

Discursos de estudantes egressos monodissidentes sobre bissexualidades em escolas de ensino médio de Santa Cruz do Capibaribe - PE

Gabriel Bernardino Vitorino¹

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda²

Resumo:

A pesquisa focou na condensação de sentido de estudantes egressos da educação básica sobre a bissexualidade no agreste de Pernambuco por meio de enunciados, posições de sujeitos e das relações de poder sobre a monodissidência. A pesquisa foi de natureza qualitativa, utilizando a análise do discurso de inspiração foucaultiana e a entrevista semiestruturada. Teve como objetivo geral: compreender como estudantes egressos monodissidentes materializam e ou materializaram discursos sobre seu processo de descoberta da bissexualidade em escolas de ensino médio de Santa Cruz do Capibaribe – PE. Como resultados das análises dos discursos dos estudantes egressos entrevistados, verificou-se que eles vivenciaram sua sexualidade atravessados por discursos que (re)produziam uma inteligibilidade binária heterossexual-homossexual, compulsória que os forçavam a assujeitar-se à certas posições de sujeito que perpetuava a discriminação e ou o apagamento de vivências monodissidentes. Também, constatou-se que o ambiente escolar foi negligente, hostil e omissivo na garantia do caráter plural e democrático escolar. Assim, ao mesmo tempo em que (re)produzia violências, exclusões, silenciamentos, invisibilidades (co)operou na condensação de sentidos, via discursos que naturalizavam a bifobia como corriqueira em seu cotidiano.

Palavras-chave: Bissexualidade. Bifobia. Educação. Análise de discurso foucaultiana. Posição de sujeito.

INTODUÇÃO

Abraçar quem se gosta, falar das próprias frustrações, chorar, expressar afetos por outras pessoas, rir com seus pares são ações, à primeira vista, que podem parecer banais. No entanto, A interpretação desses afetos não é tão espontânea quanto parece, ainda mais quando se trata de discutir questões ligadas à identidade de gênero e à sexualidade.

A sexualidade sempre foi tema de grande discussão em várias sociedades. É através dela que muitos sujeitos aprendem a ser e a estar em coletividade, descobrem maneiras importantes do que é intimidade, confiança, identificação, pertencimento, acolhimento e ou rejeição (Louro, 2004; Junqueira, 2009; Miranda; Lima, 2019; Butler, 2022). Nesse sentido, temos como objetivo geral: compreender como estudantes egressos monodissidentes³ materializam e ou materializaram discursos sobre seu processo de descoberta da bissexualidade em escolas de ensino médio de Santa Cruz do Capibaribe – PE

¹ Graduando em Pedagogia do Núcleo de Formação Docente, Campus do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); gabriel.bernardino@ufpe.br

² Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/CAA/UFPE) e do Núcleo de Formação Docente da UFPE; marcelo.gmiranda@ufpe.br

³ O termo "monossexualidade" refere-se à sexualidade de pessoas que se sentem atraídas por apenas um sexo ou gênero. Por outro lado, os "monodissidentes" diz respeito àquelas que experimentam atração por mais de um sexo ou gênero (Ross; Dobinson; Eady, 2010).

Assim, a sexualidade é formada por uma série de elementos subjetivos que vão revelar para o indivíduo formas singulares de expressar e sentir seus afetos, preferências de comportamentos, desejos e paixões, tornando-o sujeito. Nesse sentido, esse conhecimento de si não é algo dado de imediato ao indivíduo, tal fator cognoscível só é possível mediante o contato com aquilo que é externo ao próprio sujeito, ou seja, com a cultura, com as crenças, com os costumes e com os valores sociais/familiares, enfim, com aquilo que é do outro (Foucault, 2007; Silva, 2013; Oliveira; Pereira; Miranda, 2020).

Em um primeiro momento, o indivíduo sofre um processo de assujeitamento em que é internalizado as regras da sexualidade por meio da família. Em um segundo momento, a escola muitas vezes passa a ser o lugar de reforço e (re)produção de possibilidades para o desenvolvimento desses processos sociais do indivíduo se tornando sujeito. A escola também representa um lugar onde os indivíduos entram em contato com as diferenças reconhecendo as suas particularidades dentro de uma diversidade de maneiras de ser e estar no mundo, principalmente, sobre o que sua sociedade elege como “normal” e como “anormal” em relação aos desejos. Este contato com a diferença no espaço escolar não é neutro, pois está permeado e estruturado com as questões socioculturais vinculadas a um dado momento histórico da humanidade.

Essas normativas, como a cis-heterossexualidade compulsória⁴, privilegiam determinadas características físicas, não físicas, desejos etc., em detrimento de outras. O modelo de indivíduo que é (re)produzido pela cis-heterossexualidade compulsória se configura em pessoas brancas, cis-heterossexual e de matriz judaico-cristã. Assim, todas as outras características que se afastam desse modelo de indivíduo, estão sujeitas a sofrerem impedimentos, coibições e silenciamentos de suas diferenças.

Nesse sentido, as instituições educacionais, por vezes, acabam por (re)produzir está normativa na medida em que privam/silenciam sistematicamente os afetos, as narrativas e as maneiras de se expressar, de sujeitos que diferem da suposta normalidade. Essa é uma realidade que se repete cotidianamente, dentro e fora do espaço educacional, com pessoas LGBT+⁵, dentre outras, de distintas regiões do Brasil.

⁴ Cis-heterossexualidade compulsória: o primeiro termo, “cis”, é definida em relação às pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento; o segundo termo, heterossexualidade compulsória está relacionado à crença na heterossexualidade como característica do ser humano “normal” ou “natural”. Desse modo, qualquer pessoa que saia desse padrão é considerada fora da norma, e pode ser marginalizada (Jesus, 2012).

⁵ Sigla criada para representar às orientações sexuais Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e outras orientações sexuais. Disponível em: <https://www.significados.com.br/lgbt/#:~:text=A%20sigla%20LGBTQIA%2B%20%C3%A9%20a,%2C%202%20Desp%C3%ADritos%20e%20kink.>

Assim, este trabalho decorre, primeiramente, das denúncias de violências que a população LGBTQ+, de forma geral, e as pessoas bissexuais, de maneira específicas, vivenciam na sociedade brasileira e no mundo. Dessa maneira, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD (2019) denunciam um aumento de 19,6% do número de crimes de homicídio, injúria, lesão corporal e ameaça contra a população LGBTQIA+ (Melo, 2022).

Na instituição educacional, a Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016, desenvolvida pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), denunciou que 27% dos entrevistados afirmaram ter sofrido agressão na escola e 73% foram alvos de xingamento em razão de sua orientação sexual, sejam como homossexuais ou como bissexuais (Castro, 2017).

Diante do exposto, podemos inferir que num primeiro momento, as violências judiciais destacadas por Castro (2017) estão relacionadas a pessoas LGBTQ+ que já alcançaram a maioridade penal, e que por sua vez, podem recorrer judicialmente frente à violência/crime sofrido. Porém, é importante destacar que muitos desses crimes podem ser fatal, não havendo margem para que a vítima lesada por determinado crime garanta seu direito básico que é o direito à vida.

No que diz respeito às violências educacionais, estão as agressões físicas e os xingamentos perante as pessoas LGBTQ+. Entendemos que tais violências são tão graves quanto àquela mencionadas acima. Pois assumem um impacto na identidade dos jovens, pois violentam não somente o indivíduo, mas todo processo de desenvolvimento da sexualidade/identidade daquele sujeito. Interferindo, assim, no processo de descoberta da sexualidade já mencionado (Louro, 2004).

Nesse sentido, o referido trabalho, também discute a maneira de (re)produção da bissexualidade, entendendo que é na escola onde a consciência das orientações sexuais são postas em xeque devido à diversidade que ora oportunizam ora limitam o desenvolvimento da sexualidade de estudantes. A escolha de se debruçar nas questões da bissexualidade nasce pelas evidências de discriminação⁶ e preconceito⁷ LGBTQfóbicos na escola e pela escassez de pesquisas que evidenciem, visualizem e deem voz às demandas desse público (González, 2017; Silva; Leite Júnior, 2020; Siqueira; Klidzio, 2020).

⁶ Segundo o psicólogo Gordon Allport (1989), o preconceito é uma "atitude negativa que é dirigida a um grupo social e a seus membros", caracterizando-se por uma avaliação não crítica e muitas vezes irracional.

⁷ A discriminação pode ser entendida como "qualquer ação que resulta em tratamento desigual e geralmente desfavorável a indivíduos ou grupos com base em características que não estão relacionadas ao desempenho", conforme discutido por Dovidio *et al* (2010).

Desse modo, os trabalhos pesquisados, entre os anos de 2018 a 2022, nos Anais dos congressos: ANPED nacional, ANPED nordeste e CONEDU se detiveram em discutir as relações de gênero no espaço escolar, questões relacionadas à produção do feminino, combate à homofobia e às produções de masculinidades. Porém, em nenhuma dessas pesquisas foi problematizado a bissexualidade como tema principal. Também, percebemos que a temática da bissexualidade é uma questão que precisa ser levada em consideração desde o seu contexto Macro (políticas, contexto sociocultural, currículo etc.) até seu contexto Micro (invisibilidade, bifobia, estereotipação da bissexualidade etc.).

Dessa forma, procuramos ainda no Google Acadêmico, trabalhos que debatam a bissexualidade como eixo principal. Nesse sentido, escolhemos os descritores: bissexualidade, bifobia, monodissidência e educação na nossa busca. Assim, de acordo com o interesse da nossa pesquisa que é compreender como estudantes egressos monodissidentes materializam e ou materializaram discursos sobre seu processo de descoberta da bissexualidade no contexto escolar, selecionamos alguns estudos que mais se aproximam da nossa temática. Dentre eles, destacamos os autores: Junqueira (2009), Lewis (2012), Graupe e Pereira (2016), González (2017), Jaeger *et al* (2019).

Desse modo, quanto mais pesquisas existirem que contribuam para o respeito e aprendizado com a diferença em nossa sociedade é melhor para fortalecer o caráter plural e democrático da sociedade e da instituição educacional. Levando em consideração a todos esses elementos explicitados anteriormente que temos o seguinte problema de pesquisa: como estudantes egressos monodissidentes materializam e ou materializaram discursos sobre seu processo de descoberta da bissexualidade em escolas de ensino médio de Santa Cruz do Capibaribe – PE?

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, este trabalho tem como objetivo geral: Compreender como estudantes egressos monodissidentes materializam e ou materializaram discursos sobre seu processo de descoberta da bissexualidade em escolas de ensino médio de Santa Cruz do Capibaribe – PE

Visando alcançar o objetivo geral, teremos os seguintes objetivos específicos: A) Identificar quais os enunciados que cristalizam e ou cristalizaram sentidos sobre posições de sujeito em relação à descoberta sobre bissexualidade nas referidas escolas; e b) Mapear discursos que invisibilizam e ou invisibilizaram estudantes bissexuais nas escolas supracitadas.

2. Bissexualidade para além de uma letra na sigla LGBT+

Para Butler (2003; 2022), a teoria da performatividade de gênero compreende que às identidades de corpo, gênero e sexualidade no indivíduo são processos complexos que vão se estruturando no dia a dia através de normas regulatórias do “sexo” que atuam como práticas reiterativas e citacionais, produzindo discursos que concretizam o que esses discursos nomeiam. Nesse sentido, alguns autores pós-estruturalistas problematizam e desestabilizam a hegemonia heteronormativa e da heterossexualidade compulsória, desconstruindo e deslegitimando seus domínios binários sobre corpo, gênero e sexualidade. Nessa desestabilização, o privilégio da monossexualidade também é contestado, contribuindo para que possa haver uma ruptura do silenciamento e ou do apagamento sobre as pessoas bissexuais.

Desse modo, o corpo, o gênero e a sexualidade são construções sociais e culturais, ficcionais e circunstanciais sobre os indivíduos que não podem ser explicadas por meio de uma inteligibilidade ontológica, categorial dicotômica excludente e hierarquizada de corpo, de gênero e da sexualidade. Assim, compreender o corpo, o gênero e a sexualidade do ponto de vista binário, supostamente “natural” e biologizante é fantasioso. Nessa perspectiva, Butler (2003, p. 24) afirma que:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (...), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito.

Dessa maneira, em relação à bissexualidade, os indivíduos podem romper com a inteligibilidade binária sobre os desejos heterossexuais e homossexuais desenvolvendo uma singularidade específica. Assim, a partir da teoria queer, vinculada ao Pós-Estruturalismo, há a problematização das normas que a heterossexualidade (re)produz e sua hegemonia cultural de forma a desconstruir sua suposta naturalidade/normalidade (Miskolci, 2012) e conseqüentemente, superar uma compreensão binária/monossexista dos desejos.

Nesse sentido, a heteronormatividade tende a alicerçar sobre os indivíduos e sobre a escola uma espécie de véu onde se esconde a alteridade e a singularidade de cada corpo, gênero e sexualidade em suas diferenças, pressupondo, equivocadamente, que todos

compartilham da mesma orientação sexual e da mesma identidade de gênero, ou seja, a heterossexualidade compulsória, fazendo assim que essa normativa nunca seja questionada, nem mesmo percebida (Jesus, 2012; González, 2017; Siqueira; Klidzio, 2020).

Dessa maneira, Jaeger *et al.* (2019), baseados em pesquisadores, afirmam que heterossexuais, gays e lésbicas veem contribuindo para uma espécie de “apagamento bissexual” na medida em que seu universo inteligível circula e opera por uma ótica monossexual, assim, explicam que a expressão do “apagamento”:

Tem sido usada para se referir à falta de reconhecimento das bissexualidades e à negação sistemática de sua existência nas sociedades ocidentais. É comum [...] as bissexualidades serem consideradas como inexistentes ou como uma fase antes da pessoa se decidir entre a homossexualidade e a heterossexualidade (Jaeger *et al.*, 2019, p. 8).

No entanto, quando os monodissidentes tensionam a norma é possível perceber seus limites e resistências frente à heteronormatividade engessada em categorias binárias de desejos (heterossexualidade-homossexualidade). Dessa maneira, a escola é constituída por uma cultura de diferentes sujeitos que nunca são homogêneos; com diferentes religiões; de diferentes códigos morais e formas de organização familiares; e marcados por diferenças de gênero, orientação sexual, de raça e por questões socioeconômicas diversas (Seffner, 2020).

Nesse contexto, a escola nunca é neutra em relação ao seu posicionamento frente às questões de gênero e sexualidade/desejo. Assim, levando em consideração que o binarismo, homo-heterossexual é estrutural, muitas escolas ainda perpetuam sua cultura organizacional (re)produzindo uma cultura escolar pautada na (re)produção do binarismo por meio da heterossexualidade compulsória e ou heteronormatividade. Nesse sentido, Fernando Seffner afirma que:

Vale lembrar que a escola moderna é um equipamento cultural que está historicamente comprometido com a formação de homogeneidades, sejam elas de nacionalidade (a escola sempre esteve envolvida na produção das lealdades nacionais); de raça etnia (no geral as instituições escolares ao apresentar a formação de um povo ou nação colocam certas raças como mais importantes do que outras); de gênero e sexualidade (a escola auxilia a promover a formação de cidadãos heterossexuais e com papéis bem definidos de gênero, onde o homem é destinado às tarefas da esfera pública e a mulher voltada ao ambiente doméstico); dentre outras produções hegemônicas e homogêneas (2020, p. 80-81).

Seffner (2020) afirma ainda que a escola se configura como uma instituição no preparo para a vida em sociedade. Esses indivíduos, já adultos, vão assumir a responsabilidade dos seus atos (re)produzindo e reforçando suas “verdades” também para as novas gerações. Para o autor, “a cultura escolar não é protegida pelos muros da escola, ela é tensionada pelo externo. Logo, os preconceitos, discriminações e incômodo pelo diferente” [o bissexual] materializam e refletem os sintomas do momento histórico e social (Seffner, 2020, p. 82).

Ainda segundo Seffner (2020), a escola tem a responsabilidade de assumir tanto uma formação para a alfabetização científica como para a cidadania, que impactam num cuidado com os processos de socialização e sociabilidade, e podem reforçar o caráter plural e democrático da instituição escolar para o respeito e aprendizado com a alteridade e os direitos humanos (Graupe; Pereira, 2016; Miranda; Lima, 2019; Pires; Miranda; Mariano, 2021; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024).

Metodologia

Esse trabalho é de natureza qualitativa por focar nas condensações de sentido das práticas discursivas e não discursivas sobre estudantes bissexuais egressos de escolas públicas do ensino médio no agreste pernambucano, tendo como referência a análise do discurso foucaultiana (Fischer, 2001; 2003; Sobral, 2013; Foucault, 2022). Nessa perspectiva, Sobral (2013) afirma que Foucault contribui com:

Instrumentos analíticos importantes para a investigação no campo da Educação, seja em relação aos discursos pedagógicos, a governabilidade, punição, disciplina, saberes e práticas, dentre outros temas. Enfim, a fecundidade de suas obras, multifacetárias e complexas, trazem implicações e desafios importantes na apropriação de conceitos, entendidos aqui como feixes de ferramentas teóricas, capazes de orientar práticas investigativas (2013, p. 176).

Nesse contexto, considera-se que o indivíduo interpelado pelos processos de socialização entre pares e pelas relações de poder existentes no contexto escolar, ou seja, os estudantes egressos bissexuais podem vir a serem descentralizados e podem ocupar distintas posições de sujeitos na ordem do discurso. Nesse caminho:

A pergunta “quem fala?” desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? (...) Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele? Também cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico no interior

de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva “posição de sujeito” (...) (Fischer, 2001, p. 208).

Dessa maneira, compreender as (re)produções e ressignificações dos discursos em relação aos estudantes monodissidentes, necessita-se problematizar as posições de sujeitos, suas condições de produções e as formações discursivas materializadas pelos discursos via entrevistas semiestruturadas dos referidos estudantes egressos de ensino médio de Santa Cruz do Capibaribe. Nesse caminho, há a interpelação dos indivíduos pela inteligibilidade heterocompulsória/estrutura monossexista no jogo de saber-poder no intramuro das escolas (Callis, 2009; Ferreira; Traversini, 2013; Graupe; Pereira, 2016; Butler; 2022).

Esse assujeitamento do sujeito é decorrente dessa lógica excludente binária, ou seja, da inteligibilidade monossexista que pode ser mapeada pelos enunciados e formações discursivas e ou não discursivas que condensam sentidos que ao mesmo tempo possibilitam ressignificações sobre as identidades legitimadas e divergentes (Graupe; Pereira, 2016). Essas ressignificações são possíveis uma vez que a interpelação do indivíduo em sujeito sempre é incompleta/inconclusa, algo sempre escapa e exige a necessidade de que novos sentidos precisem ser materializados/incluídos por meio de outros enunciados e formações discursivas (Silva, 2013). Nesse caminho, Foucault afirma que a formação discursiva é:

Um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (2022, p. 82).

Nesse caminho da análise discursiva, a técnica de coleta de dados da entrevista semiestruturada (Minayo, 2016) possibilitou a materialização dos discursos, das formações discursivas e as posições de sujeito em relação à monodissidência da bissexualidade dos estudantes egressos das referidas escolas do agreste pernambucano. Desse modo, foram entrevistados, por meio de entrevista semiestruturada (Pinheiro, 2000), 4 homens bissexuais, sendo dois pardos, um negro e um branco⁸, com idade entre 18 anos e 24 anos e todos de camadas populares. Ressalta-se que seus nomes foram preservados,

⁸ Nessa categorização sobre a cor foi respeitada a autoclassificação, ou seja, os sentidos condensados pelos entrevistados de como eles se identificavam.

sendo colocado nomes fictícios explicitados nessa pesquisa. Todos os entrevistados são egressos do ensino médio, em escolas públicas do agreste pernambucano, da cidade de Santa Cruz do Capibaribe.

- *(Des)posicionando sujeitos monodissidentes no ambiente escolar via discursos*

No ambiente escolar, o processo de sociabilidade de estudantes de ensino médio é, comumente, vivenciado através de relações construídas por identificações e necessidades socioculturais grupais que por sua vez são decorrentes de estruturas de inteligibilidade que (re)produzem e ou subvertem as “verdades” contidas nas condensações de sentidos. Assim, é comum que jovens estudantes formem grupos de amizades que são perpassados por piadas, brincadeiras, apelidos, resistências e (re)produções, dentre outras dinâmicas sociais, isto é, verdades, que viabilizem a formação de um coletivo e as posições de sujeitos.

Tais formações grupais não estão desvinculadas dos sentidos, saberes e maneiras de lidar com a diferença do outro, sócio e historicamente produzidos e herdados, decorrente das questões que envolvem raça, gênero, sexualidade etc. (Foucault, 2007; Louro, 2018). Nesse sentido, Junqueira (2009, p. 17) afirma que “tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT”.

Desse modo, tratando-se de (re)produções de identidades monodissidentes essas construções, frequentemente, acarretam muitas violências, sofrimentos e angustias para cada indivíduo bissexual. Essa situação dificulta a assunção e a autoaceitação desses estudantes bissexuais, contribuindo para um apagamento ou um silenciamento de sua identidade monodissidentes (Junqueira, 2009; Graupe; Pereira, 2016; Louro, 2018).

Nesse sentido, percebemos que os discursos relacionados ao gênero em um caráter supostamente ontológico foram fortes marcadores sociais nos ditames das formações grupais entre os referidos estudantes egressos do ensino médio quando foram entrevistados:

Deixa eu explicar melhor o lance do cabelo. É... Eu acabei descobrindo que eu tinha o cabelo grande até os onze anos, eu acho. Onze... doze anos, tipo, batia aqui no ombro, tá bem grandinho. Depois eu cortei. Eu lembro que na época quando eu era menor e tal, criancinha, havia um... vários comentários. “Olha, uma rapariga”, tipo, (...) É... “Aí que rapariga”, “olha, uma putinha”, essa coisas. Aí depois eu cortei. É... depois eu acabava tendo essa vaidade tão grande com o meu cabelo, por conta disso do passado. (...) Com esses comentários eu acabava.... não

gostando do meu cabelo, durante um tempo, tipo, autoestima baixa e tal, cabelo, enfim, não gostava de nenhum modo. (...) Deixa eu pegar um exemplo... numa situação que eu deveria ser “ah... ser mais...” [“viril] enfim, é porque isso é foda, né, acho que não tem a ver. Ser mais grosso, eu não vou ser grosso, **vou ser “ah” delicado**, sabe. (...) Ai na época da adolescência, pré-adolescência tinha **comentários relacionados a forma como eu me comportava**, como eu acabei de falar no começo. E o cabelo meio que se relacionava, tipo, os comentários quando era criança, e os comentários quando eu era pré-adolescente, adolescente. Aí esse ajeitado excessivo no cabelo, era meio que pra não ouvir esses comentários. Enfim, tinha, tinha essa relação (Silvio, 22 anos).

Porque, tipo assim, eu sempre fui um menino pouco **afeminado**. Tipo, sempre de... ser... ter uma feminilidade que não era normal entre os meninos. Então, tipo, enquanto os meninos também gostavam de jogar bola, **eu não era tão fã de jogar bola**. Enquanto os meninos brincavam juntos eu não era tão fã de estar brincando das mesmas brincadeiras. Então assim, **rolava meio que um preconceito e já aqueles nomezinhos que constrangia**. Então, tipo a pessoa tentava ficar... prendendo esse sentimento e não ser demonstrado [ser afeminado] em meio a esses meninos. (...) Era comigo, ou com outro que também parecesse um pouco comigo, né. Mas, não entre outros, porque os outros tem um comportamento normal, que era o, não normal, mas assim, que de costume eles queria que fosse, né. Então, era mais comigo mesmo por não seguir o padrão. Não seguir o que de fato eles queria que fosse da forma deles (Caique, 24 anos).

Tinha desafios porque tinha pessoas que eu queria ser amigo, mas eu sei que, eu via que a pessoa tinha... preconceito ali, um... “não ele é gay, sei lá aquilo. O povo fala isso e aquilo”. **Eu escutava às vezes uns comentários. [...] E eu não entendia e não compreendia, eu achava que era um problema**. Eu tentava mudar, mas por mais que eu me esforçasse eu não... não era uma... não era uma coisa que, que eu conseguia e que, que era fácil. Porque por mais que eu tentasse andar com os meninos, eles sempre se afastavam eu não conseguia. Aí só que eu tentava mudar e me encaixar nos padrões que a galera que, eh... decidia, já pra não sofrer o *bullying* [...] Tipo, **eu não gostava de jogar futebol** aí eles falam assim “ah, ele não vai não, que ele é viado, é bicha”, sabe [...] eu nunca joguei futebol na escola, eu não sabia, não gostava, preferia ficar fazendo outra coisa. Lendo, jogar outra coisa, um jogo de tabuleiro. Aí, essa era, eu acho que a pior, assim. O que mais me afetava (Thiago, 24 anos).

Dessa maneira, mesmo sem conseguirem se categorizarem como bissexuais, eles já eram categorizados como sujeitos homossexuais. Ou seja, esses estudantes egressos já se sentiam, em sua posição de sujeitos de desejos bissexuais, como “anormais”, “não naturais”, “errados” etc. (Foucault, 2007; Louro, 2018; Siqueira; Klidzio, 2020).

Nesse caminho, estudantes monodissidentes, heterossexuais e ou homossexuais são constantemente vigiados, categorizados, assujeitados em distintas posições de sujeitos. Porém, a situação dos estudantes bissexuais egressos é ainda pior, pois eles

silenciavam ou invisibilizavam seus desejos monodissidentes e eram cuidadosamente observados em relação à sua performatividade de gênero binária.

Nesse sentido, entendemos que antes dos estudantes monodissidentes se auto categorizarem e serem categorizados como bissexuais, eles se perceberam como abjetos, pois uma vez que se distanciavam dos ditames da heteronormatividade e ou da heterossexualidade compulsórias de sua época, eram punidos/denunciados/excluídos/ameaçado através de comentários, olhares repressivos, rejeição da diferença dentro e fora dos grupos de amizades e dos muros da escola.

Também notamos que “as brincadeiras e jogos de meninos” são fortes marcadores da diferença na medida que estes estudantes bissexuais se recusavam a participarem dessas brincadeiras e dos jogos. Assim, entendemos via enunciados dos entrevistados que a recusa em participar das “brincadeiras e jogos de meninos” pode ser considerada uma transgressão e ou uma “anormalidade” dentro de um ambiente heteronormativo, seja por se recusar a estar em um ambiente que constrange, reprime, escarnecem estudantes com performatividades diferentes da heteronormatividade e ou da heterossexualidade compulsória; ou seja por não gostarem e ou não se interessarem por determinados esportes/práticas supostamente masculinas (Louro, 2019; Miranda; Lima, 2019).

Não somente o não dito nos chamou a atenção, mas também o dito, explicitado nos discursos denunciou condensação de sentidos religiosos reafirmando a categorização e rejeição da bissexualidade como normal:

Por exemplo, às vezes... já percebi isso em mim mesmo, tipo quando estou conversando com uma pessoa que eu sei que se eu falar que sou bissexual, a pessoa vai começar... por exemplo um caso que aconteceu, foi com um colega de sala, eu sabia que ele era bem conservador mesmo, assim! Se brincasse e eu falasse que era bissexual, **ele batia com a Bíblia**. E, tipo, sem querer uma vez eu soltei tipo “ah, sou bi!”, tipo, ele... parou a conversa! (...) corta cinco minutos depois. Eu estava lavando os pratos quando (...) ele chega “**de acordo com Levíticos** tal, não sei o que”, eu digo “nãããão!” (...) Um exemplo bem recente que aconteceu, não foi comigo, mas foi com uma colega, que tipo... ela namora, e tipo, ela é uma pessoa bem brincalhona, (...) ela é bem de ficar segurando as pessoas e, tipo, o garoto falou: “**olha não fique fazendo isso não porque o pessoal da minha igreja pode ver e pode estar achando alguma coisa**” e tal. E é, geralmente, isso, tipo... é isso (Jhey, 18 anos).

[Já ouvi gente dizer] “**que era pecado**”, que não sei o que. **Já vi gente falar versículo bíblico pra outra [pessoa] pra dizer que ela estava errada**. (...) Inclusive eu andava com algumas meninas que eram evangélicas, aí elas falavam essas questões bíblicas aí do que é pecado e tal (Thiago, 24 anos).

A discursividade religiosa cristaliza tudo que não se encaixa nos padrões heterossexuais, brancos, monogâmicos, cristãos como “pecaminoso”, “errado” ou “proibido”. Isso resulta em uma intersecção que fortalece os discursos religiosos e aqueles que sustentam a heteronormatividade e uma heterossexualidade compulsória pautadas nas classificações da ciência sexual que consideram a homossexualidade e a bissexualidade como abjetos (Butler, 2003; Foucault, 2007; González, 2017; Jaeger *et al*, 2019). Muitos indivíduos monodissidentes são assujeitados nessas produções de sentidos via discursos religiosos e da heterossexualidade compulsória, fazendo com que esses indivíduos entendam e internalizem que seus afetos devam ser reprimidos, evitados, odiados, perseguidos.

Dessa forma, pessoas monodissidentes enfrentam grande sofrimento, rejeição e culpa em relação aos seus desejos sexuais, por, também, pertencerem à famílias cristãs. Essas famílias, através de discursos religiosos fundamentalistas, rotulam qualquer desejo que não seja heterossexual como “doente”, “pecaminoso” e “anormal”, como já mencionados (Butler, 2003; Callis, 2009; Graupe; Pereira, 2016). Tais discursos, de caráter fundamentalista, prejudicam profundamente a construção da subjetividade dessas pessoas, indo além do fato de serem heterodissidentes, categorizando-os como “doentes”.

Imersos nessa rede de sentidos e de significados que esses espaços educacionais (re)produziam aos comportamentos, afetos, desejos etc., muitos estudantes bissexuais, foram percebendo sua monodissidência de maneira perturbada e paradoxal. Presos num ambiente inteligivelmente binário (heterossexual-homossexual), muitos estudantes bissexuais construíram sua subjetividade; identidade, ou seja, posições de sujeitos, sob os ditames da “normalidade” da heterossexualidade e da “anormalidade” da homossexualidade.

Vemos de maneira mais explícita essa construção das identidade bissexuais desses estudantes nos espaços escolares quando estes discursam que:

É estranho. Eu ficava tipo as, e... **eu sabia que era errado**, por conta que... eh... meus pais desconfiavam e eles sempre falavam alguma coisa. O pessoal na escola sempre fala, eh, falava é... porque... querendo ou não você deixa entender uma coisa aqui, outra coisa ali... **Aí tinha um preconceito muito grande tanto que eu tinha medo e vergonha**, hoje em dia eu acho até mais tranquilo. (...) Eh... mas era bem complicado. Eu escondia até onde eu pude e... às vezes, eu falava alguma coisa, demonstrava alguma coisa, a pessoa olhava assim (julgando) “viado”. É, mas foi tranquilo pra mim, foi tranquilo porque **eu não era uma pessoa que eu demonstrava muuuito**, sabe. Eh... como **tinha outras pessoas que... demonstravam mais e sofriam mais preconceito**. (...) Foi... foi complicado. Eh... quando... logo

quando eu comecei a... tentar me entender, né. Tipo eu ficava “será que isso é normal?”, “Será que, que algum dia vai passar?”, eh.. “será que eu... isso é certo?”. E me culpava muito (Thiago, 24 anos).

Eu acho que... talvez por medo, sabe. Tipo, o medo... enfim como eu já falei, do que vão pensar... medo da família, de reações, de coisas do tipo. (...)Eu acabava ignorando, entende? Tipo, tem essa ignorância da minha parte de... como eu falei, de não querer se aproximar tanto nisso. E essa outra pessoa, (um outro estudante) no primeiro ano, né, acabava querendo ter uma proximidade a mais. “Ah, vamos ficar?!”, eu acabava deixando de lado, entendesse. Meio que entrando na... qual a palavrinha... tipo, na roda social mesmo. Ah, meus amigos tem um comentário sobre gay, sobre tirar onda, sobre aquilo e tal. Tipo, “ah deixa de ser gay!”, tipo... sabe? Acabava, “É...” E acabava entrando na brincadeira, e acabava na brincadeira, e acabava não me libertando disso, né. (Silvio, 22 anos).

(vivenciar a bissexualidade) Que era errado. Que era só um desejo e que você tinha que ser forte pra não, não executar, sabe. Não sentir esse desejo e não... de fato não acontecer. Então que era algo muito errado, que as pessoas quando soubessem iam lhe julgar, e que isso era muito errado, e que você devia se limitar, não, não, seguir adiante (...) Tipo, eu tentava não me envolver com pessoas da escola, sabe. Conversava, tinha uma paquera, alguma coisa ou outra, mas nunca de fato o ato. Ou tipo, acontecer, sabe. Era mais, tipo, por mensagem, ou flertar mesmo. Mas eu evitava muito no ambiente escolar, tinha muito medo. De fofocas e de comentários (Caíque, 24 anos).

Assim... é como eu disse, tem muito essa questão, tipo... a pressão do pessoal dizer “você se decide. Você é o que? Você é um ou você é outro?”. É, tipo, eu acho que é muito isso. Eu acho que alguns comentários de algumas pessoas, ou até mesmo, professores, ou alguma coisa assim, às vezes pega um pouco no peito, assim, você sabe que não era pra você, mas você sente tipo... “é foda” mas... (Jhey, 18 anos)

Interpelados por esse universo escolar heteronormativo e inteligivelmente binário (heterossexual-homossexual), a monodissidência é submetida ao controle e (re)produção de sentidos dos corpos, dos gêneros e dos desejos na tentativa de manutenção da “normalidade” da heterossexualidade e da “anormalidade” da homossexualidade. Nesse caminho, não há espaço para a diferença da monodissidência, como a bissexualidade (Erickson-Schroth; Mitchell, 2009; Lewis, 2012; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024).

Nesse sentido, os estudantes bissexuais vivenciam suas performances bissexuais de maneira incompleta/inconclusa, porém essa incompletude nasce da impossibilidade de terem sua monodissidência (re)conhecida de maneira específica, pois em detrimento ao silenciamento, apagamento, marginalização e exclusão das vivências monodissidentes este sentido específico sempre escapa e exige a necessidade de que novos esforços e

sentidos precisem ser materializados/incluídos na forma de resistir a outros enunciados e formações discursivas que tenta enquadrar a bissexualidade como “homossexuais enrustidos”, “estão confusos”, “é uma fase”, “está indeciso” (Seffner, 2003; González 2017; Jaeger *et al*, 2019; Siqueira; Klidzio, 2020). Nesse sentido, Louro, afirma que “a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual, bissexual ou trans” (2018, p. 37).

Esse domínio dos sentidos sobre os desejos, vivências e da sexualidade se configura como uma imposição de uma verdade produzida pela heteronormatividade e ou pela heterossexualidade compulsória que (re)produz uma inteligibilidade dicotômica excludente e hierarquizada de corpo (macho-fêmea), de gênero (homem-mulher) e de sexualidade (heterossexualidade-homossexualidade) (Butler, 2003; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024). Vale ressaltar que a denúncia dessa lógica linear entre corpo-gênero-sexualidade é reforçada diante da categorização “negativa”, “pecaminosa” e até abjeta de um corpo trans e do desejo homossexual ou até bissexual quando não é escondida seu desejo, como o averso do que é aceitável e supostamente “natural” (Louro, 1997; Butler, 2003).

Diante do exposto, percebemos que estudantes monodissidentes antes mesmo de entrarem na escola, são interpelados por uma estrutura heteronormativa que tem-se um ideal discursivo regulatório que acontece na efetivação impositiva da vivência de duas categorizações que se relacionam e complementam seus sentidos, por um lado, “sadio” e “não pecaminoso” (heterossexualidade); e por outro, “doente” e “pecaminoso” (homossexualidade) (Lewis, 2012; Graupe; Pereira, 2016; Jaeger *et al*, 2019; Louro; 2019). Em outras palavras, em espaços escolares onde a dimensão inteligível de sexualidade é vista por mono temas, mono afetos, mono desejos (re)afirma que demonstrar feminilidade, comportamentos delicados e não gostar de “brincadeiras de “meninos” coloca esses estudantes bissexuais numa posição de invisibilidade e silenciamento ou, ao se assumirem, como corpos abjetos a (Lewis, 2012; Jaeger *et al.*, 2019).

- *(Bi)sssexualidade na escola, um segredo que ninguém quer falar*

As relações de poder sobre a bissexualidade acerca da condensação de sentidos em relação a “masculino”, “feminino” e sexualmente entre a “normalidade” e a “anormalidade” constituem processos de inteligibilidade na sociedade muito antes dos estudantes entrarem na escola. Logo, há disputas de legitimidades dessas “verdades” e

“normativas” no que diz respeito à formação humana, à escola e à sociedade entre projetos neoconservadores e neoliberais, por um lado; e projetos de reconhecimento da diferença e diminuição das desigualdades, por outro, tanto dentro como fora da escola (Weeks, 2019; Oliveira; Pereira; Miranda, 2020; Seffner, 2020; Miranda; Mattos Junior; Nascimento, 2024).

No entanto, uma vez que os indivíduos entram no espaço escolar, estes serão interpelados por uma série de práticas e linguagens que constituem sujeitos femininos e masculinos. Ressaltamos que esses processos de condensação de sentido são produtores de marcas, que determinam comportamentos ou modos de ser que parecem ter sido "gravados" em suas identidades e que são reforçados cotidianamente em processos de inteligibilidade. Assim, nesses processos de assujeitamento, há ações pedagógicas que (re)produzem, de maneira articulada, identidades, hierarquias e exclusões que subjagam, negam ou rejeitam outras identidades subalternizadas. Nesse caminho, a relação entre os termos da identidade e da diferença (hierarquizada) estão em permanente complemento de sentido. Em outros momentos, no entanto, essas identidades subalternizadas oferecem representações divergentes, alternativas e contraditórias que podem condensar outros sentidos ainda não categorizados (Butler, 2003; Louro, 2019). Desse modo, a escola não é neutra em relação ao seu posicionamento frente às questões de gênero e sexualidade/desejo (Junqueira 2009; Seffner, 2020).

Assim, levando em consideração que o binarismo, heterossexual-homossexual é estrutural, muitas escolas ainda perpetuam sua cultura organizacional (re)produzindo uma cultura escolar fomentada na (re)produção do binarismo por meio de discursos da heterossexualidade compulsória e ou heteronormatividade. Nesse aspecto, nossos entrevistados pontuaram que:

[...] Não, porque não era uma coisa já normal. Tipo, como era mais adolescentes não era normal ver... tipo, **nós nunca vimos , na escola um relacionamento, de tipo meninos, de... homossexuais**, sabe? Tipo eu nunca vi. Nunca teve, eu acho. Enquanto eu estava lá, eu nunca presenciei. (...) existia chacota ainda, né. Tipo, **quando, tipo, quando existia, vamos supor, o casal de namorados, tipo, heteroafetivo, né. Era uma naturalidade.** Tipo, isso é normal acontecia sempre, mas quando existia, tipo, duas meninas de mão dadas já era algo de, de se apontar de “olha aquelas pessoas...”. Então a pessoa, tipo, já ficava retraído e, tipo, “meu Deus! a pessoa não pode ser nem a pessoa mesmo”, sabe... Então, era diferente. Com certeza era (Caíque, 24 anos).

Heteros são... tipo... a pessoa ver em todos os cantos, assim, as pessoas se agarrando nos corredores, embora seja proibido. (...) tipo... Questões de **casais homoafetivo, no geral, eu percebo que...**

ainda de vez em quando, tem um, uma.... Como posso dizer, um receio! Embora, tipo, a sociedade atualmente já esteja um pouco mais... aceitando esse tipo de pessoas, de sexualidades diferentes, coisas diferentes, ainda tem aquela questão de... um pouco de receio geral. Tipo, o pessoal não se mostra tanto e, às vezes, os que se mostram demais, são muito criticados. E quando é um relacionamento héteroafetivo, tipo.... “Ah, um casal”. Tipo, eu vejo que... o pessoal, às vezes, não enxerga muito um casal bissexual... ou homossexual do mesmo forma (Jhey, 18 anos).

Tranquilo! **Porque eles (heterossexuais) ficaram se pegando na hora do recreio e ninguém falava nada.** Na, na sala de aula, tipo... não tinha ninguém, fechava a porta... era comum eu ver. E nunca, acho que nunca foi um problema, nunca vi ninguém levar uma reclamação, uma expulsão, alguma coisa do tipo. Por conta disso. (...) Eu... **eu vi uma vez dois meninos se pegando no box do banheiro da, da escola. Num local escondido. Já os héteros ficavam, tipo, nos corredores, nas, nas salas, onde desse** (Thiago, 24 anos).

(...) Tinha um horário lá que... **tem uma parte na escola, lá, que acabavam tendo quase ninguém, basicamente. E... meio que acabavam juntando lá, grupinhos, de homo, homoafetivos pra se relacionarem porque era mais afastado, e os outros (heterossexuais) ficavam lá, tipo, no pátio, enfim, onde quisessem, onde bem quisessem.** E acabava sendo meio que assim, excluídos, meio que excluídos, totalmente excluídos. Porque não tinha essa inclusão. (...) Eh... eu acho que era o coordenador. Tipo, se ele visse alguém se beijando, independente de ser homo ou hétero ele... enfim, ia lá e repudia, né, “não pode” e tal, na escola, enfim. Mas **acabava que seria mais difícil pra um, um homo, né, se expressar.** Um... homossexuais, se expressarem dessa forma. Porque... não seria visto com bons olhos. Não tinha aceitação, basicamente. E um hetero, seria bem mais fácil, né. Tipo, andar de mãos dadas, enfim. Bem mais fácil! (Silvio, 22 anos).

A escola não apenas é um lugar de construção de conhecimento, mas também que (re)produz padrões sociais vivenciados em comum ou de maneira extraordinária, na relação docente/discente e ou discente/discente, que fazem com que estudantes lembrem dessas experiências que condensam sentidos sobre suas identidades de gênero e de sexualidade (Butler, 2003; Louro, 2019).

Assim, a condensação de sentidos, via discursos, não se dá apenas através de interdições e censuras explícitas, mas, principalmente, por meio de discursos, ideias, representações, práticas, instituições, o dito e o não dito que definem e regulam o que é permitido, aceitável, reconhecido como “natural” e “normal”. Esse processo de inteligibilidade estabelece distinções entre o “legítimo” e o “ilegítimo”, o dizível e o indizível, delimitando e hierarquizando esses campos (Junqueira, 2009; Oliveira; Pereira; Miranda, 2020). No entanto, tratando-se de (re)produções de identidades bissexuais essas condensações de sentidos via discursos entre normalidade e anormalidade acarretam em

muitas violências, sofrimentos e angustias para cada indivíduo monodissidentes, tendo como resultado a abjeção.

Nesse sentido, a partir de múltiplos discursos, geralmente pautados na hegemonia heteronormativa, sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, discursos estes que regulam, normatizam, instauram saberes e produzem “verdades”, estabelecem quais sexualidades são mais legítimas e que determinam quais discursos e experiências serão acolhidos e reconhecidos como verdadeiros (Foucault, 2007; Jaeger *et al.*, 2019; Louro, 2019; Butler, 2022).

Logo, a compreensão sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades nunca é completa, pois esses (re)conhecimentos são sempre atrelados ao período histórico de uma determinada sociedade, isto é, verdades contingenciais. Assim, ressignificações são possíveis uma vez que a interpelação do indivíduo em sujeito, no caso, estudantes egressos do ensino médio bissexuais, sempre é incompleta/inconclusa, algo sempre escapa e exige a necessidade de que novos sentidos precisem ser materializados/incluídos por meio de outros enunciados e formações discursivas (Fisher, 2003; Silva, 2013; Sobral, 2013; Gonzalez, 2017; Butler, 2022).

Nesse sentido, os estudantes egressos bissexuais se entenderam como sujeitos na medida que se tornaram conscientes de seus corpos uma vez que houve um investimento disciplinar sobre eles. Tendo em vista que a escola (in)diretamente impõem os ditames da heterossexualidade compulsória e ou da heteronormatividade sobre corpos, gêneros e sexualidades dos entrevistados monodissidentes, por exemplo, ela está assujeitando em suas posições de sujeitos como estudantes bissexuais, por exemplo, sob discursos que consideram sua realidade monodissidentes como não “natural” e “anormal”. Fazendo, assim, com que o indivíduo assuma uma posição de sujeito bissexual sempre nessa condição de “errado”, “promiscuo”, “indeciso”, “doente”, “pecaminoso” etc. (Butler, 2003; Jaeger *et al.*, 2019; Louro; 2019).

Nesse sentido consideramos que a escola, por vezes, se torna omissa, negligente do seu caráter plural e democrático ao mesmo tempo em que ela é (re)produtora dessas violências, exclusões, silenciamentos, invisibilidades na medida em que condensa sentidos na naturalização da bifobia como corriqueira em seu cotidiano.

Dessa maneira, percebemos esse desinteresse institucional em tornar o espaço escolar um lugar democrático e plural pautado em ações que garantam os Direitos Humanos, o respeito e o aprendizado com as diferenças no espaço escolar, quando os

estudantes bissexuais egressos do ensino médio foram entrevistados. Ao se referirem em seus discursos sobre as ações que a escola tomou ou deixou de tomar:

Não, Não. Tipo meu professor dava o conteúdo e só. Tipo, não abria sobre essas outras questões não [respeito à diversidade sexual]. **Nunca teve uma aula [que] o professor falasse sobre sexualidade.** Nunca. (...) É como eu digo, tipo, naquela época existia palestras sobre drogas, tipo sobre pregadores que iam pregar um testemunho que já foi drogado e que hoje, tipo isso. Eh, tipo, sobre não usar o, a droga, existia campanhas de “não use droga!”, tipo essas coisas. Então, se existisse sobre o preconceito também abriria a mente das pessoas, porque se naquela época a gente entendia que não podia usar droga, que usar droga é errado. Se tivesse palestras “não ao o preconceito”, então, as pessoas iam entender que ser preconceituoso é errado. Sabe. Que isso era pra eles entender de forma natural, né. Mas já que tem algumas cabeças que são duras, se essas palestras acontecessem, com certeza ajudaria (Caíque, 24 anos).

Como eu falei, tipo, **não existia nada. Nenhum, nenhum tipo de informação informando sobre isso.** Era mais, tipo... mais do mesmo. Eh... diziam alguma informação sobre o sexo assim, “olha, doenças transmissíveis” e tal. Mas, sobre sexualidade não, tipo, jamais. Não tinha essa informação. **A partir do momento que não dá informações, acho que não inclui.** Mas, tipo, realmente não incluir, ignorar... por parte da escola eu creio que não. Enfim... não dar informação eu acho que é uma não inclusão, né. [uhum] Então é. Uhum (Silvio, 22 anos).

Não. **Não era uma coisa discutida,** não era uma coisa que, eh... nunca sofri, por exemplo, nunca sofri *bullying* por parte de professor, mas não era uma coisa que, eh... o professor via, que você sofria e eu o professor ia lá e reprimia a pessoa que praticou aquilo. Não era, entendeu? Não era uma coisa assim que tinha uma conscientização pra um não preconceito. Tinha muita pauta sobre *bullying*. **Só que por *bullying* o pessoal entendia, tipo... A não chamar a outra pessoa de gordo. Outra pessoa de feio, não colocar apelido. Ninguém assim que, eh.. você também não, não deveria ter preconceito com, com as pessoas de outras sexualidades, não era uma coisa pautada não** (Thiago, 24 anos).

Bom eu acho que o da tema... **de sexualidade geralmente ele não é debatido.** Mas sim, às vezes mostrado, entre muitas aspas. Por exemplo, uma vez ou outra um professor chega com um *slide* bem muito feito e bem atualizado e fala “ah essa aqui é a sigla LGBTQIAPN+”, “a, b, c” e os caramba à quatro. E tipo... só fala, dá uma explicada rápida mas, tipo, num dá esse viés tipo “vamos debater?” (Jhey, 18 anos)

Nos discursos dos entrevistados, podemos perceber que as questões de gêneros e de sexualidades não foram motivos de preocupações ao ponto de serem implementados no currículo escolar como condensação de sentido de uma educação inclusiva e de diminuição das desigualdades sociais. Vale ressaltar que quando algum professor tem interesse em debater esses temas em sala de aula, ainda assim, o debate aparece de

maneira superficial e muito restrita à discursões, colocações, problematizações etc. Ou, então, há todo um controle social desses docentes como subversivos e “anormais” (Junqueira, 2009; Pires; Miranda, Mariano, 2021; Butler, 2024; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024).

Desse modo, Weeks (2019, p. 48) afirma que “a sexualidade é, entretanto, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política, merecendo, portanto, uma investigação e uma análise histórica e sociológica cuidadosa”. Em relação a negligência escolar frente a esses debates, isto é, sobre o não dito, silenciamento e invisibilidade, Louro, nos diz que:

Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo de sexo oposto, a escola nega e ignora formas não heterossexuais de sexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O Lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância (2019, p. 37-38).

Entendemos que essa ausência de inclusão e permanência da temática de gêneros e sexualidades no currículo escolar, também é atravessada de questões políticas. Grupos reacionários, cristão fundamentalistas, neoconservadores e liberais condensam sentidos, constantemente para que essas temáticas não sejam inseridas nos currículos escolares, nem como políticas públicas escolares, nem como componentes curriculares na Educação Básica.

Assim, entendemos as posições de sujeitos de estudantes LGBT continuam e continuarão a passar por essas violência e processos indenitários que apagam, violentam, silenciam, excluem seus corpos, seus gêneros e suas sexualidades.

Nesse caminho, estudantes bissexuais egressos da educação básica vivenciaram suas bissexualidades “desorientados”, tendo seus afetos e desejos silenciados, apagados, deturpados no ambiente escolar, pois, hegemonicamente, prevalece uma categorização binária, hierarquizadas e excludente entre macho-fêmea, homem-mulher e heterossexualidade-homossexualidade. É somente após o final do ensino médio, em que muitos estudantes bissexuais egressos conseguiram se ver em outras posições de sujeitos em relação a serem monodissidentes. Nesse sentido, nossos entrevistados discursam sobre a “descoberta” da sua bissexualidade:

Não foi! (risos) **Eu nunca... nunca (assumi a bissexualidade), não lá, não naquele ambiente.** (...) Eu acho **que eu vim começar a me entender mais agora**, né. Tipo, depois como eu disse, **quando tive**

vinte anos, que até dezoito eu ia me esbarrando em coisas, tipo, em coisas não, tipo, em experiências! Mas, eu vim começar de fato [a] me entender, me identificar depois quando eu comecei a procurar, quando eu comecei a estudar, a ler sobre (Caíque, 24 anos).

É, **não teve um descobrimento total, né. Foi só uma breve coisa.** Mas, foi... ah eu diria que foi um pouco confuso. Por não ter... mais uma vez voltando naquele ponto, de não ter acesso a essas informações. Acabava não sabendo o que estava acontecendo e acabava nem, nem se aprofundando sobre, isso, né. Aí foi bem confuso. Bem confuso mesmo eu diria que... as consultas psicológicas, tipo, pra abrir mais essa questão, porque eu acabava sendo... **acabava me reprimindo, sobre, né. Tipo reprimindo mesmo. E, enfim, ter muito medo e tal.** E... mas acho que a entrega mesmo, a entrega. A entrega! se entregar e entender, tentar entender o que acontece. Essa entrega eu acho importante (Silvio, 22 anos).

Assim, desde a minha adolescência eu já percebi que eu me sentia atraído por meninos e por meninas. Achava tanto um bonito como o outro. Só que eu não sabia que isso tinha um nome, eu sabia que... pras outras pessoas era errado. **Eu tinha vergonha e não contava pra ninguém e escondia.** Só lá... por volta, depois que eu saí do ensino médio, foi que aí eu fui tendo amigos parecidos comigo, porque até então só tinha amigos... héteros. Que eu acho que eram héteros. Aí eu fui tendo amigo e fui entendendo que isso tem um nome, que tem uma, uma forma de, de denominar. E... aí eu descobri que eu era bissexual. **Mas, até então até o ensino médio, eu não tinha noção. Eu sabia que eu gostava de um e de outro. Mas, não de “eu sou bissexual!”.** Depois foi que eu aprendi a me classificar como, como isso (Thiago, 24 anos).

Nesse sentido, as condensações de sentidos sobre as “descobertas” da bissexualidade, para os entrevistados egressos do ensino médio, deram-se de maneira bastante complexa em meio a um mundo inteligível binário (heterossexual – homossexual), nem discursaram a presença de um currículo que debatesse questões relacionadas a gênero e sexualidade. A escola (re)produzia posições de sujeitos em que nomeava, impunha obrigatoriamente que todo desejo e comportamento que desviasse da heterossexualidade compulsória, seria “errado”, “pecaminoso”, “não natural” etc. (Louro, 1997; Miranda; Lima, 2019; Oliveira; Pereira; Miranda, 2020; Pires; Miranda; Mariano, 2021; Butler, 2024).

Frequentemente esses estudantes bissexuais egressos do ensino médio vivenciaram angustias e violências em suas vidas, escondendo sua monodissidência da família e dos amigos a fim de manter às relações no interior do espaço escolar. Dessa maneira, expressam sua sexualidade de maneira ambivalente entre seus desejos da monodissidência e o receio de serem categorizados pejorativamente ou de se perceberem que não seriam nem heterossexuais nem homossexuais, mas bissexuais, transgredindo,

assim, com a inteligibilidade hegemônica da heterossexualidade compulsória e ou da heteronormatividade no contexto social escolar de sua época diante de produções de “verdades” contingenciais (Junqueira, 2009; González, 2017; Louro, 2018; Weeks, 2019).

Conclusões:

O presente estudo focalizou nas maneiras como estudantes egressos bissexuais materializam e ou materializaram discursos sobre seu processo de descoberta da bissexualidade em escolas de ensino médio de Santa Cruz do Capibaribe – PE.

Com a análise dos dados foi possível identificar, em um primeiro momento, quais os enunciados que cristalizam e ou cristalizaram sentidos sobre posições de sujeito em relação à descoberta sobre bissexualidade nas referidas escolas. Observamos que imersos em relações grupais, os estudantes egressos vivenciaram sua bissexualidade de maneira assujeitada pelos discursos que (re)produziam uma inteligibilidade binária heterossexual-homossexual, compulsória que os forçavam a aderirem certas posições de sujeito que perpetuava a discriminação e ou o apagamento de vivências monodissidentes.

Nesse sentido, essas relações grupais permeadas por uma discursividade (re)produtora de verdades e de normas reguladoras pautadas nos ditames da heteronormatividade e ou da heterossexualidade compulsória, através de piadas, brincadeiras, apelidos, comentários preconceituosos, assujeitaram os estudantes bissexuais egressos a se (re)conhecerem em posições de sujeito que os (re)conheciam como “doente”, “anormais”, “não naturais”, “errados”, “pecaminoso” etc.

Desse modo, interpelados por uma estrutura heteronormativa que tem um ideal discursivo regulatório que acontece na efetivação impositiva da vivência de duas categorizações que se relacionam e complementam seus sentidos, por um lado, “sadio” e “não pecaminoso” (heterossexualidade); e por outro, “doente” e “pecaminoso” (homossexualidade). Assim, os estudantes bissexuais se viam presos na ambivalência entre seus desejos da monodissidência e o receio de serem categorizados pejorativamente ou de perceberem que não seriam nem heterossexuais nem homossexuais, mas bissexuais, rompendo com a inteligibilidade hegemônica da heterossexualidade compulsória e ou da heteronormatividade no contexto social escolar de sua época.

Ressaltamos também que conseguimos mapear discursos que invisibilizam e ou invisibilizaram estudantes bissexuais nas escolas supracitadas. Desse modo, constatamos através dos discursos dos entrevistados que a condensação de sentidos não se deu apenas através de interdições e censuras explícitas, mas, principalmente, por meio de discursos,

ideias, representações, práticas, instituições, o dito e o não dito que definem e regulam o que é permitido, aceitável, reconhecido como “natural” e “normal”.

Nesse sentido, o ambiente escolar, por vezes, tornou-se omissivo e negligente do seu caráter plural e democrático ao mesmo tempo em que (re)produziu violências, exclusões, silenciamentos, invisibilidades na medida em que condensou sentidos na naturalização da bifobia como corriqueira em seu cotidiano. Percebemos, também, que as questões de gêneros e de sexualidades não foram implementadas no currículo escolar como materialização de uma educação inclusiva e de diminuição das desigualdades sociais.

A partir do exposto anteriormente, temos como objetivo geral: compreender como estudantes egressos monodissidentes materializam e ou materializaram discursos sobre seu processo de descoberta da bissexualidade em escolas de ensino médio de Santa Cruz do Capibaribe – PE. Assim, os estudantes bissexuais egressos entrevistados vivenciaram suas bissexualidades “desorientados”, tendo seus afetos e desejos silenciados, apagados, deturpados no ambiente escolar. Hegemonicamente, prevaleceu uma categorização binária, hierarquizadas e excludente entre macho-fêmea, homem-mulher e heterossexualidade-homossexualidade. Desse modo, somente após o final do ensino médio, foi que muitos estudantes bissexuais egressos conseguiram se ver em outras posições de sujeitos em relação a sua monodissidência.

Referencias:

ALLPORT, Gordon W. **A natureza do preconceito**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

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

_____. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Unesp, 2022.

_____. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

CALLIS, April S. *Playing with Butler and Foucault: Bisexuality and queer theory*. **Journal of Bisexuality**, v. 9, n. 3-4, p. 213-233, 2009.

CASTRO, D. de. **LGBTfobia é uma das fortes causas do abandono escolar**. 2017. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/07/lgbtfobia-e-uma-das-fortes-causas-do-abandono-escolar>. Acesso em: 08 abr. 2023.

DOVIDIO, John F.; GLICK, Peter; RUDMAN, Linda A. **Sobre a natureza do preconceito: cinquenta anos após Allport**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FERREIRA, M. dos S.; TRAVERSINI, C. S. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 01, p. 207-226, 2013.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. In **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.

Foucault, Michel **História da sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Edições Graal, 2007.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

GRAUPE, Mareli E.; PEREIRA, Josilaine A. Homossexualidade e bissexualidade na escola: diferentes olhares. In (Orgs.) RÍO, J. M. V. Del; ANDRADE, P. V.; MACARRO, M. J. M., Sexualidades, represión, resistencia y cotidianidades. Servilla: Aconcagua Libros, 2016.

GONZÁLEZ, J. L. *Bisexualidad ¿Mito o realidad? En hombres de edad adulta temprana: lineamientos para una pedagogía sexual desde los centros educativos colombianos*. **DIALÉCTICA**, n. 2, 2017.

JAEGER, Melissa et al. Bissexualidade, bifobia e monossexismo: problematizando enquadramentos. **Bissexualidade, bifobia e monossexismo: problematizando enquadramentos**, n. 11, p. 1-16, 2019.

JESUS, Jaqueline G. de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**, v. 2, p. 42, 2012..

JUNQUEIRA, Rogério D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.13-52, 2009. Disponível: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf

LEWIS, Elizabeth S. Eu quero meu direito como bissexual": a marginalização discursiva da diversidade sexual dentro do movimento LGBT e propostas para fomentar a sua aceitação. In **Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, III, Campinas**, 2012.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte:Autêntica, 2004

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2018.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, Guacira L. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019, 7 – 42.

MELO, J. **Produção de dados vai embasar políticas judiciárias voltadas à população LGBTQIA+**. 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/producao-de-dados-vai-embasar-politicas-judiciarias-voltadas-a-populacao-lgbtqia/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MINAYO, M. C. de S. In MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MIRANDA, Marcelo H. G. de; MATTOS JÚNIOR, Luiz dos S.; NASCIMENTO, Fernanda S. Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia Interterritórios. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262118, 2024.

MIRANDA, M. H. G. de; LIMA, L. S. G. A. de. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 328-348, 2019.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, A. C. A.; PEREIRA, A. G.; MIRANDA, M. H. G. A gramática do sujeito: identidades, desejo e racismo em Judith Butler, Lélia Gonzalez e Grada Kilomba. In **Poliética. Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 8, n. 2, p. 338-360, 2020.

PIRES, Â. M. M. da M.; MIRANDA, M. H. G.; MARIANO, L. T. N. Pedagogias alternativas e formação docente: cinema e desconstruções essencialistas das sexualidades. In **Debates em Educação**, v. 13, p. 842-860, 2021.

ROSS, Lori E.; DOBINSON, Cheryl; EADY, Allison. Perceived determinants of mental health for bisexual people: a qualitative examination. *Am J Public Health*. V. 100, n. 3, p. 496–502, 2010.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da escola. Brasília, DF. Vol. 14, n. 28 (jan./abr. 2020), p. 75-90**, 2020.

SILVA, Isaura C. A.; LEITE JUNIOR, Francisco F. **A Bissexualidade Como Incógnita e Fragmentação Normativa Ligada a Dicotomia Hétero/Homo: Cartografando Produções em Ciências Humanas e Sociais/Bisexuality as Uncommanded and Normative Fragmentation Connected to the Dichotomy Hetero/Homo: Mapping Productions in Human and Social Sciences. ID on line. Revista de psicologia**, v. 14, n. 51, p. 861-879, 2020.

SILVA, Tadeu. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T. T. (Orgs.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SIQUEIRA, Monalisa D. de; KLIDZIO, Danieli. Bissexualidade e pansexualidade: identidades monodissidentes no contexto interiorano do Rio Grande do Sul. **Revista Debates Insubmissos**, v. 3, n. 9, p. 186-217, 2020.

SOBRAL, Maria N. Estudos comparativos em educação: análise de discurso em Foucault. **Metáfora Educacional**, n. 15, p. 171-184, 2013.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: Louro, G. L. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019, p. 43 – 104.

GABRIEL BERNARDINO VITORINO**Discursos de estudantes egressos monodissidentes sobre bissexualidades em escolas de ensino médio de Santa Cruz do Capibaribe – PE.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 10/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda
Núcleo de Formação Docente/CAA - UFPE
(Orientadora)

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda
Núcleo de Formação Docente/CAA - UFPE
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Ana Maria Tavares Duarte
Núcleo de Formação Docente/CAA - UFPE
(Examinadora Interna)