCONI, 2018).

Os dados construídos pela *World Health Organization* (WHO) (2019), mostram que o número total de suicídios consumados em escala global é de mais de 800.000 casos por ano, sendo, portanto, maior o número de óbitos por autoextermínio do que pelo câncer de mama ou, ainda, pelas guerras. De tal forma, o suicídio é a terceira maior causa de morte por fator externo no mundo (MOREIRA et al., 2017). Já entre os/as jovens de 15 a 29 anos, o suicídio, se configura como a segunda maior causa de morte por fator externo, ficando atrás somente dos acidentes de trânsito (WHO, 2019). Em resumo, as taxas de suicídio têm, segundo tais pesquisas, apresentado o seguinte perfil:

Os resultados demonstram um aumento consistente nas taxas de mortalidade por suicídio nos últimos 10 anos, com destaque para o maior risco de morte em homens e para o aumento nas taxas de suicídio de jovens. O perfil das notificações de lesões autoprovocadas foi de pessoas brancas<sup>17</sup>, do sexo feminino, com baixo grau de instrução e com idade entre 15 e 29 anos, sendo a residência o principal local de ocorrência, e o envenenamento o meio mais empregado para a tentativa de suicídio. (BRASIL, 2021, p. 7)

As faixas etárias do crescente aumento de suicídio entre jovens, no entanto, não é um consenso na literatura sobre suicídio. Penso e Sena (2020), por exemplo, indicam um maior aumento do autoextermínio de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos. Outros estudos, como da

---

<sup>17</sup> É possível interrogar, tal como faz Navasconi (2018, 2023), se as lentes que possibilitam a notificação dos suicídios de jovens negros e cis-heterodissidentes. Ressaltamos, ainda, que essa problemática será destrinchada em tópicos abaixo. Resta salientar que outras pesquisas tem indicado dados diferentes quando ao perfil racial posto pela OMS, indicando que “O risco de suicídio entre jovens negros do sexo masculino entre 10 e 29 anos é 45% maior do que entre jovens brancos da mesma faixa etária.” Informação disponível em: <<https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/09/08/noticia-diversidade.1391718/racismo-e-exclusao-jovens-negros-sao-principais-vitimas-de-suicidio.shtml>>. Acesso em 16 de outubro de 2023.

Organização Mundial da Saúde, argumentam Botega (2015), pontuam taxas alarmantes de suicídio entre pessoas de 19 a 24 anos. O cerne do problema, no entanto, diz respeito ao fato de inúmeras pesquisas, nacionais e internacionais, evidenciarem a juventude como categoria com maior “risco suicida” (ARAVENA, 2016).

Soma-se a tal fato os índices sobre assassinatos de pessoas LGBT apresentados pelo Dossiê Morte e Violência contra pessoas LGBT+ no Brasil em 2021 (2022, p. 23), no qual, “a maioria dos casos se deu em adultos jovens, sobretudo entre 20 e 29 anos, acompanhando a tendência geral.”

A literatura sobre suicídio de jovens LGBT tem, de maneira geral, indicado um alto índice de subnotificações da morte auto infligida da juventude cis-heterodissidente. Sobre este ponto Navasconi (2018, p. 88) sintetiza:

Não se fala sobre o morrer, e, sim, vende-se a vida a todo custo. No que diz respeito à morte voluntária, o problema torna-se maior. Pois, numa sociedade que não quer saber da morte e busca escondê-la a todo custo para impedir que ela aconteça, alguém que deseja ou tenta tirar voluntariamente a própria vida é demarcada como uma pessoa “louca” ou qualquer outro adjetivo similar.

Pensando em tais questões, a presente pesquisa decidiu trabalhar com estes grupos em virtude dos dados, embora escassos, indicarem uma certa vulnerabilização emocional produzida pela matriz cis-heterossexual. Logo, a escolha por jovens graduandos/as na faixa etária de 18 a 29 anos.

Ressaltamos também que embora o pesquisador principal do trabalho seja um jovem bissexual de 25 anos e discente da graduação e da pós-graduação da UFU, não se pretende, de forma alguma, falar a partir de outras vozes. Enquanto homem, branco e cisgênero, minha proposta na condição de pesquisador é dialogar com essas outras vozes, não as suprimir (ZANELLO, 2018).

Por fim, considerando os aspectos éticos do Conselho Nacional de Saúde (2016), o anonimato dos/as jovens foi garantido. No início de cada entrevista, os/as participantes foram convidados/as a escolherem um nome fictício a fim de terem suas histórias resguardadas e, ainda assim, atribuímos a possibilidade de reconhecimento dos/as entrevistados para com as narrativas sobre suas vidas que serão contadas aqui.

#### **2.4 Análise do discurso foucaultiana: escrita e (des)categorizações**

A lacuna existente no campo educacional sobre os debates a respeito do autoextermínio de pessoas LGBT, como indicado anteriormente, representa também uma lacuna no interior da

própria linguagem. Tomando por base a perspectiva pós-estruturalista, segundo Louro (2007), a linguagem não reflete, apenas, na maneira pela qual nós concebemos os conhecimentos, mas sim inaugura categorias sociais e educacionais responsáveis pela nossa compreensão do que é conhecimento. Em resumo, a linguagem cria formas de se conhecer.

É dessa premissa, inclusive, que as análises e debates propostos aqui fazem também o exercício de pensar categorias responsáveis por sustentar incômodos e construir mecanismo capazes de articular os processos de escolarização e a processualidade suicida a partir do arcabouço teórico inaugurado pelo pós-estruturalismo. Por essa razão, optamos por conceber, nesta pesquisa a verdade - com “v” minúsculo -, não como uma categoria universalmente impositiva, mas forjada na e a partir da linguagem (NAVASCONI, 2018).

Além do mais, não é possível classificar rigidamente os suicídios sob o risco de estigmatização (NAGAFUCHI, 2019). O processo suicida, como veremos, não é um caminho linear capaz de ser delimitado com exatidão e, por isso, optamos pela análise do discurso. Nessa forma de análise não existe uma preocupação em evidenciar a origem da narrativa, mas sim em como as experiências dos/as participantes foram constituídas e quais as reverberações de ter uma subjetividade, muitas vezes, despotencializada e suprimida devido aos mecanismos de controle cis-heterossexistas.

O discurso, de acordo com Santos (2015, p. 91), em sua leitura de Foucault, “explicita suas formações e transformações históricas e implicações e determinações na produção das subjetividades”. De tal forma, o discurso atua na produção da subjetividade onde se tem o “sujeito” como efeito produtivo das operações de poder. Ademais, partimos de uma concepção de subjetivação que se opõem às categorias identitárias, logo, os processos de subjetivação - fluxos e mutáveis - são oriundos de uma complexa rede de discursos (SILVA, 2019).

Em suma, os processos de subjetivação, embora não rompam, diz Candiotto (2020), com as tecnologias de “sujeição”, isto é, de fabricação do sujeito, tais processos as deixam em suspensão. A subjetivação permite olhar para as operações discursivas de uma maneira a não considerar a construção do sujeito como externa às relações de poder, mas nos tensionamentos – produtivos – postos “entre” a “sujeição” e a “liberdade de si”:

Um processo de subjetivação procura tomar distância da fixação identitária resultante do contato dos indivíduos com as malhas do poder ou da normalização de uma população pela regulação biopolítica. Ele envolve, em primeiro lugar, a tentativa de *saída* de identidades estabelecidas pela relação entre saber e poder e naturalizadas pelo sujeito; supõe deixar de pensar o que se pensa para poder pensar de outra maneira; impõe prescindir das sendas que levam a um lugar seguro para empreender o descaminho daquele que se aventura a caminhar. Apresenta-se como a tentativa de deixar de viver da maneira como se vive em busca da constituição de outro estilo de existência. Finalmente, e este parece ser o ápice de um processo de subjetivação, ele

exige a não conformidade servil aos dispositivos disciplinares e biopolíticos nos quais vivemos. (CANDIOTTO, 2020, p. 329)

Tal discussão se desdobrará, particularmente, na subseção 3.2 *As normas do suicídio: um olhar a partir da perspectiva pós-estruturalista*, por hora, é necessário frisar que a escolha por processos de subjetivação dialoga com a perspectiva *queer* em indagações necessárias à problematização do “suicídio LGBT”. Subjetivação permite, ainda, não aprisionar o sujeito em um regime que dita normas sobre a vida e o viver, ainda que sejamos submetidos pela manifestação do poder em seu caráter disciplinar e por intermédio de estratégias de biopolíticas de controle (LOPES, 2013; NAGAFUCHI, 2019; CANDIOTTO, 2020). A “disposição lacunar” dos processos de subjetivação, nos termos de Candiotto (2020), pensa a produção de sujeito não somente pela captura, mas sim nesse lócus discursivo conflituoso.

Posto isso, os dados serão analisados a partir dos estudos pós-estruturalistas, sobretudo, pela do discurso foucaultiana, como pensado por Foucault em *A ordem do discurso* (1996). Soma-se esse escopo analítico, trabalhos dentro da Suicidologia que concebem o suicídio a partir de fatores socioculturais e educacionais.

O discurso, segundo Foucault (1996), concebe e valida as regras do poder. Em outras palavras, os poderes se ligam a determinados discursos e produzem efeitos de verdade (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013). As diferentes redes discursivas, para Foucault (1996), buscam compreender como são forjadas as verdades a partir das instituições, como, por exemplo, a escola. Não se trata, nessa lógica, em desvelar categorias antagônicas de interpretação, mas perceber: o que se interpreta? Pelo que? Por quem? Como? Em síntese:

O conceito de discurso aqui descrito é entendido como uma organização além da frase, sendo um modo de ação que considera a fala como uma força atuante sobre outra pessoa. Institui também a interatividade existente entre enunciado e interlocutor. Com isso tem-se a afirmação de que o discurso é sempre algo contextualizado, assumido por pessoas e sendo regido por regras internas e externas de funcionamento. (SILVA, 2019, p. 31).

Nesse sentido, é necessário rompermos com ideia de que existe algo oculto no discurso. O que existem são as relações que os próprios discursos colocam em funcionamento, não existe nada por trás (SANTOS; DINIS, 2018). Nas palavras de Foucault (1999, p. 29):

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos.

A análise do discurso, no nível das experiências, reflete sobre o fato das significações já nos colocarem uma verdade. Seu enfoque, nesse sentido, está no significante, diz Foucault

(1996), não nas significações. O discurso também não é cúmplice das nossas indagações e não existe para nós decifrá-los. Muitas vezes, argumenta Butler (2011), o discurso é imposto antes mesmo da nossa vontade ser formada. A origem não-identificável do discurso já é, nesse sentido, uma certa privação das nossas possibilidades de vontade. Logo, a necessidade de tratarmos aqui os discursos “como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 1996, p. 53)

Os agrupamentos temáticos que foram emergindo nas narrativas dos/as entrevistados/as procuram, nessa lógica, explicar os discursos (NAGAFUCHI, 2019). Mas, de forma alguma, tais agrupamentos apresentam um fim exato. Nesse ínterim, tais agrupamentos conversam com a literatura produzida pela Suicidologia, com destaque a reflexões de cunho sociocultural tanto do suicídio, quanto dos gêneros e sexualidades, bem como com trabalhos oriundos do campo da Educação.

Após a transcrição das entrevistas, reunimos as informações registradas em um caderno de campo com as narrativas de sete entrevistados, e fizemos uma leitura flutuante das entrevistas e, tendo como base nos três objetivos gerais, elencamos focos de análise a serem destacados nas narrativas. Destes focos de análise procuramos identificar os agrupamentos temáticos e registrar quais trechos das narrativas *transcritas* dos participantes fazem relação com tais agrupamentos.

Por fim, esse movimento metodológico de (des)categorização dos dados foi ao encontro da *interseccionalidade* enquanto ferramenta de análise (COLLINS; BILGE, 2021). Tal movimento seu deu em virtude das falas, sensações e expressões dos/as entrevistados/as, como será apresentado, indicarem como os sistemas de dominação produzem um emaranhado de discursos com intuito de hierarquizar as experiências escolares de pessoas cis-heterodissidentes em imbricações, para além de gênero e sexualidade, de classe, raça, religião, forma corporal e capacidade. De tal forma, fazemos uso da interseccionalidade como possibilidade de compreensão de múltiplas de determinações do processo suicida, como já discutem Navasconi (2018, 2022) e Silva (2019).

### 3. VIDAS CIS-HETERODISSIDENTES, PROCESSUALIDADES SUICIDAS E ESCOLARIZAÇÃO: DELINEANDO UM CAMPO DE ESTUDOS

*Só há um problema filosófico verdadeiramente sério: é o suicídio.*

**Albert Camus**

Debater um objeto de investigação que carrega uma complexidade multifatorial, como apresentado acima, exige a escolha por um percurso teórico responsável por problematizar e complexificar o que é e que pode vir a ser os processos suicidas. (Re)Criar e (re)inventar caminhos, como instiga o pós-estruturalismo (PICHETTI; SEFFNER, 2017), foi necessário ao mapearmos uma trajetória que considerasse as escolas, as universidades e a Educação nas análises sobre o suicídio de jovens cis-heterodissidentes.

Em consonância com Bento (2011), acreditamos que a compreensão das realidades escolares perpassa pelo questionamento a respeito de normativas dispostas no campo social. Dessa forma, a subseção *3.1 Um caminho pelos estudos sociológicos sobre o suicídio* busca sistematizar produções sobre o autoextermínio em obras sociológicas clássicas, particularmente a partir dos debates inaugurados por Durkheim (2000) e Marx (2006), indicando limites e efeitos de verdade nas produções contemporâneas sobre gênero, sexualidade e suicídio.

A subseção *3.2 As normas do suicídio: um olhar a partir da perspectiva pós-estruturalista* tensiona, sobretudo ancorada em provocações foucaultianas e butlerianas, como a vida, a morte e o suicídio têm sido concebidos em um jogo de relações de saber-poder.

A subseção *3.3 (Des)Fazendo o gênero do suicídio: cis-heterossexismo e reconhecimento* indaga sobre como as produções sobre o suicídio passam também pelo crivo da matriz cis-heterossexual e como essa lógica, responsável por inaugurar projetos de vida e de morte, podem afetar pessoas LGBT.

Por fim, a subseção *3.4 Educação: moralização ou prevenção? Refletindo sobre trajetórias escolares dissidentes*, teoriza sobre como a educação tem aparecido como pano de fundo nas resoluções sociais sobre a prevenção do suicídio, mas se produz, não raro, nas e a partir das instituições escolares formais, regras de normalização das expressões de vida. Nessa lógica, na mesma medida em que escolas e universidades discursam sobre a legitimidade de determinadas existências a partir de prerrogativas cis-heterossexistas, esses espaços podem também minar subjetividades dissidentes e corroborar para a constituição de um processo suicida nesses sujeitos.

### 3.1 Um caminho pelos estudos sociológicos sobre o suicídio

“Cada sociedade tem, portanto, em cada momento de sua história, uma disposição definida para o suicídio”, defende Durkheim (2000, p. 19), no ano de 1897, após analisar as taxas de suicídio dos países da Europa entre os anos 1840 e 1880 e “constatar” que o suicídio não tem caráter patológico. Em outras palavras, o suicídio está presente, para o sociólogo, em todos os grupos e em qualquer momento da história.

É possível, já na Grécia Antiga, encontrar reflexões sobre o tema entre os principais filósofos da época:

Sócrates, ao mesmo tempo em que repudiou o suicídio, fez a morte parecer algo desejável e tomou a cicuta com entusiasmo. Platão defendia o suicídio quando as circunstâncias externas tornam-se intoleráveis. Já Aristóteles o classificou como uma ofensa contra o Estado, um ato de irresponsabilidade social. Para ele, ao se matar, um cidadão útil enfraquecia o Estado. (BOTEGA, 2015, p. 20)

A concepção aristotélica a respeito do suicídio foi replicada em inúmeras cidades europeias, entretanto, o ato de dar cabo a própria vida só passa a ser penalizado devido às crises econômicas e demográficas destas localidades visando o controle populacional. A igreja católica, aos poucos, une-se a concepção penal do suicídio e, durante o medievo, com a filosofia de Santo Agostinho e São Thomas de Aquino, repudia o autoextermínio com base na premissa do direito à vida expressa no mandamento “Não matarás!” (BOTEGA, 2015).

É apenas no século XIX, com a Revolução Industrial e a difusão dos ideais positivistas, que “dá-se a progressiva descriminalização do suicídio, respaldada na ideia de que a organização racional da sociedade deve acolher, compreensivamente, pessoas em risco de suicídio, bem como tolerar o direito a tal prática” (BOTEGA, 2015, p. 26). Desse modo, emerge uma incipiente preocupação social com o suicídio e o campo científico começa a produzir saberes sobre o problema que havia se tornado o autoextermínio.

De acordo com Nagafuchi (2019) e D’Albuquerque (2018), é neste período em que a morte sai do campo familiar e passa a ser institucionalizada, particularmente, pela Medicina. A vida, de maneira geral, se torna alvo dos discursos médico-científicos responsáveis por forjar a ideia de que um corpo saudável é um corpo que seguia determinado ordenamento social. Ou seja, inaugura-se o projeto burguês que correlaciona a vida, a saúde e o vigor enquanto elementos-chave para ser um bom cidadão (BOTEGA, 2015). Qualquer condição que ousasse escapar das premissas de normalidade tinha sua vida e sua morte rotulada, classificada, quantificada, patologizada e esquadrinhada (LOPES, 2011, 2013).



A Medicina, a princípio, diz Lopes (2011, 2013), não encontra no chamado “corpo biológico” fatores passíveis de explicar as causas suicidógenas e seus aspectos de risco. O discurso médico reconfigura então a ideia de causas físico-patológica do suicídio e busca, na sociedade, “causas externas” capazes de fornecer respostas para a dilemática que havia se tornado o suicídio.

Nesse sentido, o discurso médico passa a sustentar a ideia de que “as paixões” seriam uma das principais causas do suicídio. Logo, era necessário analisar quais eram comportamentos de risco suicida e corrigi-los. Os vícios, o álcool, a vida boêmia, “os comportamentos sexuais de risco”, as desilusões amorosas e outras paixões como um todo passam a ser policiadas no sentido de criar uma vida ordenada, regulamentada e moralmente correta (LOPES, 2011).

Os “homens da ciência”, diz Lopes (2011), devem, nesta lógica, lutar a todo custo pela moral e pela ordem. Ademais, é na família e na educação que são encontrados os recursos adequados para que possamos manter a sociedade organizada. Recusar sua própria vida se torna, em alguma medida, um descumprimento de uma norma social e os/as suicidas passam a ser compreendidos/as como pessoas imorais, anormais, desordenadas, não educadas e distantes da civilização.

Em sua maioria, as pesquisas médicas possuem, devido a herança deste passado no qual o saber médico tinha como principal função erradicar as perversões do meio social, um caráter pragmático (LOPES, 2013; BOTEGA, 2015). Estas pesquisas se esqueceram, para Botega (2015), de construir bases teóricas para seus achados sobre o suicídio.

Essas bases explicativas vão surgir, sobretudo, a partir de desdobramentos da própria Medicina. Em uma concepção de suicídio marcada pelo dualismo cartesiano responsável por fragmentar mente e corpo, ocorre, com o passar do tempo, uma multiplicação de discursos sobre as verdades em torno do suicídio a partir dos saberes produzidos pela Psiquiatria, pela Psicologia Clínica e pelas psicologias preocupadas, de maneira geral, com um estado mental saudável (JAWORSKI, 2010; LOPES, 2013; NAGAFUCHI, 2019).

Para Zanello (2018), quando falamos de “saúde mental”, precisamos ter em mente que os diagnósticos médicos não são neutros. Neste caso, a própria definição de uma área de saber capaz de analisar exclusivamente “a mente” produz verdades e hierarquias sobre a mente e o corpo (JAWORSKI, 2010). Algumas psicologias, não à toa, centram-se até hoje na tentativa de evidenciar quais são os padrões comportamentais saudáveis e comportamentos de risco suicida, secundarizando as questões postas no âmbito da cultura.

Nesse sentido, tanto o direito, quanto a igreja, os conhecimentos médicos e os psicológicos primaram, para Nagafuchi (2019), em uma compreensão individualista, corretiva e comportamentalista do suicídio. Mesmo nas interpretações mais sociais, tais discursos seguem atribuindo a culpa do suicídio à determinada anomalia. Portanto,

O lugar do suicídio nas áreas clássicas da Saúde deve passar por uma reflexão crítica e, se possível, com aporte das ciências humanas, por conta do risco de incorrer em deduções *stricto sensu*, sem conexão com a realidade ou com o cotidiano das pessoas. Tal discussão é necessária e urgente (*ibidem*, p. 21)

De acordo com Nagafuchi (2019), as críticas às compreensões não-sociais do suicídio podem ser encontradas em Durkheim (2000) e Marx (2006). As teorizações sociológicas clássicas, embora tenham sido, em alguma medida, ofuscadas dentro da Suicidologia contemporânea, são teorias responsáveis por considerar o suicídio, cada qual a sua maneira, como um fato de cunho iminente social. É válido ressaltar também que o próprio eclipsar destas teorias pode ser um indicativo do tabu e dos ditos e não-ditos sociais sobre o autoextermínio (NAGAFUCHI, 2019).

O sujeito durkheimiano, para Silva e Couto (2009, p. 60) se divide em dois: “o social-coletivo (consciência resultante da coerção social) e social-individual (esfera que escapa de qualquer normatização social)”. Apenas o primeiro sujeito, para a autora e o autor, é um objeto de estudo na obra de Durkheim, incumbindo a Psicologia as análises referentes ao ser “social-individual”.

Logo, o suicídio configura-se em “toda morte que resulta mediata ou imediatamente de um ato positivo ou negativo, realizado pela própria vítima e que ela saiba que produziria esse resultado” (DURKHEIM, 2000. p. 114). A Psicologia analisaria então, nas premissas do sociólogo francês, apenas os atos pelos quais a pessoa não sabe, devido à um “estado mental patológico”, que vai se matar. Assim como um “louco” que se joga de uma ponte por acreditar que tem asas e pode voar, exemplifica Durkheim (2000).

A ideia de solidariedade enquanto elemento responsável por forjar uma vida social coesa é aspecto-chave para compreensão da obra durkheimiana (AGUIAR, 2011; PENSO; SENA, 2020). O ordenamento social perpassa necessariamente, diz Durkheim (1999), pelo cumprimento de determinadas normas. Tais normas regulamentam a vida em sociedade e permitiriam, por intermédio da divisão social do trabalho - harmônica caso cada sujeito cumpra seu papel - que todas as pessoas vivessem de forma ordenada. É a regulamentação da vida social, em Durkheim (1999, 2000, 1962) que nos garantiria a felicidade:

O pensamento durkheimiano enxerga a sociedade a partir da divisão do trabalho onde a principal função é gerar solidariedade pela moral e não pela economia. Ou seja, o que gera solidariedade são as normas impostas aos indivíduos partindo de suas ideias

e concepções sociais da realidade. A sociedade dá aos indivíduos os ditames sociais da boa convivência, dirige seus passos, formando assim sua personalidade não pessoal, mas social. Por personalidade de cada indivíduo compreende-se a maneira induzida de viver papéis e status social. A consciência pessoal é dirigida e vigiada pela consciência social, onde aprendemos a viver nos grupos os quais pertencemos. Na verdade, aprendemos a ocupar nosso papel social. O indivíduo pensa por si, obviamente, mas sempre a partir do substrato que é oferecido pela sociedade. Quem sai desse parâmetro de ensinamento para a vivência social sente-se excluído, e é punido pelas regras jurídicas repressivas. (AGUIAR, 2011, p. 93)

Desse modo, a preocupação de Durkheim (2000) está em pensar o suicídio como elemento de não coesão social, compreendendo-o “a partir não do sujeito que se mata, pois este desaparece, mas sim a partir dos efeitos que essa morte possa vir a produzir no campo social.” (SILVA; COUTO, 2009, p. 64). Ainda assim, como indicado no início da sessão, o suicídio na leitura durkheimiana não tem caráter patológico, isto é, não representa uma anomalia social. Muito pelo contrário, o suicídio configura-se como um fato social.

Os fatos sociais são, para Durkheim (1978), o objeto de estudo da Sociologia. Para configurar-se enquanto tal, os fatos sociais precisam ser um elemento concreto passível de visualização e análise. Ademais, é necessário ser um objeto que se insere de forma externa na vida das pessoas, logo, são causas sociais que se “introjetam” na existência coletiva. Os fatos sociais aplicam-se coercitivamente e seguem uma tendência geral. Não interessa ao autor dados simbólicos e imagéticos para explicar o suicídio, mas sim taxas passíveis de comprovação.

A importância do autor é tal que ele dedica boa parte da obra *O Suicídio: Estudo de Sociologia* em rejeitar, probabilisticamente, as tipologias do suicídio que viam no clima, na territorialidade, no consumo de álcool, na hereditariedade e nas doenças fatores determinantes da “morte voluntária”. Até mesmo o aspecto de “imitação” do suicídio - contágio nas palavras de Durkheim (2000) - só poderiam ser explicadas pela predisposição do social do meio em que a “vítima” está inserida. As causas do suicídio, ou melhor, das correntes suicidógenas aumentarem merecem, portanto, outras explicações e tipologias.

De acordo com Silva e Couto (2009, p. 58), Durkheim elenca três tipologias principais para explicar o suicídio a partir dos vínculos sociais, sendo essas:

- Egoísta: desamparado do laço social, o indivíduo deve dar sentido à sua existência por si mesmo, o que lhe é motivo de um sofrimento insuportável.
- Altruísta: submetido em excesso a uma consciência coletiva, o indivíduo não possui valor por si mesmo, mas apenas à medida que puder ser útil ao seu grupo social. O grupo tem absoluta prioridade sobre quaisquer desejos do sujeito de estar vivo ou morto.
- Anômico: uma mudança súbita de lugar social faz com que a realidade psíquica, até então contida pelas normas sociais, transborde. Essa realidade é tida por Durkheim como sem fundo e representa um grande perigo ao indivíduo e à sociedade, já que o coloca sob o jugo de necessidades insaciáveis. Imerso no caos, o indivíduo se mata.

Nessa lógica, o suicídio egoísta estaria presente nas chamadas “sociedades complexas” quando ocorre certa desregulamentação dos laços sociais que deveriam nos integrar e nos fazer caminhar enquanto uma coletividade ordenada. O que leva Durkheim (2000, p. 258) a dizer que “o suicídio varia na razão inversa do grau de integração dos grupos sociais de que o indivíduo faz parte.”

Já o suicídio altruísta estaria presente em sociedades na qual a norma exige que você se mate em determinado contexto e, pela força na cultura, o ato se concretiza. Por fim, o suicídio anômico apareceria em uma desregulamentação abrupta das amarras sociais, como, por exemplo, a perda súbita de um emprego.

O autor ainda, em uma nota de rodapé, comenta de outra possível forma do suicídio: o fatalista. Este suicídio, que não é discutido em sua obra, tem como causa, diz Durkheim (2000), o excesso de regulamentação. Em outras palavras, as normas em excesso fariam o sujeito perder seu sentido de existência. Os suicídios de escravizados/as<sup>18</sup> seriam, para o autor, categorizados enquanto um suicídio fatalista.

A maior parte da obra durkheimiana, entretanto, centra-se em explicar e evidenciar o suicídio egoísta. Entre as causas das desregulamentações debatidas pelo autor está, por exemplo, na ausência da moralidade exercitada pela família e na frágil socialização escolar, quando a escola, responsável por introjetar nos mais jovens valores morais necessário para existência em sociedade, não cumpre sua função (DURKHEIM, 1962, 2000).

Nesse sentido, a felicidade para Durkheim possui relação direta com a forma que nós estamos inseridos na sociedade. No que diz respeito à formatação familiar, espera-se que os homens se unam “naturalmente” às mulheres e, cada qual, deve cumprir seu papel tanto na divisão social do trabalho quanto na “esfera privada” (DURKHEIM, 1999). Não à toa Durkheim diz (2000) que mulheres casadas sem filhos, homens solteiros e outras pessoas cujo a vida não corresponde à felicidade positivista tem maiores predisposições ao suicídio. O casamento monogâmico - e heterossexual -, bem como as funções morais impostas de maneira generificada seriam aspectos protetivos ao suicídio:

[...] O que o homem busca na mulher não é simplesmente a satisfação do desejo sexual. Embora essa inclinação natural tenha sido o germe de toda a evolução sexual, ela foi gradualmente se enredando em sentimentos estéticos e morais, numerosos e

---

<sup>18</sup> Embora não esteja nas pretensões do trabalho discutir as relações entre o racismo, a colonização e branquitude para com o processo suicida e reconhecermos também que essa talvez seja uma das principais fragilidades do trabalho, é necessário destacar como a prática de comer areia, entre outras, foram usadas por escravizados/as africanos/as e afrodescendentes para romper, de alguma forma, com o ciclo de desumanização. De acordo com Kilomba (2019) era comum, inclusive, que pessoas escravizadas fossem obrigadas a usarem máscaras faciais para impedi-las tanto de falar, como de se matar.

variados, e hoje já não é mais do que o elemento menor do processo total e denso ao qual deu origem. [...] Essa é a função do casamento. Ele regula toda essa vida passional, e o casamento monogâmico, mais estritamente do que qualquer outro. Pois, obrigando o homem a se ligar a uma só mulher, sempre a mesma, ele atribui à necessidade de amar um objeto rigorosamente definido, e fecha o horizonte. (DURKHEIM, 2000, p. 345-346)

Marx (2006, p. 44), por outro lado, entende o suicídio enquanto um defeito próprio da sociedade capitalista. Para o autor, não adianta censurar os sujeitos e buscar qualquer transformação que não seja aquela que vise a ruptura com toda ordem social burguesa de maneira mais ampla:

O número anual dos suicídios, aquele que entre nós é tido como uma média normal e periódica, deve ser considerado um sintoma da organização deficiente de nossa sociedade; pois, na época da paralisação e das crises da indústria, em temporadas de encarecimento dos meios de vida e de invernos rigorosos, esse sintoma é sempre mais evidente e assume um caráter epidêmico. [...] A diversidade das suas causas parece escapar à censura uniforme e insensível dos moralistas. (MARX, 2006, p. 24)

Para Lowy (2006), *Sobre o suicídio*, livro originalmente lançado por Marx em 1846, possui, inclusive, distinções teóricas e metodológicas de seus demais trabalhos. Em primeiro lugar, o livro é escrito em uma certa coautoria com o ex-arquivista policial Jacques Peuchet, que notou, em seu trabalho na polícia, o crescimento alarmante dos índices de suicídio. Desse modo, o texto original é de Peuchet, mas Marx faz acréscimos. É complexo sequer tentar fazer uma distinção, diz Lowy (2006), entre a memória de Peuchet e as reflexões de Marx.

Outra importante distinção entre *Sobre o suicídio* e as demais obras de Marx são, para Lowy (2006), não centrar a análise na esfera econômica, mas sim em uma leitura política do suicídio. Este, para Marx (2006), é ainda uma expressão de problemáticas dispostas na “vida privada”. Isto porque “a principal questão social discutida [em sua obra] em relação ao suicídio é a opressão das mulheres nas sociedades modernas” (LOWY, 2006, p. 14).

A interpretação de Marx (2006) vai refletir a respeito de 4 casos de suicídio ocorridos em Paris das primeiras décadas do século XIX. Entre estes 4 casos, 3 deles possuem seu foco na história que teria levado 3 jovens mulheres ao suicídio. As histórias são marcadas pelo que o autor considera a interferência das relações de poder burguesas na esfera privada. Logo, as mulheres se matam por serem isoladas, humilhadas e apagadas das opções de uma vida distante do universo regido pela lógica patriarcal burguesa. Por exemplo, no caso de uma jovem que se sentiu com medo das consequências de ter abortado, Marx (2006, p. 48) comenta “Vê-se que, na ausência de algo melhor, o suicídio é o último recurso contra os males da vida privada.”

As contribuições de Marx (2006) e Durkheim (2000) são imprescindíveis para conseguirmos avançar em uma discussão que não considere o indivíduo, o organismo e/ou

explicações deslocadas da realidade social para explicar a morte autoinfligida. No entanto, ambos os autores evocam concepções generificadas sobre o suicídio, isto é, para eles os homens e as mulheres se matam por razões distintas. Essas razões, embora de cunho social, constroem-se a partir de um olhar normalizador, ao falarmos particularmente de Durkheim (2000), no qual, todas as pessoas que escapam das regras e laços sociais pelos quais devemos nos conectar, pode se matar.

Marx (2006) avança, em certo aspecto, quanto ao elemento positivista presente na obra de Durkheim. O fundador do materialismo histórico-dialético não ausenta de críticas a sociedade burguesa e seus efeitos na “esfera privada” capaz de produzirem o desejo de dar cabo à própria vida em jovens mulheres daquela época. Desse modo, todas as mulheres que se mataram são vistas, na obra, como vítimas do sistema capitalista e da lógica patriarcal (LOWY, 2006). Marx (2006) também não considera, em seu estudo, uma complexidade social do suicídio, sugerindo, por exemplo, que não haveria casos de autoextermínio em sociedades não capitalistas.

Não cabe aqui fazer inferências sobre os casos analisados por Marx (2006), mas é necessário frisar os impactos da categoria “vítima” na construção do estereótipo do/a suicida como um sujeito fraco, incapaz e sem absolutamente nenhum motivo para viver (LOPES, 2011).

Nessa lógica, tanto Marx (2006) quanto Durkheim (2000), bem como as outras produções discursivas citadas anteriormente, corroboram para compreensão científica atual das causas do suicídio. Estas, embora complexas, tem caminhado sentido à uma classificação e padronização da vida, na qual, o sujeito se transforma em uma vítima caso não deseje mais existir:

Na pós-modernidade, respaldada pelos aportes científicos, a responsabilidade pelo suicídio diluiu-se em um conjunto complexo de influências que consolidaram, desde o século XVII, o novo olhar sobre o indivíduo – antes pecador, agora vítima. Vítima de sua fisiologia cerebral, da decepção amorosa, das misérias humanas, das calamidades sociais; vítima de uma organização política e econômica que conduz à perda de sentido e ao desespero, a uma vida desprovida de sentido, a mortes aparentemente sem razão (BOTEGA, 2015, p. 27)

Embora diversificadas, as produções em torno da compreensão sobre o suicídio podem ditar, além das definições à serviço de determinadas normas sociais, quais são as vidas que devem vividas e, mais que isso, quais mortes são passíveis de luto e existência (JAWORSKI, 2010; BUTLER, 2015, 2011). Portanto, nossa preocupação parte de uma provocação que não considere pessoas que desejaram, pensaram ou tentaram se matar meras vítimas. Temos a intenção de problematizar algumas normas pelas quais as produções sobre o suicídio vêm sendo

regidas e defender, a partir do diálogo com os estudos pós-estruturalistas, certa complexificação das análises a respeito das processualidades suicidas.

Também nos é necessário questionar, a partir das premissas que compõem a presente discussão, os seguintes pontos: as condutas de vida produzidas pelos discursos científicos (médicos, psicológicos e sociológicos) sob a justificativa da resolução do dilema que se tornou o suicídio impacta todas as vidas por iguais? Quais são, de fato, comportamentos que se correlacionam com o suicídio? São comportamentos passíveis de serem classificados? E, por fim, quais modelos familiares, educacionais e de gênero, se pensamos a partir de Lopes (2011), são interpelados para fortalecer os laços sociais supostamente preventivos ao suicídio?

### 3.2 As normas do suicídio: um olhar a partir da perspectiva pós-estruturalista

As perspectivas sociais acerca da compreensão do suicídio têm crescido dentro da suicidologia (BOTEGA, 2015). Ainda assim, de maneira geral, elas se mantêm junto ao campo de análise “Psis” e, não raro, fornecem categorias para explicar o denominado comportamento suicida, bem como os fatores protetivos e de risco suicida.

Para Botega (2015), o comportamento suicida configura em toda ação ou pensamento em que o sujeito feri ou pretende ferir a si mesmo. Desse modo, o comportamento suicida pode ser compreendido como um *continuum* que perpassa três planos: as *ideias de morte*, que não são uma concepção cristalizada do querer se matar, mas sim um “deixar morrer”; a *ideação suicida*, correspondente ao pensamento de dar cabo à própria vida; e o *plano suicida*, quando o sujeito já planeja maneiras de se matar. Silva (2019), em sua leitura de Botega (2015), aloca ainda, neste *continuum*, as tentativas de suicídio, o suicídio em si e os/as chamados “suicidas sobreviventes”<sup>19</sup>. Em resumo:

Comportamento suicida é todo ato pelo qual um indivíduo causa lesão a si mesmo, independente do grau de intenção letal e do verdadeiro motivo desse ato. Uma definição tão abrangente possibilita conceber o comportamento suicida ao longo de um continuum: a partir de pensamentos de autodestruição, por meio de ameaças, gestos, tentativas de suicídio e, por fim, suicídio. (BOTEGA, 2015, p. 33-34)

Nesse sentido, as análises do comportamento suicida pretendem, em alguma medida,

---

<sup>19</sup> Cada morte por suicídio deixa, segundo a literatura sobre a temática, sujeitos impactos pela morte. A elaboração do luto das pessoas próximas ao/à suicida se dá, não raro, a partir de um intenso sofrimento emocional. Logo, para além dos/as “tentantes”, são considerados/as sobreviventes também aqueles/as impactados/as pelo suicídio de uma pessoa próxima. Para mais informações sugerimos a leitura de *Histórias de Sobreviventes do Suicídio*, organizado pela Prof. Dra. Karen Scavacini. Disponível em: <[https://vitaalere.com.br/wp-content/uploads/2018/10/Ebook\\_Historias-de-sobreviventes.pdf](https://vitaalere.com.br/wp-content/uploads/2018/10/Ebook_Historias-de-sobreviventes.pdf)>. Acesso em 17 de fevereiro de 2023.

identificar certo “estágio” de elaboração do suicídio e evidenciar quais são os fatores de risco suicida. Esse *continuum*, embora não seja necessariamente marcado por fases estanques do suicídio, já parte de uma expressão – comportamento – que não permite, em nossa visão, a complexificação do ato de dar cabo à própria vida. Em uma leitura pós-estruturalista é preciso tensionar, argumenta Lopes (2011), se não estamos alocando a vida e as ações dos sujeitos junto a um mesmo “centro regulador”, procurando, dessa forma, “A” verdade sobre o suicídio, bem como atribuindo regras, interdições e classificações ao que está sendo forjado como “comportamento suicida”.

A suicidologia atual tem considerado ainda que existem fatores precipitantes do suicídio, isto é, “fatores proximais” que dizem respeito, não à “causa” da morte autoinflingida, mas a questões de ordem externa e próxima à pessoa que vivenciará esse enredo. A posição social, situações de vergonha e humilhação pública, o luto, rupturas amorosas e afetivas, sensação de fracasso constante e falta de apoio familiar e escolar são alguns destes fatores precipitantes do suicídio (BERTOLOTE, 2012; DA SILVA; BARBOSA, 2014).

As reflexões sobre suicídio, desse modo, sentem segurança para traçar um panorama de quais são os grupos de risco suicida. Jovens adultos, grupos étnicos minoritários<sup>20</sup>, solteiros/as, divorciados/as, viúvos/as, homossexuais, bissexuais e outros/as surgem, portanto, enquanto fatores sociodemográficos de maiores probabilidade de autoextermínio (DURKHEIM, 20000; BOTEGA, 2015; DA SILVA, BARBOSA, 2014; BERTOLOTE, 2012). Jovens LGBT, inclusive, são classificados/as em algumas teorizações como pessoas em “alto risco suicida” (ARAVENA, 2016).

Tal fato pode corroborar com a construção de uma noção de um certo “psiquismo suicida” (SILVA, 2019). Em vez de questionarmos a partir de quais lentes foram construídas as interpretações em torno do “risco suicida”, assumimos, no geral, que a problemática se centra no indivíduo.

Nessa lógica, se autorrepresentar como homossexual, bissexual e/ou transexual é fator de risco suicida ou as problemáticas estão inseridas nas condições pelas quais uma vida se torna sustentável? Nas palavras de Butler (2015, p. 16): “A capacidade epistemológica de apreender uma vida é parcialmente dependente de que essa vida seja produzida de acordo com normas que a caracterizam como uma vida ou, melhor dizendo, como parte da vida.”

Essas normas são responsáveis por privilegiar, diz Silva (2019), bem como conferir

---

<sup>20</sup> A expressão minoria é aqui compreendida enquanto uma categoria sociológica de análise e não como uma categoria quantitativa.



existência e pertencimento aos homens, brancos, cisgêneros, heterossexuais e, preferencialmente, felizes. Nossa existência parte da possibilidade de termos uma vida enquadrada ou não pela matriz cultural responsável por atribuir inteligibilidade aos corpos (BUTLER, 2015, 2017, 2019). Se, para Butler (2015, p. 15), “Não é possível definir primeiro a ontologia do corpo e depois as significações sociais que o corpo assume”, podemos avançar em uma reflexão que compreenda o suicídio enquanto um processo elaborado a partir do arcabouço discursivo que incide sobre os corpos.

As dicotomias corpo/mente; interno/externo; razão/emoção; normal/anormal são fruto das próprias práticas discursivas responsáveis por trazer uma razão ao sexo e forjar o tema da loucura. O dispositivo da sexualidade e o dispositivo da saúde mental ordenam essas relações de saber-poder que instituem as verdades sobre a normalidade e a anormalidade (FOUCAULT, 1999, 2001; NAVASCONI, 2018).

Evidenciar tais relações é um caminho para duvidarmos das verdades cristalizadas em torno do suicídio e compreendermos as potências de não bipartir o sujeito em mente/corpo. Portanto, defendemos uma concepção cultural do suicídio em que o corpo pode ser entendido como um produto das práticas discursivas onde são operacionalizadas as emoções (ZANELLO, 2018). Evitando, reforçar o que seria “o caráter violento, antinatural e doentio da morte auto-praticada.” (LOPES, 2011, p. 1)

Mais que isso, nos lembra Lopes (2011), é no corpo e com o corpo onde o controle da sociedade sobre os indivíduos começa de acordo com Foucault. Os discursos produzidos pelos campos legais, religiosos, filosóficos e científicos vão ornamentar o que seria, em termos foucaultianos, uma biopolítica da vida. Foucault (1999a), muito embora não tenha se debruçado sobre o suicídio como tema de debate, nos fornece pistas para refletir sobre como o suicídio surge enquanto elemento dilemático de preocupação da sociedade para com a gestão da vida:

Pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte. Talvez seja assim que se explique esta desqualificação da morte, marcada pelo desuso dos rituais que a acompanhavam. A preocupação que se tem em esquivar a morte está menos ligado a uma nova angústia que, por acaso, a torne insuportável para as nossas sociedades, do que ao fato de os procedimentos do poder não cansarem de se afastar dela. Com a passagem de um mundo para o outro, a morte era a substituição de uma soberania terrestre por uma outra, singularmente mais poderosa; o fausto que a acompanhava era da ordem do cerimonial político. Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa; ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais "privado". Não deve surpreender que o suicídio — outrora crime, pois era um modo de usurpar o direito de morte que somente os soberanos, o daqui debaixo ou o do além, tinham o direito de exercer — tenha-sê tornado, no decorrer do século XIX, uma das primeiras condutas que entraram no campo da análise sociológica; ele fazia aparecer, nas fronteiras e nos interstícios do poder exercido sobre a vida, o direito individual e privado de morrer. Essa obstinação em morrer, tão estranha e contudo tão regular, tão

constante em suas manifestações, portanto tampouco explicável pelas particularidades ou acidentes individuais, foi uma das primeiras surpresas de uma sociedade em que o poder político acabava de assumir a tarefa de gerir a vida. (FOUCAULT, 1999a, p. 129-130)

De acordo com Romero e Gonet (2013), a inferência de Foucault à obra de Durkheim relaciona-se com a emergência de uma nova racionalidade política. Logo, o caráter social do suicídio e suas relações para com os aparatos institucionais de fabricação e regulação da vida. No entanto, enquanto a necessidade de regular as paixões pelas normas é aspecto central na reflexão de Durkheim (2000); em uma perspectiva foucaultiana, o suicídio pode ser entendido enquanto um elemento de tensionamento dos limites dos projetos de regulação e controle de vida das populações (LOPES, 2013; ROMERO; GONET, 2013).

O suicídio é contrário às normas do biopoder (SILVA, 2019) e, no geral, às lógicas médicas, cristãs e capitalistas (RIGO, 2013 apud NAVASCONI, 2018). Para York (2018, p. 102), em sua leitura de Foucault, o biopoder trata-se de “um conjunto de práticas realizadas em nome da autoridade do(s) estado(s) moderno(s) e da organização da vida pública”. É um instrumento regulador dos corpos e controle social. Enquanto a biopolítica, para Moruzzi (2017), refere-se ao novo modelo organizacional, no qual, o controle sob os corpos deixa de focar no indivíduo e passa a centrar na população enquanto espécie. A biopolítica, no entanto, não se difere do biopoder e, na verdade, só se torna “possível a partir do biopoder” (MORUZZI, 2017, p. 284). Dessa forma,

Na biopolítica a morte foi retirada do âmbito público, tornou-se evento privado, institucionalizado. Agora temos uma tecnologia de poder que intervém para o fazer viver cada vez mais efetivo. Neste sentido, a morte é o que escapa ao poder, ao controle do poder político. E o filósofo [Michel Foucault] ressalta que o objeto sobre o qual o poder tem controle não é a morte, é a mortalidade. A mortalidade é medida com estatísticas e avaliações frequentes. (ALMEIDA, 2020, p. 132)

De acordo com as investigações de Lopes (2011, 2013) e Almeida (2020), o suicídio passa a ser uma preocupação biopolítica na medida em que transgride a própria lógica responsável por inserir a vida na política administrativa dos(s) estado(s) moderno(s). A vida mantida a todo custo, a partir de receitas morais e corpóreas do que deve ser uma existência moral, correta, cidadina, saudável e feliz, não concebe o suicídio como uma possibilidade viável. Pelo contrário, o ato deve ser evitado, corrigido, catalogado e previsto.

Pesquisas recentes têm buscado mapear, inclusive, o que vem sendo chamado de “custo social do suicídio” (QUESADA et al., 2020). Esse custo seria uma “consequência”, dizem Quesada et al. (2020), à economia da sociedade. Nessa lógica, os serviços de saúde precisam desprender recursos financeiros com internações, medicações e atendimentos prolongados. E,

com o crescente aumento de índices de suicídio, particularmente, da população economicamente ativa, a tendência é que o Sistema Único de Saúde (SUS) siga investindo, progressivamente, recursos financeiros à prevenção do suicídio (SANTOS et al., 2019; QUESADA, 2020; ALMEIDA, 2020).

Para além de tais pontos, o suicídio é um acontecimento que mexe com todo o corpo social em que a “vítima” está presente (SANTOS et al. 2019). Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram ainda, de acordo com Quesada et al. (2020, p. 12) que “os óbitos decorrentes de suicídios no Brasil em 2001 representaram uma perda total de 1,3 bilhão de reais (IPEA, 2007)”. Em resumo:

Há um custo social relacionado ao suicídio. O processo de luto de uma morte por suicídio sugere uma dificuldade maior na sua elaboração, com possíveis prejuízos à saúde do enlutado. Saúde física, mental, emocional e espiritual do enlutado são dimensões que podem ser afetadas negativamente. O desenvolvimento de transtornos depressivos, de ansiedade, agravamento de doenças físicas preexistentes, abuso de substâncias e comportamento suicida são algumas das possíveis consequências desse processo. Desta forma, percebe-se que o suicídio causa um importante impacto na comunidade onde ocorre. (QUESADA et al. 2020, p. 12).

De tal modo, a preocupação biopolítica do suicídio, em particular, do suicídio de jovens, perpassa pelo fato de o Estado está “perdendo” um sujeito importante à lógica produtiva. Nesse ínterim, a juventude é interpretada como um grupo economicamente ativo em que o Estado precisou investir durante anos, sobretudo, durante o período de escolarização. É nessa seara em que o suicídio passa a ser, paulatinamente, uma preocupação de saúde pública. Santos et al. (2019, p. 12), argumentam, ainda, que “Quanto maior o diagnóstico de intensidade e tendência de um problema, melhor é sua definição de problema público”, logo, a atuação compulsória de organismo em procurar buscar tendências, grupos e padrões de risco suicida.

É na vida, argumenta Lopes (2013), o lugar pelo qual o poder transpassar e incide, portanto, a “escolha” pela morte desestabiliza esse ponto de fixação do poder: “Se o que se busca é fazer viver e prolongar a vida, a morte seria o próprio limite e o suicídio a prova de sua inoperância.” (LOPES, 2013, p. 193). E embora a biopolítica seja, em linhas gerais, a inserção do biopoder no controle das vidas das populações e que, nessa lógica, a morte escape das premissas do poder, é preciso lembrar, diz Almeida (2020, p. 133), que a biopolítica “mapeia a morte e em algumas situações utiliza-se de mecanismo para fazer morrer”.

O ato de “se matar” aparece circunscrito em uma biopolítica que o regulamenta e, enquanto oposição às normas do biopoder (SILVA, 2019), passa por uma proibição e um silenciamento (ALMEIDA, 2020). O discurso sobre o suicídio opera, para Almeida (2020), conferindo a algumas instituições e agentes destas a autoridade para falar sobre o tema, ou seja, as narrativas sobre a morte aparecem aceitas em determinados contextos, como a clínica médica

e o consultório terapêutico.

Essas instituições são as mesmas responsáveis por conferir uma verdade ao sexo, bem como forjar o que seria um “sexo verdadeiro” (FOUCAULT, 1999, 1982). Não atoa Herculine, pessoa intersexo que viveu em Paris no século XIX, diz Foucault (1982, p. 5), se torna “um desses heróis infelizes da caça à identidade”. A medicina brasileira, no seio desses discursos, de acordo com Lopes (2013), começa a se preocupar com o autoextermínio argumentando, como indicado anteriormente, que suas causas estariam nas “paixões não-diretivas” advindas dos grandes centros urbanos. Essas paixões seriam, inclusive, comportamentos não compatíveis com a garantia de reprodução da espécie (LOPES, 2011, 2013).

No Brasil o suicídio tem sido, paulatinamente, objeto de preocupação pública. De acordo com Almeida (2020), Botega (2015), Quesada et al. (2020), nas últimas décadas o Ministério da Saúde tornou obrigatório a notificação das tentativas de suicídio entre a população, particularmente, a partir da Lei nº 6.259/2011 com a Portaria MS nº 104, de 25/01/2011<sup>21</sup>. Campanhas, como o Setembro Amarelo<sup>22</sup>, boletins, informativos e manuais também são, cada vez mais, produzidos e publicizados.

Tal fato, insere o suicídio na seguinte dilemática discursiva: as falas sobre o tema seque silenciadas em determinados espaços, já em outros é possível falar sobre, desde que seja para compreender, catalogar, racionalizar e, nessa lógica, prever, evitar, corrigir e controlar. Em outras palavras:

O suicídio, o comportamento suicida e as tentativas de suicídio se consolidam, podemos entender, como práticas que, ao contrário de serem escondidas, censuradas, devem ser notificadas, trazidas a conhecimento, mapeadas. As notificações estatísticas a respeito da tentativa e ato, no entanto, não significam necessariamente a aceitação ou alguma espécie de naturalização do suicídio. O fato de convocar a conhecimento o ato nos leva a pensar mais em controle e menos em desnaturalização de possíveis estigmas morais acerca do tema. (ALMEIDA, 2020, p. 127)

Desse modo, a morte voluntária, na biopolítica da vida, sai do campo da possibilidade e se torna, diz Nagafuchi (2019), uma probabilidade. Sobre tal questão Lopes (2013, p. 197) problematiza:

Mediante tais casos - e precisamos seriamente enfrentar essa realidade porque existiram e existem pessoas que não querem mais continuar vivendo, escancarando, dessa maneira, nossa humana finitude - não seria, portanto, o suicídio a antítese dos projetos, das políticas e de tantas intervenções que balizam a biopolítica? Este mesmo quadro de referências e sentidos historicamente forjados não poderia ser aplicado à eutanásia e ao aborto? Melhor dizendo, os mesmos controles, exclusões e interdições que gerem parte de nossas discussões, ou as silenciam, em torno do suicídio também

---

<sup>21</sup> Disponível em: <[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0104\\_25\\_01\\_2011.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0104_25_01_2011.html)>. Acesso em 16 de outubro de 2023.

<sup>22</sup> Setembro Amarelo é o nome dado a uma campanha, de nível mundial, desde 2015. Mais informações em: <<https://www.setembroamarelo.com/>>. Acesso em 18 de maio de 2023.

não são operados em temas como o aborto e a eutanásia, já que em muitos casos esses sentidos e imagens, essas narrativas e veredictos são agenciados em torno das sabotagens, interrupções e encurtamentos da vida? O que essa cartografia de saberes, discursos, práticas, imagens e sentidos revela sobre nossa vontade de verdade e sobre consagrados e datados modos de viver?

Nessa lógica, constituição da vítima pós-moderna (BOTEGA, 2015) se torna produto de um emaranhado de práticas discursivas a serviço de uma norma do viver, no qual, a morte passa a ser repudiada, distanciada, silenciada e justificada (LOPES, 2013, 2011). Seguindo a lógica de Lopes (2013), o suicídio configura-se como uma dilemática humanamente existencial por ter a possibilidade, argumenta Nagafuchi (2019), de evidenciar os limites postos na fronteira da dicotomia natureza/cultura. Portanto, o suicídio, pelas forças institucionalizadas, pode ser entendido “como fim da vida biológica ou um processo social, mais uma vez evocando a tensão entre natureza e cultura.” (NAGAFUCHI, 2019, p. 109)

Jaworski (2010), em uma lógica similar, usa a metáfora da moeda para falar sobre o suicídio. O suicídio seria, para a autora, uma moeda que carrega em um de seus lados a vida e do outro lado a morte. A morte autoinfligida não está, portanto, fragmentada do campo cultural e discursivo, tampouco pode ser exclusivamente compreendida pela separação cartesiana em que o suicídio e o sofrimento emocional são atributos exclusivamente mentais. O corpo não é, diz Jaworski (2010), um lugar ontologicamente seguro e estável. Ademais, para uma análise do suicídio, vai ser na vida, nas experiências e nas corporeidades que encontramos outras possibilidades de problematizações.

Evidenciar tais questões não é, de maneira alguma, não conferir importância aos trabalhos que discursam sobre o suicídio no campo da “saúde mental”. Lopes (2013) diz que a complexidade tangente ao fenômeno suicida é tal que se torna impossível até mesmo falar do suicídio no singular e fornecer apenas uma verdade explicativa do ato. Além disso, em certo sentido, nós também enquadrámos e produzimos verdades sobre a morte e a vida neste trabalho. Tais elementos possuem, quase que por definição, relação com determinado enquadramento (BUTLER, 2015).

Nagafuchi (2019) mobiliza a ideia do fractal para falar sobre a complexidade de se refletir sobre as experiências relacionadas ao arcabouço discursivo acerca do processo de autoextermínio e questiona:

[...] como investigar e pesquisar algo que não tem uma simples definição objetiva? Já esta questão só pode ser respondida com uma inversão da lógica do que se pesquisa. Depende da abordagem que se tem, mas o foco não é, necessariamente, o suicídio per se: quando investigamos suicídio, na realidade, estudamos as adjacências do fenômeno por meio da lente que escolhemos – porque olhar somente para o suicídio é como olhar para um fractal, aquela figura cuja estrutura se mantém idêntica, não

importa o quanto nos afastamos ou nos aproximamos dela. Mais que o resultado da imagem final, para o fractal tem importância a estrutura e a força que o gera. Então, quando estudamos suicídio, estamos estudando as ações que conduzem os sujeitos até uma morte voluntária. (ibidem, p. 102)

A questão é, no entanto, partindo da perspectiva pós-estruturalista, que a linguagem não vai apenas refletir sobre as maneiras de se conhecer. Ela, na verdade, inaugura formas de se conhecer (LOURO, 2007) e o processo pelo qual mediamos as experiências corporais, permitindo que cada experiência se configure de determinada maneira (ZANELLO, 2019). Não nos interessa aqui “incluir mais um estigma a um estigma” conferindo uma classificação às pessoas que já vivenciaram ou vivenciam um enredo suicida, como diz Nagafuchi (2019). A ideia é problematizar a ordem cis-heterossexual, considerando, em particular, as experiências escolares de jovens LGBT.

Nesse sentido, nos interessa indagar sobre como os processos de subjetivação produzem os sujeitos a partir de experiências objetificadas no discurso. Para Santos e Castejon (2016), os discursos, os proferidos e os silenciados, tem poder de subjetivar e, dessa forma, forjar os sujeitos. Esses processos de subjetivação são, portanto, meios pelos quais os discursos e suas vontades de verdades nos constituem. A objetivação seria, por seu turno, “o conceito, o preconceito, aquilo que é descritivo de alguém, a partir do referencial dado por quem vê e observa.” (SANTOS; CASTEJON, 2016, p. 121). Em uma perspectiva foucaultiana, tanto a subjetivação quanto a objetivação podem ocorrer ao mesmo tempo, no mesmo “campo de força”, dizem Santos e Castejon (2016).

A título de exemplo, Santos e Dinis (2018, p. 7) destacam, ao investigarem o tema “conflitos masculinos na adolescência” com jovens homens de 14 a 16 anos, uma narrativa, na qual, o sujeito já havia tido relações sexuais com uma pessoa do mesmo gênero e, muito embora ele afirmasse que teve ereção e sentiu prazer, as pessoas o liam como heterossexual e, deste modo, ele também se autorrepresentava como heterossexual. Sobre este caso e a relação entre subjetivação e objetivação os autores pontuam:

O comentário de fala pode servir como sinalização do campo de forças subjetivadoras que incidem sobre o adolescente e, embora viva dilemas e negação verbal sobre suas vivências homossexuais, acomoda-se pelos modos de objetivação que o envolvem. Ao afirmar que faz sexo com alguém do mesmo sexo, ocorrendo ereção e sexo oral, há aí uma subjetividade, contudo, sente-se homem, macho, não concorda em ser gay, ou seja, acomoda-se em processos de objetivação e ao confortável campo normativo que o reconhece como heterossexual. (SANTOS; DINIS, 2018, p. 10)

Os processos de subjetivação possibilitam – em meio a lógica produtiva do discurso – o surgimento de singularidades (SANTOS, 2015). Tais modos de subjetivação, em uma leitura foucaultiana, ocorrem em com coexistência com as práticas de “sujeição”, afirmam Eribon

(2008) e Candiottto (2020), no entanto, abrem margem para leitura de certas reinvenções da própria personalidade. Em outras palavras, somos “sujeitados” pela matriz cis-heterossexual e nossas subjetividades são forjadas pelo crivo de tal matriz. Há, no entanto, (re)interpretações de si, embora dependente de uma ordem sexual, nos lembra Eribon (2008), que podem desviar de padrões imposto pelas normas, neste caso, sexuais e de gênero:

A subjetivação é uma relação entre quem estamos deixando de ser e quem ainda não somos. Quando permanecem estrategicamente nesta posição lacunar do “entre”, os sujeitos constituídos no âmbito das resistências às disciplinas e à biopolítica não são totalmente capturados pela moral civil e pelas inscrições de seus corpos nas distribuições espaciais onde normalmente se espera que devam estar, ou pelos controles temporais que deles exigem o bom adestramento e a autovigilância de suas atividades. Os processos de subjetivação desviam-se dos padrões comportamentais que são esperados dos sujeitos e é nesse sentido que eles não são automaticamente responsivos às tentativas de condução das condutas. (CANDIOTTO, 2020, p. 330)

Os trabalhos de Santos e Castejon (2016) e Santos e Dinis (2018), evidenciam ainda como a não-correspondência às imposições normativas, produto das relações de poder cotidianas, podem fazer com que os sujeitos entendam suas subjetividades como algo defeituoso. Nessa lógica, as operações do poder constroem uma matriz binária responsável por conferir pertencimento aos sujeitos que correspondem aos regimes de normalidade, transformando em anormais aqueles que não se enquadram em tais regimes.

Posto isso, é possível aferir que a vida, a morte e as violências possuem relação com determinado tipo de enquadramento normativo (BUTLER, 2015, 2019). No entanto, as rotas de fuga dos enquadramentos são, a todo o tempo, tensionadas, (re)criadas e subvertidas (SANTOS; CASTEJON, 2016). Seria “um equívoco entender a operação das normas de maneira determinista”, diz Butler (2015, p. 17), muito embora a existência destes enquadramentos possa resultar em sofrimentos de distintas ordens.

As vidas que não são consideradas vidas por tais enquadramentos, provoca Butler (2015), são relegadas à uma condição precária, passível de ser violentada. Essa não-vida, isto é, a essa existência em uma zona de inteligibilidade é o qual a filósofa problematiza enquanto um corpo abjeto. Para Porchat (2015), abjeção em Butler configura-se como um produto do próprio enquadramento humano. Esse corpo que “resiste às materializações” dos discursos reiterados pela norma, se torna um excremento e, não raro, é violentado pelo Estado e as instituições que o compõem. Portanto,

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “não-vivíveis” e “inabitáveis” da vida social que, não obstante, são densamente povoadas por aqueles que não alcançam o estatuto de sujeito, mas cujo viver sob o signo do “inabitável” é necessário para circunscrever o domínio do sujeito. Essa zona de inabitabilidade vai constituir o limite que circunscreve o domínio do sujeito; ela constituirá esse lugar de pavorosa identificação contra a qual – e em virtude da qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação por autonomia e vida. Nesse sentido, o

sujeito é constituído por meio da força de exclusão e abjeção que produzem um exterior constitutivo para ele um exterior abjeto que é, afinal, “interior” ao sujeito como seu próprio repúdio fundacional. (BUTLER, 2019, p. 22)

A questão do suicídio passa, desse modo, por outras complexações. Porque, ao mesmo tempo em que a pessoa que se mata escapa da lógica biopoder ao mesmo tempo em que pode evidenciar a precariedade das operações do poder em controlar a vida, é possível indagar também se a constituição dos “sujeitos não-sujeitos”, dos abjetos, não resultaria em uma impossibilidade de existência e, por isso, o suicídio aparece como opção em meio a essa complexa rede discursiva. Mais do que um desprender das amarras sociais como considerava Durkheim (2000), a produção da anormalidade e, ou ainda, a produção da abjeção, podem fazer com que determinados “sujeitos” vejam na morte voluntária uma possibilidade de encerrar sua (não)existência?

Como é possível, então, fornecer uma análise sobre o suicídio tendo em vista que a produção sobre o tema se insere nessa complexa rede de saber-poder? Como mapear a dilemática do suicídio sem o fixá-lo em um ato, já que corremos o risco de quantificar a vida e desconsiderar os processos de subjetivação advindos das experiências que nos (de)formam? Ou ainda, como refletir sobre o suicídio sem fixá-lo também em um sujeito? Isto é, sem culpabilizar pessoas, classificar comportamentos a partir de um “psiquismo suicida” e/ou cristalizar concepções nas quais a pessoa se tornam meras vítimas?

Apostamos na necessidade de considerar a “violência e o sofrimento social atuam nas subjetividades e nas experiências dos sujeitos, e se inscrevem nas experiências da vida cotidiana de cada um.” (NAGAFUCHI, 2019, p. 105). As experiências são fluxos, processos, trajetórias e caminhos não lineares, de complexa demarcação e, desse modo, o suicídio aparece relacionado aos processos e experiências que ocorrem na vida. É das experiências, produzidas nas teias discursivas dos processos de subjetivação, bem como na objetividade normativa que confere existência a certos sujeitos e a outros não, que acreditamos ser possível problematizar as experiências que se relacionam com o sofrimento emocional e o autoextermínio a partir de e em meio de tais processos.

As processualidades suicidas, se considerarmos a ponderação de Lopes (2013) sobre a impossibilidade de falar do suicídio no singular, configuram-se, portanto, no caminho turvo, cheio de curvas, desvios, paradas, ladeiras e armadilhas que são o fim da vida e as questões de ordens normativas que impactam as subjetividades. O processo suicida envolve todo o enredo do autoextermínio, sem ter, ao certo, um fim em si mesmo, uma datação exata de quando se inicia ou do momento em que se finda (BERTOLOTE, 2012; SILVA; TEIXEIRA-FILHO,



2017).

Por fim, compreendemos o suicídio enquanto um processo histórico-social e discursivo. Trata-se de uma produção inserida em arcabouço discursivo; de enredo dinâmico, precário e circunstancial impossível de ser operacionalizado em uma relação de causa-efeito. O possível, devido ao caráter dilemático do suicídio, é complexificar, ainda mais, as leituras reducionistas dos chamados “riscos suicidas”. Em outras palavras, a processualidade suicida trata-se de uma não desconsideração da complexa matriz discursiva que aloca as vidas e as mortes em um regime de poder-saber, conferindo a possibilidade da reflexão sobre a relação entre processos subjetivação e suicídio, na mesma medida em que é possível problematizar a norma a partir de narrativas sobre experiências em vida. E, para as intenções desta pesquisa, é uma forma de averiguar quais elementos moldam os processos de subjetivação que fazem o sofrimento ter profícua relação com as normativas sexuais e de gênero (ZANELLO, 2018; JAWORSKI, 2010).

### **3.2 (Des)Fazendo o gênero do suicídio: cis-heterossexismo e reconhecimento**

O sexo é uma das formas pelas quais o sujeito se torna inteligível, argumenta Butler (2019), logo, a matriz que confere reconhecimento a determinadas existências e relegam outras à condição precária passível de sofrimento e violação, parte também de um reconhecimento frente as normas de gênero. Essa matriz de inteligibilidade, indicam inúmeras pesquisas, fazem da heterossexualidade e da cisgeneriedade as únicas possibilidades de existência (JAEGER et al., 2019; SILVA, 2019; NAVASCONI, 2018),

A heterossexualidade e a cisgeneriedade são vistas como sinônimo de felicidade e como modelo de referência, no qual, as vidas de todas as pessoas passam pelo crivo destas normas (TEIXEIRA-FILHO; MARRETO, 2008; YORK, 2020). Bento em entrevista a Dias (2014) afirma que a naturalização da heterossexualidade é de tal ordem que a sociedade não compreende os processos que produzem essa verdade. É ensinado que a heterossexualidade é a única forma possível de desejo, como se as intuições repetissem em uníssono: *sejamos todos heterossexuais!* (BENTO, 2011).

De acordo com Santos (2015), a naturalização corresponde à uma série de discursos políticos e institucionais que constituem os sujeitos. De tal modo, as operações de cristalização de um status de normalidade, por intermédio dos discursos de intuições como a escola e a psiquiatria, criam também o “anormal”, isto é, aquele que não corresponde aos dogmas produzidos pelas “verdades” de tais instituições (FOUCAULT, 2001). Nas palavras de

Junqueira (2014, p. 194): “A existência de um ‘nós-normais’ não depende apenas da existência de uma ‘alteridade não-normal’: é indispensável naturalizar a condição de marginalizado vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os ‘diferentes’.”

Em uma leitura foucaultiana são as relações de poder, na concepção de Butler (2017), que constroem e condenam as sexualidades desviantes dentro desse regime que optamos por denominar como cis-heterossexual. As sexualidades aparecem como uma marca postulada no sexo, como se fossem um signo deste, normalizando assim a vida. O mito que institui a tríade compulsória sexo-gênero-desejo como única possibilidade de felicidade toma todo e qualquer desvio de tais regras como sujeitos incapazes de serem felizes, vez que não existe felicidade destoante dos códigos cis-heteronormativos. Em outras palavras, são as reiterações constante da norma que produzem a crença de um *continuum* entre, por exemplo, nascer com pênis, por consequência, ter a obrigatoriedade de “ser” masculino e heterossexual. Ademais, tais normas têm a função de assegurar uma vida viável segundo o regime cis-heterossexual (YORK, 2020).

Portanto, quando se diz que alguém “é um menino” ou “é uma menina” inaugura-se um projeto de vida. A questão é que, como destaca Bento, “a sexualidade e o gênero não têm nenhuma linha de continuidade. E a anúnciação performática e precária “eu sou mulher” nada revela de minha/nossa/sua sexualidade” (DIAS, 2014, p. 484). Desse modo,

[...] a cis-heteronormatividade não implica apenas um preconceito contra as homossexualidades e identidades trans, mas corresponde ao código que identifica o conjunto de normas sociais que exercem uma pressão e que servem para construir uma sexualidade idealizada. Isso inclui não somente as orientações sexuais, mas também questões de raça, classe, gênero e práticas sexuais, ou seja, todos os modos de se conceber enquanto pessoa. Assim, a sexualidade também se organiza enquanto produto de um grupo de regimes padronizados (racismo, sexismo, classismo, discursos padronizados sobre práticas sexuais) que servem para definir e restringir quais os tipos de sexualidades são apropriados e quais não são. (SILVA, 2019, p. 47)

Para Rubin (2003), para além de tal organização normativa sexo-gênero-desejo, é necessário teorizar a respeito das práticas sexuais, mais particularmente, da relação hierárquica de valores atribuída a tais. As práticas sexuais não convencionais, nesta hierarquia, são relegadas, não raro, ao desprezo e perseguição. É possível, mesmo dentro da ampla gama de sujeitos cis-heterodissidentes, ao nos valermos das ponderações de Rubin (2003), encontrar hierarquizações a partir deste sistema sexual, sobretudo, se considerarmos as diferenças raciais, étnicas, classistas presentes no interior deste “grupo”. A vida de homossexuais brancos cisgêneros casados e monogâmicos possui, por exemplo, um valor atribuído socialmente distinto de um homossexual pobre, negro e trabalhador sexual.

Por tais razões, optamos por considerar a expressão cis-heterossexismo ao longo do trabalho enquanto uma manifestação das normais sexuais e das normas de gênero que, nas

palavras de Junqueira (2014, p. 193) “pairam ameaçadoramente sobre a cabeça de todos/as” e, ainda sim, produzem hierarquias e desigualdades, conforme as relações de classe, raça e capacidade, por exemplo. Nossa compreensão de cis-heterossexismo se assemelha, portanto, ao que Eribon (2008) nomeia de “injuções normativas” enquanto um conjunto de normas hierarquizas as corporeidades a partir de um modelo heterossexual e cisgênero.

Butler (2017), nesta seara, é pioneira em compreender o caráter performativo do gênero. Para a filósofa, o gênero não é uma categoria estável, mas sim se produz da reiteração performática da norma. O corpo é gendrado antes mesmo do nascimento; não pré-discursivo ou pré-cultural; nas palavras de Butler (2019, p. 15): “o gênero é parte do que decide o sujeito”. Em resumo, o corpo, necessariamente generificado, é uma prática política regulada pela códigos cis-heterossexista. Qualquer vida que escape da tríade compulsória macho-masculino-heterossexual ou fêmea-feminino-heterossexual - sempre felizes (SILVA, 2019) - possui sua existência questionada, vigiada, punida, classificada e controlada.

Essas tecnologias de controle e punição podem ser vistas, a título de exemplo, nos índices, embora marcadamente subnotificados, das agressões e homicídio cometido às populações LGBT no Brasil.<sup>23</sup> No ano de 2020, de acordo com o Dossiê Morte e Violência contra pessoas LGBTI+ no Brasil (2021), foram registrados 237 homicídios; em contrapartida, no ano de 2021, houve um crescimento de 72 no número de mortes, atingindo o número de 316. Na análise espacial dos homicídios dessa população, entre os anos de 2002 a 2016, Mendes e Góes (2020, p. 1715) indicam também o aumento destas taxas:

O crescimento de homicídios contra LGBT no Brasil fica evidente quando se observa a evolução espacial das taxas de homicídios por municípios brasileiros no período de 2002 a 2016. No período de 2002 a 2006, apenas 158 cidades registraram este tipo específico de homicídio, o que representa 2,84% do total de cidades. No período de 2006 a 2011, o número de cidades que registraram homicídios deste tipo foi de 310, o que representa 5,57% das cidades. No período de 2011 a 2016, já eram 558 cidades que registraram os homicídios contra LGBT, o que representa 10,02% do total de cidades brasileiras.

No que se refere à discussão sobre suicídio, Jaworski (2010), mobilizando a analítica butleriana, afirma que autoextermínio precisa da existência de um corpo. Logo, é possível afirmar, sob as premissas da autora, que o suicídio só é inteligível dentro da matriz responsável por regular as existências pelo crivo cis-heterossexista. E, enquanto fenômeno disposto no

---

<sup>23</sup> Podemos encontrar também, com certa facilidade, reportagens jornalísticas evidenciando agressões físicas cometidas à homossexuais, monodissidentes e pessoas trans, como o espancamento de um homem gay, ocorrido em abril de 2023, no município de São José dos Campos, interior de São Paulo. Informação disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/04/15/homem-gay-agressao-roubo-sao-jose-dos-campos-sao-paulo.htm>>. Acesso em 21 de outubro de 2023.

campo cultural e discursivo, as conceituações individualistas e de caráter exclusivamente “mental” do suicídio podem esconder os funcionamentos das normas de gênero que incidem no autoextermínio.

Na produção da Suicidologia, como já indicado, o suicídio aparece enquanto um fenômeno distinto para homens e mulheres, evocando categorias binárias. Durkheim (2000) considerava a ausência de uma moralidade familiar enquanto um “esgarçar” dos laços sociais que levariam ao suicídio, bem como generifica as funções sociais do trabalho. Marx (2006) preocupava-se com a lógica da propriedade privada adentrando na vida das mulheres; para o autor, as “vertigem de ciúmes”, as relações afetivas-sexuais e as paixões - atribuídas com mais afinco às mulheres - as levariam ao suicídio.

Pensando nos fatores sociodemográficos apresentados por Botega (2015), Aravena (2016) e pela *World Health Organization* (2019), “os homens” seguem aparecendo na literatura com os maiores índices de suicídio se comparado ao “gênero oposto”. De acordo com o relatório do Ministério da Saúde, os “Homens apresentaram um risco 3,8 vezes maior de morte por suicídio que mulheres. Entre homens, a taxa de mortalidade por suicídio em 2019 foi de 10,7 por 100 mil, enquanto entre mulheres esse valor foi de 2,9.” (BRASIL, 2021, p. 3). Em outra investigação epidemiológica, realizada no município de Sobral no Ceará, cujo foco foi a análise dos registros de óbito por suicídio de 2002 a 2016, Moreira et. al (2017) pontuam, em consonância com os dados supramencionados, o seguinte:

Com relação ao sexo, 63,4% das mulheres que cometeram suicídio utilizaram a autointoxicação, havendo um predomínio de tal método por esse sexo, principalmente no uso de drogas medicamentosas; quanto aos homens prevaleceram os métodos mais letais, como o enforcamento. Ainda, constatou-se que houve predomínio do homem em todos os anos estudados, com um valor de 115 óbitos do sexo masculino frente a 22 femininos. Inclusive, no ano de 2013, todos os óbitos registrados foram do sexo masculino.

Esses dados, no entanto, além de partirem de classificações de sexo/gênero binárias compreende “o gênero do suicídio” somente após a concretização do ato (JAWORSKI, 2010). As relações de gênero não consideradas durante o processo suicida pois ele é interpretado, não raro, desconsiderando a vida e com ela os processos:

[...] a inteligibilidade em torno do suicídio é influenciada pelos valores de gênero, uma vez que, ao ser divulgado como uma ação neutra e autoevidente, esconde a produção discursiva que se encontra por trás de sua compreensão. Conforme aponta a autora, como o número de óbitos por autoextermínio é maior entre homens, também em decorrência do uso de métodos com maior letalidade em suas tentativas, criou-se o juízo de que as investidas deles são mais sérias e preocupantes. Essa perspectiva, associada à desqualificação do sofrimento das mulheres, tidas como mais emocionais, tem subestimado a gravidade do fato de que o número de tentativas de suicídio é maior entre elas. (D'ALBUQUERQUE, 2018, p. 93)

Nesse sentido, Jaworski (2010) diz que os discursos culturais generificados atribuem significados diferentes a partir das operações de gênero. As mulheres “tentarem” se matar fazendo uso, por exemplo, de medicamentos para intoxicação, é interpretado como uma falha; enquanto outros modos de produção masculinistas do suicídio, como pelo uso de armas de fogo, são compreendidos, como urgentes, sérios e até mesmo honrosos. Não atoa o “suicídio não-fatal” é lido, não raro, como um problema de virilidade aos homens (D’ALBUQUERQUE, 2018). Sobre tais questões Silva e Teixeira-Filho (2017) ponderam: essa tímida relação entre gênero e suicídio, ou a “teoria da letalidade” (D’ALBUQUERQUE, 2018), revelam apenas quem usa de métodos mais ou menos agressivos, pouco diz sobre o cotidiano das pessoas e sua relação com o desejo de se matar.

Zanello (2018), chama de dispositivo da eficácia os aspectos relacionados à virilidade sexual e laborativo produtora de certas masculinidades. De tal forma, a lógica do trabalho, presente na figura do “homem provedor” soma-se à virilidade sexual sexista, na qual, o “homem” deve ser obrigatoriamente heterossexual, penetrador e corresponder à uma série de práticas sexuais que o forjam como uma figura dominante. Zanello (2018), pontua também a necessidade de interseccionar os corpos pelos quais este dispositivo da eficácia age, isto é, considerando suas intersecções de raça, classe e sexualidade.

Considerar tais elementos é necessário, argumentam De Baére e Zanello (2020), na medida em que os corpos submetidos à tal dispositivo evitam, a todo custo, falhar tanto como produtores/provedores do lar, quanto sexualmente. Em termos durkhemianos, esses “homens” precisam cumprir seu papel tanto na divisão social do trabalho, como na espera privada de sua família (DURKHEIM, 2004). Em outras palavras, “A experiência a se evitar é a da falha (falta de eficácia) ou da impotência (sexual e laborativa)” (ZANELLO, 2018, p. 267) e, em caso de falha, esses sujeitos se sentem incapazes e elaboram, muitas vezes, em enredo de sofrimento.

O sofrimento da falha das operações pelo dispositivo eficácia (ZANELLO, 2018) podem, nesta seara, exemplificar tanto as “razões” pelas quais, como mostra a WHO (2019), os “homens” usarem de métodos “mais fatais” em contraponto às “mulheres”, bem como interrogar se os índices de suicídio entre homens possuem relação com os enquadramentos dispostos pela matriz cis-heterossexual. A construção do masculino, portanto, relaciona-se com sofrimento de distintas ordens e com o elevado índice de suicídio (SANTOS, 2015; BAÉRE; ZANELLO, 2020).

Jaworski (2010) defende ainda que o suicídio se materializa em atos corporais gendrados. Nessa concepção os atos e ritos em torno do autoextermínio - escrever uma carta de

despedida, comprar uma arma, pegar pílulas etc. - estão inscritos no corpo. Jaworski (2010), em resumo,

[...] compreende o suicídio enquanto performance, na qual a repetição de normas e conceitos relacionados ao comportamento suicida moldam o significado social sobre esse fenômeno e regulam seus efeitos. Nesse sentido, Jaworski observa que os rituais e gestos que envolvem o suicídio são atos corporais já delineados pelo gênero no momento de sua materialização. (D'ALBUQUERQUE, 2018, p. 15)

Pensar o suicídio em suas inscrições generificadas é, portanto, tensionar a própria produção da suicidologia, vez que, para Jaworski (2010) e Lopes (2013), a própria literatura científica sobre o tema nos indicam sob quais lentes deveríamos olhar o suicídio. No entanto, essas lentes pouco revelam sobre as implicações do cis-heterossexismo para com a elaboração de um processo suicida.

Nessa lógica, a discussão sobre o processo suicida de jovens LGBT perpassa tanto pela problematização dos enquadramentos que produzem condições pelas quais uma vida se torna inteligível, quanto pelos enquadramentos constituídos em torno das verdades sobre o autoextermínio. Em outras palavras, existe uma inteligibilidade do gênero e uma do suicídio, mas estas não estão necessariamente separadas (JAWORSKI, 2010).

Para Zanello (2018), as expectativas de gênero podem corroborar para intenso sofrimento emocional àqueles/as que fracassam dentro deste modelo. E, este mesmo modelo, vai selecionar quais emoções devem ser expressas, por quem, em quais momentos e, ainda, quais são as formas de vida/suicídio/morte podem ser reconhecidas e quais não (JAWORSKI, 2010; BUTLER, 2015).

Esses “scripts sobre como devem sentir e expressar emoções” (ZANELLO, 2018, p. 32) são delineados e forjados pelos mecanismos normativos de produção de subjetividades. A subjetivação, ou processos de subjetivação, de acordo com Silva (2019), são marcadas por um arcabouço discursivo descontínuo. No entanto, são repetitivamente balizados pelos códigos impostos pelo regime cis-heterossexual.

Em muitos contextos de vulnerabilizações contra expressões de vida LGBT, é possível com que a próprio sujeito que escapa das tecnologias cis-heteronormativas, ao ser constantemente submetido a discursos que negam seus desejos passe a produzir uma subjetividade despotencializada. Ou seja, internalizam a ideia de que existiria algo “de errado” com seus gêneros e/ou sexualidades.

Casteñeda (2007), nessa lógica, comenta como é difícil a jovens não-heterossexuais viver o “luto da heterossexualidade”. Para a autora, essas pessoas precisam rejeitar todo um projeto de vida coercitivo, instaurado pelo campo cultural, e viver o luto deste projeto que,

geralmente, se configura como um processo doloroso e de difícil aceitação. O reconhecer-se enquanto LGBT perpassa, ainda, pela necessidade de ter uma existência possível pela matriz cis-heterossexual, bem como driblar os enquadramentos que são reiterados constantemente por intermédio das mais distintas violentas: “As trincheiras existenciais para se proteger das agressões costumam cobrar um preço muito alto para a saúde mental dos jovens e obstaculizam ainda mais o árduo processo de saída do armário.”, resume D’Albuquerque (2018, p. 72).

Santos e Dinis (2018) falam de uma sensação “sufocamento” por parte de jovens que escapam da norma cis-heterossexual. Esses/as jovens, não raro, constroem uma percepção negativa de si mesmo/a; um descontentamento com o ideal de felicidade inatingível; carregam o medo de anunciar as nomenclaturas, corporeidades, experiências e práticas destoantes da norma; e, por fim, elaboram formas de sofrimento por não terem condições criadas para que possam existir como desejam (TEIXEIRA-FILHO, RONDINI, 2012; NAVASCONI, 2018; BUTLER, 2015; NAGAFUCHI, 2019).

As forças subjetivadoras são responsáveis por negar e minas as experiências homossexuais, bissexuais e trans (SANTOS; DINIS, 2018; BENTO, 2011). Ou, nas palavras de Nagafuchi (2019, p. 105), “A violência e o sofrimento social atuam nas subjetividades e nas experiências dos sujeitos, e se inscrevem nas experiências da vida cotidiana de cada um.”

Nagafuchi (2019) compreende, nesse preâmbulo, como a obliteração das subjetividades é também a negação de inúmeras formas de vida. O suicídio se configura, para o autor, como a “perda do futuro imaginado”, no qual, os sujeitos não encontram uma possibilidade de existência feliz em meio à supressão de suas subjetividades pela norma. Algo próximo do que, talvez, Durkheim (2000) preconizava ao escrever uma nota de rodapé sobre o suicídio fatalista e as problemáticas de existir em uma sociedade extremamente regrada.

Muito embora Durkheim (2000) não pensasse na produção e problematização das normas sociais, outro aspecto de sua obra merece ser lembrada ao falarmos do suicídio de jovens LGBT: a questão da “imitação” (ou contágio) e o silenciamento.

A ideia do “Efeito Werther”<sup>24</sup> - crença de que falar sobre um suicídio faz com ocorras outras mortes autoinfligidas em cadeia - leva à concepção ilusória de que o silenciamento do tema colabora com a prevenção, afinal, falar sobre isso resultaria necessariamente em um maior número de mortes. Entretanto, isso não se refere à não-fala do tema, mas a uma predisposição

---

<sup>24</sup> “Efeito Werther” é termo usado na literatura médica em referência ao aumento de suicídios entre adolescentes após o lançamento do livro “Os sofrimentos do jovem Werther” de Goethe, no ano de 1774, em que o personagem principal, após ter um amor não correspondido, se mata. Mais informações em: <<https://www.ufsm.br/midias/arco/efeito-werther>>. Acesso em 27 de fev. 2023.

social do meio em que a pessoa está inserida (DURKHEIM, 2004). Vários suicídios, em uma mesma sociedade, só irão efetivar-se caso exista uma problemática ali inserida, como a individualização exacerbada e a falta de vínculos sociais. O processo de “imitação” do suicídio, nas palavras de Durkheim (2000, p. 142), pode ser devido a “um estado geral do meio social, donde resulta uma disposição coletiva do grupo, a qual se traduz sob a forma de suicídios múltiplos”.

O silêncio sobre a temática, bem como “silenciamento” do sexo debatido por Foucault (1999a), é, na verdade, um modo próprio de operação do discurso. A suposta não fala sobre o sexo indicaria uma proliferação dos discursos produzidos pelas instituições no intuito de tornar a temática silenciada. De tal modo,

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.” (ibidem, p. 95)

Podemos afirmar que, como diz Silva (2019) em seu trabalho sobre o processo suicida de jovens lésbicas, o silêncio não fala, mas significa. E o significado, neste caso, talvez seja o suicídio, enquanto uma forma de comunicar uma dor que é social (NAGAFUCHI, 2019).

Nesse sentido, a vulnerabilização emocional e as processualidades suicida podem ser lidas como uma forma de comunicação das dores resultantes da cis-heteronormatividade. Sinalizando, ainda, sob quais regimes constituímos o que é humano e o que é abjeto (BUTLER, 2015, 2019). D’Albuquerque (2018, p. 127) diz que “o suicídio, em muitas ocasiões, trata-se de um homicídio social. Apontar os cenários que precarizam a vida dessas pessoas, portanto, é um dever ético.”

É deste dever ético que vemos nas instituições de escolarização formal como espaços privilegiados de produção de projetos de vidas alinhados ao regime cis-heterossexual, bem como instituições pelas quais muitas das experiências cotidianas, objetivadas no discurso, fabricam os sujeitos (DUARTE, 2018; SANTOS; DINIS, 2018; BENTO, 2011). Ainda assim, vão ser nas próprias brechas existentes, devido a precariedade da norma, que essas mesmas instituições constroem formas de reconhecimento e acolhimento (DUARTE, 2018).

### **3.3 Educação: moralização ou prevenção? Refletindo sobre trajetórias escolares dissidentes**



As experiências educacionais são inúmeras. Durkheim (1962), por exemplo, já compreendia as formas educacionais enquanto fenômenos sócio-histórico e distintas entre si. Por outro lado, o sociólogo também acreditava na existência de um aspecto comum a tal fenômeno, partindo de um ideal educacional uno e diverso, no qual, o “uno” configura-se em uma base comum a todos/as. “Não há povo em que não exista certo número de ideias e práticas que a educação inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam”, diz Durkheim (1962, p. 39).

Para o autor precisamos ter algumas similitudes que perpassem toda a sociedade. Em sua especulação de como deveria ser a divisão social do trabalho, cada vez mais especializada, a educação se torna uma contradição: de um lado é necessário que cada um ocupe uma função particular na tessitura social; do outro existe a necessidade de se obedecer às regras comuns para desenvolvimento social harmônico (DURKHEIM, 2004, 1962).

Este fundo comum seria um “certo balanço de funções tanto orgânicas quanto psíquicas, sem o qual a saúde do indivíduo seria comprometida, sem prejuízo, ao mesmo, da coesão social” (DURKHEIM, 1962, p. 34). De tal modo, a educação configura-se em uma **ação** realizada pelas pessoas mais velhas à geração mais nova com o intuito de socializá-los/as. A ideia é incorporar a moralidade da sociedade para que esta possa cumprir seu caminho rumo à humanidade civilizada.

Durkheim escreve, segundo Singer (1997), em um momento histórico em que as crianças francesas estavam deixando as fábricas para começarem a frequentar as escolas. Ademais, a vitória da burguesia, o florescimento do pensamento socialista, a industrialização e a laicização marcam a França do século XIX, bem como emergência da lógica positivista e seus efeitos sobre o pensamento educacional:

Nos anos em que escreve sobre o tema, Durkheim percebe uma dificuldade em determinar os fins da educação na sua sociedade, uma vez que, a seu ver, se vive uma crise moral causada pela transição de uma concepção religiosa de mundo para outra laica, marcada por suicídios, crimes, subversões, greves etc. (ibidem, p. 31)

Nesse sentido, o desregulamento social poderia ser remediado por intermédio de uma educação moral. Tal educação iria corrigir todas as corrupções sociais, entre elas, o suicídio egoísta - aquele ocasionado pelo fato sujeito não estar verdadeiramente preso aos laços sociais (DURKHEIM, 2000).

Foucault, de acordo com Gallo (2004), já apontava as problemáticas da influência do pensamento moral kantiano - Durkheim (1962) aproxima-se da educação moral de Kant, esta

teria por objetivo o desenvolvimento da perfeição - e seus efeitos sobre as instituições. Até mesmo a medicina brasileira do século XIX, a título de exemplo, apostava na educação, nos “homens da ciência” e na moralização como mecanismos de regulamento social e, com isso, de diminuição dos fatores de risco suicida (LOPES, 2013).

A leitura foucaultiana, para Singer (2013) e Gallo (2004), fornece elementos para pensar a educação institucional a partir de outras lógicas. Nessa concepção, a escola atua na produção de singularizações - ou processos de subjetivação (GALLO, 2004). A ideia é criar procedimentos e estratégias disciplinares para forjar indivíduos obedientes a partir da domesticação de seus corpos. No entanto, diferentemente de Durkheim (1962), não há um elogio na analítica foucaultiana aos aparatos de normalização, pelo contrário, são estes um dos responsáveis pela complexa rede de discursos que produzem as verdades (regime de saberes) sobre a vida.

Em tal concepção, o poder perpassa toda a tessitura social; é fruto das relações entre as pessoas. Segundo Singer (2013), o poder é ativo, dinâmico e vai vincular-se às instituições escolares e às relações existentes neste espaço com o objetivo de forjar uma individualidade obediente.

Dessa forma, foi na constituição da ciência moderna, exercício de uma poderosa máquina de poder, que se tratou de instituir uma verdade científica indubitável, que o processo educacional articulou-se em pedagogia, como forma de construir uma verdade sobre o ensino e a aprendizagem. Mas esse mesmo processo estava estreitamente ligado ao mecanismo do exercício de um poder: a tecnologia política da disciplina, que consistia em buscar o domínio do corpo social através de seus elementos mais básicos, os indivíduos. A disciplinarização foi um mecanismo desenvolvido para individualizar o exercício do poder. (GALLO, 2004, p. 91)

As proximidades entre Durkheim e Foucault, no entanto, surgem na própria concepção do papel das instituições escolares sob os nossos corpos. Ainda que de maneira distinta, Durkheim (1962) enquanto o responsável por acreditar em certo controle “psíquico” para o avanço da sociedade; e Foucault por problematizar, ou ao menos indicar, a produção de corpos dóceis por meio da disciplinarização promovida pelas instituições escolares, ambos os autores defendem, em linhas gerais, que os processos escolares nos marcam por meio de mecanismos de controle.

As sanções, as premiações, a disposição das cadeiras e até mesmo a arquitetura são, neste modelo escolar, ferramentas disciplinares capazes de domesticar os corpos (GALLO, 2004; LOURO, 2000). Mas as instituições escolares não são apenas lócus privilegiado de certa internalização das regras de conduta; de maneira que a pessoa se sinta “culpada caso a viole

antes mesmo de ser acusada” (SINGER, 2013, p. 35); tais intuições são também produtoras de normas sociais.

Para Gallo (2004) uma das principais tecnologias exercidas pelas escolas é o *exame*. Tal técnica permite as instituições a produção de uma relação entre poder e saber, responsável por padronizar, classificar e vigiar estudantes que ousarem escapar das normas. Ou seja, o poder hierárquico exercido pelas instituições escolares fabrica saberes sobre o bom/mal, correto/incorreto, normal/anormal e outras dicotomias (PRATA, 2005).

Para Foucault (1999b) o exame constitui-se como uma das esferas do poder que corrobora para o exercício do “bom adestramento”. Em sua leitura, o poder disciplinar produz efeitos a partir dos instrumentos de vigilância, punição e, por fim, a combinação de ambos: o exame. Este tem por função tanto medir, selecionar e esquadrihar as singularidades, ao mesmo tempo em que produz sanções:

[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente. (FOUCAULT, 1999b, p. 216)

Prata (2005) afirma que a relação de poder expressada por intermédio do exame é expressão do panóptico. Este “era um espaço fechado, recortado e vigiado em todos os seus pontos. Nele os indivíduos estavam inseridos num lugar fixo, com os menores movimentos e acontecimentos controlados.” (ibidem, p. 110). Em outras palavras, o controle dos corpos aparece a partir da vigia constante que pretende, a partir de distintas tecnologias, produzir os imperativos da saúde, da qualificação, da política e da moralidade (FOUCAULT, 1999b)

Nessa lógica, as escolas e universidades, bem como hospitais e prisões, atuam como “instituições de sequestro”, removendo os sujeitos da vida pública com a intenção de normalizá-los, obrigando-os a seguir determinadas condutas (GALLO, 2004; PRATA, 2005; SINGER, 2013). Não à toa, pontua Louro (2000, p. 14), as tecnologias escolares fazem dos/as estudantes pessoas autodisciplinadas e cautelosas:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.

Elencando, mais uma vez, Durkheim (2004) como importante representante teórico deste modelo educativo criticado pelos estudos foucaultianos, é possível ver sua obra que o autor reconhece diferentes experiências culturais, bem como múltiplas configurações familiares e formas de vivenciar o gênero (DURKHEIM, 2004). Diz ainda que a felicidade é algo subjetivo e não objeto da educação (DURKHEIM, 1962). No entanto, o sociólogo termina por considerar qualquer outra experiência que não congruente com seus ideais civilizatórios como algo inferior, não-educado e, particularmente, distante das amarras sociais necessárias à construção de ordem. A título de exemplo, pontua Durkheim (2004, p. 24):

Se, pelo contrário, a sociedade conjugal carece de coesão, se as relações entre o homem e a mulher são instáveis e intermitentes, não podem adquirir uma forma bem determinada, o casamento se reduz, por conseguinte, a um pequeno número de regras sem rigor e sem precisão. O estado do casamento nas sociedades em que os dois sexos são pouco diferenciados atesta, pois, que a própria solidariedade conjugal é muito frágil nelas. Ao contrário, à medida que avançamos nos tempos modernos, vemos o casamento se desenvolver. A rede de vínculos que ele cria se estende cada vez mais, as obrigações que se multiplicam. As condições em que pode ser contraído e dissolvido se delimitam com uma precisão crescente, assim como os efeitos dessa dissolução. O dever de fidelidade se organiza; imposto primeiramente apenas a mulher, torna-se mais tarde recíproco. Quando aparece o dote, regras bastante complexas visam fixar os direitos respectivos de cada esposo sobre sua própria fortuna e a do cônjuge. Basta, aliás, dar uma olhada em nossos códigos para vermos que posição importante o casamento ocupa neles. A união dos dois esposos cessou de ser efêmera; não é mais um contato exterior, passageiro e parcial, mas uma associação íntima, duradoura, muitas vezes indissolúvel até, de duas existências inteiras.

A partir dos referenciais foucaultianos, teóricos/as da chamada perspectiva *queer* vão encontrar na educação, nas escolas e nas universidades espaços produtores discursos que forjam projetos de vida enquadrados pela lógica cis-heterossexista (LOURO, 2007, 2012; YORK, 2020).

A educação, já para Foucault (1999a), nos inicia sempre para prudência, nunca para a experimentação. O “sexo educado”, diz César (2009), é aquele que passa pelos discursos moralizantes capazes hierarquizar as vidas a partir de uma prerrogativa heterossexista, isto é, gays, bissexuais e lésbica têm, não raro, suas vidas ignoradas, sancionadas e punidas pelas imposições cis-heterossexistas. O discurso escolar que, segundo César (2009, p. 47), chancela sobre as vidas de homossexuais e bissexuais, concebe “a experiência da transexualidade” como algo “verdadeiramente insuportável do ponto de vista da instituição escolar, pois, diante de seus corpos transformados, a fala competente da instituição não vê esperança de retorno à norma heterossexual”.

As escolas atuam proferem pedagogia capaz de minar as subjetividades, exercitando, inclusive, um projeto de vida que confere a possibilidade de felicidade apenas as pessoas que se enquadrem dentro de tal regime. Bento (2011) e Louro (2012), nos dizem como é difícil “assumir-se” bissexual ou homossexual no espaço escolar devido à reiteração constante da norma. A transexualidade, nessa lógica, se configura em uma “materialização do impossível”, vez que não existe a possibilidade um outro destino que não seja aquele atribuído ao sexo dito biológico (BENTO, 2011). Em outras palavras, os ensinamentos acerca das sexualidades e dos gêneros precisam ser continuamente repetidos para sedimentar, ilusoriamente, uma verdade. Desse modo,

Se as ações não conseguem corresponder às expectativas estruturadas a partir de suposições, abre-se uma possibilidade para se desestabilizarem as normas de gênero, que geralmente utilizam da violência física e/ou simbólica para manter essas práticas às margens do considerado humanamente normal. (BENTO, 2011, p. 553)

Os discursos proferidos pela escola subjetivam os sujeitos e o sentido de suas vidas (BRAGA; CAETANO; RIBEIRO, 2018a). Para Duarte (2015, p. 159), existe “uma intersecção considerável entre a escola e a sexualidade quando da construção dos processos de subjetivação”. Tais processos, não raro, são marcados por experiências de violência LGBTfóbica; muitas vezes “disfarçada”, diz York (2020), como *bullying*.

A partir da ideia de “*bullying*”, ou ainda, “*bullying* homofóbico”, como o conduzido no trabalho com 184 estudantes portugueses por António et al. (2012), tem construídos dados que indicam como tal violência gera efeitos “psicológicos” às vítimas, ainda que essa, não tenham sido vítimas de ataques de forma direta. Nesta pesquisa, verificou-se que 42% dos/as respondentes cis-heterodissidentes já se sentiram atacados/as no espaço escolar e, ainda, em 57% das situações de agressão – física ou verbal, explícita ou “disfarçada” de brincadeira – foram presenciadas por outros sujeitos,

[...] sendo que 32% das pessoas não fizeram nada, 22% riram-se da situação, e apenas 17% pediram ao/à agressor/a para parar. Nos casos em que a situação não foi vista por mais ninguém para além dos/as participantes, apenas 20% contou a amigos/as da escola o que presenciou, registando-se percentagens baixas de relatos das situações a adultos, nomeadamente a professores/as (7.8%) e aos progenitores (1.6%). (ANTÓNIO et al., 2012, p. 23-34)

Na investigação conduzida por D’Albuquerque (2018), o chamado “*bullying* escolar” é presente na fala de mulheres lésbicas e bissexuais que não se adequavam as performances de gênero, isto é, tinham uma “aparência masculina” na leitura de alguns/mas colegas de escola e professores/as. E, a escola, mesmo quando não abertamente violenta contra jovens lésbicas, sutilmente passam a construí-las “nos discursos que as produzem como pessoas perigosas,

excessivamente sexuais, que devem se manter longe.”<sup>25</sup> (BRAGA; CAETANO; RIBEIRO, 2018a, p. 140). Tal questão leva ainda à outra problemática: os corpos que não se adequam ao sequestro promovido pelas instituições, são, não raros, expulsos de suas escolas e, dessa forma, impedidos de acessarem a Educação Superior (BENTO, 2011; YORK, 2020).

É comum, inclusive, dentro do ambiente escolar, a existência de um cotidiano de falas LGBTfóbicas. A pesquisa realizada por Teixeira-Filho e Marreto (2008, p. 143), com 106 estudantes, indica que parcela significativa dos/as respondentes, 73%, afirmam aceitar ter aulas com professores gays ou professoras lésbicas e que não se incomodam com a presença de colegas não-heterossexuais em sala, no entanto, essa aceitação “diminui para 57 (55.9%) quando o amigo gay apresenta traços femininos.” Os índices de rejeição crescem se questionados/as sobre a aceitação no espaço escolar de pessoas trans. Nesta mesma pesquisa, “34 (33.7%) expressaram que não gostariam de ter um(a) colega de classe que fosse travesti e 22 (21.8%) não têm certeza.” (TEIXEIRA-FILHO; MARRETO, 2008, p. 143).

Nessa seara, professoras e professores cis-heterodissidentes se sentam, com frequência, constrangidos e perseguidos dentro e fora das escolas<sup>26</sup>. O Dossiê Morte e Violência LGBT+ no Brasil (2021), a título de exemplo, mostra que do total de 319 mortes de sujeitos trans, homossexuais e bissexuais, 23 destes/as eram professores/as, ficando abaixo, no quesito ocupação, de trabalhadores/as sexuais com 39 registros de óbito. No entanto, nos últimos anos, não somente docentes LGBT sentiram-se perseguidos.

Desde 2003, de acordo com Miskolci, Pereira (2019) e Seffner (2021), as políticas públicas em educação e autonomia de docentes quanto a possibilidade de problematização de questões relacionadas ao corpo, aos gêneros e as sexualidades têm sido cerceadas pelo espectro da chamada “ideologia de gênero”. Esta tem atuado no campo educacional produzindo um pânico moral na população a partir da crença, diz Seffner (2013, 2021), que escolas e universidades são capazes de moldar os gêneros e sexualidades dos sujeitos.

Em 2014, os/as defensores/as da “ideologia de gênero” se unem ao movimento Escola Sem Partido (ESP) - organizações que tem como objetivo, em resumo, impedir a “doutrinação”

<sup>25</sup> Em março de 2023, na cidade de Juiz de Fora – MG, a título de exemplificação, uma estudante bissexual, de 17 anos, foi atacada por perfil anônimo nas redes sociais. Uma das mensagens dizia “Você devia morrer. (...) Se mata de uma vez. Você não terá futuro. (...) Para piorar, você é LGBT.” Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/03/5078776-aluna-e-alvo-de-homofobia-devia-ser-estuprada-por-90-homens.html>>. Acesso em 16 de outubro de 2023.

<sup>26</sup> Casos de docentes sendo perseguidos por não serem heterossexuais podem ser encontrados em: <<https://www.terra.com.br/nos/professor-sofre-homofobia-dentro-de-escola-publica-de-sp.9ca1e5bc2bd264dfa172595e4b0ffe26x03iolhh.html>> e <<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2023/09/06/professor-de-colegio-estadual-denuncia-homofobia-enquanto-licionava.html>>. Acesso em 19 de outubro de 2023.

de esquerda por parte de professores/as - em meio à discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), para a remoção da palavra “gênero” no documento (MISKOLCI; PEREIRA, 2019; SEFFNER, 2021). É por conta mesma ofensiva que a Base Nacional Curricular (BNCC) não conseguiu incorporar o conceito de “gênero” em seu texto (SEFFNER, 2021). Mesmo nas Universidades ocorreram ataques, dizem Miskolci e Pereira (2019), a partir de difamações e policiamento da prática docente universitária<sup>27</sup>. Em resumo:

Um pouco mais antigo, o movimento que ficou conhecido como “ideologia de gênero”, fruto da articulação entre setores religiosos e grupos conservadores, passou a insistir no caráter supostamente ideológico das abordagens em gênero e sexualidade na escola, defendendo sua exclusão dos currículos. Na conjuntura de produção dos Planos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais), fortemente concentrada no ano de 2015, o movimento obteve vitórias, conseguindo eliminar os vocábulos gênero e sexualidade de muitos documentos.<sup>28</sup> (SEFFNER, 2021, p. 425)

O cotidiano escolar LGBTfóbico, ao produzir silenciamentos e impedir que docentes discutam questões relacionadas à vida, como gênero e sexualidade, pode fazer com que sujeitos cis-heterodissidentes não encontrem na escola e nos/as professores/as segurança para compartilhar as situações de sofrimento (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI, 2012; TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011; DUARTE, 2015). Essas pessoas passam, inclusive, a fingir não se incomodar com piadas, em silêncio e participando de cenas de discriminação para não serem eles os alvos (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011; ANTÔNIO et al. 2012).

Tanto nas considerações de Teixeira-Filho, Rondini (2012) e Bessa (2011), como em D’Albuquerque (2018), as violências direcionadas as expressões de vida destoantes da matriz cis-heterossexual resultam em situações de sofrimento emocional. Pensamentos e tentativas de suicídio podem possuir relação, portanto, com as marcações subjetivas produzidas no espaço escolar. Nas palavras de Teixeira-Filho e Rondini (2012, p. 661):

[...] a pessoa não heterossexual é mais vulnerável a apresentar determinados comportamentos de risco, que, em geral, são comuns na adolescência, mas que, no caso do(a)s adolescentes em não conformidade com a heteronormatividade, assumem um peso maior. Os resultados desses estudos [estudos citados: Louro (1997; 2009), Nascimento (2004), Clauzard (2002) e Hardin (2000)] foram parcialmente corroborados por nossa pesquisa, haja vista que aquele(a)s que tentaram e pensaram em se matar declararam ter de lidar com o ambiente homofóbico em que se situam, mais especificamente o da escola.

<sup>27</sup> Miskolci e Pereira (2019), nessa seara, relembram o caso do suicídio do reitor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Luiz Carlos Cancellier de Olivo. Em um bilhete encontrado após sua morte, no ano de 2017, há os dizeres: “A minha forte foi decretada quando eu fui banido da universidade!!!”. Mais informações em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/politica/1507084756\\_989166.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/politica/1507084756_989166.html)>. Acesso em 19 de outubro de 2023.

<sup>28</sup> A título de exemplo, o município de Uberlândia (MG), recentemente, foi responsável pela promulgação de uma lei contra a “ideologia de gênero” nas escolas. Esta, devido sua inconstitucionalidade, foi suspensa em instâncias superiores. Mais informações em: <<https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/07/17/justica-suspende-lei-que-proibe-ideologia-de-genero-nas-escolas-de-uberlandia.ghtml>>. Acesso em 19 de julho de 2023.

As violências LGBTfóbicas seguem sendo reiteradas no âmbito universitário, ainda que nem sempre nos mesmos moldes pelos quais eram proferidas na escola. York (2020) diz que ainda existem inúmeros empecilhos, tanto burocráticos quanto os exercidos por violências simbólicas e psicológicas, às pessoas trans. Silva (2022), apresenta como dificuldades burocráticas, como a inclusão do nome social, ainda tem sido um empecilho na vida de pessoas trans dentro de universidades. Na pesquisa de Silva (2019) há indícios de que a universidade, não raro, é um espaço que impacta subjetivamente as mulheres cisgêneras lésbicas. Barba (2017), ao aplicar um questionário com 325 universitários/as de 18 a 25 anos, mostra, ainda, que 32% afirmam que a bissexualidade sequer existe. De tal forma, exercício das tecnologias de gênero dentro da universidade assume, muitas vezes, caráter violentos mais particulares, como na forma de transfobia, lesbofobia ou bifobia, por exemplo.

Mesmo o incentivo à educação, nas universidades, segue sendo marcado por uma lógica profissional permeada de binarismo de gênero, diz York (2020). De acordo com a autora, existem expectativas profissionais incumbidas às mulheres cis, estas devem seguir a área da educação e ou do cuidado; enquanto os homens cis estão aptos a cursarem as áreas que envolvem as ciências exatas. Há, ainda, expectativas impostas àqueles/as que divergem da leitura cis-heterossexista.

York (2020) diz que, em sua trajetória escolar, era comum ouvir que ela deveria seguir carreiras relacionadas a moda ou a estética, nos melhores casos. Porque, no geral, as pessoas LGBT seguem tendo uma escolarização violenta e seus corpos são forjados para serem vistos como algo digno de expulsão, inexistência e marginalização (BENTO, 2011). Em outras palavras, há corpos que buscam a escolarização e não encontram (YORK, 2020).

Nesse sentido, é necessário ponderar que o acesso à Educação Superior também não é garantia para a permanência estudantil de pessoas LGBT. A condição precária imposta a essas vidas faz urgente a discussão sobre, por exemplo, cotas à população trans em tal nível de escolarização, bem como Auxílio Estudantis das mais distintas ordens, aqui inclusos atendimentos pedagógicos e psicológicos voltados a esses sujeitos (SILVA, 2022; YORK, 2020). Tal questão, no entanto, não pode apagar as lutas responsáveis por repensar pontos referentes ao ingresso na Universidade tornar-se aberto à todas as pessoas (PICCHETTI; SEFFNER, 2017).

Prado e Altmann (2023, p. 2), ao analisarem “a literatura acadêmica da área da Educação sobre o processo de acesso e de permanência de estudantes LGBTQIA+ no ensino superior”, concluem, nessa seara, que ainda são incipientes os trabalhos que se preocupam com



as experiências de pessoas cis-heterodissidentes na Educação Superior. O autor e autora sinalizam também para emergência de problemáticas outras no campo da Educação, entre elas, os desafios vivenciados por estudantes de graduação que não se enquadram às imposições da ordem cis-heterossexual:

Nesse sentido, novos estudos que desvelem se e como esses fatores afetam a vida de estudantes LGBTQIA+ durante suas trajetórias no ensino superior, ou mesmo quais suas estratégias para se sobrepor a atitudes discriminatórias, mostram-se necessárias. Averiguar impressões do próprio grupo sobre vivências e experimentações na universidade, torna-se imperioso. (PRADO; ALTMAN, 2023, p. 12)

Posta tais questões, é possível aferir que, tanto nos espaços escolares quanto universitários, existe uma reiteração constante da norma, naturalizando a heterossexualidade e a cisgeneriedade. Por outro lado, nos ensina Butler (2019), a repetição da norma não é argumento em si para defesa da chamada materialidade do sexo. A reiteração é, na verdade, “um sinal de que a materialização nunca está completa, de que os corpos nunca estão suficientemente completos, de que os corpos nunca cumprem completamente as normas pelas quais se impõe sua materialização.” (BUTLER, 2019, p. 21)

Tanto que as instituições escolares e seus/suas agentes são convidados/as, em inúmeros momentos, a repetir a norma, conforme sinalizam Bento (2011), Picchetti e Seffner (2017). No entanto, também são criadas possibilidades de tencionar a norma. É nesse lócus privilegiado de formação para relações sociais que somos subjetivados e vivenciamos experiências, ou para normalizar as diferenças ou para potencializá-las (SEFFNER, 2020).

Dessa forma, os processos de escolarização podem ser traduzidos, de certo modo, a partir das experiências oriundas do cotidiano escolar formal (DUARTE, 2015). Esse processo pode ser marcado, ao pensarmos em grupos de pessoas não-heterossexuais e trans, por trajetórias escolares em que a LGBTfobia se faz presente e, não raro, desencadeia um processo de sofrimento emocional. Essa questão é posta, inclusive, pela OMS (2000) ao indicar, em um manual direcionado a professores/as e educadores/as com instruções como discutir o suicídio na escola, que pessoas não-heterossexuais estariam em certo grupo de “risco suicida”:

A inconformidade com os atributos de gênero e questões relacionadas à identidade e orientação sexual também são fatores de risco para o comportamento suicida. As crianças e os adolescentes que não são aceitos abertamente em sua cultura, pelos pais e familiares, ou na escola e outras instituições têm sérios problemas de aceitação e falta de modelos de identificação para um desenvolvimento adequado. (OMS, 2000, p. 10)

Em resumo, as tentativas de adequar-se para se proteger das violências e, desse modo, viver uma vida que não desejam; bem como o isolamento, o não reconhecimento e as discriminações explícitas ainda são elementos que marcam a escolarização de homossexuais,

bissexuais e pessoas trans (BENTO, 2011; BRAGA; CAETANO; RIBEIRO, 2018a; YORK, 2020; D'ALBUQUERQUER, 2018).

Cabe destacar que não são apenas as escolas e as universidades que atuam enquanto instituição educativas. A igreja e a família, por exemplo, também discursam incessantemente sobre os projetos de vida. Inclusive, as discriminações ocorridas nos âmbitos familiares podem corroborar para que esses corpos tenham suas escolarizações renegadas (SILVA, 2022). Não é parte das pretensões deste trabalho averiguar a relação entre instituições educativas não-formais, ainda assim, a escolarização de sujeitos LGBT, para Duarte (2015), são marcadas pelas narrativas produzidas por tais instituições:

Para falarmos de outra maneira, se existe com maior êxito trabalhos sobre o tema, especificamente, dentro da educação escolar, isso ocorre por ser a escola por excelência um dos locais onde a educação formal ocorre, devido, em muito, a seu histórico caráter normativo. Todavia, ela não encerra nem dá conta de sintetizar a ideia de educação enquanto formação de vida. (BRAGA; CAETANO; RIBEIRO, 2018b, p. 16)

A obstrução da potência subjetiva de pessoas LGBT, nessa lógica, pode como corroborar para a constituição de um processo suicida, vez que este por estar permeado de acontecimentos cotidianos, bem como pela sensação de ter a existência socialmente negada (NAGAFUCHI, 2018; ARAVENA, 2016). Logo, os processos de escolarização podem ser considerados na reflexão sobre os possíveis fatores de elaboração das processualidades suicidas de jovens LGBT, sobretudo, se considerarmos a íntima relação existente entre as trajetórias escolares e a subjetivação (DUARTE, 2015).

A compreensão dos processos de escolarização perpassa, de acordo com York (2020), a reflexão sobre todos os níveis de escolarização em relação. As concepções, visões e problemáticas, como a ausência de pessoas trans na Educação Superior, são questões resultadas das demais etapas de ensino. Por outro lado, a escolarização não é exclusivamente um processo violento ou só violento a pessoas LGBT.

Ao considerarmos a analítica sobre poder de Foucault (1999ab) é necessário compreender que, como o poder está disperso e circulando entre as relações sociais, este nunca é apenas verticalizado. De tal forma, onde existe poder, pressupõe-se também que exista resistência e resistência é também possibilidade de criação (SINGER, 2013; GALLO, 2004; PICCHETTI; SEFFNER, 2017).

As experiências de pessoas LGBT são, dentro de tais pressupostos, marcadas por resistências e subversões. Para Bento (2011), a própria repetição e reiteração dos ensinamentos cis-heterossexistas nos espaços escolares abrem margem para a contestação da norma. Isto é,

os insultos, injúrias e demais tecnologias de gênero evidenciam, na verdade, a própria fragilidade da norma em enquadrar todas as vidas dentro de tal regime:

A existência dessas pedagogias não leva a um fim determinado, pois, ao passo que atuam mostrando direções e insistindo em saberes e posições, permitem ao indivíduo recusar, aderir parcialmente, subverter, modificar. Portanto, é possível tanto a reiteração quanto a transgressão à norma e à heteronormatividade, o que estamos aqui também denominando de repetição e repetição com diferença. (PICCHETTI; SEFFNER, 2017, p. 722)

O acesso à Universidade, mediado, no geral, pela conclusão da Educação Básica<sup>29</sup>, pode ser compreendido também como acesso a discussões e representações que permitam, por exemplo, as pessoas trans reconhecerem suas transexualidades e travestilidades (SILVA, 2022). A escolarização pode, portanto, também ter relação com acolhimento e fortalecimento subjetivo.

Nessa lógica, a escolarização pode ser também potência, emancipação e desestabilização das normas (DUARTE, 2015). É possível, ainda, que professores/as, estudantes e demais agentes educacionais provoquem a norma (PICCHETTI; SEFFNER, 2017). A escola é, para Seffner (2020, p. 29), responsável pelo *modus vivendi* enquanto “a capacidade de construir acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões diferem, elemento imprescindível para a efetivação da democracia.” Temos, entre os diversos entraves presentes nas escolas, universidades e na sociedade brasileira em geral, avanços e conquistas nos debates sobre as diferenças (DUARTE, 2015).

No que tange ao suicídio, é possível pensar em uma educação que não tenha o papel de prevenir o suicídio por meio da moralização, porque a própria imposição moral configura-se em um aparato de enquadramento da vida e impedimento das possibilidades de se viver tal como se deseja. Em outras palavras, as trajetórias escolares de pessoas LGBT podem ser também um lugar de acolhimento, redescoberta, significação da vida e enfrentamento do processo suicida.

---

<sup>29</sup> Para além da conclusão obrigatória do Ensino Médio, é possível ingressar em uma Universidade a partir da declaração de conclusão de escolarização básica feita mediante a aprovação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Mais informações em: <<https://accessunico.mec.gov.br/formas-de-acesso>>. Acesso em 01 de julho de 2023.

#### 4. A ESCOLARIZAÇÃO TENSIONA O PROCESSO SUICIDA: CARACTERÍSTICAS DOS/AS DISCENTES REFERENTE A PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA (QUESTIONÁRIO)

*Porque, veja bem, o melhor caminho para o suicídio é atuar sozinho como free-lancer. É impossível enfrentar o leão romanticamente. Isto é, você tem que saber com quem pode contar e contra quem tem que lutar. Na medida em que você saiba isso, mais ou menos, pode começar a estar com e não estar só. A sensação de não estar só diminui o medo.*

**Paulo Freire**

A tecitura geral dos resultados a serem apresentados nesta seção se organiza, primeiramente, a partir da apresentação do perfil social dos/as 31 respondentes, procurando evidenciar alguns dos marcadores sociais que atravessam a vida escolar desses sujeitos. Em sequência, as tabulações mostram características próprias da educação formal dos/as discentes, incluso, aspectos referentes ao acesso e permanência na UFU. Por fim, mostramos como as respostas podem nos fornecer pistas sobre situações de sofrimento, suicídio e acolhimento no âmbito da escolarização.

##### 4.1 Fatores sociais e características gerais dos/as discentes

Buscamos, como dito anteriormente, apresentar algumas das marcações sociais que atravessam a vida dos/as jovens discentes que participaram da pesquisa. Salientamos, particularmente, as autorrepresentações de gênero e orientação sexual, elementos centrais para problematizarmos os efeitos da escolarização nas construções subjetivas cis-heterodissidentes.

Tabela I – Autorrepresentação de gênero e orientação sexual por número de discentes	
Autorrepresentação de gênero	Autorrepresentação de orientação sexual
Homens cis (12)	Gays (8)
	Bissexuais (3)
	Pansexuais (1)
Mulheres cis (16)	Lésbica (1)
	Bissexuais (11)
	Pansexuais (2)
	Demissexuais (2)
Não-binários (2)	Bissexual (1)
	Pansexual (1)
Homem trans (1)	Bissexual (1)
<b>Total</b>	<b>31 participantes</b>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No que se refere as expressões de gênero e sexualidade, 12 (doze) respondentes se autodeclararam homens cisgêneros. Entre eles, 8 (oito) se autorrepresentam como homens cis gays, enquanto os outros 3 (três) participantes se autodeclararam bissexuais e apenas 1 (um) homem cis declara-se pansexual<sup>30</sup>. Ainda sobre pessoas cis, 16 das colaboradoras são mulheres cis, das seguintes orientações sexuais: 11 (onze) se autorrepresentam como bissexuais; 2 (duas) como pansexuais; também 2 (dois) como demissexuais<sup>31</sup>; e, por fim, 1 lésbica. Obtivemos também a participação de 2 (dois) de sujeitos não-binários<sup>32</sup>, entre elas uma pessoa bissexual e outra pansexual. Por fim, 1 (um) dos respondentes da amostragem se representa como homem trans bissexual.

Nesse sentido, a maior parte da amostra é de pessoas cis, com 28 (vinte e oito) respondentes. Ao todo, pessoas bissexuais constituem a maior parte da amostragem no quesito autorrepresentação de sexualidade com 16 (dezesseis) pessoas. Homossexuais cis representaram, ao todo, 9 (nove) participações, incluso, a resposta de apenas uma discente lésbica. Salientamos ainda a participação de 4 (quatro) pessoas pansexuais. Em outras formas possíveis de agrupamentos, 20 (vinte) das respostas são de pessoas monodissidentes (bissexuais e pansexuais). Destacamos também, junto à monodissidência, a presença de 3 (três) pessoas as quais a expressão de gênero diferente das prerrogativas cisnormativas, sendo duas pessoas não binários e um homem trans. Ademais, se fazem presente respostas de 2 (duas) mulheres cis demissexuais que, ao responderem o questionário, escreveram “demissexualidade” na opção “outros”.

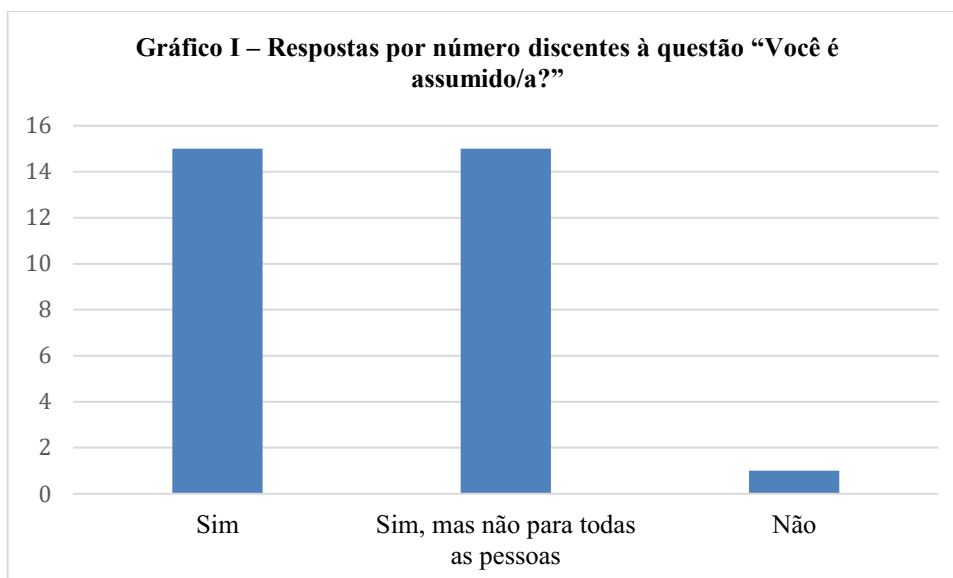
Ao questionarmos se os/as discentes “são assumidos/as” quanto às suas respectivas orientações sexuais obtivemos o seguinte levantamento:

---

<sup>30</sup> A pansexualidade, assim como a bissexualidade, integra uma autorrepresentação de sexualidade na qual o gênero do sujeito não se configura como categoria determinante para poder sentir atração. Dessa forma, ambas as expressões de sexualidade integram o que tem sido chamado de monodissidência, isto é, pessoas que rompem com a monossexualidade enquanto a crença de que todos/as devem sentir atraídos/as exclusivamente por um único gênero (JAEGER et al, 2019).

<sup>31</sup> Tomando por base as ponderações de D’Andrea e Romagnoli (2018), a demissexual faz parte do grande espectro que é a assexualidade. Considerado também como “zona cinza”: “Os *Demissexuais* se identificam como pessoas que têm envolvimento sexual, mas exclusivamente quando há envolvimento afetivo.” (ibidem, p. 221). As autoras ressaltam que a assexualidade traz novas configurações ao movimento LGBT, como, por exemplo, a possibilidade de se autorrepresentar como demissexual e gay.

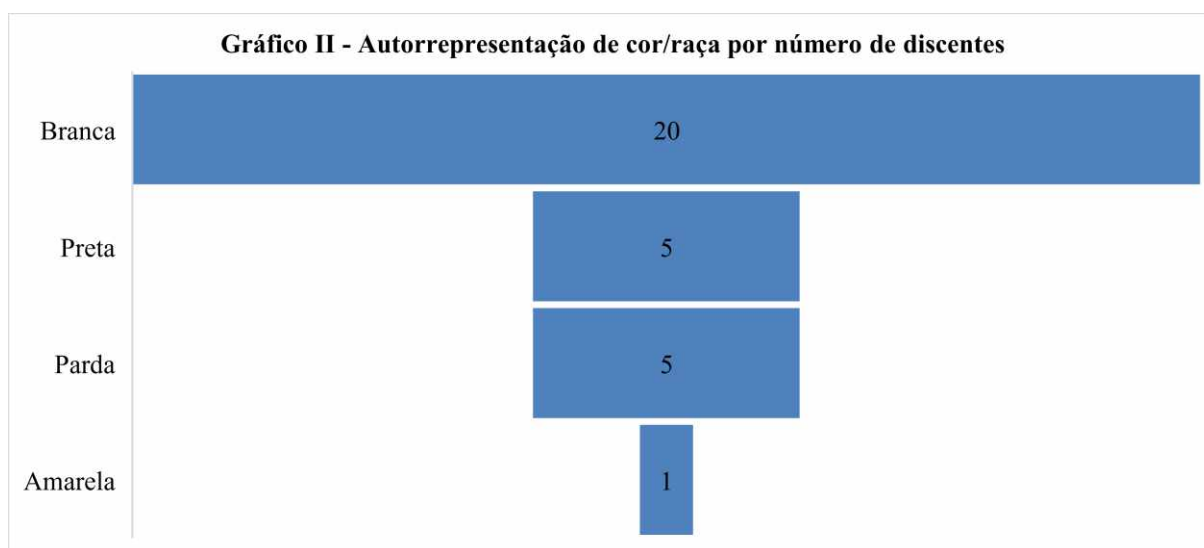
<sup>32</sup> Não-binaridade trata-se de uma expressão de gênero que não se identifica a partir dos binômios homem/mulher.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

No Gráfico I é possível identificar que 15 estudantes responderam que sim, eles/as “são assumidos”; na mesma medida em que outros/as 15 afirmam “serem assumidos/as”, mas não para todas as pessoas. Apenas uma pessoa respondeu não. A negativa veio de uma discente que se autorrepresenta como uma mulher cis bissexual.

Para além das representações de gênero e sexualidade, outros marcadores sociais, merecem ser destacados, como cor/raça, religião e regionalidade. Sobre cor/raça:

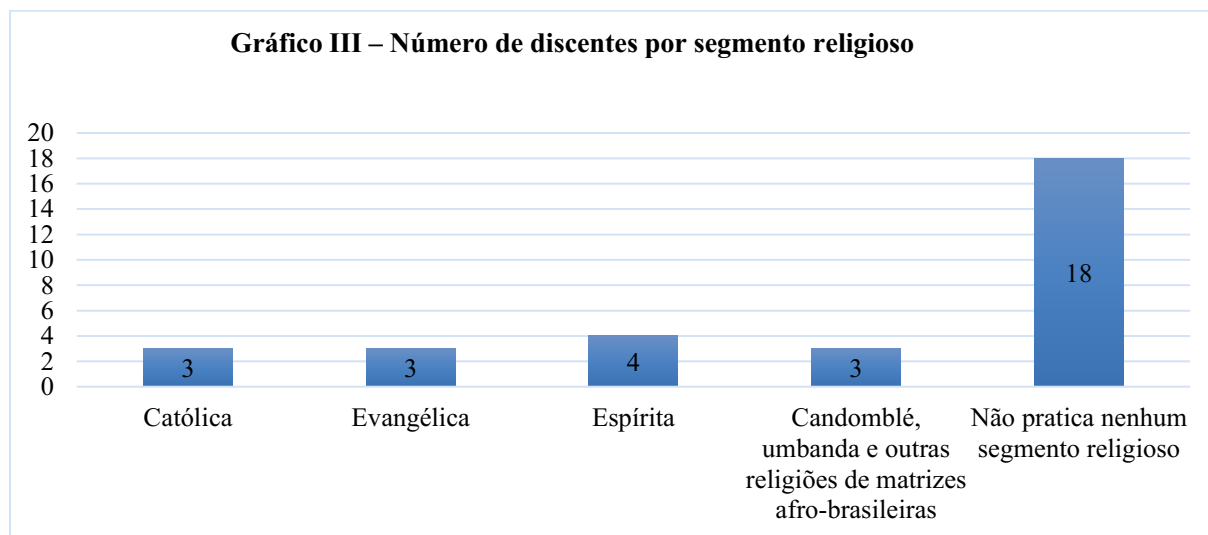


Fonte: Elaboração própria, 2023.

Como indica o Gráfico II, tomando por base as classificações de cor/raça feitas Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em âmbito nacional, 20 (vinte) dos/as respondentes se declarada como brancos/as. 5 (cinco) discentes que participaram da pesquisa se

autorrepresentam enquanto pardos, outros/as 5 (cinco) como pretos/as e, por fim, 1 (um), é amarelo.

Quanto a questão “Possui alguma religião?” as respostas foram:



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Conforme o Gráfico III, 18 (dezoito) dos/as discentes afirmaram não seguir nenhum credo religioso, seguido de 4 (quatro) discentes que são espíritas. Católicos/as, evangélicos/as ou pessoas que exercem religiões de matrizes afro-brasileiras obtiveram, cada uma das categorias, a representação de 3 (três) universitários/as. Destacamos também que a resposta “não” expressa no Gráfico I foi dada por uma mulher cis bissexual branca e evangélica.

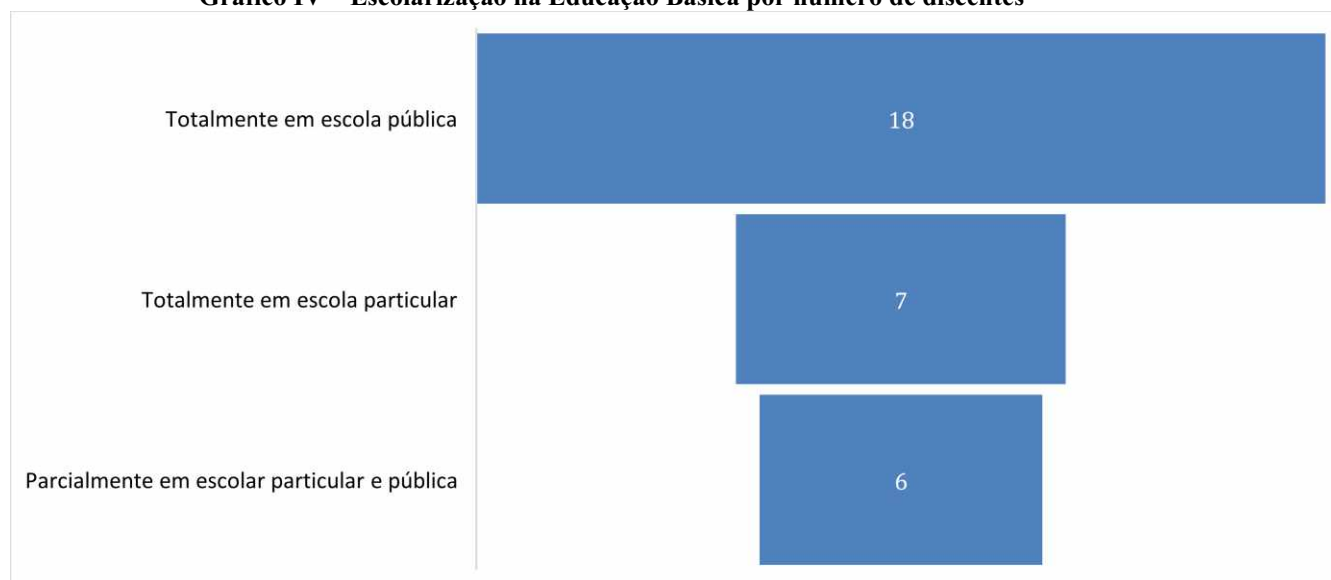
No que se refere à questão se os/as estudantes possuem qualquer forma de deficiência obtivemos negativa em 30 (trinta) respostas. Apenas um jovem cis gay preto respondeu que tinha alguma deficiência, mas não especificou qual.

Os/as jovens que participaram da pesquisa, embora estudem no *campus* Santa Mônica da UFU, situado em Uberlândia/MG, vem também de algumas localidades distintas. O percentual de graduandos/as que são naturais de Uberlândia de 14 (catorze) e, para além de Uberlândia, 24 (vinte e quatro) dos/as discentes que são naturais da região Sudeste, residiam nas seguintes cidades: Pato de Minas (MG), com a resposta de dois discentes, Patrocínio (MG), Ituiutaba (MG), Mogi Mirim (SP), Rio Claro (SP), Orlândia (SP), Campinas (SP), Ribeirão Preto (SP) e quatro estudantes que são naturais de São Paulo (SP). Os/as que não nasceram no Sudeste, indicaram as seguintes localidades: Goiânia (GO), Manaus (AM) e, a única pessoa que respondeu ter nascido fora do país foi um sujeito não-binário pansexual, nascido em Komatsu, no Japão. Ressaltamos também que dois discentes afirmaram apenas terem nascidos no Brasil e não especificaram a cidade e/ou região.

## 4.2 Aspectos relacionados a escolarização dos/as discentes

Nesta subseção nos dedicamos a apresentar os dados dos/as universitários/as participantes da pesquisa no que se refere ao perfil escolar, perpassando tanto pela Educação Básica, quanto pela Educação Superior.

**Gráfico IV – Escolarização na Educação Básica por número de discentes**



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Desse modo, conforme exibido no Gráfico IV, a maior parte dos/as jovens, 18 (dezoito), são oriundos/as exclusivamente de instituições públicas de ensino. As escolas privadas foram vivenciadas durante toda a trajetória de escolarização por 7 (sete) dos/as discentes. Já 6 (seis), cursaram tanto o ensino público quanto o particular na Educação Básica.

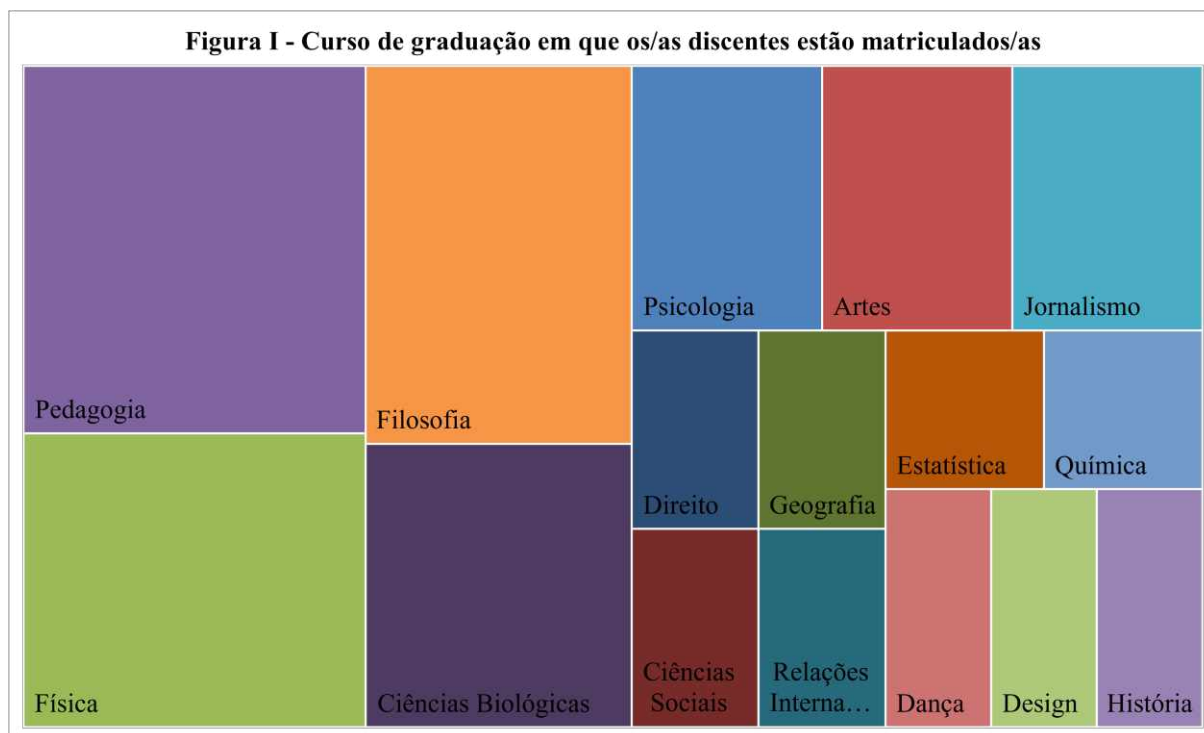
É possível pontuar, portanto, que aproximadamente 24 (vinte e quatro) dos/as jovens cursaram, pelo menos durante algum tempo, a escola pública. Destacamos também um comentário feito por um desses estudantes, um jovem gay, que marcou ter cursado o ensino básico totalmente em escola pública, mas ressalta que escola em questão foi a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU)<sup>33</sup>. A instituição, para o discente, “Embora seja pública, a realidade não se encaixa”<sup>34</sup> (frase presente na resposta à questão 9 do questionário).

<sup>33</sup> Mais informações disponíveis em: <<http://www.eseba.ufu.br/>>. Acesso em 04 de julho de 2023.

<sup>34</sup> O comentário do discente, muito provavelmente, faz alusão ao fato da Eseba/UFU configurar-se como um colégio de aplicação, ou seja, é uma escola de Educação Básica vinculada à instituição pública de Educação Superior. Pesquisas recentes também indicam que há 100 vezes mais o número de professores/as doutores/as nessas instituições se comparadas as demais instituições de escolarização básica pública, ademais, os índices de qualidade também tem se mostrado elevados. Mais informações em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/levantamento->



No que tange a Educação Superior, todos/as os/as participantes integram, como critério de inclusão, o quadro de discentes dos cursos de graduação da UFU. Os cursos que surgem nas respostas podem ser vistos na figura abaixo:



Fonte: Elaboração própria, 2023.

A Figura I procura ilustrar a quantidade de discentes que participaram da pesquisa a partir de seus respectivos cursos de graduação. Em ordem decrescente a amostragem é composta por 5 discentes do curso de Pedagogia; 4 discentes do agrupamento “Física”, no qual, há 2 discentes que cursam Física – Licenciatura, 1 cursa Física Médica e outra pessoa é estudante de Física de Materiais. Ademais, responderam 4 discentes da graduação em Filosofia e 3 que cursam Ciências Biológicas. As graduações em Psicologia, Artes Visuais e Jornalismo, tiveram, cada qual, respostas de 3 discentes. Os cursos de Ciências Sociais, Dança, Design, História, Relações Internacionais, Estatística, Direito, Geografia e Química tiveram 1 representante por graduação.

**Tabela II - Aspectos relacionados ao ingresso na Universidade Federal de Uberlândia por discentes**

Forma de ingresso	Discentes (n)
Vestibular	12,9
ENEM/SISU	25

[aponta-que-colegios-de-aplicacao-tem-desempenho-acima-da-media-das-escolas-publicas/#:~:text=S%C3%A3o%20elas%3A%20Universidade%20Federal%20de,Federal%20do%20Par%C3%A1%20\(Ufpa\).>.](#) Acesso em 15 de julho de 2023.

Transferência	2
<b>Ingressou a partir de cotas ou ampla concorrência?</b>	
Cotas	13
Ampla concorrência	18

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No que tange as formas de ingresso na UFU, a Tabela II nos mostra que 25 (vinte e cinco) dos/as discentes ingressaram na instituição mediante o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O restante, 4 (quatro) ingressaram pelo vestibular da instituição e 2 (dois) via transferência<sup>35</sup>. Entre os/as jovens graduandos/as 18 (dezoito) afirmam ter ingressados/as na Universidade na modalidade Ampla Concorrência, enquanto 13 (treze) acessou a UFU a partir de políticas afirmativas.

De tal forma, o Enem, entre esses/as discentes é a principal forma de ingresso na Universidade. Entre os/as participantes que ingressaram por intermédio das cotas, 12 (doze) responderam mais especificamente de qual política usufruíram: ser oriundo de escola pública apareceu em 9 (nove) respostas; a cota dedicada à estudantes de baixa renda apareceu em 8 (oito) respostas, por fim, as vagas destinadas a pessoas pretas, pardas e indígenas foram indicadas por 5 (cinco) discentes.

<b>Tabela III – Aspectos relacionados à vida universitária por número (n) de discentes</b>	
<b>É sua primeira formação na Educação Superior?</b>	<b>Discentes</b>
Sim	24
Não	7
<b>Período em que estuda</b>	
Matutino (aulas somente pela manhã)	9
Diurno (aulas pela manhã e esporadicamente a tarde)	2
Noturno (aulas somente pela noite)	11
Integral (aulas pela manhã, tarde e esporadicamente a noite)	9
<b>Utiliza de algum auxílio?</b>	
Sim	5
Não	26

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A Tabela III nos mostra que 24 (vinte e quatro) dos/as discentes estão cursando a Educação Superior pela primeira vez. 11 (onze) dos/as discentes cursam a graduação durante o período noturno; 9 (nove) o período matutino e 9 (nove) o integral. Apenas 2 (dois) marcaram

<sup>35</sup> Mais informações sobre as formas de ingresso na instituição podem ser encontradas em: <<https://www.portalselecao.ufu.br/servicos>>. Acesso em 05 de julho de 2023.

a opção diurno. Por fim, entre a totalidade de respondentes, 26 (vinte e seis) dos/as jovens afirmaram não utilizar de nenhum auxílio da Universidade para sua permanência.

Entre os/as 5 (cinco) discentes que afirmaram que utilizam alguma forma de auxílio, entre eles/as uma mulher bi discente do curso de Psicologia, natural de Mogi Mirim (SP), afirmou utilizar o auxílio transporte; um estudante gay do curso de Pedagogia, nascido em Uberlândia (MG) faz uso do auxílio alimentação; outra respondente<sup>36</sup>, não-binária, pansexual e estudante de Filosofia, nascida no Japão, faz uso dos auxílios moradia e alimentação; um discente gay do curso de Ciências Biológicas, natural de Orlandia (SP), faz uso dos auxílio moradia e alimentação; por fim, uma graduanda demissexual do curso de Dança, natural de Uberlândia (MG), afirmou fazer uso do auxílio alimentação.

### 4.3 Aspectos referentes as escolarizações cis-heterodissidentes e o processos suicidas

Esta última subseção pretende apresentar o mapeamento feito de elementos que podem possuir relação para com escolarização de jovens LGBT e sua relação com o processo suicida, pensando, particularmente, identificar: situações de sofrimento nos espaços escolares e universitários; correlações entre as experiências de escolarização formal para com o processo suicida; e as redes de apoio e proteção que possam vir a intervir em tal processualidade. Para tal, questionamos a frequência com a qual os/as colaboradores/as se sentiram constrangidos/as durante a escolarização, como mostra a tabela abaixo.

<b>Tabela IV - Frequência de constrangimento por se autorrepresentar como LGBT durante a escolarização por número de discentes</b>		
	<b>Educação Básica</b>	<b>Universidade Federal de Uberlândia</b>
Nunca	3	9
Poucas vezes	2	16
Muitas vezes	12	5
Quase sempre	6	0
Sempre	7	0
Prefiro não responder	1	1
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>31</b>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

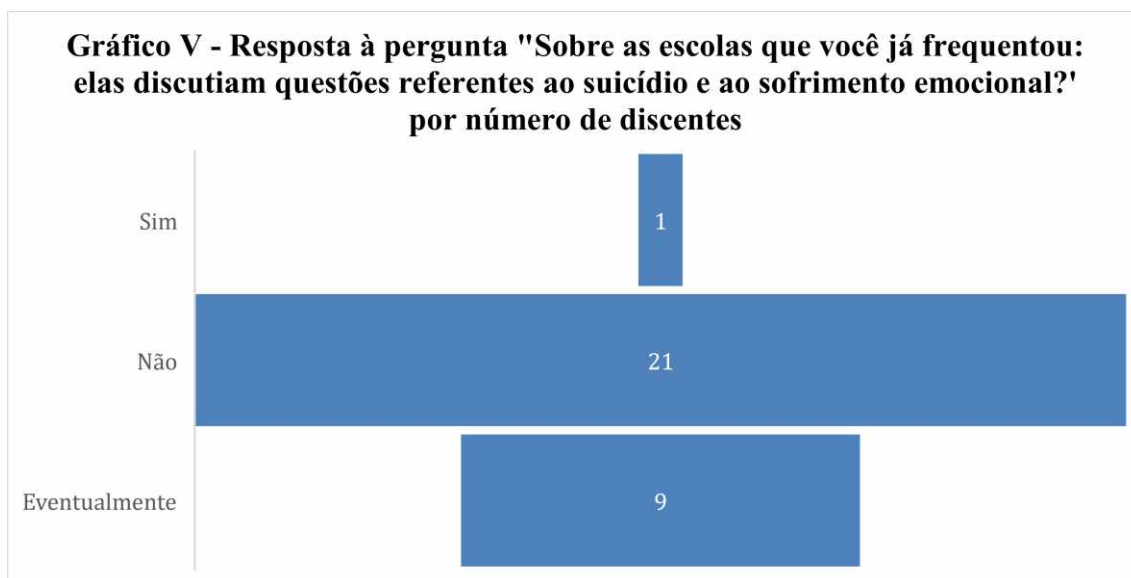
<sup>36</sup> Ambas as discentes não-binárias que responderam ao questionário, como será apresentado adiante, foram entrevistadas. Adiantamos, neste sentido, que os pronomes ele/ela/elu são aceitos por ambas as participantes, não tendo preferência por nenhum dos mesmos. Seguindo a própria lógica da narrativa de si das colaboradoras no momento da entrevista, ora nos referimos a esses sujeitos no feminino, ora no masculino, porque assim eles o fazem.

Na Tabela IV, vemos que 7 (sete) dos/as respondentes **sempre** se sentiam constrangidos na Educação Básica; **quase sempre** aparece com 6 (seis) e **muitas vezes** com 12 (doze) das respostas. O número de jovens que responderam se sentirem **poucas vezes** constrangido foi 2 (dois) e o **nunca** foram 3 (três). No tocando a UFU, 9 (nove) afirmaram que **nunca** se sentiram constrangidos, 16 (dezesesseis) **poucas vezes** e, por fim, 5 (cinco) responderam **muitas vezes**. Em ambos os níveis de ensino de apenas uma pessoa optou por não responder à questão.

É possível perceber, nesse sentido, certa inversão quanto ao constrangimento por se autorrepresentar como LGBT na passagem da Educação Básica à Universidade Federal de Uberlândia. Tanto que quase 15 (quinze) dos sujeitos pontuaram que **sempre** ou **quase sempre** se sentiam constrangidos na Educação Básica, e na Universidade nenhuma pessoa disse se sentir sempre ou quase sempre constrangida. Apenas 5 (cinco) responderam **muitas vezes** nesta questão, destes/as colaboradores/as, todos/as eram pessoas cis, entre tais 4 (quatro) bissexuais e uma pessoa demissexual. Logo, todos os homossexuais respondentes, bem como o homem trans, as pessoas não-binárias, a discente demissexual e os/as demais monodissidentes consideraram a UFU um local de **pouca** (16) ou **nenhuma** (6) frequência de constrangimento no que se refere as suas expressões de gênero e sexualidade.

Quanto às pessoas que responderam **nunca** se sentirem constrangidas na Educação Básica, 3 respostas vieram de mulheres bissexuais e o **poucas vezes** de duas mulheres cis, uma demissexual e outra pansexual. Ou seja, nenhum dos homens, cis ou trans, tampouco as pessoas não-binárias, elencaram a Educação Básica como um espaço livre ou com pouca frequência de constrangimento por desviarem dos enquadramentos cis-heterossexuais. Por fim, **destacamos que a somatória das respostas dos/as universitários/as que marcaram muitas vezes, quase sempre e sempre chega ao número de 26 (vinte e seis).**

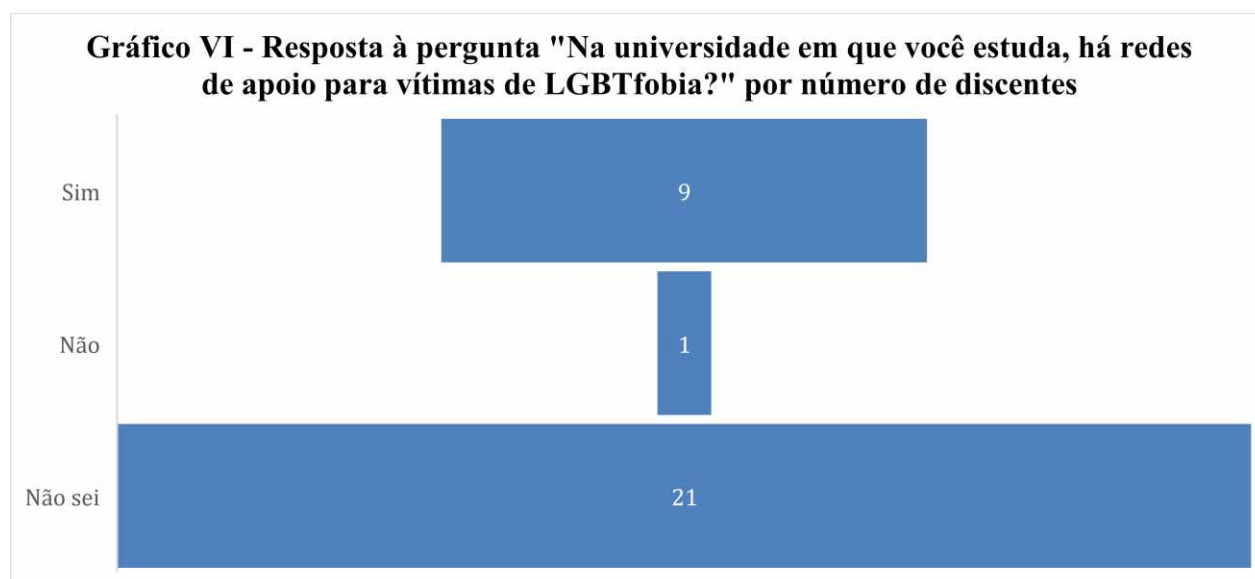
Quando interrogados/as sobre a frequência das discussões sobre suicídio e sofrimento emocional nas escolas obtivemos os seguintes números:



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Nesse sentido, 21 (vinte e um) das pessoas respondeu **não** existir nenhuma discussão sobre a temática do autoextermínio e sobre o sofrimento de ordem emocional; em contrapartida, 9 (nove) das/os jovens afirmaram que **eventualmente** existiam essas discussões e apenas uma afirmou que **sim**, essas discussões ocorriam em suas escolas. A discente que respondeu sim é uma mulher bi, discente do curso de Pedagogia, que vivenciou sua trajetória escolar totalmente em escola pública. Ainda assim, na amostragem, a maior parte diz não ter tido contato com tais debates durante a escolarização.

Na Universidade, ao questionarmos sobre a existência de redes de apoio para pessoas vítimas de LGBTfobia temos:



Fonte: Elaboração própria, 2023.

21 (vinte e um) dos/as discentes afirmam, como posto no Gráfico VI, que não sabem se há redes de apoio para vítimas de LGBTfobia na UFU. Apenas uma discente bissexual, do curso de Psicologia, disse não existir tais espaços na instituição. Os/as outros/as 9 (nove) que declaram conhecer esses espaços também os listam: o *Somos* aparece em 7 (sete) vezes nessas respostas; a CPDIVERSA 2 (duas) vezes, os Diretórios Acadêmicos (DA) tiveram 1 ocorrência e o “cursinho” extensionista “*Tô Passada! Pré-Enem*” também obteve uma menção.

O SOMOS<sup>37</sup>, destacamos, é um projeto extensionista da UFU, vinculado ao Escritório de Assessoria Jurídica Popular (Esajup/UFU), que pretende fornecer auxílio jurídico a pessoas trans e não-heterossexuais, bem como promover ações de combate à LGBTfobia. Ressaltamos também a presença da CPDIVERSA nas repostas devido seu papel em mapear as políticas, no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, sobre a chamada “diversidade sexual e de gênero”, ademais, a Comissão tem denunciado lacunas nos debates acerca destas temáticas nas políticas internas da instituição<sup>38</sup>. Por fim, o *Tô passada! Pré-Enem* é um projeto iniciado pelo Instituto de História da instituição (Inhis/UFU), mais detalhadamente, um “cursinho” preparatório para o Enem destinados exclusivamente às pessoas LGBT que estão cursando o último ano do Ensino Médio ou já finalizaram essa etapa da escolarização, desde que, feito totalmente em escola pública<sup>39</sup>.

<b>Tabela V - Aspectos que podem ter relação com o processo suicida por número (n) de discentes</b>	
<b>Já fez uso excessivo de alguma prática ou substância?</b>	
Sim	21
Não	10
<b>Já fez ou faz acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico?</b>	
Sim	26
Não	5
<b>Já ligou para o Centro de Valorização à Vida (CVV)?</b>	
Sim	11
Não	15
Não conheço o CVV	4

Fonte: Elaboração própria, 2023.

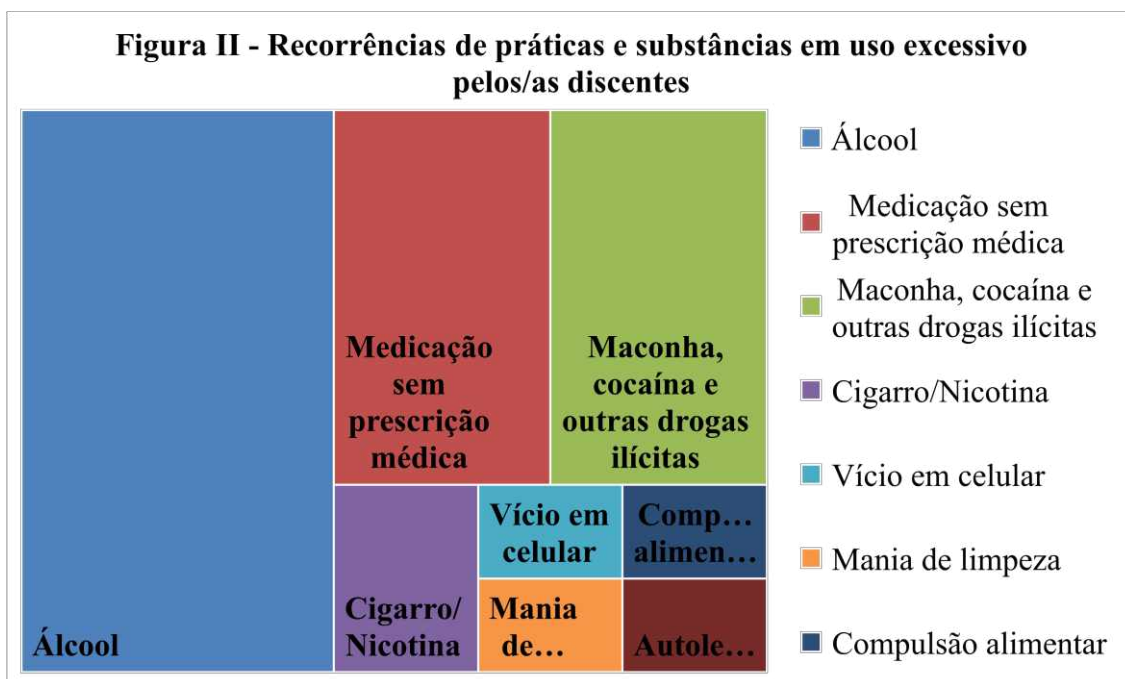
<sup>37</sup> Informações disponíveis em: <<https://comunica.ufu.br/noticia/2022/05/projeto-somos-e-parceiro-de-acoes-em-uberlandia-ituiutaba-e-patos-de-minas>> e <<https://www.instagram.com/projetosomos.ufu/>>. Acesso em 05 de julho de 2023.

<sup>38</sup> Mais informações podem ser visualizadas em: <[https://www.youtube.com/watch?v=rgK9damqIkI&ab\\_channel=EventosProaeUFU](https://www.youtube.com/watch?v=rgK9damqIkI&ab_channel=EventosProaeUFU)>. Acesso 05 de julho de 2023.

<sup>39</sup> Informação disponível em: <<https://comunica.ufu.br/noticia/2020/02/comunidade-lgbtq-pode-realizar-cursinho-pre-enem-na-ufu>>. Acesso em 05 de julho de 2023.

Já a Tabela V apresenta alguns fatores que podem ter relação com o processo suicida destes/as jovens. Ao serem indagados/as sobre o fato de já terem realizado, ou não, acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico, 26 (vinte e seis) dos/as graduandos/as afirmaram que sim e 5 (cinco) disseram não. Na pergunta “Já ligou para o Centro de Valorização à Vida (CVV)?”, 15 (quinze) responderam negativamente, 11 (onze) disseram sim e outros/as 4 (quatro) pontuaram desconhecer o CVV. Nesta tabela também há a informação de que **ao menos 21 (vinte e um) dos/as colaboradores/as fez uso excessivo de alguma prática ou substância**, enquanto aproximadamente 10 (dez) responderam não a esta pergunta.

É importante pontuar que **7 (sete) discentes responderam que tanto fizeram uso excessivo de alguma prática ou substância quanto já ligaram para o CVV**. Nos chama atenção o dado no qual a maior parte dos/as colaboradores/as, vinte e seis (26) já fez ou faz acompanhamentos com profissionais da área da saúde, no caso, psicólogos/as e psiquiatras. 4 (quatro) dos/as jovens que disseram não, foram pessoas que afirmaram não serem assumidas a todas as pessoas e, a única participante, como ilustrado anteriormente no Gráfico I, que respondeu não ser assumida também marcou a opção de nunca ter tipo acompanhamento com os/as profissionais da saúde supramencionados. Tais dados se nutrem de outros elementos, como indicam as esquemáticas abaixo:



A Figura II ilustra o número de recorrências indicadas à pergunta sobre o uso de substâncias e práticas em excesso. Como era uma questão aberta, alguns/mas participantes que

marcaram positivo na questão, optaram por não exemplificar qual aspecto “de risco” praticavam. Outros/as discentes escreveram mais de um aspecto. De tal modo, o álcool aparece na resposta de 13 (treze) discentes à questão. “Medicação sem prescrição médica” e “maconha, cocaína e outras drogas ilícitas” tiveram, em cada pequeno agrupamento, 6 (seis) recorrências. Cigarro e nicotina foi marcado por duas pessoas como uso recorrente. Já o vício em celular, mania de limpeza, compulsão alimentar e autolesão tiveram uma recorrência cada.

Parte dos/as colaboradores/as, **19 (dezenove), que responderam, como mostra na Tabela VI, sempre se sentir constrangidos/as durante a Educação Básica por se autorrepresentarem como LGBT, fizeram uso de maconha, álcool, cocaína, medicamentos tarja pretas entre outras práticas e substâncias**, como apresentado na Figura II.

Tabela VI - Aspectos sobre a relação escolarização e processo suicida por número (n) de discentes	
<b>A escola ou a universidade já foram, de alguma maneira, gatilho para sofrimento emocional?</b>	<b>Discentes (n)</b>
Sim	28
Não	3
<b>Suas experiências de escolarização já foram responsáveis por fazer você pensar ou tentar se matar?</b>	
Sim	17
Não	8
Não sei responder	6

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Ao serem indagados/as, como evidencia a Tabela VI, se a escola ou a universidade já foram, de alguma maneira, gatilho para sofrimento emocional, 28 (vinte e oito) dos/as discentes afirmaram que **sim** e apenas 3 (três) responderam **não**. E, ao serem diretamente questionados/as se as experiências na Educação Básica e/ou na Educação Superior foram responsáveis por fazê-los/as pensar ou tentar suicídio, 17 (dezessete) disseram **sim**, 8 (oito) **não** e, por fim, 6 (seis) **não souberam responder**.

Nesse sentido, estabelecendo alguns cruzamentos com dados apresentados anteriormente, **23 (vinte e três) dos/as jovens para quem a escola já foi, de alguma maneira, gatilho para sofrimento emocional, também fizeram uso excessivo de alguma prática ou substância**, apresentadas na Figura II. Da quantidade de discentes que afirmaram que ter pensado ou tentado suicídio devido suas experiências escolares e universitárias 17 (dezessete), 4 (quatro) marcaram sempre se sentirem constrangidos/as na Educação Básica devido a autorrepresentação como LGBT; 3 (três) responderam quase sempre se sentiam constrangidos/as; 9 (nove) muitas vezes; 2 (dois) poucas vezes e 1 (um) nunca.



Fora essa discente, uma jovem bissexual e autodeclarada branca, que respondeu **nunca** se sentir constrangida em nenhum momento da escolarização por não ser heterossexual e também respondeu que suas experiências escolares formais a fizeram pensar/tentar suicídio, outras duas jovens bissexuais responderam **nunca** se constrangerem na escola devido suas expressões de sexualidade. Uma destas se autodeclarada preta, é discente de Ciências Biológicas, e afirma não saber responder se a escola e/ou a universidade possui relação com pensamento ou tentativa de autoextermínio. A outra está matriculada no curso de Pedagogia, se autodeclara branca, e disse nunca ter pensado/tentado suicídio devido as experiências de escolarização. Ambas as jovens bissexuais, no entanto, afirmam que a escola ou a universidade já foi estopim para sofrimento emocional e que fizeram uso excessivo de álcool. Outros destaques sobre tais participantes se referem ao fato de que na frequência de constrangimento durante a escolarização formal, apesar de marcarem **nunca** na Educação Básica, sinalizam o **poucas vezes** na Educação Superior.

No que se refere a frequência de constrangimento na UFU (Tabela IV), todos/as os/as quatro discentes bissexuais que marcaram **muitas vezes**, também sinalizaram as experiências de escolarização como responsáveis por fazê-los/as pensarem/tentarem se matar. Duas das respondentes, mulheres cis bi, disseram sempre se sentirem constrangidas quanto a expressão de sexualidade na Educação Básica, os outros respondentes, homens cis bi, marcaram quase sempre.

**Das 17 (dezessete) afirmativas presentes na Tabela VI, 10 (dez), comparada à totalidade de colaboradores/as (31), foram de pessoas bissexuais (7 mulheres cis, 2 homens cis e 1 homem trans), lembrando que a maior parte da amostragem são de jovens bissexuais, isto é, 16 respondentes. Outro dado que nos chama atenção é que todos/as os/as participantes pansexuais (um homem cis, duas mulheres cis e uma pessoa não-binária), afirmaram que já pensaram ou tentaram suicídio devido suas experiências de escolarização.** Muito embora a resposta de uma das mulheres cis quanto a frequência de constrangimento enquanto pessoa heterodissidente tenha sido poucas vezes na Educação Básica e nunca na UFU, a outra jovem representante cis e pansexual declara muitas vezes nas primeiras etapas da escolarização e poucas vezes na Universidade em questão. O jovem discente pansexual e cis marcou muitas vezes na Educação Básica e nunca na UFU. Por fim, a graduanda não-binária também diz que nunca se sentiu constrangida na UFU, mas sempre se sentia na escola.

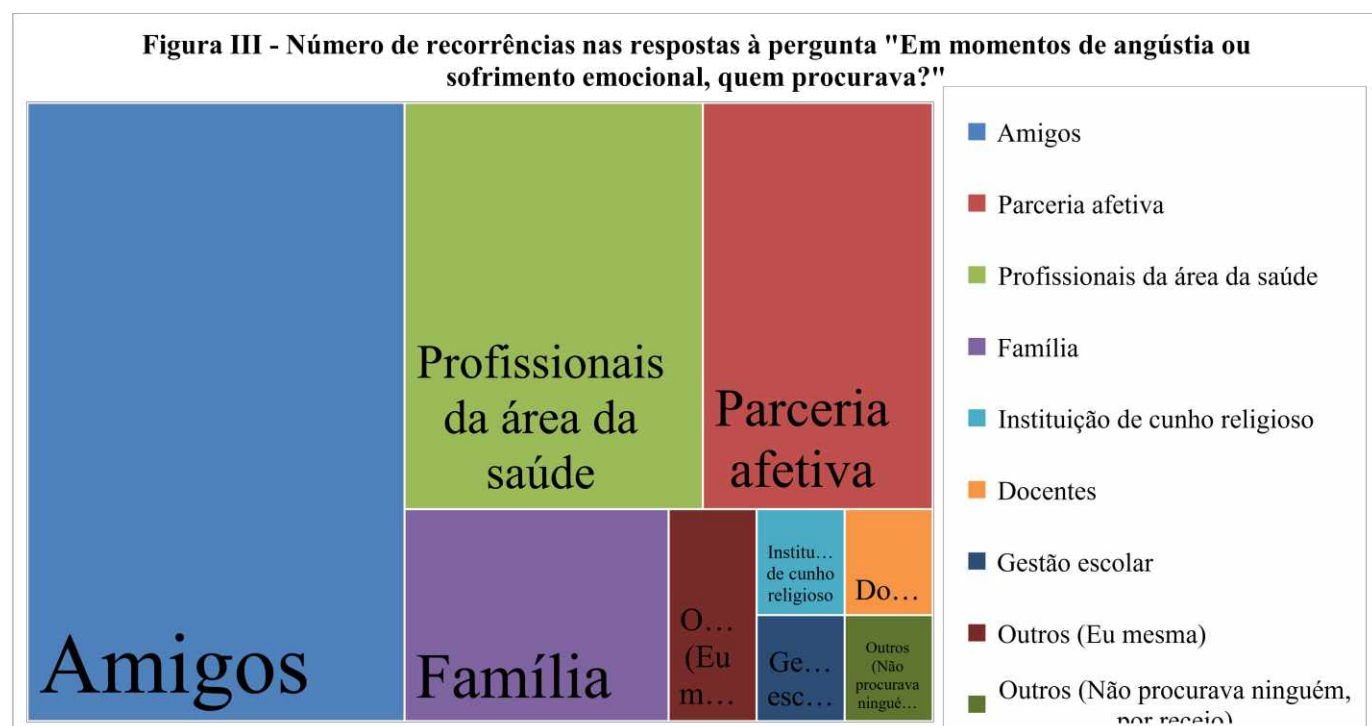
Ainda sobre as pessoas que estabeleceram correlação direta entre seus processos de escolarização e o suicídio, 2 (dois) dos discentes eram gays (recordamos que o número total de

homens gays respondentes é 7)), os dois estão matriculados no curso de Pedagogia, um do período matutino e outro no período noturno. Ambos marcam que se sentiram constrangidos muitas vezes quanto suas expressões sexuais no âmbito escolar e poucas vezes no universitário. Um destes indica o álcool como substância consumida de forma excessiva e o outro jovem afirma ter feito uso de medicações de maneira abusiva. Por fim, a última resposta de uma discente que estabelece relação entre a escolarização e o suicídio é de uma jovem demisssexual. Ela respondeu ter se sentido **poucas vezes** constrangida na Educação Básica e **nunca** na UFU.

Nesse sentido, ressaltamos ainda, que **14 (catorze) dos/as respondentes, além de afirmarem ter pensado/tentado suicídio, disseram que sempre, quase sempre ou muitas vezes sentiam-se constrangidos durante a escolarização inicial.**

No que se refere ao percentual de **6 (seis) que não souberam responder, ao menos quatro registraram álcool, cocaína, maconha e remédios tarjas pretas como uso em excesso. As respostas dessas pessoas são, ainda, unânimes em considerar a escolarização como elemento para sofrimento emocional.** Todos/as são pessoas cis, quatro dessas respostas são de discentes gays, uma discente bissexual e outra discente, do curso de Design, que se autorrepresenta como demisssexual. A estudante de Design opta por não responder à questão do constrangimento relacionado a expressão de sexualidade em suas vivências escolares, mas marca a opção muitas vezes quando a questão é direcionada à UFU.

Transcorridas tais ponderações, os/as colaboradores/as foram interpelados/as a comentar quem, em momentos de angústia ou sofrimento emocional, eles/as recorriam.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

A Figura III ilustra a pergunta “Em momentos de angústia ou sofrimento emocional, quem você procurava?”, a qual, optamos por elencar uma série de opções as quais os/as graduandos/as poderiam escolher mais de uma resposta. Em destaque o que mais surge nas respostas quanto a procura por amigos são os/as amigos/as com 25 recorrências; seguido de profissionais da área da saúde com 13 marcações; enquanto parceria afetiva (pessoas com as quais são estabelecidas relações afetivas-sexuais) com 10; e família com 6. Elencamos também docentes e gestão escolar como opções para procura em momentos de sofrimento e obtivemos uma marcação em cada. Esses dados, em consonância com a investigação de Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011), mostram como estudantes buscam informações sobre sexualidades e práticas sexuais, primeiramente, entre seus/suas amigos/as. Os/As professores/as não são vislumbrados/as, entre parte dos/as estudantes, como fonte de informação sobre tais assuntos.

Por fim, no que tange a Figura III, sugerimos instituições de cunho religioso e apenas uma discente, que pratica algum segmento religioso de matriz africana, marca a mesma como forma de buscar ajuda. Outras três pessoas marcaram a opção “outros” nesta pergunta e duas delas responderam “eu mesma” e uma respondeu “não procurava ninguém, por receio”.

Nesse sentido, os pontos relacionados a escolarização e o que optamos aqui por chamar, de maneira mais abrangente, de processo suicida, vão sendo construídas a partir das respostas dos/as discentes. Estamos diante de questões complexas, tanto pela dinamicidade e pluralidade nas experiências escolares, como dos fluxos, rupturas e tensões que podem ser o autoextermínio e, ainda, pelas matrizes inteligibilidade que conferem legitimidade a determinados corpos enquanto a outros não.

**Os dados indicam que a escolarização tem sido lócus de gatilho, bem como a “alta frequência” (sempre, quase sempre, muitas vezes) de constrangimento por jovens LGBT. Soma-se, ainda, 21 dos/as discentes que afirmam nunca ter ocorrido discussões sobre suicídio em suas escolas, bem como a pouca recorrência, representada por apenas uma busca por amparo à gestão escolar e uma a docentes. Tais dados podem ser tomados como elementos passíveis de análise junto ao objetivo geral da pesquisa em problematizar as relações entre as experiências advindas das escolarizações cis-heterodissidentes e o processo suicida.**

Para além desse ponto, na tentativa de complexificar cada vez mais o arcabouço discursivo acerca do enredo suicida (NAGAFUCHI, 2019), vimos nas narrativas dos/as discentes que foram entrevistados/as outros aspectos capazes de aprofundar essas relações entre dissidências sexuais e de gênero, escolarização formal e processo suicida.

## 5. “COISAS RUINS E BOAS ACONTECEM AO MESMO TEMPO”: NARRATIVAS DE DISCENTES SOBRE A (DES)CONTINUIDADE DAS RELAÇÕES ENTRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROCESSOS SUICIDAS

*Rascunhar um poema  
não por nada a dizer  
(só para me sonhar mais viva)*  
**Raíssa Éris Grimm Cabral<sup>40</sup>**

Nesta etapa da Dissertação, iremos apresentar informações sobre os/as sete discentes que participaram das entrevistas, em particular, na subseção 5.1 *Biografias escolares no limite morte/vida*. As demais subseções procuram, a partir das entrevistas *transcritas*, mostrar nosso movimento de pesquisa, isto é, como os enunciados proferidos pelos/as entrevistados/as puderam se articular em responder os objetivos dessa pesquisa.

Desse modo, na subseção 5.2 *As várias maneiras das escolas ensinarem sobre a vida*, é feito um “preâmbulo” que visa justificar os movimentos da pesquisa, seus limites e a aproximação da escrita com a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica. As subseções que derivam deste preâmbulo são, por fim, a objetivação dos agrupamentos temáticos que procuram explicar os enunciados *transcritos* dos/as entrevistados/as. A subseção 5.2.1 *Escolas e injúrias* discute como as discriminações escolares, interseccionalizadas por marcadores de gênero, sexualidade, religião, forma corporal, capacidade, raça e classe, produzem efeitos às subjetividades cis-heterodissidentes; a subseção 5.2.2 *Sujeira no chão das escolas: abjeção e processo suicida*, trabalha a estreita relação entre a produção da abjeção em ambiente escolar e a construção de um processo suicida; já a 5.2.3 *Ampliar matrizes de inlegibilidade, intervir no processo suicida*, pensa como as ações pedagógicas e políticas pública, em seus efeitos nas experiências de escolarização na escola e na universidade, podem expandir o reconhecimento das humanidades.

**Quadro II – Apresentação geral dos/as entrevistados/as**

Nome <sup>41</sup> (Pronomes)	Autorrepresentações de gênero e sexualidade	Cor/Raça e Religião	É assumido/a?	Graduação
Ada (Ela)	Mulher cisgênero Bissexual	Branca Não possui religião	Sim, mas não para todas as pessoas	Jornalismo

<sup>40</sup> Raíssa Éris Grim Cabral é poeta, lésbica, transfeminista e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mais informações em: <<https://biapagliarinibagagli.medium.com/a-lesbiandade-e-travestilidade-po%C3%A9ticas-de-ra%C3%ADssa-%C3%A9ris-grimm-de-safo-%C3%A0-monique-wittig-db4d072c5e4c>>. Acesso em 02 de julho de 2023.

<sup>41</sup> Reiteramos que os nomes dos/as entrevistados/as são fictícios e foram eles/as mesmos/as que escolheram tais nomes, garantindo-os/as, dessa forma, o anonimato.

Apollo (Ela/Ele/Elu)	Não-binária Pansexual	Amarela Não possui religião	Sim	Filosofia
Caio Lannes (Ela/Ele/Elu)	Não-binária Bissexual	Preta Não possui religião	Sim	Artes Visuais
Diego (Ele)	Homem transexual Bissexual	Preta Não possui religião	Sim, mas não para todas as pessoas	Física - Licenciatura
Eduardo (Ele)	Homem cisgênero Gay	Branca Espírita	Sim	Pedagogia
Felipe (Ele)	Homem cisgênero Gay	Branca Não possui religião	Sim	Pedagogia
Pietro (Ele)	Homem cisgênero Gay	Parda Não possui religião	Sim, mas não para todas as pessoas	Filosofia

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Para além do Quadro II, que procura apresentar em linhas gerais quem são os/as sujeitos participantes desta pesquisa, procuramos, também, em um “entrecruzar” das respostas dos questionários com as informações construídas nas entrevistas e, por fim, com os registros feitos no caderno de campo, *transcriar* (EVANGELISTA, 2010) parcela das experiências de escolarização desses sujeitos. Experiências mediadas a partir de um projeto de existência cis-heterossexista, mas que são confrontadas, mesmo nos espaços formais de escolarização, por essas expressões de vida. Em outras palavras, visamos contar, ainda que em resumo, quem são esses sujeitos a partir de suas narrativas sobre a escola a Universidade. E, a partir disso, problematizar de que maneira as experiências de escolarização desses/as jovens podem corroborar com a produção de um processo suicida, bem como de brechas, fissuras e rupturas para com as normas que constituem inteligibilidades tanto do gênero, quanto do suicídio (JAWORSKI, 2010).

## 5.1 Biografias escolares no limite morte/vida

### *Ada*

O primeiro contado com Ada se inicia com a participante indagando, de maneira muito simpática, em uma conversa pelo *WhatsApp* após o convite para participar da pesquisa, se o anonimato era, de fato, garantido. Como a estudante do curso de Jornalismo, de 19 anos, discorreu mais propriamente na entrevista, ela possui, em suas palavras, “*medo*” de que seus pais saibam que ela é bissexual, sobretudo, porque são eles que a sustentam financeiramente na cidade de Uberlândia, permitindo-a dedicar-se exclusivamente a uma graduação que na UFU é de período integral.

Ada, no entanto, escolheu um curso que era sua segunda opção. A discente passou em Moda em uma Universidade pública de São Paulo (SP), mas seu pai não a deixou se mudar

para essa cidade. Uberlândia, embora ela morasse sozinha quando foi entrevistada, era uma cidade próxima à cidade de seus pais (Patrocínio/MG) e Ada também tem familiares que residem no município de Uberlândia. Dessa forma, foi apenas por isso que seu pai a autorizou morar em outra cidade. Por isso, e pelo fato de a mudança ser para que ela estude e se escolarize cada vez mais. De acordo com a jovem, o estudo atuou, de certa forma, a compensar certas situações em suas vidas, entre elas o fato de ser uma mulher, bissexual, de esquerda, vivendo sob o teto de pais, em suas palavras, conservadores. Tanto que Ada diz: “*Se eu tiro nota mal eu sinto que falhei como pessoa*”.

Isso não significa que a jovem não é feliz no curso de Jornalismo, pelo contrário, se sente realizada e está envolvida em vários projetos. Diz, inclusive, que a Universidade está sendo o momento mais tranquilo de sua vida e os problemas que surgem são “*tão pequenos comparados ao que era antes, que eu deixo passar*”, nos conta.

Anteriormente, a jovem, para além da relação complexa com os pais, sentia-se, muitas vezes, constrangida na escola por não ser heterossexual. Nas instituições particulares pelas quais se escolarizou, Ada não conseguia reconhecer outras pessoas como ela, logo, não falava sobre. Achava que não podia. Tinha medo, inclusive, de ficar sem amigas na escola com receio delas acharem que a jovem podia estar atraída por elas.

Durante o Ensino Médio é o momento que ela se sente “*aliviada*” por compartilhar com uma amiga que é bissexual, descobrir que a amiga também era bissexual e as duas conseguirem se apoiarem mutuamente. Outras questões, no entanto, também ocorriam na vida de Ada nessa época: ela vivia um relacionamento abusivo com um ex-namorado, sofrendo, inclusive, uma agressão física neste namoro. “*Não é só por ser bissexual, é por ser mulher também*”, resume em uma de suas falas.

É nesse contexto, conta Ada, que ela tentou suicídio. A jovem teve uma overdose de remédios e foi internada. Seus pais a encaminham para um psiquiatra e esse profissional disse, de acordo com a discente, que ela estava “*apenas querendo chamar atenção*” de seus pais. O estudo, que já era presente na vida de Ada para ser bem-vista aos olhos de sua família, se torna um caminho para que ela possa, agora, ficar livre de todas essas situações que delineavam sua existência.

Hoje a discente faz acompanhamento psicológico (pontua, inclusive, que foi uma menina que ela começou a se relacionar na UFU que indicou sua atual psicóloga e que essa profissional a ajudou muito a “*ficar melhor*”) e psiquiátrico, toma antidepressivos e se sente feliz e segura no espaço universitário. Ao contrário de como era na escola, “*Aqui tem muita gente como eu*”, nos conta Ada.

## *Apollo*

Apollo é uma<sup>42</sup> jovem de 22 anos que nasceu em Komatsu, no Japão, mas logo criança se mudou para São Paulo (SP), depois para Bauru (SP) e, por fim, em 2022, chega à Uberlândia (MG). A história das mudanças deste jovem não-binário pansexual, caminha, também, junto a violentos processos de escolarização.

Antes de ingressar, no curso de Filosofia, a discente relata ter sido ignorada, em inúmeras situações, por colegas de sala e professores/as. O processo de exclusão atuou em meio a uma dinâmica de piadas constantes em âmbito escolar pelo fato dela “*ser uma figura asiática*”, muito “*fraca*” e “*muito efeminada*”. O jovem conta também que, não raro, era excluído das aulas de Educação Física. E, mesmo após “se assumir”, não consegue se desvencilhar da sensação que é ser a única pessoa cis-heterodissidente assumida de toda sua escola. Apollo relata, ainda, que sua família é evangélica, por tal razão, parte de sua escolarização ocorreu em instituições escolares de cunho religioso.

Os processos que foram marcando-o cotidianamente fazem com que com ela tente suicídio. Apollo ficou três dias em coma e, quando acorda, fala que sentiu “*um grande desespero de fracasso*” e “*aquilo que acontecia mais na escola*” se transfigura em um problema que o atinge em vários outros âmbitos. Desistiu de ir à escola durante algum tempo e, em momentos que ia à escola, ouvia de outros/as estudantes que ele era “*o gayzinho depressivo*”. Professores/as também hiper visibilizavam a jovem, perguntando, na frente de toda a turma e em voz alta, se ela estava bem e se precisava de algo.

Por outro lado, sua escolarização não se resume ao sofrimento. Apollo conta de professoras e pedagogas que, nos primeiros anos de escolarização, o tiravam da sala em momentos de “crises de choro” e o ajudavam, conversando. A narrativa do jovem é diferente também, ao contar, que passou, no Ensino Médio, por um breve período em uma escola pública: “*Aí quando eu vou para uma escola pública, eu vou estudar em uma escola que já tem gays lá assumidos. Uma coisa mais da periferia, uma coisa mais real. Então eu me sinto em um ambiente muito mais acolhedor.*”

Nessa época Apollo começa a conhecer, saindo a noite, indo à clubes e boates, pessoas trans e não-binários. Passa a compreender sua identidade de gênero também nesse momento.

---

<sup>42</sup> Em respeito à expressão de gênero de Apollo, optamos por também ir “brincando” com os pronomes e ir modificando-os de acordo com a narrativa do entrevistado, bem como ele faz no momento da entrevista.

E, quando chega em Uberlândia, embora tenha medo de andar na cidade e de frequentar determinados locais da UFU, afirma se sentir realizada no curso de Filosofia.

Fala sobre como foi importante retificar seu nome na instituição, como é respeitado por docentes e companheiros/as de estudo. No momento da entrevista, inclusive, Apollo estava ofertando um minicurso de introdução à teoria *queer*, a partir das provocações que tem construído em uma Iniciação Científica (IC) que investiga a ontologia do corpo não-binário. O jovem não se imagina estando em outro lugar que não o curso de Filosofia na UFU e, no futuro, quer muito ser professor!

### **Caio Lannes**

As narrativas de Caio Lannes se voltam à infância, na qual, ele lembra de sempre ter sido “*uma criança gay*” desafiando as normas de gênero e, desde muito pequeno, sentindo atração “*pelo masculino*”. Embora, durante muito tempo, o estudante não tivesse problemas quanto sua expressão de gênero e de sexualidade na escola, em alguns momentos tinha crises de pânico e uma dificuldade de se compreender e reconhecer “*como algo*”. Em alguns momentos também comenta sobre as pressões sociais religiosas e homofóbicas que invadiam seus pensamentos.

Caio Lannes narra que, durante uma crise no Ensino Médio, uma professora de Física chegou a acompanhá-lo<sup>43</sup> até uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI) e lá permaneceu até sua mãe conseguir chegar. A família da estudante de Artes Visuais é, ressalta a jovem, acolhedora quanto à sua autorrepresentação. A mãe da jovem é graduada em Ciências Sociais e incentiva muito o estudo à filha.

No geral, na trajetória de Caio, a escolarização fica em segundo plano até chegar no Ensino Médio. Nesse nível de ensino, o entrevistado conta que ingressou em uma Instituição Federal (IF) que estudava integralmente. Antes do IF, o jovem mudava muito de escolas, então, ficar 3 anos na mesma instituição “*parece que foi uma vida*” para Caio. Foi nessa instituição, inclusive, na qual, “*Muitas pessoas estavam crescendo junto e se descobrindo na mesma época*” que o discente passa, embora já se autorrepresentasse como um homem gay cisgênero, como a se entender enquanto uma pessoa não-binária e bissexual.

Quando chega à UFU, no curso de Artes, a escolarização, que já era um processo seguro, permanece do mesmo modo. Chegou decidido a não esconder quem era dentro da

---

<sup>43</sup> Em respeito à expressão de gênero de Caio Lannes, assim como Apollo, optamos por também ir modificando os pronomes ao longo da narrativa.



instituição e, logo no primeiro dia, contou para todos/as os/as estudantes da sua turma que era uma pessoa não-binária e bissexual. Para sua surpresa, conheceu, nesse mesmo dia, três estudantes da mesma turma que se representam da mesma forma. Por fim, Caio não deixa de ressaltar que as realidades escolares são diversas, mas que quando lembra da sua escolarização, no geral, se sente feliz.

## **Diego**

Diego chegou ao local da entrevista 40 minutos antes do combinado e, para ele, não era um problema, porque estar dentro dos muros da UFU, como termina por contar durante a condução das entrevistas, é estar em um local confortável. O jovem também estava animado porque havia retificado o RG na semana em que conversamos (a entrevista ocorreu no dia 26/04/2023), ou seja, finalmente estava escrito Diego [nome fictício do colaborador] no seu documento.

Curiosamente, embora ele tenha retificado o RG apenas aquela semana na UFU, desde o Ensino Médio, as pessoas de sua antiga escola o chamam de Diego. Era, o estudante de Física - Licenciatura faz questão de reiterar, esse nome que estava escrito nas listas de chamada da escola inteira. É dessa escola que estudou no Ensino Médio, uma instituição pública estadual de funcionamento integral do município de Campinas (SP), que Diego guarda as melhores e mais significativas experiências de sua escolarização. As outras prefere deixar para lá, particularmente, as do Ensino Fundamental I.

Diego fala que, desde muito novo, sabia que era um homem bissexual – “*Eu já beijava meninas na creche!*”, brinca em um momento da entrevista – e, ainda, disse ter convivido sempre com pessoas LGBT em sua família. Isso não impedia, no entanto, que ele fosse chamado de “sapatão” pelos/as seus/as colegas de escolas no Ensino Fundamental I, assim como que eles/as rabiscassem seus materiais, cotidianamente, com várias ofensas. De acordo com o discente, ele sempre fora um alvo fácil do que chama de “*bullying*” por ser uma criança preta que, não raro, estava em turmas somente de pessoas brancas, além de ser uma pessoa gorda e que não seguia determinados padrões de gênero. Sobre tal aspecto o graduando diz: “*E é incrível como o bullying acaba com a vida da pessoa, cara. É incrível.*”

Choca ao jovem, ainda, ao recuperar essas memórias, que os/as professores/as sabiam das agressões constantes que ele vivenciava e nada faziam. Sua mãe precisava trabalhar muito para poder sustentar toda a família, por isso, não tinha tempo de ir à escola. Tanto que, conta o jovem, foi preciso que sua tia fosse até a escola e “*armasse um barraco*” na sala. A cena da tia,

adentrando o espaço escolar, foi marcante porque, de acordo com ele, foi o momento em que ele também começou a se impor.

Já no Ensino Fundamental II, o jovem conta que vários/as colegas de turma eram também bissexuais e, inclusive, chegou a ter aula com professores/as LGBT. No entanto, os poucos comentários preconceituosos que ouvia, sobretudo, quando à sua expressão de gênero, eram o suficiente para deixá-lo mal. Por volta do nono ano Diego fala que “desenvolve depressão” e pontua ainda o seguinte: *“Comecei a tomar uns remédios não receitados, eu usava bastante remédio. Eu ficava bem chapado. O dia inteiro chapado, ainda mais quando ia pra escola”*.

Diego, em contrapartida, deixa registrado que é importante falar que ele está muito melhor agora! No Ensino Médio ele pôde se autorrepresentar conforme se sentia melhor, convivia com vários/as outros/as estudantes LGBT na escola, havia, inclusive, um casal de pessoas trans na instituição e lá ele relata que foi muito feliz.

Essa alegria continua ao chegar na UFU, ainda que não soubesse muito bem o que queria quanto a seu futuro. Foi uma feliz surpresa para ele conseguir passar em uma Universidade. O discente não nega que há olhares estranhos e alguns receios ainda, quanto ao fato dele ser um homem trans bissexual na UFU, mas nada significativo ao ponto de, por hora, ser uma preocupação.

### ***Eduardo***

O entrevistado mais novo foi Eduardo, um jovem uberlandense de 18 anos que ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2022. Nos encontramos, de antemão, para assinar o TCLE, em um local combinado previamente na UFU, mas a entrevista foi de maneira remota. Essa forma de entrevista foi uma opção do jovem, vez que ele trabalha como professor de inglês e estuda, tendo pouca disponibilidade de tempo. A idade do jovem faz com ele tenha vivenciado, de maneira presencial, uma escolarização conturbada, em seus relatos, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, devido à vitória nas eleições do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Eduardo conta que tinha uma melhor amiga e ambos viviam muito próximos, quando ele tinha entre 12 e 13 anos. As pessoas começaram a presumir que a proximidade de ambos era uma relação romântica e, nessa trama, o estudante de Pedagogia, para acabar com os rumores, conta aos/as estudantes que é gay. A questão da sexualidade, que já era um problema não verbalizado a ninguém por Eduardo, se desdobra em uma série de agressões na escola.

O discente nos narra o seguinte episódio: ele fora em uma viagem organizada pela escola com sua turma e, durante o percurso, a turma parou em um hotel. Ele e outros meninos entraram no banheiro para tomar banho e alguns estudantes fizeram comentários homofóbicos. Eduardo ignora, entra no box do banheiro, escuta alguém dizer algo, não entende o que é, mas abre o box e pergunta “o quê?”, ao fazer isso os estudantes começam a rir e jogar coisas nele. Até hoje ele não entende o que aconteceu, mas, no dia, após passar um longo período chorando, ele foi acolhido por essa mesma amiga de anteriormente e por uma professora.

Na escola, uma instituição privada e adventista, outra cena também marca o graduando. Na mesma época em que a cena acima ocorreu, entre 2018 e 2019, uma professora afirmou para ele: “*Você conseguiria pegar tanta menina, uma pena que você é gay*”. Eduardo também sentia receio, conta em várias ocasiões, porque na escola em que estudava a maioria dos/as estudantes eram “bolsonaristas”. Havia, inclusive, uma discente lésbica na sua turma que também seguia os ideais do antigo presidente, diz Eduardo, e ele não via como falar sobre as discriminações homofóbicas que ocorriam com ele dentro na escola. Ela era o modelo correto de homossexualidade, ele não tinha o que falar e, assim, foi ficando em silêncio: “*Questionavam por que eu não falava tanto, mas eu aprendi a ser desse jeito*”, comenta Eduardo.

A situação chega ao ponto de o jovem receber ameaças de estudantes pelas redes sociais, após as eleições de 2018, com dizeres como: “*Agora podemos matar pessoas igual a você*”. Em outra situação, Eduardo precisou reagir a uma violência homofóbica e agrediu outro estudante. O contexto se modifica, ainda que minimamente, quando um professor de Geografia conversa com a turma sobre homofobia (Eduardo disse que descobriu, posteriormente, que esse professor é casado com homem).

Todos esses fatos foram marcando Eduardo e, o mesmo, relata que não tem e nunca teve grandes momentos de animação na vida. Mas tem essa amiga, não nos deixa esquecer. Já aos 14 anos Eduardo sabia que tinha “*uma diferença que me deixa pra trás*”. Achava que não podia beber, não podia se divertir e carrega um grande medo de ser um fracasso. Seu foco tem sido estudar para não decepcionar os pais.

O jovem chegou a tentar se matar com remédios, conta. Acha que até hoje ninguém da sua família ficou sabendo. Segue conversando sobre essas coisas hoje com sua terapeuta e essa amiga com a qual possui mais de 10 anos de amizade. Eduardo também tem um pesadelo recorrente que é, simplesmente, ele assistindo a uma aula no Ensino Médio. Disse que tem tentado, ao máximo, preencher seu tempo dando aula, indo à UFU, instituição que, afirma,

ainda não ter conhecido tanto, e tem acreditado que suas experiências durante a escolarização básico são responsáveis pelo seu desejo de querer, cada vez mais, ser professor.

Eduardo conta também que escrever tem ajudado ele a lidar com seus sentimentos. Em 2022 ele publicou seu primeiro livro, no qual, elabora muito de suas dores a partir da escrita. O nome Eduardo, inclusive, foi escolhido pelo entrevistado como nome fantasia em homenagem a um personagem de um de seus livros escritos que, ele acredita, também serão publicados.

## Felipe

Felipe, de 27 anos, sempre estudou em escola pública, já passou por duas instituições particulares de Educação Superior distintas, uma vez para cursar Psicologia, outra para cursar Administração e, hoje, cursa Pedagogia na UFU no período noturno e não sabe dizer se todas essas experiências de escolarizações foram responsáveis por fazê-lo ou não tentar se matar.

O que Felipe sabe é que na época de escola ele *“tentava ser o mais normal possível”*. Disse que tentou ignorar ao máximo seus desejos afetivos e sexuais por homens e, inclusive, namorou com mulheres por algum tempo. E, mesmo assim, relata casos de *“bullying”* no espaço escolar. Na narrativa de Felipe ele conta que *“sofria bullying”* por ser gordo e possuir *“trejeitos”*, ademais, tinha um apelido que era *“ratinho”* porque seu pai, não tendo dinheiro na época, o levava para cortar cabelo em um barbeiro que cobrava apenas R\$ 2 reais pelo corte. Os/as estudantes, então, o chamavam de *ratinho* porque seu corte de cabelo estava *“cheio de ninho de ratos”*.

Em outra ocasião, nessa mesma época, uma das meninas mais bonitas da escola convida Felipe para eles poderem se beijar na saída da escola. O jovem conta que ficou horas esperando a menina chegar para, no dia seguinte, ela estar em meio a vários/as outros/as alunos/as rindo dele por ter pensado na possibilidade que teria uma chance com ela. Mas os acontecimentos iam passando, e o futuro pedagogo ia deixando passar. Não falava nada e procurava focar nos estudos para tentar passar despercebido.

No que se refere a sua expressão de sexualidade enquanto gay Felipe diz: *“Eu não olhava para isso na época que eu estudei”*. É apenas aos 19 anos que o jovem sai do armário para si e para algumas outras poucas pessoas. Sempre seguiu com vergonha de falar sobre quem é, mesmo depois de mais velho, já nas graduações de Psicologia e Administração, ele não se sentia que podia falar, em nenhum momento, sobre *“ser”* gay.

No decorrer das narrativas sobre seus processos de vida, o discente segue sempre comentando como a tristeza de épocas passadas, como da escola, foram “*juntando*”. Ademais, Felipe sempre precisou trabalhar muito para poder estudar, mesmo na UFU, fala que o caráter somativo das demandas de trabalho e estudo, isto é, a “*pressão*”, foi insuportável em um determinado momento. Felipe fala que não lembra bem quando, mas em algum momento, ele começou a se ferir, inclusive, nesse momento da entrevista, o jovem mostra os cortes autoprovocados presentes em vários locais do antebraço. Álcool, cocaína e maconha foram também algumas das substâncias que o discente passou a usar com frequência.

O jovem tentou suicídio uma vez, ficou internado um dia e pensava que todas as pessoas precisavam ficar longe dele. De alguma forma, em sua visão, ele tinha se tornado alguém que prejudicaria qualquer pessoa que se aproximasse. Uma semana depois, Felipe tenta se matar novamente, dessa vez fica internado por uma semana. Disse não se lembrar bem das cenas em pormenores, apenas que seguia com os tratamentos porque as outras pessoas queriam, ele mesmo não tinha vontade de existir.

Hoje, discente de Pedagogia, afirma estar em um bom relacionamento, que os/as professores/as da UFU são acolhedores/as e que, ao falar dessas memórias, parece que está falando de outra pessoa, que não é mais ele. Por fim, ao comparar a escolarização básica com a escolarização na UFU quanto à sua expressão de sexualidade Felipe pontua: “[*Na escola*] *Eu sentia que não podia falar sobre quem eu sou, não tinha com quem eu falar, não tinha o porquê eu falar, mas aqui [na UFU] tem*”.

## **Pietro**

Pietro, de 21 anos, afirma que, embora teve episódios difíceis durante o período escolar, não vê esses momentos como algo deveras prejudicial. Para ele, na escola, “*Coisas boas e ruins acontecem ao mesmo tempo*”.

No tocante a sua orientação sexual, sua opção foi, durante algum tempo, não falar com ninguém. Até hoje não fala, com sua família, sobre sua orientação sexual. Sua mãe sabe, relata o estudante de Filosofia, mas prefere não comentar. Nas escolas que estudou, havia piadas e comentários, mas ele sempre procurava ficar mais quieto e evitava fazer amizades.

Já nos últimos anos de escolarização básica Pietro ingressa em uma escola cívico-militar e a sexualidade lá, para ele, não foi um problema porque existia uma proibição generalizada a qualquer forma de relacionamento entre os/as discentes. Na época, inclusive, Pietro tinha um namorado, que também estudava na escola, mas todo e qualquer contato era

extremamente cauteloso. De acordo com o discente, nem homossexual e nem heterossexual, naquela escola ninguém podia demonstrar afeto.

Suas questões de sofrimento emocional na Universidade existem, mas “*não foi uma questão de sexualidade*”. Na UFU ele declara nunca ter se sentido constrangido por ser gay, mas alguns receios tomam sua mente, quando, por exemplo, ele precisa dar aula para adolescentes em razão de participar do Pibid. Tais receios, no entanto, não desencadeou um processo de sofrimento frequente no discente.

## 5.2 As várias maneiras das escolas ensinarem sobre a vida

*A escola para mim ela não é uma palavra única, porque escola, por exemplo, tem que pensar: qual escola? Escola da UFU? Do IF<sup>44</sup> que estudei? Uma escola do Fundamental? Eu não tive uma experiência, antes do Ensino Médio, de estar em uma escola fixa. Fazia umas amizades, terminava outras.*

*Então, a escola em si não tenho muita relação a ela, assim, a palavra. Não tenho um trauma, não me traz nenhum trauma essa palavra. Só me faz pensar nas felicidades e dos momentos que eu vivi em todas as escolas que eu estive, principalmente me faz pensar no Ensino Médio, primeiramente, um marco mesmo. 3 anos no mesmo lugar, então parece que foi uma vida. Me faz pensar no Ensino Médio em si, foi o lugar que pra mim a escola foi o lugar fixo. Em 3 anos pelo menos.*

*Quando eu lembro de escola eu lembro também da palavra crescimento, na situação atual, em 2023, com 20 anos de idade, eu penso em tudo que aconteceu.*

*Tudo que aconteceu comigo para eu ser o que eu sou agora. Crescimento em vários aspectos. — Caio Lannes.*

O excerto acima apresenta a resposta de Caio Lannes à última questão feita a todos/as os/as interlocutores/as: “Como vocês se sentem ao se relembrem da escola?”. A experiência de Caio Lannes contrasta, certamente, com a experiência de inúmeros/as outros/as estudantes trans e não-heterossexuais. Como já indicado, 26 discentes que responderam ao questionário, do total de 31, afirmaram que já se sentiram constrangidos com frequência no ambiente escolar. A fala aciona também como as experiências de escolarização, tão plurais, não podem ser apreendidas por uma visão monolítica de escola e educação formal.

Para o jovem Caio Lannes, a escolarização não é, somente, um espaço de conservação. Pelo contrário, suas experiências de escolarização relacionam-se com transformações, estas, afirma Duarte (2015), mediatizadas pelos processos de subjetivação. Esse momento de estabilidade e crescimento ocorreu em uma instituição pública federal, na qual, a estudante

---

<sup>44</sup> O nome da instituição foi suprimido devido a questões éticas. Esta, no entanto, diz respeito a um Instituto Federal localizado na região do Triângulo Mineiro.

passou a maior parte de seus dias. Nesse instituto, a interlocutora, que se autorrepresenta como não-binária, negra, pobre e de periferia, consegue construir possibilidades de crescimento e rememora as felicidades vividas. Ademais, a instituição possibilitava que os/as alunos/as experienciassem uma série de ações benéficas ao que Caio Lannes chama de crescimento:

*Também era **uma escola que tinha sempre o envolvimento dos alunos**, além dos estudos, de caderno, de lápis, de televisão, de computador e de seminário, era uma escola que dava o direito e dava a liberdade do aluno de apresentar projetos, fazer movimentos e fazer eventos junto da escola. **Fazer com que o aluno virasse algo mais que um aluno que só estuda, vai embora, vai pra casa e só faz tarefa.** Então, eu acredito que o IF em si é uma escola que deu essa abertura né, então tinha muitos projetos, de iniciação científica mesmo, projetos de extensão também. Não eram muito altos, mas pela condição que tinha lá, era algo que abria para muita gente. Então, aluno ali, além de aluno, poderia ser um pesquisador, um estudante, um programador, um organizador de eventos também. — Caio Lannes.*

Um relato similar sobre o Ensino Médio surge também na seguinte fala de Diego: “*Meu Ensino Médio?! Foi a fase mais fácil assim. Normalmente é a pior né, mas pra mim foi a mais fácil. Para os LGBT normalmente é a pior, mas pra mim foi a melhor.*” Embora sem apresentar elementos que indiquem questões orçamentárias e de infraestrutura, como nas ações relatadas por Caio Lannes, Diego conta que sua escola ser “minúscula” possibilitou a criação de laços de amizade:

*Sou de Campinas! E era uma **escola integral**. A gente ficava lá o dia inteiro. E é **muito difícil você não ter amizade no Ensino Integral**. E eu tinha amizade com todo mundo porque minha escola era só Ensino Médio. E **a escola era minúscula**. Só ia primeiro ano A e B, sabe? Tudo lá só era o A e o B. — Diego.*

Tanto Caio Lannes quanto Diego, ex-discentes de instituições públicas básicas de ensino, embora uma federal e outra estadual, relatam a segurança das relações estabelecidas nesse ambiente que viviam integralmente. Ao ponderarem tais questões, seguem apresentando aspectos da instituição que estudavam, como o fato de ser uma instituição federal passível de realizar uma série de projetos; ou uma escola estadual com poucas salas. Esses elementos, ainda que não determinantes, orientam as experiências escolarizantes dos/as entrevistados/as. Ou seja, as marcas de escolarização nas subjetividades de tais jovens diferem também segundo uma série de elementos responsáveis por configurar a instituição escolar.

Pietro conta que seu processo de escolarização, sobretudo, durante o Ensino Médio, não foi marcante quanto à punição por sentir atração por pessoas “do mesmo gênero”. Mesmo namorando durante certo período de sua vida escolar, Pietro relata que a vigilância escolar era, na verdade, constante contra qualquer manifestação de sexualidade:

*Não, ele [seu ex-namorado] era da escola. O ruim, é que como a escola era cívico-militar qualquer namoro não pode né, qualquer demonstração de afeto, não importa se é um seja de casal heterossexual ou casal homossexual. Mas eu nunca tive problema não, só não demonstrava porque ninguém podia, no caso. — Pietro.*

Há, na narrativa de Pietro, um elemento que torna singular seu processo de escolarização frente às/aos demais entrevistados/as: seu Ensino Médio foi cursado integralmente em uma escola cívico-militar<sup>45</sup>. Desta forma, diferente do IF que cursou Caio Lannes, e da escola estadual no município de Campinas, onde Diego narrou ter se sentido acolhido; a instituição cívico-militar não permitia a nenhum sujeito expressar seus desejos afetivos-sexuais, sejam essas práticas homoeróticas ou não. A proibição, em tal instituição, era “generalizada”.

Louro (2000) afirma que a escola possui, de maneira geral, uma tarefa difícil e contraditória: de um lado precisa educar à pureza juvenil, evitando, a todo custo, manifestações da sexualidade; na mesma medida em coloca a heterossexualidade em exercício enquanto única forma de possível de ser e estar no mundo. As escolas cívico-militares, em consonância com os mecanismos de disciplinarização (SINGER, 2007; DURKHEIM, 1962; FOUCAULT, 1991b), objetiva produzir, como diz Louro (2000), sujeitos que deveriam ser capazes de reprimir seus desejos.

O enunciado de Pietro segue evidenciando contraditórias experiências de escolarização, como, por exemplo, ao comentar sobre como se sente ao lembrar da escola:

*Geralmente muita pressão, aí eu lembro assim que tinha muito problema para resolver, mas olhando com um olhar assim, mas nostalgia né. Porque eu passava muito lá então acaba que coisas ruins e boas acontecem ao mesmo tempo. Mas um sentimento, assim, que bom que passou, mas foi bom enquanto durou. Tinha coisa para melhorar, mas acho que era uma experiência, assim, muito transformadora nos dois sentidos: é ruim e bom. — Pietro.*

Pietro, além de nos contar, novamente, sobre como a escolarização foi constituindo-o como sujeito a partir de suas experiências, mostra a impossibilidade dicotomizar as relações humanas que são produzidas no espaço escolar formal. A escola, para ele, foi permeada de relações boas e ruins. Estas, por outro lado, seguem atravessadas pelas particularidades da

---

<sup>45</sup> O modelo cívico-militar pressupõe, em linhas gerais, que a disciplinarização dos/as estudantes seja realizada por um corpo de militares, enquanto as disciplinas “pedagógicas”, aos/as professores/as licenciados/as. Inclusive, um projeto de lei, construído durante o governo Jair Bolsonaro, foi revogado recentemente dado sua inconstitucionalidade. Outras informações em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/944526-projeto-revoga-programa-de-escolas-civico-militares-do-governo-bolsonaro/>>. Acesso em 28 de novembro de 2023.



instituição, além dos próprios marcadores sociais, como o fato de se autorrepresentar como um homem cis gay, que produzem o entrevistado.

Nesse sentido, outras entrevistas vão mostrar como a religião, que não aparece como característica marcante nas instituições em que Caio Lannes, Diego e Pietro estudaram, torna, segundo as narrativas, as experiências escolares desviadas muito mais tortuosas ao se “fundirem” com os saberes e práticas escolares:

*Eu era basicamente uma criança gay, um menininho gay que estava lá. E **foi um processo muito difícil porque eu estudei em uma escola católica.** Então, a partir daí tinha todos os dilemas de ser um ambiente extremamente religioso, pessoas muito conservadoras. — Apollo.*

Apollo indica como o segmento religioso das instituições nas quais estudou, ao contrário das experiências nas escolas públicas de Caio e Diego, ou ainda, da tentativa de impedir as relações afetivas entre alunos/as na instituição cívico-militar que Pietro estudou, delineava sua existência de uma maneira difícil. De tal forma, na narrativa de Apollo, as religiões de matriz cristã, tanto a evangélica quanto a católica, foram palco de violências cis-heterossexistas. Iremos nos debruçar a respeito das discriminações no subtópico *Escolas e injúrias*, por hora, a questão a ser debatida diz respeito à forma pela qual a escola constrói diferentes formas de viver, a partir de determinadas matrizes de conceber a vida.

Em outras palavras, as expressões de vida cis-heterodissidentes não são forjadas da mesma forma em todas as instituições de educação formal. Apollo frequentou duas escolas diferentes, uma católica e outra evangélica, em ambas, não encontrou formas de se fortalecer subjetivamente. É necessário ressaltar, ainda, tal como expresso no art. 18 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) que certas instituições de ensino, em âmbito privado, possam ser confessionais, isto é, exerçam algum credo ou ideologia religiosa. Ainda assim, tais instituições precisam seguir os preceitos básicos do Estado quanto ao respeito pelo direito civil dos/as cidadãos/as se orientarem - ou não - pela fé que desejarem, sem qualquer forma de coerção.

Apollo não foi o único dos/as interlocutores/as a narrar sobre os efeitos de uma escolarização religiosa em sua vida. Manifestações cis-heterossexista ocorreram também na escola confessional uberlandense em que Eduardo cursou parte do Ensino Médio. O jovem que se autorrepresenta como um homem gay cis e branco, conta, ainda, que suas experiências foram distintas de uma escola privada que não se pautava em uma matriz religiosa. Enquanto a instituição confessional foi espaço de violência explícita, a outra escola se propunha “mais plural”, como nos conta Eduardo na seguinte fala:

*Sabe aqueles esquerdo-macho da história?! [diz rindo]. Eu acho que aquela escola é esse tipo de pessoa em forma de escola. Nossa, é tanto discursinho... Aí a gente é desconstruído e não sei o que, mas no final eles não são. Eles são só discurso, e haja discurso. É discurso o tempo todo.* — Eduardo.

“Esquerdo–macho”, expressão utilizada comicamente pelo entrevistado, marca a forma pela qual a escola, de certa maneira, finge se preocupar com questões referentes aos gêneros, sexualidades e, como veremos adiante, suicídios. Ou seja, essa escola não tem oferecido práticas efetivas no combate às formas de preconceito, embora adotem esse ponto como slogan. Ada, que fez parte do Ensino Médio na mesma instituição que Eduardo descreve acima, pontua:

*Nessa escola eu não senti tanta diferença assim, mesmo que eles sejam uma escola que pregam, que eles aceitam as diferenças, que eles são muito modernos e tudo mais, eu achei que faltou muito, sabe? Pela mensagem que eles tentam passar.* — Ada.

As ponderações de Ada e Apollo nos remete às maneiras pelas quais o neoliberalismo tem esvaziado as discussões sobre gênero e sexualidade, bem como sobre projetos de vida outros que não os cis-heterocentrados. Para Seffner (2020), Collins e Bilge (2017), o discurso neoliberal surge no espaço escolar, não raro, a partir da ideia de “diversidade”. Esta não permite, diz o autor e as autoras, dialogar com as diferenças e tensionar os domínios do poder, como o expresso pela cis-heteronormatividade.

De acordo com os/as entrevistados/as, há, de tal forma, distinções necessárias a se fazer quanto aos processos de escolarização e como cada qual impacta as vidas trans e heterodissidentes. Apollo corrobora com tal afirmativa ao contar que, diferentemente do experienciado por si nas instituições confessionais, a escola pública foi um espaço de identificação e descoberta:

*Aí quando eu vou para uma escola pública, eu vou estudar em uma escola que já tem gays lá assumidos. Uma coisa mais da periferia, uma coisa mais real. Então eu me sinto em um ambiente muito mais acolhedor.* — Apollo.

Muito embora não nos interessa indagar, em especial, as particularidades de cada uma das escolas que produziram efeito nas vidas dos sujeitos da pesquisa, é necessário frisar, como nos mostram as falas, que as experiências escolares *desviadas* são atravessadas pelos contextos que forjam tais instituições. Cada uma das escolas, de maneira explícita ou não, irá estabelecer seus princípios pedagógicos, filosóficos e políticos que orientarão a instituição. Soma-se a tal fato as próprias diferenças que marcam os/as entrevistados/as ao adentrarem neste espaço.

Seffner (2020, p. 77), ao discutir os modos pelos quais a escola se torna espaço público ímpar de negociações entre as diferenças, resume:

Parece não haver saídas, num campo fortemente marcado pelo cruzamento entre conhecimentos científicos, normas morais, diretrizes de políticas públicas e saberes das diferentes tradições culturais. E tudo isso frente a uma classe de alunos que em geral não é homogênea, pois composta por sujeitos com diferentes pertencimentos religiosos, oriunda de agregados familiares com diferenças em seus códigos morais e formas de organização, inserida em culturas juvenis diversas com valores políticos não convergentes, marcada por diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça, de pertencimento religioso, de nível de consumo, de pertença política e de projetos de vida.

Posta tal complexidade, os enunciados dos/as discentes/as entrevistados/as, em alguns momentos, se encontram e revelam alguns dos efeitos de uma escolarização cis-heterossexista em seus corpos. Estes corpos foram contanto, no entanto, que não apenas suas expressões de gênero e sexualidade compuseram sua vida escolar. Raça, classe, capacidade e religião aparecem nos enunciados, mostrando, inclusive, que o fato desses sujeitos frequentarem determinada escola e não outra, por exemplo, são elementos de passíveis de investigações que considerem marcadores outros que não “só” gênero e sexualidade:

*A essa [escola] católica que eu estudei foi também no Ensino Médio. E eu acho muito engraçado, **minha família é evangélica e me jogam em uma escola católica.** E eu sendo evangélico na época, tem toda essa questão da religião me afetar também, porque os dilemas da católica, do jeito que ele vê, era diferente do discurso evangélico que eu via. **Eles tinham muito mais liberdade, mas eles eram tão preconceituosos quanto os evangélicos.** — Apollo.*

*E eu fiquei um bom tempo só com essa amiga, **mas como eu mudava muito de escola na época. Eu morava de aluguel, então a gente não escolhe.** É... então eu acabei me afastando dessa amiga depois de um tempo, porque eu fui morar em um bairro muito longe, no outro canto da cidade. **Aí eu tive que começar a aprender a fazer amizades.** — Diego.*

*Aí depois... Depois eu mudei de escola porque eu ganhei bolsa no Nacional, também escola particular né. **Aí lá, tipo, eu não queria ir para lá, mas como era bolsa e meus pais não tinham que pagar nada...** [...] Enfim, teve esse ano aí, no segundo ano eu voltei pro Adventista porque minha bolsa lá acabou e o adventista tinha muito desconto, então era quase uma bolsa integral — Eduardo.*

Religião e classe, de tal forma, foram marcadores que se interseccionam quando pensamos o ingresso destes/as estudantes em determinadas instituições de ensino. Para além da questão do ingresso, cujo não é foco de análise da pesquisa, as narrativas mostraram como as escolarizações *desviadas* são produzidas em meio a um emaranhado de tramas discursivas que produzem hierarquias e discriminações frente aos domínios de raça, capacidade, classe e religião. Esse preâmbulo feito até então tem por função evidenciar que as experiências

escolares são inúmeras e, para uma compreensão detalhada de como é produzido o processo suicida por intermédio de tais experiências, se faz necessário a multiplicação de pesquisas sobre o assunto. O que cabe às pretensões desta pesquisa, vez que perdemos de vista a multiplicidade de instituições escolares pelas quais os/as entrevistados/as passaram, fora as Instituições de Ensino Superior (IES), é seguir problematizando as experiências narradas que foram compartilhadas por mais de um/a discente entrevistado/a.

As escolarizações cis-heterodissidentes se relacionam com o processo suicida, justamente, quanto recorremos às provocações de Bulter (2019) e Foucault (2001) a respeito das formas pelas quais a normalidade - e a anormalidade e a abjeção - são produzidas em relação à determinados enquadramentos. Em outras palavras, a problematização dos processos de escolarização de jovens cis-heterodissidentes perpassa tanto pela contextualização destas instituições, quanto pelas próprias intersecções que fazem - ou não - deste/a aluno/a um ser enquadrado como humano. Certas experiências, portanto, não são lidas pelos enquadramentos postos em manutenção no espaço escolar, como nos conta Apollo:

*Aí só que lá eu sai de uma escola religiosa e fui parar em outra escola religiosa! Eu saí de uma **escola católica para ir para uma escola evangélica**. E então começou de novo, eu estava em uma fase **pós-tentativa de suicídio**, em uma escola totalmente religiosa que tratava o cenário das pessoas LGBTs de uma maneira muito tortuosa. — Apollo.*

Diego, Apollo, Ada, Felipe, Caio Lannes, Pietro e Eduardo nos ensinaram, portanto, que a compreensão das experiências escolares formais cis-heterodissidentes dialogavam com as experiências de raça, classe, religião e capacidade. De tal forma, não seria possível compreender as maneiras pelas quais os modos de subjetivação, produzidos em ambientes escolares formais, corroboram com a constituição das processualidades suicidas se desconsiderássemos os diferentes domínios que se entrecruzam na vida dos/as entrevistados/as.

Navasconi (2018, 2022), ao evidenciar o olhar interessado da branquitude quanto aos dados produzidos sobre o suicídio, em especial, da população LGBT, mostra a potência da interseccionalidade como ferramenta de análise para a investigação acerca do “fenômeno” suicida. Em consonância com Navasconi (2018, 2022), e valendo-se das discussões de Collins e Bilge (2017), a interseccionalidade pode ser mobilizada de várias formas, inclusive, esta precisa ser compreendida mais a partir das suas possibilidades de *fazer*, do que de *ser*.

Embora a interseccionalidade seja, não raro, posta como oriunda das discussões de Crenshaw (2002), Collins (2017) afirma que os movimentos interseccionais possuem bases originárias mais complexas. Para a autora, esse debate tem seu escopo analítico produzido pelo

movimento feminista, em particular, pelo femismo negro. Inicialmente posto sob a chave classe/raça/gênero, esse campo de investigação ganha, hoje, outros usos:

Essa fase provisória dos estudos de raça/ classe/gênero se tornou suplementar ao longo do tempo à sexualidade, idade, habilidade, etnia e religião. Ainda dessa forma flexível, com uma lista cada vez maior de divisões sociais, foram criadas categorias deste campo interdisciplinar crescente, dentro das dificuldades acadêmicas. Nomear o campo parecia resolver o dilema. A construção da interseccionalidade ofereceu um termo guarda-chuva reconhecível, que fixava essas relações dinâmicas de modo a tornar o campo compreensível nas normas acadêmicas de autoria, propriedade e descoberta. (COLLINS, 2017, p. 10)

Nesse sentido, as experiências de escolarização cis-heterodissidentes, como será analisado abaixo, estavam, em inúmeras situações, enredadas em um nó que não pode ser desfeito. Ou melhor, que ao ser desfeito, perde parte da sua potência analítica. As ações cis-heterossexistas oriundas do cotidiano escolar, nesta seara, se fundem às práticas atravessada por discursos em que constroem hierarquias entre raças, condições financeiras, pertencimento religioso, forma corporal e capacidade física.

Por fim, a interseccionalidade permitiu, alinhada às perspectivas pós-estruturalistas e *queer*, a construção de três categorias. A primeira categoria, ou primeiro agrupamento que procura explicar certos discursos (NAGAFUCHI, 2019), foi nomeado como *Escolas e injúrias*. Essa categorização problematiza as injúrias (ERIBON, 2008) que ocorreram durante a escolarização dos/as interlocutores/as da pesquisa e alguns dos efeitos destas em suas subjetividades.

A segunda categoria, *Sujeira no chão da sala: abjeção, rotas de fuga e processo suicida*, reúne enunciados sobre experiências de escolarização violentas ao ponto de que o/a entrevistado/a, ao ser expelido/a da norma, produz o desejo de não viverem mais. Nessa segunda categoria, apresentamos, portanto, relações entre a escolarização e o suicídio. Por fim, o último grupamento está em *Ampliar matrizes de inteligibilidade, intervir no processo suicida*, e mostra como as práticas e políticas escolares e universitárias, bem como a possibilidade de reconhecimento e pertencimento junto à discentes cis-heterodissidentes, podem atuar, ao expandirem as possibilidades de “ser” humano, como mecanismo de prevenção ao suicídio.

### 5.2.1 Escolas e injúrias

Eribon (2008), ao tecer considerações sobre a ordem sexual que marca - de maneira não homogênea - as *vidas gays*, percebe na injúria uma tecnologia que atravessa as experiências desses sujeitos. Mas não só as vidas gays estão diante das injúrias. O mundo de injúria está

posto diante de todos/as, diz Eribon (2008), e tem por função assegurar a norma heterossexual. Não à toa, a escola produz, cotidianamente, violências direcionadas aos corpos *desviados*. Essas manifestações do cis-heterossexismo surgem, pautando-se em Seffner (2020), no cotidiano escolar a partir das falas de estudantes, docentes e agentes educativos que, não raro, atuam em defesa das normas sexuais e de gênero. Os ensinamentos precisam ocorrer, dizem Picchetti e Seffner (2017), de maneira repetitiva, em uma insistência de construir a heterossexualidade e a cisgeneridade como verdades indiscutíveis (BENTO, 2011).

Eribon (2008), em diálogo com provações butlerianas, compreende a injúria enquanto uma série de atos de linguagem constantemente reiterados. Esta atua como um enunciado performativo capaz de produzir uma cisão entre normalidade e anormalidade. A injúria, para o autor, está presente no mundo antes de nós mesmo e age diretamente na possibilidade de sermos reconhecíveis ou não. De tal forma, os/as entrevistados/as nos contam como um mundo escolar de injúrias não permitia, a princípio, o reconhecimento de si:

*Meio que nessa época, e eu vou explicar esse sentimento, eu não me entendia gay. Eu não vou dizer que eu não tinha referências, mas era uma parte minha que eu preferia não olhar. Ninguém olhava para isso na época em que eu estudei. Na época do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, então, **nem eu mesmo olhava para esse lado meu. Aí foi sempre** meio que tentando... Me sabotando mesmo. Excluindo essa parte da minha vida.*

*Então, **eu tentava ser o “mais normal”, entre aspas, o possível** e o que a sociedade falava que era certo pra mim [Felipe faz o sinal de aspas com a mão, indicando que não concorda com a ideia de “normal”]. E, naquela época, eu não via como uma coisa que me causava transtorno e nem nada, o problema foi depois. Depois que eu cresci, que eu amadureci esse lado meu, entendi quem eu era de verdade e levou um tempinho para eu aceitar isso porque **eu reprimia durante anos**. Então, mais ou menos quando eu tinha uns 19 ou 20 anos que eu consegui, eu acho essa palavra feia mas eu vou usar ela, me “assumir” para mim mesmo primeiro e aí com isso eu fui me assumindo para o mundo. Mas quando eu era criança **sempre tinha piadinha** do tipo: “aí viadinho”. — Felipe.*

*Desde que eu entrei, acho que foi no Ensino Médio, que eu comecei a ter mais noção né, da minha sexualidade. Antes eu era muito uma ali naquele padrão né. **Eu sempre tentando seguir o padrão heteronormativo**, então, eu nem pensava na possibilidade de que eu poderia gostar de garotas. — Ada.*

*Então, na Escola Básica sempre rolou **piadinha**, mas pouco. O povo não ligava tanto. Quando eu fui descobrir com os doze anos, treze... Aí que eu ouvi umas coisas. Mas **sempre só foram comentários e brincadeiras**, nunca tive na físico não, pelo menos. **Aí eu namorei com uma menina, porque eles começaram a falar que eu era gay né**. — Pietro.*

*Eu tinha aquela **insegurança de que eu era muito diferente**, ou as pessoas iam começar a **zombar** de mim porque eu não era “aquele homem” [o jovem faz sinal de aspas com a mão, deixando, a ideia de “homem” em suspensão]. — Caio Lannes*

As narrativas indicam como a matriz cis-heterossexual torna, em alguma medida, sujeitos cis-heterodissidentes inteligíveis a si mesmos. A injúria, nesse sentido, aparece antes mesmo dos/as interlocutores/as terem a possibilidade de se autorrepresentarem como LGBT. Ada disse sempre tentar seguir o “padrão heteronormativo” na época escolar e não imaginava que pudesse gostar de garotas. Felipe, de maneira similar à de Ada, conta que sequer pensava na possibilidade de ser gay durante a época de escolarização, e não por falta de referências de pessoas cis-heterodissidentes (em outro momento da entrevista Felipe nos conta que seu irmão se representa como homem trans), mas devido a constante de piadas cis-heterossexistas presentes em sua infância.

Caio Lannes sentia-se inseguro, ainda que não tenha tido discriminações direcionadas diretamente a si, com a possibilidade de “zombaria”. Pietro, ao ouvir comentários e brincadeiras direcionadas ao seu corpo e ao ser “acusado” de ser gay, passa a namorar uma menina com o intuito de evitar os insultos presentes na escola que surgia sob a marca da “brincadeira”. O cômico permite, de acordo com Seffner (2020), a evidência da norma. Nesse caso, é possível perceber como as piadas e comentários emergem na narrativa dos participantes acompanhados de termos muito “sempre” e “muito”, indicando, em alguma medida, a necessária reiteração da norma para que essa possa se manter, como exposto nas seguintes falas:

*Qualquer tipo de **piadinha** com duplo sentido, colocava o meu nome e relacionava com outro garoto da sala. E isso era **todo dia**. — Apollo.*

*Eu demorei muito me assumir porque eu ouvia **muitos** comentários, por ser um homem trans né, eu ouvia **muito** que eu era lésbica, só que isso não era algo bom, era chamada de sapatona e tudo mais. E não era de um jeito bom... Então **eu sempre escondi isso**, sabe? Eu deixei de usar muita roupa que eu gostava na época, usava umas roupas que eu nem queria, que eu nunca gostei. **Eu fiquei assim por muito tempo**. — Diego.*

*Então, eu sei falar a partir de quando eu tinha 12 anos, porque antes disso eu acho que eu nem pensava sobre isso. Sinceramente eu nem sabia o que era gay direito [o entrevistado ri nesse momento]. Eu sabia, mas não era uma coisa que eu pensava muito. Enfim, você chega na idade de começar a ter sentimento por outras pessoas e, tipo, apareceu né?! **E, assim, comigo mesmo foi tranquilo, mas aí já na escola foi outra história.***

*Eu sei, tipo assim, eu saí do armário meio forçado. Não exatamente forçado, porque eu queria. Mas eu tinha uma amiga que a gente vivia muito grudado. A história do gay e da sapatão [faz esse comentário ainda em tom de humor] e **todo mundo ficava enchendo o saco, tipo assim, falando “a os dois namora” ou sei lá o que. Aí, nisso, eu pedi ajuda para um professor meu porque começaram a falar: “ah, os dois se eles não namoram, eles são gays.”** — Eduardo.*

A vigilância escolar, expressar por intermédio constante dos códigos cis-heterossexistas que embora atinja a todos/as, diz Jungueira (2014), tem preferência por certos corpos, como no caso de Diego, Apollo e Eduardo. A injúria, nessa lógica, defende os limites de uma vida legítima segundo a norma cis-heterossexual. A assunção das expressões cis-heterodissidentes tardam a ocorrer, tanto pela escola de injúrias que se impõem os corpos trans e não-heterossexuais e não possibilitam o reconhecimento de si, quanto em casos que os sujeitos já se reconhecem enquanto alguém diferente, porém o medo da injúria, disfarçado sobre o pretexto da “brincadeira”, impedem que eles/as “saíam do armário”. Em resumo:

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa pedagogia do insulto se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do armário. Uma pedagogia que se traduz em uma pedagogia do armário, que se estende e produz efeitos sobre todos/as. (JUNQUEIRA, 2014, p. 193-194)

Diego, em um momento mais descontraído da entrevista afirma: “*Eu já beijava meninas na creche!*”. Eduardo, no acerto acima, conta que seu autoentendimento enquanto homem gay foi tranquilo, as problemáticas surgiram, no entanto, na escola e na vigilância constante da coerência coercitiva que procuram impedir que as vidas escapem da lógica compulsória que entrelaça, normativamente, sexo, gênero, sexualidade e prática sexual.

Não à toa, Diego opta por esconder sua expressão de gênero em virtude das piadas que ocorriam no cotidiano escolar. Ao ser chamado pejorativamente de “lésbica”, Diego se torna, em alguma medida, efeito deste insulto, vez que a injúria tem a potência de moldar a subjetividade dos sujeitos (ERIBON, 2008). No caso de Diego e outros/as entrevistados/as, assim como com as expressões gays que Eribon (2008) discute, o mundo de injúrias torna esses sujeitos vigilantes. Eles/as precisam, não raro, moldar suas vozes, comportamentos e estilos em uma tentativa de minimizar os impactos da injúria. As piadas, portanto, tem como efeito rebaixar a “vítima”, aprisionando-a em uma hierarquia que não só garante a manutenção das normas sexuais e de gênero, diz Seffner (2020), mas transforma a pessoa em que algo possível de ser assimilado pela matriz de inteligibilidade cis-heterossexual (ERIBON, 2008; BENTO, 2011).

Sargentini (2017) nos lembra também que nem todo insulto se transfigura em uma agressão: é preciso existir um contexto. No caso das pessoas cis-heterodissidentes, esse contexto está posto pela própria matriz cis-heterossexual. Essas relações, para a autora, são assimétricas e, ao serem validadas por uma lógica mais ampla, pode fazer, inclusive, que ocorra



uma produção em “manada” de insultos visando reduzir o sujeito à anormalidade, ou ainda, à abjeção. Eduardo nos conta mais sobre esse ponto:

*Bom, no final do nono ano a gente fez uma viagem né, de formatura, aí foi a galera da sala e tals, e tinha aquele menino que eu te falei mais cedo. Ele até me ameaçou de morte. Isso tinha sido depois da eleição do Bolsonaro. Esse ocorrido da ameaça foi no dia da eleição que ele me mandou uma mensagem falando “**Olha, agora a gente vai poder matar gente igual você. Fica esperto.**” [...]*

*Eu fiquei com medo no dia, mas depois de um tempo entrou na minha cabeça que aquele mané não ia fazer nada. Mas **eu fiquei com bastante medo na época.** Enfim, esse medo era uma coisa mais geral, acho que esse medo todo mundo sentiu depois que ele foi eleito. — Eduardo.*

De acordo com Eduardo, a eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro possibilitou, ainda mais, a legitimação dos discursos cis-heterossexistas. A injúria se inscreve, portanto, na subjetividade do jovem fazendo com esse viva, ao menos durante algum tempo, com medo de ser agredido. Louro (2000), César (2011), Bento (2011), Seffner (2020) e outros/as teóricos/as do campo da educação, em diálogo com a perspectiva *queer*, evidenciam, nessa seara, como é complexo “sair do armário” na época escolar. “Se assumir” homossexual, bissexual e/ou enquanto uma pessoa trans, na escola, pode ser um processo violento, marcado por agressões tanto de colegas, quanto de professores/as.

Não “sair do armário”, no entanto, não significa estar livre das discriminações. Diego demora a “se assumir” justamente por causa de comentários que viam em seu corpo transgressões às normas binárias de gênero. Pietro namora uma menina para que deixe de ser alvo das piadas. Apollo e Eduardo ilustram mais sobre essas reflexões nas seguintes falas:

*E tinha alguns **professores que realmente faziam piadas comigo né.** Começou a me afetar mesmo depois que eu entrei no Ensino Médio, quando eu me assumi. Antes não me afetavam tanto essas coisas, de eu sofrer ‘bullying’, porque não eram uma coisa muito potente ainda, mas quando eu me assumi, quando eu tive meu primeiro relacionamento e que se espalhou pela escola e **eu virei chacota**, porque foi isso que aconteceu, **foi uma fase muito difícil.** – Apollo*

*Enfim, mas teve também exceções para coisas ruins, minha professora de matemática, quando eu tinha 12 anos ainda, ela virou para mim e falou assim: “nossa mas você, você é tão bonito, você conseguiria pegar tanta menina!”, e eu tinha 12 anos, “por que você é gay?” Aí eu fiquei assim [fez um sinal com as mãos e o rosto como se expressasse que ficou sem reação, isto é, sem saber o que fazer] — Eduardo.*

De acordo com Seffner (2013, p. 154), “Os(as) professores(as) são adultos de referência, educam segundo diretrizes das políticas públicas. Por mais que se deixem chamar de “tias” ou “tios”, eles e elas não fazem parte da família, e os aprendizados escolares não são a mera continuação do que se ensina em casa.” As falas de Eduardo e Apollo mostram

justamente o oposto, não somente colegas de turma se movimentam segundo preceitos cis-heterossexistas, os/as docentes também defendem, não raro, as fronteiras das normas sexuais e de gênero. Diego conta, ainda, que as agressões que sofrera no Ensino Fundamental II foi presenciada também por vários/as docentes:

*Mas no Ensino Fundamental nenhum! Nenhum! Todos os professores sabiam que estava acontecendo alguma coisa, sabia... Já tive caderno pichado com coisa mesmo, essas coisas... [voz do participante se altera, como se estivesse lembrando de algo que o deixa irritado] Tive bilhetinho, já tive muita coisa em relação ao bullying. Mas, mesmo todo mundo sabendo, ninguém nunca fez nada. — Diego.*

As práticas escolares em funcionamento, advindas dos/as diversos/as agentes escolares, asseguram um mundo de injúrias que, em resumo, está postos/as a todos/as os interlocutores/as da pesquisa. O postulado na injúria, enquanto manifestação do cis-heterossexismo, seque naturalizando tais violência. Outro ponto, junto a defesa da cis-heteronormatividade nos espaços escolares, são os efeitos dos aprendizados sobre o que é ser gay e lésbica, como representações não desejáveis, podem fazer com que tais grupos também se sintam desvalorizados (TEIXEIRA-FILHO, RONDINI, BESSA, 2011).

Em outras palavras, essas experiências de sofrimento operam nas subjetividades dos sujeitos (NAGAFUCHI, 2019). Mediante a tais processos de subjetivação, a instituição escolar e seus/suas agentes, entre eles/as os/as professores/as, podem fazer com que a escolarização se configure em um árduo processo à jovens cis-heterodissidentes. De tal forma, durante o período escolar, de uma maneira ou de outra, os/as entrevistados/as precisaram lidar com a questão do “armário”:

Permanecer no armário, ou seja, não ‘se assumir’, pode trazer uma série de restrições de vivências, com impactos emocionais e sociais. Por outro lado, ‘sair do armário’ pode ser considerado uma postura política, mas é provável que o sujeito seja enclausurado em sua identidade, ou seja, torne-se reconhecido apenas a partir desta, ocupando posição inferior na hierarquia social e tendo todas as dimensões da sua vida julgadas a partir de um vínculo identitário exclusivo, por exemplo, ser gay. (PICCHETTI, SEFFNER, 2017, p. 724)

Como os/as interlocutores/as nos contam, a escola de injúrias, impactaram de maneira profícua suas subjetividades e, de tal forma, foram construídas subjacente a um enredo de sofrimento (mas não só sofrimento, como veremos adiante). Sofrimentos que podem ser vislumbrados quando os modos de subjetivação escolar os transformam em sujeitos que carregam consigo medo, culpa e exclusão:

*Então, por exemplo, nas aulas de Educação Física os meninos não queriam que eu jogasse no time deles. E o professor, por conta das políticas da escola, falava que eu também não podia jogar no time feminino, então, eu geralmente ficava “de banco”. Levava um livro, ficava lendo... Porque eu sabia que não ia jogar. Então*

*eu comecei a ser excluído, por exemplo, em participação dos times de esportes. — Apollo.*

*Quando eu saí do Ensino Fundamental e Médio e quando eu me assumi de verdade e eu falei pra mim quem eu era. Falei: “não, isso está dentro de mim”. Essas coisas começaram a pesar mais um pouco na minha vida, não de uma forma tão direta, porque eu tenho essa mania meio psicótica minha de colocar as coisas debaixo do tapete e fingir que elas nunca existiram. **E eu senti toda aquela tristeza que eu acho que eu deveria ter sentido naquela época e eu não senti...** Ela estava aqui dentro, só que continuava ignorando, ia passando, passando e eu falava “**não significa nada**”, mas significava. — Felipe.*

*Eu sou de uma cidade pequena, do interior de Minas, só que eu estudava em uma cidade do interior de Goiás, fica perto, então, as pessoas são muito fechadas em relação a isso. E eu lembro que a primeira vez que eu descobri mesmo que eu realmente sentia atração por garotas, me sentia **culpada** por isso, como se eu estivesse errada. **E eu também escondia das pessoas da escola porque eu ficava com medo das minhas amigas acharem que eu iria, como eu posso dizer, sentir atração por elas, aí elas pararem de sempre minhas amigas.** Então eu não mostrava muito na escola. — Ada.*

Nesse sentido, Apollo, Ada e Felipe seguem indicando como os discursos cis-heterossexistas se torna uma engrenagem escolar responsável por despontecializar suas subjetividades. Felipe, de tal forma, só consegue “se assumir” após encerrar a escolarização básica e isso acarretou uma tristeza que há tempos vinha sendo guardada, silenciada. Silêncio esse que, como pontua Silva (2019), embora não fale, tem a potência de significar. Ou, neste caso, evidenciar a escola de injúrias que produz a normalidade e relega a anormalidade à própria sorte.

Apollo mostra como a lógica binária do gênero não permitia que ela sequer participasse de atividades corriqueiras, e de suma importância política e pedagógica, como as aulas de Educação Física. Ada, por seu turno, conta que se sentia culpada por gostar de meninas e ainda carregava o medo do isolamento por parte de suas amigas caso elas soubessem sobre sua bissexualidade.

Ada narra, em consonância com a investigação de Braga, Caetano e Ribeiro (2018a), como a misoginia se entrelaça com as discriminações de ordem sexual nos espaços escolares formais. Embora a pesquisa de Braga, Caetano e Ribeiro (2018a), tenha como foco as manifestações lesbofóbicas no espaço escolar, Ada, enquanto uma mulher bissexual, revela o mesmo medo de ser interpretada como uma pessoa hiper-sexual e, por isso, perder suas amizades.

Ada vai, ainda, mostrar como a escola de injúrias, não vai punir e vigiar pessoas heterodissidentes de maneira homogênea. De acordo com ela, o desprendimento das amarras

sociais (DURKHEIM, 2000), logo, as sensações de isolamento e não pertencimento no espaço escolar, possuía também relação com fato de “ser” mulher:

*Eu não tinha aquele pertencimento naquele lugar* [entrevistada está fazendo referência à escola]. *Eu me sentia deslocada, em meio aos meninos também, não só pela questão de ser bissexual, mas pela questão de ser mulher também, sabe? Mas com as minhas amigas, as mais próximas, eu era bem aberta com elas sobre isso.* — Ada.

A jovem bissexual sentia mais segurança próxima de outras mulheres, do que próxima aos meninos de sua turma. A possibilidade de falar abertamente sobre sua sexualidade, inclusive, não se estende ao “gênero oposto”, mas apenas às suas amigas mulheres. De tal forma, não apenas as intersecções entre sexualidade e gênero irão produzir discursos responsáveis por forjar subjetividades despotencializadas. Apollo, Diego, Felipe, Eduardo e Caio Lannes mostram como os marcadores sociais que os atravessam são os mesmos marcadores que vão expulsá-los do campo de inteligibilidade que pretende garantir um viver seguro e estável. Essa afirmação pode ser ilustrada nas seguintes narrativas que relatam mais sobre essa escola de injúrias:

*Eu sofri bullying quando eu estava no Ensino Fundamental porque eu era gordinho e eu tinha trejeitos, então, todo mundo caía matando em cima de mim. Minha família não ajudava também. Eu tinha um apelido que eu odiava quando criança que era “ratinho”, porque meu pai, ele sempre foi uma pessoa mais humilde, ele sempre foi pobre né. Aí ele me levava para cortar cabelo em um lugar que cobrava só dois reais. Aí ele cortava de qualquer jeito, do jeito que dois reais valiam, vamos dizer [Felipe ri bastante nesse momento, como que para tentar suavizar parte da história]. Aí meu cabelo ficava cheio de “ninho de ratos”. Pessoal... por ficar cheio de corte, de tamanho diferente... Aí o pessoal me apelidou de ratinho por conta disso. E, nossa, era horrível.*

*Eles me chamavam de barbie também, no sentido pejorativo. Hoje em dia se me chamam de Barbie eu vou é agradecer! [Felipe comenta rindo]. Mas, naquela época, eu era visto como estranho, como esquisito e tudo mais. Foi um momento muito ruim, só que por, naquela época, por eu ser criança, eu meio que não pensava nisso direito. Pensava só: “é parte, todo mundo zoa, eu zoou.”; “eles estão falando isso de mim, mas não é isso que eu acredito de mim, então, só vou ignorar até onde der.” Aí eu tentava focar em outras coisas, por exemplo, em estudar, em brincar, em tentar fazer amigos e aí digamos que foi assim que eu sobrevivi ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.* — Felipe.

*É... Eu sofria muito na escola, por ser uma pessoa gorda e teve uma época que na minha sala só tinha gente branca. Só tinha gente branca tipo mesmo. Acho que eu tive só uma professora negra só. Então, para eu sofrer bullying era muito fácil. Era muito fácil.* — Diego.

*Eu sofria já muito bullying por ser uma figura asiática muito afeminada e delicada, sempre sofri bullying por isso. E muitas das vezes eu não ficava bem, eu*

*tinha muitas crises de choro dentro da escola. Muitas das vezes eu sempre fui uma pessoa sozinha.* — Apollo.

Nesse sentido, as narrativas dos/as entrevistados/as indicam o desafio de compreender diferentes domínios de forma integrada. As relações de poder interseccionais (COLLINS; BILGE, 2017) subjetivam esses sujeitos aproximando-os de um enredo de sofrimento emocional. Os insultos por parte de outros/as estudantes direcionados ao corpo de Felipe não são “somente” efeitos da matriz cis-heterossexual, mas originam-se também a partir da produção de uma “normalidade” atravessada por hierarquias de classe e formas corporais. Em outras palavras, tanto o fato de ser chamado de “barbie” e “ratinho” corroboram para que Felipe seja construído como alguém diferente, estranho e esquisito, como o mesmo diz.

Apollo e Diego, a primeira enquanto uma pessoa não-binária e o segundo um homem trans, rompem com as fronteiras da cisgeneridade que a escola procura tanto resguardar (YORK, 2020). No caso deles, as intersecções de raça, classe e certa estética corporal se entrecruzam na produção desta escola de injúrias.

Outro ponto que segue demarcando as narrativas a respeito das injúrias interseccionais pelas quais os/as entrevistados/as sofreram é a repetição da categoria “*bullying*” para nomear essas agressões. Corre-se o risco, no entanto, da redução das particularidades e amarras existentes entre os efeitos das discriminações cis-heterossexistas, racistas, gordofóbicas e elitistas pelas quais os/as entrevistados/as foram submetidos/as. Sobre os efeitos da injúria nas vidas gays, Eribon (2008, p. 78) pontua:

[...] a subjetividade gay é uma subjetividade "inferiorizada", não só por encontrar a situação inferior dada aos homossexuais na sociedade, mas, sobretudo, por ser produzida por ela: não há, de um lado, uma subjetividade que preexistência e, do outro, uma impressão social que viria em seguida deformá-la. A subjetividade e essa marca social são apenas um: o "sujeito" individual é produzido pela interpelação, isto é, pelas estruturas cognitivas e, portanto, sociais de ela é o vetor.

Os/As interlocutores/as da pesquisa, ao serem excluídos/as pela produção social da norma, carregam os efeitos subjetivos dessa “inferiorização”. A sensação de não-pertencimento, isolamento e as crises de choro na escola são, em alguma medida, resultado dos processos de subjetivação pelos quais Felipe, Ada, Apollo e os/as demais foram submetidos/as. De acordo com Eribon (2008, p. 80), o “mundo insultante” possibilita, de antemão, a ocorrência das injúrias. No caso das pessoas gays, argumenta o autor, diferentemente de outros grupos vulnerabilizados, como negros/as, essas não encontram pertencimento nem em suas famílias, vez que a instituição familiar segue - e reproduz - modelos heterocentrados.

É preciso questionar, no entanto, as operações interseccionais do poder pela qual pessoas cis-heterodissidentes estão expostas. Diego, que se autorrepresenta como um homem trans, bissexual, negro e gordo, nessa lógica, sofre também discriminações raciais e gordofóbicas no ambiente escolar. Apollo, conta que a escola de injúrias estava disposta a fazer emergir facilmente as agressões ao seu corpo, por ser afeminado, asiático e fraco. Em outras palavras, a norma regida pela égide do homem, branco, cisgênero, heterossexual e, de preferência, feliz (SILVA, 2019) produz, como pontua Veiga (2018, p. 77), um efeito colonizador nas subjetividades das pessoas que a subvertem:

O estabelecimento de um determinado modo de ser no mundo, forjando-se a partir da negação de outros modos de ser, não pode se dar senão por um processo de violência. Vivemos numa sociedade constituída e constitutiva pela e da violência. A norma homem-branco-hétero exerce sobre as demais subjetividades um efeito colonizador e extrativista. Colonizador no sentido de impor-se violentamente sobre o outro, por considerá-lo menor. Extrativista no sentido de sugar a energia vital de quem está fora da norma, por meio de violentos processos de submissão.

As “bixas pretas”, de acordo com Veiga (2018), para além da exclusão dentro da própria família, sofreriam um duplo movimento diaspórico: vivem em um país anti-negros/as, no qual, historicamente, procurou remover todas as significâncias culturais que valorizam essa população, e precisam enfrentar também o dilema de ser acolhido ou não por seus pares. Pessoas negras cis-heterodissidentes carregam, portanto, em suas subjetividades, efeitos da negação sistêmica de suas humanidades (VEIGA, 2018; NAVASCONI, 2018).

O projeto da branquitude faz com que o sentimento de culpa e auto-ódio, diz Veiga (2019), junto a condições socioeconômicas pela qual o povo negro foi submetido, integrem a autopercepção que a pessoa negra tem de si. Veiga (2018, 2019) e Navasconi (2018) são teóricos que defendem, nessa lógica, a necessidade das reflexões sobre sujeitos não-heterossexuais e trans serem feitas a partir de um olhar interseccional. Em outras palavras, os sofrimentos que se entrecruzam a partir de hierarquias sexuais, de gênero, classe, raça, etnia, religião e capacidade podem ser traduzidos em “vetores sociais” que constroem subjetividades. Apollo e Diego nos contam mais sobre os efeitos dessa “injúria interseccional” em suas vidas:

*Mas toda a minha trajetória do Ensino Médio foi um caos. Pelo menos eu acho que vários traumas que eu tenho com a minha identidade, com a minha aparência física, de eu não me sentir uma pessoa atraente, de eu me sentir uma pessoa que não é aceitável, é por conta disso [das discriminações que sofria em espaço escolar]. — Apollo.*

*Eu tinha uma amiga só no Ensino Fundamental I e quase que o II inteiro assim. Eu fui me soltar mais no oitavo ano, **antes disso eu era uma pessoa bem reclusa.** Não falava com muita gente não. Tinha a ‘vergonhazinha’ e tinha o ‘bullying’*

*também né?! E é incrível como o bullying acaba com a vida da pessoa, cara. É incrível.* — Diego.

Não se sentir uma pessoa atraente, diz Apollo, possui íntima relação com as discriminações sofridas no ambiente escolar, bem como o fato de Diego ser uma pessoa, naquele momento, reclusa. A escola, dessa forma, é “um espaço que proporciona exclusão”, muito embora não possa ser reduzido a tal (SEPULVEDA, 2015, p. 111). Não à toa, essas violências LGBTfóbicas, nomeadas pelos entrevistados como *bullying*, impactam subjetivamente os sujeitos ao ponto de começarem a “se excluir” e “se silenciar”, antes mesmo que uma violência explícita tenha ocorrido. Essa escolarização permeada por um enredo de injúrias vai ser palco de histórias que mostram como a violência cis-heterossexista circunscreve as expressões de vida LGBT:

*Quando eu estava no primeiro ano do Ensino Médio, uma menina da sala que eu gostava pediu para ficar comigo e aí eu falei: “Meu deus! Eu sempre quis ficar com essa menina, agora ela tá falando que gosta de mim e tal”. Eu fiquei super empolgado. Aí ela falou: “final da aula você vai atrás da quadra que eu vou estar lá” e eu fui super empolgado. A aula terminava 11:30, se não me engano, aí eu fiquei esperando das 11:30 até sei lá quando e ela não apareceu.*

*Aí no dia seguinte, quando eu fui para aula, ela riu na minha cara e falou: “nunca na vida, nem meus sonhos aquilo ia acontecer”. **Fazendo piada da minha cara.** Até hoje eu morro de raiva dessa menina, mas aí na época eu não me permiti ficar triste. **Isso me magoou e magoa até hoje.** Na época eu tentava não pensar sobre, depois que eu fiquei ligado... Fiquei pensando que, talvez, ela só era uma bullying mesmo, só queria fazer maldade. Aí eu já pensava em um complô da sala, porque **eu era bem CPF e o pessoal não gostava muito disso na sala.** Foi isso, tentava não pensar muito nisso. — Felipe.*

*Eu percebia, por exemplo, que quando, aos 14 anos, eles já estavam nas festinhas de 15 anos da sala, eles já estavam dando beijinhos, saindo para beber, não sei o que... Eu não fazia essas coisas. Primeiro porque **eu custava falar em voz alta que eu sou gay, quem dirá sair beijando outras pessoas.** E eu não podia beber porque eu sempre sentia, tipo assim, **eu já tenho grande parte de mim que é uma decepção muito grande para os meus pais,** agora eu vou beber aos 14 anos também?! Ah, não!*

*E eu era muito focado em estudar porque eu tinha que ser o melhor e dar orgulho para eles porque eu já era uma decepção. Então minha vida escolar foi tipo isso **o tempo inteiro.** Até quando eu já pensava desse jeito mais, já tava muito importado em mim... Quando eu não ia muito bem em alguma coisa eu ficava **muito ansioso,** eu sentia, sei lá, ia virar órfão. É muito inconsciente, sabe? Mas aconteceu. — Eduardo.*

Em outro momento da fala de Eduardo, jovem gay cis e branco, relata: “*sempre tinha uma diferença que às vezes me deixava para trás*”. Essa diferença, presente no relato dos/as entrevistados/as, segue, para além das crises de choro, ansiedades, culpa, medo, sensação de

não-pertencimento no espaço escolar, da “necessidade” de ser, de alguma forma, reconhecido. Ou ainda, os/as entrevistados/as buscam compensar o fato dessa diferença existir.

De acordo com Junqueira (2014), os/as estudantes cis-heterodissidentes são interpelados/as a estarem em um patamar acima dos demais: “ele é gay, mas é muito inteligente”, por exemplo. A escolarização e dedicação exaustiva aos estudos se torna, portanto, uma forma de compensar as injúrias. Os efeitos na subjetividade, a fim de ser reconhecido/a, fazem também que a relação com os estudos seja também palco de sofrimento emocional, como conta Ada ao falar sobre seu pai:

*Eu sempre tive uma relação muito difícil, principalmente com o meu pai, meu pai é muito tradicional, ele é muito grosso, ele não demonstra sentimento. Então, a única hora que eu sentia que eu tinha validação dele era quando eu tirava nota boa, quando ele me reconhecia, quando eu era a melhor aluna da sala. Era o único momento que ele ia na escola me ver, sabe?! Apresentação ele já não ia, mas ele ia quando eu ia ganhar o prêmio de melhor aluna. Então eu sempre tive que ser a melhor aluna para poder impressionar ele.*

*Isso meio que criou na minha cabeça uma necessidade de validação acadêmica, tipo, se eu tiro nota ruim eu fico desesperada, **eu fico sentindo que eu falhei como pessoa, como intelectual ou alguma coisa assim.** — Ada.*

Nesse sentido, a escola, um espaço que deveria, *a priori*, negociar e dialogar com as diferenças, termina por minar subjetividades e significar silêncios. O que poderia ser, cada vez mais, um lugar de experienciar inúmeras maneiras de vivenciar os corpos (SEFFNER, 2013, 2020), se torna um local no qual os/as entrevistados/as “preferem” se manter reclusos/as. As experiências de vários/as dos/as interlocutores/as, como mostram suas falas, estão contando de uma escolarização que os constroem como sujeitos que vivem com culpa, medo, auto ódio e isolamento. Quando não, são inscritos em seus corpos uma busca constante por reconhecimento o qual perpassa, não raro, a escolarização e profissionalização (YORK, 2020).

Parte da produção da Suicidologia tem indicado que, no quesito educação formal, elementos como baixa escolarização e/ou exclusões dentro do aspecto escola configuram-se como aspectos “de risco” ao suicídio (BOTEGA, 2015; D’ALBUQUERQUE, 2018). Em um manual direcionado a professores/as e educadores/as, com a temática sobre como falar sobre o suicídio, a Organização Mundial da Saúde (2000, p. 16), indica, por exemplo, “decepção com resultados escolares e falência nos estudos”, “demandas altas na escola durante época de provas” e “opressão pelo seu grupo de identificação ou comportamento auto-destrutivo para aceitação no grupo” como aspectos de atenção quanto ao suicídio de estudantes.

Ao indagarmos a respeito dos efeitos dessas experiências de escolarização dos estudantes, nos aproximamos de concepções que compreendem o suicídio como um processo



sem datação exata, mas que, não raro, está permeado de violentos modos de subjetivação (NAGAFUCHI, 2019; SILVA, 2019, SANTOS, 2015; SANTOS, DINIS, 2018), sobretudo, se considerarmos, nessa operação, além do cis-heterossexismo, o capitalismo neoliberal, a branquitude e outras normas corporais que incidem sob as vidas dos/as entrevistados/as. De tal forma, é preciso seguir questionando, como os sofrimentos experienciados durante a escolarização tem potência, ou não, de auxiliar na produção de um desejo de dar fim à própria vida.

### 5.2.2 Sujeira no chão das escolas: abjeção e processo suicida

A ideia de discutir o “sofrimento de modo contextualizado”, para Navasconi (2023), passa pela compreensão de que a produção do sofrimento, bem como do suicídio, é atravessada por inúmeras situações, conflitos e marcadores sociais. Em outras palavras, ao considerarmos o suicídio enquanto uma dilemática posta em delineamentos sociais e culturais, compreendemos também que o suicídio é intrínseco a vida (NAGAFUCHI, 2019). De tal forma, o suicídio e os sofrimentos precisam ser postos em contexto, e esse contexto, como aparecem nas narrativas, é composto, entre outros elementos, por uma escola de injúrias.

A escola colabora com a construção de uma felicidade possível somente a partir de postulados cis-heterossexistas. Em consonância com o discurso de inúmeras outras instituições e operações sociais, como as famílias, as religiões e as políticas públicas, pontuam Teixeira-Filho e Maretto (2008), são forjados/as os/as pertencentes da norma e seus desvios. Caio Lannes, entrelaça como a objetivação - em forma de “zombarção” - cristalizada pelas diferentes instituições sociais, a constitui como alguém que se considerava suja. A entrevistada comenta sobre isso em mais de uma vez durante sua fala:

*Eu me sentia em cima do muro. Eu porque ao mesmo tempo parte da minha pessoa queria estar em um mundo religioso, em um mundo que não aceitava ser aquilo. Ao mesmo tempo, eu sentia, então, eu me sentia em uma situação onde tudo que eu era, quem eu era de verdade, na sinceridade, era algo carnal, como os religiosos falam. **Era algo sujo.** Então, **eu sentia que isso era sujeira dentro de mim, e que eu queria ir para o canto mais limpo, né?! Então acho que a ideia mais lógica mesmo é que eu ficava em cima do muro, né?! Reprimindo minha pessoa e querendo ir para o outro lado que não me aceitavam do jeito que eu era. Então acho que enfim do muro é o mais exato.** — Caio Lannes.*

*Era aquela ideia que eu escondia uma personalidade minha que eu não tinha. Na verdade, eu expressava o que eu não tinha, por causa daquela pressão e daquele próprio... Aquela própria **repressão pessoal.** Além de tudo, várias ideias entrando na minha cabeça, ideia conservadora, ideia religiosa. E a ideia homofóbica*

*também que, na época, a homofobia era escancarada. Era tratada como zombaria. Não que não deixe de ser agora, né? Só que era totalmente zombável, né?! Era no humor, era na zoeira. “Aí você é gay, saí fora”, “não sou isso”, “tá repreendido!”, sabe essas coisas?! Então, vários **xingamentos** em cima disso. Então minha infância e minha adolescência foi aquela repressão que é a **homofobia interna** mesmo. De eu não querer aceitar, socialmente falando, que eu era “isso”. E na minha cabeça mesmo eu tendo os gostos, mesmo eu tendo as vontades, eu tinha também uma repressão de aquilo não era certo: **ou eu estava errado, ou eu estava sujo, ou estava em pecado ou ainda que tinha um demônio no meu corpo.***

*Então esse foi meu momento de passar por tudo isso, além do fato de todo mundo me reprimir. Caso eu expressasse alguma coisa, caso reconhecessem alguma coisa. E eu também tinha essa ideia de a “jesus um dia vai me curar, porque eu não quero ser isso para sempre, por mais que eu estava sendo agora”. Então **eu tratava toda questão da minha identidade como se fosse sujeira na minha cabeça.** Que eu tinha que tratar, que eu tinha que operar, como se fosse uma condição mental. — Caio Lannes.*

O mundo de injúrias faz com que Caio Lannes olhe para si como alguém sujo, um pecador. Os discursos sociais, particularmente os acionados pelo fundamentalismo religioso, fazem com que Caio se sinta uma pessoa errada e que buscava, de alguma forma, aproximar-se de algo que o discurso religioso considerava “mais limpo”. O entrevistado não é o único, como já relatado, a indicar como os ensinamentos religiosos impactam subjetivamente. Apollo e Eduardo versão sobre como os ensinamentos religiosos proferidos pelas escolas os afetaram. Os/As três entrevistados/as contam, nessa lógica, como o fato e o medo de serem interpretados/as como pecadores/as delineiam a autopercepção de si:

As religiões têm nas questões de gênero e sexualidade um ponto forte na estrutura dos seus códigos de valores, e introduzem a noção de pecado em relação a certos comportamentos, muitos dos quais a estrutura jurídica não criminaliza, pois não constituem um atentado à vida, nem a própria nem a dos demais, como é o caso da homossexualidade. (SEFFNER, 2020, p. 78)

A escola, de acordo com Seffner (2020), aciona, a todo momento, projetos de vida circunscritos por questões de gênero e sexualidade. O avanço do neoliberalismo e do fundamentalismo religioso, responsável por esvaziar certos conceitos, como interseccionalidade (COLLINS, BILGE, 2017), tornam a escola um espaço não-laico. É preciso negociar, a todo o momento, as diferenças presentes no chão escolar, entre elas, distintos pertencimentos religiosos (SEFFNER, 2013, 2020). A religião vai corroborar também para com a disposição das injúrias e suas operações, encortinadas pelos véus das “piadas” e/ou do *bullying*.

Eribon (2008) afirma que a injúria atua por meio de generalizações, atingindo também aqueles/as que não foram diretamente atacados. A redução de uma pessoa a uma caricatura, de

tal forma, é possível pelos discursos que tornam o “mundo insultante”. Desde crianças somos ensinados/as que ser “gay”, “lésbica” ou “travesti” é algo errado (TEIXEIRA-FILHO, RONDINI, BESSA, 2011), ou sujo, como conta Caio Lannes. As consequências desses ensinamentos, postulados como verdades universais, fazem com que os sujeitos não sejam reconhecíveis (BUTLER, 2017, 2019). E, entre os efeitos às subjetividades devido ao fato de não serem lidos como pessoas normais, ou sequer serem reconhecidas como pessoas, fazem com que o desejo de dar fim à própria vida apareça nas experiências dos/as interlocutores/as da pesquisa:

*Bom, no Ensino Médio, quando eu comecei a ter essa percepção de mim, eu comecei a ter também umas **crises de ansiedade**, foi nesse momento também que eu comecei a ter **pensamentos suicidas** e passar por uma **crise de depressão**. Na minha infância, no Ensino Fundamental, eu nunca cheguei a perceber ou ter noção do que era aquilo. Eu tinha noção... umas crises também. Quando crianças ninguém percebia, ou criança chorava ou gritava e isso era algo da criança mesmo. Então, eu acreditava que na época mesmo, no Fundamental, eu não percebia isso, mas lá no Ensino Médio foi quando eu comecei a ter mais noção sobre as minhas **crises de ansiedade**. E alguns sintomas de **depressão** também, como, principalmente, o **suicídio**. Então, às vezes, quando eu tinha muitas crises de **ansiedade** eu ficava parado, **paralisado**. Às vezes eu sumia de tudo. — Caio Lannes.*

*Passsei por algumas **decepções amorosas**, aí foi um dia que eu estava... Eu viajei para a casa do meu pai - porque meus pais são separados - e quando eu voltei de lá eu estava muito mal. Passou em torno de uma semana e juntou a decepção amorosa, os **bullyings** que eu passava na escola e a **criação religiosa** que eu tive... E eu tive uma **tentativa de suicídio**. — Apollo.*

Apollo e Caio Lannes, ambas pessoas não-binárias, a primeira se autorrepresenta como amarela, a segunda como preta e periférica, contam, em distintas situações, como a processualidade suicida foi se constituindo a partir da impossibilidade de reconhecimento de si como ser humano. Os marcadores sociais que produzem os jovens, postos em contexto, junto às decepções amorosas, as agressões cis-heterossexista e a criação religiosa, como diz Apollo, se traduzem em um enredo de sofrimento no qual o suicídio aparece como possibilidade de findá-lo.

As crises depressivas, de ansiedade, momentos de paralisação apresentam-se como efeitos às subjetividades cis-heterodissidentes. Sob postulados cis-heterossexistas, orientados pelas produções discursivas de fundamentalistas religiosos, pela agenda neoliberal e pela lógica colonial e extrativista, responsável por fragmentar a potência de vida de pessoas não-brancas, em particular, pessoas negras (VEIGA, 2018), se transfigura em um arcabouço discursivo

“perfeito” para que os/as entrevistados/as tenham em suas experiências de escolarização elementos que produzam, em alguma medida, o suicídio.

Eduardo conta, a respeito de sua escolarização em uma instituição de segmento religioso evangélico, como uma cena de violência, em somatória à outras dores por não corresponder ao imperativo heterossexual, foi gatilho para sua tentativa de suicídio:

*A gente fez essa viagem com a sala inteira, aí no último dia eles estavam com pressa para a gente sair logo e, tipo assim, a gente tinha que tomar banho. Eu entrei e literalmente era um banheiro só e a gente tinha que ir rapidão porque tinha 30 crianças para tomar banho. E eu entrei e esse garoto ficou do lado de fora para zoar assim “aí deixa eu ir com você” e eu não tinha entendido. Então eu abri a porta e falei: “que? Oi?”, para entender o que ele estava falando. **Daí geral começou a rir, a jogar coisas em cima de mim e eu nem sabia o que estava acontecendo.** Aí, assim, eu apaguei bastante coisa do que aconteceu. Mas foram umas coisas pesadas, sabe?! [os olhos do entrevistado começam a lacrimejar]. E tipo... eu estava ali totalmente na inocência, não sabia o que estava rolando e eu não pensava esse tipo de coisa. Aí eu só entrei para o banheiro para tomar banho, depois eu saí do hotel que a gente estava e **fiquei sentado no estacionamento chorando bastante**, até a hora da gente entrar no ônibus para ir embora, que foi naquele dia. — Eduardo.*

*Então, nessa mesma época em que eu tô te falando agora, que foi 2018 né. Eu... Não sei.. Já nasci com um negócio... Sabe, assim, psiquiatra e psicólogo dá um diagnóstico mas você vai procurar sobre você não acha. Mas é um problema que desde criança o humor normal de uma pessoa fica nessa linha aqui né [Eduardo alinha suas duas mãos frente ao seu rosto] e ele sobe e desce. O meu humor fica nessa linha sempre, então, meus dias muito bons, são uns dias meio capengas de algumas pessoas. Isso não me afeta tanto porque tipo eu nem sei o que é estar nessa linha aqui, então, tipo, não sinto falta. Mas aí quando eu fico mal é muito fácil eu chegar na linha perigosa, que é aqui embaixo [abaixa as mãos], então, por isso e por outras coisas, que também no nono ano, tinha uma querida. Nossa uma querida, maravilhosa! [diz em tom de deboche e ri]*

*E... aí, ela é lésbica né. Mas ela é gays com Bolsonaro até hoje. Ela era o centro das atenções de todo mundo. Todo mundo queria ser ela. **E eu era meio que tipo o “gay errado” porque ela era a lésbica que falava ok ser homofóbico, ok ser assim.** Ao mesmo tempo ela era super extrovertida, ela fazia o que ela queria, ela pegava quem ela queria. Enfim, **ela fazia muito bullying comigo**, eu não podia fazer que ela me corrigia, sabe? Eu dava um jeito de soltar uma fala assim, sei lá, me marcar em jogo de Educação Física para ver se eu passava vergonha. Era o dia inteiro. E isso somava com várias outras coisas e eu fui ficando muito mal.*

*Eu tive depressão em 2018. Eu fui para psicóloga apenas algumas vezes, depois eu saí porque minha família não entendia muito bem, enfim. Essa convivência foi realmente um dos fatos que me fez chegar em um nível extremo. **Um tempo depois dessa viagem que a gente fez, umas duas semanas, eu já estava tipo assim, convencido de que ok... Dá para acabar por aqui. Eu cheguei a tentar, ainda bem que não foi uma tentativa esperta né, não deu certo... Eu só passei muito mal, obviamente.** Mas ninguém nem sabia o que estava acontecendo, eu só estava passando mal mesmo, eu não fui no médico. **Então, assim, foi sorte.** — Eduardo.*

As cenas descritas por Eduardo comovem e mostram como cis-heterossexismo pode levar uma pessoa ao extremo. Cerca de 30 estudantes presenciando a cena descrita pelo jovem gay e absolutamente ninguém se opôs às agressões no momento ocorrido. O “coro” de insultos, como diz Sargentini (2017), tem a exclusiva intenção política de rebaixar o outro, produzindo-o como um nada, uma monstruosidade. Essa monstruosidade, argumenta a autora, também atrai. Produz, ao mesmo tempo, horror e fascínio.

A narrativa de Eduardo mostra também a complexidade dos contextos de sofrimento e da processualidade suicida e evoca, mais uma vez, a interseccionalidade como base analítica. Isso em razão de uma de suas agressoras ser uma mulher lésbica que, no entanto, seguia as premissas homofóbica sob o respaldo da conjuntura política do momento. Gênero, sexualidade, religião e capacidade se fundem na produção de um enredo de sofrimento à Eduardo.

Outras pesquisas, no entanto, indicam que é comum pessoas LGBT participarem das cenas de agressão, de forma direta ou indiretamente, com o intuito de tentarem não ser o alvo das injúrias presentes na escola<sup>46</sup> (TEIXEIRA-FILHO, BESSA, 2012; DA SILVA; BARBOSA, 2014). Há de se considerar, nesta seara, as próprias assimetrias existentes no interior dos grupos LGBT. O que possível ponderar, a partir da fala de Eduardo, é como o cis-heterossexismo escolar possuem íntima relação com o suicídio, tal como pontuam Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011, p. 735) sobre seus “achados” de pesquisa:

Observamos que vári@s adolescentes não-heterossexuais que já pensaram em se matar foram vítimas de discriminações e agressões, perpetradas por pessoas próximas e em diversos locais por onde circulam. Independentemente de terem ou não se assumido, o tipo de discriminação mais comum foi ter sido marginalizad@ por um grupo de amig@s ou vizinh@s, seguido de discriminação por professor@s e colegas de escola, e no ambiente familiar. Entretanto, à exceção do contexto escolar, verificou-se que aqueles que se assumiram sofreram mais discriminação nesses mesmos espaços comparativamente aos que não se assumiram.

A fala Eduardo, nos valendo de Jaworski (2010), em sua provocação de como alguns “suicídios” são mais sérios que outros porque perpassam pela matriz cis-heterossexual, indica, justamente, como ele considera seu sofrimento e sua tentativa de suicídio menos importante: “*não muito esperta*”, em suas palavras. A escola, a família e os/as agentes que compõem tal instituição sequer conseguem perceber o sofrimento a que Eduardo estava submetido. Ou seja, nossa própria percepção do sofrimento perpassa por certos enquadramentos que nos são cotidianamente ensinados.

---

<sup>46</sup> A narrativa de Eduardo nos remete ao suicídio de Karol Eller, influenciadora lésbica e pró-Bolsonaro que estava passando pela chamada “cura gay”. Em uma nota feita em uma de suas redes sociais Karol Eller escreve o seguinte: “renunciei à prática homossexual, eu renunciei vícios e renunciei os desejos da minha carne para viver em Cristo!”. Mais informações em: <<https://www.poder360.com.br/brasil/morre-karol-eller-36-anos-influenciadora-lesbica-pro-bolsonaro/>>. Acesso em 16 de novembro de 2023.

Outros relatos de tentativas de suicídios, seguem, nas premissas de Navasconi (2022), em uma necessária contextualização. Vão indicar como tais tentativas percorreram um caminho, ainda que descontínuo. Em outras palavras, os enunciados contam sobre experiências de sofrimento que se emaranham em um processo cujo fim é o desejo de autoextermínio. Essas experiências vão, ainda, alinhar-se às marcas subjetivas deixadas pelos processos de escolarização. Felipe e Ada também contextualizam as dores que o/a levaram a tentarem suicídio:

*Aí eu tive um segundo relacionamento, eu fiquei alguns meses ou quase um ano sem me relacionar com ninguém, sem me relacionar de novo. Eu comecei a me relacionar novamente com outra pessoa. Nesse relacionamento deu muito certo, só que parece que **eu já tinha tanta coisa em “a ver” na minha vida, que eu não resolvi, que meio que começou a vazar, vamos dizer assim. Começou a transbordar problemas mal resolvidos. Aí eu comecei a ter pensamentos de ruína. Comecei a pensar em suicídio mesmo.***

*É... Eu namorei 5 anos com essa pessoa, a gente morou junto, aí veio a pandemia para agravar um pouco a situação e eu comecei em um novo trabalho também. E era um trabalho bem pesado, vamos dizer assim, e **somou tudo**. Eu lembro que um dia que eu tive gatilho foi relacionado a uma... Eu estava em casa, no meio da pandemia, cheio de atividade para fazer da faculdade, cheio de atividade para fazer do trabalho e aí me ligaram para me cobrar, aí eu desabei em cima da primeira pessoa. A primeira pessoa que me deu abertura ela só falou assim “você tá com a voz meio triste”. E eu respondi: “aí, olha, eu nesse momento que estou falando com você eu estou pensando em me matar. E se você desligar essa ligação agora é provavelmente isso que vai acontecer.”*

*E aí essa pessoa ficou no telefone comigo até o meu namorado chegar e quando ele chegou eu desabei. Falei: “**Olha, já tem um tempo que eu não estou bem, só que agora eu cansei de ser forte. Não dá mais para aguentar isso tudo. Eu só quero dar um jeito de me livrar disso tudo nem que seja tirando minha vida. Eu só quero me aliviar disso.**”*

*Aí eu comecei a ir no tratamento, eu comecei... Eu fui para psicóloga, comecei a fazer terapia. A terapia não estava dando certo porque só piorava... Eu comecei a me machucar e a me machucar muito feio [**nesse momento Felipe mostra seus dois braços, ambos possuem inúmeros cortes**]. E precisei começar a fazer acompanhamento psiquiátrico. Comecei com o psiquiatra, comecei a tomar medicação, só que nesse início eu sempre burlava. Não tomava da forma correta, eu fazia o uso de bebida alcoólica junto e não podia. E eu não estava seguindo o tratamento, porque eu não era o que eu queria. **O que eu queria de verdade era morrer**. E eu sentia estava aquilo e que não era por mim, era pelos outros, porque meu namorado me pediu, meu irmão me pediu, do tipo “não morre”. E eu: “tá, eu não vou morrer, mas foi porque você me pediu”, digamos assim [Felipe ri um pouco nesse momento]. — Felipe.*

*Eu tinha 15 anos e eu estava me sentindo muito mal em casa porque eu sou de uma família conservadora, tradicional, que não me aceita do jeito que eu sou por vários motivos e minha sexualidade é um deles. Não só por causa da sexualidade, mas de eu ser uma mulher que pensa, tem uma voz e tudo mais. E vai contra o que meus pais pensam e eu sou abertamente uma pessoa que compactua com ideias*

*de esquerda. O meu pai é do agronegócio, então a gente sempre batia muito nessas questões e eu me sentia muito mal em casa.*

***Eu sentia que eu não pertencia em nenhum lugar. Eu ia para casa, eu não me sentia em casa; eu ia para escola, não me sentia acolhida. E eu estava passando por um relacionamento muito tóxico e muito abusivo com um cara, eu era mais nova né. Eu tinha 15 anos e eu acho que ele tinha uns 18. E era muito abusivo porque eu estava descobrindo essa questão da minha sexualidade e de como estar no mundo e nesse relacionamento e né, eu não devia nem estar discutindo isso, naquela idade. Ele exigia muito de mim, ela cobrava muito do meu emocional que eu não tinha e quando eu não conseguia entrar para ele, ele ficava muito bravo comigo. Ele gritava comigo. Chegou até a ter alguns episódios mais físicos assim... Então, eu estava muito mal com isso também porque eu sabia que isso estava me fazendo mal, mas eu não conseguia sair daquilo.***

*Então teve um dia que meus pais, eles foram para um evento, e eu tomei, tipo, muitos remédios, muitos. E eu tive uma overdose de remédio, aí eu fui para no hospital. Eles fizeram toda a... [participante pensa]*

***Pesquisador: Lavagem?***

***Ada: Isso! Fizeram toda a lavagem e foi isso. Aí eles me levaram em uma psicólogo, na verdade, em um psiquiatra, que foi assim, foi uma das primeiras experiências da minha vida. Ele falou para mim que eu estava fazendo aquilo para chamar a atenção dos meus pais. Aí eu cansei de procurar ajuda, sabe? Porque... Que ajuda eu estava tendo com essas pessoas? Aí eu decidi que era a hora de eu mudar de ambiente, vir para Uberlândia, sabe? Porque era o lugar que eu podia vir, que eu tenho família aqui e tudo mais. Então, nossa, eu insisti muito para os meus pais para eles deixarem eu vir para cá.***

*Aí eu falava: “ah, é para eu vir para estudar”. E para os meus pais, se falar que é de estudo, eles estão ok. Aí que eu consegui vir para cá, tive mais liberdade, morando sozinha. — Ada.*

Felipe e Ada vão ao encontro das discussões no campo da Suicidologia que consideram o suicídio como um acontecimento multifatorial (BOTEGA, 2015; BERTOLOTE, 2012). O caráter somativo do sofrimento na vida de Felipe faz com que ele passe a se machucar. As cicatrizes que Felipe mostra no momento da entrevista são, em alguma medida, resultante das inúmeras discriminações e situações de sofrimento que foram silenciadas, ou ignoradas pelo jovem. “Tudo que se engoliu forçosamente deve ser purgado.”, diz Sargenti (2017, p. 41), ao discutir os efeitos dos insultos. Felipe, com “tantas coisas em a ver” na vida, passa a desejar não-viver e busca, de alguma maneira, acabar com todo o sofrimento que carregava a tempos.

A sobrecarga, posta em Felipe, tanto de trabalhos da faculdade, quanto em seu emprego e situações de precarização, atuaram na constituição do processo suicida na vida jovem discente do curso de Pedagogia. Felipe vai indicar também como a própria lógica do capitalismo, em sua produção de desigualdades, como já problematizava Marx (2006), pode se configurar em uma das causas do suicídio. É preciso ponderar, ainda, como a instituição escolar e, não raro, as instituições universitárias, colocam em movimento vidas organizadas pelas normas do

biopoder. Este age no mais íntimo do sujeito na criação de *ethos* produtivista. Não à toa, “o suicida” vai romper com as normas cristãs, médicas e capitalistas que produzem uma vida útil a todo custo:

Nessa direção, o poder opera como dispositivo positivo e estratégico. Ele gere a vida dos sujeitos, controla-o nas ações a fim de que sejam desenvolvidas ao máximo suas potencialidades só resta, nos casos em questão, serem engolidas pelo inescapável fundo do poço e implodir, definitivamente, o armário. Isso torna os sujeitos que estão sob o poder uma força de trabalho ajustada as demandas, dando-os a máxima eficácia, utilidade econômica, produtividade, reprodutividade e, ainda, torna-os politicamente dóceis. (SANTOS et. al., 2019, p. 80)

A citação acima, resultante de considerações acerca do suicídio de universitários estudantes do curso de medicina, mostra também como o próprio exercício da masculinidade, em consonância com o dispositivo da eficácia (ZANELLO, 2018), transformam jovens homens em sujeitos que, necessariamente, se “ajustam” ao mundo do trabalho. Felipe em outra passagem resume tal ponto com o seguinte:

*Eu só fui piorando e fui juntando isso com os problemas que eu tive depois de adulto, porque aí como adulto eu tive que começar a trabalhar, comecei faculdade e aí junto com isso os problemas financeiros. A dor de cabeça com ter que sustentar a casa e essas coisas... — Felipe.*

Ada vai também indicar o caráter somático que a levou a tentar “se matar”. O fato de existir em uma família conservadora, sendo uma mulher bissexual de esquerda, vivendo o relacionamento abusivo com um homem e não se sentir acolhida na escola compõe o contexto em que a jovem estava inserida. A estudante do curso de jornalismo, no momento em que estava descobrindo como estar no mundo, relata, não encontrou possibilidades de reconhecimento pleno e positivo de si mesma.

Marx (2006) é pioneiro em compreender as relações entre gênero, classe e suicídio e destacar como a vida privada, como as questões de ordem familiar e relacional, podem fazer com jovens mulheres “se matem”. O suicídio, para Marx (2006), enquanto um mal social, precisa ser pensado também em como a lógica burguesa adentra a vida “privada” das mulheres.

Baére e Zanello (2022) ao entrevistarem mulheres bissexuais chegam à seguinte conclusão: essas não vislumbravam, no geral, redes de apoio nem entre heterossexuais, nem entre lésbicas. Tanto os heterossexuais, quanto as mulheres homossexuais, aparecem nas narrativas de mulheres bissexuais as ilustrando como pessoas altamente erotizadas, promíscuas, disponíveis às fantasias sexistas e sexualmente incansáveis. As implicações de tal fato podem ser vistas na fala de uma das entrevistadas: “*Eu acho que mulheres bissexuais são mais violentadas. E eu caio nessa estatística. Porque é algo que destrói a sua sua saúde mental... [...]*” (BAÉRE, ZANELLO, 2022 [grifos do autor e da autora]). Ada, como conta,



também integra, em alguma medida, essa estatística ao experienciar abusos emocionais e físicos no relacionamento descrito em sua fala.

O que tanto Ada, quanto Felipe vão indicar, é que as instituições de educação formal estão presentes durante todo esse processo cumprindo um papel: assegurar uma vida viável segundo as normas do biopoder. Os contextos de sofrimento postos pelos/as entrevistados/as sugerem como foram se constituindo o que, neste trabalho, chamamos de processo suicida. Ou seja, embora sem definirem com precisão, Diego, Eduardo e Apollo também apresentam experiências em vida que os machucavam e como tais aspectos foram os afetando emocionalmente, logo, constituindo-os subjetivamente. Essas experiências estão, conforme defendem Jaworski (2010), Zanello (2018) e Nagafuchi (2019), inscritas no corpo e passam pelo crivo da matriz cis-heterossexual que é, por fim, responsável por validar certos sofrimentos enquanto relega outros à um lócus de inteligibilidade.

Esse debate, além de retomar o caráter multifatorial do suicídio já destacado por vários estudos (BERTOLOTE, 2012; BOTEGA, 2015; SILVA, 2019; NAVASCONI, 2018, 2022) vai ao encontro de outros aspectos do sofrimento em contexto que emergem na fala dos/as entrevistados/as: o cis-heterossexismo é transpassada por conflitos de raça, classe, regionalidade, geração, enfim, uma série de outras experiências que ocorrem no corpo (SILVA, 2019). O suicídio, produto que adquire inteligibilidade a partir dos códigos postos pela matriz cis-heterossexual (JAWORSKI, 2010), precisa também ser compreendido de maneira mais plural possível, argumenta Navasconi (2018).

Apollo e Diego, assim como Eduardo, Felipe e Ada - Caio Lannes e Pietro não afirmaram, categoricamente, a relação entre a escolarização e a produção do suicídio, como veremos - contam sobre experiências em que as escolas os deliniam subjetivamente e esses/as não encontram maneiras de escapar da escola de injúrias:

*Sim, mas era mais no momento das piadas porque eu não tinha me assumido ainda. Eu já me entendia como trans, mas não tinha me assumido ainda. Eu trazia aqueles machucados do Fundamental I, então eu resolvi só ficar na minha, sabe? Foi nessa época que eu desenvolvi **depressão**, eu tive **depressão** por um tempo, assim. Eu fiz tratamento e tudo mais. Mas até hoje eu acho que está aí porque eu nunca continuei com o tratamento... — Diego.*

*E tinha ainda alguns professores que eram coniventes e faziam piadas também, nesse período. Que foi um dos motivos que na época eu me **autoflagelava muito**, porque eu não me sentia bem. Eu não conseguia sentir as coisas do jeito que eu queria sentir. — Apollo.*

*Então, tipo, teve esse episódio, e eu já não era uma pessoa muito assumida, e depois acontece isso do bullying. Então, eu já tava com esses problemas de*

*depressão, já havia tentado suicídio e eu fiquei com esse menino e eclodiu a questão de eu ser gay. Eu já era “meio” assumido, nas entrelinhas, mas aí eclodiu mesmo. Tipo, já tinha piadas, mas aí elas aumentaram.* — Apollo.

Diego e Apollo enunciam, mais uma vez, como a dilemática do armário esteve presente durante a escolarização: Diego, mesmo se já se entendendo como uma pessoa trans, desenvolve o que nomeia como depressão, preferindo isolar-se. Aqui podemos compreender essa reclusão como uma forma possível de escapar das discriminações cis-heterossexistas, mas também um efeito de tais discriminações. Em outras palavras, as injúrias fazem com que Diego vivencie um enredo de sofrimento emocional. Já Apollo, teve na escola de injúrias uma hiper visibilização, ou seja, “sair do armário” – forçosamente - faz com que se amplie os ataques direcionados ao seu corpo. Apollo deixa de ser interpretado como um ser humano e, na assunção de sua não-heterossexualidade, é transformado em uma figura aversiva e nojenta, mesmo entre aqueles/as que, de acordo com Seffner (2020, 2021), deviam estar preocupados em trabalhar com as diferenças em sala de aula, isto é, os/as professores/as.

Ambos os entrevistados, ao romperem com a cisgeneridade e com a heterossexualidade como norma, mostram como o sofrimento, produzido por um mundo que torna a injúria possível, como diz Eribon (2008), está presente tanto quando o sujeito permanece “no armário”, tanto quando ele sai. Essa negociação, entre sair do armário, também estará atravessada por inúmeros outros fatores, como: classe, raça, etnia, idade e religião, por exemplo (TEIXEIRA-FILHO, BESSA, 2012; CASTAÑEDA, 2007; VEIGA, 2018; SILVA, 2019; JUNQUEIRA, 2014; NAVASCONI, 2018). Em síntese:

O estar no armário produz sofrimento psíquico e vulnerabilidades, de modo que há benefícios em dele sair. Mas não se trata de forçarmos as pessoas a saírem do armário. Outrossim, seria mais interessante e necessário promovermos uma mudança no sistema educacional; este ainda se vê preso às normas e regras heterocentradas, dificultando a livre expressão de desejos e comportamentos não heteronormativizados, e reforçando a homofobia, as desigualdades de gênero e a exclusão. (TEIXEIRA-FILHO, RONDINI, BESSA, 2011, p. 739)

Para Eribon (2008), a injúria procura selar o destino subjetivo, desde criança, às expressões de vida gay. Tanto que, “a escolha de si” (ERIBON, 2008, p. 85) se torna, não raro, um processo permeado por sensações de tristeza e não pertencimento, podendo, inclusive, ter relação com o suicídio. De acordo com Apollo, as injúrias escolares, expostas a partir de sua hiper-visibilização enquanto, naquele momento, um homem gay (o jovem ainda não se autorrepresentava como uma pessoa não-binária e pansexual), também foi atravessada pelos tabus forjados em torno do ato de se matar:

***Pesquisador:** E as pessoas da escola ficaram sabendo que você havia tentado se matar? A gestão, os professores?*

*Apollo: Sim.*

*Pesquisador: E como foi?*

*Apollo: Eu fiquei em Bauru e quando eu voltei eu tive que terminar o semestre em uma outra escola. Uma outra escola pública. Mas eu nem fiquei lá, foi um ou dois meses porque era final de ano. Aí quando eu volto para a escola católica, que eu consigo voltar, é... Era o principal assunto. **Então, eu era “o gayzinho depressivo”, que tentou se matar, que estava ferindo deus em uma escola católica.** Então, tipo assim, tinha aquela questão que eu era uma pessoa completamente ruim de se viver, que eu não poderia ficar muito próxima. Todos os professores, virava e mexia, faziam comentário meio esquisito, perguntando se eu estava bem mesmo, se eu tivesse com algum problema eu podia sair. Só que não falavam isso baixo, falavam em voz alta! E, tipo assim, era um incômodo, porque todo mundo sabia. E tinha os olhares, como se eu fosse uma pessoa completamente ruim por ter feito isso.*

***Tanto que foi isso que eu abandonei a escola. Eu volto para o colégio católico, passo por todos esses processos, aí um pouco mais da metade do ano eu falo assim: “Não quero mais voltar para a escola! Não quero mais ir e não vou”.** Eu pelo menos tive o respeito da minha mãe em aceitar que eu não continuasse indo, antes que eu tivesse outra tentativa de suicídio ou algo do tipo. — Apollo.*

Apollo relata as formas pelas quais sua tentativa de suicídio amplia, ainda mais, as injúrias, sejam elas de forma direta, ou pela atuação a partir de fofocas e olhares, por exemplo (ERIBON, 2008). O suicídio, por intermédio dos discursos produzidos pela agenda neoliberal e pelo fundamentalismo religioso, se transfigura em um ato a ser evitado e, na lógica da biopolítica, previsto a todo o custo. O autoextermínio carrega consigo um conjunto de valores pelos quais as operações do discurso vão silenciar, ou ainda, permitir sua discussão somente em ambientes específicos. A escola, pelo que conta Apollo, colocou em exercício os dogmas cristãos e cis-heterossexistas para compreensão e produção da vida. A jovem, ao romper com tais dogmas, encontra uma possibilidade de ir contra toda essa produção discursiva que incidiu sobre seu corpo.

Pelo fato de vivenciar inúmeras discriminações em solo escolar, em particular, manifestações cis-heterossexistas, Apollo narra que preferiu parar de ir à escola por um tempo. O dilema do jovem era “simples”: ou deixava de frequentar a escola, ou terminaria por tentar se matar de novo. Bento (2011), nesta lógica, comenta como não é possível reduzir a expulsão de pessoas LGBT da escola, isto é, o impedimento do seu corpo de se escolarizar, a expressões clássicas do campo pedagógico como “abandono” ou “fracasso escolar”. Esses (des)encontros com a escolarização apareceram nas falas abaixo circunscritas pelo sofrimento:

*Mas é isso né, não tenho a menor vontade de voltar. As pessoas falam “nossa quando você sair do ensino médio você vai ficar maluco para voltar”. Eu não, na verdade... **Às vezes eu tenho pesadelo.** Não tem nada de mais acontecendo, mas sabe aquele clima de pesadelo? De quando você tá no sonho e fica meio afobado? E o pesadelo é simplesmente eu assistindo uma aula do Ensino Médio, não tem*

*nada assustador acontecendo, mas eu estou lá afobado, morrendo... Aí eu fico “não, não... Não acredito que eu estou aqui de novo!” [relata com lágrimas nos olhos] — Eduardo.*

*Não sei exatamente como contar [essa fala diz respeito à pergunta “No questionário você sinalizou que a escola teve relação com o fato de pensar em se matar, poderia contar mais?”], assim, teve uma época que **eu parei de ir pra escola**, acho que foi no nono ano, eu não recebia tantos ataques assim, mas eu ainda me sentia um pouco deslocado, o pouco que eu recebia já era o bastante, o suficiente por conta das coisas passadas, então eu comecei a faltar muito da escola, eu não sei como eu não repeti sabe?! E foi a época que eu comecei a fazer umas coisinhas aí, comecei a tomar uns remédios não receitados, eu usava bastante remédio, eu **ficava bem chapado o dia inteiro chapado, ainda mais quando ia pra escola**, é uma época da minha vida que assim, lembrar dos acontecimentos eu não lembro. Eu não lembro o que aconteceu muito bem, por que eu estava sempre assim, pegava remédio pra dormir, misturava com alguma outra coisa e **ficava o dia inteiro chapado**, mas assim, mas isso mesmo. — Diego.*

*Aí eu já não ia mais na escola, eu falava que eu ia pra escola e não ia. Aí até que teve um dia que eu conversei e falei assim: ‘não vou mais’. **Eu abandonei**. Eu tranquei. Fiquei em torno de... Eu tranquei no período final de setembro, aí quando começou o ano eu me arrependi e falei que queria voltar a estudar. — Apollo.*

Para Apollo, as violências sofridas na instituição escolar foram sérias ao ponto de optar por não frequentar a escola durante meses. Eduardo comenta que convive, ainda hoje, com pesadelos cujo a cena se dá em uma sala de aula do Ensino Médio. As injúrias presenciadas pelo jovem fazem com que sua escolarização tenha se tornado um pesadelo. Voltar à escola o assusta. Nessa lógica, tanto as piadas, quanto às operações de exclusão dentro da instituição impactam subjetivamente os/as entrevistados/as, chegando à máxima de desejar não estar ali. Nesta seara, nos perguntamos: quais corpos encontram escolarização? (YORK, 2020) E, ainda, quais consequências emocionais são cometidas aos corpos que não encontram escolarização?

A instituição escolar, ao repetir quais são as “verdades” em torno do gênero, também produzem aqueles/as que não se enquadram naquele espaço. Não à toa, o grande desafio da educação, tomando como referência estudos de Miskolci (2012), César (2011), Louro (2007), Seffner (2013, 2020), é atuar em um exercício de estranhamento e recusa das lógicas de normalização dos sujeitos, em outras palavras, lutar para que as vidas não sejam regidas exclusivamente por um só enquadramento. Ou seja, nessa perspectiva, o “fracasso escolar” é também um fracasso a um determinado tipo de enquadramento.

Nessa analítica, a preocupação dos estudos *queer* seria, para Miskolci (2012), uma preocupação com o abjeto. Navasconi (2023, p. 158), ao discutir propriamente a relação entre o suicídio e das normas de gênero diz:

[...] o corpo trans que não se adequa ao binarismo e que não corresponde às normas de gênero passa ser visualizado e reconhecido como um corpo abjeto, e automaticamente passa a ser excluído da inteligibilidade social. Pois bem, se este corpo não performa e automaticamente não atende à norma, o que acontece? Quais são as consequências?

Diego, Apollo, Eduardo, Ada, Caio Lannes, Felipe e Pietro nos contam essas consequências. Todos/as precisaram, em algum momento, negociar suas expressões de vida em uma escola de injúrias. Quando essas negociações não bastaram, ou ainda, acumularam-se em uma sistemática de exclusão criando um contexto; ou, nas palavras de Apollo, ao passarem por vários “processos”, a vida se torna um fardo. O sujeito não aguenta mais a caricatura da aberração e, sem ter sua humanidade reconhecida, o suicídio surge como “opção”:

*Eu apaguei todas as minhas redes sociais naquele dia, eu apaguei todas as minhas imagens e eu não sentia mais esperança em estar vivo. De querer passar por aquelas situações de constrangimento, das pessoas me excluírem de um grupo, de eu ser um tipo de piada até mesmo na boca dos professores. Todo mundo me vê como **uma figura completamente aversiva, uma coisa nojenta dentro da escola**, porque eu fui a primeira pessoa assumida dentro do colégio. Tipo, assumido das pessoas saberem que eu tive um relacionamento, que eu me relacionava com alguém que era também um outro homem na época. — Apollo.*

Em provocação butlerianas, a vida e a morte possuem relação com determinado enquadramento, assim como o abjeto que se configura também produto da norma: é sua expulsão (BUTLER, 2015, 2019). A escola, enquanto instituição de manutenção desses enquadramentos, também constrói barreiras à escolarização de pessoas LGBT, em última instância, permite e/ou ocasiona suas expulsões. Expulsões de pessoas que não se enquadram na lógica binária da escola e, logo, não se enquadra a lógica binária que transpassa a organização de toda sociedade civil.

O abjeto, diz Butler (2019), possui esse espectro ameaçador vez que tensiona as normas pelas quais muitas verdades sobre o corpo são construídas. “O abjeto é 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”, diz Miskolci (2012, p. 40). É, nas palavras de Caio Lannes, uma sujeira. Sujeira que está no chão da escola e precisa, a todo o custo, ser limpa, inclusive, para que ela não consiga seguir sujando, cada vez mais, o restante da sociedade.

Dessa forma, em nossa leitura, o processo de abjeção dentro da escola, isto é, a expulsão, é parte também do processo suicida desses jovens discentes. Em outras pesquisas, suicídio também aparecido como resposta aos/as que não conseguem se adequar as normas (SANTOS; CASTEJÓN, 2016; SANTOS, 2015). Marx (2006, p. 32), a respeito do caso de uma jovem que foi humilhada por sua família após passar uma noite fora e, por isso, se mata,

o autor diz: “O sentimento de vergonha provocado por essa cena abjeta levou a menina à decisão de dar um fim à própria vida [...]”. Mesmo Durkheim (2000), em sua defesa à regulamentação sistemática, inclusive, do sistema educacional (DURKHEIM, 1962), vê no excesso de regras, expresso pela tipologia do suicídio fatalista, a qual estava exposta a população escravizada, uma “razão” para dar cabo à própria vida.

Os mecanismos de fazer-viver, segundo regimes de verdades enquadrados por normas que conferem pertencimento ao homem branco, heterossexual, cisgênero, rico, sem deficiência, cristão; desumaniza aqueles que escapam de tais premissas. A desumanização, ainda, se intersecciona, e os/as entrevistados/as irão ponderar isso: a escola não permitiu que Diego, homem trans, bissexual, preto e gordo; nem que Eduardo, homem gay, cis, branco, que frequentou escolas confessionais como bolsista; tampouco Apollo, não-binário e amarelo, vissem a si mesmos como sujeitos.

Nesse caso, essas experiências de escolarização narradas terminam por construir subjetividades que não buscam mais a vida a partir daquelas regras. O processo suicida, portanto, vai se inserindo nessas experiências cotidianas da vida, desde as ofensas, até a expulsão das pessoas desse projeto de vida que a escola, não raro, perpetua. Essa escolarização, no entanto, não se finda - sempre - em momentos de sofrimento. Os sujeitos são interpelados pelos modos de subjetivação em todos os momentos da trajetória escolar e tem a potência de obstruir a norma e, de certa forma, se (re)subjetivar, em uma negociação entre o que está posto, e o que pode vir a ser. Esse vir a ser, como veremos, pode permitir uma escolarização em que o reconhecimento da humanidade dos/as entrevistados/as se tornou possível.

### **5.2.3 Ampliar matrizes de inteligibilidade, intervir no processo suicida**

Embora postos em xeque por parte da literatura discutida nesta dissertação, os dados sociodemográficos do suicídio indicam profícua relação entre uma escolarização marcada por exclusão e *bullying*, termo usado nas pesquisas, com o autoextermínio (OMS, 2000; BOTEGA, 2015; MISKOLCI et al., 2022). Mas, como também já destacado, as experiências de escolarização não podem ser reduzidas, exclusivamente, a experiências de sofrimento.

De acordo com Sepulveda (2015, p. 111), “a instituição escolar pode ser também percebida como um território que contribua para que os alunos possam trilhar caminhos que não sejam somente os da regulação”. No que tange ao suicídio, se concordamos com Botega (2015), que a prevenção perpassa pela criação de condições humanas dignas, é possível afirmar que, na contramão, quando a escolarização permite a construção de vidas possíveis de

reconhecimento, não-abjetas, poderia intervir no que temos apontado, de maneira mais ampla, como processo suicida? Recorremos às falas dos entrevistados para mapearmos tal questão:

*Aí quando eu vou para uma escola pública, eu vou estudar em uma escola que já tem gays lá assumidos. Uma coisa mais da periferia, uma coisa mais real. Então eu **me sinto em um ambiente muito mais acolhedor**. [...] Cada um tinha sua própria bolha, mas **eles existiam**, então, tipo, o respeito na escola existia por conta que essas pessoas já tinham feito alguma coisa. — Apollo.*

*Então lá era muito pequenininho [escola que cursou no Ensino Médio], então foi muito fácil falar com todo mundo. **Lá tinha um casal trans, um casal! E foi por conta deles mais que eu me assumi, porque eu vi o quanto eles se sentiram acolhidos**. Nunca falaram sobre o nome morto deles, nunca tocaram no assunto. Eles não eram vistos como “o casal trans”, sabe? Eles eram só eles. — Diego.*

*Mas quando a gente foi conversando mais sobre isso, crescendo, amadurecendo, algumas amigas mais próximas, a gente compartilhou umas com as outras sobre isso né. **Aí eu descobri que a minha melhor amiga também é bi. Aí eu fiquei aliviada, sabe?** Em pensar que eu estaria invadindo o espaço dela, ou alguma coisa assim, ou passando essa impressão. E, no segundo ano do Ensino Médio eu vim aqui para Uberlândia, e eu comecei a estudar em outra escola, então lá foi mais diferente. As pessoas tinha mais consciência disso, só que minha sala era uma galera que vinha de cidades do interior, então, era uma galera dessa mesma situação que eu estava antes. Então eu era assumida para todo mundo, todo mundo sabia, todo mundo me respeitava. — Ada.*

*Aí, enfim, lá era tudo mais aberto. Eu via até gente mais nova do que eu que falava, conseguia falar para qualquer pessoa sobre sua sexualidade. **E tinha muitas pessoas trans lá, então, lá foi um lugar de muito contato. Eu diria que foi mais tranquilo**. — Eduardo.*

As falas *transcriadas* apontam, entre vários elementos, a complexidade do espaço escolar; como destacado no início das análises desta dissertação em *As várias maneiras da escola ensinar sobre a vida*. Não é possível considerar, de maneira singular, as experiências de escolarização. Essas são plurais, contraditórias e revelam, a todo instante, a precariedade da norma cis-heterossexual.

Para Diego e Apollo a escolarização começou a ganhar outros contornos, bem como a processualidade suicida em suas vidas, a partir do reconhecimento de outros sujeitos “iguais” a eles dentro do espaço escolar, ressaltamos, público. Ada e Eduardo, por seu turno, ao narrarem sobre uma instituição que compõem uma rede de escolas particulares no município de Uberlândia, muito diferentemente de instituições que haviam passado, contam sobre possibilidades de reconhecimento outras que não apenas a partir de lentes cis-heterossexistas.

A reiteração constante da norma em âmbito escolar evidencia também sua precariedade e, assim, é possível contestá-la (BENTO, 2011; PICHETTI, SEFFNER, 2017). A precariedade

da norma é tal que existe, inclusive, a possibilidade de certa “desidentificação coletiva com a norma”, diz Butler (2019), desta surgem, por exemplo, os movimentos feministas e LGBT. Em outras palavras, a multiplicação de representações positivas, de sujeitos também desviantes da cis-heteronormatividade, atuam no sentido dos/as entrevistados/as se reconhecerem e, mais, se reconhecerem enquanto humanos.

Para Apollo, ingressar em uma instituição pública onde há pessoas gays e periféricas, logo, distanciar-se das instituições privadas e cristãs que delinearão sua subjetividade a partir das injúrias, possibilita que ele se sinta acolhido. Diego, de maneira similar, ao contrário de seu Ensino Fundamental I, permeado de discriminações, encontra no Ensino Médio outras pessoas trans. Existe acolhimento e uma (re)significação de si e do desejo de dar fim à própria vida, ainda que o processo suicida não seja abruptamente interrompido, esta passa a seguir outros rumos.

Ada fica aliviada ao saber sobre a orientação sexual de sua melhor amiga. Ambas bissexuais e o fato de estar, agora, em uma outra cidade e em uma outra escola, com outros/as estudantes cis-heterodissidentes, permitiu que Ada anunciasse sua sexualidade frente a todos/as na escola. Eduardo, já assumido, encontra nesta mesma instituição narrada por Ada um espaço de maior tranquilidade, argumentando, inclusive, sobre a existência de pessoas trans nesta instituição.

É importante pensar como as expressões de vida trans são, como pontuam César (2012, 2009), Bento (2011) e York (2020), altamente reguladas pelos dispositivos disciplinares presentes nas instituições escolares. Há uma série de dados que indicam a vulnerabilização em que tais pessoas estão submetidas, bem como sua aceitação em ambiente escolar é flagelada (TEIXEIRA-FILHO, RONDINI, BESSA, 2011; SILVA, 2022). De tal forma, a fala de Eduardo sugere que, quando vidas trans habitam o espaço escolar, abre-se possibilidades de outras vidas existirem. O cis-heterossexismo manifesta-se, no entanto, a partir de operações complexas, nas quais, pessoas travestis e transexuais permanecem abjetas mesmo em lugares ocupados por heterodissidentes cisgêneros, como indica Diego em outra fala:

*É... E, assim, não foi tão traumatizante igual o Ensino Fundamental I que foi bem traumatizante, mas o II não foi tanto. Eu ouvia alguns comentários, só que metade da sala ali se entendia como bissexual. Era um pouco mais por ser trans que eu ouvia uma coisa ou outra, mesmo eu não tendo me assumido as pessoas já presumiam... Isso que é o melhor. As pessoas não perguntavam, só presumiam. — Diego.*

De tal forma, é importante indicar que tanto a produção da abjeção, bem como a possibilidade de ter uma vida reconhecível é enquadrada por mais de um domínio das operações



de poder (COLLINS; BILGE, 2017). Em outras palavras, é necessário também *interseccionalizar* também a possibilidade do reconhecimento de si como “ser” humano. A possibilidade ter uma vida reconhecível na escola, argumentam as entrevistas, está cristalizada, ainda, na ação de agentes educativos que operam no sentido do acolhimento e, dessa forma, reconhecem a humanidade e o sofrimento dos/as estudantes cis-heterodissidentes. Na escolarização de Caio Lannes são, inclusive, essas relações salutares com os/as professores/as que o marcam como sujeito:

*Então, eram assim, professores que sempre que viam que um aluno tinha crise no corredor, ou na sala, na escola... Eles iam lá conversavam, ajudavam. A professora de Física também foi uma das que sempre conversava comigo, sempre interagia com a gente. Perguntava se estava tudo bem. Tanto que ela me ajudou, em um dia que eu estava tendo uma crise também, me levou até no UAI Pampulha. Ela ficou comigo lá o tempo todo. Então, assim, as relações com as professoras do IF elas não são negativas, sempre tem alguns problemas na escola também, alguns professores problemáticos, algumas crises lá também. Mas os professores sempre são acolhedores também, então, assim, é raro que algum professor, tipo assim, é só aquele professor tradicional, tá ali fazendo passa papel, passa papel e vai embora. Então eu acredito que as relações mesmo eram pacíficas. — Caio Lannes.*

*E algumas professoras e até mesmo o corpo mais de coordenadoras da escola, pedagogas da escola, muitas das vezes me tiravam da sala e eu ficava com elas conversando. Eu fazia atividades com elas. **E eu tive muitas figuras professores que foram realmente as pessoas que me acolheram, que foram as figuras mais próximas de uma figura familiar próxima.** — Caio Lannes.*

*Quanto aos professores, no caso da professora que me ajudou, eu estava em uma crise. E foi uma crise que eu acabei paralisando, por estar me sentindo, assim, muito instável e com muita coisa da cabeça acabava não fazendo mais nada no corpo. Acabou que ela ficou lá comigo tipo uma hora, chegou outras auxiliares da escola também e ficaram lá. **Ela acabou ficando do meu lado, eu acabei com tempo, eu fui levantando, fui abrindo o olho, mas ainda não conseguia mexer meu corpo. Aí ela acabou indo comigo em um carro lá, do IF mesmo, lá pro UAI, ficou comigo lá na consulta, no tempo de espera também, até minha mãe chegar. Então, assim, foi um apoio mesmo.** Ela não ficou falando coisa na minha cabeça, conversou comigo sobre coisas que eu sentia, que eu podia fazer comigo. Então foi um apoio que eu acho que foi muito necessário que ela teve. — Caio Lannes.*

Apollo, Eduardo e Diego mencionam também, como os/as professores/as e outros/as agentes educativos, que trabalham na escolarização formal, atuaram na possibilidade de tais sujeitos reconhecerem a si mesmos e/ou propiciar situações de acolhimentos que capazes de produzir efeitos às subjetividades dos/as entrevistados/as:

*Tanto que uma vez discutindo com a minha mãe eu falei: “Aí, olha, minhas professoras sabem mais sobre minhas questões de desenvolvimento que a senhora.*

*Elas me conhecem mais do que você. Porque quem conversa comigo quando eu tenho uma crise são elas.*” — Apollo.

*Aí, nisso, eu pedi ajuda para um professor meu porque começaram a falar: “ah, os dois se eles não namoram, eles são gays.” Era assim que funcionava a lógica. Com isso, eu pedi ajuda para esse professor e ele conversou com o pessoal da sala e eles falaram tipo. Eles falaram não, ele falou: “vocês falar o que quiserem, mas se vocês fizerem isso aqui, durante a minha aula, vai dar problema”.*

*Assim, esse professor me ajudou muito. Recentemente eu descobri que ele é gay, que ele é casado um homem, mas como a escola é religiosa ele esconde isso até o fim da alma dele. Mas, enfim, é a vida dele, é ele que sabe.* — Eduardo.

*Eu tinha a professora de redação, que a gente é muito amigo até hoje, que ela me ajudou bastante, ela sempre tentava inserir esses assuntos mais delicados. Nas aulas dela, **por mais que a escola proibia, ela fazia na surdina**, enfim, ela me ajudou bastante.* — Eduardo.

*No Fundamental II eu criava laço com alguns professores, **eu tive alguns professores LGBTs, então eles me ajudaram bastante nisso.** Foi quando eu tive um pouquinho mais de apoio, assim, mas ainda era um apoio bem velado, sabe? Me apoiavam mas não falavam para ninguém.* — Diego.

Caio Lannes é um sujeito que, embora produzido em um mundo de injúrias (ERIBON, 2008), encontra na escolarização, sobretudo, durante o Ensino Médio, outras possibilidades de existir que não àquelas que faziam ele se sentir “sujo”. Nessa lógica, o trabalho docente ultrapassa os limites impostos pela matriz cis-heterossexual e reconhecem humanidade e sofrimento nos/as estudantes. Tais docentes, como contam Eduardo e Diego, burlam as lógicas o CISTema (YORK, 2020), transgridem, como ensina bell hooks (2018), uma escola pautada em um ensino que remove, do sujeito, o corpo. Ou seja, as emoções, sentimentos, tensões e disputas por lógicas de vida precisam ser consideradas no fazer-docente, para além de um espaço exclusivo ao “treino” na mente e a internalização de conteúdos.

De acordo com Seffner (2013, 2020), a obrigatoriedade e ampliação da oferta rumo à escolarização universal permite o ingresso não mais homogêneo (branco, rico e masculino) da educação escolar básica. De tal forma, os/as docentes se veem no desafio de “encarar” as diferenças que agora constituem a escola. Estamos trabalhando, em sala de aula, com emoções e pertencimentos morais, argumenta Seffner (2020), embora seja o papel da escola a alfabetização científica, não é possível encerrar uma pedagogia nesta premissa. Os/as professores/as precisam, para o autor, educar também para as relações sociais podendo, de maneira explícita ou não, provocar a norma cis-heterossexual durante sua prática docente. Em outras palavras:

A escola tem a guarda das crianças durante o período das aulas. Os(as) professores(as) são adultos de referência, educam segundo diretrizes das políticas públicas. Por mais

que se deixem chamar de “tias” ou “tios”, eles e elas não fazem parte da família, e os aprendizados escolares não são a mera continuação do que se ensina em casa. [...] A escola é um terreno de experimentação dos modos de ser homem e de ser mulher, e cada vez mais é um terreno de expressão da diversidade de orientação sexual. (SEFFNER, 2013, p. 154)

A citação acima também vai ao encontro dos enunciados de Apollo e Caio Lannes ao relacionarem o fazer docente, em suma, a preocupação com para com suas emoções, com a maternidade e/ou questões familiares. De tal forma, são evocadas compreensões generificadas, embora historicamente situadas (LOURO, 2000, 2007), das relações entre cuidado e escolarização. Não podemos ignorar os corpos existentes em sala de aula, mas também não podemos, apenas, crer que a escola é uma extensão da família. Ao contrário da educação posta pela visão durkheimiana, na qual, a geração mais velha atua na socialização/moralização dos mais novos (DURKHEIM, 1962), concordamos com Seffner (2020, p. 88) de que “As novas gerações fracassariam na vida se fizessem tudo da forma como lhes prescrevemos.”

Para Duarte (2015), a escolarização também atua, não raro, como um mecanismo de emancipação no projeto de vida de pessoas cis-heterodissidentes. De tal forma, a escolarização permite às expressões de vida LGBT outras condições materiais de existência, bem como a autocompreensão de si distante de suas famílias e das injúrias que ocorriam na época escolar. Ada, por exemplo, argumenta o seguinte em um dos trechos transcritos acima: “*E, no segundo ano do Ensino Médio eu vim aqui para Uberlândia, e eu comecei a estudar em outra escola, então lá foi mais diferente.*” Diego corrobora com tal ponderação ao comentar sobre a importância de ter mudado de cidade, a partir do seu ingresso na Universidade Federal de Uberlândia, para escapar das discriminações cis-heterossexistas:

*Assim, é algo que não vai funcionar pra todo mundo, assim não é uma fórmula não é um nada, pra mim funcionou, aquelas pessoas não tem nada a ver com a minha vida, eu nunca mais vou ver elas, e eu nunca mais vi, eu tô em outro estado, completamente diferente, mesmo quando eu vou pra essa cidade, pra minha cidade eu não vejo essas pessoas, eu moro no fim da cidade, sabe, então eu não vejo ninguém, ninguém. — Diego.*

Na fala do jovem discente do curso de Física, estar geograficamente distante das pessoas que o machucavam permite a construção de certa autonomia. Eribon (2008), comenta sobre o movimento de pessoas gays buscarem solidariedade em cidades maiores e de estabelecerem outras relações seguras, já que muitos precisam distanciar-se das violências produzidas em âmbito familiar. A Universidade, ao que indica as falas dos/as entrevistados/as, têm atuado na possibilidade da construção de relações salutares às pessoas LGBT, sobretudo, a partir do distanciamento de seus familiares.

Para Ada, inclusive, é seu ingresso na UFU, que permite a ela tomar distância de todo enredo de sofrimento que produziu sua tentativa de suicídio:

*Isso! Fizeram toda a lavagem e foi isso. Aí eles me levaram em um psicólogo, na verdade, em um psiquiatra, que foi assim, foi uma das primeiras experiências da minha vida. Ele falou para mim que eu estava fazendo aquilo para chamar a atenção dos meus pais. Aí eu cansei de procurar ajuda, sabe? Porque... Que ajuda eu estava tendo com essas pessoas? Aí eu decidi que era a hora de eu mudar de ambiente, vir para Uberlândia, sabe? Porque era o lugar que eu podia vir, que eu tenho família aqui e tudo mais. Então, nossa, eu insisti muito para os meus pais para eles deixarem eu vir para cá.*

*Aí eu falava: “ah, é para eu vir para estudar”. E para os meus pais, se falar que é de estudo, eles estão ok. Aí que eu consegui vir para cá, tive mais liberdade, morando sozinha. — Ada.*

A Universidade Federal de Uberlândia aparece, em certo comum acordo entre os/as entrevistados/as, como um local em que o reconhecimento de suas expressões de vida é possível. Comentam sobre como se sentem, no geral, seguros/as no espaço universitário e, ainda, como este é também lócus de relações humanas positivas à autonomia e reconhecimento de seus corpos:

*Aí eu não tive nenhum problema no curso de Filosofia, são pessoas mais alternativas, pessoas com a mente mais aberta. Ainda mais que é um curso bem desvalorizado, que tem esse estereótipo, né?! Aí acaba que pessoas mais marginalizadas, ou que **não se enquadram**, escolhem o curso, aí eu adorei. — Pietro.*

*Então, eu acho que **é o lugar [a UFU] mais tranquilo que eu já tive para ser quem eu sou, sabe?! Pelo menos sobre minha sexualidade, no ciclo que eu vivo, óbvio que eu não posso falar por completo, é muito tranquilo. — Ada.***

*Só que é tão pequeno comparado ao que era antes que às vezes eu deixo passar assim, sabe?! **Mas eu que porque aqui tem gente que é igual eu, então, eu acho que fica mais confortável.** E as pessoas não julgam tanto. — Ada.*

*E eu, por exemplo, **aqui eu não tenho vergonha de ser quem eu sou.** Não tenho vergonha de andar de mãos dadas com um cara. Eu sinto que ninguém vai me criticar por conta disso e eu sinto que se criticar não vai fazer na minha frente. Às vezes eu sinto que é até pelo tratamento mesmo, pela forma que eu me enxergo agora. Não sinto mais vergonha de ser quem eu sou. Então, se eu não estou receptivo para esse tipo de informação externa, vamos dizer assim, então não é isso que vai me afetar. Então, é... A UFU, pelo menos a UFU, é diferente. **Não sei se é porque eu acredito que a maior parte da comunidade aqui da UFU que existe é LGBT** [comenta rindo], mas eu me sinto bem acolhido. Eu tenho muitos colegas aqui que me apoiam e tem meu apoio também. — Felipe.*

*Mas em relação a minha sexualidade lá na UFU, eu não senti dentro do curso de Pedagogia problema algum porque ele é dominado muito mais por mulheres e os*

*homens que estão lá são gays igual eu. É uma bolha bem tranquila também.* — Eduardo

Desse modo, a UFU se constitui como um espaço seguro, no entanto, não homogêneo. O curso de Filosofia, marcado por certos agrupamentos de sujeitos, diz Pietro, se mostrou um lugar tranquilo, bem como a Pedagogia, historicamente vinculada ao cuidado das crianças e, portanto, um espaço ocupado por mulheres, diz Eduardo, são lugares tranquilos para viverem suas expressões de sexualidade. Os/as entrevistados/as tomam cuidado, no entanto, para não sinalizar todos os espaços da Universidade como plenamente seguros. Há desconfiâncias.

Tal fato, isto é, a segurança e acolhimento em âmbito universitário caminha na argumentação da importância do acesso e permanência de pessoas LGBT no sistema educacional, nesse caso em específico, acesso e permanência na Universidade (YORK, 2020; SILVA, 2022; PRADO; ALTMANN, 2023). Em outras palavras, o que os entrevistados têm indicado, como já apontado por Silva (2022), é que a Universidade tem possibilitado, muitas vezes, a construção de redes de acolhimento entre pessoas LGBT.

Há outros elementos que, ainda, se entrecruzam no processo de escolarização universitário e, tomando por base trechos dos enunciados de Caio Lannes, é possível surgirem em experiências de escolarização básica. Esses elementos são resultantes da construção de políticas públicas de educação que tem se preocupado em ampliar matrizes de inteligibilidade ao garantirem condições humanas mínimas para que os diferentes sujeitos possam permanecer no sistema educacional:

*Então, foi assim, foi um lugar [o IF] que tinha várias pessoas: pessoa rica, pessoa branca, pessoa “Q”, pessoa “K” e eu era uma pessoa pobre e periférica, então tinham muitas pessoas como eu. E eu já percebi que tinham muitas pessoas que já tinham se descoberto e com o tempo isso foi um dos benefícios (eu vou falar benefício, eu não vou privilégio, né?!) que eu passei aquele tempo e meus colegas foram pessoas que nem eu, que ali dentro também se descobriram com o tempo. Alguns mais tarde, alguns mais cedo, e eu estava lá no meio.*

*Um dos meus melhores amigos se descobriu também lésbica e não-binário, na época, e eu comecei a crescer junto com ele. **Então foi muito confortável poder me descobrir naquela época, e muitas pessoas também estavam passando pela mesma fase que eu e se abrindo naquela época.** Estávamos crescendo ao mesmo tempo e na mesma idade também.* — Caio Lannes.

*Aí, quando eu ia entrar na UFU eu pensei assim: nossa, eu não quero ter que ter essa dualidade novamente de dois nomes. Eu entrei na UFU, no primeiro semestre eu fiz o remoto porque a UFU ainda não tinha voltado presencialmente, só que a partir do segundo semestre eu decidi que a UFU não ia ser outro lugar que teria que esconder isso de novo. Por mais que tive que esconder isso no Ensino Médio, esconder no Ensino Fundamental e ter que esconder isso até em casa, então eu*

*decidi, em meio a muita ansiedade, solicitar meu nome social no Portal do Estudante.*

***E ser uma pessoa não-binária e bissexual aqui na UFU foi uma questão assim mais aberta ainda, principalmente no curso de Artes. Também na UFU mais abertamente em geral é um lugar que tem muita gente e o ter muita gente e, por ter muita gente, pode ter gente com a mesma sensação que eu. Pode ser eu, pode ser que nem eu. Algum esquisito. Uma pessoa que também me entende.***

*Então, tanto que no primeiro dia de aula presencialmente eu, foi assim, eu ainda não tinha mudado o nome né, pelo Portal do Estudante, mas eu fui lá e falei que eu me identificava com esse nome, me identificava como uma pessoa não-binária, e era assim que eu me identificava na UFU. Foi assim que 3 pessoas que eram pessoas não-binárias, como eu, pessoas com a mesma identidade de gênero. Então, eu me senti bem mais confortável, até hoje eu me sinto né. — Caio Lannes.*

*Eu sei que no meu terceiro ano do Ensino Médio eu fiz uma palestra, em um evento, que o **Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas** e, dentro desse núcleo, a gente também abriu uma palestra sobre pessoas LGBTQIPA+, periféricas e negras. Então eu acredito que o IF em si, ele foi feito junto com a gente também, desde 2018 para 2020. E de 2021 para frente, tanto que agora lá há também um núcleo de sexualidade e identidade de gênero. **Núcleo de diversidade.** Acho que é NEDSEG, só não lembro exato as siglas. Então, assim, a instituição foi crescendo junto com a gente também, então ela está muito mais aberta, muito mais inclusive. Eu não estou lá mais para presenciar isso né, mas acredito que foi isso mesmo: a gente deixou uma ponta ali. Eles cresceram junto com isso. Acho que foi um crescimento, assim, de todo mundo. Talvez ainda tenha alguma pessoa que não queria ficar ali?! Ou mesmo uma pessoa que é preconceituosa, mas foi uma instituição que foi crescendo com todo mundo. — Caio Lannes.*

*Tá tranquilo, que **depois que eu coloquei o nome**, que foi pro site da UFU mesmo eu não tive aula com muitos professores, mas com outros que eu tive aula tava tudo tranquilo, eu expliquei o que aconteceu e ficou tudo bem. — Diego.*

*Recentemente eu levei parte do **minicurso** para a escola que eu faço **Pibid**, para tentar ter uma conversa sobre o que é um banheiro neutro e acessível, que era para os alunos e falei do banheiro enquanto uma pessoa não-binária. Também falei sobre pessoas trans no Esporte. E os alunos viraram pra mim e me agradeceram pela aula, me agradeceram por ter ido lá falar com eles e isso foi uma das melhores experiências que eu já tive na minha vida. Porque eram pessoas mais velhas, eu estava dando aula no EJA, e pessoas bem mais velhas que eu, pessoas que tiveram uma experiência de vida maior vieram me agradecer. Então, isso foi muito enriquecedor, algo que eu estava fazendo na faculdade e pude levar para o ambiente público, para um ambiente de “pessoas do dia-a-dia” e eles me entenderem. E eles me verem como uma figura de respeito. Respeitarem meus pronomes, respeitaram meu nome. Para mim foi tudo! Acho que foi o dia que eu mais chorei na vida. Na volta eu fui pra casa com um amigo e falava para ele “dar aula é a coisa mais incrível do mundo! Eu quero muito ser professor! — Apollo.*

As narrativas indicam como quando a escolarização é atravessada por condições que garantam o acesso e permanência dos/as estudantes cis-heterodissidentes, há também uma

(re)elaboração nas maneiras pelas quais os/as interlocutores/as da pesquisa compreendem suas próprias vidas. Seja na UFU, ou no IF em que Caio Lannes estudou, existe a possibilidade que a diferença não seja apenas tolerada, mas sim celebrada. Caio Lannes e Apollo, por exemplo, tiveram a oportunidade, o primeiro a partir do Neab, o segundo por intermédio do Pibid, de poderem falar de si. Nessa seara, essas jovens encontram possibilidade de reconhecimento, acolhimento e passam a vislumbrar, a partir da escolarização, como indica Duarte (2015), outros caminhos aos seus respectivos projetos de vida.

O nome social é também mobilizado por Diego, Apollo e Caio Lannes como política importante ao reconhecimento de suas humanidades. De acordo com York (2020) e Silva (2022), este não é, sempre, elemento de fácil acesso às/aos estudantes trans e travestis, no entanto, dizem respeito ao direito basilar que permite, por vias legais, a materialização de expressões de vida que negam o destino universal imposto pelas produções cis-heterossexistas. O nome precisa, portanto, se fazer presente em todo percurso de escolarização. Diego, ao narrar sobre seu Ensino Médio, conta como essa reivindicação é um direito básico que evita certas situações de injúria:

*Meu Ensino Médio?! Foi a fase mais fácil assim. Normalmente é a pior né, mas pra mim foi a mais fácil. Para os LGBT normalmente é a pior, mas pra mim foi a melhor. No Ensino Médio, acho que logo no primeiro ano do Ensino Médio, finalzinho, assim, eu me assumi como trans para a escola inteira. Mudaram meu nome na chamada e tudo! Foi bem bonitinho. Eu estava sem documento nenhum e mesmo assim eles estavam me tratando no masculino. — Diego.*

*E aí foi nisso que eu me assumi. E não tive problemas para me assumir no Ensino Médio. **Foi muito tranquilo, todo mundo me acolheu, foi um máximo!** Aí quando eu estava no segundo ano eu **retifiquei meus documentos** tudo e coloquei tudo certinho. — Diego.*

Os relatos indicam, de tal forma, a possibilidade da construção de experiências de escolarização outras que não as subjetivamente constituídas a partir da injúria. As políticas basilares à existência de tais sujeitos, como o nome social, não devem estar presentes apenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) e, como mostra Diego, sua inserção durante a escolarização básica é possível. Apollo e Caio Lannes, no entanto, retificam seus nomes ao ingressarem na universidade. Sobre tal ponto pontua Silva (2022, p. 88):

*Estar longe da família, de amiga(o)s e de todo o universo que reconhecia antes da transição, tornou possível maior privacidade, evitar conflitos e se proteger dos olhares de discriminação. Além disso, possibilitou também ter contato com outras pessoas travestis e trans e estabelecer vínculos, trocas e formar novas redes de apoio. (SILVA, 2022, p. 88)*

A possibilidade da transição se faz, portanto, presente na vida escolar de tais sujeitos, sobretudo, ao chegarem na universidade. Esse é também o local de exercício, de certa forma,

do *modus vivendi* (SEFFNER, 2020). Em suma, as diferenças parecem ser postas em diálogo no ambiente universitário, ou melhor, na Universidade Federal de Uberlândia, porque, como contam Apollo e Felipe, suas experiências anteriores de escolarização em âmbito Superior em instituições privadas não foram tão acolhedoras quanto a UFU ou, ao menos, as graduações em Filosofia e Pedagogia que se encontram, respectivamente, matriculados.

Os/As entrevistados/as não só conseguem mudar o curso do processo suicida em suas vidas, como também encontram elementos de enfrentamento dos postulados cis-heterossexistas e de expansão das possibilidades de reconhecimento das formas de sofrimento. Apollo conta sobre isso ao mencionar sua experiência como docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há a possibilidade, ainda, de que a partir da Universidade e de outros processos escolarizantes, esses sujeitos vejam a Educação Básica com outros olhos:

*Agora na escola, por exemplo, voltar com o **Pibid** e já foi quase que um gatilho, eu ir para sala de aula e tal, só que agora não como aluno. Aí tem pessoas gays agora na escola também, então foi mais difícil só de lembrar né, mas, assim, parece que está melhor, né?! Eles não fazem tantas piadinhas e se fazem alguém intervém. Não é como antigamente que não interviam. — Pietro*

*Talvez seja isso que me faça querer ser professor, talvez eu possa perceber quem está passando por uma coisa horrível, que não sabe disso, e tentar melhorar sem avisar a pessoa. É o que eu tento fazer às vezes com meus aluninhos tristes. — Eduardo*

Eduardo, discente do curso de Pedagogia e professor de inglês e Pietro, futuro licenciado em Filosofia, contam como olhar para os/as estudantes, hoje, evocam aspectos que carregam consigo desde a escolarização básica. Mas não só: a educação se torna também, a esses sujeitos, possibilidade de criação de rotas de fuga ao processo suicida, bem como encontra formas de enfrentar os efeitos do cis-heterossexismo em suas subjetividades, isto é, de se (re)subjetivarem (ERIBON, 2008).

Duarte (2015), em uma entrevista realizada com um universitário não-heterossexual, o jovem Eldon, comenta sobre como a docência se torna, assim como para Apollo e Eduardo, uma possibilidade de ressignificação de seus projetos de vida:

Percebemos então, que Eldon fez de sua segregação religiosa, resultante das concepções sobre sua sexualidade – injustamente mal-interpretada tanto em sociabilizações gays quanto heterossexuais – uma moção que pudesse restabelecê-lo em seus projetos de vidas, que incluem entre outros anseios, o sonho de ser professor para um dia mudar a realidade em relação ao preconceito contra as sexualidades não ortodoxas nas escolas. (DUARTE, 2015, p. 196)

Veiga (2018) e Navasconi (2018) não nos permitem, nesta seara, desconsiderar também uma leitura interseccional das formas de acolhimento e ampliação das vidas inteligíveis. As



subversões aos projetos de vida cis-heterossexista negociam, ainda, com outros domínios do poder. Este é, nos ensina Foucault (1999a), necessariamente produtivo e criativo. As possibilidades de existir, logo, os distanciamentos do processo suicida, se tornam, não somente uma submissão de si à biopolítica. São, antes, uma interpretação das formas pelas quais somos subjetivados. Assim como a docência, na vida de Apollo e Eduardo, existem inúmeras outras rotas de fuga que vão se tornando possíveis na medida em que a norma não consegue prescrever uma existência identitária segura e estável. Veiga (2018, p. 87), ao falar sobre as bixas pretas, comenta:

Resistimos e seguimos pelo mundo em nossas existências diaspóricas, criando novas modalidades de acolhimento, novos sentidos de pertencimento, forjando nossos próprios quilombos. Os coletivos de bixas pretas, a amizade com as irmãs pretas hétero e lgbs, as relações amorosas saudáveis, as religiões de matriz africana são estratégias de sobrevivência, suporte para a vida cotidiana, afago para a solidão que nos toma ao anoitecer, e desempenham papel importante na reparação aos danos que as diásporas causaram em nossas subjetividades.

Nesse sentido, as experiências escolares desviadas se tornam possíveis à medida em a produção nestes sujeitos, ou seja, os que não se adequam à matriz cis-heterossexual, se dá não só a partir dos mecanismos de “sujeição”, mas também pelos modos de subjetivação. O “tornar-se” sujeito passa por um processo de negociação de si para com o mundo e este mundo pode, em alguma medida, permitir que tais sujeitos sejam reconhecíveis (ERIBON, 2008). Em outras palavras:

É mister uma relação ética do sujeito consigo mesmo para que ele tome distância da fixação das identidades individuais e populacionais, sejam as deduzidas de uma suposta interioridade pré-constituída, sejam as resultantes de um saber-poder pretensamente verdadeiro. Do ponto de vista dos processos de subjetivação, não se trata de substituir um “si mesmo” por um “novo eu”, mas de permanecer na relação *entre* um e outro. Não vivemos sem identidades, mas não podemos nos fixar àquelas que foram produzidas em razão de um processo de sujeição ou de uma regulação biopolítica. Pelo contrário, convém valorizar as identidades coletivas e políticas produzidas pelas lutas comuns, plurais e transversais das populações das quais fazemos parte, assim como participar das lutas de outras populações objetivadas negativamente pela governamentalidade biopolítica. Todavia, as identidades coletivas e políticas constituídas em torno dessas lutas comuns não podem saturar-se, sob o risco de obliterar a expressão de nossas maneiras de ser e viver. (CANDIOTTO, 2020, p. 330)

Pietro, Eduardo, Ada, Apollo, Caio Lannes, Diego e Felipe evidenciam, por fim, a precariedade da norma e como sua sustentação, no sistema escolar, ocorre sempre entre brechas. Os sofrimentos desses/as jovens, intimamente relacionados às experiências de escolarização, são abafados também por outras escolarizações que não só são possíveis, como foram experienciadas por alguns/mas entrevistados/as. E, ao vivenciarem experiências outras que não as atribuídas pela escola de injúrias, construídas por meio de ações docentes, políticas

públicas e relações de amizade entre outros/as LGBT, são construídas, por fim, rotas de fuga do processo suicida.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

— *A gente combinamos de não morrer.*  
 — *Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel. Vivo implicando com as novelas de minha mãe. Entretanto, sei que ela separa e separa com violência os dois mundos. Ela sabe que a verdade da telinha é a da ficção. Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro. Tenho fome, outra fome. Meu leite jorra para o alimento de meu filho e de filhos alheios. Quero contagiar de esperanças outras bocas. Lidinha e Biunda tiveram filhos também, meninas. Biunda tem o leite escasso, Lidinha trabalha o dia inteiro. Elas trazem as menininhas para eu alimentar. Entre Dorvi e os companheiros dele havia o pacto de não morrer. Eu sei que não morrer, nem sempre é viver. Deve haver outros caminhos, saídas mais amenas. Meu filho dorme. Lá fora a sonata seca continua explodindo balas. Neste momento, corpos caídos no chão, devem estar esvaindo em sangue. Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. “Escrever é uma maneira de sangrar”. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito...*

**Conceição Evaristo**

Não é possível finalizar essa dissertação sem antes agradecer a todos/as que puderam, de alguma forma, contribuir com a pesquisa. Como Ada, Caio Lannes, Pietro, Eduardo, Apollo, Felipe e Diego narraram, a temática da pesquisa, em seu objetivo de problematizar como as experiências de escolarização de jovens LGBT podem ter relação com o processo suicida, suscitou também difíceis recordações. Os/As jovens entrevistados/as, a quem os agradecimentos precisam ser reiterados, mostram, assim, coragem ao relatarem suas verdades.

Os/As interlocutores/as contam, ainda, sobre experiências de escolarização que ressoam. Ressoa na medida em que esses/as jovens, antes de ingressarem na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vivenciaram escolarizações tão distintas entre si, mas convergentes quanto ao postulado da injúria (ERIBON, 2008). Essa escola de injúrias, presente na vida dos/as entrevistados/as antes mesmo de poderem reconhecer a si mesmos/as, ressoa em mim<sup>47</sup> enquanto um jovem estudante-bissexual-professor.

Enquanto discente-docente que fui, sou e serei, as narrativas ressoam em minhas memórias e expectativas futuras. Me encontro nas falas em que a escolarização básica foi um período árduo e que produziram efeitos negativos à subjetividade. Culpa, medo, auto ódio e o desejo de dar fim a própria vida, produzido na medida em que a escola expõe nossos corpos por não nos adequarmos às interpelações cis-heterossexistas, não conseguem, no entanto, minar todas as nossas potências. Uma potência que as expressões de vida LGBT têm em criarem rotas de fuga aos enredos de violência.

---

<sup>47</sup> Para encerrar a dissertação, construída coletivamente e, por isso, escrita na terceira pessoa do plural, a escrita volta-se nas considerações finais para a primeira pessoa do singular. Isso em virtude da particularidade subjetiva que se acentua quanto à minha experiência como “pesquisador principal”.

Essas rotas de fuga, como contam os/as participantes, são vislumbradas em diversos lugares. As amizades e os/as profissionais da área da saúde aparecem nas respostas, por exemplo, como possibilidades de acolhimento. As narrativas mostram, nessa seara, que a escolarização pode caminhar também na “contramão” e tensionar a norma ao construir laços de solidariedade e ampliar formas de reconhecimento do que é humano. O “ser” abjeto torna-se, pela escolarização, sujeito que consegue seguir burlando as normas sexuais e de gênero.

É na escola e na universidade que os/as entrevistados/as puderam estabelecer vínculos e construir caminhos para um projeto de vida outro que não permeia apenas sofrimentos. Em um contexto marcado, como contam as narrativas, pela ascensão do fundamentalismo religioso e do discurso neoliberal - este último responsável por inserir pessoas em uma lógica produtivista e individualista - os/as entrevistados/as mostram como as instituições de ensino são, na verdade, incansáveis espaços de disputa. Disputa, inclusive, a respeito de quais são as formas de viver e de viver feliz.

Nesse sentido, as experiências de escolarização são terrenos de disputa e as entrevistas apontam para a necessidade da criação e efetivação de políticas públicas, como o nome social, que pretendem garantir a construção da dignidade a pessoas cis-heterodissidentes. Se os/as docentes e agentes educacionais, expresso por todo corpo de coordenadores/as, administradores/as e formadores de políticas públicas, ampliassem as formas pelas quais concebem o que é sofrimento e seus respectivas compressões da “função” da escolarização, é possível reinventar caminhos prevenção do suicídio.

O ressoar das injúrias que emergem em solo escolar, faz ressoar também, na própria lógica produtiva do poder, formas criativas de negociar outras maneiras de existir. A tranquilidade do acolhimento, construída por docentes corajosos/as, políticas públicas educacionais e relações de amizade, é expressão do distanciar-se do processo de abjeção e, de tal forma, de um possível enredo suicida. Ao relatarem sobre as experiências de escolarização desviadas, em todas suas interconexões entre classe, raça, religião, capacidade e forma corporal, os/as entrevistados/as não nos deixam esquecer desses momentos de contradição, resistência e, não raro, de felicidade.

Na lógica criativa do poder, acredito que a objetivação desta dissertação é, em alguma medida, um tensionamento das próprias operações discursivas do poder. Como nos lembra Conceição Evaristo, escrever também pode fazer sangrar, e muito! Esse sangrar permitiu, no entanto, que eu visse nos enunciados de Apollo, Diego, Felipe, Eduardo, Ada, Caio Lannes e Pietro, experiências escolares de acalento e subversão. De subversões que geram acolhimento, de acolhimentos que são subversões.

Entre tais subversões-acolhimentos, algumas dúvidas foram semeadas. Uma delas diz respeito à formação docente. Foram várias as narrativas em que professores/as tiveram papel ímpar tanto na produção da exclusão escolar e humana – abjeção – quanto no auxílio da construção de rotas de fuga das linhas que forjam o desejo suicida. Logo, as indagações: é possível pensar uma formação docente que envolva, além da sensibilidade para lidar com as diferenças em solo escolar, práticas pedagógicas de acolhimento? O suicídio deve ser um tema presente nesta formação? Ou basta que a formação instigue uma prática capaz de romper com matrizes binárias e ampliar o reconhecimento de múltiplas formas de viver os corpos?

O que as narrativas mostraram é importância de professores/as que, por exemplo, se disponham acompanhar uma jovem à UTI, como conta Caio Lannes. Professores/as capazes de ouvir histórias de dores e ver, para além de tais dores, humanidade. A questão quanto a formação docente permanece e é ampliada se consideramos que esses/as profissionais atuam interpelados/as, em alguma medida, pelas políticas públicas de educação. Ou seja, quais são as políticas públicas responsáveis por corroborar com ampliação do que se é considerado humano?

Apollo, Diego e Caio Lannes contam, como dito, como o nome social possibilitou esse reconhecimento perante outros/as estudantes e demais agendes educacionais. Mas quais outras políticas precisam fazer valer para que o acesso e permanência de jovens cis-heterodissidentes seja garantido, tanto nas escolas quanto nas universidades? E, na seara de perguntas já postas, a relação entre suicídio e formação docente precisa ser cristalizada também em uma política pública? Ou as ações neste âmbito devem estar direcionadas a um outro lócus, não considerado nesta dissertação?

Pensando, ainda, a respeito das práticas pedagógicas e das políticas públicas, quais destas estavam presente durante a escolarização de Caio Lannes em um Instituto Federal e que foram responsáveis por tornar seu Ensino Médio um tempo de aprendizagem e tranquilidade? Quais dessas não estavam presentes nas instituições de cunho religioso por onde passaram Apollo e Eduardo? E o que há de relevante, capaz de mudar o curso do processo suicida na vida de Apollo e Diego, em escolas públicas e periféricas? Isto é, o que essas instituições públicas carregam que, segundo as narrativas, contrastam com experiências de dor e sofrimento geridas por escolas privadas e não-laicas?

Além das dúvidas plantadas, ao encerrar essa pesquisa, algumas sensações permanecem comigo. A primeira diz respeito ao fato de que temos, juntos/as, mostrado como as normas sexuais e de gênero são precárias e a produção dos enquadramentos responsáveis por inaugurar projetos de vida continuarão, sem dúvidas, a serem desmontadas por existências que insistem

e insistem em operar em outra lógica. Outra sensação, em consonância a esta, trata-se da esperança, em sentido freiriano, de que as escolas, universidades e, sobretudo, as pessoas que burlam as prescrições de tais instituições, são capazes de evidenciar a subnotificação da violência LGBTfóbica, dos índices de suicídio e construir processo de escolarizações críticos aos domínios que hierarquizam e violentam pessoas a partir de marcadores de raça, classe, de gênero, sexualidade, capacidade, forma corporal e pertencimento religioso.

Já o último sentir que encerrar essa pesquisa me deixa está em perceber que eu não estou, nem de perto, sozinho. Na coletividade podemos sim intervir no processo suicida. Sem juízo moral, sem considerar o/a “suicida” uma mera vítima das mazelas sociais ou tão somente produto das discriminações. Podemos reconhecer potência nas vidas que não desejam mais viver: potência em denunciar a norma, em subvertê-la e combatê-la, bem como a potência de, ao produzir um desejo de morrer e de “se matar”, enunciar a respeito de como as prescrições escolares não só ditam vida, como também são vivas. E, se vivas, seguem passíveis de serem transformadas.

## REFERÊNCIAS

ANTÓNIO, Raquel et al. Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. **Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 17-32, 2012. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v26i1.260>

AGUIAR, Gilberto Orácio. O suicídio entre jovens negros na perspectiva durkheimiana. **Identidade**. São Leopoldo, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/326>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2023.

ARAVENA, Iside Marcela Lagazzi. **Construcción subjetiva de adolescentes y jóvenes lesbianas y gays acerca del rol de la familia en sus procesos suicidas**. Tesis para optar al grado de magister em Estudios Sistémicos Relacionales de la familia y la pareja. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. 2016. Disponível em <<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1375081>>. Acesso em 13 de maio de 2023.

BAÉRE, Felipe de; ZANELLO, Valeska. Sexualidade e os dispositivos de gênero no comportamento suicida. In: **(RE)PENSANDO O SUICÍDIO: Subjetividades, interseccionalidades e saberes pluriépistêmicos**. LIMA, Luana; NAVASCONI, Paulo Vitor Palma (org.). Salvador: Edufba, 2022. p. 173-202. <https://doi.org/10.7476/9786556304991.0008>

BAÉRE, Felipe de; ZANELLO, Valeska. Suicídio e masculinidades: uma análise por meio do gênero e das sexualidades. **Psicologia em estudo**, v. 25, 2020. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.44147>

BARBA, Marta García et. al. Bifobia em jóvenes universitarios: diferencias entre géneros, **Àgora Salut**, v. 4, p. 153-161. 2017. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2017.4.16>

BENTO, Berenice Alves de Melo. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, 2011, v. 2, nº 19, 549-559. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>

BERTOLETE, José Manoel. **O suicídio e sua prevenção**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e ao método**. Portugal: Porto editora, 1994.

BOTEGA, Neury José. **Crise Suicida: avaliação e manejo**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos Que Importam: os limites discursivos do "sexo"**. n-1 edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v.1, n. 1, p. 13-33 jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

BRAGA, Keith Daiani da Silva; CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Lesbianidades e educação: interrogando a produção acadêmica. **Cadernos de pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 127-145, 2018a. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n3p127-145>

BRAGA, Keith Daiani da Silva; CAETANO, Marcio; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. A educação e o seu investimento heteronormativo curricular. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 3, p. 12-29, 2018b. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i3.8348>

BRASIL, Ministério da Saúde. Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil. **Boletim Epidemiológico**, v. 52, p. 1-10, 2021. Disponível em: <[https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim\\_epidemiologico\\_svs\\_3\\_3\\_final.pdf/view](https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_3_3_final.pdf/view)>. Acesso em 31 de agosto de 2023.

BRITO, Leandro Teofilo de. “Falam que eu sou pintosa e que assim não dá para ficar com mulher”: narrativas sobre juventude e masculinidade bissexual. **O Social em Questão - Ano XXVI**, nº 55, jan. a abr., 2023, p. 223-240. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5522/552273594010/html/>>. Acesso em 8 de outubro de 2023

CASTAÑEDA, Marina. **A experiência homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas**. São Paulo: A Girafa, 2007.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves; et. al. Instrumentos, estratégias e método de abordagem qualitativa sobre tentativas e ideações suicidas de pessoas idosas. **Ciênc saúde coletiva**. 2015; v. 20(6), p. 1667-1680. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015206.03022015>

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 351-362, jan./jun. 2012. <https://doi.org/10.20396/etd.v14i1.1257>

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, v. 35, 2009, pp. 37-51. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 04 de novembro de 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510/2016**. 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em 05 de agosto de 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.



COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

D'ANDREA, Luigi Silvino; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Deslocando sobre o arco-íris com tonalidades cinza e preto: assexualidades em trânsito. **Revista Ártemis**, v. 25, n. 1, p. 219, 2018. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8214.2018v25n1.36065>

D'ALBUQUERQUE, Felipe Baére Cavalcanti. **O gênero no comportamento suicida: o sofrimento psíquico em dissidências sexuais**. 2018. 132 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/34145>>. Acesso em 26 de outubro de 2022.

DA SILVA, Laionel Vieira; BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira. Suicídio Ou Assassinato? Um Outro Crime Por Trás Da Prática Homofóbica. **Revista Gênero & Direito**, v. 2, p. 58 – 68, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/article/view/20346>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. 2015. 307 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8380>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio: Estudo de Sociologia**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

EVANGELISTA, Marcela. Boni. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. **Oralidades**, ano 4, n. 7, 2010, p. 169-182. Disponível em: <<https://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/2019-09/Oralidades%207.pdf>>. Acesso em 30 de março de 2022.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. Análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100012>

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Por uma Escuta da Arte: ensaio sobre poéticas possíveis na pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 11, 2021.  
<https://doi.org/10.1590/2237-2660100045>

FRENTE BISSEXUAL BRASILEIRA. Manifesto Bissexual Brasileiro. 2021.  
Disponível em: <<https://www.frentebissexualbrasileira.org/manifesto-bissexual-brasileiro>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I - A Vontade de Saber**. Edições Graal Ltda: Rio de Janeiro, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. O verdadeiro sexo. In: **Herculine Barbin: O Diário de um Hermafrodita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: Curso no Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Amp; Realidade**, v. 29 n. 1, 2004. Disponível em:  
<<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

JAEGER, Melissa Bittencourt; LONGHINI; Geni Nuñez; OLIVEIRA, João Manuel de; TONELI, Maria Jucary Filgueiras. Bissexualidade, bifobia e monossexismo: problematizando enquadramentos. **Revista Periódicus**, v. 2, nº 11, 2019, p. 1–16.  
<https://doi.org/10.9771/peri.v2i11.28011>

JAWORSKI, Katrina. The gender-ing of suicide. **Australian Feminist Studies**, v. 25, nº 63, 2010, p. 47-61. <https://doi.org/10.1080/08164640903499752>

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. **Annual Review of Critical Psychology**, v. 11, p. 189-204, 2014. Disponível em: < <https://discourseunit.com/annual-review/11-2014/>>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

KARSENTI, Bruno. Poder, assujeitamento, subjetivação. **Mnemosine**, v. 16, n. 1, 2020.  
<https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52696>

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAURINDO, Cosme Rezende. Construções identitárias bissexuais e matrizes homo e heteronormativas. In: **REBEH: Revista Brasileira de Estudos da Homocultura/ Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH**, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, UNILAB. vol. 3, n. 1. – Cuiabá/Mato Grosso: UFMT: ABEH, 2020. p. 48-58. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>>. Acesso em 16 de Janeiro de 2023.

LOPES, Fábio Henrique. VIDA, MORTE E SUICÍDIO COMO PREOCUPAÇÃO DA BIOPOLÍTICA. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em: <[https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299801864\\_ARQUIVO\\_Artigo.ANPUH.2011.pdf](https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299801864_ARQUIVO_Artigo.ANPUH.2011.pdf)>. Acesso em 30 de abril de 2023.

LOPES, Fábio Henrique. Reflexões históricas sobre os suicídios: saberes, biopolítica e subjetivação. **ArtCultura**, v. 14, e. 24, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/22130>>. Acesso em 30 de abril de 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, pp. 363-369. Disponível em: <<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/87>>. Acesso em 20 de abril de 2023.

LOWY, Michael. Um Marx insólito. In: **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 01-12, Abril, 2017. Disponível: < <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de Survey e amostragem: Aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p. 284-306, out./dez., 2020. <https://doi.org/10.22481/reed.v1i2.7677>

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Educação e Saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. e180353, 2019. <https://doi.org/10.1590/interface.180353>

MISKOLCI, Richard et al. Desafios da saúde da população LGBTI+ no Brasil: uma análise do cenário por triangulação de métodos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 3815-3824, 2022. <https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.06602022>

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pela diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOREIRA, Roberta Magda Martins et al. Análise epidemiológica dos óbitos por suicídio. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 16, 2017. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1136>>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como "dispositivo": uma abordagem Foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 22, n. 2, p. 279-299, 2017. <https://doi.org/10.18226/21784612.v22.n2.04>

Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021/Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2022. Disponível em: <<https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/>>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

NAGAFUCHI, Thiago. Um olhar antropológico sobre o suicídio: devir, formas de vida e subjetividades. **Revista M. Estudos Sobre a Morte, Os Mortos E O Morrer**, 4(7), 2019, p. 101–124. <https://doi.org/10.9789/2525-3050.2019.v4i7.101-124>

NAVASCONI, Paulo Vitor Palma. **Vida, adoecimento e suicídio: racismo na produção do conhecimento sobre jovens negros/as LGBTTIIs**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá. 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7553300](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7553300)>. Acesso em 28 de fevereiro de 2024.

NAVASCONI, Paulo Vitor Palma. Reflexões sobre o fenômeno do suicídio em corpos negros LGBTTIQA+ marcados para morrer, mas que recusam a ontologia colonial. In: **(RE)PENSANDO O SUICÍDIO: Subjetividades, interseccionalidades e saberes pluriépistêmicos**. LIMA, Luana; NAVASCONI, Paulo Vitor Palma (org.). Salvador: Edufba, 2022. p. 149-172. <https://doi.org/10.7476/9786556304991.0007>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Prevenção do suicídio: Manual para Professores e educadores**. Genebra, 2000. Disponível: <<https://www.saude.df.gov.br/documents/37101/183291/OMS-Manual-de-preven%C3%A7%C3%A3o-do-suic%C3%ADdio-para-professores.pdf/87359477-a624-592f-10f2-cb3f8586efb5?t=1648938688626>>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena. Problematizações sobre acesso e permanência de estudantes LGBTQIA+ na universidade pública: apontamentos sobre produções acadêmicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 39, n.1, p. 1-21, mar. 2023. <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.118646>

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 28, p.108-115, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100009>

PENSO, Maria Aparecida; SENA, Denise Pereira Alves de. A desesperança do jovem e o suicídio como solução. **Soc. estado.**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 61-81, Jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035010004>

PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 52, p. 717-739, 2017. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i52.23614>

PORCHAT, Patrícia. Um corpo para Judith Butler. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 3, p. 37-51, 2015. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i3.14254>

QUESADA, Andrea Amaro; NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos; ARAGÃO NETO, Carlos Henrique; RAMOS FILHO, Vagner Silva. Impactos sociais do suicídio e a necessidade de políticas públicas. (Curso Prevenção ao Suicídio; fascículo 2). Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020. Disponível em: <<https://cpcx.ufms.br/files/2023/04/2.-Impactos-sociais.pdf>>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

ROCHA-BUELVAS, Anderson. El riesgo suicida y los significados de las minorías sexuales: un nuevo reto para la salud pública. **rev.fac.med.** Bogotá, v. 63, n. 3, p. 537-544, Jul. 2015. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3.43219>

ROMERO, María Aurora.; GONNET, Juan. Pablo. Un diálogo entre Durkheim y Foucault a propósito del suicidio. **Revista Mexicana de Sociología**, México, v. 75, n. 4, p. 589-616, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2013.4.42269>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, pp. 1-88, 2003. Disponível em: <[SANTOS, Welson Barbosa. \*\*Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária.\*\* Tese \(Doutorado em Educação\) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós Graduação em Educação. São Carlos, 2015. <https://doi.org/10.5216/o.v13i2.23273>](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1#:~:text=Uma%20teoria%20radical%20do%20sexo,sujeito%20e%20mant%C3%A2%20Dlo%20vis%C3%ADvel.>. Acesso em 01 de setembro de 2023.</p></div><div data-bbox=)

SANTOS, Welson Barbosa; CASTEJON, Mariângela. Corpo e Masculinidade: Subjetivação, Objetivação e Risco de Suicídio. In: **Filosofia do suicídio: quando o corpo tem vez**, Vilmar Prata, Nilton Milanez (Orgs.). Vitória da Conquista: Labedisco, 2016, p. 117-135.

SANTOS, Welson Barbosa; DINIS, Nilson Fernandes. Violência e risco de suicídio na construção das masculinidades adolescentes. **Cad. Pagu**, Campinas, 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800520018>

SANTOS, Welson Barbosa et al. **Suicídio Universitário: uma questão de identidade ou de profissionalização?**. Editora Kelps, 2019.

SARGENTINI, Vanice. Violência no discurso: insulto, hostilidade e cinismo. In: **A violência na contemporaneidade: do simbólico ao letal**. FERNANDES, Cleudemar Alves (org.). pp. 27-36. São Paulo: Intermeios, 2017.

SILVA, Liliane M. A.; COUTO, Luis Flávio. A questão do suicídio: Algumas possibilidades de discussão em Durkheim e na Psicanálise. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 61(3), p. 57-67, 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672009000300007#:~:text=Para%20Durkheim%20%C3%A9%20a%20fun%C3%A7%C3%A3o,venham%20a%20desaparecer%20um%20dia.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300007#:~:text=Para%20Durkheim%20%C3%A9%20a%20fun%C3%A7%C3%A3o,venham%20a%20desaparecer%20um%20dia.)>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

SILVA, Rosilaine Cristina. **(TRANS)formando no Ensino Superior: Trajetórias de estudantes Travestis e Transexuais na Universidade Federal de Uberlândia**. 2022. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.534>

SILVA, Yasmin Aparecida Cassetari da. **Vozes do silêncio: lesbofobias e a processualidade suicida**. 2019. 250f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/190750>>. Acesso em 10 de abril de 2022.

SILVA, Yasmin Aparecida Cassetari da; TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva. **Por que é tão difícil falar do suicídio entre jovens garotas?** Reflexões sobre saúde mental e lesbofobia na adolescência. Unesp. 2017. Disponível em: <<https://www.unesp.br/Modulos/Noticias/30975/artigo-por-que-e-tao-dificil-falar-de-suicidio-para-jovens.pdf>>. Acesso em 10 de abril de 2022.

SINGER, Helena. **República de crianças: Sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 1997.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da escola**. Brasília, DF. Vol. 14, n. 28, jan./abr., p. 75-90, 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095>

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. /Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira – São Leopoldo: Oikos, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 01, p. 145-159, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

SEPULVEDA, Denize. Formação de identidades e processos de subjetivação na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 103-116, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24571>>. Acesso em 10 de abril de 2023.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. **Brasília Plano Editora**, 2002.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; MARRETO, Carina Alexandra Rondini. Apontamentos sobre o atentar contra a própria vida, homofobia e adolescências. **Revista de Psicologia da UNESP** (Assis, SP), 7(1), 2008, p. 133-151. Disponível em:

<<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-53131>>. Acesso em 30 de abril de 2023.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra. Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 651-667, Set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000300011>

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra; BESSA, Juliana Cristina. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-741, Dec. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400004>

VEIGA, Lucas. As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil. **Tabuleiro de letras**, v. 12, n. 1, p. 77-88, 2018. <https://doi.org/10.35499/tl.v12i1.5176>

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, p. 244-248, 2019. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.35.89.AO03>

WORDL HEALTH ORGANIZATION. Suicide in the world: global health estimates. 2019. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326948/WHO-MSD-MER-19.3-eng.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2023.

YORK, Sara Wagner. **TIA, VOCÊ É HOMEM?** Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-Graduação. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16716>>. Acesso em 10 de abril de 2022.

YORK, Sara Wagner; SEPULVEDA, Denize. Pedagogias em disputa: Denize Sepulveda entrevista Sara Wagner York. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 2, p. 1313-1332, 2021. <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63471>

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos:** cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris; 2018.

## ANEXO A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa “Processos de escolarização e a sua relação com o suicídio de jovens LGBT”, sob a responsabilidade do pesquisador Dr. Vagner Matias do Prado, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e do pesquisador assistente, Breno Rafael da Costa, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa buscamos problematizar de que maneira as experiências escolares de sujeitos LGBT, estudantes de graduação da Universidade Federal de Uberlândia na faixa etária de 18 a 29 anos, podem apresentar fatores contribuintes para a elaboração do processo suicida. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador, Breno Rafael da Costa, no período de 20/03/2023 a 30/04/2023. Os(as) possíveis colaboradores(as) terão acesso ao questionário a partir da divulgação do questionário pelo Instagram do Grupo de Pesquisa em Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP) e por intermédio de outros canais de comunicação. O contato com os(as) discentes será via e-mail para o convite para participarem da pesquisa e agendamento da entrega deste termo e esclarecimento de eventuais dúvidas em relação a pesquisa. A data, horário e local será combinada previamente com cada participante, no entanto, adianta-se que as entrevistas serão conduzidas em uma sala reservada pelo pesquisador, no *campus* Santa Mônica, ou, caso negociado de antemão, pode ser reservada também uma sala em qualquer outro *campus* na Universidade Federal de Uberlândia desde que localizados na cidade de Uberlândia.

O tempo médio para responder os instrumentos da pesquisa será de 45 minutos, sendo 5 minutos para responder o questionário e 40 minutos para a entrevista semiestruturada. O questionário deve ser respondido primeiro, basta o(a) colaborador(a) ter qualquer aparelho com acesso à internet. Após respondido o primeiro instrumento, as respostas serão avaliadas e os(as) respondentes que se encaixarem nos critérios de inclusão convidados a contribuir com as entrevistas.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Sua



recusa não trará nenhum prejuízo ao pesquisador ou à instituição. Conforme o item IV da Resolução CNS 466/12 ou Cap. III da Resolução 510/2016, o(a) entrevistado(a) também precisa declarar ciência que ele(a) teve um tempo para decidir se participará da pesquisa quando na área de Ciências Humanas e Sociais.

Em atendimento às orientações da Resolução 510/2016, no Cap. VI. Art. 28, inciso IV, que dispõe sobre a guarda e segurança dos dados coletados, para esta pesquisa estes ficarão arquivados em formato digital e ficarão sob guarda e responsabilidade do pesquisador por 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Os dados serão submetidos a uma análise qualitativa e quantitativa.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo de qualquer espécie. Você é livre para retirar seus dados da pesquisa, no momento em que desejar, até a publicação dos resultados. Não terá também, com a pesquisa, nenhuma forma de gasto financeiro ou de outra ordem material.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito de solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 754 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder estas perguntas, é importante que você leia abaixo os riscos e benefícios da presente investigação.

**RISCOS:** Caro/a entrevistado/a, pela pesquisa tratar sobre suicídio e formas de discriminação, existe a possibilidade de vocês se sentir desconfortável e/ou relembrem de experiências difíceis vividas por vocês ou pessoas próximas. As perguntas serão feitas de forma abrangente, questionando-o(a) sobre suas vivências escolares, particularmente, as experiências referentes à sua auto-representação de gênero e/ou sexualidade. Você pode relatar apenas o que se sentir confortável no tempo que quiser, ou seja, não precisa ter pressa para responder às questões. Inclusive, pode optar por não responder determinadas perguntas e desistir da entrevista quando quiser. A conversa será conduzida com calma e empática. A transcrição da entrevista será compartilhada contigo para sua avaliação. O anonimato e integridade da sua pessoa serão resguardados, substituindo seu nome por um nome fictício.

**BENEFÍCIOS:** Os relatos feitos por vocês pode ajudar a pensarmos estratégias pedagógicas tanto de prevenção do suicídio como de combate da LGBTfobia, uma vez que tanto o suicídio como as sexualidades e os gêneros são temas-tabus. A escola como espaço de trabalho das temáticas também tem sido pouco trabalhada dentro das

pesquisas científicas, fornecendo, desse modo, subsídios para indagações e pesquisas futuras.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Para obter informações quanto os direitos dos(as) participantes da pesquisa acesse o link:

[conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha\\_Direitos\\_Participantes\\_de\\_Pesquisa\\_2020.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf)

A qualquer momento, o(a) participante poderá fazer perguntas ao pesquisador, que tem a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos. Caso não se sinta esclarecido(a) ou tenha alguma reclamação, você pode entrar em contato com o pesquisador Breno Rafael da Costa, pelo telefone (34) 984241254 ou e-mail [b.rafacosta@ufu.br](mailto:b.rafacosta@ufu.br). Ou ainda via Faculdade de Educação (FACED) / Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Av. João Naves de Ávila, 2121 - bloco G - campus Santa Mônica - CEP 38400-902 - Uberlândia/MG, telefone (34) 3239-4212.

Você pode procurar também o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia pelo telefone (34) 3339-4131 ou através do seguinte endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224 – *campus* Santa Mônica, Uberlândia/MG – CEP: 38408-100. Site: [www.propp.ufu.br/cep](http://www.propp.ufu.br/cep) Email: [atendimentocep@propp.ufu.br](mailto:atendimentocep@propp.ufu.br). O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional da Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 2023

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido:

---

Assinatura do participante da pesquisa

## ANEXO B



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Processos de escolarização e sua relação com o suicídio de jovens LGBT

**Pesquisador:** Vagner Matias do Prado

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 64262022.4.0000.5152

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.807.100

##### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento Informações Básicas da Pesquisa nº 2003268 e Projeto Detalhado (Projeto.pdf), documentos corrigidos e re-postados em 29/11/2022.

#### INTRODUÇÃO

O projeto intitulado "PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O SUICÍDIO DE JOVENS LGBT" é uma continuidade da pesquisa iniciada no TCC (Quando a dor é política) e argumenta que "O suicídio e suas relações com as diferenças sexuais e de gênero são campos pouco discutidos no espaço escolar brasileiro. A perspectiva queer tem desvelado como a escola atua na normalização das subjetividades LGBT, enquanto isso, as teorias sociológicas apontam o suicídio como resultado de problemáticas dispostas no meio social. A proposta do presente projeto surge enquanto tentativa de problematizar a "não-fala", nas escolas, do processo suicida de pessoas LGBT". [...]

Ainda segundo o protocolo, "As falas em torno das duas temáticas supramencionadas têm se acirrado nos últimos anos, criando espaços de tensão e de disputas entre aqueles e aquelas que reconhecem as diferenças humanas como constituintes da sociedade e alas conservadoras que não

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

se atentam para a produção de desigualdades sociais produzidas pelo contexto cultural. Discussões em torno dos temas se fazem presentes em diferentes espaços, dentre eles, as escolas. A construção de currículos normativos e o policiamento constante e exaustivo sobre os corpos humanos podem ser observados em diferentes etapas do processo de escolarização (BARREIROS, 2016; LOURO, 2007). Os enfrentamentos por parte de agentes progressistas precisam ser feitos com cuidado nos espaços de educação formal, seja nas instituições de Educação Básica, ou nas instituições de Educação Superior. Nas escolas se aprende que nem todas as expressões de gênero e de sexualidade são consideradas como válidas, principalmente aquelas que se afastam do modelo heterossexual, reprodutivo e pautado nas dicotomias de gênero (LOURO, 2007). [...] Ainda que o projeto social heteronormativo extrapole os muros da escola, ele encontra nessa instituição um terreno fértil de reprodução. Não é possível homogeneizar as experiências estudantis de distanciamento social e sofrimento mental quando o "estranho", isto é, as chamadas "minorias sexuais" são marcadas por uma profunda violência (BENTO, 2011). Em meio aos despreparos dos/as professores/as e da educação normativa, que forja identidades binárias, o grande desafio é tornar as violências visíveis e reavaliá-las (MISKOLCI, 2012). [...] É possível afirmar que os temas, gêneros, sexualidades e suicídios, exigem cuidado e responsabilidade ao serem trabalhados por profissionais da educação. [...] os tabus que precisam ser quebrados, visto o silenciamento das temáticas nos ambientes escolares e os índices que indicam maior risco de autoextermínio de pessoas LGBT (BOTEGA, 2015; ROCHA-BUELVAS, 2015)." [...]

Segundo o protocolo, a pesquisa contribuirá com o campo pois "os dados a serem gerados podem auxiliar no debate sobre sofrimento mental e as questões referentes às diferenças sexuais e de gênero, bem como possibilitar estratégias pedagógicas de prevenção do suicídio de jovens LGBT".

#### METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo – A abordagem qualitativa será o eixo organizacional da proposta desta pesquisa (MINAYO, 2017).

(B) Tamanho da amostra - A instituição foco da pesquisa oferece 67 cursos de bacharelado e 26 cursos de licenciatura, possuindo, ao todo 19.714 estudantes matriculados/as em cursos de graduação. [...] Vislumbra-se cerca de 12 pessoas para o recorte amostral (pág.13 – projeto).

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

(C) Recrutamento e Abordagem dos participantes - Será solicitado apoio à CPDIVERSA (Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero da UFU) para divulgação da pesquisa, responsável pela formulação de ações de acolhimento de pessoas LGBT e combate às discriminações LGBTfóbicas. O coordenador da comissão receberá um e-mail com o convite para repassar o questionário para discentes que se enquadrem nos critérios de inclusão (pág. 13 – projeto). O TEXTO FOI CORRIGIDO CONFORME SOLICITADO NO PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 5.764.887 DE 25/11/2022, FICANDO ASSIM: Será solicitado apoio da CPDIVERSA, comissão responsável pela formulação de ações de acolhimento de pessoas LGBT e combate às discriminações LGBTfóbicas, para a divulgação da pesquisa. É necessário salientar que tal comissão constitui-se a partir de dispositivo legal interno à instituição universitária em questão: a Política da Diversidade Sexual e de Gênero da Universidade Federal de Uberlândia (PDSG) . Tal política tem o intuito de legitimar e promover as ações e projetos, ligados aos âmbitos do ensino, da extensão, da cultura e da pesquisa, que visam a justiça social e o respeito às minorias sexuais e de gênero. Desse modo, nenhuma outra instituição, organização ou movimento, a não ser a UFU, auxiliará na construção da pesquisa.

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento – A coleta será via questionário fechado para traçar o perfil dos participantes e entrevista semiestruturada. O questionário fechado será elaborado no Google Forms e encaminhado à CPDIVERSA para o repasse à possíveis colaboradores/as da pesquisa. Este instrumento terá 23 questões de múltipla escolha e pretende traçar o perfil social, educacional e as possíveis aproximações dos/as respondentes para o processo suicida. O questionário levará cerca de 5 minutos para ser respondido. [A entrevista será conduzida a partir da data, horário e local previamente definidos pelo/a entrevistado/a. - O TEXTO DESTA FRASE FOI COMPLEMENTADO E CORRIGIDO CONFORME SOLICITADO NO PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 5.764.887 DE 25/11/2022, FICANDO ASSIM: "A entrevista será conduzida a partir da data, horário e local previamente negociadas com o/a entrevistado/a. Sugere-se, no entanto, que a entrevista seja conduzida na sala reservada à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, dispostas no bloco 1G no campus Santa Mônica da UFU. A sala fica próximo às secretarias e diretorias da Faculdade de Educação (Faced/UFU), logo, é de fácil acesso e reversa por parte dos pesquisadores. É necessário ressaltar também que a sala indicada é um ambiente seguro, no qual, teriam permissão para acessar apenas o pesquisador e o/a participante. Em virtude de qualquer desconforto, é possível negociar o local das entrevistas, embora seja preferível a sala supramencionada ou outro ambiente silencioso e

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLANDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

reservado, dentro de algum dos campi da UFU dispostos em Uberlândia”]. Estima-se que a entrevista levará aproximadamente 40 minutos, a depender das falas de cada participante. Ressalta-se ainda que toda condução será registrada em um gravador de voz. Considerando impossível a transcrição total das entrevistas para o papel, opta-se também pela transcrição, isto é, uma criação “colaborativa” entre pesquisador/a e entrevistado/a (Evangelista, 2010). [...] A pesquisa pretende ouvir as narrativas orais e gravá-las, ao mesmo tempo em que o/a pesquisador/a anota suas sensações em um caderno de campo (pág. 14 – projeto). O anonimato dos/as participantes será garantido e seus nomes serão substituídos por nomes fictícios. Feita a transcrição, uma cópia será encaminhada aos/as entrevistados/as para comum acordo do trabalho. Caso o/a pesquisador/a não obtenha devolutiva em 15 dias após o envio da redação da cena da entrevista, será considerado que o/a colaborador/a acordou com todos os registros. Entretanto, a proposta é permanecer em contato com os/as participantes até o fim do processo. Os resultados e dados ficarão sob cuidado do/a pesquisador/a durante 5 anos após a finalização da pesquisa para desenvolvimento e divulgação. O sigilo e integridade dos/as colaboradores/as estarão resguardados a todo o momento.

(E) Metodologia de análise dos dados - Os dados serão analisados sob a luz dos estudos pós-estruturalistas, sobretudo, pela análise do discurso foucaultiana, como pensado por Foucault (1998), Durkheim (2004) e Marx (2006), e da literatura científica que considere os aspectos socioculturais e educacionais do suicídio (pág 15 – projeto).

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO – Pessoas auto-representadas como LGBT, regularmente matriculadas em qualquer curso de graduação da UFU, desde que residentes do município de Uberlândia e ativamente presente nas atividades de qualquer um dos campi da instituição da cidade supramencionada. Os/as discentes precisam, ainda, ter ingressado na universidade após dezembro de 2020, data da efetivação da CPDIVERSA. É necessário também que os/as respondentes do questionário e das entrevistas tenham idade de 18 aos 29 anos, devido ao aumento do índice de suicídios efetivos e tentativas de suicídio nessa faixa etária (PENSO; SENA, 2020). A maior parte da literatura que discute o suicídio da população LGBT, como Teixeira-Filho e Rondini (2012), tem focado suas investigações em grupos mais jovens. Isso indica uma possível relação entre as experiências destoantes da heteronormatividade, a juventude e o processo suicida. Ou seja, os/as interlocutores/as desta pesquisa estarão dentro de dois grupos nos quais os índices de risco suicida são maiores, vez que são jovens e LGBT. O TEXTO FOI CORRIGIDO

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco “1A”, sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

CONFORME SOLICITADO NO PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 5.764.887 DE 25/11/2022, FICANDO ASSIM: Os critérios de inclusão dos/as participantes da pesquisa serão, como pontuado, pessoas auto-representadas como LGBT, regularmente matriculadas em qualquer curso de graduação da UFU, desde que residentes do município de Uberlândia e ativamente presente nas atividades de qualquer um dos campi da instituição da cidade supramencionada. Os/as discentes precisam, ainda, ter ingressado na universidade após dezembro de 2020, data da efetivação da CPDIVERSA. É necessário também que os/as respondentes do questionário e das entrevistas tenham idade de 18 aos 29 anos, devido ao aumento do índice de suicídios efetivos e tentativas de suicídio nessa faixa etária (PENSO; SENA, 2020)."

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO – discentes em regime especial, retidos/as, desvinculados/as e integrantes de qualquer projeto de mobilidade acadêmica que não os/as permitam estar presentes em nenhum dos campi da UFU de Uberlândia. Discentes com a matrícula trancada por qualquer motivo, ex-discentes e discentes transferidos também não se enquadram nos critérios de seleção para a pesquisa.

CRONOGRAMA – Etapa de coleta de dados de 01/02/2023 a 15/12/2023.

ORÇAMENTO – Financiamento próprio estimados em R\$ 700,00 para custeio com Gravador de voz, Livros e Software de transcrição de áudio.

**Objetivo da Pesquisa:**

OBJETIVO PRIMÁRIO - Averiguar de que maneira as experiências escolares de sujeitos LGBT, estudantes de cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia na faixa etária de 18 a 29 anos, podem apresentar fatores contribuintes para a elaboração dos pensamentos, ideias e tentativas de suicídios para essa população (pág. 10 – projeto.pdf).

**OBJETIVOS SECUNDÁRIOS**

- Mapear, nas trajetórias escolares dos participantes, situações geradoras de sofrimentos que impactaram no processo de construção das subjetividades LGBT;
- Identificar, em suas experiências, fatores contribuintes ao pensamento suicida;
- Verificar processos de construção de redes de acolhimento, apoio e proteção que podem contribuir para a diminuição de fatores de risco suicida.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

**HIPÓTESE** - A vulnerabilização emocional e as práticas de risco ao suicídio talvez possam ser lidas como uma forma de comunicação das dores resultantes da heteronormatividade presente nos espaços escolares.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS** – Os riscos da pesquisa consistem na possibilidade do/a entrevistado/a se sentir desconfortável e/ou relembrarem de experiências difíceis vividas por eles/elas ou pessoas próximas, vez que a investigação trata sobre o suicídio e formas de discriminação. As perguntas serão feitas de forma abrangente, questionando-o/a sobre suas vivências escolares, particularmente, as experiências referentes à sua autorrepresentação de gênero e/ou sexualidade. O/a participante pode relatar apenas o que se sentir confortável no tempo que quiser, ou seja, não precisa ter pressa para responder às questões.

**BENEFÍCIOS** – Quanto aos benefícios da pesquisa, os relatos feitos podem ajudar a pensarmos estratégias pedagógicas tanto de prevenção do suicídio como de combate da LGBTfobia, uma vez que tanto o suicídio como as sexualidades e os gêneros são temas-tabus. A escola como espaço de trabalho das temáticas também tem sido pouco trabalhada dentro das pesquisas científicas, fornecendo, desse modo, subsídios para indagações e pesquisas futuras.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 5764887, de 25 de novembro de 2022, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise de atendimento ou não da pendência feita pelo CEP/UFU.

**Pendência 1** - Quanto ao Local e instrumento de coleta de dados (arquivo intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO", e do arquivo do "projeto.pdf", postado(s) em 08 e 10/10/2022):

Na página 14 do projeto detalhado consta que "A entrevista será conduzida a partir da data, horário e local previamente definidos pelo/a entrevistado/a" e na página 02 do instrumento de coleta de dados questionário "pergunta 24) Você aceitaria participar de uma segunda etapa desta pesquisa nos concedendo uma entrevista sigilosa?".

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br





Continuação do Parecer: 5.807.100

O CEP-UFU solicita que sejam informados os possíveis locais para a realização da pesquisa de forma a preservar o participante, bem como quais ações serão tomadas para preservar o participante de qualquer desconforto ou exposição durante a entrevista em ambiente público. Adequar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA: Na página 14 do projeto detalhado, a escrita foi complementada com as seguintes informações: "A entrevista será conduzida a partir da data, horário e local previamente negociadas com o/a entrevistado/a. Sugere-se, no entanto, que a entrevista seja conduzida na sala reservada à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, dispostas no bloco 1G no campus Santa Mônica da UFU. A sala fica próximo às secretarias e diretorias da Faculdade de Educação (Faced/UFU), logo, é de fácil acesso e reversa por parte dos pesquisadores. É necessário ressaltar também que a sala indicada é um ambiente seguro, no qual, teriam permissão para acessar apenas o pesquisador e o/a participante. Em virtude de qualquer desconforto, é possível negociar o local das entrevistas, embora seja preferível a sala supramencionada ou outro ambiente silencioso e reservado, dentro de algum dos campi da UFU dispostos em Uberlândia." Na questão 24 do questionário, em complementação e esta modificação, a redação ficou: "24) Você aceitaria participar de uma segunda etapa desta pesquisa nos concedendo uma entrevista sigilosa em uma sala segura e reservada dentro da Universidade Federal de Uberlândia campus Santa Mônica?" Ambas as modificações foram realizadas no anexo do questionário, na Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

=====

Pendência 2 - Quanto ao TCLE:

Na página 01, parágrafo 2º, consta um parágrafo informando como serão conseguidos os contatos dos participantes "O contato com os(as) possíveis colaboradores(as) será mediado a partir de um e-mail encaminhado à Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero da UFU (CPDIVERSA). Destaca-se a CPDIVERSA como a principal auxiliar no

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

contato com os/as participantes, a partir do repasse do questionário à possíveis colaboradores(as). O contato com os(as) discentes será via e-mail para o convite para participarem da pesquisa e agendamento da entrega deste termo e esclarecimento de eventuais dúvidas em relação a pesquisa. A data, horário e local será combinada previamente com cada participante. O tempo médio para responder os instrumentos da pesquisa será de 45 minutos, sendo 5 minutos para responder o questionário e 40 minutos para a entrevista semiestruturada. O questionário deve ser respondido primeiro, basta o(a) colaborador(a) ter qualquer aparelho com acesso à internet. Após respondido o primeiro instrumento, as respostas serão avaliadas e os(as) respondentes que se encaixarem nos critérios de inclusão convidados a contribuírem com as entrevistas". Na página 02, partes destas informações se repetem em um formato informativo ao participante. O CEP-UFU solicita adequações.

RESPOSTA – No trecho posto do segundo parágrafo do TCLE há, agora, a seguinte modificação: “. O contato com os(as) possíveis colaboradores(as) será mediado a partir de um e-mail encaminhado à Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero da UFU (CPDIVERSA). Este contato com os(as) discentes será via e-mail, no qual, é feito o convite para participarem da pesquisa e agendamento da entrega deste termo e esclarecimento de eventuais dúvidas em relação a pesquisa. A data, horário e local será combinada previamente com cada participante, no entanto, adianta-se que as entrevistas serão conduzidas em uma sala reservada pelo pesquisador, no campus Santa Mônica, ou, caso negociado de antemão, pode ser reservada também uma sala em qualquer outro campus na Universidade Federal de Uberlândia desde que localizados na cidade de Uberlândia.” A parte, na página dois, que repetia os informativos aos participantes foi removida.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

=====

Pendência 3 - Quanto ao CRITÉRIOS DE INCLUSÃO (arquivo intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO, e do arquivo do "projeto.pdf", postado(s) em 08 e 10/10/2022):

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

Na página 16 do projeto detalhado consta um segundo parágrafo nos critérios de inclusão com contextualização teórica "A maior parte da literatura que discute o suicídio da população LGBT, como Teixeira-Filho e Rondini (2012), tem focado suas investigações em grupos mais jovens. Isso indica uma possível relação entre as experiências destoantes da heteronormatividade, a juventude e o processo suicida. Ou seja, os/as interlocutores/as desta pesquisa estarão dentro de dois grupos nos quais os índices de risco suicida são maiores, vez que são jovens e LGBT".

O CEP-UFU solicita adequações pois este trecho não corresponde aos critérios de inclusão.

RESPOSTA – A parte nos critérios de inclusão foi excluída mediante a sua não necessidade na redação do projeto. Logo, os "CRITÉRIOS DE INCLUSÃO" ficaram dispostos da seguinte forma:

"Os critérios de inclusão dos/as participantes da pesquisa serão, como pontuado, pessoas auto-representadas como LGBT, regularmente matriculadas em qualquer curso de graduação da UFU, desde que residentes do município de Uberlândia e ativamente presente nas atividades de qualquer um dos campi da instituição da cidade supramencionada. Os/as discentes precisam, ainda, ter ingressado na universidade após dezembro de 2020, data da efetivação da CPDIVERSA. É necessário também que os/as respondentes do questionário e das entrevistas tenham idade de 18 aos 29 anos, devido ao aumento do índice de suicídios efetivos e tentativas de suicídio nessa faixa etária (PENSO; SENA, 2020)."

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

=====

Pendência 4 - Quanto ao instrumento de coparticipante:

Considerando o trecho "Destaca-se a CPDIVERSA como a principal auxiliar no contato com os/as participantes, a partir do repasse do questionário à possíveis colaboradores(as).", o CEP/UFU solicita o envio da Declaração Coparticipante.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

A Resolução 466/2012 - "II.9 - instituição coparticipante de pesquisa - organização, pública ou privada, legitimamente constituída e habilitada, na qual alguma das fases ou etapas da pesquisa se desenvolve;"

**RESPOSTA** – O pesquisador entrou em contato com a Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero da Universidade Federal de Uberlândia (CPDIVERSA) e a comissão considerou inviável a assinatura da declaração de instituição co-participante por não se constituírem enquanto uma instituição. A CPDIVERSA vincula-se à Universidade Federal de Uberlândia, particularmente, junto à Política de Diversidade Sexual e de Gênero (PDSG), logo, trata-se de uma comissão avaliadora e mediadora de uma política interna à própria instituição universitária em questão. Desse modo, a pesquisa não contará com outras instituições, organizações, movimentos, sejam eles de ordem pública ou privada, para o desenvolvimento da pesquisa.

A redação no que se refere à comissão, na página 13, foi detalhada no intuito de evidenciar o papel da CPDIVERSA e sua vinculação à PDSG: "Será solicitado apoio da CPDIVERSA, comissão responsável pela formulação de ações de acolhimento de pessoas LGBT e combate às discriminações LGBTfóbicas, para a divulgação da pesquisa. É necessário salientar que tal comissão constitui-se a partir de dispositivo legal interno à instituição universitária em questão: a Política da Diversidade Sexual e de Gênero da Universidade Federal de Uberlândia (PDSG). Tal política tem o intuito de legitimar e promover as ações e projetos, ligados aos âmbitos do ensino, da extensão, da cultura e da pesquisa, que visam a justiça social e o respeito às minorias sexuais e de gênero. Desse modo, nenhuma outra instituição, organização ou movimento, a não ser a UFU, auxiliará na construção da pesquisa." Foi suprimido o excerto "Destaca-se a CPDIVERSA como a principal auxiliar no contato com os/as participantes, a partir do repasse do questionário à possíveis colaboradores(as)." por ser repetitivo e, talvez, gerador de confusão quanto ao fato da Universidade ser a instituição palco da pesquisa.

**ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.**

=====

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos e termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com as exigências:

- 1) Folha de Rosto – carimbado e assinado pelo pesquisador principal e pela Diretora da FACED em 27/09/2022.
- 2) Termo de Compromisso Confidencialidade da Equipe Executora – assinado pelos dois pesquisadores em 28/09/2022.
- 3) Arquivos contendo o link dos Lattes da Equipe Executora – Lattes atualizado.
- 4) Projeto.pdf postado em 08/10/2022 – ALTERADO E REINSERIDO NA PLATAFORMA BRASIL (29/11/2022).
- 5) TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – ALTERADO E REINSERIDO NA PLATAFORMA BRASIL (25/11/2022).
- 6) Instrumento de Coleta – questionário.pdf (postado em 26/08/2022) – ALTERADO E REINSERIDO NA PLATAFORMA BRASIL (25/11/2022).
- 7) Instrumento de Coleta – entrevista.pdf (postado em 26/08/2022).
- 8) Resposta de pendências.docx (postado em 29/11/2022).

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise das pendências, apontadas no Parecer Consubstanciado nº 5764887, de 25 de novembro de 2022, o CEP/UFU considerou que foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: JANEIRO/2024\*.

\* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

-----

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

-----

**ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:**

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2003268.pdf	29/11/2022 08:52:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	29/11/2022 08:52:03	BRENO RAFAEL DA COSTA	Aceito
Outros	pendencias.docx	29/11/2022 07:47:47	BRENO RAFAEL DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	25/11/2022 13:05:07	BRENO RAFAEL DA COSTA	Aceito
Outros	questionario.pdf	25/11/2022 13:04:43	BRENO RAFAEL DA COSTA	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	25/11/2022 13:04:27	BRENO RAFAEL DA COSTA	Aceito
Outros	lattes.docx	07/10/2022 10:49:24	BRENO RAFAEL DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	07/10/2022 10:48:14	BRENO RAFAEL DA COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisadores.pdf	29/09/2022 11:18:21	BRENO RAFAEL DA COSTA	Aceito
Outros	entrevistas.pdf	26/08/2022 13:57:02	BRENO RAFAEL DA COSTA	Aceito

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.807.100

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLÂNDIA, 12 de Dezembro de 2022

---

Assinado por:

**ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO PARA O LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS/AS DISCENTES

#### Seção 1

[Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido]

Opções a serem inseridas após a leitura do termo pelo/a participante:

(  ) Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

(  ) Eu não aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido [encerrar questionário].

#### Seção 2

1) Qual a sua idade (em anos)? (Opções inseridas: 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30 ou mais)

2) Em qual cidade e cidade você nasceu?

3) Qual das expressões de gênero abaixo você se identifica? (Opções a serem inseridas: Homem cis; homem trans; mulher cis; mulher trans; travesti; não-binária; outros/qual?; prefiro não responder)

4) Qual sua orientação sexual? (Opções a serem inseridas: Lésbica; Bissexual; Heterossexual; Gay; Pansexual; outra/qual?)

5) Você é assumido/a/e? (Opções a serem inseridas: Sim; Sim, mas apenas para mim; Sim, mas não para todas as pessoas; Não; Prefiro não responder)

6) Qual a sua cor ou raça? (Opções a serem inseridas no instrumento: Amarela, Branca; Parda; Preta; Indígena; outro/qual?)

7) Possui algum tipo de deficiência? (Opções a serem inseridas: Sim, qual?; Não).

8) Possui alguma religião? (Opções a serem inseridas: Não; Candomblé, umbanda e outras religiões de matrizes afro-brasileiras; católica; evangélica; espírita, outra/qual?)

9) Em quais tipos de instituição você estudou durante a Educação Básica? (Opções a serem inseridas: Parcialmente em escola particular e pública; Totalmente em escola particular; Totalmente em escola pública).

11) Como você ingressou na Universidade Federal de Uberlândia? (Opções a serem incluídas: Vestibular; ENEM/SISU; Transferência; Portador de diploma; Outro/qual?).

12) Qual seu ano de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia?

13) Qual sua forma de ingresso na universidade? (Opções a serem inseridas: ampla concorrência; cotas/qual?)

13.1) Caso tenha ingressado na universidade pelas políticas de ação afirmativa (cotas), poderia nos dizer qual?

14) Em qual curso de graduação está matriculado/a?

15) É sua primeira formação em Ensino Superior? (Opções a serem inseridas: sim; não)

16) Qual o período de aulas de seu curso (Opções a serem inseridas: Matutino (somente pela manhã); Vespertino (somente pela tarde); Diurno (aulas pela manhã e esporadicamente a tarde); Noturno (aulas somente a noite); Integral (aulas pela manhã, tarde e esporadicamente a noite)?

17) Usa alguma das assistências estudantis da Universidade Federal de Uberlândia? (Opções a serem inseridas: moradia; alimentação; transporte; outro/qual?)

18) Durante sua trajetória escolar na Educação Básica com que frequência você se sentiu constrangido/a/e por se autorrepresentar como LGBT?

Sempre  Quase sempre  Muitas vezes  Poucas vezes  Nunca

19) Durante sua trajetória escolar na Universidade Federal de Uberlândia, você se sentiu constrangido por se autorrepresentar como LGBT?

Sempre  Quase sempre  Muitas vezes  Poucas vezes  Nunca

20) Sobre as escolas que você já frequentou: elas discutiam questões referentes ao suicídio e ao sofrimento emocional? (Opções a serem inseridas: Sim; Não; Prefiro não responder)

21) Na universidade que você estuda, há redes de apoio a vítimas de LGBTfobia?

Sim  Não  Não sei  Prefiro não responder

21.1) Caso tenha respondido sim na questão anterior, poderia nos dizer quais são esses espaços?

22) A escola ou a universidade já foram para você, de alguma maneira, gatilho para algum tipo de sofrimento emocional? (Opções a serem inseridas: Sim, Não, Prefiro não responder)

23) Você já faz uso **excessivo** de alguma prática ou substância devido a suas experiências escolares? (Exemplo: álcool, drogas, medicação etc.)

23.1) Caso tenha respondido “sim”, poderia nos dizer qual prática ou substância você fez uso?

24) Suas experiências escolares e universitárias já foram responsáveis por fazer você pensar ou tentar se matar? (Sim; Não; Prefiro não responder)

25) Quando em momentos de angústia ou sofrimento emocional, quem você procurava? (Opções a serem inseridas: Não vivenciei momentos de angústia e/ou sofrimento emocional; Docentes; Amigos/as/es; Gestão escolar; Família; Profissionais da área da saúde; Instituições de cunho religioso; Parceria afetiva (namorades; companheiros, etc); Outros/qual?).

26) Você faz ou já fez acompanhamento psicológico ou psiquiátrico? (Opções a serem inseridas: Sim, Não, Prefiro não responder)

27) Alguma vez você já ligou ou pensou em ligar para o Centro de Valorização à Vida (CVV)? (Opções a serem inseridas: Sim; Não; Não conheço o CVV; Prefiro não responder)

28) Você aceitaria participar de uma segunda etapa desta pesquisa nos concedendo uma entrevista sigilosa sobre a temática “Processos de escolarização e sua relação com o suicídio de jovens LGBT” em uma sala segura e reservada dentro da Universidade Federal de Uberlândia *campus* Santa Mônica? (Opções a serem inseridas: Sim; Não [fechar o questionário para as respostas negativas])

### **Seção 3**

Deixe seu contato para que seja enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Qual seu nome e contato? (Pedro Silva/ [pedro.silva@gmail.com](mailto:pedro.silva@gmail.com)/ (34) 9 9999-9999).

**Agradecemos sua participação.**

## APÊNDICE B

- Enquanto pessoa LGBT, como foi sua trajetória escolar?
- Como eram suas relações com professores/as e colegas?
- Como a escola se posicionava diante das questões referentes ao sofrimento emocional?
- Como tem sido sua trajetória dentro da universidade?
- Como são suas relações com professores/as e colegas na universidade?
- Como você se sentiu ao recordar e contar um pouco das suas experiências escolares?