

# O suicídio como efeito dos aprendizados moralizantes: uma conversa com Durkheim, Foucault e estudantes LGBTI+

Breno Rafael da Costa<sup>1</sup>

Vagner Matias do Prado<sup>2</sup>

Welson Barbosa Santos<sup>3</sup>

## RESUMO

Objetivamos, neste texto, tecer provocações a respeito de relações possíveis de serem estabelecidas entre os aprendizados em gênero e sexualidade oriundos das experiências escolares e o suicídio de jovens LGBTI+. Para tal, traçamos um diálogo algo estranho, mas possível, a partir das perspectivas pós-estruturalistas e *queer*. Essa estranheza reside em colocar, na mesma conversa, Émile Durkheim, Michel Foucault, os escritos *queer* e narrativas sobre as experiências escolares na Educação Básica de jovens universitários LGBTI+. Por fim, problematizamos se não poderíamos compreender o suicídio da juventude LGBTI+, contrariamente às teorizações durkheimianas em que a moral ordenada é elemento central da educação – resultado dos violentos modos de subjetivação orquestrados pela educação escolar aos moldes moralizantes e heteronormativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolarização; Suicídio; Normalização; Subjetivação.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7668-4029>. E-mail: [b.rafacosta@ufu.br](mailto:b.rafacosta@ufu.br).

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8662-2833>. E-mail: [vagner.prado@ufu.br](mailto:vagner.prado@ufu.br).

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6118-2296>. E-mail: [welson.santos@ufu.br](mailto:welson.santos@ufu.br).

*Suicide as an effect of moralizing teachings: a conversation with Durkheim, Foucault, and LGBTI+ students*

**ABSTRACT**

We aim, in this text, to provoke reflections on the possible relationships between learnings in gender and sexuality stemming from school experiences and the suicide of LGBTI+ youth. To this end, we engage in a somewhat unconventional but possible dialogue, drawing from post-structuralist and queer perspectives. The unconventionality lies in bringing together Émile Durkheim, Michel Foucault, queer writings, and narratives about Basic Education schooling experiences from LGBTI+ university youth. Finally, we question whether it might be possible to understand the suicide of LGBTI+ youth, contrary to Durkheimian theories where moral order is a central element of education, as a result of the violent modes of subjectivation orchestrated by school education in moralizing and heteronormative frameworks.

**KEYWORDS:** Education; Suicide; Normalization; Subjectivation.

*El suicidio como efecto de los aprendizajes moralizantes: una conversación con Durkheim, Foucault y estudiantes LGBTI+*

**RESUMEN**

Nuestro objetivo en este texto es plantear reflexiones sobre las posibles relaciones que pueden establecerse entre los aprendizajes sobre género y sexualidad provenientes de las experiencias escolares y el suicidio de jóvenes LGBTI+. Para ello, entablamos un diálogo algo inusual, pero posible, desde las perspectivas posestructuralistas y queer. La peculiaridad radica en reunir en la misma conversación a Émile Durkheim, Michel Foucault, los escritos queer y narrativas sobre las experiencias de escolarización en la Educación Básica de jóvenes universitarios LGBTI+. Finalmente, problematizamos si no podríamos entender el suicidio de la juventud LGBTI+, en contraposición a las teorías durkheimianas, donde el orden moral es un elemento central de la educación, como resultado de los violentos modos de subjetivación orquestados por la educación escolar bajo marcos moralizantes y heteronormativos.

**PALABRAS CLAVE:** Escolarización; Suicidio; Normalización; Subjetivación.

\* \* \*

## **Introdução**

As escolas no Brasil têm, nas últimas décadas, se tornado mais diversas em termos de corpos, experiências e desejos. No país, o que era antes espaço ocupado, sobretudo, por homens brancos, ricos, cristãos, em suma, privilegiados, se tornou, a partir da promulgação da Constituinte (Brasil, 1988), local de direito para todos/as os/as cidadãos/ãs. Negros e negras, indígenas, umbandistas, ateus e ateias, povos ciganos, mães solas, pessoas com deficiências, jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros/as, intersexuais (LGBTI+) e tantos outros grupos e sujeitos que ocupam, no nosso tempo, o chão das escolas e, com eles, emerge o desafio democrático da convivência plural entre distintos costumes, sonhos e demandas.

Émile Durkheim (1962), um dos expoentes da Sociologia positivista, argumentava, em meados do século XIX, a favor da escola pública, laica e republicana. As escolas, na perspectiva durkheimiana, têm por função a socialização dos/as mais jovens, amarrando-os/as aos laços sociais e assegurando, dessa forma, uma moralidade comum a todos/as os/as cidadãos/ãs que, ao desempenharem cada qual um papel na divisão do trabalho, podem conseguir, coletivamente, a harmonia necessária à felicidade social (Durkheim, 2004).

Na obra de Durkheim (1962, 2004, 2000), os vínculos sociais e o exercício de uma moralidade comum possuem centralidade, inclusive na prevenção do suicídio. Para o sociólogo, caso o indivíduo não esteja devidamente vinculado aos laços sociais, ausentando-se das lógicas morais que o constroem como um “bom cidadão”, inserido na divisão social do trabalho, sem vícios e dedicado à manutenção da ordem social, pode ser que a morte autoinfligida apareça como resposta a esta desvinculação (Durkheim, 2000). Nesse nexo, cabem as escolas fortalecerem, a partir de seus ensinamentos, a cola social que nos prende na condição de cidadãos/ãs, impedindo que as fragilidades dos laços sociais, potencialmente perigosas quando certas vidas não seguem as prescrições da ordem, resultando no crescimento das taxas de suicídio.

Não estaria a escola durkheimiana, no entanto, ao agir de modo coercitivo na construção de um aprendizado moral único a todos/as os/as cidadãos/ãs, em vez de fortalecer os vínculos sociais necessários à manutenção da vida, produzindo exclusões direcionadas aos corpos que não se enquadram nas lógicas morais socialmente convencionadas? Em outras palavras, não poderiam as escolas produzir, sob a justificativa do aspecto “uno” da educação, experiências de exclusão social e violências? Ademais, é possível que tais instituições corroborem, na contramão da prevenção do suicídio, com a fabricação de um processo em que o desejo de dar cabo da própria vida emerge como possibilidade?

É na esteira dessas interrogações que este trabalho se situa. Pretendemos, objetivamente, tecer provocações sobre relações possíveis de serem estabelecidas entre os aprendizados sobre gênero e sexualidade oriundos das experiências escolares e o processo suicida de jovens LGBTI+. Para tal, traçamos um diálogo um tanto estranho, mas possível a partir das perspectivas pós-estruturalistas e *queer*. De início, na seção *Uma fábrica de normais*, propomos uma conversa entre a obra de Durkheim, uma vez que a compreendemos ser um dos alicerces teóricos das concepções modernas de educação, suicídio e as imbricações entre as duas temáticas, os estudos foucaultianos e os enunciados de jovens cis-heterodissidentes entrevistados/as a respeito do tema escolarização e suicídio da juventude LGBTI+.

Nesta seção, argumentamos sobre como as escolas, ao produzirem um projeto de vida uno, nesse caso, o cis-heterossexual, tornam os/as estudantes irreconhecíveis para si, fazendo-os/as se autoperceberem de modo negativo. Em sequência, *Subjetividades em risco* dialoga com os/as interlocutores/as da pesquisa e com a perspectiva *queer*. Nesta seção, problematizamos os modos pelos quais as escolas, ao produzirem normalizações de condutas a partir de ensinamentos que moralizam corpos a serviço das normas científicas, subjetivam vidas LGBTI+ de modo violento e corroboram com cenas de sofrimento em que o suicídio aparece, na impossibilidade de sonhar futuros que não sejam os da violência, como opção. Por fim, fornecemos *Algumas*

*considerações*, questionando sobretudo as interpretações durkheimianas – e positivistas – sobre educação, moralidade e suicídio.

### **Procedimentos metodológicos**

Ao considerarmos nosso principal objetivo, vimos potencial no caminhar junto à abordagem qualitativa, particularmente por ela carregar em si a possibilidade de imersão no universo cultural dos sujeitos da pesquisa. Ao contrário dos dados quantitativos sobre suicídio, representados por um trabalho que tem por herança Durkheim (2000) e seus procedimentos de mensuração das taxas sociais do autoextermínio, nosso olhar está voltado para as experiências de escolarização em que ocorreram aprendizados em gênero e sexualidade, ainda que esses se proponham neutros e apartados das demandas da sociedade (Bento, 2011).

Para ter acesso a essas experiências, fizemos um convite aberto pelas mídias sociais para universitários/as autodeclarados/as LGBTI+, na faixa etária de 18 a 29 anos, que desejassem conceder uma entrevista sobre o tema “escolarização de jovens LGBTI+ e o suicídio”. Tal universo foi elencado considerando que tanto jovens de 15 a 29 anos<sup>4</sup>, quanto sujeitos trans e heterodissidentes, são apontados como “grupos de risco” para o autoextermínio (Organização Mundial da Saúde, 2019; Teixeira-Filho; Rondini, 2012).

Ao longo do ano de 2023, foram realizadas sete entrevistas. Contudo, neste artigo, serão analisadas apenas quatro delas: Ada, Apollo, Diego e Pietro (nomes fictícios adotados por nós por sugestão dos/as participantes). Privilegiamos, nessa perspectiva, os enunciados desses/as quatro jovens tão somente porque seria inviável, em um só texto, agrupar todas as narrativas e suas denúncias.

---

<sup>4</sup> Como o suicídio é um tema sensível, optamos por não entrevistar pessoas menores de idade. Ressaltamos que todos os procedimentos da pesquisa foram aprovados previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia-MG.

Nesse sentido, foi possível dialogar com Ada, estudante de jornalismo, mulher cisgênera, bissexual e branca. Com Apollo, estudante de Filosofia, não-binárie<sup>5</sup>, pansexual e amarelo. Diego, estudante de Física, homem transgênero, bissexual e negro. Por fim, com Pietro, discente do curso de Filosofia, homem cisgênero, gay e pardo.

Nas entrevistas, os/as jovens nos contaram sobre suas experiências escolares e algumas delas foram atravessadas por situações de sofrimento. Dos/as quatro entrevistados/as, Ada, Apollo e Diego afirmaram que suas experiências escolares estavam intimamente ligadas às suas respectivas tentativas de suicídio. Pietro, por outro lado, indica que, apesar do sofrimento, a escolarização pode também ser local de pertencimento.

Dada a complexidade da temática, nós reconhecemos, na esteira da argumentação de Evangelista (2010), a impossibilidade de reconstituir a cena das entrevistas com 100% de precisão em virtude da complexidade inerente às narrativas de vidas. São as entrevistas, para a autora, “um momento em que pontos de vista distintos se encontram” (Evangelista, 2010, p. 178).

Nessa lógica, fizemos uso da transcrição<sup>6</sup>, forma de entrevista defendida por Evangelista (2010). A transcrição viabiliza que o/a pesquisador/a, durante a condução das entrevistas, anote em um caderno de campo seus sentimentos para incorporá-los à pesquisa. Usamos também esse “caderno de campo” para registrar todos os empecilhos, dificuldades e estratégias adotadas ao longo da pesquisa. Recorremos também a Fisher (2021) para suporte de análise, que não se concentra em apresentar seus resultados em apenas uma seção à parte, como uma conversa.

Considerando o autoextermínio uma temática sensível, os diálogos com Evangelista (2010) e Fisher (2021) nos aproximam de um pesquisar mais cuidadoso. No momento da entrevista, buscamos explicitar que os/as jovens

---

<sup>5</sup> Durante a condução da entrevista Apollo referia a si mesma ora no feminino, ora no masculino. Portanto, em alguns momentos do texto iremos nos referir a Apollo no masculino, em outros no feminino.

<sup>6</sup> Originalmente o conceito faz parte do campo de investigações da História Oral, da qual este trabalho não faz parte. Tomamos, no entanto, emprestada tal mobilização conceitual considerando suas possibilidades de diálogo.

podiam falar apenas o que se sentissem confortáveis e desistir da entrevista quando desejassem. Foram alertados previamente sobre o conteúdo da entrevista e da possibilidade de rememorarem situações desconfortáveis.

Entre os inúmeros enunciados presentes nas transcrições produzidas, este artigo elencou trechos que contextualizam a relação entre as experiências escolares dos/as participantes com o sofrimento e o suicídio. Com exceção de Pietro, quem nos ensina que as experiências escolares dissidentes não são somente penosas, as falas escolhidas ilustram o pano de fundo da aproximação que os jovens estabelecem entre suas trajetórias escolares e o autoextermínio. Essas experiências escolares são um dos vetores, contudo, há vários outros que não puderam ser trabalhados aqui em detalhe, como família e religião, que tornam insustentável viver de determinada forma.

Por fim, nossa intenção aqui, por mais estranha que pareça, está, justamente, em provocar uma conversa sobre escolarizações dissidentes e sua relação com o suicídio. Consideramos, inclusive, tal qual faz a perspectiva *queer*, o estranho enquanto uma potência investigativa contra as analíticas normalizantes (Miskolci, 2009).

### **Uma fábrica de normais**

Então, na Escola Básica sempre rolou piadinha, mas pouco. O povo não ligava tanto. Quando eu fui descobrir com os doze anos, treze... aí que eu ouvi umas coisas. Mas sempre só foram comentários e brincadeirinhas, nunca tive nada físico não, pelo menos. Aí eu namorei uma menina, porque eles começaram a falar que eu era gay né. [...] O ruim, é que como a escola era cívico-militar qualquer namoro não pode né, qualquer demonstração de afeto, não importa se é um casal heterossexual ou casal homossexual. Mas eu nunca tive problema não, só não demonstrava porque ninguém podia, no caso (Pietro, 2023).

Iniciamos nossas reflexões a partir do enunciado de Pietro, que narrou suas experiências em uma escola “cívico-militar”. Nesta instituição, Pietro relatou, de forma discreta, ter sido alvo de “piadinhas”, “comentários” e “brincadeirinhas”. Tais ocorrências resultaram em o jovem ocultar sua orientação sexual em ambiente social. Sua declaração “namorei uma menina”, revela a tentativa de se prevenir das jocosidades dos/as demais colegas, contrapõe-se à postura da instituição, que condenava “qualquer demonstração de afeto” ou qualquer expressão de sexualidade. Diante disso, questiona-se: por que uma instituição escolar impede ou coíbe o exercício dos afetos? E por que, mesmo sob a proibição “seja de casal heterossexual ou casal homossexual”, Pietro decide namorar uma menina?

Louro (2000), ao afirmar que cabe à educação escolar a seguinte tarefa: postular a heterossexualidade como verdade a-histórica, na mesma medida em que tenta conter – e tenta porque sempre falha – toda e qualquer expressão de sexualidade na infância e na adolescência, nos auxilia a provocar os discursos que atravessam e sustentam a narrativa de Pietro. São discursos que procuram, em última instância, educar todos os sujeitos mediante um padrão único, com isso, normalizá-los diante de determinadas regras de conduta.

Durkheim (1962) é pioneiro, no campo sociológico, na defesa de um elemento educacional comum a todos/as os/as cidadãos/ãs, embora se compreendam as formas educacionais como fenômenos sócio-históricos e distintas entre si. De tal forma, o autor parte de um ideal educacional uno e diverso, no qual o “uno” configura-se uma base comum a todos/as. “Não há povo em que não exista certo número de ideias e práticas que a educação inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam”, diz Durkheim (1962, p. 39).

Para o autor, precisamos ter algumas similitudes que perpassam toda a sociedade. Em sua especulação de como deveria ser a divisão social do trabalho, cada vez mais especializada, a educação se torna uma contradição: de um lado é necessário que cada um ocupe uma função particular na

tessitura social; de outro existe a necessidade de se obedecer às regras comuns para desenvolvimento social harmônico (Durkheim, 2004, 1962).

Este fundo comum seria um “certo balanço de funções tanto orgânicas quanto psíquicas, sem o qual a saúde do indivíduo seria comprometida, sem prejuízo, ao mesmo, da coesão social” (Durkheim, 1962, p. 34). De tal modo, a educação configura-se uma ação realizada pelas pessoas mais velhas à geração mais nova com o intuito de socializá-los/as. A ideia é incorporar a moralidade da sociedade para que esta possa cumprir seu caminho rumo à humanidade civilizada. Nessa lógica, o desregulamento social poderia ser remediado por intermédio de uma educação moral. Tal educação iria corrigir todas as corrupções sociais, entre elas, o suicídio egoísta – aquele ocasionado pelo fato de o sujeito não estar verdadeiramente preso aos laços sociais (Durkheim, 2000).

Foucault, conforme Gallo (2004), já chamava atenção para os problemas decorrentes da influência do pensamento moral kantiano. Durkheim (1962), ao aproximar-se da proposta kantiana de educação moral, entendia-a ser voltada ao desenvolvimento da perfeição humana, o que acabou repercutindo nas instituições. Um exemplo disso pode ser observado na medicina brasileira do século XIX, que apostava na educação, na autoridade dos “homens da ciência” e na moralização como estratégias de regulação social e de redução dos fatores de risco relacionados ao suicídio (Lopes, 2013).

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

toda a tessitura social; é fruto das relações entre as pessoas. Para Singer (2013), o poder é ativo, dinâmico e vincula-se às instituições escolares e às relações existentes neste espaço com o objetivo de forjar uma individualidade obediente. Em resumo:

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

As proximidades entre Durkheim e Foucault residem na própria concepção do papel das instituições escolares sob os nossos corpos. Embora de maneira distinta, ambos os autores sustentam que os processos escolares nos moldam por meio de mecanismos de controle. Durkheim (1962), responsável por acreditar em certo controle “psíquico” para o avanço da sociedade; enquanto Foucault problematizava a produção de corpos dóceis por meio da disciplinarização promovida pelas instituições escolares.

As sanções, as premiações, a disposição das cadeiras e até mesmo a arquitetura são, neste modelo escolar, ferramentas disciplinares capazes de domesticar os corpos (Gallo, 2004; Louro, 2000). Mas as instituições escolares não são apenas lócus privilegiado de certa internalização das regras de conduta; de maneira que a pessoa se sinta “culpada caso a viole antes mesmo de ser acusada” (Singer, 2013, p. 35); tais instituições são também produtoras de normas sociais, capazes de nos ensinar “verdades” sobre os gêneros e as sexualidades.

Para Gallo (2004), uma das principais tecnologias exercidas pelas escolas é o exame. Tal técnica permite às instituições a produção de uma relação entre poder e saber, responsável por padronizar, classificar e

vigiari estudantes que ousarem escapar das normas. Em outros termos, o poder hierárquico exercido pelas instituições escolares fabrica saberes sobre o bom/mal, correto/incorrecto, normal/anormal e outras dicotomias (Prata, 2005).

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

[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões (Foucault, 1999b, p. 216).

Prata (2005) afirma que a relação de poder manifestada por intermédio do exame é expressão do panóptico. Este “era um espaço fechado, recortado e vigiado em todos os seus pontos. Nele os indivíduos estavam inseridos num lugar fixo, com os menores movimentos e acontecimentos controlados.” (Prata, 2005, p. 110). O controle dos corpos aparece a partir da vigilância constante que pretende, por intermédio de distintas tecnologias, produzir os imperativos da saúde, da qualificação, da política e da moralidade (Foucault, 1999b). Sobre tal ponto, recorremos à fala de Ada para seguir com a discussão:

Desde que eu entrei, acho que foi no Ensino Médio, que eu comecei a ter mais, ter noção né, da minha sexualidade. Antes eu era muito uma ali naquele padrão né. Eu sempre tentando

seguir o padrão heteronormativo, então, eu nem pensava na possibilidade de que eu poderia gostar de garotas.

[...] E eu lembro que a primeira vez que eu descobri mesmo que eu realmente sentia atração por garotas, me sentia culpada por isso, como se eu estivesse errada. E eu também me escondia das pessoas da escola porque eu ficava com medo das minhas amigas acharem que eu iria, como eu posso dizer, sentir atração por elas, aí elas pararem de ser minhas amigas. Então eu não mostrava muito na escola (Ada, 2023).

Ada contou que, somente no Ensino Médio, passou a entender sua “bissexualidade”. Mesmo sem ter sofrido agressões diretas na instituição escolar, ela observa que este ambiente garantia o funcionamento de determinado padrão, neste caso, o “heteronormativo”. A entrevistada, ao afirmar que se sentia “culpada”, evidencia, também, a eficácia dos aparatos disciplinares em introduzir, no corpo, certas lógicas morais. Era, para a jovem, como se ela “estivesse errada”. Na escola, a culpa misturava-se ao “medo” de ficar sozinha e isso fez com que Ada procurasse esconder algo que constitui a si mesma, omitindo seu desejo por meninas.

Nessa esteira, as escolas, os hospitais e as prisões atuam como “instituições de sequestro”, removendo os sujeitos da vida pública com a intenção de normalizá-los, obrigando-os a seguir determinadas condutas (Gallo, 2004; Prata, 2005; Singer, 2013). Não à toa, pontua Louro (2000, p. 14), que as tecnologias escolares fazem dos/as estudantes pessoas autodisciplinadas e cautelosas: “Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos.”

Os corpos escolarizados, como os de Ada e Pietro, passam a omitir seus desejos, com medo das piadas e do isolamento dentro da instituição. Os aprendizados escolares são potentes a ponto de fazerem que alguns sujeitos se tornem, inclusive, irreconhecíveis a si mesmos. Subjetividades

*desviadas*, conforme conversaremos a seguir, podem passar, ainda, por um processo de despotencialização em que a violência das tecnologias escolares em suas investidas de normalização é tamanha que o suicídio é desejado, tentado e consumado.

### **Subjetivações de risco**

E tinha alguns professores que realmente faziam piadas comigo né. Começou a me afetar mesmo depois que eu entrei no Ensino Médio, quando eu me assumi. Antes não me afetava tanto essas coisas, de eu sofrer ‘bullying’, porque não eram uma coisa muito potente ainda, mas quando eu me assumi, quando eu tive meu primeiro relacionamento e que se espalhou pela escola e eu virei chacota, porque foi isso que aconteceu, foi uma fase muito difícil (Apollo, 2023).

Ao iniciarmos essa discussão, trazemos um fragmento de fala na epígrafe que nos auxilia na localização do objeto de estudo aqui pretendido. Referimo-nos ao processo de suicídio e à forma de as escolas, no nosso tempo, terem papel de relativo peso nesse fenômeno social. Mas como isso ocorre? Quais e quem são os agentes ativos nesse processo e ação tão pessoal e reservada? O fragmento “alguns professores que realmente faziam piadas comigo” ilustra a constituição da questão e a sua complexidade. E quando isso ocorre com maior ênfase? “Começou a me afetar mesmo, depois que eu entrei no Ensino Médio, quando eu me assumi”. É exatamente aí que os ensinamentos se tornam dolorosos e vulnerabilizantes, perceptível pela declaração: “foi uma fase muito difícil”.

Ao elencarmos Durkheim (2004), importante representante teórico deste modelo educativo que foi experienciado, na carne, por Apollo, precisamos reconhecer, antes, os contrapontos presentes em sua obra. O sociólogo atesta, por exemplo, a diversidade de experiências culturais, das múltiplas configurações familiares e das formas de vivenciar os papéis de

gênero (Durkheim, 2004). Durkheim (1962) diz também que a felicidade é algo subjetivo e não objeto da educação. Entretanto, isso não ofusca o fato de suas premissas conceituais considerarem qualquer outra experiência que não seja congruente com seus ideais civilizatórios como algo inferior, não-educado e, particularmente, distante das amarras sociais necessárias à construção de ordem. Nas palavras do próprio Durkheim (2004, p. 24):

Se, pelo contrário, a sociedade conjugal carece de coesão, se as relações entre o homem e a mulher são instáveis e intermitentes, não podem adquirir uma forma bem determinada, o casamento se reduz, por conseguinte, a um pequeno número de regras sem rigor e sem precisão. O estado do casamento nas sociedades em que os dois sexos são pouco diferenciados atesta, pois, que a própria solidariedade conjugal é muito frágil nelas. Ao contrário, à medida que avançamos nos tempos modernos, vemos o casamento se desenvolver. [...] Basta, aliás, dar uma olhada em nossos códigos para vermos que posição importante o casamento ocupa neles.

A partir dos referenciais foucaultianos, teóricos/as da chamada perspectiva queer encontram na educação, nas escolas e nas universidades espaços produtores de discursos que forjam projetos de vida enquadrados pela lógica (cis)heteronormativa (Louro, 2000, York, 2020). Nessa perspectiva, as vidas são inauguradas a partir de uma matriz cultural em que é postulada como verdade universal, uma linha de continuidade entre a morfologia corporal sexuada, as expressões de gênero e o desejo (Butler, 2017). Se macho (nascido com pênis) deve-se, obrigatoriamente, “ser” masculino e heterossexual. Não há, sem sanções ou menos tensões, outra opção.

A educação, para Foucault (1999a), sempre nos inicia para a prudência, nunca para a experimentação. O “sexo educado”, diz César (2009), é aquele que passa pelos discursos moralizantes capazes hierarquizar as vidas a partir de uma prerrogativa heterossexista, isto é, gays, bissexuais e lésbicas têm, não raro, suas vidas ignoradas, sancionadas e punidas pelas imposições do

regime (cis)heterossexual. O discurso escolar que, segundo César (2009, p. 47), chancela e/ou legitima as vidas de homossexuais e bissexuais, concebe “a experiência da transexualidade” como algo “verdadeiramente insuportável do ponto de vista da instituição escolar, pois, diante de seus corpos transformados, a fala competente da instituição não vê esperança de retorno à norma heterosexual”. Diego corrobora essa discussão:

Mas no Ensino Fundamental nenhum! Nenhum! Todos os professores sabiam que estava acontecendo alguma coisa, sabiam... Já tive caderno pichado com coisa mesmo, essas coisas... tive bilhetinho, já tive muita coisa em relação ao bullying. Mas, mesmo todo mundo sabendo, ninguém nunca fez nada (Diego, 2023).

O enunciado de Diego evidencia suas experiências no Ensino Fundamental, em que ele foi cotidianamente agredido, expresso em “já tive muita coisa em relação ao bullying”. Diante das violências que tinham por alvo o corpo trans, negro e bisexual de Diego, “os professores” seguiram omissos. E, “mesmo todo mundo sabendo”, ninguém combateu os ensinamentos escolares a serviço das normas de gênero, pelo contrário, os agentes escolares – docentes e estudantes – corroboraram a manutenção de violentas pedagogias de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, as escolas podem atuar a partir de uma pedagogia capaz de minar as subjetividades, exercitando um projeto de vida “uno” em que a diferença não é valorizada. Não à toa, os ensinamentos acerca das sexualidades e dos gêneros precisam ser continuamente repetidos para sedimentar, ilusoriamente, uma verdade (Louro, 2000; Bento, 2011). Tal ilusão é revelada, a todo instante, por estudantes como Ada, Apollo, Diego e Pietro, ao mostrarem que nem todos os ensinamentos resultam em aprendizagens.

De tal forma, os discursos proferidos pelas escolas subjetivam os sujeitos e o sentido de suas vidas (Braga; Caetano; Ribeiro, 2018). Para Duarte (2016, p. 159), existindo “uma intersecção considerável entre a escola e a sexualidade quando da construção dos processos de subjetivação”. Tais processos, não raro, são marcados por experiências de violência LGBTfóbica; muitas vezes “disfarçada” de bullying, diz York (2020).

A partir da ideia de “bullying” ou, ainda, “bullying homofóbico”, conforme o conduzido no trabalho com 184 estudantes portugueses por António *et al.* (2012), há pesquisas que têm construídos dados que indicam a forma de tal violência gerar efeitos “psicológicos” às vítimas, mesmo que esses/as estudantes não tenham sido vítimas de ataques de forma direta. Nessa pesquisa, verificou-se que 42% dos/as respondentes cisheterodissidentes já se sentiram atacados/as no espaço escolar e, em 57% das situações de agressão – física ou verbal, explícita ou “disfarçada” de brincadeira –, foram presenciadas por outros sujeitos, “sendo que 32% das pessoas não fizeram nada, 22% riram da situação, e apenas 17% pediram ao/à agressor/a para parar” (António *et al.*, 2012, p. 33).

Nesse sentido, é comum ao ambiente escolar a presença cotidiana de falas LGBTfóbicas sob a premissa da manutenção de determinada ordem moral/social. A pesquisa realizada por Teixeira-Filho e Marreto (2008, p. 143), com 106 estudantes, indicou que parcela significativa dos/as respondentes, 73%, afirmaram que aceitariam ter aulas com professores gays ou professoras lésbicas e que não se incomodam com a presença de colegas não-heterossexuais em sala. No entanto, essa aceitação “diminui para 57 (55.9%) quando o amigo gay apresenta trejeitos femininos.” Os índices de rejeição crescem quando questionados/as sobre a aceitação no espaço escolar de pessoas trans. Na mesma pesquisa, “34 (33.7%) expressaram que não gostariam de ter um(a) colega de classe que fosse travesti e 22 (21.8%) não têm certeza.” (Teixeira-Filho; Marreto, 2008, p. 143).

O cotidiano escolar LGBTfóbico, ao produzir silenciamentos e impedir que docentes discutam questões relacionadas à vida, como gênero e sexualidade, pode fazer que sujeitos LGBTI+ não encontrem na escola e nos/as docentes

segurança para compartilhar as situações de sofrimento (Teixeira-Filho, Rondini, 2012; Duarte, 2016). Essas pessoas passam, não raro, a fingir não se incomodar com piadas, ficando em silêncio e/ou participando de cenas de discriminação para não serem eles/as os alvos (Teixeira-Filho, Rondini, Bessa, 2011; António *et al.*, 2012). Diego tece comentários sobre sua experiência de escolarização que dialogam com tais pesquisas:

Eu demorei muito me assumir porque eu ouvia muitos comentários, por ser um homem trans né, eu ouvia muito que eu era lésbica, só que isso não era algo bom, era chamada de sapatona e tudo mais. E não era de um jeito bom... então eu sempre escondi isso, sabe?! Eu deixei de usar muita roupa que eu gostava na época, usava umas roupas que eu nem queria, que eu nunca gostei. Eu fiquei assim por muito tempo (Diego, 2023).

Vemos na narrativa de Diego os efeitos de um cotidiano escolar atravessado por experiências capazes de negativar, subjetivamente, vidas cis-heterodissidentes. A ofensa reiterada em solo escolar, expressa em frases como “ouvia muito que era lésbica” e “era chamada de sapatona” e, claro, “não era de um jeito bom”, denuncia de que modo as normas de gênero podem ganhar terreno nas escolas, suprimindo subjetividades LGBTI+. Como efeito desses aparatos de normalização e moralização de condutas, Diego demora “a se assumir” e “por muito tempo” passa a usar roupas que lhe eram desconfortáveis, de que “nunca” gostou. Percebemos, a partir da narrativa de Diego, como as experiências escolares produzem subjetividades marcadas pela violência.

Nas considerações de Teixeira-Filho, Rondini (2012) e Bessa (2011), as violências direcionadas às expressões de vida destoantes da matriz cis-heterossexual resultam em situações de sofrimento emocional. Tanto que as instituições escolares e seus/suas agentes são convidados/as, em inúmeros momentos, a repetir a norma, conforme sinalizam Bento (2011), Picchetti e Seffner (2017). No entanto, também são criadas possibilidades de tencionar a norma. É nesse lócus privilegiado de formação para relações sociais que somos

subjetivados e vivenciamos experiências, ou para normalizar as diferenças ou para potencializá-las (Seffner, 2020).

Dessa forma, os processos de escolarização podem ser traduzidos, de certo modo, a partir das experiências oriundas do cotidiano escolar formal (Duarte, 2016). Esse processo pode ser marcado, ao pensarmos em grupos de pessoas LGBTI+, por trajetórias escolares em que a LGBTfobia se faz presente e, não raro, desencadeia um processo de sofrimento emocional.

Em resumo, as tentativas de adequar-se para se proteger das violências e, desse modo, viver uma vida que lhes é indesejada; bem como o isolamento, o não reconhecimento e as discriminações explícitas ainda são elementos que marcam a escolarização de homossexuais, bissexuais e pessoas trans (Bento, 2011; York, 2020; César, 2009). Ademais, esse enredo de sofrimento abre margem para que estudantes LGBTI+ concebam o suicídio como opção. Diego, ao ser questionado se acreditava que as experiências de escolarização tiveram relação com seu desejo de “se matar”, nos auxilia, mais uma vez, a provocar outros olhares para esses processos:

[...] teve uma época que eu parei de ir pra escola, acho que foi no nono ano, eu não recebia tantos ataques assim, mas eu ainda me sentia um pouco deslocado, o pouco que eu recebia já era o bastante, o suficiente por conta das coisas passadas, então eu comecei a faltar muito da escola, eu não sei como eu não repeti sabe?! E foi a época que eu comecei a fazer umas coisinhas aí, comecei a tomar uns remédios não receitados, eu usava bastante remédio, eu ficava bem chapado o dia inteiro chapado, ainda mais quando ia pra escola. É uma época da minha vida que assim, lembrar dos acontecimentos eu não lembro. Eu não lembro o que aconteceu muito bem, por que eu estava sempre assim, pegava remédio pra dormir, misturava com alguma outra coisa e ficava o dia inteiro chapado (Diego, 2023).

O jovem estudante de Física contou que, no final do Ensino Fundamental, embora não recebesse “tantos ataques” como ocorreu em outros momentos da escolarização, sua subjetividade já tinha sido marcada pelas experiências de discriminações passadas, fazendo-o sentir-se “deslocado”. A frase “o pouco que eu recebia já era o bastante” indica que as violências não cessaram. Diego deixa de “ir pra escola”, passa “a tomar uns remédios não receitados” e “ficava bem chapado”. Podemos afirmar, na esteira dos enunciados de Diego, que as experiências de violência, sobretudo a violência de gênero, ao ganhar forma no cotidiano escolar, podem fazer que estudantes cis-heterodissidentes busquem outros caminhos para tentar contornar essa realidade? Ficar “chapado”, sobretudo “quando ia pra escola”, seria um desses caminhos? Não seria esse enredo em que o cotidiano escolar atua na defesa das normas de gênero, o enredo em que o suicídio emerge como possibilidade? A obstrução da potência subjetiva de estudantes LGBTI+, nessa lógica, pode corroborar a constituição de um processo suicida?

Ada, assim como Diego, nos contou que sim, ter sua subjetividade afetada pela norma heterossexual foi um dos tantos outros motivos que viabilizaram sua tentativa de suicídio: “E eu tive uma overdose de remédio, aí eu fui parar no hospital”, disse após relatar como se sentia sozinha na escola, em casa e mesmo junto a seu namorado da época. Tal relato não se distancia muito da fala de Apollo, “Foi quando eu tive a tentativa de suicídio”, é o que nos contou o jovem ao falar das injúrias relatadas no início dessa seção.

É preciso considerar também que a compreensão dos processos de escolarização perpassa, de acordo com York (2020), a reflexão sobre todos os níveis de escolarização. As concepções, visões e problemáticas, como a ausência de pessoas trans na Educação Superior, são questões resultantes das demais etapas de ensino. Diego, Apollo, Ada e Pietro, sendo pessoas cis, encontram fissuras para passar pela Educação Básica e conseguem chegar à universidade, indicando, talvez, que a escolarização não é exclusivamente um processo violento ou só violento a alunos/as LGBTI+.

A afirmação de que a escolarização pode fazer-se em meio a fissuras é também princípio de divergência entre uma perspectiva foucaultiana e a durkheimiana. Para o sociólogo, a moralização emerge como princípio do processo educativo (Durkheim, 1962), pois socialização e educação são processos indissociáveis e indispensáveis para enquadrar os sujeitos na sociedade. Tal enquadramento é base da interpretação durkheimiana sobre o suicídio, ou seja, escapar das normas é aspecto de “risco suicida”. Foucault, por outro lado, nos ajuda a compreender que a produção social das normas gera sua diferença, a “anormalidade” (Prata, 2005). Assim, ser marcado como diferente cria as condições de subjetividades para que o sujeito se reconheça assim: diferente, anormal, pecador. O/A “suicida” aqui não é alguém, como em Durkheim (2000), que escapou das tão necessárias amarras morais da sociedade, mas sim um sujeito que foi subjetivado pelos discursos produzidos pelas instituições, que definem quem pode viver e como viver.

Ao considerarmos a analítica do poder em Foucault (1999ab), é necessário compreender também que, como o poder está disperso e circulando entre as relações sociais, este nunca é apenas verticalizado (outro contraste com a obra de Durkheim). De tal forma, onde existe poder, pressupõe-se que exista resistência, a qual é, também, possibilidade de criação (Singer, 2013; Gallo, 2004; Picchetti; Seffner, 2017).

As experiências de estudantes LGBTI+ são, dentro de tais pressupostos, marcadas por resistências e subversões. Para Bento (2011), a própria repetição e reiteração dos ensinamentos normativos nos espaços escolares abrem margem para a contestação da norma. Isto é, os insultos, injúrias e demais tecnologias de gênero evidenciam, na verdade, a própria fragilidade da norma em enquadrar todas as vidas dentro de tal regime. Nas palavras de Picchetti e Seffner (2017, p. 722), “A existência dessas pedagogias não leva a um fim determinado, pois, ao passo que atuam mostrando direções e insistindo em saberes e posições, permitem ao indivíduo recusar, aderir parcialmente, subverter, modificar.” Portanto, a escolarização pode ser também potência, emancipação e desestabilização das normas (Duarte, 2016).

Assim, é possível que professores/as, estudantes e demais agentes educacionais provoquem a norma (Picchetti; Seffner, 2017). Logo, as experiências na Educação Básica potencializam as subjetividades LGBTI+, positivando as diferenças e questionando os ensinamentos normalizantes que atravessam o espaço escolar.

### **Algumas considerações**

O suicídio, conforme nos ensinam os estudos durkheimianos, é fenômeno notadamente social. Destarte, caminhamos para entendimentos de que é o suicídio, sob a perspectiva social, um acontecimento complexo, atravessado por marcadores de classe, raça, gênero, sexualidade, geração, religiosidade e produzido ao longo da vida a partir das experiências. Essas compõem os modos de tornar-se sujeito e, assim, ser reconhecido pela sociedade. Em outras palavras, há existências que só são possíveis de serem reconhecidas e legitimadas, ou não, por intermédio de certas normas sociais.

Dessa síntese, nosso objetivo, no texto, foi tecer provocações sobre as possíveis relações entre os aprendizados em gênero e sexualidade oriundos das experiências escolares e o processo suicida de jovens LGBTI+. A partir de entrevistas semiestruturadas estabelecemos um diálogo entre duas correntes epistemológicas distintas, mas que versam sobre os temas escola, educação, suicídio, gênero e sexualidade: os escritos durkheimianos e os estudos foucaultianos. Desse último, convidamos à conversa os escritos queer que, não raro, absorvem as formulações de Foucault. À primeira vista, essa conversa pode parecer estranha – de fato o é. Entretanto, nossa intenção consiste em construir diálogos sobre as experiências escolares e o suicídio, e a intersecção entre eles, particularmente da juventude LGBTI+. De tal forma, Durkheim foi tomado tanto como representante teórico das concepções positivistas da escola, da educação e do suicídio quanto como fato social.

As entrevistas versaram sobre experiências em que as escolas atuam, em diferentes frentes, em defesa da norma cis-heterossexual, produzindo

subjetividades afetadas por ansiedades, exclusões, isolamentos, piadas e agressões. Subjetividades como a de Diego, que não reconhece positivamente sua expressão de sexualidade e gênero, buscando, como Pietro e Ada, escondê-la no espaço escolar. Subjetividades ensinadas, de acordo com a narrativa de Apollo, por colegas e professores/as, desde a mais tenra idade, que a única possibilidade de ser e estar no mundo é a partir dos códigos cis-heterossexuais. Estudantes com expressões de vida LGBTI+ são obrigados/as, nessa lógica, a adequarem-se aos padrões de conduta do “bom cidadão”, sempre saudável e feliz. O que ocorre mesmo quando todo o “restante” se adequa aos preceitos da moral social e quando o desejo diverge?

É aqui que o suicídio pode, talvez, ser interpretado. Como um processo em vida, que se aproxima pelos modos de subjetivação e é atravessado pelas experiências, como as experiências de escolarização. É pela jocosidade, pelo isolamento, pela não-nomeação, pela impossibilidade de identificação, pela omissão dos docentes e por tantas outras tecnologias escolares, que subjetividades LGBTI+ são inseridas em um processo de sofrimento, em um enredo que o suicídio pode vir a ser desejado, planejado, tentado e consumado.

## Referências

- ANTÓNIO, R. et al. Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Psicologia*, Lisboa, v. 26, n. 1, p. 17-32, 2012. DOI: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v26i1.260>.
- BENTO, B. A. M. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, 2011, v. 2, n. 19, 549-559. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- BRAGA, K. D. S.; CAETANO, M. R. V.; RIBEIRO, A. I. M. Lesbianidades e educação: interrogando a produção acadêmica. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 127-145, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n3p127-145>.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). 05 de dez. 2024.

CÉSAR, M. R. A. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 351-362, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v14i1.1257>.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar em Revista*, Paraná, v. 35, 2009, p. 37-51. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>.

DUARTE, F. E. B. *As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida*. 2015. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8380>. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

DURKHEIM, É. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

DURKHEIM, É. *O Suicídio: Estudo de Sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EVANGELISTA, M. B. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. *Oralidades*, São Paulo, ano 4, n. 7, 2010, p. 169-182. Disponível em: <https://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/2019-09/Oralidades%207.pdf>. Acesso em: 30 de mar. de 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Por uma Escuta da Arte: ensaio sobre poéticas possíveis na pesquisa. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-2660100045>.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I - A Vontade de Saber*. Edições Graal Ltda: Rio de Janeiro, 1999a.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 1999b.

LOPES, F. H. Reflexões históricas sobre os suicídios: saberes, biopolítica e subjetivação. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 14, e. 24, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/22130>. Acesso em: 30 de abr. de 2023.

LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2000.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p.108-115, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100009>.

PICCHETTI, Y. P.; SEFFNER, F. Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 23, n. 52, p. 717-739, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035010004>.

SINGER, H. *República de crianças: Sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 1997.

SEFFNER, F. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. *Retratos da escola*, Brasília, v. 14, n. 28, jan./abr., p. 75-90, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095>.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; MARRETO, C. A. R. Apontamentos sobre o atentar contra a própria vida, homofobia e adolescências. *Revista de Psicologia da UNESP*, Assis/São Paulo, v. 7, n. 1, 2008, p. 133-151. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-53131>. Acesso em: 30 de abr. de 2023.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A. Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas. *Saúde Soc.*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 651-667, set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000300011>.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-741, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400004>.

WORDL HEALTH ORGANIZATION. *Suicide in the world: global health estimates*. 2019. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326948/WHO-MSD-MER-19.3-eng.pdf>. Acesso em: 13 de set. de 2023.

YORK, S. W. *TIA, VOCÊ É HOMEM?* Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "sistemas" de Pós-Graduação. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/16716>. Acesso em: 10 de abr. de 2022.

Recebido em maio de 2025.  
Aprovado em novembro de 2025.