

Transfobias, lesbofobias e homofobias invisíveis:

problematizações para a psicologia e a educação

Wiliam Siqueira Peres

Leonardo Lemos de Souza

Como citar: PERES, Wiliam Siqueira; SOUZA, Leonardo Lemos de. Transfobias, lesbofobias e homofobias invisíveis: problematizações para a psicologia e a educação. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade:** reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.233-258.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p233-258>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

TRANSFOBIAS, LESBOFOBIAS E HOMOFÓBIAS INVISÍVEIS: problematizações para a Psicologia e a Educação

*William Siqueira Peres*³⁹

*Leonardo Lemos de Souza*⁴⁰

Introdução:

Situando Conceitos e Condições de Invisibilidades

O presente texto é fruto de debates no contexto de pesquisas e intervenções desenvolvidas e orientadas pelos autores no campo da educação e da psicologia ao longo de sua atuação como docentes e pesquisadores de estágio profissionais em psicologia e na orientações de pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado (COLIS; LEMOS DE SOUZA, 2020; FERREIRA; LEMOS DE SOUZA, 2020; BARRETO; SALES; PERES; DALLAPICULA, 2018; SALES; PERES; LEMOS DE SOUZA, 2017). Nestas, recorrentes eram as inquietações sobre o papel da psicologia sobre o enfrentamento das violências e discriminações sofridas pelas pessoas

³⁹Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui Pós-Doutorado em Psicologia e Estudos de Gênero pela Universidade de Buenos Aires (UBA). É Professor Assistente aposentado do Departamento de Psicologia Clínica e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Assis. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas PsiCUqueer – Coletivos, Psicologias e Culturas Queer.

⁴⁰ Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Realizou estágio pós-doutoral na Universitat de Barcelona. Atualmente é Professor Associado junto ao Departamento de Psicologia Social e Educacional e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília. É Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas PsiCUqueer – Coletivos, Psicologias e Culturas Queer, e Membro do LIESS – Laboratório Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades.

dissidentes das sexualidades e gêneros hegemônicos. Tratamos aqui de expor algumas análises e apresentar disparadores para pensar esse campo buscando narrativas disruptivas do modelo hegemônico patologizante e excludente da psicologia na educação.

Assim, neste texto, propomos trabalhar com dois eixos. Um deles é disparar problematizações, a partir de conceitos situados nos estudos culturais e *queer*, acerca das invisibilidades de práticas excludentes e discriminatórias sobre as sexualidades e gêneros dissidentes no espaço escolar. O outro é problematizar a posição da psicologia, enquanto produtora de discursos, valores e práticas sobre as sexualidades e gêneros dissidentes no *modus operandi* da educação escolar, propondo a apropriação dos estudos culturais e *queer* como forma de produzir outras éticas e saberes sobre a vida.

As imagens, discursos e significados que circulam no contemporâneo indicam relações humanas e posições de sujeitos marcadas por transições, transposições e transversalidades que ao invés de situar-se como pós-moderna, talvez seja mais interessante apontá-las como trans-moderna, ou ainda, como trans-contemporânea. Isso evidencia crises de paradigmas nas esferas pessoais, sociais, sexuais, raciais/cor, étnicas, geracionais, territoriais e de gênero, que em muito tem contribuído para uma confusão de discursos, valores e sentidos que até então foram construídos por modos de subjetivação normatizadora.

Quando falamos em subjetivação normatizadora estamos nos referindo a processos de lineamentos duros que participam da tessitura dos sujeitos, marcados por regimes de verdades que determinam os modos como as pessoas devem viver, relacionar,

amar, falar, estabelecendo os padrões normativos que em uma perspectiva fabril e serializada as pessoas serão moldadas e constituídas como exército de manutenção e reprodução das ordens dadas pelas vias do biopoder.

O biopoder, segundo Michel Foucault (1988), diz respeito a uma mudança de paradigma a respeito dos modos de governar as pessoas e a si mesmo, uma transição do modo soberano de governo, quando diante de uma ameaça externa convoca uma guerra, impondo aos seus súditos a defesa do estado, exercendo direito indireto sobre suas vidas, podendo inclusive matá-lo diante de suas negativas de obediência e servidão.

Surgem assim diversas tecnologias de controle e de regulação sobre os corpos e seus prazeres, que aliados às tecnologias de segurança reduzem as expressões humanas a um modelo prévio estabelecido por padrões de normalidade restrita à imagem do homem branco, mediano, produtivo, heterossexual, macho e viril, seguido em escala inferior de valor, a mulher branca, mediana, contida, heterossexual, fêmea, passiva e submissa.

Buscando clarificar a ideia de tecnologia e suas práticas, conforme apontamos acima, Teresa de Lauretis (2000) aponta que elas se desdobram em classificações, medidas e valorações em torno de objetos de conhecimento como a sexualização da infância, a regulação do corpo feminino, o controle de natalidade, patologização do comportamento sexual. Operados pelas ações de controle do estado e das famílias, legitimadas e efetivadas a partir de disciplinas como a pedagogia, a medicina, a demografia e a economia.

Seguindo essa lógica, essas tecnologias estariam a serviço da manutenção e defesa do modelo heterossexual imposto como modelo único relacional e compulsório e de um regime de verdade que toma os sistemas de pensamentos formatados pelas lógicas binárias, universais e falocêntricas. Estes regimes de verdades também atuam junto ao sistema sensorial humano que atua nos modos de percepção, sensação, cognição e ação, regulando as sensibilidades e os processos desejantes. A manutenção e defesa do modelo heterossexual foi denominada por Adrienne Rich (1986) como “heterossexualidade obrigatória”, tomado aqui como uma linha de subjetivação, que segundo a autora, se sustenta devido suposições e condição inata da heterossexualidade, situando os modelos dissidentes como desviantes da “normalidade”, tornando-se patologia que deve ser corrigida.

Como efeitos dos modos de subjetivação normatizadores têm-se a emergência de indivíduos com identidades fixas, com papéis sexuais e de gênero bem definidos, com discursos assépticos e moralistas que não suportam nada que defira de si mesmos, tornando-se policiais da ordem e dos bons costumes, sentindo-se muitas das vezes no direito de estigmatizar, discriminar, violentar, excluir e até mesmo matar as diferenças em suas expressões de dissidências à ordem normativa e regulatória. Trata-se de estratégias usadas por alguns para sobrepor-se aos outros, e que de forma sutil constitui o que Deleuze e Guattari (1996) chamaram de “micro-facismos”.

A disciplinarização dos corpos e a regulação de seus prazeres contam ainda com outra ferramenta do biopoder que se chama

sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais, que pode ser clarificado pelos estudos realizados entre outras por Judith Butler (2003). Para ela, ao sistema sexo/gênero seriam agregadas outras dimensões de regulação que caracterizariam o sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais e que seria regido por uma matriz heterossexual, entendida como “[...] grade de inteligibilidade cultural por meio dos quais corpos, gênero e desejos são naturalizados” (BUTLER, 2003, p. 215-216).

De modo clarificador o sexo remeteria à ordem biológica de composição dos órgãos genitais internos e externos, enquanto o gênero diria respeito à “[...] estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59), que por sua vez determinaria os modos desejantes e as práticas sexuais restritas ao universo heteronormativo.

Através dessa determinação imposta por esse sistema, todo um conjunto de inteligibilidade se faz preciso para determinar padrões de corporalidades, figurações e discursos reconhecidos como verdadeiros e absolutos. Do contrário, não há reconhecimento de legitimidade enquanto marca do humano. Haverá que se ter reconhecimento e inteligibilidade diante das marcas de sexo, gênero, desejo e práticas sexuais.

Desse modo, a partir do sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais, uma pessoa, ao nascer com sexo genital de macho, seu gênero será masculino, seu desejo será heterossexual e sua prática sexual ativa, caso nasça com sexo genital de fêmea, seu gênero será

feminino, seu desejo heterossexual e sua prática sexual passiva; qualquer expressão sexual e/ou de gênero que escape a essas determinações não será reconhecida por esse sistema e será mantido na invisibilidade, como abjeto, e se acaso for percebido como existente dificilmente ganhará status de humano e ocupará o lugar de monstruosidade, massacrado por estigmas e discriminações, violências e exclusão.

A abjeção se incumbe da desapropriação de qualquer reconhecimento ou direito que um ser humano possa ter devido inexistir para a inteligibilidade lógica das compreensões normativas, ou seja, sem visibilidade não é reconhecido como sujeito, se não é sujeito não existe, logo, não pode ser tomado como ser de direitos. Situa as pessoas no interstício entre corpos que parece não ter importância devido a suas dissidências frente ao normativo, e corpos que importam enquanto marcadores das fronteiras da normalidade.

Para as leis, contratos e instituições disciplinares as pessoas abjetas e/ou dissidentes situadas na invisibilidade mantêm uma ambiência institucional ilusória no qual o controle e a eficiência administrativa encobrem a realidade e se furta do compromisso de colocar em discussão questões difíceis de serem problematizadas e que deveriam ser enfrentadas pela escola, tais como o uso indevido de drogas, as ações de violências, as pessoas marginalizadas por classe, sexo, gênero, raça/cor, geração, ou por ser LGBTQIA+ (lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, transgênero, *queer*, intersexo, assexual e demais dissidências).

Em concomitância com os processos de subjetivação normatizadores, que fabricam indivíduos em série e em escala fabril,

encontramos outros modos de subjetivação que favorece a emergência de sujeitos criativos, configurados por outras dimensões da vida que fluem por outras lógicas que ao invés de tomar a pessoa como indivíduo, como uma unidade acabada e totalizada, toma a pessoa como múltipla, diversa e descontínua como expressão da *diferença das diferenças*, em construção permanente.

Trata-se de pessoas que apresentam posições diferenciadas diante do caldo normativo e que ousam inventar outros possíveis, outras formas de existir, evidenciando que o ser humano é múltiplo, polifônico, diverso e habitado por um infinito leque de possibilidades que demarcam expressões sexuais e de gêneros nos seus mais diversos matizes de beleza, cores e brilhos. Estas seriam fabricadas por processos de subjetivação singularizadores e permitem que as pessoas possam ser variadas e descontínuas, sem perder o *status* de humano e de humanidade.

Essas dimensões que ora normatizam, ora singularizam possibilidades existenciais, abre precedentes para que a escola e seus operadores coloquem em análise a real função da educação acadêmica, de seu compromisso com a formação em cidadania, de respeito às diferenças e de defesa dos direitos sexuais e humanos; de construir um mundo melhor em que as pessoas possam respeitar e se solidarizar com a emergência de novas expressões sexuais e de gêneros que frequentam ou que gostariam de frequentar os bancos escolares.

Dos Gêneros e Sexualidades Dissidentes e seus Efeitos de In(in)teligibilidades no Cotidiano Escolar

Seguindo nesta perspectiva em que tantas questões se mostram urgentes para a escola – problematizar drogadição, DST/HIV/AIDS, violências, pobreza, miséria, estigmas, preconceitos, sejam nas esferas pessoais, sejam nas esferas sociais, políticas e/ou culturais – propomos colocar em análise a emergência da prática do *bullying*, em especial o *bullying* lésbo/homo/transfóbico (ASSOCIAÇÃO DE BISSEXUAIS, GAYS, LÉSBICAS E TRANSEXUAIS, 2016), quer nas relações entre aluno/aluno, aluna/aluna, aluno/aluna, aluna/aluno quer nas relações entre operadores(as) educacionais/alunos(as), operadores(as) educacionais/operadores(as) educacionais.

No caso específico da comunidade escolar, a prática do *bullying* vem cada vez mais se tornando frequente. Lisboa, Braga e Ebert (2009), assim como Fante (2005), definem *bullying* como um conjunto de ações agressivas, intencionais, o que as diferencia de outras formas de agressão repetitivas dirigidas a outrem que se efetivam em insultos, injúrias, agressões físicas e ridicularização, levando àqueles que são objeto de tais ações a sentirem-se hostilizados, rebaixados e humilhados diante dos demais.

De modo geral e ampliado quando falamos de *bullying* estamos falando de preconceito, discriminação e violência⁴¹ que podem ocorrer nas relações entre as pessoas, tanto dentro como fora dos muros escolares, produzidos por marcadores de classe, de raça/cor, de sexo, de gênero, de geração, de território, enfim, por

⁴¹ Lisboa et al. (2009) apontam que o termo *bullying* é de difícil tradução e indicam as diferentes formas como as mesmas situações podem ser nomeadas em diferentes países. Tem sido utilizado o termo em inglês com a correspondente conceituação. Problematizam também se o mesmo pode ser uma prática que sempre foi comum, em termos de violência na forma de discriminação e preconceito contra quem escapa (em aparência, valores e comportamento) da normatização social e escolar.

estéticas que não coincidem com os modelos normativos centrados na imagem de homem, branco, burguês, heterossexual, macho e viril, que na maioria das vezes não reconhece as mulheres e nem os dissidentes LGBTQIA+ como sujeitos de desejo e de direitos, reificando e reproduzindo dentro das escolas as mesmas formas de exclusão que essas pessoas vivem em outros espaços sociais.

No caso específico de discriminações e exclusões voltadas para a população LGBTQIA+, estaremos falando de *bullying* lésbo/homo/transfóbico; de especificidades de expressões sexuais e de gênero que nem sempre as escolas conseguem ter bom convívio, respeito e solidariedade, quer por seus operadores serem muito preconceituosos, quer por seus programas de ensino estar comprometidos totalmente com as lógicas heteronormativas, sexistas e falocêntricas, quer por sua perda de referencial da laicidade.

As práticas do *bullying* contra LGBTQIA+ tem sido executadas desde formas sutis, tais como piadinhas, risadinhas, comentários irônicos e depreciativos, recados em portas de banheiros, até atingir níveis de violação e violências, como perseguição, ridicularização, humilhação e intimidação pública, agressões físicas, isolamentos (CASTRO, ABRAMOVAY; SILVA, 2004). O resultado é a produção de vulnerabilidades sociais e psicológicas que Didier Eribon (2001) define como “a experiência da injúria”. Eribon (2001, p. 29) destaca que termos como “viado sujo, sapatão suja” deixam marcas na consciência pois são inscritas na memória e no corpo para quem são dirigidas, daí o mal estar, a vergonha e a timidez, moldando as relações com os outros. A experiência da injúria de base lesbofóbica, transfóbica e homofóbica

presente nas práticas do *bullying* atinge diretamente a consciência das pessoas vitimizadas, destruindo as crenças em si mesmas, na medida em que a intensidade que as atingem as transforma em abjetos, se enfraquecem e cedem à tormenta que os constituem como uma nova expressão existencial: *os(as) sujeitos(as) do bullying*.

Daniel Borrillo (2001) define homofobia como manifestação de repulsa, ódio e nojo de uma pessoa para os homossexuais. Para ele, a homofobia teria duas dimensões: uma dimensão afetiva/emocional que manifesta repulsa aos homossexuais e uma dimensão cultural que rechaça a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Segundo esse autor essas dimensões (afetiva e cultural) clarificariam a respeito de situações bastante comuns, em que algumas pessoas “toleram” conhecidos(as) e amigas(os) LGBTQIA+, mas não concordam e/ou defendem políticas de igualdades de direitos.

De modo concomitante, a homofobia também pode ocorrer entre os próprios homossexuais, dada a variação de estéticas e narrativas que compõem as homossexualidades, as diversas formas de expressar a homossexualidade, e que, quando associada a outra marca estigmatizante – classe, raça/cor, gênero, geração, estética, deficiência física e/ou sensorial, etc. – intensifica a experiência da exclusão.

A homofobia quando interiorizada (no armário), encarrega-se por produzir baixa auto-estima, sentimentos de insegurança, ansiedades, inibições intelectuais, afetivas e sexuais, dificuldades de socialização, fechamento em si mesmo, e em última consequência, tentativas de suicídio (CASTAÑEDA, 2007).

Ainda voltado para a terminologia, é preciso esclarecer que a idéia de homofobia tem muito mais proximidade com as pessoas marcadas por especificidades que produzem corporalidades, figurações e narrativas que dizem respeito a processos de subjetivação normatizadores que produzem sujeitos homens gays. No caso de mulheres lésbicas, suas especificidades enquanto corporalidades, figurações e discursos, propõem o uso da palavra *lésbofobia*, definido pelo Dicionário gay-lésbico de Rodríguez (2008, p. 250) como posição “[...] que mostra fobia ou aversão às lésbicas”. Já para as travestis e transexuais, pelo mesmo modo de especificidades que lhes são próprias, recomenda-se o uso da palavra *transfobia*, problematizada e definida por Tin (2003) como efeito da transgressão e confusão em relação a sexualidade e ao gênero assumido pelas pessoas *trans*.

A pesquisa recente realizada por Teixeira Filho, Rondini e Bessa (2011), a respeito de tentativas de suicídios por adolescentes LGBTQIA+ (lésbo/trans/homo suicídio), em decorrência de vivências lesbofóbicas, homofóbicas, transfóbicas e/ou por homofobia e lésbofobia internalizada, mostrou ter encontrado os mesmos resultados apresentados por pesquisas internacionais, que apontam que em cada dez adolescentes entrevistados em situação escolar, três já havia pensado, ou tentado suicídio em decorrência de sua orientação sexual ser LGBTQIA+. Outras pesquisas como as realizadas pelo Grupo Gay da Bahia (OLIVEIRA; MOTT, 2020) a respeito da população LGBTQIA+ em geral vêm denunciando que, no Brasil, em 2020, a cada 26 horas, um(a) LGBTQIA+ foi cruelmente assassinado nas mais diversas regiões de nosso país.

Cenas de Violências Anunciadas: os corpos que não importam

Como disparadoras de problematização a respeito de situações muitas vezes inusitadas no espaço escolar, apresentamos algumas cenas/situações.

Cena 1 – Uma transexual entrevistada que ao ser perguntada sobre suas lembranças da escola afirma:

Da escola, eu lembro das torturas. Torturas que estavam presentes nos olhares e risos que iam desde a servente e a merendeira, passando pelos professores e a diretora, até os colegas de sala e de recreio. Mas o pior mesmo era um guri da minha idade que me perseguia o tempo todo, que me falava grosserias: ‘seu viado, vê se cria jeito de homem, seu safado, quando a gente te pegar você vai ver só, você vai aprender a virar homem, vai aprender a parar de ficar com essa mãozinha se requebrando’. Quando eu via aquele guri eu entrava em pânico e pensava: meu Deus, lá vem aquele Hitler de novo? Enquanto ficava nas ameaças eu agüentava, mas o pior foi quando ao sair da escola, eu levei uma chuva de pedradas que me machucaram muito e tive que fazer vários curativos. Mesmo assim eu ainda agüentei muito até terminar a oitava série. Depois disso, nunca mais quis saber de escola (PERES, 2009, p. 252).

Ao ouvirmos seu relato perguntamos a respeito das sensações que sentia por essa ocasião, quando a mesma complementa:

Ah! Eu ficava sempre escondida com muito medo, ficava sem força porque achava que tinha alguma coisa ruim comigo, porque era só comigo que eles brigavam, era só comigo que eles gozavam, e como eu era pobre e ninguém me defendia eu

achava que estava errada, eu só chorava [...] esperava dar o sinal de entrada do recreio para poder ir ao banheiro, porque se eles me pegavam no banheiro poderia ser pior! (anotações pessoais) (PERES, 2009, p. 252).

Cena 2 – Outra cena que ilustra o cotidiano escolar do *bullying* homofóbico é apresentada pelo relato de um jovem gay:

Minha mãe não entendia o porquê da minha fuga da escola. Ela sabia que eu era muito inteligente e que aprendia muito mais rápido do que todos os meus irmãos e do que os alunos de sala de aula. Ela não sabia o que eu passava com os meninos nos pátios e nas filas. No banheiro eu nem ia pois todos me passavam a mão e ficavam a exhibir a genitália para mim. Os professores faziam algumas piadas e eu servia de referência para as gargalhadas. Me chamavam de nomes de que eu não gostava e nem permitia, mas gritavam em coro e eu morria de vergonha e ódio. A minha maior raiva era que a minha mãe e meus irmãos, pois eu não tenho pai, me chamavam também dentro de casa dos mesmos nomes que eu era chamado na escola. O meu irmão mais velho me mostrava a genitália e pedia para eu tocá-la com a mão e com a boca. Eu era forçado e fazia. Morria de medo, mas com meu irmão era dentro de casa, mas, na escola, eu ficava apavorado e dizia para as pessoas que eu não era viado, mariquinha, boiola [...] Eu não queria ir na escola, mas a minha mãe me obrigava, me batia, me infernizava a vida e eu tinha de ir. Passei a mentir que ia e não ia mais, ficava perambulando pela rua com os livros e cadernos dentro da pasta. Tinha saudades da escola, mas ninguém me defendia lá. Os mais machistas me batiam e a escola não fazia nada. Sai da escola, minha mãe desistiu de me mandar para lá, e, até hoje, não consegui terminar meu primeiro grau. Parei na quinta

serie. Escola para mim era sinônimo do inferno (ALMEIDA; RIOS; PARKER, 2002, p. 24).

Cena 3 – Outra cena ainda traz o relato de outro jovem gay, mas que conseguia se impor diante do *bullying* homofóbico:

A escola para mim? Nada a reclamar, apesar da tonelada de piadas para o meu lado. Vinham gracinhas de todos os lados, inclusive dos professores, os quais me pegavam de Judas para sentar o pau nos homossexuais. Às vezes eu me aborrecia com os excessos, mas logo me impunha e perguntava: essa piadinha é para mim? Pois, caso seja, eu vou logo falando quem já fez sexo comigo no banheiro, no mato, nas casas. Lembro que era um silêncio só. Não era fácil aquela cena não, mas ninguém me tocava; eu é que chamava, quando queria, fazia com quem eu queria e coitado de quem me encostasse a mão ou em mais uns três outros gayzinhos de lá, os quais sofriam demais nas mãos dos meninos machinhos [...] alguns, no início, queriam me fazer de capacho, mas fui logo mostrando o meu lado de macho e aí eles viram que o boiolazinha também podia comê-los na porrada (ALMEIDA; RIOS; PARKER, 2002, p. 27).

A questão que se coloca é acerca do papel da escola diante dessas cenas. Que tipo de atenção, de esclarecimentos e encaminhamentos a escola tem produzido e reificado a respeito de posicionamentos éticos, estéticos e políticos, assim como, teórico-metodológicos para, com e sobre a população LGBTQIA+?

Rogério Junqueira (2009), problematiza que a escola tem ocupado lugar de opressão, discriminação e preconceitos, quando não de violência sobre milhões de pessoas LGBTQIA+. Como espaço de segregação das diferenças sexuais e de gênero as escolas, na

maioria das vezes, contribuem para que as pessoas internalizem a homofobia/lésbofobia/transfobia, desenvolvam auto culpabilização, tenham suas auto-estimas rebaixadas, tenham crises de angústias, desenvolvam depressões, se auto-excluam dos espaços públicos, tornem-se pessoas inseguras, evasivas e impotentes, ou ainda, como modo de defesa tornem-se agressivas e violentas frente aos ataques do *bullying*. Podem, ainda, contribuir para que essas mesmas pessoas tenham problemas de aprendizagem e/ou abandonem seus estudos, reificando os bolsões de desigualdades sociais, sexuais e de gênero, assim como o exército da marginalidade.

Problematizações a Respeito da Relação Escolar: população LGBTQIA+

Entre as inúmeras questões que atravessam o universo existencial da comunidade LGBTQIA+, podem ser problematizados três apontamentos.

Um primeiro apontamento possível nos leva a encontrar obstáculos nos modos de produção do pensar e do sentir transcontemporâneos, marcados intensamente pela filosofia platônica que impõe um modelo único de verdade, um modelo absoluto para que seja reproduzida a boa cópia.

A escola é determinantemente marcada por esse modelo platônico de conhecimento, no qual a busca é a da verdade como cópia do real, a busca de uma única forma de se conhecer e do que é conhecido. O desdobramento desse estabelecimento de binaridades no contexto das identidades que circulam no espaço escolar apenas contribui para as cristalizações de identidades que se fecham

em si mesmas e não permitem questionamentos e/ou abertura para outras possibilidades de existência que defiram de si mesmos. Encontramos aqui as oposições binárias entre o masculino e o feminino, a heterossexualidade e a homossexualidade, o certo e o errado, o normal e o patológico, o pecado e o virtuoso, enfim binarismos que enfraquecem a vida e fazem dela uma normatização opaca e cristalizada, pois expressam forças contra a vida.

A rigidez e a intensidade com que as binaridades atuam fazem com que as pessoas se fixem em padrões de verdade e se viciem em identidades. Trata-se do estabelecimento de um *non sense* e de confusão mental em que os modelos dados não correspondem às necessidades pessoais e singulares de suas atrizes e seus atores, forjando uma vida dentro do armário, contraditória frente às suas aspirações e promotora de sofrimento psicossocial e infelicidade.

Talvez, uma saída possível esteja na flexibilização dos saberes e poderes que nos atravessam o tempo todo, de modo a dirigir nossa atenção para o diferente, o efêmero, a inclusão e a solidariedade. Para além da sexologia, é preciso que tomemos as sexualidades diferentemente de estruturas, personalismos e energias, para tomá-las como fluxos de desejos, sempre intempestivos e singulares. Como aponta Deleuze, em parceria com Parnet (1998, p. 117) “[...] a sexualidade não pode ser pensada senão como um fluxo entre outros, entrando em conjunção com outros fluxos, emitindo partículas que entram elas próprias sob esta ou aquela relação de velocidade e lentidão na vizinhança de outras partículas.” A sexualidade dentro desta perspectiva vai se metamorfoseando de acordo com as conexões possíveis dentro de uma perspectiva rizomática infinita.

Essa flexibilização diz respeito a um longo processo de abertura e respeito para com as diferenças, de diálogo e aceitação dos modos de existir no mundo que não coadunam com nossas crenças, valores e temores, assim como, com o repertório adquirido sobretudo aquilo que passamos um dia a acreditar como verdadeiro e absoluto. Se não conseguimos aceitar o diferente, precisamos criar dispositivos para que possamos vir a respeitá-lo.

Um segundo pressuposto que gostaríamos de colocar em análise, diz respeito ao princípio de universalização, que homogeneiza a todos os gays, lésbicas, travestis e transexuais como se fossem todos iguais, sem distinção, produzindo generalização.

Quando nos referirmos à heterossexualidade, homossexualidade, lesbianidade, travestilidade, transexualidade, bissexualidade e intersexualidade, devemos fazer referências no plural, ou seja, não podemos tomar um modo de ser homossexual, um sujeito homossexual e transformá-lo numa matriz de repetição reprodutiva, de modo fabril, em que todos os homossexuais seriam vistos como cópias de uma única matriz. Por isso a importância de falarmos em homossexualidades, e na medida do possível, cartografar as diversas linhas e traços que compõe aquele modo específico e singular de ser gay/lésbica/travesti/transexual/bissexual/ intersexo, com seus atributos de classe, sexo, gênero, raça/cor, geração, nacionalidade, etc.

Aprendemos com Michel Foucault (1978) que ninguém pode ser tomado como modelo para comparação com outra pessoa, é preciso problematizar a respeito dos componentes de subjetivação que constitui esse modo de ser, ou ainda, para continuar na

cumplicidade com Foucault, que componentes contribuem para a construção de uma “estilística da existência”.

Referir-se no plural às homossexualidades, lesbianidades, travestilidades, transexualidades e intersexualidades, propõem-se que existem muitos modos de serem LGBTQIA+ no mundo, com variações nas quais poderíamos apontar algumas mais evidentes: estéticas, trejeitos, maneirismos, posturas corporais, timbre vocal. Isso nos remete a letra de uma velha canção cantada por Elis Regina (1979): “[...] as aparências enganam aos que odeiam e aos que amam, porque o amor e o ódio se irmanam na fogueira das paixões”.

O terceiro pressuposto que gostaríamos de apontar é o da violência estrutural sobre a comunidade LGBTQIA+. Como ponto de partida, tomemos a ideia da inserção de uma pessoa junto a um contexto de valores, imagens, signos, significados; logo, de processos de subjetivação marcadamente organizado pela matriz heterossexual (processos de subjetivação heterossexista – heteronormativo), com modelos rígidos de gênero, organizados através de relações de saberes e poderes centrados no falocentrismo e na heterossexualidade compulsória. A ordem está dada na escola e fora da escola: todos deverão ter claro o que é ser homem e ser mulher, todos devendo ser heterossexuais, constituir família, procriar, defender a intimidade e submeterem-se as biopolíticas disciplinares e regulatórias do Estado.

Os processos de normatização irão constituir identidades fixas e rígidas centradas nas premissas da heteronormatividade, impossibilitando que as pessoas que sentem desejo e amam pessoas do mesmo sexo, tenham tranquilidade e clareza para que possam ter uma homosocialização positiva. A partir do momento que uma

criança ou adolescente percebe que tem desejos e vontades que diferem de seus colegas de sexo e de gênero, tende a retrair-se e a distanciar-se dos mesmos e do mundo, primeiro porque se encontra completamente destituído de modelo e referencia identificatória, e, segundo, ao conseguir significar seu desejo e sua prática sexual como LGBTQIA+, sentindo o entorno hostil e discriminatório, produzindo uma auto-imagem negativa que dá início à formação de uma homofobia internalizada.

Impedido de poder ser o que pode ser, sente e deseja, muitas vezes não consegue interlocução com a família e nem com a escola, tendo que descobrir sozinho, ou ter a sorte de um amigo de mesma pertença, para poder dividir sua angústia e sua dor, mas também, para poder falar de seus desejos, sonhos, projetos, amores e paixões.

Temos a eclosão do início de um longo processo de estigmatização, discriminação e exclusão que ganhará picos de intensidades de acordo com a qualificação e status de sua homossexualidade, dos modos como se posiciona e se expressa em sua comunidade, demarcando seus níveis de vulnerabilidades diante das marcas estruturais (de classe, raça/etnias atravessadas pelas sexualidades e gêneros) a serem experimentadas.

Em consonância com o pressuposto da universalização da homossexualidade temos aquele que diz respeito à confusão de gênero. As referências sobre os significados e os valores atribuídos às categorias de masculino e feminino, sempre foram marcadas por fortes influências essencialistas que os associavam às características genitais, limitados a uma perspectiva biológica, centrada na fisiologia do aparelho reprodutor e da filosofia moral.

No cenário contemporâneo, as referências disponíveis sobre gêneros começam a perder seus sentidos, tendo seus contornos borrados e seus significados desmanchados: os gêneros estão em chamas. Uma confusão nos códigos de inteligibilidade começa a ser estabelecido e leva muitas pessoas a ficarem confusas: O que é ser homem? O que é ser mulher?

Louro (1997) em concordância com outras autoras e outros autores, vem demonstrando que não seria exatamente as características sexuais biológicas, mas a forma como essas características são representadas e valoradas, os significados sociais e culturais que vai constituir, efetivamente, o que são masculinidades e o que são feminilidades. Para compreender as relações estabelecidas entre homens e mulheres em uma sociedade, ao invés de se importar com seus sexos, é preciso mapear/cartografar tudo o que socialmente e culturalmente foi construído sobre eles. Não podemos nos esquecer que o sexo está entre as pernas e as sexualidades e os gêneros se encontram entre as orelhas.

Frente a esse mapeamento dos significados atribuídos às sexualidades e aos gêneros, a cultura dominante tenta a todo instante fazer com que as vivências das sexualidades sejam problematizadas em sua associação com as expressões de gênero, quando na verdade isto é um equívoco. Por exemplo: uma mulher pode ter uma aparência masculinizada e ser passiva em uma relação heterossexual; outra pode ser extremamente feminina e lésbica, podendo ser passiva nas relações interpessoais e ativa na vida sexual. Da mesma forma, um homem pode ser bastante masculinizado e homossexual; um jovem pode ser intensamente feminino no espaço público, e na

intimidade ser ativo nas relações sexuais, ou ainda, ter uma orientação bissexual; ou ainda, uma pessoa pode ser travesti e não gostar de ser passiva em suas relações sexuais.

O que podemos contar é que nenhuma pessoa uniformemente é 100% masculina/feminina, ou ainda, heterossexual, homossexual, bissexual, mas, em nossa sociedade temos uma tendência à vigilância e ao controle de tudo que de alguma forma defira de nós mesmos e dos modelos binários universais. Esse rigor da subjetividade heterossexualizadora – máquina de produção de sujeitas e sujeitos heterossexuais – faz de nós policiais das sexualidades e juízes da moral e dos bons costumes, contribuindo para o aumento da discriminação sexual, do machismo, do racismo, da misoginia, da homofobia, lésbofobia e transfobia e do desrespeito para com as diferenças.

Considerações Finais

Decorrentes desses pressupostos, tem-se as questões relacionadas as conjugalidades e homoparentalidades LGBTQIA+, que solicitam a inclusão na pauta de benefícios e direitos dentro de uma sociedade que se diga justa, igualitária e solidária, e que se acredita regida pelos princípios democráticos de direitos. Aqui as escolas teriam importante contribuição se dispusessem a problematizar a respeito das relações humanas de fato, ou seja, de acompanhar as mudanças contemporâneas e as novas demandas transcontemporâneas que pedem passagem e se atualizam como visão ampliada do que se poderia chamar “humano”.

Essas constatações nos levam a problematizar a respeito das crianças LGBTQIA+, ou que sejam filhos de casais LGBTQIA+ que frequentam escolas e outros espaços de socialização. A escola parece estar se negando a assimilar essas questões, reificando as exclusões vividas por essas pessoas, ao invés de se tornar um veículo de respeito, da inclusão e da revisão de conceitos que se encontram em construção permanente.

Voltemos à crítica ao platonismo que predomina no campo das ciências e na vida cotidiana. Quando opera com o modelo de conhecimento baseada na cópia e na representação, a escola nega e impossibilita a negociação de sentidos e significados sobre as diferenças entre as crianças. Impõem-se um modelo a ser seguido que é normatizado e cristalizado inviabilizando outros possíveis nas sexualidades e gêneros. Assim, Larrosa (2002) aponta que há um esvaziamento da experiência⁴² na escola, onde se impera a informação e a cópia, não oportunizando espaços de encontros com as diferenças, seja no campo das aprendizagens de uma ética e uma estética outras que não as impostas pelo modelo único para a boa cópia.

Uma escola verdadeiramente democrática deveria então apropriar-se da ideia de conhecimento (de si mesmo e do mundo) como um inventar constante, onde as diferenças negociam, dialogam, confrontam-se para compartilhar sentidos e significados

⁴² Para Larrosa (2002), experiência se refere ao risco, ao aventurar-se no desconhecido. Ter experiência é entrar num campo de produção de sentidos e significados sobre si mesmo e o mundo, no campo das aprendizagens, que extrapola o que é predominante na escola, pautada na informação e na reprodução do conhecimento. Assim, experiência refere-se ao inventar(se) e arriscar(se), fugir do mesmo.

de uma ética e estética em que o outro/diferente é possível e não excluído.

Referências

ALMEIDA, V.; RIOS, F.; PARKER, R. (Orgs.). **Ditos e ritos de jovens gays**. Rio de Janeiro: ABIA, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BORILLO, D. **Homofobia**. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

BARRETO, D. J.; SALES, A.; PERES, W. S.; DALLAPICULA, C. Podem as travestis estudar? Regimes de verdade sobre corporalidades vibráteis na escola. **Revista de Psicologia Política**, v. 18, p. 322-336, 2018.

COLIS, E. B.; LEMOS DE SOUZA, L. Infâncias, gênero e sexualidades: uma investigação-intervenção com professores de Educação Infantil. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 14, p. 53-68, 2020.

CASTAÑEDA, M. **A experiência homossexual**: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas. São Paulo: A Girafa Editora, 2007.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

ERIBON, D. **Reflexiones sobre la cuestión gay**. Barcelona: Anagrama, 2001.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. Campinas: Veros Editora, 2005.

FERREIRA, J. A. G.; LEMOS DE SOUZA, L. A invisibilidade das vivências não binárias das sexualidades e gêneros e a reivindicação do direito de aparecer: itinerários de uma pesquisa/viagem no sistema binário na educação. *In*: GOMES, A. R.; LION, A. R. C. (Orgs.). **Corpos em trânsito**: existências, subjetividades e representatividades. Salvador: Editora Devires, 2020. v. 1. p. 365-383

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

- JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002.
- LAURETIS, T. Tecnologias de Género. *In*: LAURETIS, T. **Diferencias**. Madrid: Horas y Horas Editores, 2000.
- LISBOA, C.; BRAGA, L. L.; EBERT, G. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade. **Contextos Clínicos**. Unisinos, v. 2, n. 1, p. 59-71, 2009.
- LOURO, G. L. **Sexualidade, gênero e educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, J. M. D.; MOTT, L. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019**: relatório do Grupo Gay da Bahia. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.
- PERES, W. S. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.
- REGINA, E. As aparências enganam. *In*: REGINA, E. **Essa mulher**. Rio de Janeiro: Polygram, 1979.

RICH, A. Heterossexualidad obligatoria y existencia lesbiana. Trad. M. S. S. Gómez. In: RICH, A. **Sangre, pan y poesía**: prosa escogida 1979-1985. Icaria: Barcelona, 1986. p. 41-86.

SALES, A.; SOUZA, L. L.; PERES, W. S. Travestis brasileiras e escola: problematizações sobre processos temporais em gêneros, sexualidades e corporalidades nômades. **Fractal: revista de psicologia**, v. 29, p. 71-80, 2017.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-741, dez., 2011.

TIN, L. G. **Dictionnaire de l' homophobie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

RODRIGUEZ, F. **Diccionario gay lésbico**. Vocabulario general y argot pela homossexualidad. Madrid: Gredos, 2008.