UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

THIAGO APARECIDO MIRANDA

DA SOLIDÃO DO ARMÁRIO À SOLIDARIEDADE: PERCURSOS ESCOLARES DE SUJEITOS SEXUAIS DISSIDENTES NA ESCOLA E SEUS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA À LGBTQIAPN+FOBIA



ITATIBA

2026

THIAGO APARECIDO MIRANDA

RA. 202239594

DA SOLIDÃO DO ARMÁRIO À SOLIDARIEDADE: PERCURSOS ESCOLARES DE SUJEITOS SEXUAIS DISSIDENTES NA ESCOLA E SEUS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA À LGBTQIAPN+FOBIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante



ITATIBA

2026

37.06
M646s

Miranda, Thiago Aparecido.
Da solidão do armário à solidariedade: percursos escolares de sujeitos sexuais dissidentes na escola e seus processos de resistência à LGBTQIAPN+fobia / Thiago Aparecido Miranda. – Itatiba, 2026.
182 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Fabiana Rodrigues Sousa de Sante.

1. Solidão. 2. Solidariedade. 3. LGBTQIAPN+fobia na escola. 4. Sujeitos sexuais dissidentes. 5. Educação popular. I. Sante, Fabiana Rodrigues Sousa de. II. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco – (SIBUSF)
Ficha catalográfica elaborada por: Karen Viana de Oliveira - CRB-8/10956

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Thiago Aparecido Miranda, defendeu a Tese intitulada “Da solidão do armário à solidariedade: Percursos escolares de sujeitos sexuais dissidentes na escola e seus processos de resistência à Lgbtqiapn+fobia” aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco - USF em 18 de agosto de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Examinadora

Profa. Dra. Karina Carrasqueira Lopes
Examinadora

Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza
Examinador

Profa. Dra. Fernanda Priscila Alves da Silva
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à espiritualidade. O universo é constituído por múltiplas formas de expressões místicas, e parte delas foi fundamental para a construção deste sonho, o doutorado.

Agradeço aos meus avós maternos, Maria Aparecida Fernandes Seixas e Rubens Seixas *(in memoriam)*. À minha mãe, Silmara Cristina Seixas Miranda, e ao meu pai, Valdemir Miranda, dois trabalhadores de classes populares que juntos construíram nossa família e uma linda história.

Aos meus filhos, Kaique Kolbe e Nathan Kolbe, à minha filha, Maria Helena, e às minhas irmãs, Dábila e Ariadne Miranda. Ao amigo Klaus O. Breit e à amiga Eliana B. Cardoso, que conheci no fluxo da vida e que hoje posso chamar de família.

Ao meu companheiro, Márcio K. Toiama, que foi meus braços e minhas pernas ao longo da construção desta tese. Obrigado pelo apoio e por, em muitos momentos, me representar como parceiro de vida.

À memória de Jurandir, Rafael Rocha e Felipe Silva, que compartilharam parte de suas vidas com a minha e permanecem presentes em minha memória e em minha história.

Ao grupo de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ que, de forma generosa, compartilhou suas histórias de vida comigo para a escrita desta tese e que seguirá sendo fonte de inspiração e resistência para nossa comunidade dentro do campo educacional.

À Dra. Paula Fontana Fonseca, Dr. Douglas Emiliano Batista e Dra. Crislei de Oliveira Custódio, professories do curso de mestrado, que me introduziram no campo acadêmico e que ainda hoje são fonte de inspiração e apoio.

À professora e orientadora Fabiana Rodrigues de Sousa, conhecer-te foi um belo encontro, para além da orientação acadêmica, nasceu uma amizade que contribuiu significativamente para o meu processo formativo.

Aos/as professories do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco, registro meu reconhecimento pela humanidade e generosidade que marcam um corpo docente tão sério e competente. Obrigado por todo o compartilhamento.

Agradeço às pessoas com quem trabalho na escola e que foram inspiradoras em minha trajetória: Marcela R. C. Gonçalves, Anna Karina R. Gandelini e Juliana P. P. de Souza. Três mulheres fortes que, como gestoras, me inspiraram pela generosidade e pelo amor ao fazer escolar.

Aos/as estudantes da Educação Básica, grandes motivadores do meu professorado.

PREFÁCIO

Durante parte da minha juventude fui seminarista da Igreja Católica e, no espaço religioso onde vivi e que ainda hoje frequento como leigo e voluntário, existe um caquizeiro plantado próximo ao muro da igreja. Essa árvore, além de produzir minha fruta preferida, carrega memórias afetivas e inspirações que me acompanham ao longo da vida.

Durante o verão, o caquizeiro atinge sua plenitude: repleto de flores e frutos. No inverno, porém, transforma-se de maneira intensa: suas folhas caem por completo, revelando apenas seus galhos nus, como se toda a exuberância da vida tivesse desaparecido. Na verdade, a árvore aguarda silenciosamente o retorno dos dias quentes.

Na metamorfose do caquizeiro, vislumbro algo da experiência da solidão. Assim como o caquizeiro perde suas folhas para enfrentar o inverno, a solidão manifesta-se na ausência, sendo parte intrínseca da história humana. Entretanto, a solidão abordada nesta pesquisa não é tão natural como àquela do caquizeiro. Ela se constitui como uma poda compulsória das existências LGBTQIAPN+, produzida por uma ordem social que naturaliza a hetero*cis*normatividade, silencia as diferenças e transforma corpos e afetos dissidentes em experiências de não pertencimento.

O inverno não anuncia a morte do caquizeiro, mas apenas um tempo de espera. Suas raízes permanecem vivas, sustentando silenciosamente a possibilidade de novos brotos. Talvez a experiência de tantas pessoas LGBTQIAPN+ também possa ser compreendida por essa imagem: mesmo diante das violências que tentam interromper suas existências, permanece a potência de continuar vivendo, resistindo e florescendo.

Convido a pessoa leitora a imergir nesta reflexão, em que a solidão e solidariedade se entrelaçam. Esta pesquisa aposta em possibilidades de reflorescimento, nenhuma poda é capaz de impedir, para sempre, o retorno da vida.



Figura 1 – Caquizeiro – Sede da Milicia da Imaculada
São Bernardo do Campo – São Paulo – Acervo do Autor (2025)

MIRANDA, Thiago Aparecido. Da solidão do armário à solidariedade: percursos escolares de sujeitos sexuais dissidentes na escola e seus processos de resistência à LGBTQIAPN+fobia. Tese (Doutorado em Educação). 2026. 182 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.[1]

RESUMO

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade São Francisco (USF) vinculada à Linha II de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos. A reflexão teórica fundamenta-se nas discussões e pesquisas sobre gênero, sexualidade e LGBTQIAPN+fobia no contexto escolar. Além disso, nos apropriamos das contribuições da Educação Popular, que critica a precarização da educação, e fundamentamos o conceito de solidão compulsória entendido como um instrumento político cuja aplicação, especialmente no contexto neoliberal e neoconservador, sustenta a barbárie, a exclusão e a alienação de minorias sociais e sexuais. O objetivo deste estudo é compreender os sentidos que a solidão assume quando associada às experiências escolares de pessoas LGBTQIAPN+ analisando sua articulação com gênero, sexualidade e outros marcadores sociais, bem como os processos de resistência e solidariedade que emergem dessas experiências. Nesse sentido, temos como questão problematizadora: Quais sentidos são atribuídos por pessoas educadoras e educandas LGBTQIAPN+ à experiência da solidão nos contextos escolares e de que modo essa vivência se articula com gênero, sexualidade e outros marcadores sociais? A pesquisa adota uma abordagem qualitativa seguindo a perspectiva latino-americana da pesquisa participante orientada pelos princípios da Educação Popular e do legado freireano. Foram coletadas narrativas de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ por meio de entrevistas: seis estudantes, seis docentes e o próprio pesquisador – todas imersas no contexto escolar de grandes centros urbanos. Além disso, como meio dialógico, foram propostas vídeo-áudio-cartas pedagógicas como forma de interlocução entre as pessoas participantes e de dinamização do Círculo de Cultura. As narrativas evidenciam que a solidão vivenciada por pessoas educadoras e educandas LGBTQIAPN+ não constitui uma condição individual ou natural, mas um fenômeno social, político e institucionalmente produzido, atravessado pelos marcadores de gênero, sexualidade e, em diferentes intensidades, por outros marcadores sociais, como raça, classe social e territórios. A escola revelou-se um espaço paradoxal: ao mesmo tempo em que pode favorecer processos de construção identitária, pertencimento e reconhecimento, também opera por meio de dispositivos hetero*cis*normativos que regulam corpos, silenciam identidades e produzem experiências de exclusão, não pertencimento e isolamento. As análises evidenciaram, ainda, que redes de apoio, representatividade, vínculos afetivos, comunidades pedagógicas e práticas solidárias constituem importantes estratégias de resistência e enfrentamento da solidão anunciando possibilidades concretas de transformação nos contextos escolares. A pesquisa permitiu compreender que a solidão, quando associada às experiências escolares de pessoas LGBTQIAPN+, é produzida por relações históricas, sociais e institucionais de exclusão e não pela ausência de companhia. Demonstrou-se que seus sentidos estão relacionados à falta de reconhecimento, ao silenciamento das identidades, ao não pertencimento e à impossibilidade de compartilhar publicamente a própria existência. Em diálogo com a Educação Popular, a tese anuncia a solidariedade como horizonte ético-político e como inédito viável capaz de fortalecer vínculos, produzir reconhecimento e contribuir para a construção de escolas mais democráticas, plurais e comprometidas com a humanização.

Palavras-chave: Solidão. Solidariedade. LGBTQIAPN+fobia na escola. Sujeitos sexuais dissidentes. Educação Popular.

---

[1]. Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos. Financiamento: O presente trabalho foi financiado em parte pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Código de Financiamento 001.

MIRANDA, Thiago Aparecido. From the Loneliness of the Closet to Solidarity: School Trajectories of Sexually Dissident Subjects and Their Processes of Resistance to LGBTQIAPN+phobia. Doctoral Dissertation (PhD in Education). 2026. 182 p. Stricto Sensu Graduate Program in Education. Universidade São Francisco, Itatiba.[2]

ABSTRACT

Introduction: This paper presents the findings of doctoral research conducted within the Graduate Program in Education at Universidade São Francisco (USF), under Research Line II: Education, Society, and Formative Processes. The study is theoretically grounded in scholarship on gender, sexuality, and LGBTQIAPN+phobia in educational settings. It also draws on the critical contributions from Popular Education to examine the precarization of education and to develop the concept of compulsory loneliness, understood as a political mechanism that, particularly within neoliberal and neoconservative contexts, sustains barbarism, reproduces exclusion, and reinforces the alienation of social and sexual minorities. **Objective:** This study aims to understand the meanings attributed to loneliness in the school experiences of LGBTQIAPN+ people, examining how these experiences intersect with gender, sexuality, and other social markers, while also exploring the processes of resistance and solidarity that emerge in response. Accordingly, it addresses the following research question: What meanings do LGBTQIAPN+ educators and students attribute to experiences of loneliness in school contexts and how are these experiences articulated with gender, sexuality and other social markers? **Methodology:** The study adopts a qualitative approach rooted in the Latin American tradition of participatory research and guided by the principles of Popular Education and Paulo Freire's pedagogical legacy. Data were generated through narrative interviews with members of the LGBTQIAPN+ community, including six students, six teachers and the researcher himself, all engaged in school settings in major urban centers. In addition, pedagogical audiovisual letters were employed as a dialogical device to foster interaction among participants and facilitate the Culture Circle. **Results:** The narratives demonstrate that the loneliness experienced by LGBTQIAPN+ educators and students is neither an individual nor a natural condition, but rather a socially, politically, and institutionally produced phenomenon shaped by gender and sexuality and, to varying degrees, by other social markers, including race, social class, and territory. The school emerged as a paradoxical space: while it can foster identity formation, belonging and recognition, it also operates through heterocisnormative mechanisms that regulate bodies, silence identities, and produce experiences of exclusion, non-belonging and isolation. The analyses further revealed that support networks, representation, affective bonds, pedagogical communities, and practices of solidarity constitute key strategies for resisting and confronting loneliness, pointing toward concrete possibilities for transforming school environments. **Final considerations:** The study demonstrate that loneliness as experienced by LGBTQIAPN+ people in school settings is produced through historical, social and institutional relations of exclusion rather than through the mere absence of companionship. Its meanings are associated with a lack of recognition, the silencing of identities, non-belonging and the impossibility of publicly affirming one's own existence. In dialogue with Popular Education, the thesis advances solidarity as an ethical-political horizon and as a viable inédit capable of strengthening bonds, fostering recognition and contributing to the construction of schools that are more democratic, pluralistic and committed to humanization.

Keywords: Loneliness. Solidarity. LGBTQIAPN+phobia in schools. Sexually dissident subjects. Popular Education.

[2] Research Line: Education, Society and Formative Processes. Funding: This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Finance Code 001

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – CAQUIZEIRO – SEDE DA MILICIA DA IMACULADA 6
FIGURA 2 - AVÓ MATERNA - ACERVO DO AUTOR 17
FIGURA 3 - MAPA DO PERCURSO ESCOLAR - ACERVO DO AUTOR 19
FIGURA 4 - CAPA DE TRABALHO - 2008 - ACERVO DO AUTOR 25
FIGURA 5 – IRMÃ IRACEMA. (BENCINI, 2005) 26
FIGURA 6 – PODCAST – HOMENAGEM À IRACEMA, 2023. ACERVO DO AUTOR 27
FIGURA 7 - CARTEIRINHA DA FESTA GAMBIARRA - ACERVO DO AUTOR 31
FIGURA 8 - PESQUISADOR NA 30ª PARADA DO ORGULHO LGBTQIAPN+ DE SÃO PAULO 67

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - LEVANTAMENTO DE PESQUISAS PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 46
TABELA 2 - RECORTE DE TRECHOS NARRATIVOS DE PESSOAS ENTREVISTADAS POR FREITAS (2019)..... 50
TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS PESSOAS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 106
TABELA/GRÁFICO 4 – CÓDIGOS CRIADOS A PARTIR DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS..... 134
TABELA/GRÁFICO 5 - QUANTIDADE DE CITAÇÕES POR GRUPO TEMÁTICO 135
TABELA 6 – DIMENSÕES DA EXPERIÊNCIA DA SOLIDÃO 147
TABELA 7 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS À SOLIDARIEDADE ENTRE AS PESSOAS PARTICIPANTES 156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CID	Classificação Internacional de Doenças
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-binárie.
MEC	Ministério da Educação
USF	Universidade São Francisco

SUMÁRIO

Memorial 14
1.1. Começa, come o começo? 15
1.2. Será que a tristeza é o fim da alegria? Das experiências de escolarização 18
1.3. Será que o amor começou com um beijo? O primeiro casamento 22
1.4. Esse dia especial, quem será que inventou? 25
1.5. Será que a tristeza é o fim da alegria? O nascimento de um viado 28
1.6. Será que o amor começou com um beijo? Da constituição de uma família 33
1.7. Taí o mistério que chegou até mim / Será que o mundo tem começo, meio e fim? Do nascimento de um pesquisador 34

Introdução 38
1. Antecedentes da pesquisa 41
2. Revisão Bibliográfica: solidão e estudos de gênero e sexualidade na Educação 43
2.1. Discussão da revisão bibliográfica 47
2.2. Percursos da tese 57

Capítulo I – Corpos Trans, Cuir, Bichas, resistindo na Escola 59
1. Gênero, sexualidade e interseccionalidade 61
2. Entre a invisibilidade e a ocupação das fronteiras 67
3. O armário LGBTQIAPN+ 69
4. Corpos dissidentes na escola: entre violência e reexistência 70

Capítulo II - Da Solidão 74
1. Tecendo os fios da Solidão na História 75
2. A solidão Organizada 77
3. Quantificando Solidões 81

Capítulo III – Da Solidariedade: Entra na roda com a gente 83
1. Paulo Freire e o convite à solidariedade 86
2. A solidariedade: condição ontológica da educação popular 92

Capítulo IV - Da Movimentação ao Movimento 98
1. Caminhos teórico-metodológicos: uma pesquisa dialógica e participativa 101
2. Participantes Estudantes 107

3. Participantes Professories 117
4. A composição dos grupos de participantes 126

Capítulo V –TRANSformando o S(C)istema: Quicando vamos passar! 128
1. Vamos ao babado! 130
1.1. Processos de Construção Identitária 136
1.2. Dispositivos de Controle, Silenciamento e Violência 141
1.3. Produção de Solidão, Isolamento e Sofrimento 147
1.4. Estratégias de Resistência, Acolhimento e Redes de Cuidado 154
1.5. Inéditos Viáveis, Futuro e Esperançar 165

Considerações Finais 169

Referenciais Bibliográficos 174

Anexo I – Roteiro das Entrevistas 180
Anexo II – Consulta pública – Aprovação comitê de ética 181
Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 182

MEMORIAL

Quando foi sugerido que eu escrevesse um memorial, confesso que essa palavra causou certo estranhamento, minha associação imediata de significados, foi ligar a palavra aos eventos funerários, precisei de um tempo para escrever o tal do memorial, justamente pelo tom nostálgico que essa palavra me trazia.

A primeira vez que tomei conhecimento dessa forma de escrita foi durante o curso de mestrado. Ao buscar referências nos documentos normativos da Universidade Ibirapuera (UNIB), especificamente nas Orientações para a Elaboração de Relatório de Qualificação e Dissertação (2020), encontrei a seguinte descrição em relação ao memorial, que o texto deve trazer uma "breve autobiografia e histórico do percurso acadêmico [...] trazendo informações relevantes para que os membros da banca conheçam o percurso pessoal e acadêmico do candidato, seu desenvolvimento e inclinações intelectuais" (p.13).

A professora Teresa Cristina Rego (2014), ao propor uma análise dos memoriais de pesquisadores brasileiros, para um curso da Universidade de São Paulo (USP) no artigo: "Narrativas autobiográficas y la investigación sobre la trayectoria de los educadores" assim nos explica, quanto a determinação deste termo:

> Os memoriais se revelam como uma amostra modesta, mas vigorosa, do que tem sido produzido no campo da educação, por pensadores de grande prestígio no meio acadêmico e educacional brasileiro. Eles são, inclusive, a oportunidade real para o autor desenvolver ideias, explicar trabalhos e realizações e examinar sua relação com a educação. Por fim, os memoriais permitem conhecer o ponto de vista crítico e metateórico do pesquisador, ao analisar sua própria trajetória de formação e produção acadêmica ao longo dos anos dedicados à ação ou pesquisa na área da educação, explicitando aspectos que a leitura direta de seus textos dispersos nem sempre revela. (Rego, 2014, p.132 - *tradução nossa*)

Dessa forma, já repertoriado, criei coragem para escrever meu memorial. Desde a infância, mantenho forte ligação com as linguagens artísticas, especialmente com a música e o teatro. Para compor este memorial, inspirei-me no grupo musical infantil chamado 'Tiquequê', que admiro pela habilidade de estabelecer diálogos com o universo infantil por meio de um repertório cultural e socialmente engajado. O grupo, geralmente, inicia seus espetáculos com a canção:

> Meça o começo / Come e meça o começo / Começa, come o começo / Meça como começa o começo. / Quero começar, mas não sei por onde / Onde será que o começo se esconde? / Quero começar, mas não sei por onde / Onde será que o começo se esconde? / Será que o mundo começou em janeiro? Será que o amor começou com um beijo? / Será que a noite começa no dia? / Será que a tristeza é o fim da alegria? Será que o mar termina na areia / Ou ali é o começo de uma vida inteira? / Taí o mistério que chegou até mim / Será que o mundo tem começo, meio e fim? Será que o universo um dia começou? / Esse dia especial, quem será que inventou? Será que

> Deus um dia nasceu? / Será que o choro dele foi igual ao meu? (Wen, 2014. Álbum: “Tu tocas o quê?" Grupo Tiquequê.)

Gosto muito dessa música, pois sinto-me provocado a pensar sobre a vida, especialmente nas perguntas que surgem ao longo de sua estrutura: Como será que as coisas começam? Será que existe um ponto específico que efetivamente podemos chamar de ‘começo’?

Ainda antes de iniciar a escrita do meu memorial, e pouco inspirado para começar essa narrativa, estava assistindo a alguns vídeos sobre um fenômeno chamado parto empelicado. Esse tipo de evento ocorre quando a bolsa amniótica, aquela que protege a criança durante a gravidez, não se rompe no trabalho de parto e o bebê nasce envolto a bolsa. Já fora do corpo da mãe, quando a bolsa amniótica é rompida, é muito belo perceber os primeiros movimentos de vida do bebê.

Contudo, ao assistir aquele vídeo, fui tomado pela emoção das imagens e comecei a refletir sobre a quantidade de vida que já existe antes mesmo do nosso nascimento. Afinal, quando efetivamente nascemos, quando tudo começa? Penso que, assim como morrer, nascer é um mistério grandioso. E esse emaranhado de questões – relacionadas à vida, ao começo, ao fim, aos sentidos de existências – tem movido a humanidade, a filosofia, a religiosidade e a ciência na busca da compreensão deste grande mistério. Contudo, e sem divagações, o importante é começar..., então como começa o começo da minha história?

1.1. COMEÇA, COME O COMEÇO?

Me chamo Thiago Aparecido Miranda, sou filho de Silmara e Valdemir, tenho duas irmãs: Dábila e Ariadne. Meus pais conheceram-se em uma rede de supermercado no município de Diadema (cidade do grande ABC paulista). Meu pai trabalhava como gerente e minha mãe operadora de caixa.

Sou grato demais pela vida do meu pai e minha mãe. Os dois são minha base, meu alicerce, parte de minha estrutura emocional, e aqueles que estiveram comigo em todas as fases. O amor que tenho pelos dois é difícil de explicar. Amor que não exige condições, que simplesmente existe e por si só se sustenta.

Desse encontro entre meus pais, e de forma precoce, tive minha chegada ao mundo. Digo precoce porque, após um breve período de convivência entre eles, veio a descoberta de uma gestação não planejada. Sou oriundo de uma família marcada por valores conservadores e tradicionais, em que se esperava das mulheres o casamento em condição de virgindade. Para evitar o julgamento moral imposto pelo contexto social da época, meus pais optaram por

comunicar ao meu avô (já falecido) que eu teria nascido de forma prematura, aos sete meses de gestação — o que, de fato, não correspondeu à realidade.

Nasci no dia 13 de maio de 1987, (dia de nossa Senhora de Fátima e da dita libertação dos escravos pela lei áurea) fui diagnosticado com paralisia no braço direito, devido aos medicamentos que minha mãe havia tomado durante a gravidez. Minha avó contava que havia feito uma promessa a Nossa Senhora Aparecida e que, um dia me dando banho, meu braço voltou a se mexer. Segundo ela, meu segundo nome 'Aparecido' tinha sido motivado pela promessa.

Devido às nossas condições socioeconômicas na época, meus pais, com poucos recursos financeiros, trabalhavam extensas jornadas diárias para garantir o sustento da casa. Em razão disso, minha criação ficou sob a responsabilidade dos meus avós maternos. Minha avó desempenhava um papel afetuoso e acolhedor no cotidiano, enquanto meu avô tinha uma postura mais rígida e disciplinadora. Uma das lembranças mais marcantes que guardo desse período é a rotina que se estabelecia ao final do dia: assim que ele retornava do trabalho, eu me dirigia até a porta para auxiliá-lo, retirando seus sapatos e meias colocando os chinelos cuidadosamente a seus pés. Em seguida, era minha tarefa levar a roupa até o banheiro, preparando o ambiente para que ele pudesse tomar banho.

Antes de prosseguir com meu percurso gostaria de escrever algo sobre minha avó: 'Maria Aparecida Fernandes Seixas', falecida em 29 de janeiro de 2005, com 57 anos, por insuficiência respiratória, doença pulmonar obstrutiva crônica, doença de pick-wick e obesidade mórbida.

Ela foi mãe de cinco filhos e no seu atestado de óbito aparece descrita sua profissão como: 'do lar'. Esteve sempre presente na vida de todos/as da família, e foi minha primeira figura significativa de educação. Minha primeira escola. E teve como esposo 'Rubens Seixas', homem que representava, a figura de macho provedor deste período final do século XX.



Figura 2 - Avó Materna - Acervo do Autor

Lembro de vários episódios de submissão, por parte de minha avó e tias, ao homem da casa: quando um copo quebrava, nas decisões importantes da residência, na administração do dinheiro. Lembro de lágrimas da minha avó e, ao mesmo tempo, muita paciência para conseguir administrar toda a família que estava sendo construída sob seu entorno.

Uma ocasião específica, ficou registrada em minha memória, quando meu avô a fez subir numa balança de boi, numa visita a um sítio no interior de São Paulo. Quando voltamos para casa, no carro, ele fez algumas piadas sobre o fato de não existir balanças para pessoas obesas. Com o peso que minha avó tinha, era difícil achar uma balança que o quantificasse. Meu avô dizia que ela, a partir de então, só poderia se pesar em balanças de bois. Imagino que ninguém deseja ou tem obsessão pela obesidade, e que talvez a comida tenha sido a forma como minha avó tenha resistido a luta pela sobrevivência, frente ao patriarcado[3] da época.

Meu avô foi um homem simples, analfabeto e que trabalhava na construção civil operando empilhadeiras, embora não soubesse escrever o próprio nome tinha um vasto conhecimento sobre seu ofício, e de modo empírico. Era um homem bom e que ajudou significativamente na educação dos/as filhos/as e netos/as. Não desejo apresentá-lo como um vilão nesse texto, pois de fato não o foi, contudo, penso ser importante destacar as influências

[3] O termo 'patriarcado' origina-se do grego, denotando dominação. Dentro dos estudos de gênero e sexualidade, que aprofundaremos no capítulo I desta tese, perceberemos que as teorias feministas contemporâneas o definem como a estrutura de dominação masculina sobre as mulheres, evidenciando que a opressão de gênero é sistêmica, não individual.

da cultura machista deste período, que implicou diretamente nas suas ações e modo de gerenciar a família que estava construindo.

Lembro que durante minha infância, atendendo aos pedidos dos familiares e vizinhos, era comum que eu realizasse pequenas compras no comércio local para suprir demandas da casa. Entre os itens solicitados, estavam produtos que, à luz das legislações atuais, seriam considerados de comercialização restrita para crianças, como cigarros e bebidas alcoólicas para meu avô. Em troca, eu recebia algumas moedas, as quais eu utilizava para comprar doces — um gesto que, para mim, representava uma pequena recompensa e, de certo modo, uma primeira autonomia financeira.

Cresci em meio a duas tias afetuosas, com quem desenvolvi vínculos fortes Tia Luciana e Tia Lucimara. Os momentos mais significativos dessa convivência familiar ocorriam, sobretudo, nas festas de final de ano. Nessas ocasiões, a família se reunia ao redor de minha avó materna para comemorar o Natal e o Ano-Novo, momentos que ficaram marcados como os mais belos da minha infância.

1.2. SERÁ QUE A TRISTEZA É O FIM DA ALEGRIA? DAS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Ao começar refletir sobre meu percurso escolar/acadêmico, quero fazer referência a uma resenha de infância. Como já anunciado parte dela aconteceu no município de Diadema – SP, morávamos num bairro da periferia, e entre minha casa e a escola de ensino primário, onde comecei estudar, havia uma vasta favela.

Em decorrência da obesidade mórbida, minha avó enfrentava algumas limitações físicas, sendo uma delas a dificuldade em realizar pequenos deslocamentos a pé. Por essa razão, desde cedo eu ia e voltava sozinho para a escola. Havia duas possibilidades de trajeto: o caminho asfaltado, que levava menos de dez minutos, ou o percurso por dentro da favela. Curiosamente, eu optava frequentemente por este último, apesar de mais longo e desafiador. Recordo-me de me perder entre becos, escadarias e vielas, o que me fazia chegar em casa horas depois do previsto, o que, por vezes, resultava em castigos. Ainda assim, havia um certo prazer em explorar aquele espaço labiríntico e imprevisível.

Essas lembranças do meu percurso escolar são atravessadas por uma sensação paradoxal: vivenciei, de forma consciente e até prazerosa, uma experiência de solidão em meio a um ambiente que, embora perigoso, oferecia também uma espécie de liberdade. Venho de uma família marcada por condições precárias, composta por pessoas trabalhadoras, e frequentemente nem mesmo a arquitetura da casa onde morávamos possibilitava momentos de

recolhimento. Foi, portanto, nesse percurso solitário entre os caminhos da favela que experimentei uma das minhas primeiras formas de solidão e contato com o mundo externo.

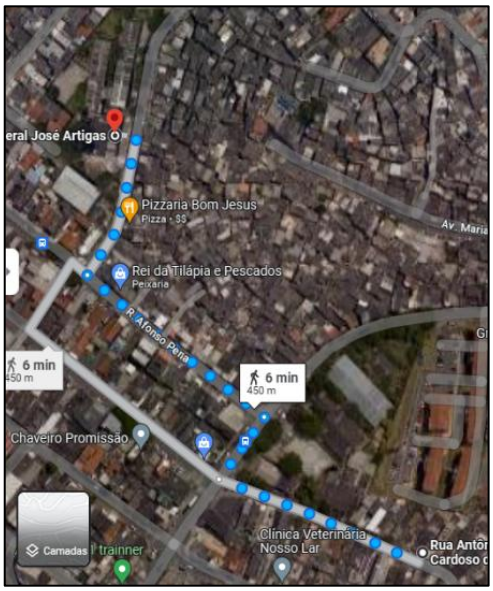


Figura 3 - Mapa do Percurso Escolar - Acervo do Autor.[4]

Sempre fui aluno de escola pública e meu percurso foi de certo modo atravessado pelas deliberações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação de 1996. Entre a primeira e a quarta série, sentíamos, embora não reflexivamente, o processo de municipalização do Ensino Básico e as novas formas de se fazer educação propostas por este documento que tornaram o ensino mais democrático e inclusivo.

Ao lembrar da infância, trago momentos únicos de muita felicidade, além das dificuldades enfrentadas pelos meus pais para construir nossa família. Durante a 1ª e a 2ª série do Ensino Fundamental, permanecia de segunda a sexta-feira com minha avó, no município de Diadema, e passava os finais de semana com meus pais. A partir da 3ª série, mudei-me para São Bernardo do Campo, juntamente com minha irmã, passando a viver exclusivamente com meus pais.

Nesse período, meu pai começa a trabalhar em uma fábrica metalúrgica, em São Bernardo do Campo. Na época, encontraram um conjunto habitacional e a primeira casa própria que tivemos era um barraco, conquistado por meio das políticas habitacionais disponíveis na época. Dormíamos todos/as juntos, e, quando tive minha primeira cama, era obrigado a dividi-la com minha irmã, que nasceu um ano depois de mim.

[4] O trecho representado em azul corresponde ao percurso traçado a pé. À direita desse trajeto, é possível observar uma grande extensão do espaço urbano desprovido de ruas, área que caracteriza a favela, mencionada no memorial. Google Maps, 2023.

Minha trajetória escolar foi marcada por uma combinação de sofrimento, aprendizagem e solidão. Na época, era considerado uma criança ‘bagunceira’, embora não apresentasse dificuldades no processo de aprendizagem. Com a maturidade que tenho hoje, compreendo que essa solidão estava, em grande parte, relacionada à minha orientação sexual, uma dimensão de minha identidade que, mesmo sem ser plenamente compreendida na infância, já se manifestava silenciosamente em meu modo de estar no mundo. Ao refletir sobre esse período, percebo que talvez não fosse ‘bagunceiro’, mas sim uma criança curiosa e com muita energia, o que muitas vezes me colocava em situações de conflito com os padrões de comportamento esperados pela escola e pelos adultos ao meu redor.

No Ensino Fundamental II, recordo que alguns sinais relacionados à minha orientação sexual começaram a se tornar mais evidentes. Eu gostava muito de dançar e de brincar com as meninas, o que já me diferenciava dentro daquele contexto escolar normativo. Lembro-me do período em que o grupo musical ‘É o Tchan’[5] estava em evidência, e eu era profundamente encantado com a figura da bailarina Sheila Mello. No entanto, esse encantamento não se dava no sentido de sonhar em ter um relacionamento afetivo com aquela mulher, mas sim por querer ser como ela, admirava sua liberdade de expressão corporal e seu lugar de destaque no imaginário social da época.

Lembro-me de dançar em frente à televisão, na tentativa de aprender os passos das coreografias do grupo musical ‘É o Tchan’. Em uma ocasião específica, durante uma viagem à praia com minha família, participei de um concurso de dança e as músicas tocadas eram deste grupo, obtive o primeiro lugar, enquanto minha irmã ficou em segundo. Essa experiência marcou minha infância de forma muito positiva, pois, além de me sentir reconhecido, pude expressar livremente minha relação com a dança e com aquilo que me despertava admiração e alegria.

Em contrapartida aos momentos de alegria e entusiasmo, como os vividos em casa ou em contextos familiares, a experiência escolar foi marcada por situações recorrentes de preconceito, oriundas de uma sociedade estruturalmente estereotipada. Durante os anos finais do Ensino Fundamental II, sofri diferentes formas de violência simbólica e física. Na escola, meu apelido era ‘Pig-porco’ — uma referência pejorativa ao meu corpo, já que eu ficava vermelho com facilidade e era considerado ‘gordinho’. Além disso, o termo ‘viadinho’ passou a me acompanhar como uma forma de agressão verbal que, na época, não era sequer

[5] O grupo musical É o Tchan, formado em 1995 na Bahia, tornou-se um fenômeno da música popular brasileira nos anos 1990, conhecido por suas coreografias sensuais e hits. Sua estética associada ao axé music e ao carnaval consolidou-o como um ícone da cultura de massa no Brasil.

reconhecida institucionalmente como violência. A homofobia[6] era naturalizada no cotidiano escolar.

Lembro-me com clareza de um colega da escola. Ele me agredia frequentemente durante as aulas, com tapas na cabeça e empurrões. Era um período em que não se falava sobre *bullying*, tampouco se criavam estratégias de acolhimento para estudantes que sofriam esse tipo de violência. Sofri intensamente. Não queria mais estudar na mesma turma que aquele colega, mas tampouco possuía maturidade ou apoio emocional suficiente para compreender por que apanhava tanto ou por que aquela violência me atravessava de forma tão brutal.

Permanecer 'no armário'[7] representou, naquele contexto, uma espécie de espaço seguro frente à violência cotidiana da época e ao ambiente de uma escola pública da periferia. Foi uma estratégia de autocuidado. Nesse período, passei a brincar mais com os meninos, não por espontaneidade ou identificação genuína, mas como uma forma de sobrevivência. Era uma tentativa de mascarar comportamentos considerados 'afeminados' e, assim, evitar os rótulos pejorativos e as agressões, como ser chamado de 'viado' na escola.

Paralelo as vivências escolares comecei intensamente a professar minha fé no cristianismo católico, encontrei nos padres da igreja que moravam perto de casa - Paróquia São Geraldo Magella - uma outra família. Junto aos sacerdotes e as mulheres mais velhas que frequentavam a igreja troquei histórias, intimidades e medos que eu tinha e não conseguia verbalizar aos meus pais. Aos poucos essas pessoas tornaram-se tão próximas que nasce meu primeiro sonho - ser padre.

Houve uma ocasião particularmente marcante em minha adolescência e que quero narrar. Naquela época, ainda existiam locadoras de filmes e, em determinado momento, aluguei um título que me chamou atenção: *O Segredo de Brokeback Mountain* (2005), dirigido por Ang Lee. Assisti ao filme sozinho, em meu quarto, e fiquei profundamente impactado com a história de amor entre aqueles dois homens, ambos casados, vivendo em segredo um afeto tão potente quanto proibido.

A identificação foi imediata e tive uma crise de choro muito intensa. Minha família tentava compreender o motivo de tantas lágrimas, mas eu não conseguia explicar, talvez por

[6] O termo homofobia tem sido amplamente utilizado para a conceitualização da violência e discriminação contra indivíduos que apresentem orientação sexual diferente da heterossexual, especialmente no Brasil (Junqueira, 2007). Entretanto, nesta tese utilizaremos com maior frequência o termo LGBTQIAPN+fobia, por compreender que as violências analisadas não se restringem à orientação sexual, mas envolvem múltiplas formas de discriminação relacionadas também às identidades e expressões de gênero, adotando uma perspectiva mais abrangente e coerente com a diversidade dos sujeitos investigados.

[7] A expressão "armário" refere-se ao ato de ocultar sua orientação sexual ou identidade de gênero, frequentemente por medo de discriminação ou violência LGBTQIAPN+fobia. (Sedgwick, 2007).

falta de maturidade ou por ainda não me sentir pronto para falar sobre o que aquilo despertava em mim. A crise durou horas. Lembro que, mesmo sem conseguir nomear ou problematizar a situação, minha mãe me acolheu com cuidado, buscando apenas me confortar. Anos mais tarde, em uma conversa com ela, revelou-me que, desde aquele dia em que aluguei "aquele filme", passou a intuir algo que, até então, permanecia não dito em nossa relação.

Outra lembrança marcante desse período foi um acordo, em pensamento, que fiz comigo, no qual, certo dia, caminhando em direção ao mercadinho do bairro pensei sobre a possibilidade de ser *gay*. Naquele momento, com medo optei por canalizar meus impulsos para a figura de Jesus e, caso fosse para escolher entre ser 'viado' e seguir uma vida religiosa, eu preferia ser padre! Consigo rememorar com clareza o dia, o lugar em que esse pensamento surgiu, o que, de certa forma, me direcionou para a ideia de vocação sacerdotal.

Durante o Ensino Médio, estudei no período noturno, pois iniciei o trabalho como jovem aprendiz em uma farmácia da Prefeitura de São Bernardo do Campo. Nesse período, tornei-me uma pessoa mais reservada, o que acredito ter sido influenciado pela minha vivência religiosa. Tentando seguir o que acreditava ser o caminho correto, tentei namorar com duas meninas, mas os relacionamentos não duraram muito, pois estava com hiperfoco na ideia de seguir o sacerdócio.

1.3. SERÁ QUE O AMOR COMEÇOU COM UM BEIJO? O PRIMEIRO CASAMENTO

Aos dezoito anos, saí de casa para ingressar no Instituto Secular chamado 'Missionários da Imaculada Padre Kolbe', com o objetivo de concretizar meu primeiro grande sonho. Optar livremente por ingressar em um seminário católico foi uma decisão que causou grande dor pela separação física de minha família, mas também foi um momento de grande crescimento, tanto na perspectiva humana quanto acadêmica.

Esse período foi muito difícil para minha família. Minha avó faleceu um ano antes, e minha mãe passou por uma crise existencial intensa, pois estava vivenciando a perda da mãe e, quase simultaneamente, a partida do filho para a vida religiosa.

Durante minha vivência como missionário, tive a oportunidade de me relacionar com diversas pessoas e de conhecer várias cidades do Brasil. Fui enviado em missões para diversas localidades no estado de São Paulo, além de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, Penedo em Alagoas, Florianópolis em Santa Catarina. Essas novas experiências significaram novas possibilidades de mundo, algo que, como filho de dona de casa e de um pai metalúrgico, eu nunca teria imaginado ou tido a oportunidade de vivenciar.

Após concluir o Ensino Médio, ingressei diretamente no curso de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia na Faculdade São Bento, em São Paulo. Confesso que, naquele momento, essa decisão se mostrou um dos maiores, mas também dos mais complexos desafios que poderia ter vivido. Não tinha a mínima maturidade para filosofar ou sequer para abstrair conceitos básicos propostos por filósofos como *Platão, Descartes e Kant*. Minha presença ali, de fato, era motivada por um objetivo claro: tornar-me padre. Não havia tido nenhum contato prévio com a filosofia, nem mesmo durante o Ensino Médio.

E chegou nesse momento, curiosamente com a filosofia, uma grande crise existencial que foi potencializada com outras práticas solitárias muito comum no seminário católico, momentos profundos e intensos de orações silenciosas, retiros e a experimentação de deserto - chegávamos ficar até oito dias em silêncio.

Em determinado momento tentei falar para o meu superior que eu precisava sair um pouco daquele espaço para saber quem eu realmente era. Como eu fiz uma imersão muito intensa naqueles valores, comecei de fato viver os votos de pobreza, obediência e castidade. Em nossa conversa, quando disse que talvez me sentisse atraído por homens, fui enviado direto à terapia.

Lembro que, naquela época, durante meu acompanhamento psicológico, uma das abordagens utilizadas foi a tentativa de categorização da minha sexualidade por meio da pergunta: "você é passivo ou ativo?". Percebo hoje o quanto essa perspectiva era violenta e reducionista, pois colocava a vivência da sexualidade em uma lógica binária, na qual ser ‘passivo’ era associado à feminilidade e, portanto, considerado algo mais problemático ou indesejado dentro da lógica heteronormativa[8]. Essa noção reforçava a ideia de que, mesmo dentro de uma relação homoafetiva, deveria haver a repetição dos papéis tradicionalmente atribuídos ao masculino e ao feminino.

Com o tempo, compreendi que tais rótulos não definem a complexidade de quem sou. Me identifico como um homem *gay* cisgênero[9]. Recuso a ideia de me encaixar em classificações que apenas servem para atender expectativas sociais baseadas em estereótipos.

Chegando ao terceiro semestre do curso de filosofia, optei por trancar a faculdade e sair do seminário; e no ano seguinte, me matriculei na Faculdade Salesiana, em Santo André, no curso de Artes Cênicas. Esse foi o momento em que eu me apaixonei pelo saber e pela educação.

---

[8] Expressão que designa a norma social que impõe a heterossexualidade como padrão único e legítimo, produzindo exclusões e desigualdades para quem não se conforma a esse modelo. (Bento, 2008)

[9] Nos estudos sobre gênero e sexualidade, o termo “cisgênero” designa pessoas cuja identidade de gênero está em conformidade com aquela atribuída socialmente a partir do sexo designado no momento do nascimento, ou seja, pessoas que não se identificam como transgênero (Jesus, 2012)

No instituto religioso, aprendi muitas coisas, como disciplina, preservar a vida interior, viver em comunidade, como mencionei conheci vários lugares, contudo minha realização pessoal ainda não estava completamente alicerçada.

Ao buscar alguns registros em minha primeira conta de E-mail pessoal, encontrei um programa de vida, escrito por mim em agosto de 2007. Todos os meses os Missionários deveriam entregar uma carta ao superior escrevendo primeiro um fragmento do estatuto que rege a instituição e em seguida quais as suas prioridades para aquele mês, baseando-se no tripé de sustentação da vida religiosa: *Homem de Deus, Fraterno e Missão*.

> *Programa de vida / agosto 2007*. Chamados a viver a plenitude do batismo na secularidade e a tender à perfeição do amor, nós missionários da Imaculada – Padre Kolbe, somos por Deus estavelmente consagrados com o dom do Espírito para realizar na Igreja e no mundo uma presença Mariana e Missionária. *Homem de Deus* – Estou à procura da disciplina interior nos meus horários pessoais, neste tempo que estou em casa vou procurar valorizar bem meu tempo, não fazendo o que quero, mas o que deve ser feito. Neste mês, tempo específico que a Igreja medita sobre as vocações, estou à procura de intensificar a busca pela autenticidade da minha vocação. Dia 05 de Agosto começo a novena a São Maximiliano Kolbe. *Homem Fraterno* – De uma forma bem genérica, dado a realidade que estou inserido, desejo construir a comunhão nos ambientes que estarei inserido no decorrer deste mês. (Família, Instituto, Milícia da Imaculada, Faculdade etc.). Estar mais atento aos homens que precisam de atenção, saber ouvir o outro é uma meta que desejo alcançar! *Homem da missão* – Este é para mim um mês de planejamento, inicia se um novo semestre, as tarefas basicamente continuam as mesmas, porém dado a uma tendência minha ao ativismo desejo ter muita cautela ao desenvolver minhas atividades neste tempo. Vou procurar entusiasmar a minha missão com muita criatividade, oração, coragem e audácia. (Fonte: o autor - e-mail enviado ao superior - 01 agosto de 2007)

Ler esse e-mail 16 anos depois me causa uma certa nostalgia, retorna um sentimento bonito de um jovem que estava entregue a missão e ao mesmo tempo rememora um sentimento incômodo de uma crise existencial muito profunda que vivi. Neste tempo, ser professor não passava pela minha mente, mas uma coisa constato, que estava sendo formado no Instituto e preparado para uma posição de liderança no mundo.

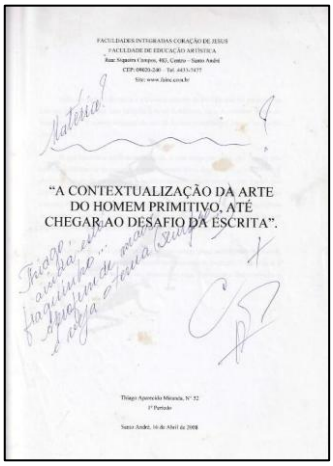
Não lembro exatamente o dia, mas depois de um longo processo de discernimento, terapias, conversas com superiores e familiares, escrevi uma carta de desligamento do Instituto, peguei minhas coisas e voltei para a casa de meus pais. Foi uma experiência extremamente triste e desafiadora. Lembro-me de ter levado muitos dos livros que havia recebido, além de outros pertences pessoais, e feito uma grande fogueira na churrasqueira do meu pai. Esse ato simbolizava, de certa forma, a necessidade de me desvincular daquele período da minha vida e iniciar um novo ciclo, longe das amarras que aquela experiência representava para mim. Um período de grande frustração, carregava um sentimento de um casamento que não deu certo, e naquele momento precisava desconstruir a ideia de quem eu fui e (re)construir uma nova possibilidade de quem desejava ser.

Meses depois, o Instituto me convidou para ser funcionário remunerado da instituição. Esse período foi muito importante para minha libertação da sexualidade e autoconhecimento, tive a oportunidade de (re)constituir a direção da minha história. Estava ainda conectado com a Igreja, mas vivendo minha vida e minhas escolhas de modo mais autônomo sem essa sombra da moral cristã e da religiosidade 24 horas por dia.

1.4. ESSE DIA ESPECIAL, QUEM SERÁ QUE INVENTOU?

Cheguei à Faculdade Salesiana de Santo André Faculdades Integradas Coração de Jesus (FAINC), especificamente em dezembro de 2007, para fazer uma visita informal, estava desencantado com a vida e com os saberes ensinado na escola (Educação Básica) e na faculdade de Filosofia. Fui até lá motivado a partir de uma oficina que tinha feito no Sesc Santo André e resolvi me dar uma nova possibilidade começando o curso de graduação em Artes Cênicas. Creio que essa nova faculdade foi um verdadeiro exercício de autoconhecimento, por meio das linguagens artísticas comecei a me conhecer melhor e a comunicar com mais clareza

Nesse contexto conheci a Irmã Professora Doutora Iracema Noemia de Farina, essa mulher foi uma explosão em minha vida, primeiro pela identificação religiosa, e segundo pela sua inteligência misturada com sua singularidade, seu jeito de ser e lecionar. Ela foi minha professora durante dois anos, lecionou "Estética e História da Arte I, II, III e IV". Guardo até hoje seus trabalhos, cada um deles era uma mini dissertação. Ela não deixava passar nada, seu rigor com a estética do trabalho era imensurável e desejava sempre que nós estudantes refletíssemos com a teoria e o coração cada movimento artístico estudado.


FACULDADES INTEGRADAS CORAÇÃO DE JESUS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
Rua Nogueira Campos, 482, Centro - Santo André
CEP: 09020-240 - Tel: 4433-7677
Site: www.fainc.com.br

Matéria

"A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ARTE
DO HOMEM PRIMITIVO, ATÉ
CHEGAR AO DESAFIO DA ESCRITA".

Thiago Aparecido Miranda, Nº 52
1º Período

Santo André, 16 de Abril de 2008

Figura 4 - Capa de trabalho - 2008 - Acervo do Autor

A Professora e Irmã Iracema nos conhecia pelo nome, quando o curso começou éramos quase 60 pessoas matriculadas em sala e inexplicavelmente ela sabia o nome de cada um de seus educandos/as/es, logo nas primeiras semanas de aula. Ajudou muita gente, muitas vezes

escondida pela própria congregação que fazia parte. Vários amigos/as/es foram ajudados por ela com bolsa de estudo, dinheiro, alimentos, não hesitou em seguir seu apostolado de freira católica e professora.

Irmã Iracema se tornou minha professora inesquecível, pois ela me ensinou amar o saber. Na faculdade de filosofia eu conheci 'o saber' – '*sophia',* mas quem me ensinou a ter paixão/amor, *philia,* foi a irmã. Sua coleção de Livros e fitas cassetes era algo imensurável, após seu falecimento foi colocado à disposição na biblioteca da Faculdade, hoje Instituto Coração de Jesus em Santo André.

Quando penso na Irmã Iracema, penso no exemplo do bom professor. Era impressionante sua memória e o esforço que fazia para saber quem nós éramos. Esse exercício por parte dela não era algo romantizado, era fato! Penso que ela passava o dia *stalkeando* nossas histórias, pois sabia muito sobre nós.

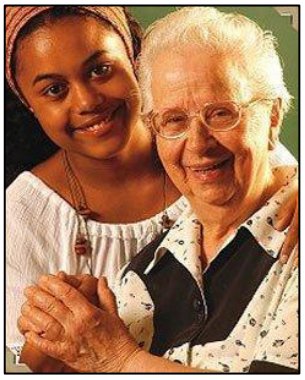


Figura 5 – Irmã Iracema. (Bencini, 2005)
Capa da Revista Nova Escola

Sua intenção de nos ajudar era nobre e sua prática em sala de aula inquestionável, não falava muito, e sua aula não era puramente teórica, escutava o que falávamos e compreendia com amorosidade. Em 2005 foi homenageada pela Revista Nova Escola, ao destacar seus sonhos revela:

> Sou professora há 66 anos. Dou aulas de Sociologia, Antropologia e História da Arte e sou vice-diretora das Faculdades Integradas Coração de Jesus, em Santo André. O que eu quero do futuro? Transformar o mundo, ora bolas! Acredito no que faço e não foi à toa que cheguei até aqui, conforme depoimento prestado à biblioteca da FAINC pela própria irmã Iracema, em setembro de 2005. (Bencini, 2005, Revista Nova Escola.)

Recentemente cursando a pós-graduação - Doutorado em Educação, cursei duas disciplinas que me proporcionaram experiências de profunda reflexão e elaboração autobiográfica: *Estágio Docente*, ministrada pela professora e minha orientadora doutora Fabiana Rodrigues Sousa de Sante, e *Narrativas e Histórias de Vida*, com a professora doutora Daniela Dias dos Anjos. Em ambas, foi proposta a produção de uma narrativa sobre momentos

cruciais da trajetória que ressoam na prática docente. Como forma de articular essas propostas, optei por produzir um *podcast*, que me permitiu acessar memórias por meio da oralidade, da escuta e da sensibilidade. Esse exercício não apenas provocou a revisitação de experiências significativas da minha história, mas também contribuiu para a compreensão das marcas deixadas por um/a professor/a inesquecível em minha formação e no meu tornar-se docente.

Meu *podcast* foi uma forma de homenagem à Irmã Iracema, apresentamos inicialmente meu depoimento pessoal no áudio entrecruzado com narrações de algumas mulheres que acompanharam de perto a história e vida da Irmã Iracema. A bibliotecária que atuou como sua assistente por muitos anos foi descrita, no podcast, como a "extensão de seus braços". Em seguida, colhemos o depoimento de três ex-estudantes da irmã, duas professoras e arte-educadoras e uma bailarina, esta última encerra o podcast emocionada ao recordar a bela trajetória da irmã[10].

O podcast pode ser acessado por meio do QR Cod - 2023. Acervo do Autor

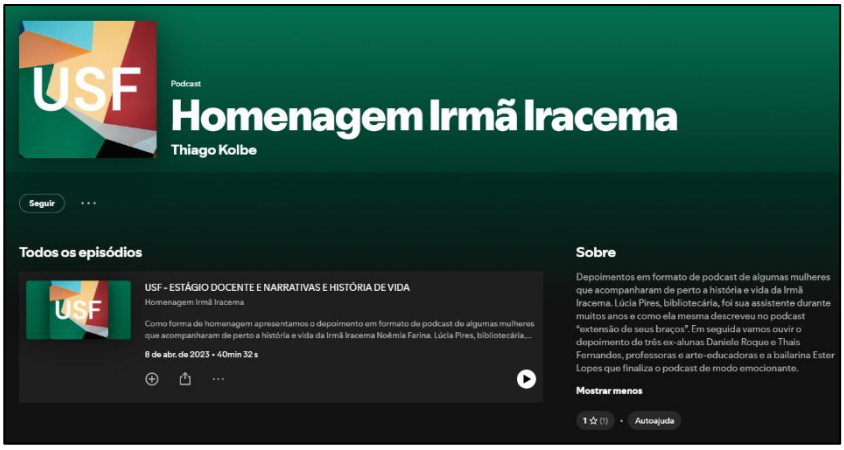


Figura 6 – Podcast – Homenagem à Iracema, 2023. Acervo do Autor

Voltando a Faculdade de arte concluí esse curso apresentando meu Trabalho de Conclusão de Curso que abordou o tema da dialética marxista e do teatro popular. A partir de uma oportunidade de estágio, pedi demissão no antigo trabalho vinculado a igreja e comecei a trabalhar com arteterapia num projeto com crianças e adolescentes autistas numa clínica do terceiro setor chamada AVAPE – Associação para Valorização e Promoção de Excepcionais. Acredito que esse foi um momento muito importante em meu percurso, pois junto com a deficiência desses jovens, outro tema começou a me atravessar subjetivamente e com muita potencialidade, as lembranças das vivências da infância e minha orientação sexual.

[10] KOLBE, Thiago [pseud.]. Podcast Homenagem Irmã Iracema. 2023. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/2uae2kexrUvjNMmqijDi90?si=0lrp1ifrTPmm23OMyyouCQ&dd=1&nd=1&dlsi=f716795c301844cf. Acesso em: 19 abr. 2025. É possível acessar o conteúdo por meio do QR Code na Figura 5. Thiago Kolbe é o nome artístico adotado pelo pesquisador na ocasião da obtenção do registro profissional como ator e artista DRT.

Nesse período, compreendia a singularidade daqueles jovens como algo irremediável e natural. Também percebia minha homossexualidade como uma deficiência. Hoje reconheço que experimentei uma forma de solidão marcada por processos de segregação social, condição que, segundo Tatit e Debieux Rosa (2012), não deve ser confundida com a própria experiência da solidão, mas pode produzi-la quando imposta pelas práticas excludentes do laço social.

Nesta ocasião, já formado em artes, decidi voltar para a faculdade de filosofia, agora mais consciente dos saberes que eu iria encontrar nessa *não-ciência*, passei a ter outra experiência bem mais frutífera com o exercício do pensar e refletir as questões filosóficas. Finalizei meu curso escrevendo sobre o 'Tempo em Santo Agostinho'. Junto a esse curso comecei também a lecionar no Ensino Básico como professor de arte em duas escolas particulares no ABC paulista.

Em 2014, passei simultaneamente no concurso da Rede Municipal e Estadual de ensino e assumi os dois cargos, em menos de um mês mudei completamente minha vida e experimentei então, a solidão do professor – tema de pesquisa do meu mestrado, passei a lecionar das 7h da manhã às 22h. Essa se tornou uma questão muito paradoxal, passava o dia rodeado de pessoas, usando da mente como ofício de trabalho e ao mesmo tempo experimentava o sofrimento da solidão na docência.

1.5. SERÁ QUE A TRISTEZA É O FIM DA ALEGRIA? O NASCIMENTO DE UM VIADO

Proponho agora outro recorte de minha história, assim que deixei o seminário, aproveitei a oportunidade para reafirmar minha identidade de gênero e orientação sexual. Vivi uma fase de autoconhecimento, momentos que foram postergados da juventude, essa foi uma fase misturada com álcool, sexo e vários parceiros.

Quando estava no último semestre da faculdade de arte, conheci na estação de trem de Santo André um jovem chamado Jurandir, ele estava cursando farmácia, e trabalhava numa drogaria no bairro do *Cursino* em São Paulo, morava sozinho e sua família, a partir de seus relatos, residia numa pequena cidade do Paraná. Para viver sua sexualidade com mais liberdade se mudou para São Paulo. Jurandir não era um *gay* assumido, tinha uma vida muito reservada e solitária.

Lembro do nosso primeiro encontro, eu fui até sua casa e meu coração batia muito forte, parecia que estava fazendo algo muito errado ao me encontrar com ele. Ele preparou um lanche para nós e passamos algumas horas juntos, nos beijamos, conversamos sobre a vida e nossas histórias e no final do encontro me levou até o ponto de ônibus para voltar para casa.

Naquela ocasião a comunicação por telemóvel estava sendo implantada no Brasil, não existiam os *smartphones*, usávamos as mensagens de textos para conversar e ligações. Eu sentia muito medo do que aconteceu entre nós, toda vez que ele propunha um encontro, eu desmarcava inventando algum compromisso, e mesmo não nos vendo presencialmente nós conversávamos todos os dias.

Após alguns meses marcamos de nos encontrar uma segunda vez, fui até sua casa e, embora não tenha ocorrido penetração, trocamos carícias de forma mais intensa. Recordo-me do seu cheiro, da maneira como me tocou e de como aquele momento de intimidade foi profundamente agradável.

Após esse fato as mensagens e ligações se intensificaram, ao mesmo tempo em que interiormente me sentia sujo e que estava pronto para ir ao inferno. Tudo na minha cabeça girava em torno dessa questão, ao mesmo tempo que queria consumir aquele desejo, a formação cristã que recebi me pressionava para fugir desse sentimento e desse desejo que eu considerava maligno.

A partir de um texto da Bíblia Sagrada (2001) Mateus 5:30 “E, se a sua mão direita o fizer pecar, corte-a e lance-a fora. É melhor perder uma parte do seu corpo do que ir todo ele para o inferno”. Decidi tomar uma decisão importante, disse ao Jurandir que estava namorando uma menina e que não poderia mais falar com ele, determinei que a partir daquele momento não poderíamos mais conversar por mensagens e nem por telefonemas. E assim foi feito.

Jurandir sumiu! À medida que os dias foram passando, comecei a sentir falta dos telefonemas, das mensagens, passaram-se alguns meses e decidi ligar para ele e contar que foi tudo uma mentira e que por medo do pecado e do desconhecido estava o evitando, eu queria namorar com ele, mas estava com muito medo de ser *gay*.

Liguei, mandei mensagem e não obtive nenhuma resposta, a cada dia esse vazio foi se intensificando, até que decidi ir até a sua casa, estava disposto a conversar e me preparei ao mesmo tempo, para ser mal-recebido por ele.

O dia que fui até a casa de Jurandir foi o dia mais triste da minha vida. Chegando até a residência, chamei várias vezes e ninguém me atendeu, quando estava já indo embora um vizinho gritou e eu voltei. Ele me contou que Jurandir cometeu suicídio. Como ele não tinha parentes próximos, a situação só foi percebida pela falta constante em seu trabalho. Os colegas de trabalho vieram até sua casa e arrombaram a porta e o encontraram morto.

Como eu chorei. Me senti culpado, a princípio quis fazer a mesma coisa que Jurandir. Eu nem ao menos sabia seu nome completo. Senti vontade de sair correndo, queria saber o cemitério onde foi enterrado, falar com sua mãe, seu pai, mas lembrei-me que em uma de nossas

conversas ele afirmou não querer assumir sua homossexualidade aos familiares. O que fiz foi me trancar, chorar e assim que tive forças escrevi uma carta aos meus pais contando tudo o que aconteceu e que estava sentindo. Nesse dia um viado nasceu para o mundo!

Ao rememorar a carta, busquei em meu e-mail pessoal o texto original que escrevi à minha mãe, foi assim que sai do armário e revelei minha homossexualidade – por meio dessa carta. Entre palavras carregadas de emoção, encontrei um fragmento especialmente significativo, o qual escolhi incorporar neste memorial, por representar não apenas uma ruptura, mas também um reencontro comigo mesmo.

> Porque assim está meu coração! Cansei de dar de mim para o mundo, quando alguém vai cuidar de mim? Algo aconteceu no mês passado quando senti o vazio, pensei que o problema estava em assumir minha homossexualidade fui visitar o Jurandir aquele rapaz que me relacionei no ano passado e uma vez esse ano. Ele queria algumas coisas tipo namorar, ficar junto, ligar sempre e eu fugi dele. Nunca tivemos nem ao menos uma penetração, sou ainda virgem, fui até a casa dele para consumir este desejo desconhecido. Surpresa... Ele se matou com facadas e ninguém sabe por que ele se matou. Eu sei por que ele se matou, ele era como eu, inseguro, deficiente. O Jurandir se matou! Senti um vazio tão grande e senti culpa. Eu também o matei. (Fonte: o autor - 15 de julho de 2010)[11]

Jurandir foi o primeiro homem que eu realmente beijei, me relacionei e senti necessidade de conhecer, demorei muitos anos para compreender que a culpa do seu suicídio não era minha, e que ser homossexual não era uma doença, ou mesmo uma deficiência como por vezes pensava naquela época. A morte do Jurandir teve um efeito devastador em minha história, me ajudou a me impulsionar para fora do armário e fora da igreja. Meses depois, nasceu um professor. Um jovem que estava se formando em artes-cênicas e no período de estágio obrigatório, após enviar alguns currículos, é selecionado por uma escola de Educação Básica – no munícipio de Diadema – para assumir duas aulas de arte para o primeiro sexto ano daquela rede de ensino.

Desejei, então, explorar minha sexualidade com profundidade, porém de maneira desenfreada. Infelizmente, esse impulso me levou a vivenciar experiências marcadas por dor e desilusão. Em determinado momento, internalizei a ideia de que, caso continuasse vivendo daquela forma, dificilmente chegaria aos 30 anos de idade. Ainda assim, segui como um errante, imerso em uma juventude postergada e silenciada, entregando-me intensamente a tudo que a vida podia oferecer — entre luzes e sombras, entre encontros e ausências.

[11] O uso do termo “deficiente”, neste fragmento, refere-se a um sentimento subjetivo que eu experimentava naquele período. À época, atuava profissionalmente trabalhando exclusivamente com jovens autistas, contexto que também atravessava minhas percepções e linguagem. Trata-se, portanto, de uma expressão que traduz uma vivência pessoal e a forma como eu, naquele momento, estava lendo o mundo.

Talvez, em algum momento no futuro, eu encontre coragem para narrar, com a profundidade que merecem, as experiências vividas logo após assumir minha homossexualidade. Algumas delas ainda reverberam em mim como feridas em processo de cicatrização, e neste momento, escrever sobre tais vivências seria revisitar dores que ainda não cessaram. Prefiro, por ora, acolhê-las em silêncio e refletir sobre o que me ensinam. Quem sabe, um dia, consiga transformar essas memórias em palavras.

Entre as lembranças mais significativas desse período, há um lugar que, curiosamente, tornou-se minha ‘igreja’ aos domingos: a festa Gambiarra. Religiosamente, durante esses anos que se passaram, todos os domingos — à meia-noite, na transição para a segunda-feira — eu estava presente naquele espaço, em Pinheiros, São Paulo. Uma festa *open* bar que, para além do entretenimento, se tornou um território de liberdade, onde expus minha sexualidade ao mundo e, sobretudo, a mim mesmo.

A ‘Gambi’, como costumávamos chamar a festa, era um espaço único, frequentado por artistas e pessoas do meio cultural, sobretudo do teatro, que muitas vezes trabalhavam no final de semana em espetáculos e casas de shows, mas não tinham compromissos nas segundas-feiras. Ao contrário das casas de show tradicionais da época, a Gambi era um evento que se colocava em contramão, oferecendo um ambiente mais livre e sem rótulos. Foi nesse contexto que encontrei um local seguro e acolhedor para expor minha sexualidade ao mundo, um espaço que me permitiu viver minha verdade de forma autêntica e sem restrições e nem medos.

Neste tempo, nos primeiros anos que frequentava a festa, chegava em casa às 4h da manhã e às 7h tinha que estar na escola na segunda-feira para as primeiras aulas da semana. Nos anos seguintes, segunda pela manhã era feriado no meu calendário, eu cheguei a ir tanto na festa que fiz uma carteirinha de viciado.

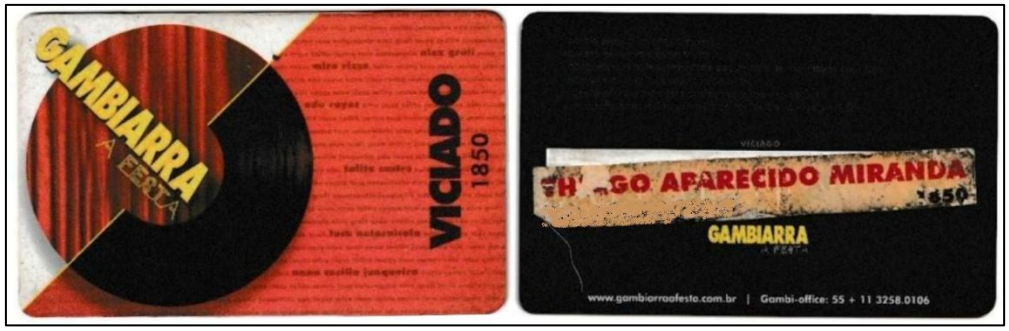


Figura 7 - Carteirinha da festa Gambiarra - Acervo do autor

Na "Gambiarra", sentia que embora fosse um espaço de alegria e confraternização, éramos, ao mesmo tempo, uma grande família que compartilhava uma solidão silenciosa. Durante as festas, ficávamos unidos, bebíamos, dançávamos, chorávamos e sorríamos, criando

um laço forte, mas também refletindo uma sensação de vazio e carência. Os domingos solitários foram preenchidos com o uso de álcool, drogas, sexo e a companhia dos meus amigos *gays*. Começávamos dentro da festa e sempre virávamos o dia nas ruas ou em minha casa.

Esse evento teve um papel fundamental em minha vida, pois era o único lugar onde eu podia ser quem realmente sou, um homem *gay*, sem receios ou imposições sociais. Contudo, em uma das festas, após beber demais e encontrar um ex-namorado que havia me causado muita dor, acabei misturando bebidas de forma excessiva, o que resultou em um mal-estar tão grande que precisei ser levado ao hospital. Ao chegar lá, a única imagem que lembro é de ver várias pessoas de branco, e por um momento, pensei que tivesse morrido. O que me deixou mais revoltado, nos dias seguintes, foi saber que fui levado para o hospital bêbado justamente por esse ex, que havia sido o motivo principal do meu descontrole.

Em outra ocasião, quando a festa daquela noite já estava quase no fim, fui ao banheiro e encontrei um homem mais velho, claramente embriagado e passando mal. Sem sequer me conhecer ou saber o meu nome, ele se aproximou e, de maneira inesperada, fez uma proposta: "Vamos para minha casa dormir comigo?" A atitude foi direta e me deixou confuso, levando-me a refletir sobre a vida de pessoas solitárias.

A relação entre dois homens ocorre em outro tempo, distinto do relacionamento heteronormativo; por vezes, é muito rápida, fluída – o que claramente não pode ser rotulado também. Naquele dia, me compadeci daquele homem e o ajudei a sair do banheiro. Fomos embora juntos e, no caminho, ele me contou um pouco de sua história: tratava-se de um médico *gay*, e que ainda vivia no armário. Naquela noite, havia bebido demais e, segundo ele, já fazia alguns anos que se sentia só, buscando um companheiro.

Fui até próximo à sua casa, e certifiquei-me de que chegaria bem em seu lar. Não tive coragem de ficar e ter relação com ele, mas sua narrativa me provocou muito. Ao mesmo tempo, percebi que, se continuasse seguindo aquela vida de festas todos os domingos, talvez chegasse à velhice nas mesmas condições. A solidão daquele homem era também reflexo de uma sociedade que nos ensina a negar quem somos, e me provocou o desejo novamente de mudar de vida.

Existe um filme dirigido por Kenneth Branagh de 1993, que se tornou lema em minha história quando pensava nas relações entre homens, trata-se de uma adaptação da peça de William Shakespeare para o cinema que se chama "Muito barulho por nada", e em seu prólogo apresenta um poema do dramaturgo aconselhando as mulheres a como lidar com os homens:

> Não suspirem mais damas, não suspirem mais / Os homens sempre foram impostores: um pé no mar e outro na praia, nunca constantes em nada. / Portanto damas, não

> suspirem mais: deixe-os partir, / E sintam se felizes e encantadoras, / transformando todos os seus lamentos de tristeza / num grito de alegria. / Não cantem mais cantigas, não cantem mais, / sobre coisas tão mesquinhas e vis. / A traição dos homens sempre existiu, / desde o aparecimento das primeiras flores. / Portanto damas, não suspirem mais: deixe-os partir, / e sintam se felizes, encantadoras, / transformando todos os seus lamentos / num grito de alegria. (Branagh, 1993)

Este texto me acompanhou durante muito tempo, e ainda hoje recorro a ele quando reflito sobre uma verdade imposta quanto à natureza do gênero masculino. Contudo, não caberia aqui aprofundar essa seara, que será descortinada no decorrer desta tese. Penso ser importante, entretanto, ressaltar que, nessa época, por vezes, fui também um mau companheiro para meus parceiros. Hoje, busco continuamente realizar um exercício de reconstrução do que é ser homem e crescer como pessoa humana. Aos poucos, fui me cansando desse ritmo de vida e das relações fluidas que estava construindo fora do armário, justamente pelo desencantamento nas relações entre os homens.

1.6. Será que o amor começou com um beijo? Da constituição de uma família

Alguns anos à frente, e já mais bem consolidado na profissão e na vida, acompanhei a fase de uma diretora amiga, que adotou cinco crianças. E ao ver sua atitude, senti-me encorajado a mudar minha história. Esse movimento dela foi realmente corajoso, e sua atitude ressoou profundamente em mim. Eu, na época, comecei a lecionar para os seus cinco filhos, o menor estava na Educação Infantil e o mais velho nos últimos anos do Fundamental II ao conhecer e me relacionar com essas crianças, pensei, acho que também vou adotar.

Após ingressar com o processo no fórum, e sete meses depois de apresentar toda a documentação na Vara da Infância e Juventude de São Bernardo do Campo, fui convidado a conhecer dois meninos que posteriormente se tornariam meus filhos. Ambos não tiveram, ao longo de suas trajetórias, a presença da figura paterna. Por essa razão, a juíza responsável pelo caso naquele momento considerou a possibilidade de entrecruzar nossas histórias. Os meninos haviam sido encaminhados a um abrigo em razão de maus-tratos e abandono por parte da genitora, que enfrentava dependência química e alcoolismo. Eles nasceram e viviam no Rio de Janeiro, e foi até lá que viajei para conhecê-los e iniciar um período de convivência antes de trazê-los para São Paulo.

A chegada dos meninos transformou radicalmente minha existência, foi como um redemoinho que desorganiza tudo em seu caminho. Nos primeiros meses, vivi um intenso processo de luto pela vida que abandonei — a rotina, liberdade, uma identidade que já não me pertenciam. Hoje compreendo melhor o impacto dessa transição, experimentei certo sofrimento

psíquico profundo diante da nova configuração da vida. Eu me vi, de repente, com a responsabilidade absoluta por duas vidas que dependiam inteiramente de mim.

Com a chegada dos meus filhos, uma nova etapa da minha vida se iniciou. Já não era mais um errante solitário, mas um pai responsável por duas crianças; éramos, enfim, uma família. Isso aconteceu exatamente quando completei 30 anos e, de certo modo, senti que o meu "eu" anterior se transformava com a chegada dos meninos.

Dois anos após a conclusão do processo de adoção, uma amiga — também professora — compartilhou comigo seu profundo desejo de ser mãe. Ela me procurou para conversar sobre esse projeto de parentalidade, buscando alguém que pudesse contribuir para a concepção de um filho ou filha. Diante dessa possibilidade, aceitei fazer parte dessa escolha.

Ainda assim, desse encontro nasceu nossa filha, que hoje tem 7 anos. Embora ela não viva comigo, mantemos uma relação próxima: nos encontramos com frequência aos finais de semana e sempre que sua mãe precisa de apoio. Ser pai novamente ampliou ainda mais meu entendimento sobre o amor, o cuidado e os múltiplos modos de constituir família.

1.7. TAÍ O MISTÉRIO QUE CHEGOU ATÉ MIM / SERÁ QUE O MUNDO TEM COMEÇO, MEIO E FIM? DO NASCIMENTO DE UM PESQUISADOR

Em 2018, emergiu em mim um novo desejo, também atravessado pela experiência da adoção dos meus filhos: ganhar mais e trabalhar menos. Naquele momento, enxerguei no cargo de direção escolar uma possibilidade de reorganizar minha vida profissional e familiar. Inscrevi-me para assumir a direção da escola onde atuava como professor, o processo de troca de cargo, ocorreria por meio de eleição entre os pares, mas não fui escolhido entre a maioria para o cargo. A experiência desencadeou em mim uma nova crise em dimensões pessoais que, à época, eu ainda não conseguia nomear.

Com o passar do tempo, percebi que aquele episódio mobilizou sentimentos complexos, entre eles uma certa sensação de traição e deslocamento em relação a pessoas com quem eu convivia cotidianamente. Ainda assim, reconheço hoje que a vida é feita de deslocamentos e superações, e que esse momento também compôs o processo de transformação que atravessava minha trajetória.

Com o tempo, também compreendi que as relações sociais são atravessadas por dimensões políticas, algo de que eu ainda não tinha plena consciência naquele momento. Sempre fui muito querido entre meus pares; contudo, aquela estima não necessariamente se traduzia no desejo de que eu ocupasse uma posição de autoridade na escola. O dia seguinte à

eleição foi amargo. Voltar à escola, assumir a derrota e aceitar o veredito coletivo — expressão concreta do exercício democrático — foi uma experiência dolorosa.

Continuar os estudos foi a estratégia que encontrei para seguir em movimento em busca de melhores condições de trabalho, sobretudo agora que tinha uma família que dependia de mim. O tempo tornava-se um adversário concreto e, para não perder o vínculo com a formação, realizei duas especializações na modalidade a distância — Docência no Ensino Superior e Gestão Escolar. Um ano depois, cursei também a licenciatura em Pedagogia para graduados, igualmente a distância. Meu objetivo era crescer profissionalmente e migrar para a área da gestão escolar.

Desde o episódio das eleições na escola, em 2018, passei a me dedicar aos estudos com maior empenho. Em 2019, já um pouco mais estabilizado, decidi prestar seleção para o Mestrado em Educação. Inicialmente, procurei programas em universidades públicas; no entanto, em nenhuma delas consegui conciliar os horários de trabalho com os das disciplinas ofertadas.

Uma das coisas boas da vida são os (des)encontros, e foi justamente isso que aconteceu quando conheci outro professor inesquecível, o professor Douglas Emiliano, naquela ocasião coordenador do curso de mestrado da Universidade Ibirapuera. Minha opção por esta universidade foi a partir das conversas com o professor Douglas, senti segurança e identificação com a postura que ele impunha, a do pesquisador.

Em poucos meses, após o início do curso de mestrado, o professor Douglas passou em um concurso como professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e confesso que fiquei muito triste com sua saída da instituição, mas logo pedi sua permissão para frequentar suas aulas como aluno ouvinte da FEUSP, tal como as do professor Rinaldo Voltolini ambos referência nos estudos de psicanálise e educação, o que ajudou significativamente em meu processo de escrita.

Frequentei todas as disciplinas ofertadas pela UNIB em um contexto pandêmico e de profundo isolamento social, período no qual refletia intensamente sobre a experiência da solidão. Nesse percurso, fui orientado pela Professora Doutora Paula Fontana Fonseca, a quem sou imensamente grato pela sensibilidade e maestria no acompanhamento e no estímulo à minha escrita. Concluí o curso de mestrado em dezembro de 2021, com a dissertação intitulada: *A solidão como figura do mal-estar docente*. A professora Paula tornou-se outra professora inesquecível me ensinou, de fato, a ser um pesquisador, teve muita paciência em meu processo e por vezes me ajudou a colocar no papel coisas que eu não julgava que conseguiria

Recentemente, passei pelo processo seletivo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-SP) e, atualmente, atuo como professor no Ensino Médio Técnico em Multimídia, na unidade Jabaquara, em São Paulo. Paralelamente, também exerço a função de professor de Arte na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.

Em 2022, decidi dar continuidade aos meus estudos e iniciei a busca por universidades que ofereciam o curso de Doutorado em Educação. Por meio do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conheci a Universidade São Francisco (USF). Alguns dias depois, agendei uma conversa com a professora coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. A partir desse diálogo, decidi prestar o processo seletivo e ingressei no programa de doutorado da USF, instituição à qual sou profundamente grato pela oportunidade.

Após concluir o processo seletivo, passei a desenvolver minha pesquisa sob a orientação da professora dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante. Ao longo desse percurso, tenho encontrado em sua orientação um espaço de interlocução intelectual marcado por escuta, rigor e abertura. Suas intervenções não apenas indicam caminhos para o desenvolvimento da pesquisa, mas também provocam deslocamentos no meu modo de pensar, permitindo que minhas próprias inquietações e limites façam parte do processo formativo.

Na pesquisa de mestrado, tive como objetivo compreender o fenômeno da solidão docente associado à sensação de sofrimento — entendida como uma figura de mal-estar na experiência profissional da educação. À medida que o processo investigativo avançava, percebi que essa questão não se tratava apenas de uma impressão subjetiva, mas de uma constatação concreta. Tal percepção se sustenta também em pesquisas educacionais nacionais, como dados produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de levantamentos vinculados à Prova Brasil, além de estudos financiados por instituições privadas, conforme discuto em minha dissertação (Miranda, 2019).

Percebi, ainda, que o fenômeno da solidão atravessa todos os sujeitos do cenário escolar, afetando toda comunidade escolar em suas mais diversas singularidades. Nosso próximo passo é aprofundar, no doutorado, essa pesquisa que já foi iniciada no mestrado, contudo delimitar outro recorte temático.

Hoje, aos 39 anos, sou profundamente grato por todas as pessoas e situações que vivi. Compreendo que esta solidão tem muitas camadas em minha história. Sou um homem *gay* cisgênero, filho de um metalúrgico e de uma dona de casa, de origem pobre, que estudou toda a sua vida em escola pública. A escola, muitas vezes, não me ensinou a falar — ao contrário, foi ela quem me ensinou a calar. Por isso, escrever e colocar minha voz no papel sempre foi um

exercício árduo: fui ensinado ao silêncio – hoje estou remando contra a maré – dando o devido valor a minha voz, transgredindo.

Enquanto realizo o doutorado, ao me encontrar com minha orientadora e com a perspectiva da educação freireana, compreendo que o lugar que se abre é outro: o da palavra. Não apenas a necessidade de falar, mas de criar condições para que jovens estudantes também possam falar, constituindo, assim, um espaço de fala compartilhada. Mesmo antes da conclusão desse percurso formativo, já colho frutos desse encontro, pelos quais sou profundamente grato à minha orientadora.

Durante muito tempo, carreguei minha solidão com um sentimento de culpa — como se, de alguma forma, eu tivesse cometido um erro para com a sociedade. Essa culpa estava diretamente relacionada à minha identidade. No entanto, a partir do mestrado, e agora no doutorado, essa culpa se dissolveu. A solidão permanece, mas agora ela é vivida como impulso de transformação: desejo usá-la como força política para tensionar as estruturas que ainda esperam que nos calemos diante das nossas dissidências — sejam elas de classe, raça ou gênero.

INTRODUÇÃO

Livre. Era o que ela mais queria ser
Livre. Pra ir e vir. E ser o que quiser
Quando quiser. E se quiser
Mas só o tempo só
Pra descobrir. Se a liberdade
É só solidão

Liberdade ou Solidão (Iorc, 2016)

Conheci a canção *Liberdade ou Solidão*, do músico brasileiro Tiago Iorc, em 2017. Naquela ocasião, escutei-a tantas vezes que acabei perdendo o CD de tanto utilizá-lo. A letra sempre me atravessou de modo significativo, pois propõe uma problematização da liberdade como conceito ambíguo, oscilando entre o desejo de autodeterminação — "ser o que quiser" — e a possibilidade de seu esvaziamento na solidão — "só o tempo dirá". No entanto, mais do que a própria canção, o que me mobilizava naquele período era a experiência concreta de sentir uma profunda solidão. A música, de algum modo, parecia nomear aquilo que eu ainda não conseguia elaborar plenamente.

Movido por essa experiência, busquei compreender historicamente os sentidos atribuídos ao termo solidão. O psicanalista Luis Tanis (2003) e o historiador Georges Minois (2019) apontam que a solidão sempre esteve presente na experiência humana, configurando-se como um fenômeno polissêmico e inerente à condição dos sujeitos. Em diferentes contextos históricos e culturais, ela pode assumir significados diversos: lugar de encontro consigo mesmo e de liberdade; deserto espiritual para os crentes; espaço de intimidade com o sagrado; mas também condição de exílio, isolamento ou punição para aqueles considerados rebeldes ou violentos.

Na contemporaneidade, a solidão tem sido cada vez mais discutida como um problema social e de saúde pública. Embora não seja classificada como uma patologia na Classificação Internacional de Doenças (CID), ela aparece como condição associada a fatores que podem influenciar o estado de saúde. Paralelamente, pesquisas desenvolvidas em universidades como a Universidade da Califórnia investigam diferentes formas de intervenção — psicológicas, sociais e, mais recentemente, farmacológicas — com o objetivo de mitigar os efeitos da solidão sobre o bem-estar dos indivíduos.

Um artigo publicado na revista *Exame*, intitulado "Pílula para curar a solidão? Cientistas não descartam a possibilidade. Pesquisadores dos Estados Unidos e da Alemanha trabalham no

desenvolvimento de um remédio" (Loureiro, 2020), discute iniciativas científicas voltadas à criação de medicamentos capazes de mitigar os efeitos da solidão. O texto evidencia pesquisas conduzidas por cientistas nos Estados Unidos e na Alemanha e sinaliza um movimento crescente de interesse da indústria farmacêutica em tratar a solidão como uma condição passível de intervenção biomédica.

Percebemos que a questão da solidão transcende os limites individuais e se estende para o âmbito político em países como o Reino Unido, Japão e França. Tamanha é a relevância desse tema que essas nações estabeleceram ministérios dedicados exclusivamente à solidão, reconhecendo-a como um problema social de grande magnitude. Essas iniciativas governamentais não apenas evidenciam a crescente preocupação com a solidão, mas também refletem a necessidade urgente de abordar suas causas e consequências em nível nacional. Ao criar esses ministérios, os governos demonstram um compromisso em promover o bem-estar social e psicológico de seus cidadãos, reconhecendo que a solidão pode ter impactos devastadores na saúde mental e no tecido social de uma sociedade.

Nesse contexto, a discussão e a deliberação sobre intervenções eficazes para mitigar a solidão em massa tornam-se imperativas, destacando a importância de abordar essa questão de maneira abrangente e multifacetada.

Como relatei em meu Memorial, esse tema – da solidão, sempre me acompanhou. E durante muito tempo acreditei que esse sentimento fosse natural, e de fato é. Contudo, a solidão que me acompanhava trazia uma dor que, em muitos momentos, me levou a buscar ajuda médica, remédios, alívios imediatos — mas não encontrei a cura, e nem posso afirmar que existe. Em certos períodos, cogitei desistir de tudo. A dor crescia, e com ela o sentimento de não pertencimento pessoal e social só aumentava.

A solidão revelava um vazio, parecia impossível de preencher. Meus sentidos, ofuscados, não conseguiam perceber suas múltiplas camadas, nem suas causas profundas. Entorpecido por seus efeitos, encontrei no álcool um pseudo-antídoto para ser quem eu realmente sou: um homem *gay*. No entanto, longe de resolver a questão, essa estratégia apenas amplificou o ciclo de solidão: os apagões, o consumo de outros corpos igualmente solitários e a fusão entre desejo e vício reforçavam uma autopercepção de culpa e impotência. Diante de dores não nomeadas, a rendição aos impulsos parecia a única saída possível.

Foi apenas anos mais tarde, ao ingressar na pesquisa acadêmica, que após uma conversa com o professor Dr. Douglas Emiliano Batista, atualmente professor da FEUSP, ele me propôs um desafio: transformar a solidão em objeto de investigação. E no mestrado, iniciei essa travessia. Estudar minha própria dor não apenas me deu fôlego, mas também permitiu

compreendê-la sob novas perspectivas. No entanto, a solidão que explorei em minha dissertação – a do/a docente, ainda não capturava todas as camadas das experiências que vivi — faltava mergulhar mais fundo, desvelar suas raízes e contradições.

Ao ingressar no doutorado, recordo-me das palavras da professora Dra. Adair Mendes Nacarato – na ocasião, docente do componente curricular Seminários em Educação II e atual coordenadora do programa de pós-graduação - que ecoaram como um princípio orientador: 'Se sua pesquisa não fizer sentido, pelo menos para você, ela não fará para ninguém'. Essa máxima tornou-se bússola para minha investigação e neste percurso, encontro ressonância no pensamento de bell hooks (2017), proeminente intelectual negra cuja obra articula gênero, raça, classe, educação, entre outros. Ao dialogar com sua proposição de uma educação como prática libertadora, compreendi que o trabalho teórico pode transcender a análise acadêmica: pode tornar-se espaço de cura e transformação pessoal e coletiva.

> Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – aprender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Fina teoria, na época, um local de cura. (hooks, p.83, 2017)

Assim como hooks (2017), descobri que teorizar a própria dor exige um duplo movimento: enquanto a análise intelectual oferece distanciamento crítico, o processo investigativo em si opera como ritual de transformação. Nesse sentido, minha pesquisa tornou-se o que denominaria, dialogando com a autora, uma *prática teórico-curativa*, onde examinar sistematicamente a solidão significou simultaneamente mapeá-la como fenômeno social e ressignificá-la como experiência pessoal.

Nesta tese, a escrita se constitui como espaço de elaboração, denúncia e reinvenção. E neste alicerce, afetado e político, que se assenta a pesquisa. Seu objetivo geral é compreender os sentidos que a solidão assume quando associada às experiências escolares de pessoas LGBTQIAPN+, analisando sua articulação com gênero, sexualidade e outros marcadores sociais, bem como os processos de resistência e solidariedade que emergem dessas experiências.[12].

Nesta introdução, apresento o percurso da pesquisa, e as razões que lhe dão sentido. Dialogando com os Estudos de Gênero e Sexualidade e com a Educação Popular, proponho

[12] A sigla que representa a diversidade sexual e de gênero tem passado por transformações ao longo do tempo, refletindo disputas por visibilidade e reconhecimento. Como não há uma instância oficial que valide essas siglas (Quinalha, 2022), nesta tese, opto pelo uso mais recente LGBTQIAPN+, incluindo o '+' para simbolizar a abertura, fluidez e constante construção dessa comunidade e discussões, que desafia as normas binárias e hetero*cis*normativas da sociedade.

uma leitura da solidão não apenas como afeto ou condição existencial, mas como construção social, política: epistêmica — um dispositivo de silenciamento das dissidências.

1. ANTECEDENTES DA PESQUISA

Durante o período de mestrado, Miranda (2021), tinha como objetivo compreender o fenômeno da solidão atrelado ao trabalho docente, realizado nas escolas na contemporaneidade. Buscávamos acessar a discussão acerca da temática da educação e da solidão à luz da psicanálise, visando investigar se a solidão docente é experimentada, pela pessoa educadora contemporânea, como elemento produtor de sofrimento.

No primeiro ano de investigação a pergunta de pesquisa era: *O/a/e professor/a/e é um agente solitário/a/e?* E à medida que fui aprofundando a questão a pergunta já se tratava de outra: debater os sentidos que o termo assume quando associado ao trabalho docente.

> Definir o que é solidão já se trata de um grande embrolho, uma vez que ela não se define enquanto fenômeno único. Compreendemos que a solidão não é algo exclusivo ao professor, ela faz parte do humano que nos habita. Na pesquisa vimos as inúmeras possibilidades de solidões e solitários ao longo do percurso histórico e social, desde Adão e a teoria criacionista, aos mais solitários das multidões em massa [...] escolhemos tratar da solidão docente, justamente por esse profissional ser por vocação ebulido a transmitir o legado da cultura, o professor está em constante movimento de pensar e planejar como transmitir conhecimentos aos seus alunos. [...] Ao investigar os ideais tecnocratas da educação, percebemos, a partir do movimento neoliberal, essa desautorização do ato educativo, em nome de políticas e o pensamento neoliberal. Assim como proposto pela psicanálise, o professor foi desautorizado a educar (Miranda, p. 89-90, 2021)

Destacamos, nesse estudo, a solidão docente como um fenômeno complexo, atravessado por determinações históricas, sociais e subjetivas, a solidão, assume na escola, formas múltiplas.

O modelo tecnocrático de educação promoveu a desautorização simbólica do professor/a/e, esvaziando o sentido formativo do ato de educar (Lajonquière, 1997; Arendt, 2000). Trata-se de uma lógica que suprime o desejo, a escuta e o tempo necessário à formação. A crítica ao neoliberalismo, nesse contexto, não é apenas ideológica, mas também epistemológica: à docência é destituída de sua potência crítica e reconfigurada como função técnica, voltada ao cumprimento de metas, padronizações e dispositivos de controle.

Ao finalizar esse estudo, algumas lacunas foram sendo mitigadas, mas sentia, interiormente, que ainda havia outras esferas a serem investigadas. Um dado já se apresentava com clareza: o fenômeno da solidão atravessa todos os sujeitos do cenário escolar — e, também fora dele — independentemente do papel que desempenham. Esse atravessamento afeta profissionais da educação e estudantes em suas diversas singularidades. Contudo, algumas

pessoas vivenciam esse impacto de forma mais acentuada do que outras. Quais seriam, então, as motivações, experiências e dimensões desse sofrimento?

Ao ingressar no doutorado, apresentei meu projeto com a proposta de seguir investigando a solidão, agora com um novo foco: a comunidade LGBTQIAPN+. O programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação acolheu o projeto e, gentilmente, a Professora Doutora Fabiana Rodrigues de Sante aceitou assumir a orientação da pesquisa.

A partir desse novo vínculo formativo, fui convidado a revisitar a abordagem teórico-metodológica da investigação, e propor uma nova estrutura epistemológica com a pedagogia crítica de Paulo Freire e com os estudos de gênero e sexualidade. Esse deslocamento teórico permitiu expandir as possibilidades de leitura do fenômeno, em consonância com os atravessamentos históricos, políticos e subjetivos que marcam a experiência da solidão nas dissidências sexuais e de gênero.

Nesse sentido, temos a seguinte questão problematizadora: Quais sentidos são atribuídos por pessoas educadoras e educandas LGBTQIAPN+ à experiência da solidão nos contextos escolares, e de que modo essa vivência se articula com gênero, sexualidade e outros marcadores sociais?

Como objetivos específicos destacam-se: 1) Problematizar as construções de gênero e sexualidade no ambiente escolar, analisando como normas heterocisnormativas produzem exclusão e regulam corpos dissidentes. *(capítulo I);* 2) Fundamentar teórico-epistemologicamente o conceito de solidão, articulando contribuições da filosofia e teorias sociais críticas para compreendê-la como fenômeno político. *(capítulo II);* 3) Tensionar a experiência da solidão com a solidariedade enunciada por autores/as/es da educação popular, buscando fissuras onde o coletivo ressignifica a dor *(Capítulo III);* 4) Apresentar o percurso metodológico da pesquisa, os instrumentos de produção de dados e as pessoas participantes da investigação *(Capítulo IV);* e, 5) Desvelar as experiências de estudantes e educadores LGBTQIAPN+ em relação à solidão nos contextos escolares, analisando as estratégias de resistência, os inéditos viáveis e os processos de conscientização política que emergem de suas narrativas. *(capítulo V).*

Essas marcas pessoais, transformadas em impulso acadêmico, encontram ressonância na produção científica recente. Na próxima seção apresentaremos o primeiro movimento da pesquisa, que se trata da revisão bibliográfica. Mapeio os estudos existentes sobre solidão LGBTQIAPN+ na educação, e revelo as lacunas que minha pesquisa pretende enfrentar, os diálogos que estabelece com a tradição crítica e, sobretudo, o lugar de fala que insisto em

ocupar: o de quem transforma ferramentas teóricas em armas contra a solidão institucionalizada.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: SOLIDÃO E ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Os estudos apresentados, nesta seção, concentraram-se na investigação de produções acadêmicas, especialmente teses e dissertações, relacionadas ao tema e ao objetivo desta pesquisa: compreender os sentidos que a solidão assume quando associada às experiências escolares de pessoas LGBTQIAPN+, analisando sua articulação com gênero, sexualidade e outros marcadores sociais, bem como os processos de resistência e solidariedade que emergem dessas experiências.

Nosso objetivo com este levantamento foi identificar e analisar produções acadêmicas que abordassem sistematicamente a interseção entre solidão, vivências escolares e marcadores LGBTQIAPN+, a investigação concentrou-se especificamente em pesquisas que relacionassem o fenômeno da solidão com as dinâmicas de gênero e sexualidade no espaço educativo. Interessava-nos compreender como essas pesquisas tinham problematizado tanto os processos de exclusão quanto as respostas coletivas a eles. Para isso, foram consultadas inicialmente duas bases de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A busca seguiu os seguintes critérios: foram selecionadas pesquisas fomentadas em programas de pós-graduação em educação e/ou quando escrita em outros programas que proponha um diálogo com a escola e seus agentes, realizadas nos últimos vinte anos, redigidas em português, com acesso público (publicação na íntegra) e que contivessem uma ou mais das palavras que elencamos como pertinentes ao campo temático da pesquisa. Essas palavras deveriam aparecer no título, no resumo ou nas palavras-chave das produções. As palavras elencadas para o levantamento foram: *solidão, educação, LGBT, gênero e sexualidades dissidentes.*

Um aspecto relevante a ser destacado diz respeito à composição e à constante atualização das siglas que representam a comunidade LGBTQIAPN+, A evolução e acréscimo de letras, historicamente, enriquece a discussão sobre inclusão, ampliando o reconhecimento de identidades e corpos dissidentes marginalizados. Todavia, essa mesma dinâmica impacta nas buscas realizadas com base nos algoritmos de indexação.

A nomenclatura mais recente é LGBTQIAPN+, que engloba pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros/travestis, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não-bináries. A

Organização das Nações Unidas (ONU) utiliza a sigla LGBTQI+ em seus documentos, comunicados e notícias disponibilizadas em suas contas oficiais[13]. Essa discussão é ampla e tem evoluído nos últimos anos, refletindo um processo contínuo de construção identitária

Quinalha (2022), advogado, professor e pesquisador brasileiro, utiliza o termo LGBTI+ e justifica sua escolha:

> Há um enorme debate sobre qual é a sigla mais adequada para designar a diversidade sexual e de gênero. Historicamente, muitas foram as formas assumidas pela "sopa de letrinhas" para dar nome à comunidade e ao ativismo: MHB (movimento homossexual brasileiro), GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), GLT (gays, lésbicas e travestis), GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e travestis), LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e travestis), LGBTI+ (incluindo pessoas intersexo), LGBTQIA+ (incluindo pessoas assexuais e queer) etc. Não há uma instância oficial de validação das siglas, trata-se de convenção para usos específicos a depender do que e a quem se quer comunicar. No fundo, as siglas são fruto de disputas e negociações em torno de regimes de visibilidade e entendimentos sobre as identidades que variam conforme o contexto histórico e cultural. Assim, opto, para os propósitos e objeto deste livro, pelo uso da sigla LGBTQI+, que tem sido a formulação mais consensual no âmbito do movimento organizado no Brasil, incluindo pessoas intersexo e com um sinal de "+" que expressa o caráter indeterminado, aberto e em permanente construção dessa comunidade que desafia as estruturas binárias e heterocisnormativas da sociedade. (Quinalha, 2022, p.11)

Diante dessas constatações, optei por utilizar os caracteres "LGBT" nesta revisão bibliográfica, com o objetivo de abranger de maneira mais precisa as pesquisas dos últimos anos. Essa escolha foi estratégica, pois a inclusão de novas letras, ou mesmo o sinal (+) na sigla, pode resultar na exclusão de teses e dissertações mais recentes, o que pode limitar ainda mais a abrangência dos resultados obtidos.

Começamos utilizando dois descritores: solidão + LGBT. (sem aspas) em ambas as fontes de dados. Na base da CAPES, não encontramos pesquisas relacionadas a esse termo. Em contrapartida, na BDTD, identificamos seis pesquisas: cinco dissertações e uma tese, abrangendo programas de pós-graduação nas áreas de Psicologia (duas), Enfermagem (duas), Saúde Coletiva (uma) e Educação (uma).

É importante ressaltar que, ao realizar buscas com aspas, não obtivemos resultados em nenhuma das fontes, pois os buscadores restringem os resultados a termos exatos, o que pode ter contribuído para essa ausência. Os textos que foram descartados justificam-se pela ausência de uma discussão no campo da educação.

Em seguida, utilizamos os descritores: Solidão e Sexualidades Dissidentes; ao realizar a busca na base CAPES, não encontramos pesquisas relacionadas a esses termos. Em

[13]. NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Secretário-geral da ONU faz apelo contra discriminação LGBTQI+. 17 maio 2021. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/126984-secret%C3%A1rio-geral-da-onu-faz-apelo-contra-discrimina%C3%A7%C3%A3o-lgbtqi Acesso em: 20 abr. 2025.

contrapartida, na base BDTD, identificamos três trabalhos. Dentre eles, dois abordam os estudos no cinema e nas artes cênicas, enquanto o terceiro foca na literatura. Ainda assim, esses textos foram descartados devido à ausência da discussão relacionada com o campo da educação.

Em uma terceira tentativa, utilizamos os descritores Solidão e Gênero e notamos que, em ambos os catálogos de dados, existe uma infinidade de pesquisas nos campos dos estudos feministas, as quais consideramos de grande relevância. Essas investigações desempenham um papel crucial na análise das dinâmicas de gênero, ressaltando as experiências e desafios enfrentados por grupos marginalizados. Esse contexto é valioso para nossas reflexões sobre a comunidade LGBTQIAPN+. No entanto, como as pesquisas não abordam as especificidades das discussões sobre sexualidades dissidentes e o campo da educação, refinamos a busca, adicionando os descritores Solidão, Gênero e Educação.

Nesta nova tentativa a base CAPES nos apresentou duas pesquisas que por estarem fora do nosso escopo de pesquisa foram descartadas, e na Base BDTD encontramos o número de 46 pesquisas. No entanto, como nosso foco é especificamente a comunidade LGBTQIAPN+, optamos por abarcar duas pesquisas dessa nova busca.

Considerando uma maior amplitude de pesquisas, realizamos uma busca no *Google* Acadêmico utilizando os descritores: “solidão LGBT” (com aspas) + educação; “solidão, sexualidades dissidentes” (com aspas) + educação; e “solidão, gênero” (com aspas) + educação. A partir dos resultados obtidos, constatamos que parte dos textos filtrados está relacionada, artigos, textos que já havíamos selecionados das bases anteriormente, outra parte trata da solidão relacionada à pessoa LGBT idosa, além de edições de livros em que os descritores aparecem em capítulos distintos, fora do contexto esperado.

Identificamos ainda uma variedade de pesquisas em outras áreas, como direito, saúde mental (psicologia), cultura e políticas públicas, que não dialogam diretamente com a temática proposta, a qual busca discutir a solidão e escola.

Realizamos a leitura de todos os resumos das teses e dissertações encontradas, com o objetivo de identificar aquelas que dialogam diretamente com o problema investigado nesta pesquisa. Chegamos ao total de seis pesquisas, sendo quatro dissertações e duas teses.

Para fins de divulgação e sistematização dos dados, optamos por organizá-las em formato de tabela, ordenando as pesquisas por ano de publicação. Constam, ainda, o nome da pessoa pesquisadora, a instituição de ensino onde o estudo foi desenvolvido, o tipo do trabalho (dissertação ou tese) e a base de dados em que o texto foi localizado.

TABELA 1 - LEVANTAMENTO DE PESQUISAS PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

N°	NOME DA PESQUISA	ANO	PESQUISADOR/A/E	INSTITUIÇÃO	TIPO	FONTE
1	Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola	2017	Samuel Rodrigues dos Santos (i)	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia. MG.	Dissertação	BDTD
2	Histórias de vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar	2019	Sandra Carvalho Cavalcante Freitas (ii)	Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Universidade de Brasília	Dissertação	BDTD
3	Mulheres trans no sistema prisional do Rio de Janeiro: A relação entre suas histórias e suas trajetórias de vida escolar	2020	Penélope Cavalcante (iii)	Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	BDTD
4	Currículos-solidão: O vazio de uma educação povoada de encontros	2022	Tamili Mardegan da Silva (iv)	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo	Tese	CAPES
5	"A intolerável companhia que me faço": A presença das mulheres transexuais e travestis no campo da educação	2022	Samuel Francisco Rabelo (v)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes Aracajú/Sergipe	Dissertação	CAPES
6	Bullying escolar LGBTfóbico não é brincadeira: Escutando sujeitos e perscrutando sentidos implicados na violência.	2024	Ubirajara de None Caputo (vi)	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade de São Paulo.	Tese	BDTD

(Fonte: Elaboração própria, 2024).

Optamos por realizar a leitura integral dos textos, organizados segundo a ordem cronológica de sua publicação, com o intuito de identificar possíveis articulações com os objetivos desta pesquisa. Na próxima subseção, apresentaremos a análise decorrente dessas

leituras, evidenciando aproximações, divergências e contribuições que dialogam — ou não — com os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam este estudo.

2.1. DISCUSSÃO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Samuel Rodrigues dos Santos (i), Santos (2017), apresenta uma escrita fluída, clara e didática, que conduz a pessoa leitora com precisão ao longo do percurso investigativo e das epistemologias oriundas dos estudos de gênero e sexualidade. Sua dissertação tem como objetivo central investigar: Como estudantes LGBTQs vivenciam suas experiências nos espaços escolares? A pesquisa busca compreender as múltiplas formas pelas quais essas vivências são atravessadas por marcadores de diferença, como identidade de gênero e orientação sexual.

O autor, ao incorporar novos conceitos, opta por explicá-los por meio de notas de rodapé, oferecendo definições claras e comuns como o que é? homossexual, heterossexual, gênero, identidade de gênero, bem como o significado de cada letra que compõe a sigla LGBTQs+. O texto funciona, quase, como um dicionário dos termos e discussões de gênero e sexualidade.

Do ponto de vista metodológico, a investigação qualitativa propõe a abordagem narrativa e realiza cinco encontros individuais com três pessoas de sexualidades dissidentes (Glenda, Ariel e Valentina). Na dissertação, Santos (2017) se apresenta como um homem gay e, à medida que a narrativa se desenrola, torna-se evidente a construção de experiências partilhadas entre pesquisador e participantes. Essa tessitura narrativa não apenas favorece uma escuta sensível e implicada, mas também amplia a compreensão das vivências descritas, evidenciando as intersecções entre identidade, sexualidade e os espaços escolares.

Ao apreciar as narrativas da dissertação, sinto como autor-pesquisador que leio minha história nas realidades apresentadas. Os momentos vividos na escola de opressão, narrados nas entrevistas, também atravessaram meu percurso escolar. Gradativamente os xingamentos, olhares, julgamento dos/as colegas de classes e dos/as professores, anunciam o constructo do cenário da Solidão.

Noto que para se chegar a essa constatação na fala dos/as participantes trata-se de uma somatória de práticas de exclusão e LGBTQIAPN+fobia. Glendha, mulher trans, uma das entrevistadas, e ao narrar seu processo de transição de gênero, comenta: “[...] eu ficava magoada com os comentários negativos dos colegas da escola e percebi que, ao me assumir como travesti, eu estava assinando um contrato de solidão” (Santos, 2017, p. 64).

A solidão, que é tema tão recorrente nas narrativas, ganha destaque na primeira seção de análise chamada: "Compondo sentidos", o autor explora o processo de construção coletiva de significados a partir das experiências de solidão vividas durante a vida escolar, tanto sua quanto dos/as participantes da pesquisa.

Utilizando-se da linguagem do Teatro do Oprimido, Santos apresenta diálogos dramatizados que revelam a complexidade das interações sociais e o impacto do preconceito nas vivências de estudantes LGBTQIAPN+.

> *Cena 1: Conversando sobre solidão*
>
> *Samuel:* eu acho que ainda não sei bem como é compor sentidos. Mas, pensando bem… então, como chegamos neste tema da solidão? Percebemos que em algumas das experiências que nós participantes de pesquisa contamos foram narrados momentos que se relacionavam à solidão vivida no contexto da escola.
>
> *Glendha e Ariel (em coro):* Qual foi mesmo o seu momento de solidão, Samuel?
>
> *Samuel:* por exemplo, em minhas narrativas, eu conto que eu ficava sempre sozinho na hora do recreio porque os meninos começaram a me chamar de bicha, viado, mulherzinha. Você também viveu isso, Glendha…
>
> *Glendha:* pois é… você lembra que te disse que ser travesti é assinar um contrato de solidão. Após começar a me travestir, ninguém queria ser visto comigo na escola, nem mesmo os gays queriam estar em minha companhia… talvez devido ao preconceito contra travestis ser ainda maior do que o preconceito contra os gays.
>
> *Samuel:* E você, Ariel, você se escondia?
>
> *Ariel:* Sim, eu sempre matava aulas para ficar em lugares escondidos na escola, nas escadas onde ninguém passava, nos quartos desocupados dos padres, nas baias dos banheiros.
>
> *Samuel:* mas, nessas histórias, tem alguma ação dos professores que tentam ajudar com esse problema de solidão? Eu me lembro que eu tive um professor que quando me viu sozinho lendo na hora do recreio, se incomodou e me disse que nem Jesus ficava tão sozinho. Disse também que eu poderia ser religioso como eu era na época, mas poderia ainda assim estar entre as pessoas. O professor me motivou a me socializar mais, a ir brincar com os outros.
>
> *Valentina:* vivi experiência semelhante quando a diretora da escola onde eu estudava sempre se aproximava de mim e perguntava se eu estava bem porque ela percebia que eu também era uma moça muito solitária. (Santos, 2017, p. 72-73)

As cenas foram desenhadas em um cenário simbólico, com uma mesa central, um computador e uma estante de livros coloridos, refletindo a diversidade das narrativas. Os/as participantes, compartilham suas experiências de solidão e a busca por conexão, evidenciando a importância de ações de professories que, mesmo em número reduzido, demonstram preocupação com o bem-estar emocional dos/as estudantes.

Um aspecto singular é como o autor apresenta a teoria queer[14] no diálogo, como uma personagem, e sugere que uma pedagogia inclusiva e sensível pode transformar o ambiente escolar, promovendo uma discussão em torno das diversidades e diminuindo a invisibilidade de estudanties que vivem às margens. O tom colaborativo e esperançoso do diálogo destaca a necessidade de um compromisso coletivo entre os agentes da comunidade escolar para criar espaços mais acolhedores e inclusivos na escola.

O autor não problematiza a solidão enquanto possibilidade epistêmica, contudo em suas considerações finais relata:

> Por meio de minhas histórias e das histórias de outros participantes, pude aprender que a solidão é algo comum entre as pessoas LGBTQs. Por não sermos entendidos por grande parte da comunidade escolar, procurávamos lugares seguros na escola, nos quais encontrávamos um alívio e proteção momentâneos contra as chacotas. Nas narrativas, eu percebi que, pelo isolamento, os LGBTQs podem comprometer seu desenvolvimento interpessoal, pois, enquanto os demais alunos estavam brincando, socializando, se divertindo, os alunos LGBTQs, às vezes, estavam excluídos do grupo. Observei, também, que a solidão para as/os alunas/os trans, como no caso de Glendha, é mais intensa do que no caso dos homossexuais, de acordo com a fala da própria participante, nem mesmo os gays queriam sua companhia na escola. (Santos, 2017, p. 87)

A solidão que muitos jovens LGBTQIAPN+ enfrentam na escola, é resultado da falta de compreensão e solidariedade negada pela comunidade escolar, o que os/as levam a buscar refúgios temporários. No relato de Glendha, percebemos como a solidão é ainda mais intensa para pessoas trans, que por vezes enfrentam rejeição até mesmo entre seus pares, sublinhando a necessidade urgente de criar ambientes escolares inclusivos e acolhedores para todas as pessoas.

Sandra Carvalho Cavalcante Freitas (ii), Freitas (2019) apresenta-se na dissertação como professora de Biologia, dança e de trabalho com projetos, e justifica sua escolha pelo mestrado em Saúde Coletiva da Universidade de Brasília pela interdisciplinaridade desse campo de pesquisa.

A dissertação promove uma discussão abrangente sobre os direitos humanos no Brasil, articulando-se com o campo educacional, especialmente no que diz respeito ao trabalho com projetos. Além disso, integra teorias relacionadas à saúde coletiva, à educação e às questões de gênero e sexualidade.

[14] Termo de origem inglesa que significa "estranho", "excêntrico" ou "desviante". Historicamente utilizado de forma pejorativa para designar pessoas cujas identidades de gênero e sexualidades fugiam às normas sociais, foi posteriormente ressignificado pelos movimentos LGBTQIAPN+ e incorporado ao campo acadêmico como perspectiva crítica às normas de gênero e sexualidade (Louro, 2004).

A metodologia empregada, assim como na pesquisa anterior, foi de natureza qualitativa, com o objetivo de entender as práticas e vivências dos/as participantes através de abordagens interpretativas. O objetivo da pesquisa é "Compreender as histórias de vida e das experiências afetivossexuais de jovens LGBT que participam de projetos de educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos em escola do DF." (Freitas, 2019, p. 38).

Ocorreu na escola situada em Taguatinga, DF – Distrito Federal, que implementa iniciativas voltadas à educação em sexualidade, promoção da saúde e direitos humanos, integradas ao seu projeto político-pedagógico. Três jovens LGBT — uma mulher trans, um homem cis gay e uma mulher cis lésbica — atuaram como protagonistas (Freitas, 2019). Foram realizadas, posteriormente entrevistas semiestruturadas com atores-chave, incluindo três professores, dois gestores e a mãe de uma das participantes – da mulher trans.

As interações com os participantes possibilitaram uma análise dialética e interpretativa, revelando a singularidade de suas vivências e subjetividades. A análise dos dados seguiu a metodologia de Bardin (2019, apud Freitas, 2019). Foi utilizado ainda o software Atlas TI 8 para análise dos resultados.

A pesquisadora utiliza recursos de linguagens artísticas e tecnologia para apresentar as três narrativas os/as participantes da sua pesquisa - *storytelling*[15]. Nas três histórias, a "solidão" surge como um lugar de intensa dor e sofrimento. Observamos, ainda, a presença constante da LGBTfobia na escola e frequentes trocas de unidades escolares como uma estratégia para aliviar a dor. Também percebemos o papel da religião na veiculação da ideia de desajuste e pecado, além do uso recorrente de álcool e drogas.

Abaixo apresento uma tabela, a partir da pesquisa de Freitas (2019), que trazem à tona dimensões profundamente subjetivas da experiência de estudantes LGBTQIAPN+ nos espaços escolares, revelando como a solidão emerge como uma constante estruturante dessas trajetórias.

TABELA 2 - RECORTE DE TRECHOS NARRATIVOS DE PESSOAS ENTREVISTADAS POR FREITAS (2019)

Luca, Homem Cis Gay	*Adeline, Mulher Cis Lésbica*	*Joyce, Mulher Trans*
Aprendi já na infância as primeiras linhas da solidão. (p.48) Com isso a solidão no espaço escolar se tornou a minha maior companheira. (p. 49) Preconceito por me perceber gay?! Tinha também, mas não chegava	Tudo isso foi se transformando em solidão e processos de autopunição, bebida, drogas, beijos e paixões efêmeras foram portas que fui encontrando para aliviar, mas que acabaram por me levar a outras imensas DORES! (p. 66)	Com toda essa cobrança para ser alguém "normal" e deixar de envergonhar a minha família, foi crescendo a solidão, mesmo em um mundo gigante, pois eu não encontrava ninguém, só eu e a

[15] Disponível em 1) Sou Voz e Falo o que Nunca Tive Oportunidade de Falar! Adeline, mulher cis lésbica - https://youtu.be/1iW06QvEy_A; 2) Corri para Fugir do Frio, Andei para Fugir da Vida, Fui Embora para Fugir de Mim! Joyce, mulher trans - https://youtu.be/EILOsAqmLqk; 3) O Menino que Conversava com as Árvores - Luca, homem cis gay - https://youtu.be/HvA_hG1_8Lc. (Freitas, 2019, p.46)

aos pés daquilo que os espaços escolar e familiar me faziam sentir... SOLIDÃO! (p.51) Em um dos retornos à escola, a solidão bateu tão forte que minhas companheiras eram as árvores do jardim. (p.51) Eu só queria me afastar um pouco da solidão, sentir acolhimento, diminuir minha carência afetiva. (p.51)		minha insegurança de ser vista. (p..72) [...]comecei a perceber que as paredes eram frias e que nem todas as crianças me acolhiam. Fui enxergando aos poucos o retrato da exclusão, da solidão e do bullying. Desde que coloquei o pé na escola nunca gostei de brincar com os meninos, sempre ficava rodeada das meninas e me sentia feliz ali. (p. 73)

(Fonte: Elaboração própria, 2025 - Adaptado de Freitas (2019))

A dissertação não aprofunda diretamente a temática da solidão vivenciada por estudanties de sexualidades dissidentes, contudo, à medida que a análise dos resultados fora sendo realizada, tornou-se evidente como o projeto em questão contribui para a construção de um ambiente mais solidário e acolhedor.

No projeto 'Movimento Educando para a Vida', realizado pela escola de Taguatinga, é possível constatar a potência da solidariedade na vida dos estudantes, aspecto que pretendemos enfatizar nesta tese no capítulo III.

Penélope Cavalcante (iii), Cavalcante (2020) apresenta, em sua dissertação, as histórias de 16 mulheres trans encarceradas no Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho, no Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa é evidenciar as conexões entre essas narrativas e as trajetórias escolares dessas mulheres, analisando como suas experiências de vida se entrelaçam com processos de exclusão e resistência no espaço educativo.

A autora se posiciona como uma pessoa feminista e afirma ser "simpatizante da causa e milito academicamente em prol da mesma" (Cavalcante, 2020, p. 15), o que revela o seu compromisso ético-político com a pauta dos direitos das pessoas trans e com a produção de conhecimento comprometido com a justiça social.

A pesquisa, de enfoque qualitativo, ancora-se na perspectiva da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, articulando-se com referenciais que valorizam a escuta e a singularidade das experiências vividas. Como procedimentos metodológicos, são adotadas técnicas narrativas, a partir de entrevistas semiestruturadas, bem como a observação sistemática com registros em caderno de campo. Essa abordagem busca captar os sentidos produzidos no cotidiano das participantes, orientando-se pela noção de paradigma indiciário, conforme proposto por Ginzburg (1989 apud Cavalcante, 2020).

A dissertação está organizada em três capítulos que se conectam aos objetivos propostos. No primeiro capítulo, é apresentado ao leitor/a/e uma análise histórica do campo

prisional, buscando entender sua construção, seus objetivos, os processos de exclusão e punição, bem como o histórico das legislações que moldaram esse contexto, tudo isso com o intuito de contextualizar o lócus da pesquisa.

O segundo capítulo da dissertação concentra-se na articulação entre travestilidade/transexualidade, educação e o sistema prisional, com ênfase nas questões sociais que incidem sobre as experiências de mulheres travestis e transexuais em privação de liberdade. A autora discute os direitos fundamentais dessa população no contexto carcerário, evidenciando as lacunas existentes nas políticas públicas voltadas à garantia de condições dignas e respeitosas para pessoas trans privadas de liberdade.

Um ponto de destaque é a crítica à insuficiência do Estado brasileiro no que tange à efetivação dos direitos humanos, revelando como o sistema penal reproduz e acirra desigualdades históricas e estruturais.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta entrevistas com detentas que se identificam como transgêneras ou travestis, com o objetivo de compreender o impacto do processo socioeducacional em suas vidas, tanto antes quanto durante a passagem pelo sistema prisional, e analisar o papel da educação como um possível caminho para a emancipação e reintegração social dessas pessoas.

Embora a pesquisa aborde um recorte bastante específico — o 'isolamento' no contexto da prisão —, não há, por parte da autora, uma análise aprofundada da categoria: solidão, isolamento de pessoas trans enquanto construção teórica. No entanto, enquanto leitor-pesquisador, identifiquei, ao longo da apresentação dos dados das dezesseis entrevistas, um trecho que se revelou particularmente significativo para a hipótese que venho elaborando em torno do conceito de solidão. Tal passagem me parece operar como uma espécie de fissura no discurso, onde a experiência subjetiva do isolamento adquire contornos que ultrapassam o encarceramento físico, revelando marcas afetivas, simbólicas e sociais que atravessam os corpos das participantes.

> A falta de indignação nas palavras dessas mulheres me deu pistas de que elas já foram tão violentadas em suas trajetórias de vida, que naturalizam essa vivência, mesmo sem ter culpa – como se esta fosse apenas mais uma etapa da marginalização da população trans. É como disse Paola: a pessoa trans não precisa fazer nenhuma besteira, não precisa ter envolvimento com nada, "basta existir no mundo" para ser presa. (Cavalcante, 2019, p.85)

O trecho citado, extraído da fala de Paola, é brutal em sua crueza e, ao mesmo tempo, revelador de uma vivência que escancara a lógica estrutural da exclusão: 'basta existir no

mundo' para ser presa. Essa afirmação é uma denúncia que revela como a transgeneridade, por si só, é criminalizada na lógica heterocisnormativa[16] e penal brasileira.

A prisão, nesse contexto, não é o início da violência, mas a continuidade — ou, como aponta a própria pesquisadora, um *prolongamento institucional* da exclusão que essas mulheres já experienciavam fora dos muros. A naturalização da dor e a ausência de indignação expressas nos relatos não indicam consentimento ou aceitação, mas uma forma de resistência silenciosa, moldada pelo acúmulo de violências que normalizam o inaceitável. Essa solidão, portanto, não é uma experiência individualizada ou fruto de escolhas pessoais, mas um fenômeno sociopolítico que se estrutura a partir da desumanização sistemática das existências dissidentes.

É nesse ponto que se pode pensar a noção de *solidão ontopolítica*: uma solidão que não diz respeito apenas à ausência de vínculos ou afetos, mas à negação sistemática do reconhecimento de uma existência considerada abjeta pelo regime heterocisnormativo. A ausência de indignação nas narrativas dessas mulheres pode, portanto, ser lida como um efeito dessa violência histórica que se inscreve nos corpos trans, transformando a existência em si em um marcador de criminalização.

Um dado especialmente relevante transcrito na pesquisa diz respeito às trajetórias escolares das participantes: ao contrário da noção recorrente de "evasão", o que se observa é a permanência dessas mulheres trans e travestis em contextos escolares marcados por intensas violências simbólicas, institucionais e físicas. Ou seja, não se trata de uma desistência voluntária da escola, mas de um processo de exclusão progressiva e sistemática, que evidencia o quanto ainda estamos distantes de uma educação verdadeiramente inclusiva. Esse afastamento, forjado pela hostilidade do ambiente escolar, pode ser ilustrado pelo fato de que apenas três, entre as dezesseis entrevistadas, relataram ter concluído o Ensino Médio.

Em Silva (2022), Tamili Mardegan da Silva (iv), percebe-se que a tese investiga como a solidão pode ser uma força criativa dentro da educação, especialmente na construção dos currículos escolares. A tese foi escrita durante a pandemia (COVID-19) e é extremamente colorida com imagens, poesia e arte.

Quanto a solidão, propõe que, ao invés de ser vista como ausência ou fraqueza, pode gerar encontros potentes que provocam pensamento, criação e resistência. Inspirada pela filosofia da diferença, principalmente de Deleuze e Guattari (apud Silva 2022). A metodologia

[16] Conceito utilizado para designar o conjunto de normas sociais que pressupõe que a cisgeneridade e a heterossexualidade devem corresponder entre si e constituir a forma natural, legítima e esperada de existência. Esse regime normativo produz mecanismos de regulação, hierarquização e exclusão de pessoas cujas identidades de gênero e/ou orientações sexuais divergem desse padrão (Vergueiro, 2015; Junqueira, 2013)

cartográfica foi escolhida por sua capacidade de mapear esses processos nos fluxos do cotidiano escolar, com recorte empírico em Guarapari (ES) durante a pandemia (COVID-19).

A escola é entendida como um espaço vivo, cheio de agitações, vazios, afetos e tensões. Nesse contexto, os currículos não são vistos como algo pronto ou fixo, mas como algo que vai sendo construído, nos pequenos encontros entre pessoas, objetos, sentimentos e acontecimentos. Esses "currículos-solidão" surgem de experiências individuais e coletivas, e mostram que, mesmo em tempos difíceis, a educação continua produzindo sentido e vida. A pesquisa, portanto, aposta numa educação que valoriza o imprevisível, o sensível e o cotidiano, como formas de resistência e criação de outros modos de viver e aprender.

A ideia de currículo, nesse sentido, não se limita ao que está escrito em documentos oficiais, mas é aquilo que se constrói na convivência diária, nos gestos, nas falas, nos silêncios, nas experiências vividas na escola. A autora defende que esses encontros cotidianos são o que realmente ensinam e transformam.

Inspirada por Deleuze, Guattari e Nietzsche (apud Silva, 2022), ela diz que a arte — assim como a educação — lida com o caos, mas tenta torná-lo sensível, compreensível. Assim, a escola se torna uma tela já marcada por muitas experiências, e o papel do pesquisador não é começar do zero, mas intervir criativamente nessas marcas, buscando sentidos novos.

Esta tese propõe problematizar os modos de vivência da solidão predominantes no contexto educacional contemporâneo, marcados por noções de carência, melancolia e precariedade que atribuem um estatuto negativo à experiência solitária. Contudo, o enfoque principal recai sobre a solidão enquanto possibilidade de encontro e potência transformadora. Embora o estudo não envolva uma pesquisa com a comunidade LGBTQIAPN+, estabelece diálogo teórico com epistemologias pós-críticas e contribui para uma explanação holística do fenômeno em questão – a solidão.

A pesquisa de Rabelo (2022), Samuel Francisco Rabelo (v), conduz uma investigação qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em uma perspectiva pós-estruturalista dos estudos de gênero em educação. O foco da análise recai sobre as experiências de mulheres transexuais e travestis no campo educacional. Para tanto, a pesquisa estabelece quatro objetivos específicos:

> 1) mapear a presença de uma solidão epistêmica na produção do conhecimento do GT23- Gênero, Sexualidade e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2004-2019); 2) analisar a realidade das escrevivências de mulheres transexuais e travestis nos Programas de Pós- Graduação em Educação a partir do Catálogo de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2010-2021); 3) Discutir a presença de mulheres transexuais e travestis para o avanço do contexto educacional na luta pelo alcance de uma inteligibilidade de gênero; 4) Identificar a solidão no

> campo da educação como uma dimensão da violência da matriz de inteligibilidade de gênero que marca ontologicamente a vida de mulheres transexuais e travestis. (Rabelo, 2022, p.29)

Os objetivos 1 e 2 são apresentados e discutidos na segunda e terceira seção da dissertação. A pesquisa investiga a produção do conhecimento no Grupo de Trabalho (GT) 23 – Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd (2004-2019), compreendendo a solidão como uma dimensão constitutiva da violência de gênero que marca os corpos de mulheres transexuais e travestis. Fundamentada nos conceitos de estrangeiridade Julia Kristeva e abjeção Judith Butler, a análise identifica a solidão como elemento estruturante das múltiplas dimensões da vida dessas mulheres, incluindo a ausência de protagonismo de suas escrevivências.

> Pensar os estudos produzidos sob as experiências de mulheres transexuais e travestis no campo da educação, sobretudo nas pesquisas que são desenvolvidas e detém as transexualidades e travestilidades como campos de análises, nos convida a pensarmos uma urgência sob os atravessamentos de violências enquanto um fenômeno que envolve a população de mulheres transexuais e travestis, produzindo noções outras de pertencimentos. Afinal, as pesquisas estão sendo realizadas, todavia, onde estão essas mulheres na produção de suas escrevivências? É a partir disso que apostamos em uma possível solidão epistêmica que pode se transpor à violência de gênero nas experiências de mulheres transexuais e travestis, fragilizando o aprofundamento de nossos olhares enquanto pesquisadoras/es de epistemologias ainda insurgentes. (Rabelo, 2022 p.46-47)

O autor propõe que a pesquisa em educação não apenas estude mulheres transexuais e travestis, mas que crie espaços efetivos para que elas próprias sejam sujeitas epistemológicas — produtoras de conhecimento, e não apenas objetos de saber. É um chamado ético e político para a construção de uma ciência verdadeiramente insurgente, inclusiva e comprometida com a transformação social.

Ao argumentar que estamos diante de uma "solidão epistêmica" — ou seja, uma situação em que mulheres transexuais e travestis, mesmo sendo objeto de estudo, não são suficientemente autoras das próprias teorizações. Essa solidão, por sua vez, pode reproduzir ou transpor a violência de gênero dentro do próprio campo da produção científica, fragilizando, inclusive, a capacidade crítica de pesquisadories que se propõem a construir epistemologias insurgentes — aquelas que desafiam o modelo colonial, heterocisnormativo e excludente.

Na terceira seção, reflete-se sobre a produção do conhecimento na pós-graduação em educação como espaço potencial de acolhimento e afetos, ressaltando a importância de pesquisas realizadas por mulheres transexuais e travestis, o que tensiona ausências históricas e contribui para o avanço da inteligibilidade de gênero no contexto educacional.

Ao final, a pesquisa apresenta possibilidades para enfrentar a fragilidade e a ausência dessas experiências na produção acadêmica, propondo uma crítica às estruturas fixas de

educação e violência, reconhecendo as (re)existências cotidianas, e apontando para a necessidade de um protagonismo contínuo dessas mulheres como estratégia de combate ao epistemicídio e de construção de uma sociedade mais justa, afetiva e inclusiva.

Chegamos ao último trabalho dessa revisão bibliográfica, Ubirajara de None Caputo (vi), defendido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo. Trata-se do trabalho de Caputo (2024). A pesquisa trata do bullying escolar que é um tipo de violência entre pares caracterizada por atos hostis recorrentes contra estudantes com menor força/poder no grupo.

Adota uma perspectiva psicossocial para analisar o bullying escolar LGBTfóbico como prática de dominação entre pares, fundamentada na diferenciação de gêneros imposta pelo sistema patriarcal. Caputo (2024) realizou cinco entrevistas semiestruturadas com adultos LGBTs que sofreram bullying no percurso escolar, utilizando como quadro teórico a Estrutura Socioecológica do Bullying na Juventude e, para interpretação dos relatos, a abordagem da Produção de Sentidos em Práticas Discursivas. Emergiram sete sentidos recorrentes: (des)esperança, desumanização, estado de alerta, inadequação, prevaricação, solidão e violência gratuita.

Na categoria “solidão” nota-se que os relatos revelam que a solidão vivida na infância e adolescência — especialmente por estudantes que desviam da norma heterocisnormativa e branca — não é apenas individual, mas é sistemicamente produzida. É uma solidão que nasce da exclusão ativa pelos pares e da omissão passiva dos adultos. É uma solidão que fere, silencia e marca subjetividades, exigindo delas estratégias precoces de autoproteção e sobrevivência afetiva. Essa solidão não é acidental: ela é parte de um sistema escolar (e social) que falha em acolher as diferenças e reproduz violências estruturais.

Assim, a análise das experiências de solidão vivenciadas por pessoas LGBTs, especialmente mulheres trans e travestis, nos contextos educacional, prisional e acadêmico, revela que essa solidão vai além de uma experiência individualizada, sendo parte de uma estrutura de exclusão e violência simbólica que atravessa os corpos e as trajetórias dessas pessoas.

As pesquisas analisadas nesta revisão evidenciam que a solidão LGBTQIAPN+ não é um fenômeno natural, mas um produto das estruturas heterocisnormativas que marginalizam existências dissidentes e naturalizam violências. Contudo, um contraponto emerge: parte da literatura reconhece na solidão um potencial político-pedagógico – especialmente no espaço escolar –, onde ela pode ser ressignificada como energia criativa.

As pesquisas que dialogam com os estudos de gênero e sexualidade afirmam que é fundamental que a educação e outras esferas sociais se comprometam com a construção de ambientes inclusivos, que não apenas reconheçam as existências dissidentes, mas que também promovam espaços de acolhimento, protagonismo e emancipação para as pessoas LGBTQIAPN+, contribuindo para a superação dessa solidão imposta.

Esta revisão bibliográfica revelou-se fundamental para mapear e problematizar as produções em língua portuguesa sobre o fenômeno investigado. Seu maior legado, contudo, reside no que ainda não foi dito: enquanto a literatura tende a tratar a solidão LGBTQIAPN+ como dado secundário ou sintoma, nossa tese a coloca como categoria central de análise – não para mensurá-la, mas para desconstruir seus significados e tensionar seus efeitos no cotidiano escolar.

2.2. PERCURSOS DA TESE

A partir da análise do referencial teórico, fica claro que o tema da solidão é vasto e multifacetado, exigindo uma definição precisa dos objetivos da pesquisa para evitar que se dilua a essência do fenômeno investigado. O diferencial desta tese está no recorte específico proposto, que confere profundidade e singularidade à análise.

No primeiro capítulo, abordaremos a temática a partir dos estudos de gênero, sexualidade e educação, realizando um levantamento histórico e teórico sobre as trajetórias da população LGBTQIAPN+ no campo educacional, com ênfase nas suas lutas, conquistas e os desafios enfrentados atualmente.

O segundo capítulo dedicar-se-á ao tema da solidão, conectando-o às experiências vividas pelas pessoas LGBTQIAPN+, analisando como essa vivência se manifesta e é moldada pelo contexto social e educacional.

No terceiro capítulo, exploraremos a solidariedade como uma prática de resistência e transformação social, à luz da educação popular. A partir dos princípios de Paulo Freire, entenderemos a solidariedade como um caminho para a construção de laços afetivos, políticos e pedagógicos que enfrentem a solidão e promovam a humanização das existências dissidentes.

No quarto capítulo, apresentaremos a metodologia adotada na pesquisa, detalhando os caminhos metodológicos percorridos, as escolhas relacionadas às entrevistas narrativas e às cartas pedagógicas, bem como a apresentação das 12 pessoas participantes da pesquisa.

No quinto capítulo, apresentaremos as análises produzidas a partir das narrativas das participantes, buscando evidenciar as dimensões da solidão, da resistência e da construção de redes de solidariedade nos âmbitos educacional e social.

Por fim, apresentaremos as considerações finais da tese, retomando os principais achados da pesquisa, suas contribuições para o campo da Educação e dos estudos de gênero e sexualidade, bem como os limites e as possibilidades de desdobramento desta investigação.

CAPÍTULO I – CORPOS TRANS, CUIR, BICHAS, RESISTINDO NA ESCOLA

Chega de fraldinha, chega de fraldinha!
Menino usa cueca e menina usa calcinha.

(Composição desconhecida, 2018)

Frequentar e acessar a escola é direito de todas as pessoas. Em nosso país a Constituição Federal (1988) reconsolidou essa premissa como estabelecido no Artigo 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Apesar do direito garantido em lei, pessoas LGBTQIAPN+ enfrentam muita dificuldade para frequentar e permanecer na escola, visto o tamanho de violências que enfrentam em seu dia a dia, como vimos na revisão bibliográfica na pesquisa de (Cavalcante, 2020), nesse sentido quanto mais marcadores forem atravessados por uma mesma pessoa, maior tende ser as violências enfrentadas no percurso escolar.

Do ponto de vista histórico, o acesso à educação no Brasil, desde o período colonial, não foi garantido a toda a população. Ao contrário, permaneceu, por longos períodos, restrito às elites, em especial aos homens brancos. A obrigatoriedade da educação para toda a população é resultado de conquistas atravessadas por lutas e resistências protagonizadas por sujeitos das classes trabalhadoras e de grupos historicamente menorizados, ao mesmo tempo em que foi impulsionada pelas transformações decorrentes do processo de industrialização.

A escola: enquanto instituição social, não está blindada às dinâmicas estruturais da sociedade, neste sentido, não é uma bolha isolada do mundo. Para ilustrar essa questão, recorro ao enredo do filme *The Village* - A Vila - de M. Night Shyamalan (2004), em que um grupo de pessoas, exaustas da violência da sociedade, tenta construir uma comunidade isolada, livre das ameaças do mundo exterior. No entanto, aos poucos, percebem que certas formas de violência não podem ser simplesmente abandonadas, pois estão inscritas nas próprias estruturas da convivência humana.

As crianças quando chegam a escola trazem consigo todas as reflexões e vivências construídos em seus contextos socioculturais. E a escola, a partir do seu compromisso social e formativo, assume a responsabilidade de promover a criticidade diante desses atravessamentos. Assim, a escola torna-se um espaço que herda tanto o ônus quando o bônus, que são intrínsecos à sociedade.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que, entre os múltiplos atravessamentos que compõem o cotidiano escolar, as questões de gênero e sexualidade ocupam um lugar relevante. Longe de serem temáticas marginais, elas se expressam nas interações, nas práticas pedagógicas, nas normas implícitas e explícitas, bem como nos currículos (formais e ocultos) que organizam a vida escolar.

A escola, enquanto espaço de reprodução social, também pode ser um território de *trans*-formação — um lugar onde corpos Cuir[17], bichas desafiam as normas de gênero e reivindicam existências plenas. Longe de ser um ambiente neutro, a instituição escolar reflete e, muitas vezes, reforça as estruturas binárias e heterocisnormativas que organizam a sociedade. Qual a mensagem que a escola vem transmitindo no que tange as questões de gênero e sexualidade?

A canção *'Chega de Fraldinha'*[18], enunciada no início deste capítulo, foi postada nas redes sociais em 2018, publicada por uma creche pública do município de Iguaba Grande (RJ). No vídeo, disponível no Facebook, vemos profissionais da educação entoando a música repetidamente, simulando uma espécie de 'manifestação política infantil' para incentivar crianças do maternal no processo de desfralde. Se, por um lado, a iniciativa parece reforçar uma prática pedagógica comum, por outro, a letra revela uma naturalização precoce de normas de gênero — meninos *devem* usar cueca; meninas, calcinha.

A cena não é isolada: ela explicita o cotidiano escolar, mesmo em gestos aparentemente inocentes, reforçando binarismos e estereótipos que merecem ser desnaturalizados. Para tensionar essa questão, esta seção se propõe a sulear e examinar as contribuições dos estudos de gênero e sexualidade para compreender de que maneira a escola produz, regula e, por vezes, contesta as normas que atravessam corpos, identidades e sexualidades dissidentes. Para isso, estabelece-se um diálogo com autories que analisam os mecanismos de exclusão dirigidos à comunidade LGBTQIAPN+ e as possibilidades de enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia no contexto educacional.

Como homem cisgênero e *gay* me lembro de episódios de violência na escola por performar o que sou, apanhei pela primeira vez na segunda série, lembro de ser surpreendido por dois colegas, um que segurou e outro que deu um soco na boca do estômago, lembro-me de uma falta de ar profunda que me fez cair no chão e não consegui gritar, e durante o Ensino Fundamental II, como já relatado no memorial, apanhava quase que diariamente pela minha

[17] A escrita do termo "Cuir", nesta tese, ao invés de 'Queer' é fruto de nosso posicionamento político desde o Sul Global, notadamente, desde a América Latina, e expressa uma articulação com os princípios da Educação Popular e das Pedagogias Decoloniais.

[18] Creche M. Zenith Moreira da Silva - Disponível em: https://www.facebook.com/share/v/1AjzNSgq9v/ Acesso 09 de Junho de 2025.

forma de ser e estar na escola – como resisti: parei de andar com as meninas, agrupamento que me fazia feliz e me sentia acolhido e comecei a conviver mais com os meninos, nesse contexto conheci o armário gay, em outras palavras, me tranquei dentro dele.

1. GÊNERO, SEXUALIDADE E INTERSECCIONALIDADE

Enquanto escrevia essa tese, no segundo semestre de 2024, meu filho mais velho contou que iria se tornar pai, pouco tempo depois, recebi em casa um convite para participar de um evento chamado: *'Chá revelação'*. Neste evento, meu filho me explicou, que contratou uma empresa que recebeu o resultado do sexo biológico da criança, ele e sua namorada recusaram receber a informação pelo médico, e esta foi passada para a empresa que preparou a decoração do evento.

O evento é decorado com duas cores, amarelo e verde, e tem como objetivo revelar o sexo biológico da criança. No auge do encontro, os participantes se reúnem e os futuros pais pegam um bastão de fumaça. Nesse momento, o *'cis-tema'* fará o julgamento do bebê – que ainda nem nasceu; se a cor da fumaça for verde, a criança será um menino e se a cor for amarela será uma menina.

Parte da expectativa em torno de sua chegada foi celebrada a partir do chá revelação. Enquanto observava aquele momento, as reflexões construídas ao longo desta pesquisa atravessavam meu pensamento. Passei a questionar como, antes mesmo do nascimento, são projetadas sobre a criança expectativas, normas e significados relacionados ao gênero, antecipando processos de classificação que, mais tarde, poderão orientar modos de ser, agir e existir no mundo.

Ao receber sua sentença, antes mesmo de nascer, 'Jade', minha neta, passou a performar na família, passou a receber presentes 'de menina' nas cores rosa, roxo, salmão etc. Seu quarto foi todo preparado, com bonecas e acessórios femininos.

Próximo ao nascimento, ao entrar em uma loja na cidade onde resido, vivi mais uma experiência emblemática. Disse à vendedora: — *Quero comprar umas roupas para um bebê.* A vendedora respondeu: — *É menino ou menina?* Reforcei: — *É um bebê.* Ao que ela devolveu: — *Assim será difícil ajudar o senhor, pois as roupas em sua maioria estão separadas por sexo.* Esses episódios, que poderiam ser vistos como uma simples tradição, materializam de forma contundente os mecanismos sociais que operam a naturalização do binarismo de gênero.

As expectativas projetadas sobre Jade evidenciam que, antes mesmo do nascimento, significados sociais são atribuídos ao sexo biológico da criança, naturalizando expectativas de

gênero. Em oposição a essa compreensão, Simone de Beauvoir (1980), pensadora fundamental no campo dos estudos de gênero, inaugura uma das mais importantes críticas à naturalização das diferenças entre homens e mulheres ao afirmar que "ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (Beauvoir, 1980, p. 9).

Para a autora, a libertação das mulheres exige que elas se reconheçam como sujeitos sexuados, desnaturalizando as opressões que lhes são impostas. “Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino”. (Beauvoir, 1980, p. 9)

Essa perspectiva envolve uma análise crítica das interações sociais e das representações dos corpos, com o objetivo de compreender as dinâmicas de gênero e as relações de poder presentes na sociedade. Ser homem ou mulher trata-se de constructo social que envolve performance, oferecendo possibilidades de ser no mundo que não são determinadas pela natureza.

Dessa forma, pessoas que se constroem desafiando a lógica do binarismo revelam, de maneira potente, a fluidez do gênero e a capacidade de transgressão das identidades sociais. O simples fato de Jade ter sido sentenciada como menina já a inscreve em uma posição social específica, dentro de uma sociedade historicamente estruturada por pressupostos patriarcais e hetero*cis*normativo. Durante séculos, os lugares de privilégio social foram organizados a partir da centralidade dos corpos masculinos, brancos, cis e heterossexuais.

A desigualdade de gênero é um fenômeno complexo que se manifesta em várias esferas da sociedade, incluindo a educação e o mercado de trabalho. Embora as mulheres cisgênero no Brasil estejam apresentando melhores êxitos e representatividades educacionais[19], com maior acesso e desempenho superior, essa realidade não se traduz em igualdade de oportunidades no mercado de trabalho.

Ao discutir o gênero na história humana, Connell e Pearse (2015) ilustram a questão usando como exemplo o jogo americano o ‘Super Bowl’, onde a performance dos homens é destacada, representando-os como guerreiros, com grandes armaduras enfrentando-se pela força física, enquanto as mulheres são objetificadas como animadoras de torcida.

[19] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Protagonismo feminino é evidenciado nos levantamentos estatísticos e nas avaliações aplicadas pelo Inep. Elas costumam ser maioria. Brasília. Assessoria de Comunicação Social do Inep. (2021, 2022). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais Acesso: 29 de setembro de 2024.

Nessa perspectiva, compreender o gênero a partir de uma concepção binária, restrita ao masculino e ao feminino, mostra-se insuficiente para apreender a complexidade das relações sociais. Como argumentam Connell e Pearse (2015), existem diferentes formas de viver as masculinidades e as feminilidades, razão pela qual o gênero deve ser entendido como uma estrutura social historicamente construída e atravessada por múltiplas relações de poder.

Essa compreensão permite deslocar o gênero de uma explicação biologizante para uma perspectiva social e histórica, abrindo caminho para estudos que aprofundam a crítica à naturalização dessas diferenças.

Piscitelli (2009) problematiza a ideia de que o gênero é algo fixo e natural, destacando a importância de uma visão ampliada sobre o conceito, que ultrapassa a dicotomia tradicional. A autora evidencia a necessidade de ampliar o entendimento sobre esse conceito, deslocando-o da lógica dicotômica que sustenta o binarismo entre masculino e feminino. Tal concepção hegemônica, pautada na coerência compulsória entre sexo biológico, identidade de gênero e expressão de gênero, é profundamente tensionada na medida em que existências dissidentes produzem fissuras nesse modelo normativo.

> As pessoas que não mostram essa coerência – uma mulher masculina, um homem feminino, os intersexos, os homossexuais etc. parecem desordenar o pensamento hegemônico sobre o gênero. Ao mesmo tempo, a existência dessas pessoas sugere que ao pensar em gênero não podemos restringir-nos a homens e mulheres, a masculino e feminino. É necessário incluir todas essas categorias de pessoas. (Piscitelli, 2009, p.20)

Neste sentido, a emergência dos estudos de gênero — forjados no bojo das lutas feministas — cumpre um papel fundamental ao desnaturalizar as hierarquias sociais construídas sobre os corpos. Piscitelli (2009) observa que o próprio termo *gênero* surge como uma estratégia epistemológica e política das pensadoras feministas, precisamente para desmontar o duplo processo de naturalização que opera na produção das desigualdades: por um lado, a crença de que as diferenças entre homens e mulheres são inatas, derivadas da biologia; por outro, a legitimação das desigualdades sociais como consequência dessas supostas diferenças naturais:

> O termo gênero, em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultado dessas diferenças. Na linguagem do dia a dia e também das ciências a palavra sexo remete a essas distinções inatas, biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo gênero para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre feminilidade e masculinidade. (Piscitelli, 2009, p.2)

O movimento feminista, portanto, não apenas inaugura uma crítica contundente às estruturas patriarcais, mas também abre caminhos para a emergência de outras pautas dissidentes, especialmente aquelas que articulam gênero, sexualidade e diversidade. As lutas feministas, ao desestabilizarem as lógicas de dominação de gênero, produziram alicerces fundamentais para que, mais tarde, os movimentos LGBTQIAPN+ pudessem tensionar, questionar e propor rupturas nas concepções normativas sobre os corpos, os desejos e as formas de existir no mundo.

A compreensão de que gênero não é um dado biológico, mas uma construção sociocultural, permite evidenciar que a opressão não se organiza apenas pela diferença, mas, sobretudo, pela hierarquização das diferenças, pela produção de normas que estabelecem quais vidas são reconhecidas, legitimadas e protegidas, e quais são violentadas, precarizadas e marginalizadas.

Compreender a construção social do gênero é fundamental nesta pesquisa porque é a partir dessas normas que se produzem mecanismos de exclusão, invisibilização e solidão vividos por sujeitos LGBTQIAPN+ nos espaços escolares.

Megg Rayara Gomes de Oliveira foi a primeira travesti negra a obter o título de doutora no Brasil. Sua tese de doutorado em educação constitui um marco na produção de conhecimento, ao problematizar as relações entre gênero, classe, raça na educação, e contribuir de forma contundente para a reflexão sobre a representatividade *trans* no campo escolar.

Sua trajetória rompe com uma lógica marginalizante que, historicamente, confinou pessoas trans à exclusão social, reafirmando a importância da ocupação dos espaços acadêmicos, institucionais e sociais por pessoas *trans*.

Ao discutir como a hierarquização entre o feminino e o masculino se manifesta também nas relações entre sujeitos LGBTQIAPN+, a autora aprofunda essa discussão ao afirmar que: "o passivo dá, abre as pernas, é subjugado. O ativo come, fica por cima, domina. Assim, nessa lógica, onde os papéis sexuais definem o papel social, a bicha só pode ser feminina. O feminino é sempre menor. " (Oliveira, 2017, p. 105). A lógica binária tradicionalmente associa o ativo ao poder e à dominação, enquanto o passivo é visto como submisso e inferior.

Embora a comunidade LGBTQIAPN+ busque romper com as normas tradicionais de gênero, essas categorias ainda se fazem presentes em muitas interações, muitas vezes sem que os indivíduos estejam plenamente cientes de como elas reproduzem lógicas patriarcais de dominação e subordinação. Essa dicotomia revela como as estruturas sociais e políticas, influenciadas por fatores como natureza, biologia, religião e movimentos sociais, contribuem para a manutenção da desigualdade.

Assim, compreender a multidimensionalidade das relações de gênero e sua construção social é fundamental para desvelar os mecanismos que produzem desigualdades, exclusões e violências, reconhecendo a pluralidade das experiências que desafiam a lógica binária do gênero.

Ao narrar sua trajetória escolar, Oliveira (2017) evidencia como a educação, embora possa constituir um espaço de transformação social, também reproduz relações de poder e desigualdades de gênero, raça e sexualidade.

> Eu sempre chegava mais cedo na escola e procurava um lugar tranquilo para esperar a aula começar e procurava sair depois de todo mundo, principalmente durante a quinta e sextas séries. Tal estratégia nem sempre funcionava e, por várias vezes, o Diabo soprou no meu ouvido e me encorajou a enfrentar valentões que faziam provocações racistas, classistas e homofóbicas. Essas provocações procuravam destacar meu "cabelo ruim", meu uniforme gasto e, na maioria das vezes, o meu jeito rebolativo de andar que, nas palavras de alguns, parecia uma lagartixa mal matada. (Oliveira, 2017, p.22)

A pesquisadora mobiliza a figura do Diabo como representação simbólica da forma como foi socialmente percebida na sociedade e na escola enquanto travesti negra. Destaca ainda que, desde cedo, tais representações violentas e estigmatizantes interferiram profundamente em sua constituição subjetiva e em sua forma de se relacionar com o mundo: "Assim, as representações do Diabo, ora preto, ora bicha, ora preto e bicha, me foram apresentadas muito cedo, interferindo na maneira como eu me via e como eu me relacionava com outras pessoas" (Oliveira, 2017, p. 16).

A compreensão dos processos de opressão que atravessam os corpos, especialmente de mulheres negras, exige o deslocamento de olhares simplistas e binários para perspectivas que considerem a intersecção entre raça, gênero e classe como dimensões indissociáveis.

Essa é a centralidade do pensamento de Lélia Gonzalez (2020), intelectual negra brasileira, que, ao longo de sua produção, escancarou o quanto o racismo, o sexismo e a exploração de classe estruturam a sociedade brasileira. Embora nos seus escritos não tenha cunhado a palavra interseccionalidade como ela mesma aponta, existe uma lógica de tríplice discriminação, na qual as mulheres negras estão submetidas não apenas às opressões de gênero, mas também às de raça e classe.

Essa lógica perversa da colonialidade se reproduz também nos espaços educativos, onde, para muitas meninas negras, a escola se torna o primeiro território de vivência do racismo, através de práticas discriminatórias, silenciamentos e negação de suas identidades. Nesse contexto, o conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), é

fundamental para entender como esses sistemas de opressão operam simultaneamente, de maneira articulada, e não de forma isolada.

A perspectiva interseccional também permite compreender que os marcadores sociais da diferença não produzem apenas experiências de opressão, mas podem situar os sujeitos em posições de privilégio, a depender do contexto e das relações sociais estabelecidas. Assim, uma pessoa pode vivenciar opressões relacionadas à sexualidade ou à identidade de gênero e, simultaneamente, ocupar posições de privilégio em razão de marcadores como raça, classe ou escolarização. Desse modo, a interseccionalidade evidencia que diferentes relações de poder se articulam na produção de vulnerabilidades e privilégios.

Como alerta Audre Lorde (1983), não há hierarquia de opressões; tentar separar essas dimensões é, na prática, reforçar a própria lógica colonial e patriarcal que desloca a responsabilidade dos sistemas opressores para os sujeitos oprimidos.

> É inconcebível, para mim, que certa parte de minha identidade possa se beneficiar com a opressão de outra. [...] Enquanto estivermos divididos por causa de nossas identidades particulares, não temos como estar juntos em ações políticas efetivas. [...] Entre as mulheres lésbicas, eu sou negra; e entre as pessoas negras, eu sou lésbica. [...] Não existe hierarquia de opressão." (Lorde, 1983, p. 2).

Portanto, pensar interseccionalidade não é adicionar categorias; é compreender como raça, gênero e classe são sistemas que se entrecruzam, operando juntos na manutenção das desigualdades.

Como ensina Lélia Gonzalez (2020), reconhecer essa trama é essencial para desvelar não apenas as estruturas que sustentam o racismo e o sexismo no Brasil, mas também para tensionar os próprios campos acadêmico e político, que, por muito tempo, produziram epistemicídio, apagando vozes negras, especialmente as de mulheres.

Sob essa perspectiva, evidencia-se como o espaço escolar pode operar como um dispositivo de reprodução de violências simbólicas, construindo identidades desviantes por meio de marcadores de gênero, raça e sexualidade. Compreender essa articulação é fundamental para analisar como a escola participa tanto da reprodução das desigualdades quanto da construção de possibilidades de resistência e reconhecimento.

2. ENTRE A INVISIBILIDADE E A OCUPAÇÃO DAS FRONTEIRAS



Figura 8 - Pesquisador na 30ª Parada do Orgulho LGBTQIAPN+ de São Paulo
(Acervo do autor, junho de 2026)

A luta por direitos pela comunidade LGBTQIAPN+, vem ancorada há longa data, contudo sua visibilidade, política e transgressora no mundo ocidental se ancora em 1960, quando se tornam públicas as manifestações contra as leis dos Estados Unidos que oprimiam e puniam essas pessoas deixando-as excluídas do processo de socialização. (Perroni, et al, 2019)

O bar Stonewall Inn, localizado em Nova York (EUA), tornou-se um marco na história do movimento LGBTQIAPN+. Frequentado por gays, lésbicas, pessoas trans, travestis, drag queens e outras pessoas dissidentes de gênero e sexualidade, o estabelecimento era alvo constante de ações policiais que buscavam constranger, humilhar e criminalizar seus frequentadores. Embora a máfia mantivesse acordos de corrupção com policiais locais para garantir o funcionamento do bar, as batidas policiais eram frequentes e frequentemente acompanhadas de agressões, prisões arbitrárias e exposição pública de seus frequentadores.

"A polícia de Nova Iorque, liderada pelo Inspetor Seymour Pine, quebrou as "regras de boa convivência" ao fazer visitas ao Stonewall Inn fora dos horários e dias negociados com a máfia, que pagava propina aos policiais que faziam a ronda na região" (Perroni, et al, p. 101, 2019), desencadeando uma rebelião.

Em 28 de junho de 1969, os frequentadores se uniram mobilizados juntos a algumas pessoas da sociedade civil, e numa dessas abordagens humilhantes enfrentaram a polícia americana. Essa rebelião de Stonewall, como ficou conhecida, é considerada marco do movimento moderno pelos direitos humanos da comunidade LGBTQIAPN+.

No Brasil, a perseguição às pessoas LGBTQIAPN+ também se constituiu como um importante mecanismo de controle social, embora tenha assumido características próprias, relacionadas à formação histórica, política e religiosa do país.

Quando o movimento pós-Stonewall propôs a saída do armário como estratégia política, tornou visível uma identidade que podia ser assumida publicamente. Essa identidade, contudo, passou a ser predominantemente representada pelo homem gay branco, cisgênero e de performance masculinizada, relegando à invisibilidade sujeitos cujas expressões de gênero escapavam desse modelo hegemônico.

O pesquisador e ativista Renan Quinalha analisa a trajetória do movimento LGBTQIAPN+ no Brasil utilizando a metáfora dos 'ciclos'. Ele propõe um recorte geográfico que abrange as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo e, ao citar uma entrevista com o jornalista Celso Curi, afirma que, antes da ditadura militar, existia mais uma 'movimentação sexual' do que um movimento organizado (Quinalha, 2022).

Destaca ainda, a diferença entre movimentação — que envolvia encontros clandestinos em bares e saunas — e movimentos organizados. Esses espaços periféricos desempenharam um papel crucial na construção de solidariedade entre as pessoas LGBTQIAPN+, o que, eventualmente, contribuiu para a formação da organização política do movimento social.

Destaca cinco ciclos relevantes no brasil. I. ciclo da afirmação homossexual e combate à ditadura; II. ciclo do HIV/AIDS e ONGuinização; III. ciclo de institucionalização, visibilidade pública e mercantilização; IV. ciclo da cidadania, da diversidade dos direitos; V. ciclo de backlash e Bolsonarismo (Quinalha, 2022). A leitura proposta pelo autor é particularmente relevante para esta pesquisa porque evidencia que a luta da população LGBTQIAPN+ nunca ocorreu de maneira linear. Os avanços na conquista de direitos convivem com processos permanentes de violência, invisibilização e reação conservadora.

Diante desse percurso, compreendemos que habitar a fronteira — entre a invisibilidade e a ocupação dos espaços — constitui não apenas uma condição imposta historicamente aos sujeitos LGBTQIAPN+, mas, sobretudo, uma estratégia de resistência, denúncia e reinvenção. As fronteiras são territórios tensionados, onde se desenham tanto os dispositivos de controle, silenciamento e violência, quanto as potências de resistência, solidariedade e produção de inéditos viáveis.

Como nos convoca Paulo Freire (2022), é nesse constante movimento dialético entre denúncia e anúncio que emergem práticas de reexistência, capazes de subverter as gramáticas normativas e afirmar outros modos de ser, existir e amar. Assim, ocupar as fronteiras é transformar a dor em potência, o silêncio em voz e a exclusão em presença política e epistêmica.

3. O ARMÁRIO LGBTQIAPN+

Uma das expressões amplamente utilizada pela comunidade LGBTQIAPN+ é “estar no armário” ou “sair do armário”, que se refere ao movimento de ocultar ou tornar pública sua identidade dissidente, sobretudo no que se refere à orientação sexual e/ou identidade de gênero.

No entanto, imaginar que esse processo ocorre de maneira linear ou definitiva é uma ilusão. Na prática, “sair do armário” não é um evento único, mas um processo contínuo e situado, que se reinscreve a cada novo contexto social, seja no ambiente familiar, nos círculos de amizades, nos espaços escolares ou profissionais.

Sedgwick (2007), pesquisadora e teórica estadunidense nos explica em sua obra “A epistemologia do armário” que a metáfora do armário, não é uma especificidade da comunidade LGBTQIAPN+. O termo está associado a uma espécie de publicização da sexualidade ao mundo, contudo, esse armário, constructo social, assola todas as pessoas, sobretudo aquelas que são invisibilizadas, colocando-as num lugar de silenciamento e opressão.

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

O armário é por vezes lugar de constante movimento, de devir, e sair do armário interinamente é algo complexo, pois mesmo uma pessoa já não estando no armário, por vezes se percebe, ainda nesse lugar, diante de uma situação social, de um companheiro/a/e que ainda não assumiu, entre outros.

Problematizando um pouco mais essa política do armário, diante de sua publicização, de certo modo, ela cria uma necessidade de hierarquizar sexualidades. O que se torna um novo problema para sexualidades dissidentes, sobretudo aquelas que não se enquadram dentro das caixinhas pré-estabelecidas desse pensamento binário – ouvi constantemente em minha infância os seguintes enunciados: você pode ser até gay, mas tem que se vestir como homem! Ser gay, tudo bem! Mas não precisa ser afeminado!

Junqueira (2013) aprofunda essa reflexão ao deslocar o foco para o contexto escolar, onde a “pedagogia do armário” não se limita a regular a expressão das orientações sexuais dissidentes, mas atua de forma mais ampla como um dispositivo de normalização e controle.

> A pedagogia do armário interpela a todos(as). Ora, o “armário”, esse processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao

> silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com efeito, ele implica uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade (na qual estamos todos(as) envolvidos(as) e pela qual somos afetados(as)) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade (Junqueira, 2013, 486)

Assim, pessoas LGBTQIAPN+ vivem cotidianamente o tensionamento desse sistema, sendo constantemente desafiadas a afirmar suas existências frente aos mecanismos que tentam reinstaurar o silêncio, o apagamento e a invisibilidade.

A pesquisadora Leticia Nascimento, que atua na Universidade Federal do Piauí, tornou-se a primeira mulher travesti a ocupar uma cátedra em uma Universidade pública piauiense, e apresenta em sua dissertação de mestrado e no artigo *"A sexualidade no armário para os jovens da ilha"* pesquisas com jovens do Ensino Médio em Ilha Grande (PI), uma grande colaboração para a temática do armário e tece o seguinte comentário:

> Para o movimento homossexual, o armário era símbolo da opressão pela qual passavam as pessoas que não se enquadravam na norma heterossexual, por isso a grande ênfase dada nas primeiras décadas do movimento a esse processo de "sair do armário". Mas por que ficar no armário? O grupo-pesquisador destacou que as pessoas não assumem sua sexualidade por medo do preconceito dos amigos, e neste ponto percebo como as relações sociais que se estabelecem na escola podem ser repressoras. (Nascimento, p. 4, 2019)

Assim, é importante um movimento permanente de problematização, pois mesmo em políticas que visam superar a estratificação sexual, como a política "de sair do armário", por vezes, acaba se propagando ideários higienistas de identidade e reiterando violências a corpos negros, transexuais, de pessoas com deficiência etc.

Lembro-me de um jovem do meu bairro que, embora não estivesse no mesmo ano escolar que eu, frequentava a mesma escola. Anos mais tarde, esse jovem assumiria sua identidade como uma mulher trans. Minhas lembranças desse período são atravessadas por episódios de intensa violência: ela era alvo constante de insultos morais, agressões físicas e humilhações cotidianas.

Mais adiante, acabou evadindo compulsoriamente, sendo expulsa da escola e, tragicamente, foi levada a um contexto de vulnerabilidade marcado pelo uso abusivo de drogas. Seu corpo, como o de tantas outras pessoas trans, não cabia no armário — nem nos limites estreitos que a escola e a sociedade impõem aos sujeitos dissidentes.

4. CORPOS DISSIDENTES NA ESCOLA: ENTRE VIOLÊNCIA E REEXISTÊNCIA

No Brasil, a violência institucional de gênero revela uma realidade alarmante, evidenciando a necessidade urgente de transformação nas estruturas sociais que perpetuam a desigualdade de gênero.

Bortolini (2023), presidente da Associação Brasileira de Estudos da Trans Homocultura, analisa que o processo de silenciamento de gênero e sexualidade na educação se intensifica em 2011, quando o então deputado Jair Bolsonaro denunciou a existência do suposto "kit gay" que, segundo ele, foi distribuído nas escolas. Essa acusação referia-se ao material do projeto Escola sem Homofobia, partia do programa Brasil sem Homofobia, criado pelo governo federal em 2004.

Desde então, uma série de ações foi orquestrada a fim de suprimir a problematização de gênero e sexualidades nas escolas, tais como a supressão do vocábulo “gênero” do Plano Nacional de Educação, a veiculação da expressão "ideologia de gênero" vinculada a uma suposta doutrinação realizada por educadores/as/ies em sala de aula, a disseminação de fake news como a polêmica "mamadeira de piroca", que ganhou destaque nas eleições de 2018, os projetos de lei do movimento Escola Sem Partido, dentre outras ações antidemocráticas.

No entanto, nos últimos anos temos presenciado retrocessos significativos nos avanços conquistados na legislação escolar nacional no que diz respeito à abordagem das questões relacionadas a gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

Barros e Cavalcante (2021) citam como exemplo marcante a exclusão dos termos "gênero" e "orientação sexual" da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que foi oficializada pelo Ministério da Educação em 2018.

A escola, em certa medida, no tocante ao currículo, e as práticas socialmente aceitas binárias e normativas refletem a pedagogia do armário (Junqueira, 2012), na qual não há espaço para a aceitação de sujeitos sexuais dissidentes. Quando esses sujeitos são eventualmente reconhecidos, a tendência é que sejam imediatamente recolocados dentro do armário, ignorando suas identidades e vivências.

Dessa maneira, a escola acaba por seguir uma matriz curricular que busca normatizar os corpos e experiências da comunidade LGBTQIAPN+ que integra o ambiente escolar, reforçando estereótipos e limitações em vez de promover a inclusão e o respeito à diversidade

O advento da ideologia de gênero no cenário político alavancou a conquista de votos e a disseminação do ódio por parte de uma ala conservadora, fascista, colonialista e sectária. Em contrapartida, Bortolini (2023, p.28) destaca que "gênero é um conceito construído pelas ciências humanas no último século. Exato. Não é ideologia, nem um movimento, nem um partido político, mas um conceito científico", que visa desvelar a dimensão social e cultural dos processos de construção de identidades e sexualidades.

Góis e Soliva (2011) em “A violência contra gays em ambiente escolar” pesquisam diferentes formas de violência cometidas contra homens gays cisgêneros, após escuta de alguns

jovens, por meio de entrevista, os autores explicam que a escola é um espaço de conflito, nela ocorrem distintas formas de violência envolvendo jovens gays e todos os envolvidos. Em função da orientação sexual, real ou percebida, os jovens entrevistados passaram por experiências de constrangimento que terminaram por desencadear, em alguns deles, sérios problemas psicossomáticos.

Ao fazer análise do material, percebemos que, quanto mais próximo ao gênero feminino e mais sensibilidade esses jovens demostravam socialmente, maior era a probabilidade de sofrerem violências e os impactos, por algumas vezes velado, dessa segregação causadora de exclusão social e solidão como afirma, também Oliveira (2017), problematizada na primeira seção deste capítulo.

Entendemos, ainda, que os impactos da solidão podem ser potencializados por marcadores sociais como classe, raça, gênero e sexualidade. Nesse sentido, esta pesquisa busca estabelecer um espaço de escuta junto à comunidade LGBTQIAPN+, a fim de compreender como a pedagogia da invisibilidade atravessa suas trajetórias e produz experiências de solidão.

Scote e Garcia (2020) afirma a importância do debate e discussões de questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade em todos os âmbitos educacionais. Essa perspectiva constitui um dos eixos centrais que orientam esta pesquisa.

Oliveira et al. (2023) discute como a teoria *cuir* pode nos ajudar a entender melhor o currículo e a educação no Brasil. Os autores/as comentam que a exclusão da comunidade LGBTQIAPN+ da escola ainda é um fato constante, contudo reconhecem que esse cenário por meio do processo de redemocratização, movimentos sociais e políticas públicas (leis de cotas) "tem se alterado e possibilitado a entrada desses/as estudantes nas Universidades, evidenciando outros desafios, tais como a permanência e a conclusão do curso, além do ingresso nos programas de pós-graduação" (Oliveira et al, p. 3, 2023).

Ao relatarem um caso específico comentam:

> Esse ano, na disciplina de estágio em ensino de história, chegou uma pessoa que embaralhava os gêneros. De estatura baixa, trazia no rosto as marcas do feminino: olhos delineados com lápis de olho, sombra colorida e alongamento de cílios. O rosto sem pelos demonstrava o cuidado com a maquiagem. Nos lábios, um batom leve, nada exagerado, mas que contribuía para compor a informação de um rosto feminino. As unhas estavam sempre pintadas. As roupas variavam, sendo que em alguns dias vestia uma saia com uma meia calça por baixo, em outros uma blusa feminina por cima de uma segunda pele. O nome, mantinha masculino. Uma pessoa que chamava atenção por essa inventividade e por um corpo móvel e aberto. (Oliveira et al, p. 10, 2023)

Este exemplo destaca a presença de uma pessoa que desafia as normas de gênero tradicionais e apresenta uma expressão de gênero fluída. Ao descrever os sinais visíveis de feminilidade em uma pessoa que mantém um nome masculino, os/as autores/as ressaltam como

esses corpos que transitam na escola convida-nos a transformação/reflexão e rupturas da heterocisnormatividade. “Ocupar a fronteira também é uma alternativa” (Oliveira *et al*, p. 11, 2023)

A teoria cuir, que questiona a normatização de comportamentos sociais binários, é reconhecida como uma ferramenta importante para desconstruir velhos paradigmas e epistemologias. No entanto, os/as autores/as propõem, que ainda enfrentamos desafios para abordar completamente essas questões em ambientes educacionais, pois algumas áreas dentro da própria escola/universidade são mais receptivas a esse diálogo do que outras. (Oliveira et al. 2023)

Cotidianamente, somos confrontados, especialmente pelas mídias, com notícias de diferentes formas de violência dirigidas à população LGBTQIAPN+. Em uma sociedade marcada pela heterocisnormatividade, muitas dessas pessoas vivenciam processos de exclusão, silenciamento e isolamento que atravessam suas trajetórias escolares e sociais, produzindo experiências de sofrimento e solidão. É justamente sobre esse fenômeno — a solidão enquanto experiência social, política e educativa — que se debruça a próxima seção.

CAPÍTULO II - DA SOLIDÃO

Cada um com seu problema, cada um com a solução.
Cada um com seu direito, cada um com sua visão.
Cada um com sua raça, sua graça e sua cor.
Cada um com seu destino, seu dilema e sua dor.
[...]
Coro de homens: Então, nada se conecta? Nada se relaciona com nada?
[...] Mas, se eu sou o centro de mim mesmo, se nada, se conecta a nada.
Como? nós vamos entender os grandes processos históricos?
como nós vamos entender o mundo?
Coro das mulheres.
Então é isso! Está tudo organizado, pra ninguém entender!
[...]
Coro dos homens. Desconsolados.
Então é isso. Nós, chegamos ao "Fim da História"? Cada um, Cada um!

(Núcleo Vermelho. Cada Um. 2015)

Entre os anos de 2013 e 2018, integrei um coletivo de teatro chamado 'Núcleo Vermelho', cuja proposta central era investigar as contradições do mundo do trabalho e fomentar processos de conscientização de classe entre trabalhadores/as. O grupo tinha como princípio metodológico e político a realização de apresentações em espaços públicos da cidade de São Paulo, utilizando a linguagem do teatro de rua como ferramenta de intervenção social.

Em 2015 lançamos o espetáculo: "O que não fazer? Investigando a mercadoria no incrível mundo da democracia", texto que foi criado por meio do processo colaborativo, e dramaturgia assinada por Ademir Almeida e Mauro Cytrynowickz[20]. Tínhamos como proposta iniciar o espetáculo propondo uma atmosfera de caos, dado aos interesses e discordâncias dos grupos sociais — movimento intensamente presente no cenário político brasileiro daquele período.

A discussão acalorada entre personagens, representando os distintos segmentos da sociedade, dava lugar à intervenção de um artista (personagem interpretado por mim), que, ao refletir sobre aquela conjuntura, convidava todo o elenco para a primeira canção da peça: 'Cada Um'.

Essa polarização, entre os grupos sociais, torna-se especialmente evidente no contexto do Golpe Parlamentar de 2016, que resultou no afastamento da presidenta Dilma Rousseff.

[20] Núcleo Vermelho. Espetáculo Teatral. O que não fazer? - Investigando a mercadoria no incrível mundo da democracia. Direção. Ademir de Almeida. Criação: Núcleo Vermelho. Disponível em: https://youtu.be/00IQcvGjFTk?si=MIJes7qkso9TPPLO. Acesso em 14 de junho de 2025.

Durante a tramitação do processo de impedimento, as falas proferidas por deputados/as na sessão da Câmara revelaram de forma explícita as contradições e a profunda divisão ideológica presente na sociedade brasileira daquele período histórico.

A canção tensiona e evidencia os efeitos subjetivos do sistema capitalista contemporâneo na constituição das relações sociais. A letra tensiona para uma ideia de solidão produzida pela lógica da mercantilização, que fragmenta vínculos, dissolve a noção de coletividade e transforma sujeitos em concorrentes desde muito cedo. A interpelação é marcada, não pela construção de diálogos ou pontes, mas pelo conflito, pela desconfiança e pela constante tentativa de suprimir ou invalidar a outra pessoa.

Esse cenário se intensifica na contemporaneidade com a emergência da cultura do cancelamento, que opera como uma prática social que, muitas vezes, anula a possibilidade de mediação, de escuta e de construção coletiva da diferença. Como aponta Bauman (2011), vivemos tempos de vínculos líquidos, frágeis e descartáveis, onde a lógica do consumo se estende às relações humanas.

A solidão, embora seja uma palavra breve, carrega múltiplos significados. Nesta tese, propomos investigá-la sob uma perspectiva social, histórica e política, profundamente articulada às dinâmicas do capitalismo contemporâneo e às racionalidades neoliberais. Assim, neste capítulo temos como objetivo fundamentar teórico-epistemologicamente o conceito de solidão, articulando contribuições da filosofia e teorias sociais críticas para compreendê-la como fenômeno político.

1. TECENDO OS FIOS DA SOLIDÃO NA HISTÓRIA

Ao ser problematizada é possível observar que a experiência da solidão não é uma invenção da modernidade, embora seus sentidos variem ao longo da história. Um dos primeiros registros do termo aparece na Bíblia Sagrada (2001) no livro de Gênesis. Após criar todas as coisas e o primeiro homem, Adão, Deus percebe que ele está só: “E disse o Senhor Deus: Não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma ajudadora idônea para ele” (Gênesis 2:18). A mulher, então, é criada a partir da costela de Adão: “Então o Senhor Deus fez cair um sono pesado sobre Adão, e este adormeceu; e tomou uma das suas costelas, e cerrou a carne em seu lugar; E da costela que o Senhor Deus tomou do homem, formou uma mulher, e trouxe-a a Adão” (Gênesis 2:21-22).

Assim, da solidão do homem surge não apenas a mulher, mas também os alicerces simbólicos do patriarcado criado pelo próprio ‘Pai-triarcado’. Eva, criada para fazer companhia

e multiplicar a terra, torna-se também símbolo do pecado e da queda, carregando a responsabilidade pelo mal que aflige os homens na narrativa judaico-cristã.

A solidão também é reclusão. Desde as civilizações antigas, o isolamento já aparecia como uma prática social, seja como punição — no exílio imposto a quem era expulso da *polis* grega —, seja como experiência de transcendência, como sugerem os relatos bíblicos do deserto, espaço simbólico onde figuras como Moisés se retiravam para o encontro íntimo com o divino.

Havia também formas de solidão socialmente impostas, como no caso das pessoas acometidas por doenças contagiosas, a exemplo da lepra. Nesses casos, o isolamento não era apenas uma medida sanitária, mas também um mecanismo de exclusão e estigmatização, que reforçava o afastamento do convívio social e afetivo.

Contudo, é no Renascimento — modernidade para Tanis (2003) que a solidão passa a se articular com a constituição do eu. A emergência da vida privada, da interioridade e da noção de indivíduo como núcleo da existência desloca o sujeito da centralidade coletiva — característica das sociedades tradicionais — para uma centralidade subjetiva, autônoma e, muitas vezes, solitária.

Nessa perspectiva, pode-se argumentar que a solidão se torna uma experiência estruturante da subjetividade moderna, atravessada pelas contradições do individualismo. Como observa Tanis (2003), embora não haja uma substituição direta de sentidos, verifica-se um alargamento da valência polissêmica da solidão. O autor afirma: “Eu, individualismo e solidão são noções estreitamente vinculadas. O que chama nossa atenção é que não verificamos necessariamente uma substituição de sentidos; pelo contrário, há um alargamento em sua valência polissêmica” (p.40).

O sociólogo Richard Sennett participou, ao lado do filósofo Michel Foucault (1981), de um seminário no qual ambos demonstraram interesse em estudar a evolução das experiências de solidão, com o objetivo de compreender o desenvolvimento da subjetividade na cultura moderna. Essa discussão está presente no artigo traduzido para o português com o título “Sexualidade e solidão” (Foucault & Sennett, 1981), onde os autores propõem uma classificação de três formas de solidão vividas nas sociedades contemporâneas.

> Deixe-me agora dizer alguma coisa sobre o que a palavra “solidão” significa. Conhecemos três solidões na sociedade. Conhecemos uma solidão imposta pelo poder. Esta é a solidão do isolamento, a solidão da anomia. Nós conhecemos uma solidão que suscita medo da parte dos que detêm o poder. Esta é solidão do sonhador, do homme révolté, a solidão da rebelião. E, finalmente, há uma solidão que transcende os termos do poder. É uma solidão na ideia de Epiteto que há uma diferença entre ser solitário e ser sozinho. A terceira solidão é a sensação de ser um entre muitos, de ter

> uma vida interior que é mais que um reflexo da vida dos outros. É a solidão da diferença. (Foucault, Sennett, 1981. p.2-3)

Essa primeira forma de solidão é externamente imposta, um efeito direto do controle social, da marginalização e da exclusão. É o tipo de solidão vivido por aqueles que são afastados das teias sociais e simbólicas, como doentes, pobres, presos, exilados, na contemporaneidade, negros, mulheres, LGBTQIAPN+, imigrantes etc. O uso do termo "anomia" (ausência de normas) sugere um colapso dos vínculos sociais, onde o sujeito não apenas está só, mas também desancorado de qualquer senso de pertencimento ou orientação.

Esse processo de desfiliação social produz sujeitos vulneráveis, cujas experiências de isolamento são sintomas de uma exclusão social contínua e estrutural. Muitas vezes, essa exclusão está tão enraizada na cultura e nas instituições que o próprio processo de compreensão do fenômeno se torna sutil e difuso — como ocorre, por exemplo, nas discussões sobre o racismo estrutural. É nesse ponto que a reflexão sobre a solidão ganha uma nova dimensão no pensamento de Hannah Arendt (2012) [21], especialmente ao considerar a solidão não apenas como uma consequência social, mas como uma condição estratégica no interior de regimes totalitários.

2. A SOLIDÃO ORGANIZADA

A primeira forma de solidão identificada por Foucault e Richard Sennet, encontra ressonância direta na análise de Hannah Arendt, em *As Origens do Totalitarismo* (2012). Em seu livro propõe desvelar uma análise dos elementos políticos presentes nas sociedades contemporâneas e que se manifestam como vestígios do totalitarismo. Dentro dessa análise, a solidão é destacada como uma das formas mais adversas de subjetividade humana; Arendt (2012) aponta três formas possíveis de solidão: "*isolation*", "*loneliness*" e "*solitude*". O tradutor de sua obra, Roberto Raposo na tradução para o português denomina "isolamento", "solidão" e "estar-só".

[21] Embora minha pesquisa dialogue com questões de gênero e sexualidade, o uso de Hannah Arendt não se dá por ela ser uma referência direta nesses campos — até porque, de fato, sua obra não desenvolve reflexões específicas sobre essas pautas. No entanto, minha interlocução com Arendt se dá a partir de um conceito-chave do pensamento político dela: a solidão como condição do totalitarismo. É importante reconhecer, contudo, que Arendt apresentou limitações em sua abordagem referente ao tema do racismo, sobretudo em relação ao racismo antinegro nos Estados Unidos. Um exemplo central dessas limitações está presente em seu artigo "Reflections on Little Rock" (1959). A tensão que percorre o pensamento de Arendt é analisada de forma aprofundada pela autora, filosofa negra Kathryn T. Gines, em seu livro *Hannah Arendt and the Negro Question* (2014). Gines evidencia que, apesar de suas contribuições importantes para a filosofia política, Arendt falha em oferecer uma análise crítica consistente sobre o racismo estrutural. Assim, meu uso de Arendt é crítico e situado: reconheço suas contribuições conceituais — especialmente no que diz respeito à solidão e ao totalitarismo —, mas também me posiciono de forma reflexiva frente aos seus limites, o que fortalece o diálogo epistemológico que minha tese estabelece com as lutas das minorias sociais e com a produção de saberes contra hegemônicos.

O isolamento diz respeito à separação do indivíduo da esfera da ação política e da participação pública; “Por meio da ideologia, os movimentos totalitários buscam isolar os indivíduos, contudo, mesmo isolados, esses indivíduos conseguem refletir e pensar, não oferecendo perigo ao *status quo*, conseguem manusear e criar suas reflexões (Miranda, 2021). Já a solidão (loneliness), na acepção mais negativa, é aquela em que o sujeito perde não apenas os outros, mas também a conexão consigo mesmo. Por fim, o estar-só (solitude) é valorizado por Arendt como a condição de pensador: é o estar consigo mesmo/a/e, sem estar isolado/a/e do mundo, mantendo a capacidade de reflexão e juízo.

Para Arendt, a solidão radical não é apenas um estado subjetivo, mas uma condição política crítica, que emerge quando o indivíduo é privado de conexões significativas com o mundo e com os outros.

> O que torna a solidão tão insuportável é a perda do próprio eu, que pode realizar-se quando está a sós, mas cuja identidade só é confirmada pela companhia confiante e fidedigna dos meus iguais. Nessa situação, o homem perde a confiança em si mesmo como parceiro dos próprios pensamentos, e perde aquela confiança elementar no mundo que é necessária para que se possam ter quaisquer experiências. O eu e o mundo, a capacidade de pensar e de sentir, perdem-se ao mesmo tempo. A única capacidade do espírito humano que não precisa do eu nem dos outros nem do mundo para funcionar sem medo de errar, e que independe tanto da experiência como do pensamento, é a capacidade do raciocínio lógico, cuja premissa é aquilo que é evidente por si mesmo. As regras elementares da evidência irrefutável, o truísmo de que dois e dois são quatro, não podem se perverter mesmo na solidão absoluta. É a única "verdade" segura em que os seres humanos podem apoiar-se quando perdem a garantia mútua, que é o senso comum, de que necessitam para sentir, viver e encontrar o seu caminho num mundo comum. (Arendt, 2012, 528-529)

Essa ruptura da esfera pública, esse esvaziamento da convivência plural, é o que prepara o terreno para o totalitarismo. A solidão, frequentemente compreendida como uma experiência individual, revela-se, na verdade, como um fenômeno profundamente atravessado por determinantes estruturais, econômicos, culturais e tecnológicos. Ela não pode ser pensada apenas como um estado subjetivo, mas, sobretudo, como uma condição política e existencial, que se configura a partir de processos históricos e das formas contemporâneas de organização social

Portanto, compreender a solidão enquanto fenômeno social e histórico exige olhar para os modos como as sociedades organizam suas estruturas de poder e controle, mas também para as resistências que emergem dessas experiências. A solidão não é uma condição imutável, mas um campo de disputa: tanto pode ser vivida como estratégia de resistência — espaço de elaboração crítica e potência criativa —, quanto como efeito do sofrimento social produzido pelas lógicas excludentes, neoliberais e normativas que atravessam os corpos, os afetos e os território

Hertz (2020) escreve uma intensa obra para tratar a solidão na contemporaneidade. A partir dos seus estudos, a autora postula que estamos vivendo o Século da Solidão, alguns exemplos assustadores desvelam essa categorização, dentre eles destacamos o da empresa 'Rent-a-Friend' um site/aplicativo que tem a função social de locar amigos/as/es, "fundada pelo empreendedor Scott Rosenbaum, de Nova Jersey, que havia observado o conceito decolar no Japão, e agora operando em dezenas de países em todo o mundo, seu site tem mais de 620 mil amigos platônicos, disponíveis para aluguel". (Hertz, p.10-11, 2020).

Para a autora a Solidão mata! Vários estudos científicos são contextualizados em sua obra direcionando para essa afirmação. Os sintomas podem ser adversos desde uma simples dor de garganta, "ela nos deixa mais fracos e mais suscetíveis a doença, especialmente viroses" (Hertz, p.40, 2020). Pode ser intensificada em distúrbios mentais, aflições, ansiedade, depressão, e em casos extremos levar ao suicídio.

Salientamos uma citação que ressoa com nossa tese, especialmente no contexto escolar. Um estudo realizado com mais de 5 mil jovens nos Estados Unidos, através da aplicação de questionários, revelou que "os adolescentes que declaravam um alto grau de solidão, tinham duas vezes mais probabilidade de ter pensamentos suicidas do que aqueles que não se sentiam solitários". (Hertz, p.45, 2020). Este dado evidencia a gravidade do problema da solidão entre os/as jovens e sua correlação direta com questões de saúde mental, o que enfatiza a necessidade urgente de abordar essa questão nas políticas educacionais e na estrutura escolar. Ao abordar a intervenção da indústria farmacêutica nesse contexto, considera:

> É por isso que, apesar do grande interesse da indústria farmacêutica em desenvolver uma pílula para a solidão (e de fato uma cujo objetivo é reduzir a sensação de solidão está atualmente sendo testada, assim como vários compostos que buscam neutralizar algum dos espaços impactos fisiológicos da solidão), precisamos fazer mais do que apenas tratar seus sintomas – ou, ainda pior, simplesmente tentar entorpecê-los. As causas mais profundas da solidão precisam ser enfrentadas, com o entendimento de que as soluções precisarão ser políticas, econômicas e é claro, sociais, em vez de simplesmente farmacêuticas. (Hertz, 2020, p.46-47).

Diversos fatores incidem sobre a experiência da solidão. Elementos como classe social, idade, local de moradia, grau de urbanização, acesso à tecnologia e modelos de organização do trabalho influenciam diretamente a maneira como os sujeitos vivenciam a (ou são lançados a) solidão. A experiência de viver em grandes centros urbanos, marcados por dinâmicas aceleradas, fragmentação social e hiperconectividade digital, por exemplo, tende a aprofundar o sentimento de desconexão e desencontro com o outro. (Hertz, 2020; Minois, 2019)

Recentemente, realizei a leitura da obra de João W. Nery (2018), que tem como proposta narrar a trajetória de vida do primeiro homem trans brasileiro a passar por um processo cirúrgico

de redesignação sexual no país. Para tornar-se “João”, ele precisou renunciar absolutamente a tudo, inclusive à sua própria história e formação. Sendo professor universitário, teve que tornar-se, formalmente, analfabeto, utilizando documentos falsos para conseguir ser quem realmente é. Parte de sua vida foi dedicada ao trabalho como taxista, profissão por meio da qual conduzia pessoas aos seus destinos enquanto compartilhava histórias de vida.

A obra, despertou em mim, enquanto pesquisador, uma expectativa intensa: buscava, naquele relato, definições do fenômeno da solidão para compor minha tese. Contudo, à medida que as páginas avançavam, percebi que, mais do que encontrar definições conceituais, fui conduzido a uma narrativa marcada por exclusões sociais e por uma solidão compulsória, imposta por uma sociedade binária e heterocisnormativa. Ao longo da obra, a solidão emerge como um efeito contínuo da negação de pertencimento e da recusa social da diferença. Como evidenciam alguns trechos selecionados:

> Apesar da minha vivacidade, do casarão, das três irmãs movimentando o ambiente, fui uma criança só e triste [...] rejeitado e incompreendido, a sensação de amar sozinho foi se acumulando, até explodir aos 19 anos [...] continuei nas minhas crises de solidão. Agora mais frequentes. (Nery, 2018, p. 34, 47, 62)

Esses relatos ilustram como a solidão descrita por Nery é atravessada por marcadores sociais como gênero, sexualidade e classe, configurando-se como uma experiência de vulnerabilidade que se alonga no tempo e que se intensifica em contextos de exclusão sistemática.

É a partir dessa vivência de solidão compulsória que pretendo dialogar com as formulações de Hannah Arendt e outros autores contemporâneos, visando ampliar a compreensão da solidão como um fenômeno não apenas existencial, mas também político e estrutural.

Ao ler a história de Nery, reconheço, ainda que em outras instâncias e proporções, identificações com sua experiência no que se refere ao fenômeno da solidão. Eu me sentia culpado por ser quem era: uma criança, e posteriormente um adolescente, viado. Não foi na escola, tampouco na família, que encontrei acolhimento para expressar o que estava vivenciando.

Esse processo de silenciamento prolongou-se por anos, até a morte de Jurandir, figura mencionada anteriormente no memorial. Após o suicídio de Jurandir, vi-me obrigado a me movimentar, pois a vida dentro do armário, silenciosa e, ao mesmo tempo, marcada por ambiguidades, representava uma outra forma de suicídio, lenta e invisível, que corroía minha existência por dentro.

Infelizmente, muitos “Jurandis” ainda morrem no Brasil e no mundo, vítimas de uma sociedade que continua a sancionar a dissidência como patologia ou desvio. Desde a infância, somos confrontados com uma norma binária e heterocentrada de existência, imposta desde os mitos fundadores, como o de Adão e Eva. Nesse contexto, encontrar e se conectar com outras pessoas LGBTQIAPN+ tornou-se, para mim, não apenas um gesto de resistência individual, mas um ato de solidariedade coletiva.

Ao sair do armário, novas possibilidades existenciais e políticas se abriram diante de mim, acompanhadas do desejo urgente de compreender aquilo que eu sentia e vivia. Essa busca por entendimento encontrou seu primeiro espaço formal no curso de Mestrado em Educação, onde comecei a investigar os atravessamentos da solidão em trajetórias de profissionais da educação.

Durante a revisão bibliográfica desta pesquisa, entretanto, percebemos um importante vazio epistemológico: os estudos acadêmicos, em geral, tratam a solidão apenas como uma categoria de identificação ou uma condição emocional relatada pela população LGBTQIAPN+, mas raramente como uma categoria analítica central ou como um conceito estruturante de pesquisa.

3. QUANTIFICANDO SOLIDÕES

Atualmente já existe um instrumento na tentativa de mensurar esse fenômeno subjetivo ‘a solidão’: a *UCLA Loneliness Scale*, desenvolvida originalmente na década de 1970 por Daniel Russell, Letitia Peplau e Carolyn Cutrona, vinculados à Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). Trata-se de uma escala elaborada com o objetivo de avaliar percepções subjetivas de solidão e insatisfação nas relações sociais, buscando distinguir solidão de isolamento social.

A versão original, publicada em 1978, continha 20 itens, aos quais as pessoas respondiam utilizando uma escala de frequência. Ao longo dos anos, passou por revisões e adaptações (1980 e 1996), incluindo versões reduzidas, sempre buscando aprimorar sua validade psicométrica. Os itens foram elaborados a partir de expressões verbalizadas por pessoas que experienciavam sentimentos de solidão, o que lhe confere alto grau de aderência às experiências subjetivas (Russell; Peplau; Ferguson, 1978).

No Brasil, a escala vem sendo objeto de processos de validação e adaptação transcultural, como demonstram os estudos de Barroso et al. (2016), que atestam sua aplicabilidade no contexto brasileiro, com adequações semânticas e linguísticas.

Ainda que tal instrumento permita certo nivelamento da percepção da solidão, oferecendo parâmetros estatísticos para análises comparativas, é fundamental destacar, como já problematizado na minha pesquisa anterior (Miranda, 2023), os limites epistemológicos e éticos desse tipo de abordagem.

Conforme alerta Minous (2019), há riscos evidentes na tentativa de reduzir estados subjetivos, afetivos e existenciais, como a solidão, a métricas estatísticas, uma vez que esses fenômenos são atravessados por historicidades, contextos culturais, relações de poder e dinâmicas sociais específicas.

Se, ao longo deste capítulo, procuramos demonstrar que a solidão não constitui apenas uma experiência individual ou psicológica, mas um fenômeno produzido por relações históricas, políticas e sociais, torna-se igualmente necessário perguntar de que modo é possível romper com essa condição. Se a solidão é socialmente produzida, suas possibilidades de enfrentamento também precisam ser construídas coletivamente. É justamente nessa direção que o capítulo seguinte se volta à solidariedade, compreendida como prática política capaz de produzir reconhecimento, pertencimento e resistência frente às múltiplas formas de exclusão.

CAPÍTULO III – DA SOLIDARIEDADE: ENTRA NA RODA COM A GENTE

Deus chama a gente pra um momento novo, de caminhar junto com o seu povo.
É hora de transformar o que não dá mais: sozinho, isolado, ninguém é capaz.
Por isso, vem, entra na roda com a gente também, você é muito importante.
Não é possível crer que tudo é fácil; há muitas forças que produzem a morte,
gerando dor, tristeza e desolação. Por isso, é necessário unir o cordão.

Ernesto Barros Cardoso (1982)

Quando fui missionário, conforme já mencionado em meu memorial, vivi experiências que marcaram meu entendimento sobre como viver em comunidade. Entre elas, destaco uma missão realizada em dois municípios do estado de Alagoas (Penedo e Campo Grande), esse território, em meados de 2007, era fortemente atravessado pelas tradições das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), tratava-se de grupos inseridos no contexto latino-americano das décadas de 1960 e 1970, em que a vida comunitária se organizava em torno do compromisso com a realidade concreta dos sujeitos.

A presença da Pastoral da Juventude (PJ) e as influências da Teologia da Libertação, em diálogo com autores como Leonardo Boff, Frei Betto e Dom Hélder Câmara, reforçavam a prática eclesial comprometida com a participação popular e com a transformação das estruturas sociais. Nesta missão, foi possível perceber como a fé, a leitura popular da bíblia e a organização social se articulavam no cotidiano. E mais, constituíam práticas coletivas que tinham relação direta com o campo da Educação Popular.

Foi nesta missão que aprendi, junto aos grupos de jovens daquela diocese, a canção de Ernesto Barros Cardoso (1957-1995) que abre este capítulo. Naquela ocasião desconhecia a trajetória do compositor e sua ocupação no campo religioso brasileiro. Constatei que Ernesto era pastor de uma igreja de Jundiaí – São Paulo – Igreja Metodista do Brasil –, e sua vida foi marcada pela experiência de viver com HIV.[22]

Segundo informações publicadas pela *Sentiido*[23] –, ao escrever uma matéria sobre o pastor, Ernesto é descrito como alguém "com uma atuação revolucionária no âmbito religioso. Sua trajetória, como líder religioso transgressor e homem homossexual que viveu com HIV nos

[22] EXPOSITOR CRISTÃO. Memória. Dia Internacional de Luta contra a Aids 1 de Dezembro, dezembro de 2007, ano 121, n. 12. Disponível em: https://www.metodista.org.br/content/interfaces/cms/userfiles/files/expositor-cristao/2007/ec_dezembro_07.pdf Acesso em 18/03/2026

[23] Organização colombiana sem fins lucrativos dedicado à produção jornalística e à análise de temas relacionados à diversidade sexual e de gênero.

anos 1990, constitui uma mensagem contundente para as igrejas" (Sentiido, 2020, tradução nossa) [24]. Essas informações, somadas ao que a música já desvelava, levou-me a refletir sobre a solidão vivida por pessoas dissidentes no seio das igrejas.

Recordo-me que, mais jovem e aos domingos, frequentava a festa Gambiarra, já mencionada anteriormente em meu memorial, e encontrei, por vezes, padres católicos inseridos na cena noturna LGBTQIAPN+ paulistana. Naquela ocasião não dispunha de repertório analítico para compreender as camadas de sentido presentes naquelas experiências, tampouco conseguir dar nome as tensões que atravessavam aqueles encontros. Eles apresentavam uma dinâmica marcada pela ideia de visibilidade e ocultamento, e nela, a expressão da sexualidade é tensionada e regulada por instituições religiosas.

Ao articular a canção de Ernesto com essas experiências, observa-se o seguinte: as instituições religiosas por vezes produzem discursos de convite, pertencimento e comunhão: 'entra na roda com a gente'. Contudo, e simultaneamente, operam por meio de mecanismos de regulação e interditam determinadas existências dissidentes, especialmente no que toca às questões de gênero e sexualidade, e a própria canção denúncia: 'há muitas forças que produzem a morte'.

Embora situadas no campo religioso, a canção e a narrativa operam como chave analítica. Elas ajudam a compreender dinâmicas excludentes que também se manifestam no espaço escolar, local privilegiado para as discussões desta tese. Essas mesmas dinâmicas já foram articuladas no capítulo sobre gênero e sexualidade. E aparecem também em outras instituições sociais marcadas pelo acesso à pluralidade de ideias e de pessoas.

A solidão, como já discutido ao longo desta investigação, revelou-se uma condição socialmente produzida por estruturas que isolam, marginalizam e silenciam sexualidades dissidentes e tudo aquilo que foge à heterocisnormatividade.

Neste capítulo, temos como objetivo tensionar a experiência da solidão com a solidariedade enunciada por autores/as/es da educação popular, buscando fissuras onde o coletivo ressignifica a dor.

Para isso, ancoramo-nos nos princípios da Educação Popular, compreendendo a solidariedade como uma prática ético-política e pedagógica constituída nas relações entre sujeitos, orientada pelo reconhecimento mútuo, pela construção coletiva e pela transformação das condições que produzem isolamento e exclusão.

---

[24] SENTIIDO. Ernesto Barros Cardoso: La historia de un pastor transgressor. Disponível em: https://sentiido.com/ernesto-barros-cardoso-la-historia-de-un-pastor-transgresor/ Acesso em: 28/03/2026.

À medida que avancei na investigação acerca da solidão e da solidariedade, tornou-se possível identificar uma tensão conceitual recorrente em diferentes campos do pensamento social. Tal assimetria interpretativa evidencia uma dualidade instigante: se, por um lado, a solidão é frequentemente naturalizada como dimensão constitutiva da existência humana, vinculada à interioridade, à autoconsciência e à finitude (Tanis, 2003; Minois, 2019; Hertz, 2020), por outro, a solidariedade é compreendida como um princípio histórico e socialmente produzido, que se constitui nas relações entre sujeitos e demanda processos de aprendizagem, reconhecimento mútuo e construção coletiva (Freire, 2021, 2022; hooks, 2017; Paulo, 2022).

A partir desse referencial, busca-se tensionar a experiência da solidão à luz das formulações do campo da Educação Popular, interrogando as formas pelas quais a solidariedade pode operar como prática de resistência e de reexistência. Trata-se de investigar como redes de apoio, gestos de cuidado e práticas pedagógicas comprometidas com a escuta e com o diálogo podem produzir deslocamentos nas lógicas que sustentam a solidão, abrindo espaços para que experiências historicamente marginalizadas se convertam em possibilidades de pertencimento, reconhecimento e participação democrática.

Essa reflexão sobre a solidariedade também encontra ressonância no próprio ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece, entre os objetivos fundamentais da República, a construção de "uma sociedade livre, justa e solidária" e "a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988, art. 3º, incisos I e IV). Ao prever tais diretrizes, o texto institui a solidariedade como princípio orientador da ordem social, vinculando a atuação do Estado e das instituições à promoção da dignidade da pessoa humana, da igualdade e da não discriminação. Nesse sentido, a solidariedade assume dimensão jurídico-política, operando como fundamento normativo para a construção de uma sociedade democrática baseada no reconhecimento da diversidade e na garantia de direitos para todas as pessoas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também inscreve a solidariedade como princípio estruturante da educação brasileira. Em seu Art. 2º, a educação é definida como um direito orientado pelos ideais de liberdade e de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e sua formação para o exercício da cidadania. Essa orientação é retomada no Art. 32, ao estabelecer, entre os objetivos do ensino fundamental, o fortalecimento dos vínculos familiares e dos laços de solidariedade humana, bem como da tolerância recíproca que sustenta a vida social. Ao incorporar a solidariedade tanto como fundamento quanto como finalidade do processo educativo, a legislação

educacional brasileira atribui a essa noção um estatuto normativo, vinculando a prática pedagógica à construção de relações sociais baseadas no reconhecimento mútuo, na convivência democrática e na formação ética dos sujeitos.

É nesse horizonte que se torna necessário examinar, de forma mais detida, as formulações sobre solidariedade desenvolvidas no campo da Educação Popular, particularmente no pensamento de Paulo Freire, para quem o encontro entre sujeitos constitui condição fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com a emancipação e com a transformação social.

1. PAULO FREIRE E O CONVITE À SOLIDARIEDADE

O pensamento de Paulo Freire consolidou-se como uma das principais referências da pedagogia crítica contemporânea, especialmente no que se refere às noções de autonomia, emancipação e educação dialógica. Em reconhecimento à relevância de sua contribuição para a educação brasileira, o autor foi declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012 (Brasil, 2012). Seu legado alcançou ampla circulação internacional e permanece mobilizada em diferentes campos do pensamento educacional e social.

No contexto político brasileiro, especificamente durante o *des*governo de Jair Bolsonaro (2019–2022), as ideias do pensador passaram a ocupar lugar central em disputas discursivas no campo educacional, tornando-se alvo de críticas e tentativas de deslegitimação de seu legado no campo social e escolar. Esse cenário evidencia a relevância de seu pensamento e a intensidade das disputas em torno dos sentidos da educação, da democracia e do papel da escola na formação crítica dos sujeitos.

Seu pensamento, profundamente comprometido com os processos de alfabetização de jovens e adultos e com a emancipação das classes populares, levou-o ao exílio no Chile durante a Ditadura Militar brasileira, e nesse contexto redigiu sua principal obra 'Pedagogia do Oprimido', escrita entre 1967 e 1968, nela o autor dedica suas reflexões aos esfarrapados do mundo, consolidando-se como uma das principais referências da educação crítica no Brasil e no cenário internacional.

Como observa Ernani Maria Fiori no prefácio da obra[25], a proposta freireana não se limitou ao ensino técnico da leitura e da escrita, mas busca criar condições para que sujeitos

[25] Ernani Maria Fiori foi um filósofo brasileiro vinculado ao campo da fenomenologia e da filosofia da educação, reconhecido por sua interlocução com o pensamento de Paulo Freire. É autor do prefácio clássico da obra *Pedagogia do Oprimido*, no qual destaca a centralidade da consciência crítica, da práxis e do compromisso ético-político na educação libertadora.

historicamente silenciados possam reconhecer criticamente as palavras de seu próprio mundo, compreendendo-as como parte de um processo de consciência e transformação social (Freire, 2022).

No centro de sua crítica encontra-se o que denomina educação bancária, expressão utilizada para designar modelos pedagógicos baseados na transmissão verticalizada do conhecimento. Nesse paradigma, o educador e a educadora assumem a posição de quem detém o saber, enquanto estudantes são compreendidos como receptáculos passivos de conteúdo, "o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados" (Freire, 2022, p. 82).

Para o autor a dialogicidade e o pensamento crítico torna-se um importante elemento a ser desenvolvido na escola. Essa concepção desloca o eixo da educação para a dimensão relacional da existência humana. O diálogo, nesse contexto, não se reduz a uma troca comunicativa, mas constitui um processo coletivo de interpretação do mundo, no qual sujeitos historicamente situados se reconhecem como partícipes da transformação social. Nesse sentido, a palavra verdadeira, vinculada à práxis transformadora, não pode ser monopólio de poucos, mas constitui direito de todas as pessoas, para o autor ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (Freire, 2022, p. 109).

As pesquisadoras Sousa e Duarte (2021) refletem sobre a dialogicidade no contexto escolar a partir de resultados de pesquisa com mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais. As autoras problematizam as dificuldades do diálogo diante dos retrocessos no campo educacional brasileiro, como já supracitado, afirmando que "a escola deve assumir a função social de problematizar gênero e sexualidades dissidentes, de modo a abarcar as múltiplas vozes de educandas/os e enfrentar a LGBTPfobia e o heteroterrorismo" (Sousa; Duarte, p. 40).

No que diz respeito a solidariedade ao escrever 'Educação e Mudança' (2021), Paulo Freire a concebe como uma prática ético-política indissociável de uma educação emancipadora e de caráter crítico, vinculada intrinsecamente ao processo de humanização dos sujeitos. O autor problematiza a ideia de neutralidade, afirmando que não há solidariedade possível sem engajamento concreto na transformação das condições históricas. Destaca-se, ainda, sua dimensão ontológica: ao negar o compromisso com as pessoas, o sujeito nega a si mesmo, produzindo processos de desumanização.

Nesse sentido, a solidariedade emerge como condição de possibilidade tanto da ética quanto da constituição do sujeito histórico, especialmente no exercício profissional, compreendido como responsabilidade social e não como atuação neutra.

Na obra À sombra desta mangueira (2013), Paulo Freire aprofunda a reflexão acerca da tensão dialética entre solidão e comunhão, dedicando um capítulo específico à problematização dessa relação no horizonte da existência humana e da prática educativa. Embora não sistematize uma teoria sobre a solidão, o autor propõe compreendê-la como uma experiência existencial cujo sentido se realiza apenas quando nos conduz à comunhão.

Nesse quadro, Freire distingue uma forma de isolamento que pode ser caracterizada como negativa, na medida em que se configura como um gesto egóico, centrado na autossuficiência e na negação de outra pessoa. Trata-se de uma modalidade de solidão que rompe com a dimensão ética da alteridade, convertendo-se em fechamento narcísico e socialmente excludente. Em suas palavras:

> É a solidão de quem, não importa que se ache na presença de ou em relação com uma multidão só se vê a si, a sua classe ou grupo, afogando os direitos dos outros na sua gulodice incontida. Gente que quanto mais tem mais quer, não importam os meios usados ou de que se serve para ter mais. Gente insensível, que junta à insensibilidade arrogância e malvadez. Gente que chama as classes populares e os pobres, se está de bom humor, "essa gente" e, se, de mau humor, "gentalha". (Freire, 2013, p.28)

Nessa perspectiva, torna-se possível distinguir entre o isolamento de caráter negativo, associado ao individualismo e à negação do outro; e um isolamento reflexivo que reafirma a incompletude humana e a necessidade da convivência. A solidão, quando compreendida como experiência mediadora, vinculada à consciência da própria incompletude, pode operar como condição para o reconhecimento da interdependência entre sujeitos, "pelo contrário, recolhendo-me conheço melhor e reconheço minha finitude, minha indigência, que me inscrevem em permanente busca, inviável no isolamento. Preciso do mundo como o mundo precisa de mim". (Freire, 2013, p.28)

Assim, a relação entre solidão e comunhão não se configura como oposição, mas como movimento dialético no qual o reconhecimento da própria finitude impulsiona o sujeito à abertura ao mundo e as outras pessoas. Trata-se de uma dinâmica que desloca a solidão de uma leitura exclusivamente negativa, inscrevendo-a como dimensão constitutiva da experiência humana. A solidão positiva, seria aquela que impulsiona ao que chama de 'eu-mundo-eu' e que me leva a pensar o 'eu-no-mundo' e o 'mundo-no-eu'.

A solidão, nesse horizonte, assume a função de impulsionar o sujeito consciente-progressista em direção à comunhão com a humanidade. Trata-se de uma experiência que, longe de configurar isolamento alienante, constitui uma condição reflexiva necessária que orienta o sujeito ao encontro, em uma relação de dialogicidade com o mundo.

Uma educação problematizadora e transgressora realiza-se plenamente na construção coletiva, em comunhão, e sobre o princípio da solidariedade. Freire, em sua obra, insiste que a palavra verdadeira não pode ser enunciada de forma isolada, ela emerge do nós, reafirmando a interdependência humana e a centralidade do diálogo como prática constitutiva do processo educativo.

Em contraposição, como discutido no capítulo anterior, no qual se problematizou especificamente a experiência da solidão, percebemos que a racionalidade neoliberal opera sob a lógica da individualização dessa experiência, deslocando-a para o âmbito privado e enfraquecendo as possibilidades de construção dialógica entre as relações humanas.

Nesse movimento, a quantificação da solidão tende a ser mensurada como questão estritamente individual, frequentemente associada a abordagens terapêuticas e farmacológicas, em detrimento de sua compreensão como fenômeno ético-político-social. Em vez de interrogar as condições sociais que produzem a solidão, privilegiam-se estratégias voltadas à adaptação do indivíduo ao sofrimento, seja por meio da medicalização, seja pela responsabilização individual, enquanto a construção de vínculos solidários e de respostas coletivas permanece secundarizada.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão da solidariedade na perspectiva freireana, recorre-se à obra Pedagogia da Solidariedade (2021), resultante da transcrição de uma conferência proferida por Paulo Freire em 1996. A sistematização do material foi realizada por Ana Maria Araújo Freire e Walter Ferreira de Oliveira[26], conferindo à obra um caráter documental relevante para a compreensão do pensamento do autor acerca da solidariedade.

Na primeira parte desta obra Freire enuncia que a prática educativa demanda implicação da pessoa educadora com o território. Tal implicação supõe não apenas o conhecimento do terreno, mas uma abertura epistemológica e ética para aprender nele e com ele, recusando posturas desinteressadas. É precisamente essa inserção crítica no mundo que cria as condições para a emergência da solidariedade enquanto prática. É nesse sentido que Freire assevera:

> Eu não tenho a menor dúvida de que um estrangeiro, um professor norte-americano, chileno, francês ou indiano, pode ir para o Brasil e ajudar a mudar a educação no Brasil. Mas ele ou ela só pode fazer isso se, em primeiro lugar, ele ou ela realmente souber alguma coisa sobre o Brasil. Segundo, se ele ou ela quiser aprender sobre a realidade brasileira. E em terceiro lugar, se ele ou ela for suficientemente humilde para repensar a si mesmo ou mesma dentro da nova realidade. Sem estas condições, é

[26] Walter Ferreira de Oliveira é educador e colaborador vinculado ao campo da pedagogia crítica, tendo atuado na organização e transcrição de materiais relacionados à obra de Paulo Freire. Destaca-se sua participação, ao lado de Ana Maria Araújo Freire (viúva de Paulo Freire), na sistematização da conferência na University of Northern Iowa (Cedar Falls, Iowa, Estados Unidos) que deu origem à obra *Pedagogia da Solidariedade*, contribuindo para a preservação e difusão do pensamento freireano.

> melhor para todos nós que esta pessoa fique em casa, não tente nos educar. (Freire, 2021, p.28)

Tal formulação permite compreender a prática educativa como necessariamente situada, recusando perspectivas universalizantes e descontextualizadas. A implicação territorial não se reduz à presença física, mas envolve compromisso ético, abertura ao aprendizado e disposição para reelaborar a própria prática à luz das necessidades e realidades locais.

Desse modo, já na segunda parte da obra, ao problematizar interpretações mecanicistas da mudança social, Paulo Freire desloca a discussão da implicação situada da pessoa educadora para a relação entre solidariedade e historicidade. Nesse movimento, o autor recusa a ideia de que a solidariedade seja mero efeito posterior de transformações estruturais, afirmando-a como prática que se constitui simultaneamente ao processo de formação da consciência crítica. Trata-se, portanto, de compreender a solidariedade não como consequência, mas como dimensão constitutiva da própria práxis transformadora.

> A solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica. Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da solidariedade e não nos tornarmos imediatamente um grande bloco de solidariedade, se nós não lutarmos pela solidariedade. Estas questões que estão do lado da História têm que estar molhadas pelas águas da História. Quando nós estamos muito longe da completude da História as questões não funcionam e as respostas também não. Às vezes parece que nós estamos falando a favor da solidariedade, mas nós em realidade não queremos ver a solidariedade concretizada. Na perspectiva de algumas pessoas da esquerda nós deveríamos primeiro transformar radicalmente as estruturas materiais da sociedade para poder atuar sobre a superestrutura e somente com estas transformações estruturais concretizadas nós poderíamos ver a realização da solidariedade na sociedade. (Freire, 2021, p.81)

A crítica é direta e contundente. A conquista de uma eventual revolução não implica, por si só, a emergência automática de relações solidárias no dia seguinte pós-revolução. A solidariedade, neste ponto, não se institui por decreto. Constitui-se, antes, como prática que precisa ser construída nos corpos, nos comportamentos e nas convicções dos sujeitos. Cabe, assim, construí-la no presente. Como exercício ético-político contínuo.

Essa compreensão reforça e ajuda-nos a compreender a necessidade da incorporação da solidariedade nas práticas sociais e educativas, em favor de um pensamento democrático e plural, em consonância com os princípios formativos expressos na legislação como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996).

Freire (2021) desloca a noção de transformação social de um plano abstrato e normativo para o âmbito de práticas historicamente situadas e estrategicamente elaboradas. Esse deslocamento é explicitado por meio de um exemplo: caso ele, Paulo, fosse convidado para ser professor universitário em Iowa, como atuaria na promoção da solidariedade e na produção de

mudanças concretas? O autor sustenta que a ação pedagógica de caráter crítico demanda uma leitura rigorosa das correlações de força, dos diferentes níveis de poder e das alianças possíveis no interior das instituições educativas. É nesse contexto que propõe o "mapeamento ideológico da instituição" (Freire, 2021, p. 84), entendido como um procedimento analítico que permite identificar tensões, interesses e possibilidades de intervenção. Assim, a educação passa a ser compreendida não apenas como espaço de formação, mas como um território atravessado por disputas e negociações.

Enquanto elaborava este capítulo, vivenciei uma situação diretamente relacionada ao exemplo apresentado; participei de uma assembleia convocada pelo sindicato do município em que leciono, São Bernardo do Campo, com o objetivo de discutir e deliberar acerca da proposta governamental referente à Campanha Salarial de 2026. O encontro, realizado em uma praça pública de grande relevância local, evidenciou tensões constitutivas do campo político, especialmente, pela presença de pessoas vinculadas a cargos comissionados que, ao participarem da votação, posicionaram-se contrariamente aos interesses dos trabalhadores/as, atuando em defesa da proposta do Executivo.

Tal configuração tornam visíveis disputas internas e assimétricas de poder que atravessam os espaços coletivos de interação social e de decisão, indicando que tais arenas não são homogêneas ou neutras. Estão longe disso. São, antes, permeadas por interesses divergentes, por estratégias de influência e por diferentes formas de inserção institucional.

As situações analisadas reforçam e concretizam a urgência da construção da solidariedade, entre as pessoas e no interior da própria sociedade, deslocando-a do estatuto de abstração teórica para o de prática política situada.

Nessa perspectiva, a questão formulada por Paulo Freire enriquece a densidade analítica, ao explicitar a centralidade de uma leitura crítica das correlações de força como condição para a constituição de ações coletivas efetivas, "com quem posso contar, com quem eu me pareço, e contra quem talvez eu vou ter que estar" (Freire, 2021, p. 84)

Outro elemento, e este me parece central, que Freire chama de virtude, está vinculado a uma noção de temporalidade e postura diante dos processos concretos. É a formulação de uma ideia de *paciência na impaciência,* em suas palavras: "ou seja, eu nunca aceito ser apenas paciente ou apenas impaciente. Para trabalhar produtivamente no mundo nós temos que ser ou pacientemente impacientes ou impacientemente pacientes" (Freire, 2021, p.85).

Essa formulação tensiona a temporalidade da ação política. Ao recusar tanto a impaciência voluntarista quanto a passividade conformista, Freire delineia uma ética da ação

que articula urgência e continuidade, indicando que a práxis transformadora exige, ao mesmo tempo, persistência histórica e capacidade efetiva de intervenção nos contextos concretos.

A construção da solidariedade não se realiza de forma espontânea ou difusa. Pelo contrário, ocorre por meio de processos coletivos intencionalmente articulados, que se iniciam em pequenos núcleos de interlocução e se expandem progressivamente. A ênfase freireana na identificação de pessoas com as quais "é possível sonhar" evidencia que a transformação social se dá a partir de vínculos concretos.

Nessa perspectiva, o sonho não se configura como mera idealização da realidade, mas como força mobilizadora capaz de impulsionar sujeitos e coletividades na construção de novos horizontes de existência. Sonhar coletivamente, imaginar outras formas de ser e estar no mundo e experimentar práticas comunitárias pautadas na solidariedade constituem movimentos fundamentais para a construção dos inéditos viáveis, concebidos por Freire como possibilidades concretas de transformação social inscritas na própria realidade histórica.

Tal perspectiva evidência que, no interior de contextos educacionais atravessados por disputas ideológicas, a solidariedade não pode ser reduzida a uma disposição subjetiva, mas deve ser compreendida como uma construção política orientada por leitura crítica das condições concretas.

Ao mobilizar o "mapeamento ideológico", o autor, torna possível não apenas identificar correlações de força, mas delinear estratégias de ação e articulação entre sujeitos. Isso posto, a solidariedade afirma-se como princípio operativo da práxis, na medida em que sustenta formas de intervenção coletiva capazes de tensionar e, potencialmente, reconfigurar relações marcadas por desigualdade e opressão sobretudo entre sujeitos historicamente marginalizados. Entre pessoas, por exemplo, que vivenciam dissidências de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Na próxima seção, propõe-se discutir a solidariedade no campo da Educação Popular, mobilizando autores e autoras que problematizam essa categoria em diferentes perspectivas teóricas, de modo a ampliar o debate para além da abordagem freireana.

2. A SOLIDARIEDADE: CONDIÇÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO POPULAR

A presente seção parte da compreensão de que a solidariedade se configura como condição ontológica da Educação Popular.

Ancorados em práticas dialógicas, os processos educativos passam a se organizar por meio de relações de interdependência, partilha e construção coletiva de sentidos, de modo que a solidariedade emerge como princípio valorativo central, orientado pela afirmação da

dignidade humana, pela construção de relações sociais justas e pelo enfrentamento das lógicas de opressão.

Nas férias de julho de 2025, realizei uma viagem à Chapada dos Veadeiros, no município de Alto Paraíso de Goiás - GO, onde participei do encontro de povos indígenas denominado Aldeia Multiétnica. Vale descrevê-lo brevemente: O evento ocorre anualmente, em julho, e reúne diferentes povos indígenas do Brasil, constitui-se como espaço de vivência intercultural de distintas comunidades, com suas respectivas tradições, compartilhando saberes, práticas e formas de existência.

Na mesma viagem, visitei o Quilombo Kalunga, localizado no município de Cavalcante (GO) e reconhecido como o maior território quilombola do Brasil. A partir dos relatos e das experiências compartilhadas nesses contextos, foi possível constatar que esses povos são, em grande medida, formados por processos educativos comunitários, marcados pela partilha e pela reciprocidade, configurando, assim, práticas pedagógicas orientadas pela solidariedade.

Ao mobilizar essas experiências, não pretendo tomá-las como homogêneas entre os povos indígenas ou quilombolas, mas compreendê-las como contextos situados que permitem tensionar a noção de solidariedade a partir de práticas e modos de vida de matriz ancestral, sem incorrer na homogeneização ou essencialização dessas realidades.

Tal compreensão sobre a solidariedade, encontra ressonância nas reflexões de Ailton Krenak, Filósofo, ambientalista e ativista brasileiro, pertencente ao povo Krenak e primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, que afirma que “a cidade foi invadida pela indústria e pela produção e transformou a lógica de vida coletiva em vida privada” (Krenak, 2022, p.19). Ao tensionar os modos hegemônicos de organização da vida social, o autor evidencia um processo de ruptura com formas compartilhadas de existência.

Krenak (2022) avança evocando experiências como as dos povos maias, astecas e xinguanos, e desloca a noção de urbanidade para além do modelo ocidental eurocentrado. Com isso, indica a urgência de reconhecer outros modos de existência e de produção de saber, nos quais a vida se organiza de forma relacional, coletiva e situada.

O autor propõe a necessidade de reflorestar o nosso imaginário (Krenak, 2022), gesto que pode ser compreendido como uma crítica aos modos hegemônico de organização da vida, propostos pela racionalidade neoliberal, e em contrapartida a abertura para outras formas de existência orientadas pela relação, partilha e interdependência. Nessa chave interpretativa, torna-se possível aproximar tal proposição de uma concepção de solidariedade entendida como prática constitutiva da vida social.

Refletindo ainda sobre aspectos da cultura ancestral, as contribuições de Antônio Bispo dos Santos (2023), integrante do quilombo Saco-Curtume, no Piauí, estabelecem críticas contundente à lógica colonial e moderna, fundada na mercantilização da vida, na centralidade do indivíduo e na mediação das relações pelo dinheiro. Em contraposição, apresenta modos de existência ancorados no compartilhamento, na coletividade e na relação com o território.

> Quando ouço a palavra confluência ou a palavra compartilhamento pelo mundo, fico muito festivo. Quando ouço troca, entretanto, sempre digo: "Cuidado, não é troca, é compartilhamento". Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende. (Santos, 2023, p. 26)

Ao distinguir troca de compartilhamento, a solidariedade deixa de operar como valor abstrato e se configura como princípio organizador da vida social, indissociável de relações de pertencimento e de interdependência entre humanos e não humanos.

Essa compreensão permite aproximar tais modos de existência do campo da Educação Popular, especialmente quando se considera que essas formas de organização da vida também produzem saberes e processos formativos. É nesse ponto que as contribuições de Carlos Rodrigues Brandão, um dos principais intelectuais brasileiros da Educação Popular, da antropologia e da pesquisa participante[27], além de interlocutor próximo de Paulo Freire, ganham centralidade.

Ao escrever *O que é educação Popular?* Brandão (1982), indica que seus fundamentos remontam às formas originárias de vida social, nas quais o saber não se encontrava dissociado da existência cotidiana. Em suas palavras:

> Enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida. [...] com pequenas diferenças todos sabiam tudo e entre si se ensinavam e aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos [...]. Esta foi uma primeira educação popular." (Brandão, 1982, p.11)

À medida que as sociedades se complexificam, ocorre um processo de separação e hierarquização dos saberes, em que aquilo que originalmente era conhecimento partilhado coletivamente passa a ser apropriado por grupos específicos, vinculados a estruturas de poder.

O saber, antes integrado à vida comunitária, passa a se fragmentar em domínios distintos, frequentemente nomeados como erudito e popular. O primeiro tende a ser legitimado

[27] No capítulo destinado à metodologia da tese, aprofundaremos a discussão sobre esses conceitos de maneira mais detalhada.

e centralizado, enquanto o segundo permanece mais difuso e associado às classes subalternas. Ainda assim, esses domínios não se constituem de forma estanque, mas se organizam em tensão permanente, atravessados por processos de expropriação, reapropriação e resistência.

A educação institucionalizada emerge como desdobramento dessa cisão, operando frequentemente na inversão das trocas solidárias de conhecimento que caracterizavam as formas originárias de Educação Popular. Portanto, compreende-se que o saber popular não deriva de uma simplificação do saber erudito, mas, ao contrário, constitui sua base histórica, o que reforça a centralidade da solidariedade como princípio constitutivo das práticas educativas nas comunidades.

Se tais formas de vida evidenciam a centralidade da solidariedade em contextos comunitários, torna-se necessário investigar como essa dimensão se manifesta em práticas sociais atravessadas por estigmatização e vulnerabilidade. Nessa direção, a tese de Fabiana Rodrigues de Sousa (2012) permite compreender a prostituição como espaço de produção de saberes e relações, tensionando leituras que a reduzem exclusivamente à exploração.

Ao mostrar que, nesse contexto, as mulheres constroem vínculos, estratégias e aprendizagens, a autora contribui para reconhecer a existência de processos educativos situados, ancorados na experiência e na convivência. Ao reconhecer que os processos educativos não se restringem ao espaço escolar, mas se constituem nas práticas sociais vividas pelas pessoas em seus contextos concretos, a análise e a pesquisa se firmam nos pressupostos da Educação Popular, propondo relações com a tradição freireana, ao afirmar o caráter relacional, experiencial e político do educar-se.

Ao privilegiar o diálogo, a convivência e os saberes de experiência, delineia-se uma concepção de conhecimento que tensiona a hierarquização entre saberes e se aproxima do horizonte da Educação Popular. Mais do que discutir a prostituição em si, interessa compreender como, mesmo em contextos marcados pelo estigma e pela precarização, emergem práticas de cuidado mútuo, cooperação e produção coletiva de saberes. É justamente essa capacidade de produzir solidariedade em condições adversas que aproxima a pesquisa de Sousa (2012) das questões investigadas nesta tese.

Nessa perspectiva, a pesquisa deixa de tomar as mulheres prostitutas como objeto e passa a se construir com elas, reconhecendo-as como sujeitos de conhecimento e protagonistas de processos educativos.

Ao analisar as tensões presentes no interior dos próprios movimentos feministas, hooks (2019) demonstra que a solidariedade exige o compartilhamento de conhecimentos, recursos e

estratégias de transformação, recusando a lógica competitiva e individualista produzida pelas estruturas de dominação.

> A solidariedade feminista entre mulheres negras/mulheres não brancas deve ser construída de uma maneira que nos permita nos engajar em críticas significativas e trocas intelectuais rigorosas, sem fazer críticas destrutivas ou contestar as outras de forma brutal. Para manter esse compromisso com a solidariedade, devemos estar sempre atentas, considerando que vivemos em uma sociedade em que o racismo e o machismo internalizados fazem com que tratarmos uns aos outros de maneira dura e desrespeitosa seja a norma. Muitas vezes estamos em ambientes com escritoras e pensadoras feministas do Terceiro Mundo bem conhecidas que são capazes de ser gentis com as mulheres brancas (mesmo que as considerem racistas), mas que desvalorizam ou desprezam completamente as mulheres não brancas em seu meio, especialmente se não lhes parecem mostrar uma deferência adequada. (Hook, 2019, p.195)

Nessa perspectiva, a solidariedade não elimina os conflitos nem pressupõe homogeneidade de experiências; ao contrário, constitui-se na capacidade de reconhecer diferenças, enfrentar assimetrias de poder e construir vínculos comprometidos com a transformação coletiva (hooks, 2019).

Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Antônio Bispo dos Santos (2023), sobretudo ao enfatizar a centralidade das relações e do compartilhamento na constituição da vida coletiva. Em ambos os autores, a solidariedade não decorre da homogeneidade das experiências, mas da construção de vínculos capazes de enfrentar as diferentes formas de opressão.

A solidariedade não se apresenta como um dado espontâneo ou natural, mas se produz como construção política nas relações entre sujeitos situados em condições desiguais. Longe de se apoiar na homogeneidade das experiências, constitui-se justamente na capacidade de reconhecer diferenças e, ainda assim, estabelecer alianças orientadas por um compromisso comum de enfrentamento das opressões.

Ao privilegiar o diálogo, a convivência e os saberes de experiência, delineia-se uma concepção de conhecimento que rompe com hierarquizações e reconhece os sujeitos como protagonistas de seus processos formativos.

Nesse ponto, as contribuições de bell hooks permitem aprofundar essa discussão, ao compreender a solidariedade como prática relacional e política. Ao tensionar perspectivas universalizantes, a autora evidencia que a solidariedade não se funda na homogeneidade das experiências, mas na possibilidade de construir alianças entre sujeitos situados em diferentes condições sociais. Trata-se, portanto, de uma prática que exige o reconhecimento das diferenças, das assimetrias de poder e das tensões que atravessam os vínculos coletivos.

Assim compreendida, a solidariedade assume caráter processual, emergindo no diálogo, na escuta e no confronto produtivo entre perspectivas distintas. Não se trata de um dado, mas de uma construção histórica continuamente tensionada por estruturas de dominação, como o capitalismo e o individualismo, que fragilizam os vínculos comunitários.

Em diálogo com Paulo Freire, a solidariedade pode ser compreendida como práxis, isto é, como ação-reflexão comprometida com a transformação das condições de opressão. Nessa perspectiva, deixa de operar como atributo e passa a constituir condição da ação coletiva, sustentando processos educativos que se realizam na relação com o outro e no engajamento com a transformação social.

Tal problematização exige também considerar os sentidos atribuídos à solidariedade no campo social e acadêmico. Como observa Westphal (2007), o termo aparece frequentemente como adjetivo, associado a práticas específicas, o que contribui para sua posição periférica como categoria analítica. Em contraposição, Fernandes (2016), ao reler a pedagogia freireana, desloca a solidariedade para o centro da práxis, compreendendo-a como dimensão constitutiva da ação transformadora, articulada simultaneamente às dimensões ética, política e cognitiva.

Dessa forma, a solidariedade pode ser compreendida como condição ontológica da Educação Popular, na medida em que sustenta vínculos, orienta práticas e possibilita a construção coletiva de sentidos e de processos formativos comprometidos com a transformação social.

CAPÍTULO IV - DA MOVIMENTAÇÃO AO MOVIMENTO

A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade
Pervertido, mal-amado, menino malvado, muito cuidado!
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!

(Não Recomendado, Caio Prado, 2014)

Nesta seção, apresento os caminhos teórico-metodológicos que tecem esta pesquisa, os instrumentos de produção de dados, bem como as pessoas que dela participaram. Trata-se de um percurso construído entre encontros, reencontros e, por vezes, desencontros, atravessado pela escuta ativa, pelas vivências compartilhadas e pela produção de novos conhecimentos, partilhados em dialogicidade entre pesquisador e participantes.

A construção desta tese fundamenta-se no campo da pesquisa qualitativa, concebida como uma perspectiva epistemológica que reconhece a complexidade dos fenômenos sociais, atribuindo centralidade às experiências, às interações e às produções simbólicas dos sujeitos em seus contextos cotidianos (Flick, 2009).

Assumo como referência metodológica os aportes da educação popular e da pesquisa participante, que partem da realidade concreta dos sujeitos da pesquisa, reconhecendo que suas experiências, saberes e interpretações são fundamentais para o processo de produção coletiva do conhecimento, conforme discutem Carlos Rodrigues Brandão e Maristela Correa Borges (2008).

No campo da educação popular, buscamos evidenciar perspectivas que articulam práticas educativas comprometidas com a promoção da solidariedade no ambiente escolar. Nesse horizonte, o pensamento de Paulo Freire torna-se central para compreender as dinâmicas de opressão, bem como os processos de denúncia e anúncio[28] presentes na educação.

A partir desse referencial, aproximamos suas formulações teóricas das experiências produzidas nesta pesquisa, especialmente no que se refere às formas de desumanização vivenciadas por pessoas com sexualidades dissidentes. As narrativas produzidas no contexto da

[28] Para Paulo Freire (1999), a opressão constitui uma experiência histórica de desumanização produzida nas relações sociais, políticas e culturais que negam aos sujeitos a possibilidade de "ser mais". Em *Pedagogia do Oprimido*, essa condição é analisada a partir da dialética entre denúncia e anúncio: denunciar significa desvelar criticamente as estruturas de dominação responsáveis pela produção das desigualdades e silenciamentos; anunciar, por sua vez, implica afirmar a possibilidade histórica de transformação do mundo por meio da práxis, do diálogo e da humanização das relações sociais.

pesquisa são atravessadas por memórias, afetos e desafetos, solidões e solidariedades, violências e formas de resistência produzidas no seio social.

Paulo Freire não tratou especificamente, ao longo de sua obra, da comunidade LGBTQIAPN+. Contudo, refletiu sobre pessoas historicamente oprimidas, às quais se referiu como esfarrapadas do mundo. Para o autor, essas pessoas foram impedidas de exercer plenamente sua vocação humana em razão das diversas formas de opressão presentes na sociedade (Freire, 2022).

A partir dessa perspectiva, nossa aproximação teórica examina os processos de desumanização como formas históricas de negação da vocação para o "ser mais" (Freire, 1999), isto é, para a afirmação plena da humanidade. A condição de opressão inviabiliza o exercício dessa possibilidade ao produzir mecanismos de silenciamento, invisibilização e objetificação das pessoas.

Neste campo de ruptura com lógicas opressoras, as formulações de Paulo Freire (1999; 2021; 2022) ganham espaço e relevância, ao afirmar que não há neutralidade no ato de educar, mas sempre uma escolha entre reproduzir ou transformar a realidade. O conhecimento se constrói entre a dialogicidade de sujeitos e a partir de uma leitura de mundo crítica, tendo em vista a transformação social e o fim de uma lógica de opressão.

Um exemplo significativo dessas afirmações encontra-se na canção *Não Recomendado*, de Caio Prado (2014), apresentada na abertura deste capítulo. O fragmento da música condensa, de maneira potente, os estigmas historicamente inscritos nos corpos de pessoas LGBTQIAPN+, evidenciando como tais marcas extrapolam a dimensão corporal e atravessam suas existências, produzindo processos de exclusão, silenciamento e desumanização.

No tocante à fundamentação da pesquisa participante, esta se baseia numa abordagem de estrutura dialógica, horizontal, política e ética, rompendo com a dicotomia sujeito-objeto e assumindo a relação sujeito-sujeito. Assim, a construção do conhecimento ocorre por meio do diálogo entre saberes acadêmicos e saberes populares, insurgentes e subalternizados, valorizando as múltiplas formas de existência e resistência presentes nas trajetórias das pessoas envolvidas. Sobre essa perspectiva, Brandão e Borges (2008) afirmam:

> A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. (Brandão e Borges, 2008, p. 54)

A partir dessa perspectiva, o *conhecimento novo* é produzido de forma circular e horizontal, em contraste com a lógica da produção científica tradicional, marcada pela legitimação da palavra centrada na figura de especialistas e instituições que são reconhecidas e 'autorizadas' socialmente em produzir e validar o saber.

Ao reivindicarmos o reconhecimento dos grupos populares como produtores legítimos de conhecimento — no caso desta tese, a comunidade LGBTQIAPN+ — buscamos romper com essa lógica de subalternização epistemológica, reivindicando espaços para a construção de saberes situados, dialógicos e comprometidos com a pluralização de ideias e da práxis solidaria, fortalecendo a democratização das relações sociais.

A comunidade LGBTQIAPN+ frequentemente está situada em posições de subalternidade esse apagamento epistêmico reforça estruturas hetero*cis*normativas e contribui para a exclusão sistemática de corpos dissidentes dos espaços legitimados de produção do conhecimento.

Enquanto pesquisador e pessoa, carrego essas marcas – *não recomendadas* – até hoje em minha vida e, inclusive em espaços considerados seguros, elas ainda se fazem presentes. Recentemente, enquanto escrevia este texto, fui a um espetáculo de *Stand-Up* feito pelas pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ para a própria comunidade. A anfitriã da noite era uma drag queen, e os artistas que se apresentaram eram um homem trans e dois homens cis gays. Durante a apresentação, eles interagiam com a plateia e, em alguns momentos, recorriam à gongação[29] como recurso cômico. Eu me senti bastante incomodado, e a noite poderia ter sido divertida, foi caótica, pois essa forma de interação com a plateia acionou memórias e afetos relacionados a homofobia que sofri durante o Ensino Fundamental II, como já relatei no memorial desta tese.

A trajetória de João W. Nery (2018), discutida anteriormente no capítulo sobre a solidão, constitui outro exemplo emblemático desses processos de desumanização. Após sua transição de gênero, mesmo possuindo trajetória consolidada como professor universitário, o autor passou a vivenciar intensos processos de deslegitimação social e profissional, chegando a ser considerado analfabeto e exercendo, posteriormente, a profissão de taxista no Rio de Janeiro. Tal experiência problematiza como pessoas LGBTQIAPN+ foram historicamente privadas de

[29] Termo presente no vocabulário pajubá, utilizado em contextos de sociabilidade LGBTQIAPN+. O pajubá é um vocabulário/código linguístico historicamente utilizado por pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil, especialmente travestis e pessoas trans, como forma de comunicação interna, proteção e expressão cultural. "Gongar" significa humilhar, tirar sarro ou zombar de alguém. Ex.: "A Bicha não para de me gongar". Pequeno Vocabulário Pajubá Palmense, (Rodrigues; Andrade, 2023).

reconhecimento social, da legitimidade de suas narrativas e do direito de existir publicamente em condições de dignidade.

Embora a comunidade LGBTQIAPN+ tenha conquistado importantes avanços no campo dos direitos humanos e sociais na realidade brasileira, conforme discutido no Capítulo I quando tratávamos sobre gênero e sexualidades dissidentes, tais conquistas seguem atravessadas por constantes ataques e tentativas de retrocesso. Como afirma Renan Quinalha (2023), nenhum desses direitos está plenamente garantido; trata-se de um campo permanente de disputa, o que exige vigilância contínua e resistência política.

Outra importante contribuição do autor consiste em evidenciar que os direitos conquistados pela população LGBTQIAPN+ não foram concessões espontâneas do Estado, mas resultado de processos históricos de resistência política, micro-organizações e movimentações sociais. Em contextos marcados pela criminalização, patologização e violência direcionadas aos corpos dissidentes, os pequenos espaços de encontro e sociabilidade — como bares, ruas, guetos e territórios de convivência e que muitas vezes ocorriam de forma escondida e perigosa, tornaram-se fundamentais para a constituição de redes de apoio, pertencimento e articulação política.

Ao enfatizar a noção de "movimentação", Quinalha (2023) chama atenção para os processos cotidianos que antecedem a consolidação dos movimentos sociais organizados. A movimentação, nesse sentido, refere-se às práticas coletivas de resistência e encontro que possibilitam a construção de vínculos, identidades políticas e formas de organização social. É justamente dessa movimentação que emerge o movimento organizado.

1. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: UMA PESQUISA DIALÓGICA E PARTICIPATIVA

Nesta seção, apresentamos as escolhas metodológicas que orientam esta pesquisa.

A investigação foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, por meio da Plataforma Brasil. O projeto foi aprovado em outubro de 2023, sob o parecer consubstanciado CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) Número: 74116323.0.0000.5514.[30]

Todos os procedimentos adotados respeitam os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, garantindo a voluntariedade, o consentimento livre e esclarecido[31], o sigilo, a confidencialidade, a possibilidade de desistência a qualquer tempo, bem como o compromisso

[30] Consta no Anexo II a documentação comprobatória da aprovação pelo Comitê de Ética.
[31] No Anexo III, encontra-se o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em conformidade com os princípios éticos de sigilo e preservação da identidade das pessoas participantes.

com o bem-estar das pessoas participantes, especialmente considerando os atravessamentos relacionados às questões de gênero, sexualidade e vulnerabilidades sociais.

A escolha do quórum das pessoas participantes da pesquisa foi realizada por meio da técnica de amostragem bola de neve (Vinuto, 2014), também denominada amostragem em cadeia. Esse processo teve início com pessoas pertencentes à rede de convivência do pesquisador, integrantes da comunidade LGBTQIAPN+, que atuaram como 'sementes'.

A partir dessas primeiras interlocuções, foram realizadas sucessivas indicações, 'pessoas indicadas' permitindo a expansão orgânica da rede de participantes, sempre preservando vínculos de confiança, pertencimento e afinidade com a temática da pesquisa.

A proposta metodológica estrutura-se em dois movimentos interdependentes: (i) entrevistas e (ii) troca de vídeo-áudio-cartas pedagógicas. O primeiro consistiu na realização de entrevistas com seis professories (P) e seis estudantes egressos da educação básica e/ou superior (E), todas maiores de 18 anos e que se autodeclaram LGBTQIAPN+.

As entrevistas (i), orientadas por uma abordagem participativa, buscaram reconstituir histórias de vida, memórias escolares e experiências educacionais, com ênfase nas discussões entre gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização. Adotou-se um roteiro semiestruturado com perguntas alinhadas aos objetivos da pesquisa, que, no curso dialógico das narrativas, deram lugar a questões emergentes, surgidas do fluxo discursivo dos participantes e das dinâmicas intersubjetivas estabelecidas.[32]

Este procedimento está em consonância com Oliveira (2015), que afirma: "Na pesquisa participante utilizam-se diversas técnicas: pesquisa bibliográfica e documental; histórias de vida; narrativas orais; estudo de caso; observação participante, entrevistas, entre outras." (Oliveira, 2015, p. 26).

É também nesse campo epistemológico e político que Sousa e Lima (2022) exploram as interfaces entre a educação popular e a história oral como ferramentas metodológicas para a construção de investigações dialógicas e participativas. Após fazer uma discussão acerca com pesquisadories que tensionam essas questões, elas comentam.

> Argumentamos, portanto, que o diálogo entre os campos da educação popular e da história oral tem possibilitado um movimento constante no sentido de ressignificar as metodologias de pesquisa com base em princípios como a dialogicidade, a escuta sensível e a assunção das dimensões política e intersubjetiva no fazer pesquisa, possibilitando um questionamento acerca de saberes, vozes e formas de existência que foram silenciadas desde a colonização. Na interação dialógica, pesquisadoras/es e participantes da pesquisa podem ressignificar criticamente o fazer científico e as

[32] As perguntas dirigidas às pessoas educadoras e educandas que compõem o quórum desta pesquisa encontram-se anexadas ao final deste trabalho, no Anexo I.

> metodologias investigativas, aprendendo a questionar a pretensa neutralidade da pesquisa (Souza e Lima, 2022, p. 140)

Ao enfatizar dialogicidade, escuta sensível e intersubjetividade, as autoras não apenas criticam a neutralidade científica, mito fundador da academia ocidental, mas propõem um método capaz de problematizar e potencializar a voz de pessoas que foram silenciadas historicamente.

As entrevistas desta tese ocorreram prioritariamente de forma presencial, sendo que, por necessidade, decorrente da distância onde vivem, ou escolha das pessoas participantes, também ocorreram de forma remota, via aplicativo Google Meet. Todas as entrevistas foram registradas em áudio e complementadas com anotações no diário de bordo, instrumento que acompanhou todo o percurso da investigação, funcionando como dispositivo de reflexividade crítica do pesquisador sobre seus próprios atravessamentos, afetos, posicionamentos e tensionamentos durante o processo.

As falas foram transcritas integralmente e, em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa dialógica, os textos foram devolvidos as pessoas participantes para validação, ajustes, supressões ou complementações, assegurando, assim, a centralidade da autonomia dos sujeitos na produção de suas próprias narrativas. Elas ocorreram entre os anos de 2023 e 2025, e o que inicialmente parecia um processo relativamente simples revelou-se uma experiência complexa, sobretudo pela natureza das questões dialogadas e pelas memórias mobilizadas.

Merece destaque um episódio ocorrido durante o processo de validação das entrevistas. Após a leitura da transcrição, uma das pessoas participantes solicitou a retirada de parte de seu depoimento, embora tivesse compartilhado espontaneamente essa experiência durante a entrevista. O pedido ocorreu mesmo após a explicitação dos procedimentos éticos e das estratégias de anonimização adotadas na pesquisa.

Embora não seja possível afirmar categoricamente as razões que motivaram essa decisão, a situação parece indicar que determinadas experiências permanecem cercadas por receios, cautelas e silenciamentos que atravessam o tempo e extrapolam os limites da vivência escolar. O episódio evidencia a complexidade dos processos de elaboração da memória e dos modos pelos quais certas narrativas podem permanecer difíceis de serem publicamente enunciadas.

Para construção das análises, utilizamos o *software* Atlas.ti Web (ATLAS.ti, [s.d.]), entendido como mediador tecnológico, que auxiliou no gerenciamento, interpretação das conexões temáticas, sem substituir a interpretação humana e contextualização dos dados. De acordo com Walter e Bach (2015):

> É possível afirmar que não se engessa ou se automatiza o processo de análise de uma pesquisa com o uso do Atlas.ti, mas que somente se gerenciam todos os arquivos de um projeto de pesquisa em uma única unidade hermenêutica de modo informatizado, dispensando marca-textos, papel, cola e tesoura. O Atlas.ti não reduz o papel e a importância do pesquisador no processo de interpretar e analisar; apenas facilita sua operacionalização, pois trata-se de uma ferramenta moderna que auxilia análises mais profundas, facilitando a localização simultânea de múltiplos dados. (Walter; Bach, 2015, p. 305-306)

O *Atlas.ti* consolida-se como um organizador de dados, potencializando a análise sem engessá-la em algoritmos. O *software* reúne condições materiais para que o pensamento humano ocorra de modo sistemático (e criativo). Essa mediação tecnológica, longe de ser neutra, reflete uma escolha epistemológica: a de que ferramentas digitais podem ampliar e cooperar na sistematização de dados, e não apenas facilitar a capacidade de interpretação[33].

Além das entrevistas, a autorreflexão do pesquisador, um homem gay cis que também inscreve sua própria trajetória nesses atravessamentos e se reconhece como sujeito implicado na pesquisa, incorpora-se como elemento central da análise, evidenciando o caráter processual e transformador da investigação. O diálogo se estendeu para além dos momentos formais, através do convívio na escola ou fora dela e conversas via *WhatsApp*, espaços onde a pesquisa vazou seus protocolos e se fez vida cotidiana.

Inicialmente, nossa proposta era fomentar rodas de conversa com as pessoas participantes. Contudo, à medida que o modelo de amostragem bola de neve se desenvolvia, percebemos, no decorrer da pesquisa, que os espaços territoriais, bem como seus distintos modos de vida e as incompatibilidades de agendas, não favoreceram a realização dessa experiência coletiva.

A pesquisa passou, então, a contar com a utilização das vídeo-áudio-cartas pedagógicas (ii) como estratégia para fomentar um diálogo contínuo, inspirado nos círculos de cultura[34], entre o pesquisador e as pessoas participantes da investigação. Ademais a sugestão desse recurso ocorreu pela banca de qualificação, realizada em agosto de 2025 no campus da Universidade São Francisco – Itatiba – SP.

Os/as professories doutories que compuseram a banca de qualificação destacaram o quanto as marcas da solidão já se mostravam evidentes nas entrevistas e nas histórias de vida compartilhadas ao longo da pesquisa, configurando-se como denúncia das múltiplas formas de opressão vividas pelas pessoas participantes. A partir dessa percepção, foi sugerido que as

[33] Nessa mesma perspectiva tecnológica, destaca-se também a utilização complementar de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa como apoio à revisão linguística, permanecendo sob responsabilidade autoral do pesquisador todas as análises, interpretações e decisões teórico-metodológicas da pesquisa.

[34] Inspirados na pedagogia freireana, os círculos de cultura constituem-se como uma estratégia metodológica da educação popular, fundamentada no diálogo, na partilha de experiências e na construção coletiva do conhecimento.

trocas de cartas também buscassem perceber anúncios de solidariedade, em diálogo com a perspectiva freireana.

As cartas na perspectiva freiriana assumem uma dimensão que ultrapassa a simples troca de correspondências, constituindo-se como prática de diálogo, reflexão crítica e partilha de experiências. Ao escrever cartas, Freire transformava a escrita em encontros, mobilizando memórias, afetos, inquietações e posicionamentos políticos diante da realidade. Nesse sentido, as cartas pedagógicas configuram-se como instrumentos de escuta e problematização do mundo vivido, marcadas pela horizontalidade do diálogo e pela construção coletiva de sentidos.

Conforme ainda, apontam Dotta e Garcia (2022), as cartas pedagógicas constituem espaços de reflexão e partilha de experiências, possibilitando a produção de memórias, afetos e problematizações críticas da realidade vivida pelas pessoas participantes.

Desde a partida de Paulo Freire, em 2 de maio de 1997 deste plano terrestre as tecnologias avançaram significativamente. Com a popularização dos smartphones, das mensagens de áudio e das videochamadas por aplicativos como o WhatsApp, Telegram etc; as formas de comunicação passaram a ocupar centralidade nas dinâmicas sociais e nas redes contemporâneas.

Nesse contexto, e considerando também as demandas da vida social e profissional das pessoas participantes da pesquisa, produzi uma vídeo-carta destinada a cada participante, propondo que a devolutiva pudesse ocorrer em diferentes formatos comunicacionais.

Em minha vídeo-carta, a mídia tinha como introdução um fragmento de uma entrevista de Paulo freire ao programa Roda Vida da TV cultura, cujo autor comenta sobre como a escola tem belezas. Em seguida agradeço cada pessoa participante pela sua disponibilidade e pela confiança em compartilhar sua história comigo. Em seguida apresento a sugestão, de que a pessoa narre um depoimento sobre a palavra solidariedade, peço que me conte um pouco sobre as experiências de solidariedade na escola[35].

A essa experiência metodológica dei o nome de vídeo-áudio-cartas pedagógicas, compreendendo-a como uma atualização contemporânea da perspectiva freireana das cartas pedagógicas, mediada pelas tecnologias digitais de comunicação. Das 12 vídeo-cartas enviadas as pessoas participantes, recebi 7 vídeo-áudio-cartas, que foram transcritas na íntegra, e assim como as entrevistas serão apresentadas e problematizadas nas próximas páginas.

[35] Apresenta-se, como Anexo IV, o modelo de comunicação adotado com as pessoas participantes da pesquisa. Ressalta-se que esse material não será publicado na versão final da tese, possuindo caráter exclusivamente documental e de apreciação da Banca das vídeo-cartas encaminhadas às pessoas participantes.

Ao longo de todo o percurso, as experiências, os relatos, os gestos e as existências das pessoas participantes, entrelaçadas com os afetos, as escutas e a reflexividade do próprio pesquisador, teceram o que aqui se compreende como uma "pronúncia coletiva de mundo" (Freire, 1999), afirmando o conhecimento como prática de liberdade e como expressão viva da articulação entre vida, resistência e produção de saberes.

Nas próximas duas seções, apresento um resumo de apresentação das pessoas participantes, coautoras que compartilharam, nesta tese, parte de suas histórias de vida. Esse conteúdo poderá ser acessado, de forma mista, tanto por meio da leitura do texto, quanto por meio de recursos digitais, mediante a leitura do QR Code, que direcionará a pessoa leitora desta tese, a uma experiência multimídia com a narrativa apresentada e narrada por mim.

Os vídeos estão disponibilizados na plataforma YouTube por meio de links não listados. Cada vídeo foi encaminhado aos respectivos participantes juntamente com a vídeo-carta, ocasião em que foi solicitada a autorização para sua divulgação no contexto desta pesquisa.

A revisão bibliográfica, apresentada na introdução desta tese, contribuiu para algumas escolhas metodológicas. A dissertação de Sandra Freitas (2019) inspirou a forma de apresentação das narrativas. Sandra criou vídeos recorrendo à linguagem do *storytelling* para (re)construir as histórias de vidas, e faz o uso do software Atlas.ti para análise de dados. Contudo, nesta pesquisa, tanto a organização das narrativas quanto a utilização do software foram adaptadas às especificidades do estudo, sem reproduzir os procedimentos adotados pela autora.

Apresento, a seguir, uma tabela com os nomes fictícios das pessoas participantes da pesquisa, indicando a ordem cronológica das entrevistas, o ano de realização de cada uma e a posição ocupada no processo de composição da amostra por meio da técnica Bola de Neve.

TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS PESSOAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Estudantes	**Ano da Entrevista**	**Abordagem Bola de Neve**	**Professories**	**Ano da Entrevista**	**Abordagem Bola de Neve**
E1 Márcia	2023	Semente	P1 Suzana	2023	Semente
E2 Olivia	2024	Indicação	P2 Caio	2024	Indicação
E3 André	2024	Semente	P3 Cícera	2024	Indicação
E4 Cindy	2025	Semente	P4 Alex Willians	2024	Indicação
E5 Maria Foguetão	2025	Semente	P5 Antônio	2025	Indicação
E6 Gustavo	2025	Indicação	P6 Joana	2025	Indicação

(Fonte: Elaborado pelo autor 2026)

Antes de darmos início a esta apresentação, ressaltamos que os nomes apresentados foram escolhidos pelas próprias pessoas participantes da pesquisa. Esse cuidado tem como

finalidade preservar, de modo ético, a identidade das pessoas participantes. Contudo, há uma exceção: uma pessoa trans que optou por declaradamente usar seu nome civil, por entender que poder e querer dizer seu nome, sua identidade, já é uma conquista política e que não quer ser ocultada.

2. PARTICIPANTES ESTUDANTES

Apresenta-se, a seguir, um breve resumo da pessoa entrevistada, elaborado exclusivamente a partir das informações produzidas durante a entrevista realizada no âmbito desta pesquisa de doutorado. Trata-se de uma síntese interpretativa construída pelo pesquisador para subsidiar a elaboração do roteiro audiovisual. Assim, o material corresponde a um recorte situado, produzido a partir dos fragmentos narrativos compartilhados naquele encontro, refletindo a interpretação do pesquisador sobre o que foi enunciado naquele contexto específico de interação.

Com base nessa síntese interpretativa, foi elaborado um produto que possibilita o acesso à narrativa por meio de outra linguagem: a audiovisual. O material encontra-se disponível via link e/ou QR Code, com acesso restrito mediante link não listado, compartilhado exclusivamente no contexto da pesquisa.

Os materiais extras audiovisuais foram obtidos em plataformas digitais de acesso livre, notadamente Pexels[36] e Canva[37], conforme licenças próprias e públicas que autorizam uso, adaptação e reprodução. A seleção dos materiais observou critérios éticos e estéticos, sem identificação de participantes da pesquisa, em conformidade com as diretrizes éticas em Educação.

A opção pela linguagem audiovisual buscou ampliar as possibilidades de expressão das narrativas produzidas na pesquisa, preservando seus sentidos centrais e explorando uma forma complementar de comunicação científica.

ESTUDANTE 01 - MÁRCIA ALVEZ - PARTICIPANTE DA PESQUISA

QR Code que direciona ao produto audiovisual[38]

[36] PEXELS. Disponível em: https://www.pexels.com. Acesso em: 15 abr. 2026.
[37] CANVA. Disponível em: https://www.canva.com. Acesso em: 15 abr. 2026
[38] Disponível em: https://youtu.be/JNZa7K1XkQE Data de publicação: 15 de abril de 2026. (Produzido pelo autor)

O meu nome é Márcia Alves. A minha relação com a escola começou bem cedo, estudei em uma escola pública perto de casa. Eu era muito pequena e já carregava uma ansiedade difícil de nomear. Eu tinha medo de sair de casa, de ficar longe dos meus pais, de estar em um espaço que não era o meu. Por decisão dos meus pais passei a estudar em escolas particulares, e permaneci em uma delas do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esse era um colégio pequeno, com aspectos de uma grande família, e isso marcou profundamente a minha trajetória. Cresci naquele espaço, conhecendo todo mundo, sentindo segurança, pois tudo era muito previsível.

Sempre gostei de estudar, mas minha relação com a escola foi feita de altos e baixos emocionais. Gostava de aprender, mas vivia atravessada por medos, silêncios e inseguranças. Quando entrei na faculdade, em 2020, no meio da pandemia (COVID 19), tudo ficou ainda mais estranho. Entrei e saí da universidade sem realmente ocupar aquele espaço. Estudei à distância por muito tempo, e só voltei ao presencial anos depois. Foi uma ruptura dura para quem estava acostumada a lugares pequenos e conhecidos. Ainda assim, encontrei sentido no estudo e sigo com o desejo de continuar na academia, talvez em um Mestrado.

Desde muito nova, meu corpo e meu jeito já causavam estranhamento. Eu não performava o que esperavam de uma menina. Usava roupas largas, andava com os meninos, jogava bola. Ainda criança, ouvia perguntas como: “você é menino ou menina?”. Eu não entendia por que aquilo importava, mas sentia que havia algo em mim que escapava às normas. A reflexão sobre gênero me acompanhou a vida inteira. Já a sexualidade começou a se desenhar por volta dos 12 ou 13 anos, nos afetos silenciosos por amigas, nas tristezas sem nome, na sensação de não caber nos desejos que esperavam de mim.

Para mim, entender quem eu era não foi o maior problema. Quando compreendi, foi simples: “é isso”. O mais difícil sempre foi o externo. Minha família, especialmente minha mãe, reagiu com dureza durante a adolescência. Em casa, o clima era pesado; na escola, eu não tinha com quem conversar. Tudo o que eu fazia parecia atravessado pela minha sexualidade, mesmo quando eu não queria pensar nisso. Foi um período de muito sofrimento, ansiedade e solidão.

Na escola, nunca sofri violências diretas explícitas, mas vivi muitas microagressões. Comentários, olhares, silêncios e interdições. Lembro de tentar falar sobre diversidade em uma data simbólica e ser silenciada. Não era sobre mim, mas sobre existir. Mesmo assim, fui podada. Aprendi cedo que havia assuntos que não podiam ser ditos. O armário, para mim, nunca foi um lugar único. Ele é seletivo. Estou fora em alguns espaços e invisível em outros. Às vezes por escolha, muitas vezes por sobrevivência.

A solidão marcou fortemente minha infância e adolescência. Dos 12 aos 14 anos, vivi um isolamento profundo. Não conhecia outras pessoas LGBT, não sabia com quem falar. Busquei respostas na internet, nas séries, nos livros, nas redes sociais. Foi ali que me vi pela primeira vez. Hoje, vivendo no campo das artes, cercada por outras pessoas da comunidade, essa solidão já não é a mesma. Mas ela existiu, e doeu.

Cresci aprendendo a silenciar para sobreviver, mas sigo acreditando que a escola e a educação precisam estar preparadas para acolher todas as existências. Porque o silêncio, para quem cresce diferente, nunca é neutro. É pesado, solitário e profundamente formador. Sou Márcia Alves é essa é parte de minha história.

ESTUDANTE 02 - OLÍVIA - PARTICIPANTE DA PESQUISA



QR Code que direciona ao produto audiovisual[39]

Sou Olivia, e a minha trajetória escolar foi marcada, desde muito cedo, pela solidão. Entrei na escola ainda muito pequena, por volta dos três anos, e desde então caminhei praticamente sozinha. Sempre aprendi rápido: lia, escrevia e acompanhava os conteúdos com facilidade. Mas isso nunca foi suficiente para me proteger do isolamento. Eu era uma criança afeminada, e nunca soube esconder isso. Meu corpo, meus gestos e minha forma de existir chamavam atenção antes mesmo que eu soubesse nomear quem eu era.

Na escola sempre fui alvo de piadas e preconceitos, o que hoje se chama de bullying fazia parte da minha vida cotidiana. Na época, as professoras diziam que era brincadeira de criança – empurrões, apelidos, risadas, olhares. Quando eu procurava ajuda, escutava que era exagero, que aquilo em breve passaria.

Não passou! Mudei de escola, acreditando que seria diferente, mas o que encontrei foi um ambiente ainda mais violento. Passei anos sendo alvo de humilhações: os meninos que

[39] Disponível em https://youtu.be/Pfwx-0KQKRg Data de publicação: abril de 2026. (Produzido pelo autor)

estudavam comigo retiravam minha carteira da sala, me deixavam em pé, riam dos meus afetos, inventavam histórias sobre mim. Sentia que essas vivências tornavam minha solidão em barulho, exposição e dor.

Por muito tempo, achei que fosse um homem gay. Era o único nome possível para alguém afeminado que gostava de homens – pelo menos que eu conhecia. Mas sentia que algo não encaixava. O masculino me incomodava profundamente. Desde criança, eu me sentia melhor usando as roupas da minha tia, os sapatos, as maquiagens. Havia em mim uma essência feminina que insistia em querer aparecer. Foi só em 2017, após muita pesquisa, silêncio e observação, que eu consegui nomear quem eu era – uma mulher trans.

Escolher meu nome foi um gesto de existência. Olivia nasceu do encontro entre fé, arte e identificação. Um nome que me acolheu quando tudo em mim era incômodo para os outros. Ainda assim, permaneci anos no armário. O nome masculino continuava sendo chamado, as roupas impostas, os gestos censurados. Eu aprendi cedo que, dentro de casa, até a fé precisava ser escondida. Existir era sempre condicionado ao olhar do outro.

A mudança veio quando troquei de escola novamente, já no Ensino Médio. Pela primeira vez, encontrei acolhimento. Amigos, professores, colegas que me respeitaram sem exigirem explicações. Ali, ninguém soltou minha mão. Pela primeira vez, não fui reduzida ao meu corpo ou ao meu gênero. Ainda assim, a pandemia (COVID-19) interrompeu esse processo e trouxe de volta o isolamento.

A solidão, para mim, nunca foi uma escolha. Ela me acompanha desde a infância e permanece até hoje. Mesmo cercada de pessoas, muitas vezes me sinto sozinha dentro da própria casa, onde meu nome não é dito e meu gênero não é reconhecido. Aprendi a sofrer em silêncio. Criei um mundo interno para sobreviver. A música se tornou companhia, a arte um abrigo, a fé um sustento. Converso com canções, com vozes que me entendem sem me julgar.

Na faculdade, encontrei algo novo: o amor entre amigos. A arte criou laços onde antes só havia medo. Foi no teatro, no palco, na música, que encontrei sentido para continuar. Hoje, sei que minha sobrevivência não veio da escola, nem da família, mas da arte, da fé e dos poucos afetos que me enxergaram como eu sou.

Sobrevivi a uma trajetória escolar marcada pela exclusão, mas sigo existindo, criando e acreditando que contar essa história também é um ato de resistência. Sou Olívia. Mulher trans. Artista. E essa é parte de minha história.

ESTUDANTE 03 –ANDRÉ – PARTICIPANTE DA PESQUISA

QR Code que direciona ao produto audiovisual[40]

Me chamo André, cresci no ABC Paulista, em Diadema - São Paulo, como o filho caçula de uma família de pessoas trabalhadoras. Estudei majoritariamente, no Fundamental I, em escolas públicas e quando pequeno tive vínculo positivo com o ambiente escolar. Durante a infância, minha sexualidade não era uma questão considerável; eu era apenas um estudante que gostava de aprender.

Esse sentimento mudou quando fui para o Ensino Fundamental II, ao ingressar em uma escola particular confessional. Sentia que esse ambiente era marcado por vigilância e normatização de gênero. Nesse contexto, vivi minha primeira experiência afetiva com uma menina, e essa aproximação tornou-se rapidamente em um problema institucional.

Quando a escola soube dessa aproximação, me retirou da sala, meus responsáveis foram acionados e a solução que encontram foi nos separarmos – fomos colocadas, cada uma de nós, em uma sala diferente. A escola, a partir daí, tornou-se lugar de controle, exclusão e silenciamento.

Esse período coincidiu justamente com a separação dos meus pais e minha mudança para o litoral paulista, onde concluí o Fundamental II e iniciei o Ensino Médio em uma Escola Técnica. Foi ali que experimentei, pela primeira vez, o espaço escolar enquanto lugar de acolhimento. Nesse lugar encontrei representatividade pois alguns dos meus professores e colegas se autodeclaravam LGBTQIAPN+ e falavam sobre isso sem medo algum. A escola deixou de ser ameaça e tornou-se lugar de acolhimento e luta.

Essa experiência de ser acolhido e perceber a coragem de meus professores de falarem sobre sua identidade e orientação sexual foi importante para minha permanência na escola. A partir dessas vivencias compreendi que acolhimento e representatividade podem ser um fator

[40] Disponível em: https://youtu.be/kq0XY2yqJJE Data de publicação: 16 de abril de 2026. (Produzido pelo autor)

determinante para não ocorrer a evasão escolar de pessoas dissidentes sexuais na escola. Ao concluir o Ensino Médio, ressignifiquei o papel da escola em minha trajetória e passei a desejar permanecer nesse espaço como profissional.

Ao sair do Ensino Médio iniciei a graduação em Administração, mas o ambiente corporativo exigia apagamento identitário. Diante de barreiras e exclusões, interrompi o curso. Posteriormente, ingressei no curso de Letras no Instituto Federal, onde vivenciei formação acadêmica e política ampliada, articulando debates sobre classe, raça, gênero e sexualidade.

Nesse percurso, minha compreensão sobre identidade de gênero se transformou. Inicialmente me reconhecia como menina lésbica, mas, ao acessar outras experiências, percebi que essa categoria não me contemplava. Em 2023, escolhi meu nome André, marcando uma ruptura identitária. Em 2024, iniciei o processo de hormonização, alinhando meu corpo a minha identidade. A afirmação de quem sou tornou-se um ato político.

O armário operou como estratégia recorrente de sobrevivência, com entradas e saídas ao longo da vida. Atualmente, recuso esse lugar, mesmo reconhecendo os custos sociais dessa decisão.

A solidão atravessa minha trajetória como experiência de não pertencimento e ausência de representatividade, inclusive em espaços que se pretendem inclusivos. Hoje, busco ressignificá-la como força política.

Minha história mostra como a escola foi um espaço ambivalente: de exclusão e de afirmação. Minha escolha pela educação constitui um compromisso ético com a produção de condições mais habitáveis para outras pessoas LGBTQIAPN+. Sou André, um homem trans, educador e pesquisador em formação e essa é parte de minha história.

ESTUDANTE 04 – CINDY – PARTICIPANTE DA PESQUISA



QR Code que direciona ao produto audiovisual[41]

[41] Disponível em: https://youtu.be/qUKnvyO_7F4 Data de publicação: 17 abril de 2026. (Produzido pelo autor)

Sou Cindy, pessoa trans, não-binárie e de gênero fluido. Minha trajetória escolar foi marcada por uma experiência profunda de solidão. Estudei por cerca de 11 anos em uma escola de orientação europeia, localizada na Barra da Tijuca – Rio de Janeiro, um contexto atravessado pela branquitude, elitização e normatividade. Nesse espaço, a ausência de diversidade — *especialmente de pessoas trans* — produziu um ambiente de vigilância, silenciamento e inadequação.

A escola operava por meio de normas rígidas de gênero, essas práticas eram visíveis nas aulas de educação física, que reforçaram as divisões binárias com as quais eu não me identificava. Meu corpo e minha existência não encontravam legitimidade naquele espaço. Como forma de estratégia de resistência, recusava-me a participar dessas práticas, o que também implicou perdas no âmbito da socialização e do cuidado com a saúde.

Sentia que as relações interpessoais eram atravessadas pelo medo e autoproteção. Muitas vezes, estabelecia vínculos com as pessoas da escola apenas para evitar o isolamento, ainda que sem identificação real. O bullying e a violência produziram marcas duradouras na minha história, um exemplo foi o bloqueio em relação a práticas artísticas – sobretudo a música, a prática de tocar um instrumento, algo que sempre admirei. Em contrapartida, eu ocupava um lugar de observação, percebendo os discursos atravessados por preconceitos, racismo e LGBTfobia na escola, que só reforçavam essa sensação de não pertencimento aquele espaço.

Foi apenas nos anos finais – Ensino Médio - que encontrei uma pequena rede de apoio entre estudantes LGBTQIAPN+, nos tornamos uma espécie de *"ilha"* de resistência dentro daquele ambiente hostil. Esse encontro foi fundamental para a minha permanência na escola e para a possibilidade de afirmar, ainda que parcialmente, minha identidade.

Após o Ensino Médio segui minha trajetória profissional, comecei já no Ensino Superior estudando Comunicação Social, com foco para o cinema, mas esse interesse deslocou-se progressivamente para o campo terapêutico. Atualmente, trabalho com práticas holísticas e estou em formação em Psicologia, busco integrar arte, cuidado e saúde mental, especialmente voltados à população LGBTQIAPN+.

Meu processo de reconhecimento identitário foi gradual e atravessado por tensões. A sexualidade emergiu primeiro, em confronto com discursos religiosos excludentes. Posteriormente, a reflexão sobre gênero ampliou-se por meio de experiências, estudos e encontros com outras pessoas trans, culminando no reconhecimento como pessoa não-binárie e de gênero fluído.

O armário, em minha experiência, tinha a função de um dispositivo de contenção e morte simbólica, e ao mesmo tempo, uma estratégia de sobrevivência. Sua dinâmica foi

marcada por movimentos de entradas e saídas em decorrer da situação e do contexto em que estava inserido, até que se tornou insustentável permanecer nele.

A solidão atravessou toda a minha trajetória, inicialmente como sofrimento e, posteriormente, como espaço de elaboração e potência. Hoje, compreendo a solitude como condição de autonomia e fortalecimento subjetivo.

Minha trajetória/história enuncia a escola como espaço de violência, e ao mesmo tempo de resistência. Ao narrá-la, afirmo a importância de pensar educação, gênero e sexualidade de forma interseccional, reconhecendo que invisibilidade também é uma forma de violência. Sou Cindy, pessoa trans, não-binárie e de gênero fluido, estudante de psicologia e essa é parte de minha história.

ESTUDANTE 05 – MARIA FOGUETÃO – PARTICIPANTE DA PESQUISA



QR Code que direciona ao produto audiovisual[42]

Sou Maria Foguetão, tenho 42 anos, sou mulher cisgênero e filha de pais nordestinos com baixa escolarização. Minha trajetória educacional ocorreu integralmente na escola pública, na periferia da Zona Leste de São Paulo, em um contexto no qual a escola era compreendida como valor central pela minha família, mesmo meus pais não tendo acesso a escola, para eles esse espaço era diretamente relacionado à disciplina, à dignidade e à possibilidade de mobilidade social.

Minha relação com a escola foi percebida por movimentos ambivalentes. Embora eu não apresentasse dificuldades cognitivas para o processo de aprendizagem, vivenciava esse espaço como tedioso e excessivamente disciplinador. Eu mobilizava estratégias para lidar com esse contexto, era reconhecida como uma estudante inquieta, falante e altamente sociável. Eu reconhecia na escola, mais o aspecto da socialização do que de produção de conhecimento.

[42] Disponível em: https://youtu.be/bNB1k2UmbyE Data de publicação: 17 abril de 2026. (Produzido pelo autor)

Minha trajetória profissional iniciou a partir de um Curso Técnico em Biblioteconomia, esse curso possibilitou meu ingresso no mundo do trabalho e atuação em contextos educacionais, especialmente com estudantes com deficiência. Ao longo do tempo, transitei por diferentes funções e espaços até consolidar minha atuação em uma instituição do sistema “S”, onde atualmente trabalho como apoio educacional, articulando dimensões burocráticas, sociais e pedagógicas.

No que se refere à minha identidade, reconheço-me como mulher cisgênero, mas minha trajetória afetiva não se organiza em categorias fixas. Sempre me relacionei majoritariamente com homens, contudo, desde a adolescência, estabeleci uma relação afetiva intensa com uma mulher, marcada por conflitos, negações e reencontros. Atualmente, vivemos juntas há mais de uma década, configurando uma experiência que tensiona classificações normativas de orientação sexual.

Sair do armário foi um movimento tardio e ao mesmo tempo profundamente impactante. Permaneci por anos silenciando essa dimensão da minha vida, e, ao tornar pública minha relação amorosa, enfrentei rupturas afetivas significativas, que incluiu o afastamento de amizades de longa data e conflitos familiares. Essa situação apontou o caráter socialmente regulado da sexualidade e o quanto a dissidência sexual pode ser interpretada como desvio ou ameaça social.

No contexto escolar, em minha juventude, a diversidade sexual era marcada pela invisibilidade. Lembro-me que havia poucas figuras que performavam identidades sexuais dissidentes, frequentemente expostas e estigmatizadas, enquanto a maioria das pessoas permanecia em silêncio. Meu contato com a diversidade de gênero foi extremamente limitado, e isso evidencia a ausência dessa representatividade na escola.

A experiência da solidão atravessa minha trajetória, especialmente no campo afetivo. Durante anos, mantive relações interrompidas por medo da rejeição, evitando vínculos duradouros. Essa condição de suspensão identitária produziu um sentimento de não pertencimento, posteriormente ressignificado a partir da relação que construí.

Minha atuação profissional atualmente é orientada pela compreensão da educação como direito de todas as pessoas e valoro a importância das relações humana. Defendo que a escola não pode operar apenas a partir de papéis formais, mas deve reconhecer a complexidade das trajetórias dos sujeitos e respeitá-las. Ignorar essa dimensão é produzir violência e reforçar processos de desumanização.

Minha trajetória evidencia que a escola é um espaço de disputa entre hetero*cis*normatividade e representatividades plurais, e que pensar educação implica,

necessariamente, afirmar a centralidade do humano nas relações pedagógicas. Sou Maria Foguetão, mulher, não gosto de rótulos, e essa parte da minha história.

ESTUDANTE 06 – GUSTAVO – PARTICIPANTE DA PESQUISA



QR Code que direciona ao produto audiovisual[43]

Me chamo Gustavo, sou um homem trans, pessoa racializada e periférica, e venho de uma família mineira que constituiu a vida na cidade de São Paulo. Minha *trans*masculinidade constitui-se eixo central da minha existência e atravessou minha trajetória escolar, profissional e formativa. Sou pedagogo e atualmente estou fazendo um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação, Diversidade e Inclusão, mobilizado pela articulação entre experiência vivida e compromisso ético com a educação.

Minha relação com a escola foi marcada por certa dualidade. Sempre gostei do ambiente escolar, mas ao mesmo tempo sentia um certo não pertencimento a esse espaço. Não me reconhecia nos grupos de meninas nem de meninos, ocupando um "não lugar" que produzia silenciamento e isolamento. Esse deslocamento foi frequentemente interpretado como timidez ou retraimento, quando, na verdade, resultava da ausência de escuta e reconhecimento.

Durante minha infância e adolescência, desenvolvi estratégias de adaptação para estabelecer vínculos com as pessoas. O futebol apareceu como um dispositivo de mediação social, possibilitando conexões, ainda que superficiais. As relações mais significativas surgiram apenas posteriormente, já na juventude.

Meu processo de reconhecimento identitário foi aguçado ao acessar representações de homens trans na mídia, assistia um programa que estava entrevistando alguns homens trans. Na época nem se falava em transmasculinidade. Esses conhecimentos possibilitaram nomear experiências até então vividas como inadequação. A partir desse momento, a representatividade

[43] Disponível em: https://youtu.be/iAn51otBcR4 Data de publicação: 17 abril de 2026. (Produzido pelo autor)

operou como dispositivo de validação e transformação, articulando-se com processos de aquilombamento e construção coletiva de sentido.

Considero que o armário é um lugar de falsa proteção. Embora, em determinados contextos, tenha funcionado como espaço de sobrevivência — especialmente por meio da passabilidade, sua manutenção implica invisibilização e limitação política da existência. Assumir-me enquanto homem trans torna-se um ato que ultrapassa o âmbito individual, pois se constitui como posicionamento ético e coletivo.

Sinto que as experiências de LGBTfobia foram recorrentes e estruturantes, manifestando-se tanto em violências explícitas quanto em negações identitárias. Esses processos produziram marcas subjetivas profundas, e afeta trajetórias educacionais, sociais e institucionais, inclusive no acesso a direitos básicos.

A solidão atravessa minha trajetória como experiência persistente, intensificada pela perda de vínculos afetivos no processo de afirmação identitária. No entanto, essa solidão é tensionada pela construção de redes de solidariedade, especialmente por meio do aquilombamento, entendido como prática coletiva de cuidado, reconhecimento e existência compartilhada.

Minha atuação na escola está pautada pela necessidade de produzir representatividade concreta e transformadora. Acredito na educação como espaço estratégico para naturalizar existências dissidentes desde a infância, rompendo com lógicas excludentes e possibilitando a construção de trajetórias mais saudáveis.

Minha trajetória evidencia que existir como pessoa trans é, inevitavelmente, um ato político, e que a educação pode operar como espaço de reprodução da violência ou de construção de solidariedade. Sou Gustavo, homem trans e essa é parte de minha história

3. PARTICIPANTES PROFESSORIES

PROFESSORA 01 – SUZANA – PARTICIPANTE DA PESQUISA

QR Code que direciona ao produto audiovisual[44]

[44] Disponível em: https://youtu.be/Iq1iXA0XR4o Data de publicação: 15 abril de 2026. (Produzido pelo autor)

Sou Suzana, e a minha história de vida começa em São Caetano – ABC Paulista. Desde pequena, eu era aquela menina que se apaixonou pelos livros e pelas histórias contadas pelos meus avós. A minha aquisição da leitura não ocorreu na escola, mas com a minha tia, que morava ao lado da nossa casa simples. Sempre fui apaixonada por narrativas, e foi isso que me levou a cursar Letras na Universidade de São Paulo - USP.

Minha trajetória escolar não foi fácil! Eu percebi que, embora eu tivesse muita paixão pelos estudos, faltava-me as bases de conhecimento que outras pessoas que pleiteavam entrar na universidade já tinham. E, enquanto descobria meu lugar no mundo como uma mulher negra e lésbica, concomitantemente precisei enfrentar as dores de não me sentir inteligente o bastante, de não me encaixar nos espaços que transitava, e de fazer uma jornada longa desde a periferia até a universidade.

Na escola eu já percebia que meu afeto por meninas era diferente. Mas foi durante o período que estive na universidade que tudo ficou mais aparente, ainda que o ambiente fosse muitas vezes hostil e eu não tivesse tempo para viver relações amorosas. Passei por períodos de solidão e depressão, tentando me encaixar, contudo ao mesmo tempo aprendi a me valorizar e a entender que eu era boa no que fazia.

Atualmente, como professora falo com naturalidade sobre minha vida e sobre identidade e de gênero e orientação sexual com meus/minhas estudantes. Não aceito mais ficar no armário e nem suprimir minha identidade. Descobri que é possível encontrar espaços de respeito, mesmo enfrentando preconceitos e desafios. E cada vez mais percebo que meu papel como educadora é também abrir caminhos para que outras pessoas não precisem passar pelas dores que passei. Sou Suzana, professora, mulher negra e lésbica, e essa é parte de minha história.

PROFESSOR 02 – CAIO – PARTICIPANTE DA PESQUISA

QR Code que direciona ao produto audiovisual[45]

[45] Disponível em https://youtu.be/Pfwx-0KQKRg Data de publicação: abril de 2026. (Produzido pelo autor)

Sou Caio, professor de Física na Educação Básica, atuo no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Minha trajetória escolar foi atravessada pela necessidade de estudar como meio de conquistar a independência. Cresci em uma cidade pequena do interior paulista, onde, apesar do apoio afetivo de minha mãe, o ambiente não era seguro para que eu pudesse existir plenamente.

Meu maior sonho era entrar na universidade pública. Quando consegui, vi o quanto aquele espaço foi fundamental para minha identidade. Logo no começo, encontrei acolhimento e conheci pessoas com experiências próximas às minhas. Morei na moradia estudantil, consegui uma bolsa para continuar os estudos. E considero: foi um dos espaços que me ajudaram a conquistar minha autonomia.

Foi nesse contexto que compreendi algo importante. Sentimentos que eu havia reprimido, tempos atrás — não eram desvios. Eram algo real. Algo que precisava ser visto com seriedade. A convivência com pessoas LGBTs e o cotidiano acadêmico tornaram possível o meu processo de sair do armário. Primeiro para minha mãe. Depois, para a família. A universidade foi, para mim, ao mesmo tempo, formação e refúgio.

Minha escolha pela docência emerge do vínculo com a escola e do interesse pelas ciências exatas, especialmente a Física, fortalecido por referências docentes e pela formação pedagógica na graduação, incluindo experiências como PIBID e estágios.

Silenciamentos marcaram minha relação com a sexualidade. Desde criança, eu vigiava meus gestos, minhas palavras — tudo para performar uma masculinidade heteronormativa. O armário tinha algo paradoxal: protegia e oprimia ao mesmo tempo. Na Educação Básica, permanecer dentro dele significava segurança. Depois, em outros contextos, veio a abertura. O fechamento, porém, reaparece conforme as condições sociais. Não se trata de um processo linear, mas de um processo situado.

Na docência, faço escolhas estratégicas. Sobre a visibilidade, principalmente. Em contextos conservadores: as vezes o silêncio protege. Em outros, dá para abrir mais. Mesmo assim, eu delimito. Separo o pessoal do profissional. Porque as violências contra docentes LGBTs são reais.

A solidão que experienciei não foi ausência de relações, mas sinto que foi o silenciamento de si. O armário produzia um vazio existencial que só começou a se dissipar com a possibilidade de afirmação. Minha trajetória evidencia a educação como espaço ambivalente, capaz de reproduzir opressões e de possibilitar emancipação. Eu sou Caio e essa é parte de minha história.

PROFESSORA 03 – CÍCERA – PARTICIPANTE DA PESQUISA



QR Code que direciona ao produto audiovisual[46]

Sou Cícera, tenho 35 anos, mulher cisgênero, professora e comunicadora. Minha trajetória é atravessada pela educação, pela comunicação audiovisual e pela arte, especialmente a música, que sempre operou como forma de expressão e sustentação emocional. Não dissocio quem sou da profissional que me tornei; minha experiência como estudante implica diretamente em minha prática docente.

Sou filha de professora e minha mãe, mulher solo, criou três filhos por meio da docência. Estudei toda a Educação Básica em escolas privadas como bolsista, experiência que foi marcada por tensões sociais. Estar em espaços elitizados sem compartilhar das mesmas condições materiais produziu exclusões cotidianas, bullying velado e um sentimento persistente de inadequação.

Até o final do Ensino Fundamental, minha trajetória foi relativamente estável. Contudo, nos anos finais, emergiram dificuldades de concentração posteriormente associadas ao TDAH, em um contexto histórico em que tais questões eram pouco reconhecidas e discutidas pela escola. A ausência de acolhimento intensificou frustrações e conflitos internos.

Minha mãe encontrou um novo emprego e como sempre fui bolsista, fui junto com ela. A mudança de escola agravou esse quadro. Inserida em um ambiente ainda mais elitizado, enfrentei dificuldades cognitivas, desmotivação e conflitos relacionais — tudo concomitante ao processo de descoberta da minha bissexualidade. O Ensino Médio foi um período de evasão simbólica e sofrimento psíquico. Episódios depressivos. Não pertencimento. Inclusive dentro dos próprios espaços LGBTs, onde a bissexualidade era questionada.

[46] Disponível em: https://youtu.be/hWZSHyDEI2o Data de publicação: 16 abril de 2026. (Produzido pelo autor)

Ingressei no ensino superior, em Comunicação Social, e esse movimento representou singular. Ao trabalhar e sustentar meus estudos, reconstruí minha relação com o aprender. A docência emergiu de forma contingente, ao lecionar inglês em curso livre. Essa experiência revelou o ensino como prática relacional, fundada no vínculo e no desejo de aprender.

A partir daí, investi na formação pedagógica: cursei Letras e especialização em metodologias ativas, tecnologias educacionais e cultura maker. Minha atuação consolidou-se na interface entre educação, comunicação e tecnologia, atualmente trabalho em uma escola no Sistema "S", na área de Multimídia.

Sinto que minha identidade de gênero nunca foi um ponto de conflito, mas a orientação sexual segue atravessada por tensões. Assumir-me bissexual implicou enfrentar rejeições e, em muitos contextos, recorrer ao silêncio como estratégia de proteção. O armário, nesse sentido, configura-se como dispositivo móvel, que se abre ou se fecha conforme as condições de existência.

Como docente, hoje abordo essas questões com maior liberdade, embora minha trajetória inclua experiências em instituições conservadoras, onde precisei ocultar aspectos de minha identidade. A solidão, em minha história, assume duplo estatuto: ausência dolorosa e, também, espaço de elaboração e potência.

Minha trajetória evidencia a escola como espaço ambivalente: capaz de produzir exclusão, mas também de possibilitar reconstrução. É nesse entrelugar que sustento minha prática docente, orientada pela escuta, pela empatia e pelo reconhecimento. Sou Cícera. Mulher. E essa é parte de minha história.

PROFESSOR 04 – ALEX WILLIAMS – PARTICIPANTE DA PESQUISA

QR Code que direciona ao produto audiovisual[47]

[47] Disponível em: https://youtu.be/ghsev7g3QqE Data de publicação: 18 abril de 2026. (Produzido pelo autor)

Sou Alex Williams, homem cisgênero gay, professor de Geografia na rede pública estadual. Minha trajetória escolar ocorreu integralmente em escolas públicas do interior de São Paulo, em um contexto marcado por valores tradicionais e forte influência religiosa, elementos que atravessaram diretamente minha relação com a sexualidade.

Desde a infância, reconhecia que tinha atração por outros meninos, ainda que não tivesse repertório para nomear essa experiência. Na escola, desenvolvi estratégias de dissimulação, como declarar interesse por meninas, buscando adequar-me às expectativas heter*cis*onormativas. Esse processo foi marcado por vigilância constante sobre gestos, olhares e afetos, produzindo uma vivência silenciosa e solitária.

Minha trajetória acadêmica foi construída paralelamente ao trabalho. Durante o Ensino Médio, conciliei estudos com atividades laborais e, posteriormente, ingressei na universidade pública, onde cursei Geografia. Foi nesse contexto que iniciei minha inserção na docência, especialmente por meio de projetos de extensão e do PIBID, consolidando minha identidade profissional como professor.

A universidade mudou minha trajetória pessoal. Quando entrei na moradia estudantil, encontrei um ambiente plural e bem acolhedor, nesse espaço consegui reconhecer e expressar minha sexualidade de forma segura. Saí do armário aos 19 anos, primeiro contei para amigos/as próximos/as – eles/elas me acolheram e me ajudaram a me sentir seguro.

No exercício da docência, optei por não ocultar minha orientação sexual. Ainda que inicialmente tenha vivenciado receios, especialmente em contextos escolares mais conservadores, minha experiência tem sido majoritariamente marcada por respeito e abertura ao diálogo. A relação com estudantes é espaço de troca, especialmente com jovens que também vivem questões ligadas à sexualidade.

O armário, em minha trajetória, está diretamente associado à experiência da solidão. Permanecer nele significou silenciar afetos e vivências, mesmo em contextos em que minha orientação era, de certo modo, percebida, mas não nomeada. Trata-se de um silêncio compartilhado, que evidencia a força das normas sociais na regulação das identidades.

As experiências de LGBTfobia estiveram presentes em minha vida, mas nem sempre eram escancaradas. Às vezes apareciam diluídas em comentários, em situações pequenas. Mas teve um dia, na escola, que foi explícito. Eu estava corrigindo um exercício, escrevendo no quadro. Um estudante fez um comentário pejorativo sobre minha sexualidade. Na hora, os/as colegas reagiram, advertiam o garoto. Quando perguntei o que ele havia dito, ele não repetiu.

A aula continuou seu fluxo normalmente. Essa situação me ajudou a compreender a importância de redes de apoio.

A solidão marcou especialmente minha infância e adolescência, associada à dificuldade de expressão da sexualidade, contudo as amizades, vínculos familiares foram muito importantes. Essas redes afetivas fizeram a diferença.

Minha trajetória evidencia que a escola pode operar tanto como espaço de silenciamento quanto de possibilidade de reconhecimento, e que a visibilidade docente LGBTQIAPN+ pode constituir-se como elemento importante na produção de pertencimento e diálogo no ambiente escolar. Sou Alex Williams, Professor de Geografia e essa é parte de minha história[

PROFESSOR 05 – ANTÔNIO – PARTICIPANTE DA PESQUISA



QR Code que direciona ao produto audiovisual[48]

Me chamo Antônio. Sou homem cisgênero, gay, professor de Língua Portuguesa e ator. Minha trajetória na escola começou em Itapecerica da Serra, em escolas públicas. Meu desenvolvimento escolar caminhava bem até o Ensino Fundamental II. Foi quando veio uma ruptura. Comecei a sofrer violência por causa da minha expressão de gênero na escola, pois me percebiam como afeminado.

Até a quinta série, minha experiência na escola era boa. Na sexta, tudo mudou. Vieram os episódios de bullying, ameaças de agressão física. Isso afetou minha permanência na escola. Meu bem-estar foi para o chão. Minha família então me transferiu para uma escola particular. Essa violência escolar, mudou parte de minha trajetória.

[48] Disponível em: https://youtu.be/33r6GYszjT0 Data de publicação: 18 abril de 2026. (Produzido pelo autor)

Meu desempenho acadêmico era bom. Mas as experiências deixaram marcas no comportamento. Fiquei na defensiva. Mais reativo. A escola, nessa época, deixou de ser só lugar de aprender. Virou também lugar de vigiar e se proteger.

Minha relação com a sexualidade foi atravessada por repressões, especialmente devido à formação religiosa católica. Desde pequeno, sabia que sentia atração por meninos. Mas vinha o medo, a culpa que eram reforçados por discursos religiosos punitivos. Esse processo levou ao silenciamento e à negação de minha identidade durante grande parte da adolescência.

O Ensino Médio foi relativamente mais estável em termos de socialização, ainda que marcado pela ausência de vivências afetivo-sexuais. Apenas na juventude, por volta dos 19 anos, iniciei meu processo para sair do armário, impulsionado por experiências no teatro e pelo ingresso no Ensino Superior. Esses espaços foram dispositivos que me acolheram e me ajudam na elaboração de minha identidade.

Minha escolha pela docência ocorreu de forma não linear. Inicialmente interessado na atuação, ingressei no curso de Letras como estratégia profissional, mas, ao longo da formação, estabeleci vínculo com a educação, especialmente pela articulação entre linguagem, arte e práticas pedagógicas.

Na minha história, o armário representou duas coisas ao mesmo tempo, dispositivo de proteção e de opressão. Na adolescência, ficar dentro dele era questão de sobrevivência, aquele contexto era hostil. Mas também vinha a culpa, o medo, o silenciamento. Até hoje, às vezes volto para dentro. Quando o contexto é de risco, eu me recolho de novo.

As experiências de LGBTfobia na escola foram significativas, deixaram marcas. A sensação da violência física que podia acontecer a qualquer momento, influenciou inclusive minha forma de circulação na rua e minha relação com o espaço público.

A solidão constitui um eixo central da minha trajetória, não como isolamento social, mas como impossibilidade de compartilhar afetos e experiências. Trata-se de uma solidão afetiva, marcada pelo silenciamento, inclusive no âmbito familiar, onde há convivência, mas ausência de escuta.

Meu percurso evidencia que a escola pode produzir tanto violência quanto possibilidades de reconstrução, e que a solidão de sujeitos LGBTQIAPN+ muitas vezes se manifesta de forma invisível, como abandono emocional em meio à presença. Sou Antônio, ator, professor e esta é parte de minha história.

PROFESSORA 06 – JOANA – PARTICIPANTE DA PESQUISA



QR Code que direciona ao produto audiovisual[49]

Sou Joana, mulher cisgênero, negra e lésbica, mestre em Letras e professora de Língua Portuguesa. Meu percurso educacional foi construído integralmente em instituições públicas de ensino, desde a escola básica na periferia da zona norte de São Paulo até a universidade – ingressei por meio de um projeto de mobilidade social e permanência acadêmica.

Minha relação com a escola sempre foi marcada pelo investimento nos estudos, fui uma estudante dedicada, tendo nos professores/as referências fundamentais para a escolha da docência. Minha inserção profissional iniciou-se no terceiro setor, em contextos de educação não formal, atuando com populações em situação de vulnerabilidade, o que ampliou minha compreensão sobre práticas educativas para além do modelo tradicional.

Eu me reconheci enquanto mulher lésbica de forma tardia, já na vida adulta, cresci em um contexto religioso evangélico, e compreendo que a religião se tornou um dispositivo de repressão e silenciamento da sexualidade. Durante anos, experimentei um processo de negação e apagamento, muitas vezes inconsciente, o que dificultou a elaboração dessa dimensão da minha existência.

A universidade foi um espaço importante para constituir mudanças, pois possibilitou contato com outras perspectivas, relações e experiências. Uma amiga bissexual foi decisiva nesse contexto, ela me ajudou em refletir e reconhecer minha orientação sexual. Esse processo mostra como as redes de apoio são importantes na construção identitária.

Durante a Educação Básica, minha sexualidade não era tematizada, mas manifestava-se por meio de diferenças percebidas na expressão de gênero e nos modos de ser frequentemente atravessados por estranhamentos e comentários sutis. A ausência de repertório e de espaços de diálogo contribuiu para um processo de silenciamento e não elaboração.

[49] Disponível em: https://youtu.be/hp8h1wguu_A Data de publicação: 18 abril de 2026. (Produzido pelo autor)

O armário, na minha trajetória, foi lugar de apagamento e isolamento, sustentado por normas sociais e religiosas. Permanecer nele me impedia de acessar experiências afetivas e identitárias. Era uma existência parcial, e à medida que fui percebendo outros modos de vida, fui me abrindo e deslumbrando novas possibilidades.

As experiências de preconceito foram majoritariamente sutis, manifestando-se em olhares, comentários e expectativas normativas de feminilidade. Ainda assim, produziram efeitos de deslocamento e vigilância sobre si.

A solidão, em minha trajetória, configura-se como experiência não consciente, associada ao não viver plenamente determinadas dimensões da vida. Trata-se de uma solidão produzida pelo apagamento, mais do que pelo isolamento social.

Hoje, como docente, reconheço a importância da representatividade e do diálogo como práticas pedagógicas. Minha trajetória aponta como a educação pode operar como espaço de silenciamento, e ao mesmo tempo como possibilidade de abertura, reconhecimento e construção de pertencimento.

Minha história revela que processos de identificação e afirmação são atravessados por marcadores sociais diversos, e que a solidariedade constitui elemento central na construção de existências mais habitáveis. Eu me chamo Joana, sou professora e esta é parte de minha história.

4. A COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS DE PARTICIPANTES

Destaca-se que o processo de amostragem por bola de neve mostrou-se mais fluido entre as pessoas educadoras. Em parte, isso pode ser explicado pelo fato de esses/as participantes terem concluído o ensino superior, serem, em sua maioria, mais velhos/as e estarem inseridos/as no ambiente escolar, espaço em que a pesquisa tende a ser mais valorizada e compreendida. Nesse grupo, as indicações de novos participantes ocorreram com maior facilidade e a adesão ao estudo foi mais frequente.

Entre as pessoas educandas, por outro lado, observou-se maior dificuldade tanto na indicação de novos participantes quanto na aceitação do convite para participar da pesquisa. Como consequência, a amostragem nesse grupo demandou um número maior de "sementes", enquanto, entre as pessoas educadoras, houve maior predominância de indicações sucessivas.

O próximo capítulo apresenta a análise dos dados produzidos na pesquisa. Nele, serão discutidos os fragmentos das entrevistas narrativas e das vídeo-áudio-cartas pedagógicas, articulando-os ao referencial teórico desenvolvido ao longo da tese.

CAPÍTULO V –TRANSFORMANDO O S(C)ISTEMA: QUICANDO VAMOS PASSAR!

Bixa estranha louca, preta, da favela. Quando ela tá passando
Todos riem da cara dela, mas, se liga macho.
Presta muita atenção. Senta e observa a tua destruição.
Que eu sou uma bixa, louca, preta, favelada.
Quicando eu vou passar e ninguém mais vai dar risada.
Se tu for esperto, pode logo perceber
Que eu já não tô pra brincadeira. Eu vou botar é pra foder

(Bixa Preta, Linn da Quebrada, · 2017)

Neste capítulo, desvelo as experiências de estudantes e educadores LGBTQIAPN+ em relação à solidão nos contextos escolares, analisando as estratégias de resistência, os inéditos viáveis e os processos de conscientização política que emergem de suas narrativas.

Desde criança não fui muito incentivado a falar. Cresci em espaços que ensinavam, de diferentes formas, que o silêncio era mais seguro do que a fala. Tal experiência se conecta com o que Paulo Freire (2022), denomina de educação bancária, uma concepção educativa que compreende o conhecimento como algo a ser depositado nas pessoas educandas, reduzindo-as à condição de receptáculos passivos e negando-lhes a possibilidade de participar criticamente da produção do conhecimento. Por isso, escrever este capítulo constitui, talvez, meu maior exercício de ruptura.

Na escola, na religião, na família, no trabalho e em tantos outros lugares, a dissidência sexual aparecia como algo a ser corrigido, escondido ou negado. Tomar a palavra, sobretudo nesta tese, é ato político, justamente porque exige que minha voz, a voz das pessoas participantes, enquanto sujeitos LGBTQIAPN+, ocupem espaços dos quais historicamente nos foram negados.

Parto de um lugar bastante conhecido para pessoas sexualmente dissidentes, o da violência, à medida que fui desenvolvendo a análise teórica da tese, já na introdução quando construía a revisão de literatura, o lugar da solidão já estava posto, e aqui ainda não estou me referenciando somente, aos comentários sutis sobre a percepção da diferença, a expulsão da convivência, o isolamento, as ofensas em meio as *"brincadeiras",* a LGBTQIAPN+fobia, a mordaça colocada nos profissionais que trabalham com educação para não falar de gênero e sexualidade no exercício de sua função, o papel crucial da igreja que já institui o inferno como nosso lugar final.

A solidão está posta quando somos proibidos de ser.

Como metáfora, recorro à história que aprendi quando criança oriunda da cultura popular do ‘Patinho Feio’. Ao ser rotulado feio, o pato passa a experimentar o mundo a partir dessa nomeação. Dorme e acorda feio, alimenta-se feio, vive feio. A violência desta categorização se torna modo de existir. O pato segue sua trajetória de vida acreditando que há algo de errado consigo, até que, em determinado momento, diante da pluralidade, do encontro com outras aves, percebe que nem pato é. A questão da inadequação não está no pato, e sim no s(c)istema que insistiu em rotular, violentar ‘os patos’ que fogem a categoria normatizada. Essas ações, de ruptura, se justificam a partir da lógica binária, hetero*cis*normativa que determinam quem é anormal e, portanto, exclusão.

As estruturas sociais, a linguagem e os códigos normativos não apenas nomearam a diferença, mas produziram condições para sua marginalização.

A produção discursiva da ‘bixa, do viado, da sapatão, do traveco’ na sociedade e na escola enquanto categoria abjeta se faz por meio de uma saturação linguística que potencializa processos de desumanização, produzindo experiências compulsórias de solidão e vigilância moral sobre os corpos dissidentes.

Esse percurso histórico-discursivo é analisado por Megg Rayara de Oliveira (2017), a pesquisadora apresenta a figura da bixa como uma construção social marcada por dispositivos de controle, disciplinamento e marginalização, seja no grito ofensivo no pátio da escola, os insultos escritos nas portas do banheiro, os desenhos na carteira e cadeira da sala de aula, na pregação moralista do padre e/ou pastor/a, e em outras manifestações de violências e rebaixamento da dignidade humana. Ao descrever a bixa, nomeia:

> abominável, anormal, asqueroso, arrombado, arrombador, aberrante, assassino, arruaceiro, ameaçador, afetado, afrescalhado, aidético, afeminado, bagaxa, bajulador, barbie, beel, bibinha, biba, bicha, bicha bacana, bicha sucesso, bicha louca, bichona, bichola, bichola de merda, bichinha, bicha pão com ovo, bicha desnutrida, bicha escrota, bicha velha, bicha má, bicha quá quá, bichoso, bhesha, bee, boiola, baiotola, contrário a natureza, corruptor de jovens, cocudo, desmunhecado, doente da alma, demoníaco, diabólico, debochado, degenerado, devasso, desavergonhado, desviado, desenfreado, efeminado, encubado, entendido, escandaloso, extorquista, exibicionista, fanchono, fresco, fornicador, frutinha, galinha, gay, gayzinho, gayzão, gilete, homófilo, homem-mulher, impróprio, indecente, invertido, infamante, infame, imoral, ignoto, inapto, incorrigível, insolente, Joaninha do Rossio, louco, louca, libertino, libidinoso, macho-fêmea, monstro, maníaco, malandro, medonho, mariquinha, maricona, mulherzinha, mulher paciente, moçoila, mona, morde fronha, mão quebrada, necrófilo, Neusa, ninfomaníaco, onanista, pintosa, panqueca, pederasta, perigoso, pecador, pecador nefando, praticante da sujidade, pelintra, perturbador da ordem moral e da ordem pública, prevaricador, pelotudo, pintoso, pintosa, putinha, queima-rosca, rotos, safados, saturnianos, sodomitas, sem vergonha, santa, satírico, tia, transviado, traidor da pátria, rapaz alegre, urso, uranista, viado, viadinho, viadão, violentador de homens, viciado e vadio. (Oliveira, 2017, p.101)

É precisamente nesse contexto de nomeação, vigilância e produção da diferença, e exclusão, que a solidão ganha terreno para emergir. Esse sujeito, sistematicamente alocado a margem, carrega uma série de estigmas que associam feminilidade, passividade e desvio, entretanto, como evidência Oliveira (2017), a bixa não pode ser compreendida apenas como efeito passivo dos processos de marginalização. Ao tensionar os códigos normativos de gênero e sexualidade, sua existência também produz deslocamentos, fissuras e possibilidades de reexistência frente às estruturas que procuram exterminá-las.

A bixa resiste. Ocupa brechas, reinscreve significados e tensiona os próprios limites dos discursos que historicamente tentaram apagá-la, demonstrando que sua existência é movimento contínuo de humanização, criticidade, frente às estruturas que insistem em desumanizá-la.

Sendo assim, e usando o próprio pajubá, apresento os dados da pesquisa na próxima seção. Vamos nós, falar de nós. Bota a cara sol viado e a boca no trombone!

1. VAMOS AO BABADO!

As entrevistas constituíram uma experiência profundamente mobilizadora, trouxeram inquietações que permaneceram para além do encontro, exigindo um exercício constante de reflexão sobre as experiências relatadas e seus atravessamentos. Parte das pessoas entrevistadas não faziam parte do meu convívio social antes da pesquisa; contudo, ao longo do processo, foram sendo construídos vínculos de confiança, identificação e reconhecimento mútuo enquanto pessoas de uma mesma comunidade.

Nesse sentido, a própria perspectiva da pesquisa participante favoreceu uma aproximação com as histórias narradas, demandando escuta atenta e sensibilidade para compreender como essas experiências dialogavam com processos coletivos de exclusão, resistência e (re)construção de sentidos.

A partir do conjunto das narrativas oriundas das entrevistas, conversas e das vídeo-áudio-cartas pedagógicas, que se iniciou o processo de organização e análise do material empírico. E esse material nos permite alcançar o objetivo geral desta tese, que consiste em compreender os sentidos que a solidão assume quando associada às experiências escolares de pessoas LGBTQIAPN+, analisando sua articulação com gênero, sexualidade e outros marcadores sociais, bem como os processos de resistência e solidariedade que emergem dessas experiências.

Um episódio que merece destaque ocorreu durante o exame de qualificação em agosto de 2025. Na ocasião, uma observação da professora Dra. Fernanda Priscila Alves da Silva,

membra da banca avaliadora, provocou uma importante reflexão sobre os rumos da análise. Ao comentar sobre os resultados preliminares, destacou que a tese não revelava apenas experiências de dor e sofrimento, mas também de afeto.

Sua observação permitiu perceber que, embora a solidão estivesse presente de maneira recorrente nas narrativas, ela não se esgotava na experiência das pessoas participantes. Entre os relatos de exclusão, violência e silenciamento, também emergiam faíscas de encontros, vínculos, prenúncios de solidariedades e formas coletivas de resistência que ajudavam a sustentar a existência diante das adversidades vividas.

A partir dessa provocação, tornou-se necessário dedicar maior atenção a esses espaços de acolhimento e construção coletiva, buscando aproximar a análise das reflexões de bell hooks (2019) sobre afetos, pertencimento e amor como práticas de resistência. Afinal, era justamente nesses encontros, produzidos em meio às experiências de vulnerabilização, que se revelavam algumas das expressões mais potentes de Educação Popular.

Para a análise de todo o material coletado, conforme mencionado no capítulo anterior, utilizei o *software Atlas.TI Web*. A partir de sucessivas leituras das entrevistas e das vídeo-áudio-cartas pedagógicas, antes e pós exame de qualificação, fui identificando temas, experiências, tensões e sentidos que emergiam das narrativas e criando códigos.

Além disso, revisitar constantemente a questão problematizadora que direcionava a tese foi essencial para o processo analítico, a saber: Quais sentidos são atribuídos por pessoas educadoras e educandas LGBTQIAPN+ à experiência da solidão nos contextos escolares, e de que modo essa vivência se articula com gênero, sexualidade e outros marcadores sociais?

Os códigos analíticos foram construídos ao longo desse processo de imersão no material empírico, à medida que frases, trechos e conjuntos de narrativas indicavam questões relevantes para a compreensão das experiências escolares das pessoas participantes, no total foram criados 39 códigos analíticos.

Alguns códigos apareceram de forma recorrente em diferentes entrevistas, como por exemplo o código LGBTQIAPN+fobia/Violências, identificado em 37 citações. Outros surgiram apenas uma única vez, mas nem por isso deixaram de apresentar relevância para a análise. É o caso, por exemplo, do código " Reprodução da LGBTQIAPN+fobia", construído a partir da narrativa de Caio. Vejamos o que ele diz:

> Na escola, eu sempre fiquei pressionado para seguir uma figura, para eu ser heteronormativo, e tudo mais. [...] eu reprimia toda a forma de me expressar que poderia, vamos dizer assim, dar uma pinta de que eu era, sou homossexual etc. [...] durante a escola, eu sentia a pressão de ficar com meninas [...] aconteceu, em alguns momentos, eu refletindo hoje, de zoar outras pessoas que tinham trejeitos afeminados [...] muito reproduzindo por uma pressão de me enquadrar, e de não desconfiarem de

> mim. Na época eu não parava muito para associar, só reproduzia [...] foi uma infância de esconder mesmo, de não sentir liberdade naquele momento de me abrir. (P2, Caio, 2024)

Ao revisitar sua trajetória escolar, Caio relata que investia continuamente na construção de uma imagem compatível com as expectativas de masculinidade presentes em seu contexto. Sua narrativa encontra ressonância em experiências que já foram descritas ao longo desta tese. Em meu memorial, por exemplo, narro o momento em que deixei de andar com as meninas durante os intervalos escolares como estratégia de reduzir as provocações e suspeitas dirigidas à minha sexualidade.

O esforço de Caio para não despertar suspeitas sobre sua sexualidade atravessava diferentes aspectos de sua vida escolar, desde a relação com meninas, meninos e até a forma como se posicionava diante de colegas considerados afeminados. Sua narrativa revela que a hetero*cis*normatividade opera também, através da produção de comportamentos, gestos e performances, esperados para um tipo de gênero e que buscam garantir reconhecimento e pertencimento social.

Nesse contexto, insultos, *"brincadeiras"* e práticas discriminatórias aparecem como parte de um processo mais amplo de aprendizagem social, no qual determinados sujeitos são levados a vigiar a si mesmos e aos outros, reproduzindo mecanismos que contribuem para a manutenção da ordem hetero*cis*normativa.

O que considero particularmente instigante na narrativa de Caio é o movimento reflexivo que ela produz. Ao rememorar sua trajetória escolar, o participante não apenas descreve acontecimentos vividos na infância e adolescência, mas também os interpreta a partir das compreensões construídas ao longo da vida adulta. Em diversos momentos, a narrativa parece estabelecer um diálogo entre o sujeito do passado, que viveu aquelas experiências, e o adulto que hoje busca atribuir sentidos a elas.

Os códigos contemplam temas relacionados às experiências de violência, solidão, processos identitários, estratégias de resistência, religiosidade, representatividade, armário, interseccionalidade, entre outros. O Gráfico 4, apresentado nas próximas linhas, apresenta os 39 códigos construídos ao longo do processo analítico e suas respectivas frequências de ocorrência nas narrativas das pessoas participantes. A ordenação foi realizada a partir do número de citações identificadas em cada código.

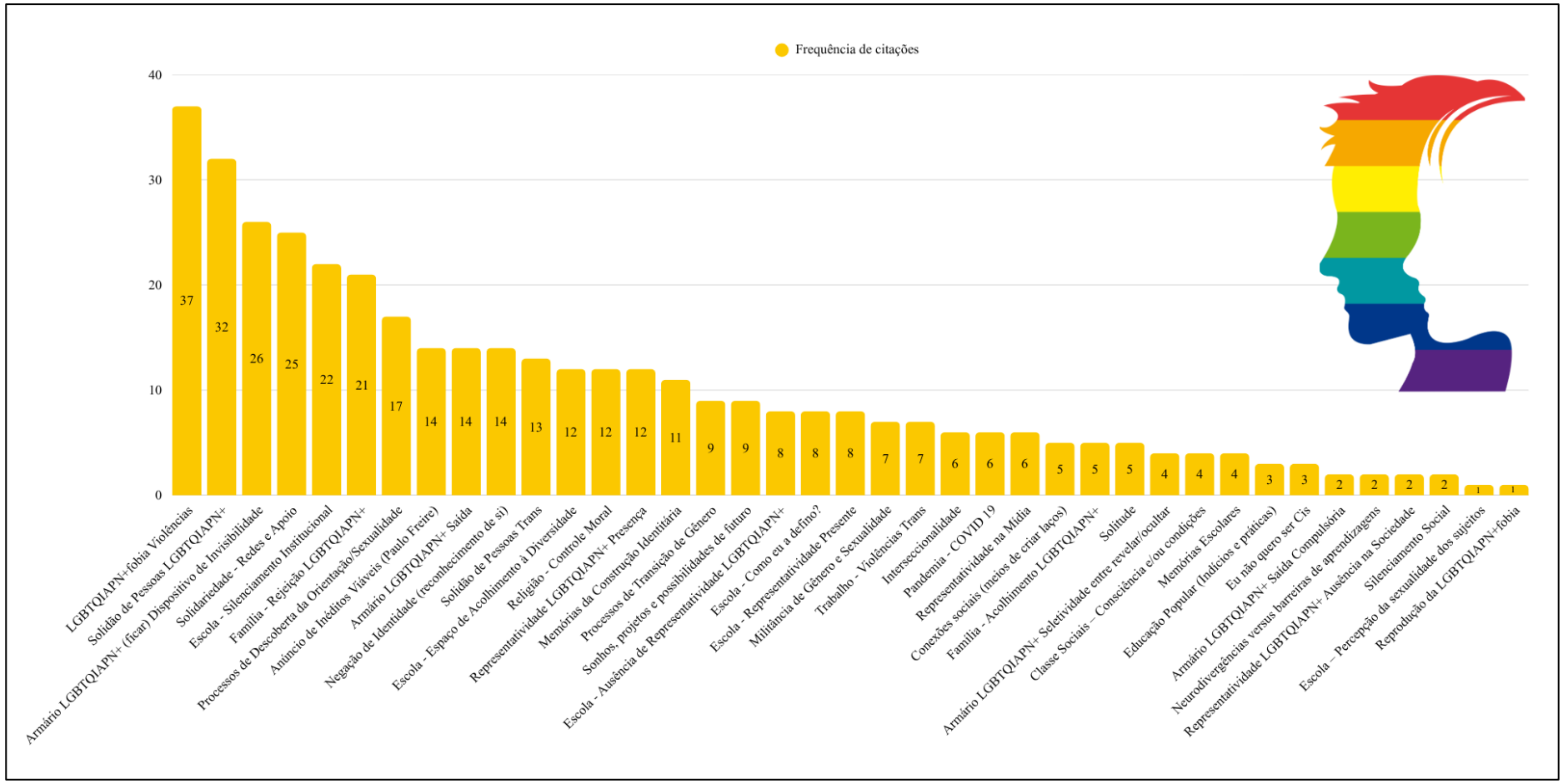
Em seguida, teve início a etapa de agrupamento dos códigos em cinco eixos temáticos mais amplos, buscando identificar relações, aproximações e tensões entre os códigos, sempre em diálogo com as narrativas produzidas pelas pessoas participantes. Desse movimento

emergiram os seguintes eixos: (1) Processos de Construção Identitária; (2) Dispositivos de Controle, Silenciamento e Violência; (3) Produção de Solidão, Isolamento e Sofrimento; (4) Estratégias de Resistência, Solidariedade e Redes de Apoio; e (5) Inéditos Viáveis, Esperançar e Sonhos Possíveis. O Gráfico 5 apresenta a organização desses eixos temáticos, os quais orientam a análise desenvolvida neste capítulo.

Cabe destacar que a organização dos códigos nesses eixos não ocorreu de forma rígida ou excludente. Em diversos momentos, determinados códigos apresentaram interfaces com mais de um eixo temático, sendo, portanto, alocados simultaneamente em dois grupos analíticos. Essa sobreposição não foi compreendida como uma limitação da análise, mas como expressão da complexidade das vivências compartilhadas pelas pessoas participantes e das múltiplas dimensões que atravessam suas trajetórias.

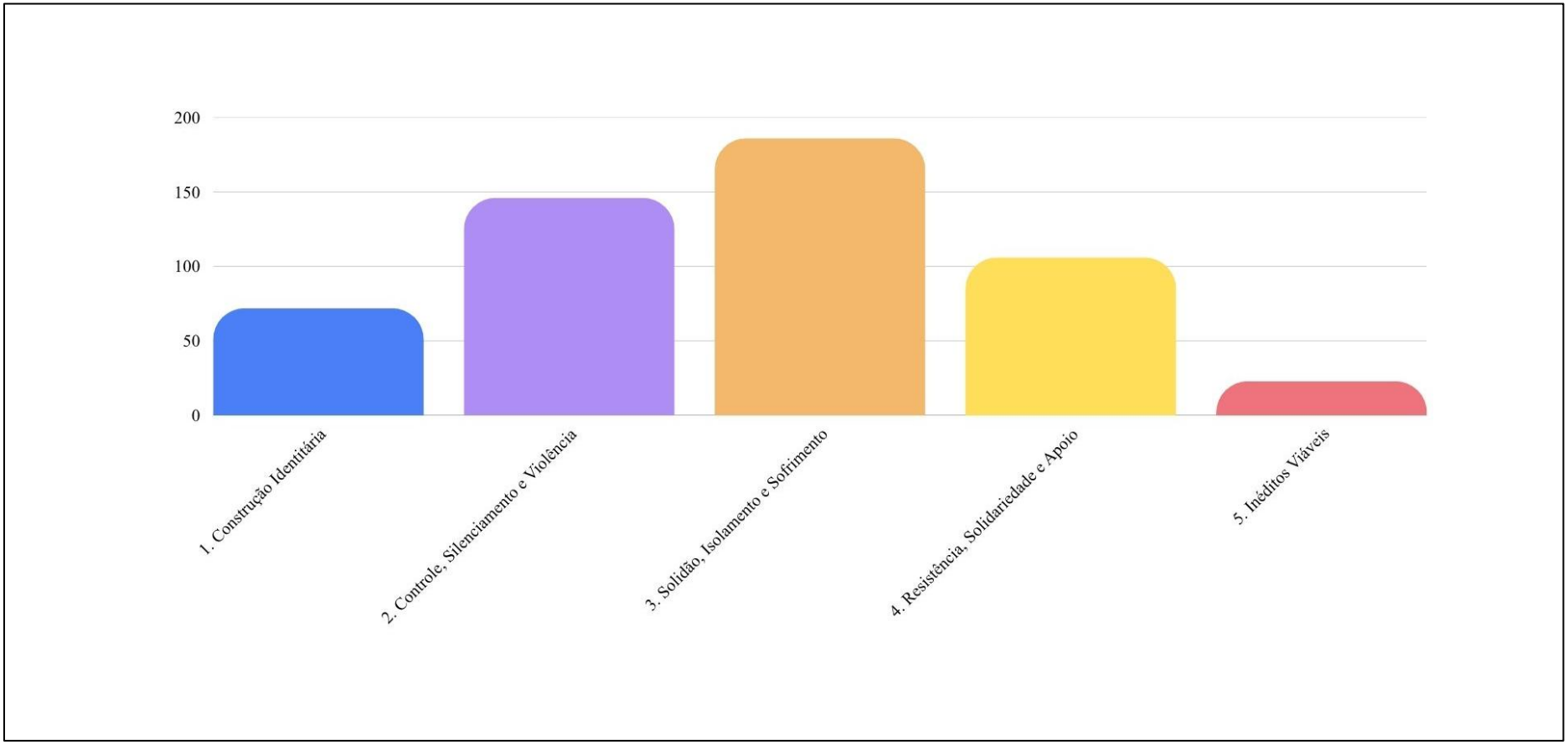
Esse movimento constituiu um exercício de interpretação coletiva das narrativas produzidas ao longo da pesquisa, aproximando-se da concepção de Educação Popular como processo de leitura crítica e pronúncia do mundo. Nessa perspectiva, conforme assinala Streck (2005, p. 38), "partindo do pressuposto de que a exclusão social é historicamente gerada e humanamente inaceitável, pesquisar significa colocar-se 'junto com' os movimentos geradores de vida e de dignidade. Por isso, a pesquisa participa da dialética da denúncia e do anúncio". À luz dessa compreensão, apresentam-se, a seguir, os dois gráficos que sintetizam os dados produzidos na pesquisa. Na sequência, desenvolve-se a discussão a partir dos cinco eixos temáticos construídos durante o processo analítico.

TABELA/GRÁFICO 4 – CÓDIGOS CRIADOS A PARTIR DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS



(Fonte: Elaboração Nossa, 2026)

TABELA/GRÁFICO 5 - QUANTIDADE DE CITAÇÕES POR GRUPO TEMÁTICO



(Fonte: Elaboração Nossa, 2026)

1.1. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

O primeiro eixo analítico refere-se aos processos de construção identitária das pessoas participantes da pesquisa. As narrativas relacionadas a esse eixo emergiram, em grande parte, no início das entrevistas, quando foi solicitado o compartilhamento de aspectos relacionados à história de vida, às primeiras experiências escolares e aos processos de construção de suas identidades.

A análise dessas narrativas permitiu identificar diferentes dimensões que atravessam a constituição das identidades, entre elas as memórias da infância, as experiências escolares, os processos de descoberta da orientação sexual e da identidade de gênero, os marcadores sociais da diferença e outras experiências que evidenciam a complexidade das trajetórias vividas pelas pessoas participantes.

As entrevistas iniciaram por uma pergunta ampla: *Conte-me um pouco sobre você, quem é você e sobre a sua trajetória enquanto estudante,* observou-se que, à medida que as pessoas participantes contavam suas histórias de vida, as experiências relacionadas às identidades de gênero e às sexualidades emergiam de forma quase espontânea, sem que fosse necessária uma indução direta de minha parte.

Observa-se que as narrativas de professories e estudantes apresentam importantes aproximações, embora revelem singularidades relacionadas aos contextos de origem, às trajetórias familiares e às experiências sociais de cada participante. Em relação aos percursos geográficos, dez pessoas participantes residem atualmente na Região Metropolitana de São Paulo. Entre elas, uma realizou maior parte de sua trajetória escolar no interior do estado antes de migrar para a capital paulista. Outra participante permanece residindo no interior, enquanto uma terceira é natural da cidade do Rio de Janeiro.

É importante destacar que as trajetórias narradas também foram atravessadas pela pandemia de COVID-19 (2020-2022), contexto que incidiu diretamente sobre os processos de escolarização e de construção identitária das pessoas participantes. Como relata Márcia “Entrei na universidade no ano da pandemia e foi estranho entrar e depois sair, estudei durante um mês e meio e veio a pandemia e eu fiquei em casa por muito tempo. (E1, Márcia Alves, 2023).

As narrativas, inicialmente, indicam que as experiências relacionadas a gênero e sexualidade antecedem, em muitos casos, a apropriação das categorias identitárias utilizadas para nomeá-las. Olivia, Caio e Cindy retomam experiências vividas no contexto familiar durante a primeira infância como elementos significativos para compreender seus processos de construção identitária.

> Eu adorava pegar os tamancos da minha tia, as roupas, as maquiagens. Eu me sentia tão bem vestindo aquilo com uma pessoa de 3, 4 anos. Eu me sentia... Eu acredito que eu me sentia... Puxando na memória, eu me sentia melhor usando o tamanco da minha tia do que o tênis azul que a minha mãe comprava. (E2, Olivia, 2024)

> Desde muito cedo, a gente acaba percebendo. Tipo, acho que os primeiros momentos é quando você é muito pequenininho assim, você vai em uma loja de roupa com a sua mãe, aí você olha ali aquela seção das cuecas, aí você vê uma coisinha ali estampada, você fala, tem alguma coisa aí, entendeu? (P2, Caio, 2024)

> O que eu lembro, assim, fora da escola, né, era de brincar de Barbie, e as minhas Barbies eram gays. As últimas vezes que eu brinquei de Barbie, eu lembro disso, que elas eram, tipo, um casal, elas tinham uma filhinha. Então, tipo, até fora da escola eu já estava me projetando. Enfim, acho que é basicamente isso. (E4, Cindy, 2025)

Antes de compreenderem a si mesmas como sexualmente dissidentes, as pessoas participantes recordam sentimentos, afetos, brincadeiras, interesses e formas de expressão que, à época, ainda não possuíam uma explicação, somente posteriormente, passaram a ser reinterpretados à luz das experiências vividas.

Embora as primeiras percepções sobre si emerjam, em alguns casos, no contexto familiar, as narrativas evidenciam que foi na escola que esses sentimentos passaram a ganhar maior nitidez.

Ao ampliar as possibilidades de convivência para além da família, a escola torna-se um espaço privilegiado para a construção das identidades, mas também para a produção das diferenças. Como afirma Guacira Lopes Louro: "Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso." (Louro, 1997, p. 57). Sobre essa percepção de si no ambiente escolar destacamos os seguintes fragmentos:

> Foi muito cedo e foi na escola também. É muito comum isso acontecer porque o nosso primeiro lugar fora da família é dentro da escola, então é a primeira vez que a gente tem chance de ser a gente mesmo, sem a influência dos pais e tudo mais. E conhecer outras pessoas de forma mais profunda também. Então desde o tempo que estudava no EMEI, já percebia que gostava mais das meninas, achava as meninas mais bonitas e queria ficar perto delas não como uma amizade, mas como uma coisa além. Um afeto não sexualizado, longe disso, mas era um afeto diferente. (P1, Suzana, 2023)

> Desde a infância, eu já entendia e sentia atração por meninos. Tive sentimentos por alguns colegas de turma, mas nunca compartilhei isso com ninguém, nem mesmo com minhas melhores amigas. (P4, Alex Willians, 2024)

> Acabei me apaixonando por uma colega de sala e, enquanto uma pessoa muito romântica desde sempre… acabei expressando isso de várias formas notáveis. Eu ficava todo besta, pegava, levava uma florzinha do caminho, levava para ela… (E3, André, 2024)

> Desde pequeno, eu percebia que meus amigos tinham uma atração pelas meninas. E eu falo: não era um contexto sexual, sabe? Era aquela coisa de seis, sete anos, em que a gente se aproxima das pessoas que acha bonitas. Não tinha uma dimensão sexual envolvida, mas eu já achava alguns meninos bonitos. Já me atraía mais por meninos do que por meninas, mesmo sem entender ainda o que isso significava. (P5, Antônio, 2025)

De modo mais amplo, as narrativas revelaram que foi nesse espaço de convivência cotidiana, a escola, que as pessoas participantes passaram a perceber seus afetos, seus modos de expressão e seus corpos em comparação com os/as demais colegas.

Esse movimento aproxima-se das reflexões de Simone de Beauvoir (1980) ao problematizar que as diferenças entre homens e mulheres não decorrem de uma determinação biológica, mas são produzidas ao longo do processo de socialização. As narrativas analisadas sugerem que a construção identitária também se constitui nesse percurso, à medida que experiências inicialmente desprovidas de uma nomeação passam a adquirir significado nas relações estabelecidas com a família, a escola e outros espaços de convivência.

Paralelo a isso, ao mesmo tempo em que ocorria essa identificação, a escola também se constituiu como um espaço de produção de sofrimento, solidão, normas, expectativas e hierarquias que passaram a perseguir os significados e às diferenças. Nos próximos eixos deteremos com mais profundidade sobre essa questão, quando discutirmos sobre o silenciamento dos corpos e a produção da solidão.

As narrativas também revelam a diversidade dos percursos formativos vivenciados pelas pessoas participantes. No que diz respeito ao tipo de ensino elas se distribuem de maneira equilibrada entre as redes pública e privada.

Seis pessoas realizaram a maior parte de sua formação em escolas públicas e seis em instituições privadas. Entre estas últimas, duas ingressaram por meio de bolsas de estudo. Esse conjunto de trajetórias compõe a cartografia dos percursos formativos das pessoas participantes, marcada por diferentes contextos institucionais de escolarização.

As narrativas, além de revelarem recorrências relacionadas às normas de gênero e sexualidade, demonstram que, em alguns casos, essas vivências são atravessadas por outros marcadores sociais, como raça, classe social, diferenças e atravessamentos de territórios, em dois casos, neurodivergências, produzindo diferentes formas de pertencimento, exclusão e reconhecimento. Esses elementos antecipam parte da resposta à questão que orienta esta pesquisa. Vejamos alguns exemplos:

> Foi bastante sofrido assim, minha trajetória na USP nesse começo, porque eu percebi que eu era uma pessoa negra, na minha família eu sou clara e eles são mais escuros, então eu passava bem ali, e onde eu morava também, eu morava na periferia de Diadema, no Eldorado. E fazia esse trajeto, Eldorado, USP, gastava três horas para ir e três horas para voltar, e eu tinha que assumir dois papéis, um em casa e outro na universidade. (P1, Suzana, 2023).

> E como era um colégio de elite, eu estava fora em todos os aspectos: era a pessoa mais escura, a pessoa mais pobre, a pessoa lésbica que tinha ali. (P1, Suzana, 2023).

> Acho que o ensino público me deu uma visão muito importante da vida, principalmente sobre questões de classe social, raça, gênero e sexualidade. (E3, André, 2024)
>
> Eu sou Gustavo. Antes de qualquer coisa, o que me define é a minha transmasculinidade; vem antes de qualquer coisa. Além disso, sou uma pessoa racializada, periférico. Minha família é migrante de Minas Gerais. Chegamos aqui em São Paulo há 50 anos, mais ou menos. (E6, Gustavo, 2025).
>
> homem trans, não é homem cis, hétero branco padrão colonial-capitalista, nunca vai ser. Então não dá para igualar, não dá para achar que não há atravessamentos distintos. É como se o homem trans fosse engolido por uma masculinidade que não é dele. Isso também apaga, também machuca. Por isso que eu falo: não dá para pensar a comunidade LGBT+ sem pensar em raça, etnia, classe, território. Isso tem que atravessar tudo, desde os debates até as políticas públicas, até as escolas, até a infância. (E4, Cindy, 2025)
>
> Eu, como mulher preta e lésbica, muitas vezes acreditava que não conseguiria alcançar algumas conquistas (P6, Joana, 2025)

Em alguns sujeitos os processos de exclusão, opressão e resistência são atravessados por múltiplos eixos, operando de forma interseccional (Crenshaw, 2002), como já mencionamos no capítulo dois, e produzindo efeitos específicos, em cascata, e até mais violentos, tanto no espaço escolar quanto em seus percursos de vida.

A escola para algumas famílias representa local de ascensão social, e seu valor aparece com muito destaque nas vozes de Cícera e Maria Foguetão:

> Minha trajetória, apesar de não ser de uma família que tivesse condições financeiras de bancar o estudo particular, tive essa oportunidade, pois fui aluna bolsista durante toda a minha vida estudantil [...] até o 3º ano do Ensino Médio. Isso, por si só, teve um grande impacto na minha trajetória, porque, sendo uma aluna bolsista e sem muito acesso, enfrentei várias questões sociais intensas e marcantes. Havia muita exclusão, bullying e críticas à família. As diferenças se destacavam em pequenos detalhes, como não ter o tênis da moda que todo mundo usava, ou reutilizar o uniforme do meu irmão mais velho no ano seguinte. (P3, Cícera, 2024).
>
> Sou filha de pais nordestinos, meus pais são analfabetos, tiveram pouquíssima alfabetização, e justamente por isso a escola era de extrema importância para eles. Eu, para falar da minha escolaridade, não consigo tocar nesse assunto, sem falar deles, né? Meus pais... a escola era o coração da coisa para gente na infância. Minha mãe era muito exigente com a nossa vestimenta. A gente tinha que ir para escola com a roupa limpa, sempre penteados. Eu e meus irmãos não podíamos faltar nem em dia de chuva. Todos meus colegas faltavam, mas a gente era obrigado a ir. A ida para escola era inegociável. (E5, Maria Foguetão, 2025)

Os relatos de Cícera e Maria Foguetão demostram que as condições socioeconômicas também atravessam os processos de construção identitária. Enquanto Cícera associa sua condição de estudante bolsista a experiências de exclusão e estigmatização, Maria Foguetão destaca o valor atribuído à escolarização por sua família como possibilidade concreta de ascensão social. Em ambos os casos, a escola aparece profundamente articulada às experiências de classe.

Outro marcador que apareceu de modo pontual nas narrativas, sendo identificadas em apenas duas entrevistas, seria a questão da neurodivergência. Não constitui objetivo desta tese aprofundar as especificidades das neurodivergências; entretanto, os relatos sugerem que a sobreposição de diferentes marcadores pode potencializar experiências de não pertencimento, exclusão e vulnerabilização nos contextos escolares.

> Entre a sétima e a oitava série, comecei a apresentar alguns problemas de dispersão. Foi nesse período que começaram as primeiras investigações sobre o que estava acontecendo. Mais tarde, fui diagnosticada com TDAH, [...] foi ali que surgiram muitos dos meus conflitos, pois comecei a perceber que não me encaixava no modelo ideal de aluno [...] esses desafios começaram a se intensificar, tanto no âmbito acadêmico quanto nas relações sociais, e foram se expandindo ao longo do tempo, afetando muitas áreas da minha vida. (P3, Cícera, 2024)

> sempre tive baixa visão, miopia. Sempre tive que me sentar na frente, mesmo usando óculos, para conseguir enxergar melhor. Então, acabava tendo ali um estereótipo de 'nerd', porque eu não falava com ninguém e ficava na frente. Mas eu nunca fui 'nerd'. Eu não acessava esses grupinhos, por mais que eu quisesse. Era esse o lugar em que eu queria estar: eu queria estar lá no fundo, rindo com todo mundo, mas eu não pertencia, eu não me sentia pertencente a esses grupos. (E6, Gustavo, 2025)

Nos relatos de Cícera e Gustavo, observa-se que as dificuldades relacionadas ao TDAH e à baixa visão não aparecem dissociadas das demais experiências vividas, mas articuladas às expectativas escolares, às relações entre pares e aos processos de construção identitária. Esses dados reforçam a importância de compreender as experiências das pessoas participantes a partir de uma perspectiva interseccional, reconhecendo que diferentes marcadores sociais se entrecruzam e produzem formas particulares de vivenciar a escola.

Embora os processos de construção identitária apareçam nas narrativas de todas as pessoas *cis* participantes, os relatos das pessoas *tran*s revelam outras formas de singularidades. Se, para parte das pessoas cisgênero, a principal tensão refere-se ao reconhecimento da orientação sexual, para as pessoas trans a própria inteligibilidade do gênero torna-se objeto de questionamento, negociação e reconhecimento social.

> Será que eu sou uma pessoa trans? [...] Eu comecei a migrar para esse movimento não binário [...] fui descobrindo o que eu não era. Ok! Eu não sou uma pessoa cis [...] fui amadurecendo e entendendo meu lugar no mundo, percebi que não me sentia confortável com a ideia de ser uma mulher cis. (E3, André, 2024)

> Eu estava toda feliz porque tinha um nome. Mas pensei assim, eu não vou contar para ninguém. [...] Cada vez mais o nome masculino me incomodava. [...] Era um inferno vestir aquelas roupas [...]. E quando surgiu a pandemia, aí, brincando, eu endoidei, né? [...] eu deixei crescer cabelo, deixei crescer a unha, fui mudando tudo. (E2, Olivia, 2024)

Os relatos de André e Olivia evidenciam que os processos de construção identitária das pessoas trans envolvem percursos marcados por sucessivos movimentos de reconhecimento,

nomeação e negociação social da própria existência, conferindo especificidades a essas trajetórias quando comparadas às demais narrativas analisadas.

Como argumenta Berenice Bento (2011), as normas de gênero produzem expectativas sobre os corpos desde antes do nascimento e, quando essas expectativas são rompidas, as pessoas passam a experimentar processos de estranhamento, conflitos e violências que se intensificam, especialmente, no espaço escolar.

1.2. Dispositivos de Controle, Silenciamento e Violência

O segundo eixo analítico reúne as narrativas relacionadas aos dispositivos de controle, silenciamento e violência presentes nas trajetórias das pessoas participantes. Embora a produção da solidão constitua o fenômeno central desta investigação, a análise dos dados evidencia que ela não se produz de maneira espontânea ou individual.

Antes disso, é construída por um conjunto de mecanismos sociais que regulam os corpos, os afetos, as expressões de gênero e as sexualidades dissidentes desde a infância. Nesse sentido, emergem como elementos estruturantes da produção da solidão, na medida em que limitam as possibilidades de pertencimento, reconhecimento e existência das pessoas LGBTQIAPN+.

A família emerge nas narrativas como um dos primeiros espaços de socialização e, consequentemente, como um dos principais dispositivos de regulação das identidades de gênero e das sexualidades. É nesse contexto as pessoas participantes relatam ter experimentado as primeiras tentativas de controle sobre seus corpos, gestos, afetos e formas de expressão, frequentemente antes mesmo de compreenderem ou nomearem suas próprias identidades.

> Eu, de infância, tenho um episódio que me marcou muito com o meu pai [...] eu simplesmente só estar caminhando na frente dele, [...] e ele falar! Nossa, anda direito, está andando rebolando, anda igual homem, isso foi um episódio que me marcou muito no dia, [...] E se há um episódio que me marcou para eu lembrar dele até hoje. Foi significativo, foi forte. (P2, Caio, 2024)

> Minha mãe me deixava brincar de boneca, mas tinha um determinado tempo, um determinado espaço, e não podia ser perante a família. Tinha que ser em casa, só eu. Digamos, no quarto, não podia sair de casa. Então, por exemplo, eu sempre fui de falar muito com a mão, de jeitos e tal. Eu sempre fui censurada na frente dos outros pela família. Não faz esse jeito que você está, como a minha avó fala, desmunhecando. Não faz isso que você está dando pinta. Eu falava, gente, mas eu não estou fazendo nada. Para mim era a coisa mais natural do mundo. (E2, Olivia, 2024)

As entrevistas revelam que as reações familiares variam entre acolhimentos parciais, silenciamentos, vigilâncias e rejeições explícitas. Em comum, contudo, está o fato de que a

família ocupa um lugar central na produção das primeiras experiências de pertencimento ou não pertencimento, constituindo-se como um importante regulador das trajetórias narradas.

> A minha mãe, ela sempre desconfiou, eu acho. Meu pai, ele não toca no assunto comigo. Não toca no assunto. A minha mãe, ela veio me perguntar, na verdade, porque eu comecei a me afastar muito da minha família. [...] e eu falei. Ela ficou super triste, perdeu o cabelo, falou que era por minha causa, falou que meu pai ia morrer por minha causa, enfim. Aquela coisa toda. (P1, Suzana, 2023)

> Meus primeiros relacionamentos foram com meninos. [...] Depois veio meu primeiro relacionamento sério com uma mulher. A minha mãe, infelizmente, é uma pessoa muito resistente, muito homofóbica. [...] 'Você vai sair de casa, vai ter que se virar'. [...] Não é um período em que a gente consegue ter paz para ser quem a gente é. [...] quando terminou, minha mãe só faltava soltar fogos. [...] É uma relação em que a gente acaba vivendo para fugir do conflito. (P3, Cícera, 2024).

O relato de Cícera demostra como os dispositivos de controle não incidem apenas sobre a identidade das pessoas, mas também sobre sua orientação sexual. Enquanto seus relacionamentos eram com homens, sua orientação permanecia compatível com as expectativas familiares. A ruptura ocorre quando inicia seu primeiro relacionamento com uma mulher, momento em que a heterossexualidade presumida deixa de sustentar a aparência de normalidade e desencadeia reações marcadas pela ameaça, rejeição e controle.

No caso de Suzana, a revelação de sua orientação sexual foi acompanhada por uma recusa permeada por intensa culpabilização e chantagem emocional, expressando como a família opera como um importante dispositivo de regulação das sexualidades dissidentes.

Michel Foucault (1987), já discutia, em sua filosofia, que o poder não opera apenas por meio da repressão, ele produz regulação nos sujeitos, regula comportamentos e estabelece normas que definem quais formas de existência serão reconhecidas como legítimas e quais serão objeto de controle e correção.

Esses dispositivos de controle e silenciamento dos corpos não se restringem ao espaço familiar. Ao longo das trajetórias narradas, passam a operar também em outras instituições sociais, como por exemplo na igreja e especialmente na escola, espaço privilegiado de discussão desta tese, ampliando os mecanismos de vigilância, correção e silenciamento das identidades dissidentes.

Se a família já constitui um dos primeiros espaços de regulação das identidades de gênero e das sexualidades, a escola amplia esses mecanismos ao institucionalizar normas, classificações e expectativas sobre os corpos dissidentes.

> Na escola, havia pessoas - os meninos - com pensamentos até nazistas. Brancos, e na época eu nem conseguia falar direito o que pensava, não conseguia me expressar, pois eram vários os tipos de preconceitos. Eu tinha até anotado para falar contigo umas coisas: lembro que nas aulas de educação física, era dividida entre meninos e meninas. Eu fiquei muito incomodado com isso. Nessas aulas ainda, tínhamos que usar um

> outro uniforme, que as meninas ficavam, tipo, com um *shortinho*. E eu não me sentia confortável no meu corpo, eu não me sentia confortável com essa divisão. (E4, Cindy, 2025)

A narrativa evidencia que a organização escolar, especialmente a divisão binária entre meninos e meninas, atua como dispositivo de regulação dos corpos, intensificando sentimentos de desconforto, não pertencimento e exclusão vivenciados por pessoas trans.

Márcia também evidencia que o silenciamento institucional alcança o próprio debate, no mês da diversidade apresentou uma proposta aos professories para falar sobre a comunidade LGBTQIAPN+.

> Eu tentei falar sobre algumas coisas. [...] Eu fui podada, porque a gente não podia falar sobre isso. [...] Eu não estava falando sobre mim. Eu só estava querendo falar sobre isso." (E1, Márcia Alves, 2023).

Olívia, por sua vez, revela diversas violências ocorridas na escola, no que diz respeito a sua identidade de gênero e com frequência, se viu obrigada a mudar de escola, para minimizar os impactos de sofrimento: "[…] as pessoas na escola, fazendo esse tipo de coisa, virando as costas para mim, me ofendendo por muitas vezes, até que a situação foi insustentável e minha mãe foi lá e teve uma conversa com a diretora, que não deu em nada." (E2, Olívia, 2024).

A violência não se restringe às agressões praticadas pelos colegas. A omissão da gestão escolar transforma a violência interpessoal em violência institucional, produzindo uma forma de silenciamento que comunica à vítima que sua existência não merece proteção.

> Eu não conseguia, porque não era de mim. Eu não conseguia ser violenta. Eu ficava quieta, falava com a minha mãe, porque com a diretora não adiantava. E minha mãe ia na escola, também não adiantava nada. Até minha avó um dia foi para pegar uma menina no tapa, por minha culpa, mas também não deu em nada. Então eu sempre fiquei calada e aguentei, até, quando eu não aguentei, saí da escola e nunca mais olhei para trás naquele horror. (E2, Olívia, 2024).

As narrativas evidenciam que o controle não se restringe às relações entre estudantes, mas atravessa as práticas pedagógicas, as decisões institucionais e os limites impostos àquilo que pode ou não ser dito no espaço escolar. Tais dispositivos se materializam por meio de mecanismos socioculturais, institucionais e discursivos que regulam os corpos dissidentes, produzindo práticas de exclusão, marginalização e LGBTQIAPN+fobia e consequentemente solidão.

As narrativas revelam, ainda, que esses dispositivos de controle não se encerram ao término da escolarização. Suzana, já adulta e performando outro papel social na escola como professora, revela que trabalhou em um colégio confessional e que não podia falar sobre gênero e sexualidade com os/as/es educandos/as/es que lecionava: "Nos colégios de elite onde trabalhei, era proibido falar isso" (P1, 2023).

Nesse sentido, também aos profissionais, a escola continua operando como um espaço de vigilância e regulação das identidades e sexualidades dissidentes. Suzana, ao rememorar sua trajetória profissional, afirma:

> Nos colégios de elite onde trabalhei, era proibido falar isso. [...] Quando a gente fala muito naturalmente 'minha esposa' ou 'minha namorada', parece que a gente está forçando a barra. [...] Era uma violência muito grande para mim." (P1, Suzana, 2023).

Em outro momento, complementa:

> No colégio confessional [...] qualquer manifestação a favor da comunidade era totalmente proibida. [...] Tinha até um aviso: proibido [...] bandeira LGBT." (P1, Suzana, 2023).

Essa compreensão também está presente na narrativa de Cícera:

> A primeira escola onde trabalhei, sendo quem sou, com piercing, tatuagem, roqueirinha, foi uma escola confessional protestante na Vila Matilde. Passei meus primeiros quatro anos na Educação Básica ali, e sofri muito por diversos motivos. Eu tinha que seguir o uniforme da escola, com saias até o pé e blusas que cobrissem todas as tatuagens. Nos dias de calor, por exemplo, era obrigado a usar blusas de manga, não podia mostrar nada do meu corpo, porque isso ia contra a religião. Era um lugar onde, meu Deus, eu jamais poderia me expressar sobre minha sexualidade de qualquer forma. Era extremamente proibido; "o tópico" era inexistente. (P3, Cícera, 2024)

Os relatos de Suzana e Cícera demonstram que o silenciamento institucional ultrapassa a condição de estudante e acompanha o percurso profissional dentro da escola. Em um dos primeiros colégios que trabalhei, era insuportável ficar na sala de professories, o espaço era muito violento e existiam muitas piadas LGBTQIAPN+fóbicas sobre os/as estudantes.

A escola, nesse contexto, reafirma seu papel como dispositivo de regulação, delimitando não apenas aquilo que pode ser ensinado, mas também quais identidades podem ser reconhecidas e legitimadas em seu interior.

A religião também emerge nas narrativas como um importante dispositivo de controle das identidades de gênero e das sexualidades. Os discursos religiosos aparecem associados à produção de sentimento de culpa, pecado e inadequação, retardando processos de reconhecimento de si e limitando as possibilidades de vivência das identidades dissidentes.

Joana relata que sua formação em um lar evangélico dificultou o reconhecimento de sua orientação sexual: “Eu, por exemplo, nasci e cresci num lar evangélico. Então, acho que isso, infelizmente, acaba atrasando alguns processos de identificação nesse sentido." (P6, Joana, 2025). Em direção semelhante, Suzana afirma: “Só que uma hora não teve jeito [...] assumi minha preferência por mulheres, mas ainda assim é uma coisa muito cultural, uma culpa cristã muito forte." (P1, Suzana, 2023).

Os relatos também evidenciam que, em alguns contextos religiosos, o controle extrapola o plano simbólico e se materializa em práticas de exclusão e negação das identidades LGBTQIAPN+. Olivia descreve o impacto desse processo ao afirmar: “Quando eu me entendi como mulher trans, eu pensei: essa fé não vai servir para mim mais.” (E2, Olivia, 2024).

De maneira semelhante, Cindy recorda que, ao frequentar uma igreja evangélica, presenciou a expulsão de pessoas trans da comunidade religiosa, levando-a a abandonar aquele espaço: “Disseram que tinham expulsado pessoas trans que haviam acabado de chegar. Expulsaram como se fossem lixo. [...] Saí de lá, obviamente. Não havia como permanecer.” (E4, Cindy, 2025).

Ao associar as dissidências de gênero e sexualidade ao pecado ou à inadequação moral, determinados discursos religiosos reforçam mecanismos de controle que limitam o pertencimento e o reconhecimento dessas pessoas em espaços tradicionalmente compreendidos como de acolhimento.

Entre os dispositivos de controle produzidos pelas normas hetero*cis*normativas, um dos mais recorrentes nas narrativas é o armário LGBTQIAPN+. Alguns corpos são empurrados para dentro do armário, outros se protegem nele, e outros nem se quer tem a oportunidade de proteção, como inserir no armário um corpo *afeminado, trans, negro?*

Como discutido no Capítulo I, a pedagogia do armário (Junqueira, 2013) problematiza que o armário constitui um dispositivo de regulação das identidades dissidentes. Nas narrativas, permanecer no armário emerge, frequentemente, como uma estratégia de sobrevivência diante da violência e do não reconhecimento.

Na perspectiva do Armário gay, André revela que “[...] fui, de certa forma, retirado desse armário onde me escondia, foi na escola protestante que já mencionei. Foi um movimento muito louco que aconteceu na minha vida, envolvendo meus pais e os pais da minha colega.” (E3, André, 2024). André saiu compulsoriamente do armário, a partir de uma denúncia da escola para a família, após perceberem que estava se atraindo por outra menina, nesta ocasião, ainda não havia transicionado.

Já Olívia revela o quanto o armário foi decisivo para o sentimento de solidão. “[...] o armário é sinônimo de solidão, de tristeza, de tudo que é sentimento ruim. [...] o armário sufoca. Você está num espaço pequeno, é como se moldassem você, é um molde. Dentro do armário, você está agindo conforme a sociedade e os pais querem.” (E2, 2024).

Cindy destaca a experiencia do armário como um lugar parecido a um caixão: um espaço vinculado a ideia de morte. Seu relato demostra o caráter cíclico do “vai e vem” entre revelar-

se e recolher-se, reforçado por comentários que minimizam sua identidade e mostra como o armário não é apenas um segredo, mas um mecanismo de sobrevivência doloroso

> Armário. Essa palavra me vem como um caixão. Tipo, manter a morte ali, né? Manter algo escondido, preso. Não dá para viver dentro do armário. Não tem como. Não tem ar, não tem espaço. É como se estivesse tentando preservar algo que, na verdade, precisa ser colocado para fora — de forma livre. Porque para mim, liberdade é fundamental. É bizarro, sabe? Quando falei sobre a minha bissexualidade, lá pelos 16, 17 anos, minha mãe reagiu dizendo: "Não, isso é só uma fase... Você tem que se decidir." Então, em muitas conversas, eu evitava tocar em questões LGBTQIAPN+, porque já sabia que viria algum comentário assim. Isso me fazia, de certa forma, voltar para o armário, energeticamente falando. Eu me recolhi. Me ausentava de mim. Hoje em dia, não. Não volto mais. Mas no início, sim — era esse movimento: me colocar no mundo e depois voltar. Era um vai e vem. Um medo, uma dúvida, uma tentativa de sobreviver. Acho que é isso. (E4, Cindy, 2025)

As narrativas evidenciam que o armário ultrapassa a ideia de um segredo individual. Ele constitui um dispositivo social de regulação das identidades, sustentado pelo medo da rejeição, pela vigilância permanente e pela necessidade constante de negociação entre revelar-se e ocultar-se. Permanecer no armário ou retornar a ele não representa uma escolha livre, mas uma estratégia de sobrevivência diante de contextos marcados pela violência e pelo não reconhecimento.

Quando perguntei sobre o Armário para Maria Foguetão, ela comenta:

> Aí pegou, né? Eu fiquei no armário. Se é que a gente pode dizer assim, eu fiquei no armário dos 13 aos 30 anos. Foi muito tempo. [...] quando fui morar com a 'D', eu me lembro que passei uns dois meses reunindo os grupos de amizade para poder contar. Fiz questão de conversar com cada pessoa, com cada grupo. *(Maria Foguetão emociona-se e chora.)* [...] E eu perdi amigos. Amizades de anos. Perdi amigas com quem convivia há 15, 20 anos. [...] quando contei para uma dessas amigas, éramos próximas há uns 15 anos, ela reagiu de um jeito inesperado. Fez uma analogia com uma colega da escola dela, dizendo assim: 'A fulana é sapatão, porque ela sempre foi. Agora você, você não é sapatão. Eu acho que você está carente, sozinha... apareceu essa menina e você está usando ela, se aproveitando'. E completou: 'Eu não sei se quero ser amiga de alguém que usa os outros assim'. Aquilo foi uma porrada." (E5, Maria Foguetão, 2025)

O relato revela que a saída do armário não garante, por si só, reconhecimento ou pertencimento. Ao contrário, pode desencadear a perda de vínculos afetivos e a deslegitimação da própria identidade, evidenciando que a solidão também é produzida pelas reações sociais à dissidência sexual.

Os dispositivos apresentados neste eixo não operam de forma isolada. Esses mecanismos restringem as possibilidades de pertencimento social, como já salientamos ao longo da pesquisa, retira do sujeito sua vocação para o "ser mais" (Freire, 1999), produzindo efeitos subjetivos e sociais que ultrapassam os episódios de violência.

É precisamente sobre consequências desses efeitos, traduzidos em experiências de solidão, isolamento e sofrimento, que se debruça o eixo analítico seguinte.

1.3. PRODUÇÃO DE SOLIDÃO, ISOLAMENTO E SOFRIMENTO

Este eixo analítico constitui o núcleo desta investigação, pois reúne as narrativas relacionadas às experiências de solidão vivenciadas pelas pessoas participantes. Ao longo dos eixos anteriores, evidenciou-se que a família, a escola, a religião e outros dispositivos de controle produziram diferentes formas de silenciamento, vigilância e exclusão das pessoas LGBTQIAPN+. Neste momento, interessa compreender os sentidos que a solidão assume, especialmente quando associada às experiências escolares.

Com esse propósito, durante as entrevistas foi formulada a seguinte questão: *'Considerando a palavra solidão, você considera ter vivenciado esse fenômeno?'* A inclusão dessa pergunta decorreu do fato de que a solidão constitui o objeto central desta pesquisa e possibilitou que as pessoas participantes refletissem explicitamente sobre essa experiência. Contudo, os sentidos atribuídos à solidão não foram construídos exclusivamente a partir dessa questão, mas da análise do conjunto das narrativas produzidas ao longo das entrevistas, nas quais emergiram experiências relacionadas à família, à escola, às relações afetivas, à religião, ao trabalho e aos diferentes processos de construção identitária.

A análise temática das narrativas revelou que, embora todas as pessoas participantes reconheçam ter vivenciado experiências de solidão, todas disseram sim, elas atribuem sentidos distintos ao fenômeno. Esses sentidos expressam diferentes formas de viver a solidão nos contextos escolares, evidenciando que essa experiência é atravessada pelas relações estabelecidas na escola e pelas normas que regulam as identidades de gênero e as sexualidades.

A Tabela 6 apresenta uma síntese dessas dimensões analíticas, construídas a partir das recorrências identificadas nas narrativas. Ressalta-se que elas não são mutuamente excludentes; por essa razão, uma mesma pessoa participante pode estar presente em mais de uma dimensão, evidenciando a complexidade dos sentidos atribuídos à experiência da solidão.

TABELA 6 – DIMENSÕES DA EXPERIÊNCIA DA SOLIDÃO

Dimensão	**Articulação da experiência com os contextos escolares, gênero e sexualidade**	**Pessoas participantes**
Ausência de interlocutores	Não encontrar, no contexto escolar, pessoas com quem compartilhar dúvidas, afetos, identidade de gênero ou orientação sexual.	E1 Márcia, E2 Olivia, E3 André, P1 Suzana, P2 Caio
Silenciamento de si	Necessidade de ocultar sentimentos, desejos ou identidades em razão do medo da rejeição, do conflito ou da violência.	E2 Olivia, E3 André, P2 Caio

Dimensão	Articulação da experiência com os contextos escolares, gênero e sexualidade	Pessoas participantes
Impossibilidade de expressar quem se é	Não dispor de repertório, linguagem ou espaços seguros para compreender, nomear e compartilhar a própria identidade.	E1 Márcia, E5 Maria Foguetão, P4 Alex William, P5 Antônio, P6 Joana
Não pertencimento	Sentimento de não reconhecimento e de não pertencimento à escola, à família, ao trabalho ou a outros espaços sociais.	E2 Olivia, E3 André, E5 Maria Foguetão, E6 Gustavo, P5 Antônio
Sofrimento psíquico	Experiência marcada por tristeza profunda, depressão, isolamento prolongado e intenso sofrimento emocional decorrente das experiências vividas durante e após a escolarização.	E2 Olivia, E6 Gustavo, P1 Suzana
Isolamento como estratégia de autoproteção	Afastamento de pessoas, espaços escolares ou retorno ao armário como forma de reduzir violências e preservar a própria integridade.	E2 Olivia, E3 André, E4 Cindy, P2 Caio
Ressignificação da solidão (solitude)	Transformação da experiência da solidão em espaço de autoconhecimento, fortalecimento e autocuidado.	E4 Cindy, P3 Cícera
Permanência da solidão ao longo da vida	Experiência narrada predominantemente no tempo presente, indicando continuidade para além do período escolar.	E2 Olivia, E3 André, E4 Cindy, E6 Gustavo, P5 Antônio

(Fonte: Elaborado pelo autor 2026)

A análise do Quadro 6 evidencia que a experiência da solidão constitui um fenômeno complexo e polissêmico, corroborando as discussões desenvolvidas no capítulo teórico desta tese. Longe de representar apenas uma condição individual ou um traço da personalidade das pessoas participantes, a solidão emerge como uma experiência produzida nas relações sociais, atravessada por processos de silenciamento, exclusão, apagamento e regulação das identidades de gênero e das sexualidades dissidentes.

As narrativas analisadas revelam que a experiência da solidão assume múltiplos sentidos entre pessoas educadoras e educandas LGBTQIAPN+, sendo significada como ausência de interlocutores, silenciamento de si, impossibilidade de compartilhar identidades e afetos, não pertencimento, sofrimento psíquico, estratégia de autoproteção e, em alguns casos, como experiência posteriormente ressignificada em solitude.

Uma das primeiras dimensões que emerge das narrativas refere-se à ausência de interlocutores capazes de acolher dúvidas, medos e experiências relacionadas às identidades de gênero e às sexualidades. Antes mesmo da violência explícita, a solidão aparece marcada pela impossibilidade de encontrar alguém com quem compartilhar aquilo que estava sendo vivido.

Em diferentes relatos, escola e família surgem como espaços onde o diálogo não se concretiza, produzindo um processo de recolhimento progressivo.

> Com que professor iria falar sobre isso? Eu tentei falar com a minha mãe, mas não deu certo. Eu não queria mais falar com ninguém, porque provavelmente ia dar errado. Então estava preferindo guardar as minhas coisas, para mim. (E1, Márcia Alves, 2023)

> A minha jornada acadêmica, então, como eu falei, já foi uma solidão por si só. [...] Muitas pessoas ficam sabendo da minha dor, não gosto. E porque eu tenho péssima mania, digamos assim, de sofrer quieta, porque eu aprendi a sofrer quieta. Por quê? Não ter ninguém. Principalmente em âmbito escolar (E2, Olivia, 2024)

> E a minha vida toda foi baseada em solidão, até então, porque, apesar de ter muitas pessoas ao meu redor, elas nunca estavam comigo, elas estavam entre elas, e eu estava sozinha. Então, era muito comum, por exemplo, eu passar os intervalos na escola sozinha, intervalos no trabalho sozinha. (P1, Suzana, 2023)

> uma parte de mim está quieta, silenciada, de eu mais jovem não conseguir me expor, de eu não poder me aproximar de pessoas que eu realmente gostava, de não me sentir confortável para me expor, então eu era silencioso de algum modo (P2, Caio, 2024)

> Então, quando olho para a minha trajetória na escola, sinto que fui muito solitário nesse sentido. Eu estava cercado de muitas pessoas, mas não falava sobre o que eu sentia de verdade. Não falava, por exemplo, sobre o medo que eu tinha de me assumir para a minha família. E, nesse aspecto, acho que fui muito solitário. Minhas amigas falavam sobre seus medos, compartilhavam questões mais profundas, e eu estava sempre falando de série, de música — mas nunca do que eu sentia. E isso nunca diminuiu. (P5, Antônio, 2025)

Chama atenção que, mesmo quando cercadas por colegas ou familiares, as pessoas participantes narram uma experiência recorrente de incomunicabilidade. O que produz a solidão não é a ausência física de outras pessoas, mas a inexistência de relações nas quais suas identidades possam ser reconhecidas e compartilhadas.

Como consequência, muitas pessoas participantes passam a silenciar sentimentos, afetos e dúvidas, inaugurando um processo de isolamento que atravessa diferentes momentos de suas trajetórias escolares.

> Eu acredito que sim. Hoje eu percebo que sim, mas na época eu não sentia dessa forma, exatamente por esse apagamento que eu mesma fazia, que eu mesma forçava a existir. Acredito que o fato de não refletir sobre isso, de não ter espaço para isso — de troca, de conversa, de entender que isso era uma possibilidade, que eu poderia estar nesse lugar — fez com que eu acabasse não vivendo uma parte da minha vida também. E esse "não viver" implica uma solidão (P6, Joana, 2025)

Nos contextos escolares, essa experiência articula-se diretamente aos marcadores sociais de gênero e sexualidade, uma vez que as normas hetero*cis*normativas organizam as possibilidades de pertencimento, reconhecimento e participação.

As narrativas demonstram que a escola ocupa posição ambígua nesse processo: ao mesmo tempo em que constitui um dos primeiros espaços de socialização, também se apresenta

como um lugar onde muitas pessoas aprendem que determinadas identidades, afetos e expressões de gênero devem permanecer invisíveis, silenciosas ou restritas ao espaço privado.

Essa lógica também se manifesta entre pessoas que retornam à escola na condição de docentes, especialmente naquelas que atuam em instituições privadas ou confessionais, onde persistem mecanismos institucionais de regulação que limitam a livre expressão de suas identidades. Caio, ao narrar sua experiência em um colégio privado, afirma: "mas eu não me abria, não entrava em discussões, não falava absolutamente nada com os meus colegas de trabalho, nem com os meus alunos sobre a minha vida pessoal, embora eles perguntassem" (P2, Caio, 2024).

Essas experiências revelam que a solidão assume diferentes configurações nos contextos escolares. Para algumas pessoas participantes, ela se manifesta sobretudo como dificuldade de expressar quem se é; para outras, assume a forma do não pertencimento ou da permanência do silenciamento mesmo após o término da escolarização.

> Eu acho que vivi essa questão da minha sexualidade principalmente durante a infância e adolescência, especialmente na parte da adolescência, como comentei anteriormente. 'Eu acho que, não sei, eu sempre tive…' *(pensa)*. Eu sempre tive amigos incríveis e minha família, que é muito grande, sempre foi muito próxima e unida. (P4, Alex Willians, 2024)

Diferentemente da maior parte das pessoas participantes, Alex Willians não associa a experiência da solidão a processos intensos de exclusão escolar ou familiar. Sua narrativa evidencia que, embora a expressão da sexualidade tenha sido vivida com cautela durante a adolescência, a presença de vínculos familiares e de amizades contribuiu para que essa experiência assumisse menor intensidade, indicando que a produção da solidão não constitui uma consequência inevitável da dissidência sexual, mas depende das condições de acolhimento e reconhecimento construídas ao longo da trajetória escolar e familiar.

Se, na narrativa de Alex, a presença de vínculos familiares e de amizades atenuou parte dessa experiência, outros relatos evidenciam um movimento distinto. Em algumas trajetórias, a decisão de compartilhar a própria identidade ou experiências íntimas não resultou em acolhimento, mas aprofundou o sentimento de não pertencimento.

Nesses casos, a solidão deixa de estar associada apenas ao silêncio anterior à revelação de si e passa a ser produzida pela ausência de reconhecimento mesmo quando a pessoa encontra condições para falar sobre sua própria vida.

> Minha primeira relação foi com 19 para 20 anos. Em determinado momento, a gente descobriu que ele era soropositivo. Ele também não sabia, a gente descobriu isso quando já estávamos namorando. Quando cheguei em casa, contei. Estavam minha mãe, meu cunhado e minha irmã. Eu estava muito triste, desesperado mesmo, chorando. Falei para eles. Lembro que minha mãe se trancou no quarto, minha irmã

> foi tomar banho, e meu cunhado ficou conversando comigo. Anos depois, quando a minha irmã terminou um namoro, lembro dos meus pais ficarem super preocupados. Ouvi meu pai dizendo: 'O que será que ele fez para ela ficar tão triste assim?'. E eu faço esse paralelo porque, naquele momento em que me abri, em que falei da minha dor, não senti esse acolhimento da minha família. Consegui me abrir, consegui falar: ‘estou passando por isso’. Mas não teve acolhimento. E acho que é isso. Quando penso nesse momento de solidão, e no meu contexto familiar, até hoje ainda me sinto muito solitário. Em relação à minha família, não me sinto acolhido. Muitas vezes, nem pertencente. (P5, Antônio, 2025)

O relato de Antônio revela que o sofrimento não decorre apenas da revelação de sua orientação sexual, mas, sobretudo, da resposta recebida. Ao compartilhar um momento de extrema vulnerabilidade, marcado pela descoberta da sorologia positiva do companheiro, Antônio esperava encontrar acolhimento familiar. Em vez disso, experimentou o distanciamento e a ausência de suporte emocional, experiência que permanece sendo narrada no tempo presente como sentimento de não pertencimento.

Embora essa experiência tenha sido vivida no contexto familiar, sua narrativa permite compreender que o sentimento de não pertencimento já vinha sendo produzido desde a escolarização, quando faltavam espaços seguros para compartilhar sua identidade. Ao ponto de ter que mudar de escola.

> Na quinta série, fui para uma escola estadual, e, já na sexta série, comecei a ter muitos problemas. Passei a ser muito zoado por ser mais afeminado, e aí aconteceram alguns casos de agressão, a ponto de a minha mãe me tirar da escola e me colocar em uma escola particular. Ela se sentia um pouco mais segura, por conta das violências que eu tinha sofrido na escola estadual. (P5, Antônio, 2025)

De modo aproximado, Gustavo relata que sua primeira experiência de compartilhar a compreensão de sua identidade *trans* foi imediatamente seguida pelo rompimento do relacionamento afetivo.

> [...] por exemplo, quando eu descobri, naquele mesmo ano de 2015, quando eu assisto ao Globo Repórter e descubro o que é ser transmasculino, eu estava namorando. E a primeira pessoa com quem eu falei sobre isso foi a minha, então, namorada dessa época. E eu me lembro de ela ter terminado comigo e ter me dito, com todas as letras, que ela gostava de mulher e que ela namorava comigo porque eu era uma mulher. E que esse negócio de virar homem, tudo bem, vai viver sua vida. Mas a gente termina por aqui. (E6, Gustavo, 2025)

A narrativa indica que a possibilidade de dizer quem se é não garante, necessariamente, reconhecimento ou permanência dos vínculos. Ao contrário, em determinados contextos, a expressão da identidade torna-se o próprio desencadeador da ruptura, produzindo novas formas de solidão.

Os relatos revelam que o não pertencimento não se limita aos contextos escolares, mas continua sendo atualizado nas relações familiares e afetivas, demonstrando que os efeitos dos processos de silenciamento e exclusão ultrapassam os limites da escolarização.

Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se ao sofrimento psíquico produzido pela experiência da solidão. Em diferentes relatos, o isolamento deixa de representar apenas a ausência de interlocutores ou o silenciamento de si e passa a repercutir diretamente na saúde mental das pessoas participantes.

Suzana descreve períodos prolongados de depressão, isolamento social e intenso sofrimento emocional, enquanto, Olivia associa a solidão à tristeza profunda decorrente da ausência de acolhimento familiar e do não reconhecimento de sua identidade. Gustavo, por sua vez, amplia essa discussão ao relacionar a solidão vivenciada por pessoas *trans* aos elevados índices de sofrimento psíquico presentes nessa população, e ao afirmar que muitas pessoas trans não tem acesso ao processo de escolarização e que muitas "não aguentam toda essa pressão" (E6, Gustavo, 2025). As narrativas evidenciam, assim, que a solidão não constitui apenas uma experiência relacional, mas um fenômeno que produz adoecimento e compromete as condições de existência das pessoas LGBTQIAPN+, repercutindo para além do período da escolarização.

Destaca-se, ainda, que as narrativas das quatro pessoas trans diferenciam-se das demais ao situarem a solidão predominantemente no tempo presente, indicando, maiores índices e que as experiências produzidas durante a escolarização continuam sendo atualizadas nas relações familiares, afetivas, profissionais e institucionais.

Essa constatação já havia sido percebida durante a revisão de literatura realizada na introdução desta pesquisa. Entre os estudos analisados, Santos (2017) observou que a experiência da solidão entre estudantes trans mostrava-se mais intensa quando comparada à de estudantes homossexuais, como evidencia o seguinte trecho: "Observei, também, que a solidão para as/os alunas/os trans, como no caso de Glendha, é mais intensa do que no caso dos homossexuais, de acordo com a fala da própria participante, nem mesmo os gays queriam sua companhia na escola." (Santos, 2017, p. 87).

Tal permanência indica que a produção da solidão ultrapassa os limites da escola, embora encontre nela um de seus principais espaços de constituição.

> Acho que vivi e ainda vivo em algumas partes da minha vida. No contexto da escola, por exemplo, estive em ambientes onde não me via representada em outros corpos, o que me fazia me sentir muito solitário. (E3, André, 2024)
>
> Eu acho que eu vivencio até hoje, porque é uma coisa que acompanha a gente. Isso vai melhorar em alguns lugares, em alguns pontos, mas não deixa de ser diferente, de ser solitário. (E6, Gustavo, 2025)

As narrativas também permitem compreender que a solidão, em determinados momentos, deixa de ser apenas consequência da exclusão para constituir uma estratégia de autoproteção diante das violências vividas.

O isolamento voluntário, o retorno ao armário, a decisão de não compartilhar aspectos da vida pessoal e o silenciamento de sentimentos aparecem como mecanismos mobilizados para preservar a própria integridade física e emocional em contextos percebidos como inseguros. Olivia relata que aprendeu a sofrer quieta, Caio descreve que evitava falar sobre sua vida pessoal com colegas e estudantes, enquanto André e Cindy narram diferentes formas de recolhimento diante da LGBTQIAPN+fobia e da ausência de pertencimento.

Paradoxalmente, a estratégia utilizada para sobreviver às violências que geram solidão, acaba aprofundando a própria experiência da solidão, uma vez que preservar-se implica, muitas vezes, renunciar à possibilidade de viver publicamente a própria identidade.

Embora a solidão seja predominantemente narrada como sofrimento, algumas pessoas participantes também descrevem processos de ressignificação dessa experiência. Cindy e Cícera, por exemplo, atribuem novos significados ao estar só, compreendendo-o como possibilidade de autocuidado, autoconhecimento e fortalecimento subjetivo. Essa ressignificação, entretanto, não elimina as condições sociais que produziram a solidão, mas evidencia estratégias de resistência construídas diante de um contexto marcado pela exclusão.

> Eu amo a solidão. E a solitude, né? Porque ela vira isso — solitude. O amor está nela, está além dela e dentro dela. A minha criança, lá na escola, já tinha esse recurso. Eu lembro de mim ouvindo musiquinhas na TV, músicas no MP3... Ficava pelas rampas, pelos corredores... Chorava sozinha. Sempre chorei sozinha. Ia para o banheiro chorar sozinha, andava pela escola sozinha. Era assim. (E4, Cindy, 2025)

> Às vezes, inclusive, a gente precisa sentir a solidão para conseguir se conectar com quem a gente é. E às vezes não, às vezes é ruim, porque às vezes a gente quer estar conectado com pessoas e simplesmente não tem como se conectar, então eu acho que ‘sim’, seja num momento de descoberta ou, seja num momento de transição de alguns eventos que acontecem na vida, em diversos momentos eu me senti bastante sozinha, no sentido bom e no sentido ruim do que é solidão. (P3, Cícera, 2024)

Os dados permitem compreender que, nos contextos escolares, a experiência da solidão é produzida quando estudantes e professories LGBTQIAPN+ deixam de encontrar condições para compartilhar publicamente suas identidades, afetos e modos de existir.

Nessa perspectiva, aproxima-se das reflexões de Hannah Arendt (2012), para quem a solidão emerge quando o sujeito é privado da experiência de compartilhar o mundo com os outros. Não se trata da ausência de companhia, mas da impossibilidade de participar de um mundo comum em condições de reconhecimento.

As narrativas desta pesquisa permitem ampliar essa compreensão ao evidenciarem que, entre pessoas LGBTQIAPN+, a solidão é produzida quando a própria existência deixa de ser socialmente compartilhável em espaços heterocisnormativos. Como já mencionado anteriormente, essa experiência é atravessada por diferentes marcadores sociais. As narrativas

sugerem que, à medida que esses marcadores se interseccionam, ampliam-se também as experiências de exclusão, vulnerabilização e não reconhecimento, produzindo sentidos distintos para a solidão.

1.4. Estratégias de Resistência, Acolhimento e Redes de Cuidado

A partir da lógica freireana de *denúncia* e do *anúncio*, discutida em diferentes momentos desta tese, chegamos agora ao momento de explorar com afinco o campo do anúncio, 'da solidariedade', por isso, novamente insisto na canção de Ernesto Cardoso (1982), "...sozinho, isolado, ninguém é capaz, por isso, vem entra na roda com a gente também, você é muito importante vem!".

Se a maior denúncia desta pesquisa consistiu em evidenciar os processos que produzem a solidão de pessoas LGBTQIAPN+ nos contextos escolares, cabe, neste momento, apresentar a solidariedade como anúncio de brechas possíveis e necessárias na escola, ou seja, como destaca o próprio enunciado desta subseção: estratégia de resistência, acolhimento e redes de cuidado.

Em pedagogia do oprimido Paulo comenta: "Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser". (Freire, 2022, p. 59) Assim, anunciar a solidariedade como uma realidade concreta e possível é anunciar o direito de existir, de conviver [viver com] e de ser, na contramão das opressões e das violências LGBTQIAPN+fóbicas.

Durante a análise das entrevistas, foi possível perceber que as narrativas estavam essencialmente marcadas pela ideia da solidão. No momento da banca de qualificação, em agosto de 2025, os professories Dra. Fernanda Priscila e Dr. Marcos Lopes sugeriram que fôssemos ao encontro das pessoas participantes e lhes fizéssemos um novo convite: vamos falar sobre solidariedade por meio de cartas pedagógicas? Nas entrevistas, ainda que centradas na solidão, já era possível identificar faíscas de solidariedade; contudo, nas cartas pedagógicas, elas foram escancaradas.

As cartas pedagógicas foram propostas em minha tese inspiradas a partir do legado freireano. Em Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos, logo na primeira carta Paulo Freire (2022) comenta:

> Fazia algum tempo um propósito me inquietava: escrever umas cartas pedagógicas em estilo leve cuja leitura tanto pudesse interessar jovens pais e mães quanto, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professoras e professores que, chamados à

> reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas. (Freire, 2022, p.30)

Paulo Freire preocupava-se em escrever de modo que diferentes pessoas pudessem compreender suas ideias, sem recorrer a um excesso de academicismo. Nesse sentido, as cartas pedagógicas revelam-se uma forma potente de diálogo, aproximando a reflexão teórica das experiências concretas da vida cotidiana.

Para Paulo Freire (2022), as cartas pedagógicas devem estar ensopadas de convicções, abertas ao diálogo e comprometidas com a imaginação de um mundo menos feio, menos cruel.

Alimentados por essa perspectiva, pensamos em vídeo-áudio-cartas pedagógicas[50] que constituíram um segundo momento de diálogo com as pessoas participantes desta tese, possibilitando que revisitassem suas trajetórias e elaborassem novos sentidos para experiências de solidariedade, acolhimento e cuidado. Elas foram uma possibilidade de elaboração, reflexão e produção de novos sentidos sobre as experiências vividas.

A Vídeo-áudio-carta de Joana apresenta uma bonita introdução para essas reflexões sobre a ideia de solidariedade:

> Quando você me disse para falar sobre solidariedade, eu fui pesquisar o que é, porque somos atravessados por tantos afetos e sentimentos muito parecidos [...] então, qual é a diferença de solidariedade para empatia? [...] a solidariedade transforma a empatia em ação. Uma coisa é compreender a história do outro, entender, dizer 'eu te entendo' e tudo mais. Outra coisa é ter uma prática, uma ação que afirme essa empatia. [...] Vejo como um ato de solidariedade ela [minha mãe] ter me ouvido e conversado comigo, porque isso, além de ser empatia, é ação. [...] Essa escuta e essa conversa foram muito importantes para mim, porque minha mãe poderia apenas ter escutado, mas ela conversou comigo e trouxe também as demandas emocionais dela referentes a esse tema. (P6, Joana, vídeo-áudio-carta pedagógica, 2026)

O relato de Joana vai muito ao encontro do que discutimos no capítulo sobre a solidariedade, sobretudo ao distinguir empatia de solidariedade: compreender a outra pessoa é um exercício interno, mas é a ação, a escuta que se converte em conversa, como fez sua mãe, que transforma essa compreensão em prática solidária concreta. Enquanto a solidão pode ser compreendida como uma condição da existência humana, a solidariedade deve ser aprendida, construída e praticada na convivência com outras pessoas, tal como Joana viria a nomear, mais adiante em sua carta, como um gesto também dirigido a si mesma: a autossolidariedade.

Das doze pessoas participantes da pesquisa, *Márcia, Olívia, Cindy, Joana, Antônio, Cícera e Caio*, atenderam ao convite para a produção da vídeo-áudio-carta, o que não impede,

[50] Nesta tese, como já anunciado no capítulo que apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, optou-se pelo uso de vídeo-áudio-cartas pedagógicas. Essa estratégia constituiu uma forma de atualizar a metodologia dialógica freireana para a contemporaneidade, incorporando os recursos tecnológicos atualmente mais usuais.

como já afirmamos, a análise de experiências de solidariedade nos relatos das demais pessoas participantes, cujas entrevistas já continham referências a redes de apoio e representatividade.

A Tabela 7 apresenta uma síntese dessas dimensões analíticas, construídas a partir das recorrências identificadas nas narrativas das entrevistas e das vídeo-áudio-cartas pedagógicas. Ressalta-se que elas não são mutuamente excludentes; por essa razão, uma mesma pessoa participante pode estar presente em mais de uma dimensão, evidenciando a complexidade dos sentidos atribuídos à experiência da solidariedade.

TABELA 7 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS À SOLIDARIEDADE ENTRE AS PESSOAS PARTICIPANTES

Sentido atribuído à solidariedade	**Descrição**	**Participantes (fonte)**
Redes de apoio entre pares LGBTQIAPN+	Vínculos de amizade e pertencimento entre pessoas que compartilham identidade de gênero/sexualidade ou que oferecem refúgio diante de relações hostis.	E1 Márcia, E2 Olivia, E4 Cindy, E5 Maria Foguetão, E6 Gustavo, P1 Suzana, P2 Caio, P5 Antônio, P6 Joana (entrevista); E1 Márcia, E4 Cindy, P5 Antônio, P6 Joana (carta)
Mídias e internet como espaço de identificação e solidariedade	Representatividade midiática e conexão social via internet diante do silenciamento escolar.	E1 Márcia, P1 Suzana, E2 Olivia, E3 André, E6 Gustavo (entrevista)
Universidade como espaço de comunidade	A instituição de ensino é narrada como agente acolhedor.	E2 Olivia, E3 André, P1 Suzana, P2 Caio, P4 Alex Willians (entrevista); E2 Olivia, P2 Caio (carta)
Representatividade docente e militância como ato político	Professories LGBTQIAPN+ tornam-se referência; a solidariedade percebida converte-se em militância pública ou em reconhecimento de representatividade.	E3 André, E6 Gustavo, P4 Alex Willians, E5 Maria Foguetão (entrevista); E1 Márcia (carta)
Armário LGBTQIAPN+ como processo relacional de seletividade	A solidariedade não elimina o armário, mas define para quem e quando é seguro sair dele.	E1 Márcia, E3 André, E5 Maria Foguetão, E6 Gustavo, P5 Antônio (entrevista); P6 Joana (carta)
Acolhimento familiar	Solidariedade vivida no núcleo familiar, muitas vezes suprindo a ausência de acolhimento de pai/mãe.	E1 Márcia, P1 Suzana (entrevista); E2 Olivia, P6 Joana (carta)
Solidariedade cotidiana e não pontual	Recusa do gesto isolado; a solidariedade é prática contínua de escuta e cuidado.	P3 Cícera (carta)
Autossolidariedade / autocompaixão	Relação consigo mesmo/a necessária para a saída do armário, incluindo a recusa afirmativa de identidades impostas.	E6 Gustavo, E2 Olivia (entrevista); P6 Joana (carta)
Solidariedade não intencional / espontânea	Atos não pensados como solidários por quem os praticou, mas recebidos como tal.	P6 Joana (carta)

Sentido atribuído à solidariedade	Descrição	Participantes (fonte)
Conexões sociais mediadas por atividades e vínculos compartilhados	Vínculos construídos a partir de arte, música, trabalho ou esporte.	E2 Olivia, E6 Gustavo, P3 Cícera (entrevista/carta); E4 Cindy (carta)
Solidariedade intergeracional / memória afetiva	Vínculo entre professories e estudante que ultrapassa a relação pedagógica formal.	E1 Márcia (carta)
Coletivização da luta (aquilombamento)	Solidariedade como resistência política coletiva, não apenas afeto interpessoal.	E6 Gustavo (entrevista); E1 Márcia (carta)
Solidariedade como abertura de horizontes de futuro (inédito viável)	Acolhimento e rede de apoio traduzidos em sonhos e projetos antes inimagináveis.	E3 André, E2 Olivia, E4 Cindy, E6 Gustavo, P2 Caio (entrevista)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Um primeiro sentido atribuído à solidariedade nas narrativas diz respeito às redes de apoio construídas entre pares LGBTQIAPN+, nas quais a identificação mútua opera como resposta coletiva ao isolamento anteriormente vivido. Cindy relata, em sua carta, como uma ruptura de amizade a levou ao encontro de um novo grupo:

> Essa ruptura fez com que eu encontrasse novas amizades. Essas amizades eram pessoas LGBTs, então, pelo menos a maioria, enfim. Então foi na época que eu comecei a ver o RuPaul's Drag Race, a gente via na hora do recreio. Tipo, no meio da sala, a gente foi se empoderando junto. (E4, Cindy, vídeo-áudio-carta pedagógica, 2026)

O que chama atenção nesse relato é a criação de um espaço simbólico coletivo, a banda formada por ela e pelas amigas, batizada em homenagem a uma drag queen de seu programa favorito, no qual a identidade antes silenciada torna-se compartilhada e motivo de celebração. Esse espaço se constitui uma rede de pertencimento, na qual o reconhecimento mútuo possibilita a construção de vínculos solidários e a afirmação positiva das identidades dissidentes.

Destacamos que, para as pessoas participantes, há uma forte denúncia de que a escola não estava disposta a dialogar sobre gênero e sexualidade. Diante desse silêncio institucional, a internet, os meios de comunicações sociais, emergiram como um espaço de busca por informação, identificação e solidariedade, possibilitando a compreensão de si. Esse movimento constituiu-se como um importante achado desta pesquisa.

> E, eu me lembro que eu tinha um amigo chamado F., um amigo da internet, porque como eu não tinha muitos amigos na rua, de casa, nem na universidade, eu conversava muito com as pessoas da internet. E desabafava muito com esse menino, o F. (P1, Suzana, 2023)

> Eu me lembro muito bem. A primeira vez que eu pensei sobre isso foi através de um programa na TV, acho que foi em 2015. Acho que era Globo Repórter, e estava entrevistando alguns homens trans. [...] E aí eu assisti essa reportagem. [...] no domingo teve uma confraternização familiar. A minha prima, [...], falou para mim: "Você viu o Globo Repórter? Parece com você". E aí depois eu fiquei: o que você quis dizer com isso? Mas eu entendi que ela quis dizer que, tipo assim: será que não é isso aí que se passa com você? E aí eu tive mais certeza ainda. (E6, Gustavo, 2025)

Os relatos revelam que, quando a escola silenciou, as mídias tornaram-se espaço de aprendizagem, reconhecimento e solidariedade. Contudo, como afirma a própria Márcia "...Então tudo que eu entendi sobre mim, foi comigo na internet, o que é bem perigoso! (E1, Márcia Alves, 2023). Embora esses espaços tenham possibilitado processos de identificação e compreensão de si, também estão atravessados por algoritmos, desinformação, discursos de ódio e conteúdos enviesados, exigindo um olhar crítico sobre os conhecimentos que ali circulam.

Foi nesse ambiente que algumas das pessoas participantes encontraram referências para compreender suas experiências, estabelecer vínculos e perceber que não estavam sozinhas. Um segundo sentido atribuído à solidariedade situa mais precisamente o Ensino Técnico e a universidade, como espaços de pertencimento.

> Na Escola Técnica minha experiência escolar mudou completamente, ela tornou-se acolhedora desde o início, tanto pelos meus colegas de classe quanto pelos professores. Eu passei muito tempo do meu dia neste espaço, criei uma família, uma comunidade! Em 2013, já havia professores LGBTs assumidos, eles eram maioria, eu tinha cinco professores, e duas professoras declaradamente LGBTs, assim, de que falava sobre seus relacionamentos, o que me proporcionou uma grande sensação de pertencimento. (E3, André, 2024).

> O ambiente da faculdade, da graduação, me acolheu muito nesse sentido, porque eu encontrei várias outras pessoas que eram semelhantes a mim quanto a sexualidade, quanto a gostos e histórias também. (P2, Caio, 2024)

> No entanto, o processo de mudança de cidade e o ingresso na vida universitária foram momentos que trouxeram novas reflexões e experiências. Desde a infância, eu já entendia e sentia atração por meninos. [...] Entretanto, mesmo com essa proximidade, nunca havia contado sobre minha orientação sexual. Isso aconteceu apenas aos 19 anos, no primeiro ano da graduação, após levar um fora de um rapaz em uma festa. Foi esse episódio que me deu coragem para contar às minhas amigas. Quando compartilhei, elas não demonstraram surpresa e me acolheram muito bem. (P4, Alex Willians, 2024)

Essas experiências indicam que a solidariedade construída nas relações escolares pode configurar um inédito-viável freireano frente à solidão estrutural. Ao promover vínculos de acolhimento, diálogo e reconhecimento, evidenciam que a escola pode tornar-se um espaço de produção de pertencimento e de resistência às diferentes formas de isolamento.

Esse potencial emancipatório ecoa na trajetória de André: ao encontrar acolhimento, ele decidiu devolver à escola o que ela lhe ofereceu, tornando-se professor de Letras. Sua escolha

profissional, como ele mesmo afirma, é: ato político de representatividade “Hoje, estou refletindo sobre o que fazer depois que terminar Pedagogia. Estou considerando a possibilidade de trabalhar com gestão escolar. O que mais me motiva nesse momento é ocupar espaços, especialmente no contexto de ser uma pessoa trans”. (E3, André, 2024)

Essa representatividade é vista com muito entusiasmo, também, por Alex: "A universidade representou para mim um espaço de liberdade, no qual me senti confortável para explorar minha sexualidade. Tive a sorte de estar cercado por pessoas acolhedoras, tanto na moradia quanto na minha turma". (P4, Alex, 2024).

O relato de Alex sintetiza o poder transformador da representatividade e da coletividade: ao encontrar na universidade não apenas "liberdade", mas uma comunidade intencional que confrontou o silêncio estrutural, sua trajetória ilustra o que hooks (2013) chamou de comunidade pedagógica, espaços onde a acolhida se faz ato político de insurgência, espaço/tempo de mudança, cuja pessoas desenvolvem práticas engajadas, comprometidas e articuladas.

Essa coragem a ser assumida pelas instituições de ensino, longe de ser exceção, é fruto de posicionamento político e de construção coletiva: só assim a solidão deixará de ser destino obrigatório para corpos dissidentes e se tornará, como propõe hooks (2013), Freire (2022), solo fértil para revoluções íntimas e coletivas.

A escassez de referências de representatividade também é nomeada por Maria Foguetão, que relembra a presença isolada de uma coordenadora abertamente lésbica em sua trajetória escolar:

> Havia também uma coordenadora, curiosamente com o mesmo nome que o meu, que era chamada de "Maria Machadão" na escola. Isso porque ela era uma mulher lésbica, bem performática no masculino, e a forma como se apresentava era muito marcada por essa identidade. Então, você tinha duas ou três pessoas destacadas e sessenta ocultadas. (E5, Maria Foguetão, 2025)

Essa fala evidencia que a representatividade docente, embora rara, produzia efeito mesmo quando não era diretamente dirigida à pessoa participante: bastava a presença visível de alguém identificável para sinalizar que outras formas de existência eram possíveis dentro da escola. Ao mesmo tempo, à proporção que Maria Foguetão nomeia dimensiona os limites dessa representatividade, indicando que ela convivia com um silenciamento amplo e majoritário.

Um sentido que atravessa transversalmente muitas dessas experiências de acolhimento, e que merece ser nomeado com mais precisão, é sua relação com o armário, entendido aqui não como um estado fixo, mas como um espaço linear que está entre revelar e ocultar. As narrativas indicam que a solidariedade não elimina o armário, mas modula suas fronteiras: define para

quem, quando e em que espaços é seguro sair dele. Joana, em sua carta, descreve-se como uma pessoa "muito fechada", que raramente se abre sobre sua orientação sexual, "a não ser que uma situação pedisse isso". Foi assim, em uma conversa difícil e ensaiada, que ela decidiu contar à própria mãe:

> Vejo como um ato de solidariedade ela ter me ouvido e conversado comigo, porque isso, além de ser empatia, é ação. [...] Lembro dela falando: 'eu tenho medo, mas não é uma questão de preconceito. Eu te aceito como você é, mas tenho medo de como as pessoas na rua vão lidar com isso. Tenho medo de você ser machucada'. Essa escuta e essa conversa foram muito importantes para mim, porque minha mãe poderia apenas ter escutado, mas ela conversou comigo e trouxe também as demandas emocionais dela referentes a esse tema. (P6, Joana, vídeo-áudio-carta pedagógica, 2026)

Esse relato evidencia que a solidariedade, embora fundamental, não substitui a necessidade de uma leitura de contexto e de risco que as pessoas LGBTQIAPN+ seguem fazendo, mesmo diante de vínculos afetivos consolidados. Revelar-se não é um gesto único e definitivo, mas uma negociação contínua, sustentada, quando bem-sucedida, por relações de confiança como a que Joana descreve com sua mãe.

Somando-se a esse relato, Maria Foguetão explicita, de forma especialmente contundente, o custo emocional dessa seletividade entre revelar e ocultar:

> Não costumo chegar nos lugares falando da minha vida. Se estou num ambiente seguro e o assunto aparece, eu comento. Caso contrário, fico em silêncio. Porque cada vez que vou falar sobre isso, é como se estivesse confessando um crime. [...] E isso nos coloca, sempre, numa posição de criminalização. Não é só punição: é criminalização. [...] Sair do armário é isso: é o famoso levantar para apanhar. Você levanta para tomar o tapa. (E5, Maria Foguetão, 2025)

Essa metáfora radicaliza a compreensão do armário como processo relacional: mais do que uma escolha entre dois estados, dentro ou fora, revelar-se é descrito como um risco calculado, dependente da leitura de segurança do ambiente.

Cícera, em sua carta, oferece uma reflexão que amplia e complexifica esse sentido, ao recusar a compreensão da solidariedade como gesto pontual ou filantrópico, propondo-a antes como prática cotidiana, ainda que, em suas palavras, frequentemente solitária no exercício docente:

> Não enxergo a solidariedade como uma ação pontual, como uma feira solidária para arrecadar alimentos ou livros para pessoas necessitadas. [...] Acredito que a solidariedade está na nossa rotina, no nosso fazer cotidiano. E, muitas vezes, esse fazer também é solitário; ele faz parte de uma prática docente solitária. (P3, vídeo-áudio-carta pedagógica, 2026)

O depoimento de Cícera é revelador porque introduz uma tensão produtiva na análise: a solidariedade, embora capaz de romper o isolamento de quem a recebe, pode conviver com a

solidão de quem a pratica, no caso, os/as professories, cuja escuta ativa e cotidiana raramente é reconhecida ou compartilhada institucionalmente.

Chama atenção, na carta de Joana, um tipo de solidariedade que não nasce de uma intenção deliberada de quem a prática, mas que é assim recebida por quem a vivência. Ao relatar sua experiência já como professora, em uma escola do sistema "S", Joana narra:

> Lembro de uma aluna perguntando qual era a minha sexualidade. Na minha época [...] eu jamais perguntaria isso para uma professora, até porque jamais pensaria que ela não fosse hétero. Então, ela ter me perguntado isso me deixou um pouco assustada [...]. Mas respondi normalmente: 'sou lésbica'. [...] Embora ela talvez não tenha pensado em fazer um ato de solidariedade, para mim foi solidário. Achei respeitoso o jeito como ela perguntou. Isso abriu portas para a gente conversar. (P6, Joana, vídeo-áudio-carta pedagógica, 2026)

Esse episódio revela uma dimensão pouco discutida da solidariedade: sua capacidade de emergir de gestos que não foram concebidos, por quem os prática, como atos políticos ou de acolhimento, mas que produzem esse efeito para quem os recebe. A simples naturalidade de uma pergunta, vinda de uma nova geração, talvez menos marcada pela hetero*cis*normatividade, torna-se, na leitura de Joana, um "respiro": prova de que os modos de solidarizar-se também se transformam entre gerações.

Essa mesma carta de Joana avança ainda para uma terceira reflexão, que ela nomeia como autossolidariedade. Ao refletir sobre os episódios em que se permitiu revelar-se, ela identifica um afeto voltado para si mesma:

> Fui pesquisar também sobre algo que poderia ser chamado de autossolidariedade. [...] Pesquisando, cheguei à ideia de autocompaixão. [...] Autocompaixão é a capacidade de tratar a si mesmo com a mesma gentileza, compreensão e cuidado que você ofereceria a um bom amigo. A questão de me permitir, de sair do armário... às vezes existem pessoas que ajudam abrindo uma frestinha do armário, mas quem abre de fato e sai dele somos nós mesmos. Sinto que essa saída do armário é muito motivada pela autocompaixão também. (P6, Joana, vídeo-áudio-carta pedagógica, 2026)

A reflexão de Joana desloca o eixo da solidariedade para si mesma, sugerindo que os vínculos externos de acolhimento, por mais importantes que sejam, dependem de um gesto interno de autocuidado para se tornarem efetivos. Essa autossolidariedade não substitui as redes de apoio externas, mas parece ser sua condição de possibilidade: é preciso, antes, tratar-se com a gentileza que se buscaria em um bom amigo/a para, então, permitir-se ser acolhido/a por outra pessoa.

A recusa da cisgeneridade aparece, na entrevista de Gustavo, como um gesto de autoafirmação que ele associa à sua própria função política de representatividade:

> Hoje, inclusive, na minha biografia do Instagram está escrito: 'não me confunda com homem cis'. Porque eu preciso que você saiba que eu sou trans. Porque só assim, de

> fato, eu represento alguma coisa. Se você não sabe, alguma falha de alguma parte está acontecendo. Porque senão não faz sentido. (E6, Gustavo, 2025)

Em outro momento, Gustavo questiona diretamente as expectativas normativas de masculinidade que, segundo ele, também atravessam corpos trans: “A gente precisa parecer o quê para ser respeitado, sabe? Eu não preciso parecer nada. Eu não preciso parecer *cis*. E, muitas vezes, eu pensei que precisava”. (E6, Gustavo, 2025)

Essa recusa não permanece no plano pessoal: Gustavo a converte explicitamente em compromisso político como educador, articulando representatividade e militância como uma mesma prática cotidiana:

> Você é um professor que está ali no dia a dia, na sala de aula, e você fala abertamente que você é gay. Outro homem gay que está ali, sem falar nada, vai ver isso como algo muito representativo para si. [...] A nossa existência é política, e a gente precisa ser consciente disso. Por isso que eu falei naquele momento que é preciso que saibam que eu sou trans; senão nada faz sentido. (E6, Gustavo, 2025)

A trajetória de Gustavo evidencia, assim, uma passagem clara entre três dimensões trabalhadas neste capítulo: a autossolidariedade, recusar-se a "parecer" o que não é, a representatividade, a visibilidade que orienta outras pessoas, e a militância, a decisão consciente de tornar essa visibilidade um projeto político dentro do espaço escolar.

Por fim, é possível afirmar que as narrativas de solidariedade, tomadas em conjunto, não apenas contrastam com a experiência de solidão analisada no eixo anterior, mas revelam sua superação como processo possível e concreto.

Embora a família tenha sido frequentemente narrada como um espaço de rejeição, silenciamento e produção de solidão, as entrevistas também revelam experiências em que esse contexto foi ressignificado. Em alguns casos, a resistência das pessoas participantes, associada à transformação das relações familiares ao longo do tempo, possibilitou a construção de vínculos marcados pelo reconhecimento e pelo acolhimento.

> Ali, eu tive o privilégio de continuar meus estudos, com uma grande insistência minha, e também dos meus irmãos, com quem eu conversava bastante sobre isso. Não falava muito com meus pais, mas com meus irmãos sempre abri meu coração. (E3, André, 2024)

> Meu pai é uma grande questão! Eu estava em outro lugar quando contei pra ele, já tinha 19 anos, [...] Cheguei 'tipo' 'militando' e minha mãe estava junto, e se sentiu muito orgulhosa da forma como eu falei. Ela chorou de felicidade, porque eu estava me colocando naquele lugar. E meu pai, com a calma dele, virou para mim e falou: "Legal". Eu fiquei sem reação. Ele: "É isso que você tem que falar?" e continuou assistindo televisão. Eu pensei: estranho, mas foi isso! Minha irmã sempre foi de boa. (E1, Márcia Alves, 2023)

A família também aparece, na carta de Olívia, como um pilar que antecedeu e sustentou os demais vínculos de solidariedade construídos na escola:

> Eu cheguei no Ensino Médio uma mulher muito ferida, muito sozinha e lutando comigo mesma para permanecer naquele lugar com força. Pegava a minha fé como alicerce e como um pilar para me sustentar, e a minha família, que sempre foi tão acolhedora comigo. (E2, Olívia, vídeo-áudio-carta pedagógica, 2026)

Esse relato indica que a solidariedade familiar, quando presente, pode funcionar como base emocional a partir da qual outras redes de apoio se tornam possíveis.

Se a solidão foi narrada, em muitos casos, como uma condição persistente quando não como destino, a solidariedade se anuncia nas entrevistas e nas cartas como horizonte: uma prática construída coletivamente, seja entre pares que se reconhecem mutuamente, seja no gesto intencional de professories que transformam o espaço escolar em lugar de pertencimento.

Essa continuidade do vínculo solidário para além do momento em que ele ocorre é também o que Márcia nomeia, em sua carta, ao relembrar a relação que teve, ainda estudante, com um de seus professores:

> O X foi meu professor na escola, e eu lembro que teve um momento que a gente conversou, à parte de qualquer vínculo de professor e aluno. [...] Foi até um lugar de representatividade mesmo, de observar que naquela época [...] eu poderia ocupar no futuro, como o lugar de um professor, que sempre foi uma figura que eu admirei muito. [...] Foi uma das poucas conversas honestas [...] que eu tive com outro adulto sobre isso. [...] Eu acho que foi um momento de escuta, foi um momento de abertura ali que ele dispôs para mim pessoalmente, confiou em mim também, contou um pouco da vida dele, da experiência dele e me acolheu. (E1, Márcia Alves, vídeo-áudio-carta pedagógica, 2026)

O relato de Márcia revela uma dimensão da solidariedade que ultrapassa a temporalidade da relação pedagógica formal: o vínculo estabelecido entre professor e estudante permanece como memória afetiva viva anos depois, reativada e ressignificada no próprio ato de narrar a pesquisa. Mais do que isso, esse vínculo antecipou, no plano simbólico, um horizonte de futuro possível: o "lugar de representatividade" ocupado pelo professor tornou-se, para Márcia, um lugar imaginável para si mesma.

Gustavo, por sua vez, nomeia essa forma de solidariedade a partir de um conceito específico, tomado de empréstimo da luta racial e ressignificado para a experiência trans: o aquilombamento, e sua variação mais recente, o *aqueer*lombamento. Ao descrever a experiência de integrar um time de futebol composto inteiramente por pessoas trans, ele afirma:

> Sei lá, entrar num time de pessoas trans — 100% pessoas trans — é maravilhoso. A gente tem piadas internas que só a gente entende, e é muito gostoso. Esse momento de poder ser você na sua absoluta essência… isso é muito gostoso. Então, é nesse lugar que acho importante. Eu defendo isso: esse lugar da solidariedade. (E6, Gustavo, entrevista, 2025)

Essa experiência de coletivização encontra eco na memória que Márcia também escolheu compartilhar em sua carta, ao narrar sua primeira Parada do Orgulho:

> Foi um dos momentos [...] em que eu vi um grande processo de comunhão [...] me senti muito confortável, muito feliz por ver toda aquela diversidade, todas aquelas pessoas juntas comemorando, celebrando e mostrando a nossa presença. (E1, Márcia Alves, vídeo-áudio-carta pedagógica, 2026)

A própria Márcia associa esse sentimento ao contraste direto com a solidão: "tinha a ver com a comunhão, que é o contrário da solidão". Tal como o aquilombamento de Gustavo, a experiência da Parada revela a dimensão coletiva e pública da solidariedade, manifestada na ocupação conjunta do espaço urbano por corpos dissidentes.

A noção de aquilombamento, ressignificada por Gustavo como *aqueer*lombamento, amplia a compreensão da solidariedade desenvolvida ao longo deste capítulo. Mais do que designar um agrupamento de pessoas LGBTQIAPN+, refere-se à construção de um espaço coletivo de reconhecimento, proteção, partilha e produção de existência. Assim como os quilombos representaram formas históricas de resistência e criação de outras possibilidades de vida, o *aqueer*lombamento indica que a solidariedade, produz novos modos de viver, aprender e resistir coletivamente.

Por fim, um sentido que atravessa quase a totalidade das narrativas, e que sintetiza o potencial transformador da solidariedade discutido ao longo deste capítulo, é sua capacidade de abrir horizontes de futuro. Se a solidão, tal como analisada no eixo anterior, frequentemente fechava possibilidades e projetos de vida, a experiência de acolhimento e rede de apoio aparece, nos relatos, associada à formulação de sonhos, escolhas profissionais e projetos antes inimagináveis.

André relaciona diretamente sua escolha profissional a um momento específico do Ensino Médio, quando professories o incentivaram a enxergar-se no lugar de professor:

> No Ensino Médio, eu já sabia que queria ser professor. Isso aconteceu no segundo ano do E.M., quando eu comecei a pensar sobre o futuro. [...] Eles na ocasião me diziam: 'Você se apresenta bem, fala bem, explica bem. Já pensou em ser professor?' (E3, André, 2024)

Caio narra um processo semelhante de projeção de futuro a partir da identificação com a área de exatas, sustentada pelo vínculo estabelecido com seus professories:

Durante a Educação Básica eu sempre gostei muito da matemática, questão de afinidade com professories que eu tive e a facilidade também. E aí eu fui pensando isso para o ensino superior e para a minha formação, para o meu trabalho futuramente. (P2, Caio, 2024)

Olívia, por sua vez, projeta seu futuro a partir de referências femininas da música popular brasileira, que a inspiraram a imaginar-se livre e realizada:

> E eu vendo aquelas mulheres, eu me via nelas em cima de um palco e fazendo o que ama, cantando. [...] Eu olhava ela e falava, gente, eu quero ser assim. Bonita, livre,

> dançando, cantando, que é o que eu gosto de fazer. E eu comecei a me inspirar muito nelas. (E2, Olívia, 2024)

Cindy nomeia um projeto de futuro voltado ao cuidado de outras pessoas LGBTQIAPN+, sustentado por sua própria trajetória de acolhimento:

> Um sonho é ter um centro de arte-terapia holística, tanto para ensinar como para ser um espaço de terapia, um espaço terapêutico para pessoas LGBTQIAPN+. [...] É um projeto para o futuro, mas é algo que eu gostaria muito. (E4, Cindy, 2025)

Gustavo, finalmente, articula seu projeto de futuro à própria experiência de transição e de busca por representatividade, propondo-se a produzir, ele mesmo, a representatividade que lhe faltou quando criança:

> Eu acho que investir na formação das crianças, principalmente naturalizando essas vivências dissidentes, é fundamental. Então, o meu projeto é escrever um livro infantil. (E6, Gustavo, 2025)

Tomados em conjunto, esses relatos permitem afirmar que a solidariedade, na perspectiva freireana, não apenas ameniza o sofrimento presente, mas anuncia o inédito viável como projeto: aquilo que ainda não é, mas que se torna pensável e desejável a partir do encontro com o outro, seja no professor que enxerga o futuro professor, na cantora que anuncia a liberdade possível, ou no próprio sujeito que, tendo experimentado o acolhimento, decide multiplicá-lo para as gerações seguintes.

1.5. INÉDITOS VIÁVEIS, FUTURO E ESPERANÇAR

O último eixo desloca a análise das experiências vividas para os horizontes anunciados pelas pessoas participantes. Interessa compreender as formulações feitas por estudantes e professories LGBTQIAPN+ acerca das transformações que consideram necessárias para que a escola se constitua como um espaço efetivamente democrático, acolhedor e comprometido com a justiça social.

Trata-se de reconhecer que a crítica às violências narradas ao longo da pesquisa não deve nos conduzir ao fatalismo, mas à construção de possibilidades concretas de transformação (Freire, 2022). Ancorados nos aportes da Educação Popular, assumimos um compromisso ético-político de visibilizar resistências de pessoas sexualmente dissidentes.

No final da entrevista, demos espaço para que todas as pessoas, caso quisessem, pudessem falar sobre algo que não fora perguntado, e que gostariam de dizer, e é nesse espaço que emergiram os anúncios possíveis para a escola. Um primeiro anúncio parte da denúncia do despreparo institucional para lidar com as questões de gênero e sexualidade, o que já indica, em

si, a direção da transformação necessária. Suzana é direta ao afirmar a urgência da atualização docente:

> Eu percebo que, sobretudo, professores heterossexuais precisam se inteirar mais dessas coisas para lidar com os estudantes, porque o debate tem avançado [...] então é nosso papel enquanto docente se atualizar em relação a isso, porque essas crianças sofrem muito, demais em sala de aula. E a gente tem que atuar de forma incisiva. (P1, Suzana, 2023)

Márcia, por sua vez, relaciona esse despreparo institucional diretamente à experiência de silenciamento que atravessou toda a sua narrativa sobre a solidão:

> Eu acho que tem muito de um despreparo acadêmico, escolar das pessoas que estão nesse ambiente [...] a gente silencia, porque a gente tem medo do outro. Às vezes a gente tem medo até do que estamos sentindo, do que se é." (E1, Márcia, 2023)

Ao articular essas duas falas, é possível afirmar que o anúncio de um futuro possível passa, necessariamente, pelo reconhecimento de que a solidão analisada nos eixos anteriores não é uma fatalidade biográfica, mas o resultado de uma ausência institucional de preparo, o que desloca a responsabilidade do indivíduo para a formação docente e para as políticas educacionais.

Olivia relaciona seu sonho artístico diretamente às referências de representatividade que a formaram:

> E eu vendo aquelas mulheres, eu me via nelas em cima de um palco e fazendo o que ama, cantando [...] eu olhava ela e falava, gente, eu quero ser assim. Bonita, livre, dançando, cantando, que é o que eu gosto de fazer." (E2, Olivia, 2024)

Cindy projeta um sonho que une cuidado e comunidade, um centro de arteterapia voltado para pessoas LGBTQIAPN+, enquanto Gustavo anuncia o desejo de escrever um livro infantil que naturalize vivências dissidentes desde a mais tenra idade, e Caio relaciona sua trajetória acadêmica à afinidade construída ainda na Educação Básica.

Esses relatos, tomados em conjunto, revelam que o horizonte de futuro projetado pelas pessoas participantes não se limita à realização pessoal, mas está frequentemente orientado para devolver, às próximas gerações, o acolhimento que cada uma delas buscou e, em muitos casos, encontrou tardiamente.

Um terceiro anúncio situa a ocupação de espaços institucionais como ato deliberadamente político. André verbaliza essa consciência com clareza:

> Toda oportunidade que tenho de falar que sou uma pessoa trans e de falar sobre a transexualidade, eu faço disso um ato político. (E3, André, 2024)

Gustavo radicaliza esse mesmo compromisso ao recusar a exigência de passabilidade como condição de respeito:

> Eu não preciso parecer nada. Eu não preciso parecer *cis*. E, muitas vezes, eu pensei que precisava." (E6, Gustavo, 2025)

Cícera desloca esse anúncio para uma convocação mais ampla, dirigida a toda a comunidade escolar, e não apenas às pessoas diretamente atingidas pela violência:

> Todos nós deveríamos ter esse engajamento, independentemente de nos identificarmos ou não com a comunidade LGBTQIA+. [...] há muitas pessoas [...] que acreditam que, se não estão envolvidas, não precisam se manifestar, devem deixar acontecer e fingir que nada está acontecendo. (P3, Cícera, 2024)

Maria Foguetão, por fim, oferece talvez a formulação mais contundente desse anúncio, ao recusar a fragmentação entre a função docente e a humanidade do estudante:

> Não estou dizendo que o professor deva assumir o papel de pai ou psicólogo, mas que ele precisa compreender o caráter humano de si mesmo e dos indivíduos com quem se relaciona. [...] se você não tem nada a contribuir para a vida daquela pessoa, cale a boca e seja neutre [...] não colabore para a violência dentro da escola. (E5, Maria Foguetão, 2025)

Um quarto e último anúncio amplia a escala da transformação para uma dimensão histórica e ancestral, ao situar as identidades de gênero e sexualidade dissidentes para além da lógica binária colonial. Cindy relaciona sua trajetória a uma reivindicação de ancestralidade:

> Já existiam indígenas LGBTs antes mesmo do termo existir. E não existia 'hétero' porque não existia essa lógica cristã, colonizadora, dual, excludente. [...] ser LGBTQIA+ no Brasil também é um ato de ancestralidade, de reivindicar o que foi apagado. (E4, Cindy, 2025)

Gustavo reforça essa mesma leitura ao recorrer à história da colonização para relativizar o binarismo de gênero:

> Os povos originários, eles não têm esse discernimento do gênero binário como a gente tem hoje. [...] Era uma coisa muito mais fluida, muito maior do que isso. (E6, Gustavo, 2025)

Ao percorrermos esta trajetória, notamos entre os membros da comunidade LGBTQIAPN+ um anseio por "ser mais", conforme proposto por Freire (2022), e por ocupar todos os recantos do planeta.

No entanto, é crucial reconhecer que os espaços historicamente ocupados por nós estão seguindo as normas dos colonizadores, e que, quando encontramos brechas, essas foram resultado de mortes, violência e resistência da nossa comunidade ancestral. Nossa sociedade clama por solidariedade, união e convivência, mas a sombra do opressor persiste em nos tornar invisíveis, silenciar-nos e, em última instância, ceifar vidas.

Ao longo desta investigação, procuramos compreender os sentidos atribuídos por pessoas educadoras e educandas LGBTQIAPN+ à experiência da solidão nos contextos escolares. As narrativas analisadas demonstram que essa solidão não constitui uma condição

natural, mas uma produção histórica, social e institucional, atravessada pelos marcadores de gênero e sexualidade e, em diferentes intensidades, por outros marcadores sociais, como raça, classe social, território, neurodivergências, que produzem distintas formas de exclusão, pertencimento e reconhecimento.

Contudo, as mesmas trajetórias que denunciam processos de silenciamento também anunciam possibilidades de transformação. A solidariedade, a representatividade, a escuta, a construção de comunidades pedagógicas e o compromisso ético com a diversidade configuram-se como inéditos viáveis capazes de romper o isolamento e produzir novas formas de pertencimento.

Nesse sentido, esperançar, na perspectiva freireana, não significa esperar que a escola mude, mas participar ativamente da construção cotidiana de uma escola em que ninguém precise aprender a viver sozinho para poder existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estouro de Canhão. Explosão.
Após ver o fylho ser assassynado por um canhão, dyvydydo ao meyo pela corte francesa, a Mãe de Tybyra lamenta em grytos mays profundos que o vazyo

— Não!
— Meu fylho, não... Não!
— Meus fylhos, não...
— Não pode ser!
— Não há sentydo em algo assym. Quem são vocês de fato?
— O que vyeram fazer aquy?
—Por que ynsystem em construyr tudo o que mata?

(NYN, João. p.122-123, 2025).

Ao encerrar esta tese, novamente recorro à arte, ao teatro e à obra *Tybyra: uma tragédia indígena brasileira* (Nyn, 2025). Assisti a essa peça durante a construção desta tese. A obra é apresentada predominantemente em Tupi Potyguara, com trechos em português.

As violências que produzem solidão, LGBTQIAPN+fobia e outras formas de opressão matam. Elas possuem raízes históricas, coloniais, raciais, religiosas e hetero*cis*normativas.

A solidão mata. (Hertz, 2021)

Tybyra (ou Tibira) é considerado o primeiro caso documentado de execução de uma pessoa indígena de sexualidade dissidente no território que hoje corresponde ao Brasil. Em 2026, pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ ainda estão morrendo. No Brasil e no mundo.

Esta pesquisa nasceu de uma pergunta: Quais sentidos são atribuídos por pessoas educadoras e educandas LGBTQIAPN+ à experiência da solidão nos contextos escolares, e de que modo essa vivência se articula com gênero, sexualidade e outros marcadores sociais?

Foi em torno dela que, junto à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Fabiana Rodrigues Sousa de Sante, pensamos todo o percurso construído ao longo desta tese, analisando, ainda, como esse tema se entrelaça aos processos de resistência e solidariedade que, muitas vezes, nascem justamente onde menos se espera encontrá-los.

Este trabalhe parte pelo memorial. Ali estão partes da minha história: o contexto em que nasci e cresci, as escolhas profissionais que fiz e o que me levou a virar professor e, mais tarde, a pesquisar esse tema. Por muito tempo, ao lado da solidão, carreguei também um sentimento de culpa que não sabia nomear. Não fazia ideia de onde vinham essas sensações, só sei que eram constantes, e doíam. Foi o próprio percurso da pesquisa, e não algo anterior a ele, que

começou a dar sentido a essas marcas: como bell hooks (2017), fui encontrando na teoria instrumentos de compreensão de mim mesmo. Cada aproximação ao fenômeno abria novas possibilidades de ler o mundo e mim.

Na introdução, apresentei os indícios, a questão que orientaria toda a tese, sua relevância social e acadêmica, além do percurso que seria seguido, situando a produção da solidão entre pessoas LGBTQIAPN+ como um fenômeno a ser lido nas suas dimensões educacional, política e social. A revisão de literatura mostrou pesquisas já desenvolvidas no campo da educação, e ao mesmo tempo revelou lacunas: nos trabalhos analisados, o fenômeno aparece como categorias de análise, mas não como objeto central de investigação. (Santos, 2017; Freitas, 2019; Cavalcante, 2020; Silva, 2022; Rabelo, 2022; Caputo, 2024).

O primeiro capítulo problematiza as construções históricas de gênero e sexualidade na escola, mostrando como a hetero*cis*normatividade funciona como dispositivo de regulação dos corpos, dos afetos e das possibilidades de existência. O diálogo com autories como Simone de Beauvoir (1980), Connell e Pearse (2015), Piscitelli (2009), Megg Rayara Oliveira (2017), Lélia Gonzalez (2020), Kimberlé Crenshaw (2002), Audre Lorde (1983), Eve Sedgwick (2007), Junqueira (2013) e Renan Quinalha (2022) evidenciou que a instituição escolar participa ativamente da produção de normas que classificam, hierarquizam e silenciam sujeitos dissidentes, criando condições para compreender os processos de exclusão, vigilância e não reconhecimento analisados nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, desloquei a discussão para o campo teórico-epistemológico. Recusei a leitura que reduz a solidão a uma experiência exclusivamente psicológica ou individual, propondo compreendê-la, ao contrário, como um fenômeno polissêmico, político, histórico e socialmente produzido. O diálogo com autories como Tanis (2003), Foucault e Sennett (1981), Hannah Arendt (2012), Hertz (2021), Minois (2019) e João W. Nery (2018) permitiu evidenciar os diversos sentidos da solidão e perceber seu atravessamento pelas relações de poder, pelas formas de organização social e pelos processos de exclusão. Hannah Arendt ocupou lugar central nesse percurso ao compreender que a solidão, em sua dimensão política, emerge da ruptura dos vínculos de pertencimento e da impossibilidade de compartilhar um mundo comum.

O terceiro capítulo ancora-se nos princípios da Educação Popular e discute a solidariedade como horizonte ético-político capaz de enfrentar os processos que produzem a solidão. O diálogo com Freire (2013, 2021, 2022), Brandão (1982), hooks (2017, 2019), Krenak (2022), Santos (2023), Sousa (2012), evidenciou que a solidariedade não constitui um sentimento espontâneo, mas uma prática histórica, aprendida e construída coletivamente,

contemplada na própria legislação nacional (Brasil, 1988). O conceito freireano de inédito viável ajuda a compreender que acolhimento, diálogo, participação e construção coletiva não são apenas ideais, mas possibilidades concretas de enfrentamento às opressões produzidas pela hetero*cis*normatividade.

No quarto capítulo, apresento os percursos metodológico da investigação, assim como as doze pessoas que participaram da pesquisa. Os/as/es estudantes: Márcia, Olivia, André, Cindy, Maria Foguetão e Gustavo. E os/as professories Suzana, Caio, Cícera, Alex Willians, Antônio e Joana. Optei por sintetizar as histórias de vida das pessoas participantes e apresentá-las por meio de recursos audiovisuais, compreendendo que suas trajetórias constituem parte fundamental da construção desta pesquisa.

Os resultados mostram uma escola paradoxal. Ela pode ser espaço privilegiado de construção identitária, de aprendizagem, de encontro com a diversidade e, ao mesmo tempo, território onde normas hetero*cis*normativas produzem silenciamentos, exclusões, violências e a sensação de não pertencimento.

As narrativas revelam que esse isolamento surge quando falta a possibilidade de compartilhar publicamente a própria identidade, quando não há interlocutores capazes de reconhecer existências e afetos, e quando instituições sociais acabam, na prática, produzindo invisibilidade.

Organizei a análise em cinco eixos temáticos, cada um revelando uma face desse fenômeno complexo. Os processos de construção identitária mostram que as experiências de gênero e sexualidade costumam anteceder até mesmo o nome que as pessoas dão a elas. Os dispositivos de controle, silenciamento e violência evidenciam família, escola, religião e outras instituições atuando em conjunto na regulação dos corpos dissidentes.

Já o eixo da produção da solidão aparece como consequência direta desses processos manifestada em isolamento, ausência de pertencimento, sofrimento psíquico e silenciamento de si. Por outro lado, os eixos sobre estratégias de resistência, redes de cuidado e inéditos viáveis mostram que, mesmo sobre a lógica da opressão, as pessoas seguem inventando formas coletivas de existir, resistir e reescrever suas próprias trajetórias.

Talvez a contribuição mais importante desta tese esteja aqui: A solidão não se conecta a ideia de ausência de pessoas, companhia. Esse fenômeno político se instala quando alguém é impedido de participar plenamente do mundo comum, de dizer sua palavra, de viver publicamente quem se é. Esse viés interpretativo nos auxilia a perceber como os mecanismos de exclusão atravessam, os espaços escolares, sobretudo nos anos iniciais da educação básica,

Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, onde a mordaça aparece mais apertada aos profissionais da educação.

A pesquisa participante foi essencial nesse processo. Ela abriu espaços de escuta, diálogo e elaboração coletiva das experiências vividas. Nas entrevistas e nas vídeo-áudio-cartas pedagógicas, as pessoas participantes puderam revisitar suas próprias histórias, atribuir novos sentidos ao que haviam vivido e reconhecer, ao lado das marcas da violência, a força dos vínculos, da solidariedade e da construção coletiva de novos horizontes. Nisso reafirma-se o compromisso ético e político da Educação Popular: conhecimento como fruto do encontro entre sujeitos que leem e pronunciam o mundo em dialogicidade e coletivamente.

Essa produção, no entanto, não se limita aos muros da escola. Ela dialoga com processos sociais mais amplos, próprios da racionalidade neoliberal, que transforma o individualismo em princípio organizador da vida social, enfraquece vínculos comunitários e naturaliza a responsabilização individual por problemas que são, na verdade, coletivos. (Hertz, 2021)

O isolamento deixa de ser apenas experiência vivida e passa a funcionar como tecnologia política de fragmentação, dificultando projetos coletivos, o fortalecimento da democracia e a formação de redes de apoio entre sujeitos historicamente vulnerabilizados.

Os resultados aqui apresentados mostram essa lógica ainda operando nas escolas, por meio de práticas, discursos e silenciamentos que limitam as possibilidades de existência das pessoas LGBTQIAPN+. Romper com ela exige reconstruir o comum, fortalecer práticas coletivas de cuidado e abrir espaços onde diferentes formas de viver sejam reconhecidas como igualmente legítimas.

Ainda assim, a *denúncia* sozinha não basta a esta tese, inspirada no legado da educação popular, tentou-se ir além dela, em direção ao *anúncio*. Se foi possível mostrar como esse sentimento nasce das estruturas de opressão, também foi possível flagrar experiências concretas de acolhimento, representatividade, afeto e construção coletiva de inéditos viáveis. Isso revela que a solidariedade não é ideal abstrato: é prática política, capaz de enfrentar a lógica da exclusão e afirmar o direito coletivo de existir.

A maior resposta desta pesquisa, portanto, não está apenas em constatar que pessoas LGBTQIAPN+ vivem diferentes experiências de solidão, está em compreender que ela pode ser enfrentada quando instituições educacionais assumem o compromisso ético de produzir reconhecimento, pertencimento e participação de todas as pessoas. A escola deixa de reproduzir violência para se tornar território de humanização e criticidade quando se compromete aos princípios da democracia, de acolhimento e respeito as diversidades.

Como toda pesquisa qualitativa, esta tem limites. As narrativas aqui analisadas não pretendem falar por todas as experiências LGBTQIAPN+; oferecem, isso sim, compreensões situadas, construídas a partir de trajetórias singulares e marcadas por seus próprios contextos socioculturais. Espero que pesquisas futuras ampliem esse debate, investigando outros contextos educacionais, territórios e grupos sociais, aprofundando as relações entre pertencimento, políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Em resposta à pergunta que orientou esta investigação: pessoas educadoras e educandas LGBTQIAPN+ atribuem múltiplos sentidos a essa experiência: ausência de reconhecimento, impossibilidade de compartilhar identidades e afetos, silenciamento de si, não pertencimento, sofrimento psíquico, isolamento produzido socialmente. Esses sentidos não surgem no vazio; constroem-se na articulação entre as experiências escolares e marcadores sociais interseccionados (Crenshaw, 2002), sobretudo gênero e sexualidade, que organizam o que é possível reconhecer, participar e pertencer nos espaços educativos. Mas as narrativas mostram também que essa não é a única história possível: delas nascem, igualmente, práticas de resistência, solidariedade e construção coletiva de inéditos viáveis capazes de enfrentar esse processo.

Que esta tese contribua para que escolas, universidades e demais espaços educativos deixem de fabricar silêncios e passem a cultivar encontros. Porque, quando pronunciamos o mundo coletivamente, ampliamos as possibilidades de imaginar, construir e habitar outros mundos possíveis mais democráticos, mais diversos e profundamente humanos.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, H. (2000). "A crise na educação". In: **Entre o passado e futuro**. São Paulo: Perspectiva

BARROS, R. I.; CAVALCANTI, R. J. de S. Diversidade sexual e de gênero no currículo da Educação Profissional: dizeres das/dos estudantes. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 53, p. 211-224.Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5920. Acesso em: 20 fev. 2024.

BARROSO, Sabrina Martins, Andrade, Valéria Sousa de e Oliveira, Nadyara Regina de Escala Brasileira de Solidão: Análises de Resposta ao Item e definição dos pontos de corte. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria** [online]. 2016, v. 65, n. 1 [Acessado 15 Julho 2021] , pp. 76-81. Disponível em: . ISSN 1982-0208. https://doi.org/10.1590/0047-2085000000106.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENCINI, Roberta. Memória viva da Educação. **Revista Nova Escola.** 2005. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2795/memoria-viva-da-educacao Acesso: 05 de abril de 2023.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense - Coleção Primeiros Passos, 2008, v.01. p.190

BÍBLIA SAGRADA. Tradução dos monges de Maredsous. **Bíblia Sagrada**. Edição Ave-Maria. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2001.

BRANAGH, Kenneth**. Muito barulho por nada** [filme]. Adaptação da obra de William Shakespeare. Reino Unido: Renaissance Films, 1993. 1 DVD (111 min), son., color.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos, 53).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Ensino Médio). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 abr. 2012

BORTOLINI, Alexandre. É pra falar de gênero sim: fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. [s.n.]: Brasília, 2023.

CAPUTO, U. N. Bullying escolar LGBTfóbico não é brincadeira: escutando sujeitos e perscrutando sentidos implicados na violência. 2024. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARDOSO, Ernesto Barros. *Deus chama a gente*. In: **O povo canta**. São Paulo: Paulinas, 1982.

CAVALCANTE, Penélope. **Mulheres trans no sistema prisional do Rio de Janeiro: a relação entre suas histórias e suas trajetórias de vida escolar.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: InVerso, 2015.

FLICK, Uwe. **Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la.** In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. São Paulo: Artmed; Bookman, 2009. p. 20-38.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 83. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 256pp.

FREIRE, Paulo. Solidão-Comunhão. In.. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p.27-30.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** / Paulo Freire; prefácio Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. – 47º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação de Ana Maria de Araújo Freire. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da solidariedade** [recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2021. Formato: epub.

FREITAS, Sandra Carvalho Cavalcante. **Histórias de vida de jovens LGBT inseridos em projetos de educação em sexualidade no âmbito escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade de Brasília, Brasília, DF.

FOUCAULT, Michel e SENNETT, Richard **"Sexuality and solitude"**, in London Review of Books, 21 May - 3 June, 1981, pp. 04-07 Tradução: Lígia Melo da Costa, Maria Beatriz Chagas Lucca e Sérgio Augusto Chagas de Laia.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GINES, Kathryn T. **Hannah Arendt and the Negro Question. Bloomington**, IN: Indiana University Press, 2014.

GOIS, Joao Bosco; SOLIVA, Thiago. A violência contra gays em ambiente escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, *[S. l.]*, v. 11, n. 123, p. 38–45, 2011. Disponível em: https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13899Acesso em: 7 jul. 2026.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afro Latino Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020. p. 1-14

HERTZ, Noreena. **O século da solidão: restabelecer conexões em um mundo fragmentado**. Tradução Marina Vargas. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

HOOKS, bell. 1952 – 2021. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade** / bell hooks ; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2º ed. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. Tradução de Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019. 448 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. **Censo Escolar da Educação Básica** – 2018. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos. Acesso em: 25 ago. 2020.

IORC, Tiago. *Liberdade ou Solidão*. In: **TIAGO IORC – Troco Likes ao Vivo** [vídeo]. Direção: Tiago Iorc. Roteiro: Tiago Iorc; Rafael Trindade. São Paulo: Forasteiro, F/Simas e Slap, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wFJvWxk03PU. Acesso em: 19 abr. 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. In: **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião.** Brasília, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. “Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 2, p. 221-239, ago./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.14393/REPODv4n2a2015-34495.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário - A normatividade em ação. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 7, n. 13, p. 481–498, 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i13.320. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320. Acesso em: 20 jun. 2025.

JUNQUEIRA, R. D. (2007). Homofobia: Limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Revista Bagoas: Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades***, I*(1),1-22.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAJONQUIÈRE, L. de (1997). Dos 'erros' e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**, Ano II, no 2, pp. 27 - 43.

LEE, Ang. **O Segredo de Brokeback Mountain**. Direção de Ang Lee. Estados Unidos: Focus Features; River Road Entertainment, 2005. (134 min).

LORDE, Audre. **Não existe hierarquia de opressões.** Tradução de Pê Moreira. In: LORDE, Audre. *I am your sister: collected writings of Audre Lorde.* Nova York: Oxford University Press, 1990, 2009. Publicado originalmente em: *Interracial Books for Children Bulletin*, v. 14, n. 3, Nova York: Council of Interracial Books for Children, 1983.

LOUREIRO, Rodrigo. Pílulas para curar a solidão? Cientistas não descartam a possibilidade. **Revista Exame**, 2020. Disponível em: https://exame.com/ciencia/pilulapara-curar-a-solidao-cientistas-nao-descartam-a-possibilidade/?utm_source=whatsapp. Acesso em: 15 jul. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MINOIS, Georges. **História da Solidão e dos Solitários**. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MIRANDA, Thiago A. **A solidão como figura do mal-estar docente.** 2021. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2021.

NASCIMENTO, L. C. P. do. A sexualidade no armário para os jovens da ilha. In: **Congresso Brasileiro de Corpo, Raça, Sexualidade e Gênero**, n. 1, 2019, Piauí. Anais... Piauí: UFDPar, 2019.

NERY, João W. Viagem Solitária – Memórias de um transexual trinta anos depois. São Paulo: Editora Leya, 2018.

NYN, João. ***Tybyra: uma tragédia indígena brasileira***. Ilustração: Denilson Baniwa. Tradução: Romildo Guyraakanga Potiguara. Natal: Edição do Autor; Selo Doburro, 2025.

OLIVEIRA, D. A. de; FERRARI, A.; SOUZA, M. L. de; RIBEIRO, P. R. C. Sobre o queer podemos pesquisar em currículo e educação?: Notas sobre expansões, obstáculos e imaginações. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. e023011, 2023. DOI: 10.30715/doxa.v24iesp.1.18178.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Diretrizes metodológicas freireanas e a educação jurídica popular. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 16–31, 2015. DOI: 10.26512/insurgncia.v1i1.18784.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PAULO, Fernanda dos Santos. Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023019, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670030.

PERRONI, T. C., APOLINÁRIO, E. B. R. GRALAK, M. M., MANFREDINI, G. A., & MINATOGAWA, M. C. (2019). As representações do movimento de Stonewall nos Estados Unidos (1969): "Stonewall - A Luta Pelo Direito de Amar" (1995) e "Stonewall: Onde o Orgulho Começou" (2015). **Epígrafe**, 7(7), 97-108. https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v7i7.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009

PRADO, Caio. Não recomendado. In: PRADO, Caio. **Variável eloquente**. Rio de Janeiro: Independente, 2014. Faixa musical.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTQI+: uma breve história do Século XIX aos nossos dias.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022. (Coleção Ensaios; Coordenação Ricardo Musse).

RABELO, Samuel Francisco. "A Intolerável companhia que me faço": a solidão como dimensão da violência às mulheres transexuais e travestis no campo da educação. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, SE.

REGO, Teresa Cristina. Narrativas autobiográficas y la investigación sobre la trayectoria de los educadores. **Tabanque: Revista Pedagógica**, Valladolid, n. 27, p. 129–146, 2014. Disponível em: http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16699. Acesso em: 18 abr. 2025. ISSN 0214-7742.

RODRIGUES, Paulo Ricardo Aires; ANDRADE, Karylleila dos Santos. *Pequeno vocabulário pajubá palmense*. São Carlos: [s.n.], 2023. 32 p., il. color. ISBN 978-65-5668-096-5.

RUSSELL, D., PEPLAU, L. A. and FERGUSON, M. L. 1978. Developing a measure of loneliness. **Journal of Personality Assessment** 42(3) pp.290-294

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

SANTOS, Samuel Rodrigues dos. **Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola.** 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.88. Acesso em: 3 out. 2024.

SCOTE, D.; GARCIA, R. V. Trans-formando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas trans no ensino superior. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1–25, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e65334.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SILVA, Tamili Mardegan da. **Currículos-solidão: o vazio de uma educação povoada de encontros.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **A noite também educa: compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOUSA, Rodrigues Fabiana; DUARTE, Denise Alves. Problematizar sexualidades dissidentes na escola? O que dizem mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 59, 2022. Acesso em: 4 dez. 2022.

SOUSA, F. Rodrigues de; LIMA, L. Morais Garcia. História oral e educação popular: reflexões sobre metodologia e práticas de pesquisa pautadas no diálogo e na escuta sensível. **História Oral**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 135-152, 2022. DOI: https://doi.org/10.51880/ho.v25i2.1262.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, Danilo Romeu; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A. (Orgs.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público**. Pelotas: Seiva, 2005, p. 11-30

TANIS, Bernardo. **Circuitos da Solidão: entre a clínica e a cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo; FAPESP, 2003.

TATIT, I.; DEBIEUX ROSA, M. Para não dizer que Freud e Lacan não falaram da solidão. **Revista Psicologia e Saúde**, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, 2013. DOI: 10.20435/pssa.v5i2.282.

THE VILLAGE. **A Vila.** Direção: M. Night Shyamalan. Produção: Sam Mercer, Scott Rudin. Estados Unidos: Touchstone Pictures, 2004. 1 DVD (108 min), son., color.

TIQUEQUÊ. Quero Começar. Composição de Leonardo Wemm Mason Albejante (Wem). **Tu toca o quê?** São Paulo: Tiquequê, 2014. Disponível em: https://youtu.be/wIhksA8usJ8. Acesso em: 5 de Abril de 2023.

UNIVERSIDADE IBIRAPUERA (UNIB). **Orientações para a elaboração de relatório de qualificação e dissertação: Programa de Mestrado em Educação e Psicanálise**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://relatorio_qualificacao_dissertacao_autoria-3.docx.live.com. Acesso em: 5 abr. 2023.

VERGUEIRO, Viviane. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, 2015.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977.Anexo I - Roteiro das Entrevistas

ANEXO I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

TÍTULO PESQUISA: DA SOLIDÃO DO ARMÁRIO À SOLIDARIEDADE: PERCURSOS ESCOLARES DE SUJEITOS SEXUAIS DISSIDENTES NA ESCOLA E SEUS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA À LGBTQIAPN+FOBIA

ROTEIRO APRESENTADO COMO PARTE DAS ATIVIDADES PARA OBTENÇÃO DE APROVAÇÃO JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.

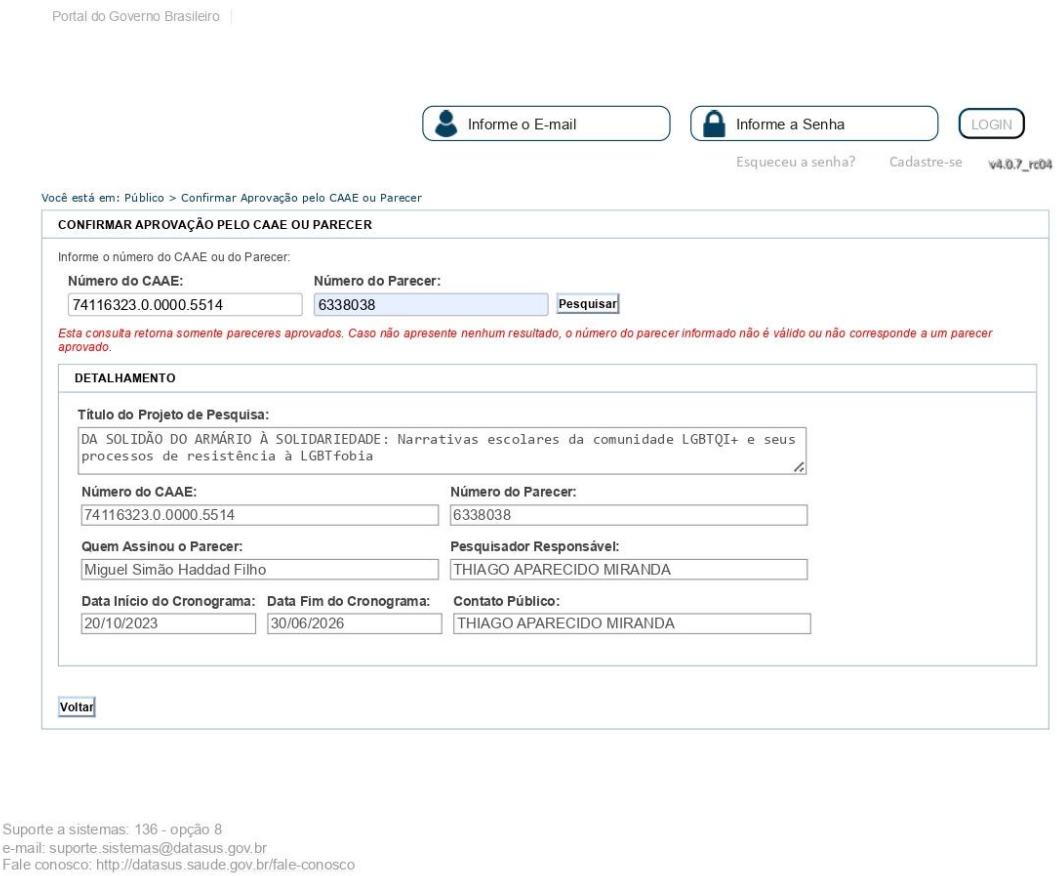
Roteiro de perguntas que serão feitas aos professores:

I. Conte-me um pouco sobre você e sua trajetória estudantil?
II. Conte-me um pouco sobre sua trajetória de formação, e como/quando se constituiu professor/a/e?
III. Conte-me como foi seu processo de reflexão sobre sua identidade de gênero e orientação sexual. Quando você teve o insight para pensar sobre isso?
IV. Conte-me como foi seu processo de socialização e desenvolvimento na escola, quanto identidade de gênero e orientação sexual?
V. Hoje como docente, você consegue falar sobre isso com naturalidade com seus estudantes e amigos/as?
VI. Conte-me como sobre o armário, o que essa metáfora representa a você?
VII. Como você lida com as questões pertinentes ao preconceito, já sofreu LGBTQIfobia? Consegue rememorar alguma situação específica no âmbito escolar?
VIII. Considerando a palavra "solidão", você considera ter vivenciado este fenômeno?
IX. Você quer registrar alguma informação que julga pertinente, quanto essa temática de pesquisa.

Roteiro de perguntas que serão feitas aos egressos:

I. Conte-me um pouco sobre você, sua trajetória estudantil?
II. Conte-me um pouco sobre sua trajetória de profissionalização e suas aspirações para o futuro?
III. Conte-me como foi seu processo de reflexão sobre sua identidade de gênero e orientação sexual. Quando você teve o insight para pensar sobre isso?
IV. Conte-me como foi seu processo de socialização e desenvolvimento na escola, quanto identidade de gênero e orientação sexual?
V. Conte-me como sobre o armário, o que essa metáfora representa a você?
VI. Como você lida com as questões pertinentes ao preconceito, já sofreu LGBTQIfobia? Consegue rememorar alguma situação específica no âmbito escolar?
VII. Considerando a palavra "solidão", você considera ter vivenciado este fenômeno?
VIII. Você quer registrar alguma informação que julga pertinente, quanto essa temática de pesquisa.

ANEXO II – CONSULTA PÚBLICA – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



Portal do Governo Brasileiro

Informe o E-mail | Informe a Senha | LOGIN

Esqueceu a senha? Cadastre-se v4.0.7_rc04

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE: 74116323.0.0000.5514 **Número do Parecer:** 6338038 Pesquisar

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

DA SOLIDÃO DO ARMÁRIO À SOLIDARIEDADE: Narrativas escolares da comunidade LGBTQI+ e seus processos de resistência à LGBTfobia

Número do CAAE:	Número do Parecer:
74116323.0.0000.5514	6338038

Quem Assinou o Parecer:	Pesquisador Responsável:
Miguel Simão Haddad Filho	THIAGO APARECIDO MIRANDA

Data Início do Cronograma:	Data Fim do Cronograma:	Contato Público:
20/10/2023	30/06/2026	THIAGO APARECIDO MIRANDA

Voltar

Suporte a sistemas: 136 - opção 8
e-mail: suporte.sistemas@datasus.gov.br
Fale conosco: http://datasus.saude.gov.br/fale-conosco

ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DA SOLIDÃO DO ARMÁRIO À SOLIDARIEDADE: percursos escolares de sujeitos sexuais dissidentes na escola e seus processos de resistência à LGBTQIAPN+fobia

Eu, ..., R.G ....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador **Thiago Aparecido Miranda** do curso de **Doutorado** da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é **compreender os sentidos que a noção de solidão assume, associada ao espaço e as experiências escolares, com foco em narrativas de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ e professores da Educação Básica. Temos como problemática norteadora: Como professores e alunos lidam com as questões de gênero em sala de aula, e se a solidão emerge como elemento produtor de sofrimento;**
2 - Durante o estudo serão aplicados entrevistas narrativas um grupo de professores estudantes egressos da educação básica que fazem parte da comunidade LGBTQI+, com duração aproximada de 60 minutos, seguida da fase final de três rodas de conversas que terá o aporte freireano como perspectiva metodológica;
3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
4 - A resposta a estes instrumentos não apresenta riscos conhecidos a minha saúde física e mental, não sendo provável que ocorra desconforto emocional. Contudo podem haver riscos de desconforto, cansaço e constrangimento durante as entrevistas narrativas, haja vista que nesse tipo de atividade o sujeito relata de forma pessoal, episódios vividos em contexto de formação e para os professores a atuação docente. Nesse caso, fui informado(a) de que posso deixar de narrar caso sinta desconforto, cansaço ou constrangimento. Posso desistir a qualquer momento da pesquisa, sem que haja danos e/ou punições, seja no processo de produção das narrativas, no tratamento do seu conteúdo, seja na etapa de publicação do relatório e resultados da pesquisa. Assim, minhas narrativas, bem como os dados secundários (gravação de áudio e/ou fotografia, documentos e relatório final do estágio, e-mails, mensagens) poderão ser publicados no relatório final da pesquisa e publicação científica, uma vez que, afirma manter minha integridade moral e a privacidade de todos meus dados e informações pessoais. Estou ciente de que posso retirar a autorização a qualquer momento.
5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, situado à Av. São Francisco de Assis, nº 218, Sala 35 bairro: Cidade Universitária, Cep: 12916-900, Bragança Paulista/SP para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8302 ou e-mail: comiteetica@usf.edu.br
8 - Poderei entrar em contato com os responsáveis pelo estudo, **Thiago Aparecido Miranda**, sempre que julgar necessário pelos telefones: **(11) 97743-2943**; e-mail: **thiago.aparecido.miranda@mail.usf.edu.br**
9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

São Paulo, XX de XXXXX de 20XX.

Assinatura do participante: .....

Assinatura do pesquisador responsável: .....