

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

**SUJEITOS JOVENS E ADULTOS LGBT: DIÁLOGOS
SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO**

SAMIRA DE MORAES MAIA VIGANO

Florianópolis
2019

SAMIRA DE MORAES MAIA VIGANO

**SUJEITOS JOVENS E ADULTOS LGBT: DIÁLOGOS SOBRE
GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado do Programa de Pós-
Graduação em Educação -
PPGE da Universidade Federal
de Santa Catarina - UFSC, na
Linha de Pesquisa Ensino e
Formação de Educadores -
EFE.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Olga Regina Zigelli Garcia

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vigano, Samira de Moraes Maia
Sujeitos jovens e adultos LGBT : diálogos sobre
gênero, sexualidade e escolarização / Samira de
Moraes Maia Vigano ; orientadora, Maria Herminia
Lage Fernandes Laffin, coorientadora, Olga Regina
Zigelli Garcia, 2019.
384 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4.
Escolarização. 5. Jovens e adultos LGBT. I. Laffin,
Maria Herminia Lage Fernandes . II. Garcia, Olga
Regina Zigelli. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV.
Titulo.


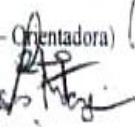
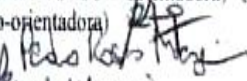
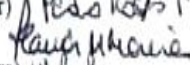

SAMIRA DE MORAES MAIA VIGANO

**SUJEITOS JOVENS E ADULTOS LGBT: DIÁLOGOS SOBRE
GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO**

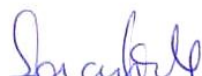
Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 25 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Dr^a MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN (MEN/CED/UFSC - Orientadora) 
Dr^a OLGA REGINA ZIGELLI GARCIA NFR/CCS/UFSC - Co-orientadora 
Dr^o PEDRO ROSAS MAGRINI (UNILAB/CE - Examinador) 
Dr^a FLÁVIA MAIA MOREIRA (IFSC/SC - Examinadora) 
Dr^a TÂNIA WELTER (NIGS-IEG/CFH/UFSC - Examinadora) 
Dr^a ANGÉLICA SILVANA PEREIRA (EED/CED/UFSC - Suplente)
Dr^a MARELI ELIANE GRAUPE (UNIPLAC/SC - Suplente)

SAMIRA DE MORAES MAIA VIGANO
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA – FEVEREIRO/2019


Profa. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

Dedico este trabalho primeiramente à minha mãe Maria. A ela devo o início de tudo: - a vida. Meu exemplo de dignidade e perseverança.

Ao meu marido Eduardo. Pelo constante apoio e incentivo, e pelo amor dedicado incondicionalmente a mim e a nossa filha.

A minha filha Sabrina. Em meio aos momentos de minha ausência, sempre soube me compreender e me ajudar com muito carinho e sabedoria.

A minha amada irmã, Guadalupe. Distante, mas ao mesmo tempo tão perto.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina, aos professores e professoras, funcionários e funcionárias do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências de Educação e, especialmente aos professores e professoras da Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, que me proporcionaram momentos de muito conhecimento e alegria.

À Professora Pós-Doutora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, minha querida orientadora, pela competência, rigor, dedicação profissional e acima de tudo, amizade e companheirismo.

Ao grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - EPEJA, e todas colegas que compartilharam comigo, essa caminhada.

Ao Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, professores, professoras, alunos, alunas, tutores e tutoras, pelo conhecimento proporcionado durante as atividades.

Ao pessoal da ADEH que sempre me acolheu e contribuiu imensamente em todo o processo de busca e análise dos dados.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES, que subsidiou financeiramente meu processo de pesquisa.

Às minhas amigas Elizane de Andrade (Liza), Morgana Zardo (Mor), Paula Cabral (Nega), Sidneya Magaly (Sid), Francine Schwambach (Fran) e Heliete Millack (corretora do coração). Às amigas da “velha guarda”, que estão distantes, mas que me apoiam sempre.

À professora Olga Regina Zigelli Garcia, por todos os compartilhamentos, ensinamentos, amizade e coorientação.

À professora Maria Conceição Coppete (Cuca) que me deu os primeiros conhecimentos sobre ser pesquisadora, e ao professor Tito Sena (*in memoriam*) pelo aprendizado nos estudos de gênero e sexualidade.

Aos demais colegas de doutorado, pelas diversas trocas, saberes e sabores.

Aos meus familiares, pelos cuidados e paciência!

A todos e todas, meu muito obrigada!

*Quando se reivindica, então, a noção de “igualdade de gênero” na educação, a demanda é por um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Falar em uma educação que promova a igualdade de gênero, entretanto, não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas (o que tem sido amplamente distorcido no debate público), mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades. - **Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA).***

RESUMO

Esta pesquisa faz parte dos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na Linha de Pesquisa de Ensino e Formação de Educadores – EFE. Os levantamentos realizados obtiveram o apoio do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA/UFSC e do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE/UFSC. Objetiva-se compreender as influências das vivências escolares de sujeitos que hoje se autodeclararam LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros), particularmente em relação àquelas relacionadas a gênero e sexualidade, buscando perceber como isso refletiu na constituição de suas identidades. Assim, problematizam-se quais as implicações/influências das vivências escolares de sujeitos autodeclarados LGBT em relação às suas identidades de gênero e sexualidade? A pesquisa tem base qualitativa e utiliza-se dos procedimentos metodológicos de levantamento bibliográfico e documental, da análise de conteúdo e do grupo focal. Realiza-se o grupo focal na sede da Associação em Defesa dos Direitos Humanos, com enfoque na Sexualidade – ADEH em Florianópolis com 21 pessoas. Justifica-se tal estudo pelo fato de os espaços educativos invisibilizarem as desigualdades sexuais e de gênero, sendo que há, cada vez mais, um forte crescimento da violência homofóbica - física e simbólica, dentro e fora dos espaços escolares. Divide-se o trabalho em 3 partes: a primeira parte será a da apresentação da pesquisa, a segunda parte versará sobre as normas de gênero e sexualidade e a última parte se debruçará sobre os processos de escolarização dos sujeitos LGBT. Considera-se como importantes referenciais: Bourdieu (1998, 1997, 2000, 2004, 2007 e 2008), Bento (2008 e 2011), Borrillo (2009 e 2010), Dubar (2005), Freire (1982, 1996, 2000, 2005 e 2009), Louro (1995, 1997, 2000, 2004, 2007 e 2008), Miskolci (2003 e 2005) e Saffioti (1987, 2013 e 2015). Como documentos norteadores, utiliza-se os Relatórios do Grupo Gay da Bahia – GGB (2016 e 2017), a pesquisa da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT (2016), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1999), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), a Constituição Nacional (1988), a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), a Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar (2009), os Princípios de Yogyakarta (2007), o Programa Brasil sem Homofobia (2004), entre outros. Retratam-se as

perspectivas voltadas ao entendimento da heterossexualidade como ordem social, que orienta práticas cotidianas construídas a partir da dominação de gênero. Aponta-se como necessário um processo de escolarização mais acolhedor das diferenças sexuais e de gênero e uma formação docente que se articule com essas demandas. Percebe-se que as práticas excludentes vivenciadas pelos sujeitos LGBT refletiram na formação da personalidade e da identidade de cada um e cada uma, resultando em processos de negação dos espaços escolares, identificando a escola como (re) produtora de violências de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Sujeitos jovens e adultos. LGBT. Escolarização.

ABSTRACT

This research is part of the studies carried out in the Program of Graduate Studies in Education - PPGE, of the Federal University of Santa Catarina - UFSC, in the Research Line of Education and Formation of Educators - EFE. The surveys carried out were supported by the Group of Studies and Research in Youth and Adult Education (EPEJA/UFSC) and the Specialization Course on Gender and Diversity in the School GDE/UFSC. The objective is to understand the influences of the school experiences of subjects who today are self-described LGBT (lesbian, gay, bisexual and transgender), particularly in relation to those related to gender and sexuality, seeking to perceive how this reflected in the constitution of their identities. Thus, what are the implications/influences of the school experiences of self-declared LGBT subjects in relation to their gender and sexuality identities? The research has qualitative basis and it is used methodologically of the bibliographical and documentary survey, the content analysis and the focal group. The focus group is held at the headquarters of the Association for the Defense of Human Rights, with focus on Sexuality - ADEH in Florianópolis with 21 people. Such study is justified by the fact that educational spaces make sexual and gender inequalities invisible, and there is, increasingly, a strong growth of homophobic violence - physical and symbolic, inside and outside the school spaces. The research is divided into three parts: the first part will be the presentation of the research, the second part will be about the norms of gender and sexuality and the last part will focus on the schooling processes of LGBT subjects. These are considered important references: Bourdieu (1998, 1997, 2000, 2004, 2007 and 2008), Bento (2008 and 2011), Borrillo (2009 and 2010), Dubar (2005), Freire (1982, 1996, 2000, 2005 and 2009), Louro (1995, 1997, 2000, 2004, 2007 and 2008), Miskolci (2003 and 2005) and Saffioti (1987, 2013 and 2015). As guiding documents, it uses Reports of Gay Group of Bahia – GGB (2016 and 2017), the research of the Brazilian Association of Gays, Lesbians, Bisexuals, Transvestites and Transsexuals – ABGLT (2016), the National Curricular Parameters – PCN (1999), the Laws of Guidelines and Bases of National Education – LDBEN (1996), the National Constitution (1988), the Universal Declaration of Human Rights – DUDH (1948), the National Human Rights Education Plan (2006), the Survey on Prejudice and Discrimination in the School Environment (2009), the Yogyakarta Principles (2007), the Brazil

without Homophobia Program (2004), among others. It portrays the perspectives aimed at the understanding of heterosexuality as a social order, which guides daily practices built from gender domination. A more welcoming schooling process of sexual and gender differences and a teacher formation that is articulated with these demands is pointed out as necessary. It can be seen that the exclusionary practices experienced by LGBT subjects reflected in the formation of the personality and the identity of each one, resulting in processes of denial of school spaces, identifying the school as (re) producer of gender violence.

Keywords: Gender. Sexuality. Subject youth and adults. LGBT. Schooling.

RESUME

Cette recherche fait partie des études menées dans le Programme d'études supérieures en éducation - PPGE, l'Université Fédérale de Santa Catarina - UFSC en ligne de recherche en éducation et la formation des enseignants - EFE. Les enquêtes ont été soutenues par le Groupe d'étude et de la recherche dans la jeunesse et l'éducation des adultes - EPEJA / UFSC et cours de spécialisation sur le genre et la diversité à l'école - GDE / UFSC. L'objectif est de comprendre les influences des expériences scolaires des personnes qui se sont déclarés aujourd'hui LGBT (lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres), en particulier par rapport à celles liées au sexe et à la sexualité, en essayant de voir comment cela se reflète dans la constitution de leur identité. Donc, si problématiser-quelles sont les implications / influences d'expériences autodéclarées scolaires des personnes LGBT par rapport à leur identité de genre et la sexualité? La recherche a une base qualitative et utilise les procédures méthodologiques d'enquête bibliographique et documentaire, d'analyse de contenu et de groupe de discussion. Elle a lieu au siège du groupe de discussion de l'Association pour la défense des droits de l'homme, en mettant l'accent sur la sexualité - ADEH à Florianópolis avec 21 personnes. Il a justifié une telle étude parce que les espaces éducatifs invisibilizarem les inégalités sexuelles et de genre, et il y a de plus en plus forte croissance de la violence homophobe - physique et symbolique, dans et hors des espaces scolaires. le travail a été divisé en 3 parties: la première partie sera la présentation de la recherche, la deuxième partie se concentrera sur les normes de genre et de la sexualité et la dernière partie se penchera sur le processus de scolarisation des personnes LGBT. Il est considéré comme une référence importante: Bourdieu (1998, 1997, 2000, 2004, 2007 et 2008), Bento (2008 et 2011), Borrillo (2009 et 2010), Dubar (2005), Freire (1982, 1996, 2000, 2005 et 2009), Louro (1995, 1997, 2000, 2004, 2007 et 2008), Miskolci (2003 et 2005) et Saffioti (1987, 2013 et 2015). Le GGB (2016 et 2017), l'Association brésilienne gaie, lesbienne, bisexuelle, transsexuelle et transsexuelle - ABGLT (2016), le programme national de paramètres - PCN (1999), les lois sur les principes directeurs et les bases de l'éducation nationale - LDBEN (1996), la Constitution nationale (1988), la Déclaration universelle des droits de l'homme - DUDH (1948), le Plan national d'éducation aux droits de l'homme (2006), Recherche sur les préjugés et la

discrimination en milieu scolaire (2009), Principes de Yogyakarta (2007), Programme pour le Brésil sans homophobie (2004), entre autres. Les perspectives visant à comprendre l'hétérosexualité en tant qu'ordre social, guidant les pratiques quotidiennes construites à partir de la domination du genre, sont décrites. Un processus scolaire plus accueillant, caractérisé par des différences entre les sexes et les sexes, et une formation des enseignants articulée autour de ces exigences, sont signalés comme nécessaires. On peut constater que les pratiques d'exclusion subies par les sujets LGBT se traduisent par la formation de la personnalité et l'identité de chacune d'elles, entraînant des processus de déni des espaces scolaires, identifiant l'école en tant que (re) producteur de violence de genre.

Mots-clés: Genre. La sexualité. Jeunes et adultes. LGBT. École.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de Análises	49
Quadro 2: Participantes da pesquisa	64
Quadro 3: Teóricos e teóricas de base	79
Quadro 4: Teóricos e teóricas temáticos ou de apoio	81
Quadro 5: Projetos sobre gênero e sexualidade	82
Quadro 6: Articulações importantes para população LGBT.....	84
Quadro 7: Exemplo de Refinamento de dados CAPES	90
Quadro 8: Pesquisa CAPES - Teses e dissertações	93
Quadro 9: Pesquisa IBICT - Teses e dissertações	96
Quadro 10: Portal <i>SciELO</i> - Artigos	98
Quadro 11: Portal INEP - Teses e dissertações	103
Quadro 12: Vivências escolares dos sujeitos da pesquisa	121
Quadro 13: Escolaridade dos sujeitos da pesquisa	123
Quadro 14: Desistência da escola	126
Quadro 15: Guarda-chuva transgênero	148
Quadro 16: Homofobia no Brasil	237
Quadro 17: Criminalização de pessoas LGBT	257
Quadro 18: Mortes de LGBT até 2016 no Brasil	259
Quadro 19: Memórias, sentidos e significados	306
Quadro 20: Percepções dos sujeitos LGBT da escola	308

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: CAPES – Universidades	91
Tabela 2: IBICT – Universidades	96
Tabela 3: Dados de homofobia na escola	224
Tabela 4: Locais de maior violência.....	247
Tabela 5: Dados de violências do grupo focal.....	248
Tabela 6: Motivos da evasão	251
Tabela 7: Sentimentos em relação a escola	252
Tabela 8: Sentidos e significados da escola.....	253
Tabela 9: Índice de rejeição.....	254
Tabela 10: Violências sexuais nas escolas.....	255
Tabela 11: Expectativa de vida da população LGBT	261
Tabela 12: Vítimas fatais por escala de anos.....	261

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Principais Categorias	50
Esquema 2: Subcategorias de Análises.....	51
Esquema 3: Triangulação de procedimentos metodológicos.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil das vítimas de acordo com o sexo	239
Gráfico 2: Perfil das vítimas de acordo com a autoidentificação	241
Gráfico 3: Perfil das vítimas de acordo com raça/cor.....	242
Gráfico 4: Tipos de violências sofridas	244
Gráfico 5: Violências psicológicas	245
Gráfico 6: Locais com maior violência	247
Gráfico 7: Mortes de acordo com a idade.....	260
Gráfico 8: Motivadores de insegurança na escola	264
Gráfico 9: Comentários contra pessoas LGBT	277

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT- Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros
ADEH - Associação em Defesa dos Direitos Humanos com Enfoque na Sexualidade
AIDS - Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
AGECOM/UFSC - Agência de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AGLBT/SC - Associação de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros de Santa Catarina
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BO - Boletim de Ocorrência
BU - Biblioteca Universitária
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CID - Classificação Internacional de Doenças
CLAM - Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
COMDIM - Conselho Municipal da Mulher de Florianópolis
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONEB - Conferência Nacional de Educação Básica
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH - Declaração Universal de Direitos Humanos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH - Educação em Direitos Humanos
EFE - Ensino e Formação de Educadores
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPEJA - Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FGV - Fundação Getúlio Vargas
GDE - Gênero e Diversidade na Escola
GLBT - Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
GOZZE - Coletivo de Luta pela Diversidade Sexual
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEG - Instituto de Estudos de Gênero
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e
Transgênero
MBL - Movimento Brasil Livre
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NIGS - Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONG - Organização não governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
ORG - Organização
PL - Projeto de Lei
PMEDH - Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH - Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGICH - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências
Humanas
4 P - Poder Para o Povo Preto
SC - Santa Catarina
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SECADI - Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade
SEPPIR - Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de
Promoção da Igualdade Racial
SPE - Saúde e Prevenção na Escola
SPM - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TLGB - Travestis, Transexuais, Transgêneros, Lésbicas, Gays e
Bissexuais
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência
e a Cidadania
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

PARTE 1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

1 INTRODUÇÃO	33
1.2 Decifrando o problema, os objetivos, as hipóteses e as categorias .	44
1.3 A relevância da pesquisa, justificativas e metodologias.....	52
1.3.1 Elementos metodológicos da pesquisa	58
2 ELUCIDANDO IDEIAS: gênero, sexualidade e constituições identitárias.....	69
3 BALANÇOS E ANÁLISES.....	87
3.1 Pesquisas: teses, dissertações e artigos.....	89
3.2 Levantamento de livros sobre gênero, sexualidade e educação	106

PARTE 2 NORMAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: EXPECTATIVAS SOCIAIS E SEUS REFLEXOS

4 SILENCIAMENTOS E INVISIBILIDADES: um olhar para a sexualidade humana e seus reconhecimentos sociais	115
4.1 Descortinando a sexualidade e a orientação sexual.....	130
4.2 Identidade de gênero para além do rótulo	143
5 PESSOAS LGBT E DIREITOS HUMANOS.....	161
5.1 Violação dos Direitos Humanos: o Movimento da Escola sem Partido.....	164
5.2 Direitos Humanos: a luta constante dos sujeitos LGBT.....	182
6 VIOLÊNCIAS CONSENTIDAS E NATURALIZADAS	201
6.1 Marcadores sociais de gênero e sexualidade: vivências escolares	206
6.2 As faces da violência homofóbica.....	231

PARTE 3
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS LGBT:
RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

7 A HETEROSSEXUALIDADE COMO NORMA NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	273
7.1 Relações sociais: binariedade, poder e exclusão	278
7.2 Papel da escola e a educação para as diversidades: caminhos difíceis.....	287
7.3 O acolhimento como possibilidade	303

ÚLTIMA PARTE

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	327
REFERÊNCIAS.....	347
ANEXOS	369
Anexo A: Declaração ADEH.....	371
Anexo B: Parecer Comitê de Ética.....	375
APÊNDICES	377
Apêndice A: Roteiro da Pesquisa	379
Apêndice B: Termo de Consentimento	381

PARTE 1

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

1 INTRODUÇÃO

A negação social da identidade de gênero dessas pessoas é uma afronta existencial. A discriminação que essas pessoas sofrem vai desde a exclusão, a intolerância, a violência e a perda da própria vida. Jimena Furlani

A introdução de um trabalho é tarefa importante e necessária, pois é nela que deve constar o panorama da pesquisa, e é aqui que vou esclarecer algumas escolhas e respectivos diálogos.

O meu processo de escrita foi marcado por escolhas, escolhas teóricas, metodológicas e empíricas. A cada reflexão e análise feita com os autores ou autoras, estou-me posicionando enquanto pesquisadora e enquanto sujeito¹ político. As escolhas não são meramente conceituais. Elas carregam visões de mundo e compreensões de vivências, e essas minhas vivências são um resultado teórico do que foi e é vivido na militância. Consequentemente, minha escolha foi de dialogar sobre gênero, sexualidade e escolarização, olhando para os sujeitos jovens e adultos LGBT² - lésbicas, gays, bissexuais e transexuais ou travestis.

Já de início, esclareço que, ao falar de sujeitos jovens e adultos, não estou me referindo apenas àqueles que estão em processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos - EJA, mas sim a todas

¹ Vou utilizar o termo sujeitos mesmo sabendo que há possibilidades do uso do termo sujeitas, pois o termo sujeitos conversa melhor com os autores e autoras desta pesquisa. Desse modo, pedirei licença para englobar todos os gêneros nesse termo.

² Optei em utilizar a sigla LGBT, mesmo considerando os demais debates que incluem siglas diferentes dessa, como a LGBTTTT, ou outras mais. Ambas tendem a denominar as identidades de gênero e a orientação sexual de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneras. Mesmo não concordando com o entendimento das identidades de gênero dentro do guarda-chuva LGBT, nesse momento irei utilizar dessa forma, pois o objetivo maior da tese é discutir os processos de escolarização desses sujeitos, no que se relaciona com as questões de gênero e sexualidade.

àquelas pessoas que são potencialmente sujeitos da EJA, estando ou não em processos de escolarização.

A opção de trabalhar com sujeitos jovens e adultos LGBT escolarizados ou não, além de se relacionar com as minhas vivências e militâncias, tem relação com o local definido para fazer a coleta de dados. O espaço escolhido foi a Associação em Defesa dos Direitos Humanos com Enfoque na Sexualidade - ADEH³ em Florianópolis, local que atua no atendimento e acolhimento de pessoas jovens e adultas LGBT. As pessoas que buscam o auxílio dessa instituição, e frequentam a Associação, em geral, se autodeclaram LGBT e sofreram diversas privações e discriminações em sua luta cotidiana por reconhecimento e aceitação pessoal e social.

Ao focar nos sujeitos LGBT necessariamente tenho que trazer ao debate questões sobre a orientação sexual e a identidade de gênero. Compreendo que estas sejam expressões de gênero que devam ser anunciadas separadamente, todavia, retratar a identidade de gênero dentro do guarda-chuva LGBT, neste momento, é uma opção mais acadêmica do que política; isto porque os levantamentos censitários trazem juntos os dados das pessoas homossexuais e das pessoas travestis, transgêneras ou transexuais, e desejo fazer uso destes dados para demonstrar estatisticamente como se procedem as violações vivenciadas.

A priori, deixo claro que entendo que orientação sexual é relativa ao desejo sexual ou afetivo que se tem por outra pessoa do mesmo sexo/gênero, de sexo/gênero diferente ou por ambos ou todos os sexos/gêneros. Aproveito aqui para reiterar que sexo, no meu entendimento teórico, é visto como biológico⁴ - macho, fêmea ou intersexual, e gênero é constituído culturalmente e externado nos padrões femininos ou masculinos. Já sobre a identidade de gênero, esta se refere a como cada um ou uma vê seu corpo, independentemente do sexo biológico ou da orientação sexual. Ressalto então que, considerarei o conceito de gênero como uma construção social, histórica e cultural (SCOTT, 1995). Da mesma forma, o conceito de sexualidade também será entendido como um construto social, histórico e cultural, mesmo que, em sua base haja uma matriz biológica enraizada (LOURO, 2000).

³ Interessados/as em conhecer um pouco mais da Associação – ADEH entre no link a seguir: <http://siteadeh.wixsite.com/adeh>

⁴Reconheço que sexo pode também ser construído socialmente e estar relacionado com aspectos culturais, mas trabalharei com o conceito de sexo como biológico.

Desse modo, trabalharei com o conceito de gênero como produção social, sexo como biológico e sexualidade como uma categoria socialmente constituída, uma dimensão da experiência social permeada por inumeráveis questões que dizem respeito ao desejo e à identidade de cada pessoa.

O conceito de gênero se institui por meio de concepções históricas contemporâneas reforçadas pelo movimento feminista.

As feministas não somente começaram a encontrar uma voz teórica própria; elas também encontram aliados científicos e políticos. É dentro deste espaço que nós devemos articular o gênero como categoria de análise. (SCOTT, 1995, p. 14).

De acordo com Scott (1995), gênero é uma categoria de análise sociológica e histórica que permite compreender que as relações sociais são estabelecidas pelos saberes, ou seja, são os saberes que dão significados às diferenças sociais e corporais, entretanto, estes saberes não são absolutos, e modificam-se em cada cultura.

Gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. (SCOTT, 1995, p. 05).

Sobre sexualidade, Jeffrey Weeks (2000, p. 40), descreve que essa é “[...] na verdade, ‘uma construção social’, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas”. “A sexualidade é um elemento determinante na constituição dos sujeitos, tão necessário quanto o ar que respiramos”. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 15).

Os conceitos de sexualidade e gênero exibem uma gama de possibilidades destoantes da heteronormatividade, mas “são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras”. (LOURO, 1997, p.49), sendo que, “o gênero é o primeiro modo de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 14). “Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos

piramidalizado, mais ou menos coordenado”. (FOUCAULT, 1993, p. 141).

No que se refere à escolha do título *Sujeitos jovens e adultos LGBT: diálogos sobre gênero, sexualidade e escolarização*, esclareço que ele surgiu ao identificar alguns significados na vida histórica social e cultural de pessoas que se autodeclaram LGBT e suas falas sobre os processos vivenciados nos espaços escolares. Para tanto, se faz necessário o reconhecimento das constituições identitárias desses sujeitos, a fim de compreender como essas vivências interferem na produção das identidades.

Quando me remeto à produção ou constituição das identidades⁵, compreendo a identidade não como parte de um perfil ou característica do ser humano, mas como uma constituição que se adquire ao longo da vida e das relações sociais e culturais. Mediante estudos sociológicos de Dubar (2005), o perfil de cada pessoa se refere às características físicas, econômicas e biológicas. Já a identidade é parte integrante de todos os sujeitos, e as constituições identitárias são reconstruções feitas por meio das relações entre os sujeitos. Por isso, o termo identidades, no plural, vem a se constituir como algo que não é único e imutável. O teórico ainda indica que a “identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso; a perda da identidade é sinônimo de alienação, sofrimento e angústia”. (DUBAR, 2005, p. 05). A discussão sobre as identidades remete aos pilares que se desenvolvem por meio do trabalho, da formação, da família, da escola, da religião, da cultura, do gênero, da crença e dos valores.

Quando busco dialogar sobre os pilares de gênero, de sexualidade e de escolarização percebo que há dados teóricos e empíricos que atribuem esses pilares a processos que se referem aos Direitos Humanos. Mesmo que haja experiências exitosas nos espaços educativos, resultando em espaços de resistências e de acolhimento, o que ocorre com as pessoas que divergem da norma, muitas vezes, ainda é uma sucessão de cerceamentos que precisam ser debatidos, uma negação de direitos e uma privação de sentimentos.

Remeto meu olhar para os sujeitos jovens e adultos LGBT, busco dar visibilidade para os sujeitos e seus processos constituidores de identidades, relacionados às questões de gênero e sexualidade, bem como aos dispositivos que envolvem as práticas escolares. Neste viés, trouxe bases teóricas e temáticas que ajudam a construir o debate de

⁵ Termo usado por DUBAR, Claude no livro: *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

gênero; sexualidade; escolarização; feminismo; sujeitos jovens e adultos LGBT; identidades; violências; exclusão; evasão; expulsão; orientação sexual; identidade de gênero; Direitos Humanos; acolhimento; relações de poder; marcadores sociais e invisibilizações. Esses parâmetros estão representados por meio dos objetivos específicos, escritos juntamente com os enfoques iniciais e conduzem a escrita de cada parte deste texto.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as influências das vivências escolares de sujeitos que hoje se autodeclaram LGBT, particularmente em relação àquelas relacionadas a gênero e sexualidade, buscando perceber como isso refletiu na constituição de suas identidades.

Esta tese caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva histórica e cultural. Justifico brevemente que esta pesquisa traz como benefícios a ampliação dos estudos de gênero, sexualidade e escolarização, focalizando sujeitos LGBT jovens e adultos, tendo como base depoimentos coletados por meio de grupos focais realizados na ADEH, além do auxílio de outros depoimentos já trazidos em publicações teóricas recentes. É também uma das intenções desta escrita a sensibilização dos espaços educativos para o acolhimento dos alunos e alunas LGBT, e assim, a diminuição dos preconceitos e das violações de Direitos Humanos. Nesse sentido, trata-se de uma tese que lança mão dos meandros que envolvem temas polemizados, chegando até questões que envolvem a violência homofóbica⁶.

Sobre homofobia, compreendo que se trata de uma aversão diante da homossexualidade ou da identidade de gênero divergente da relação binária - homem e mulher. Esses padrões, dispositivos e discursos são construídos ao longo da história, tendo como meta legitimar a heterossexualidade, sendo esta reconhecida como a única expressão

⁶ Utilizo nessa tese o termo homofobia ou violência homofóbica para me referir a todos os tipos de discriminação contra pessoas LGBT, mesmo que alguns autores e autoras já considerem termos específicos para traduzir esses atos. Conceitos como: lesbofobia, homolesbofobia, LGBTfobia e transfobia são incorporados em textos mais atuais, entretanto serão usados apenas quando for necessário diagnosticar algo específico ou quando algum teórico ou teórica referir-se com esses termos. A opção deu-se pelo fato de que os dados censitários trazidos nesta pesquisa se debruçam na constituição de homofobia como uma violência realizada contra a população LGBT. “Estou consciente de que há especificidades na forma como esse terror atualiza-se quando referente às lésbicas, às pessoas transexuais e travestis, daí está de acordo com aqueles/as que preferem “lesbofobia” e “transfobia” para marcar e desvendar as singularidades das violências”. (BENTO, 2011, p. 552).

sexual e de identidade possível, sistematizando uma sociedade pautada na heteronormatividade (LOURO, 2012). O termo heteronormatividade foi criado por Michael Warner na década de 1990, buscando descrever um sistema que impõe a heterossexualidade como norma. “A partir dos sexos biológicos (macho, fêmea) se convencionaram expressões de gênero (masculina, feminina), das quais derivariam orientações sexuais (hétero/homossexual)”. (COSTA; NARDI, 2015, p. 717). “Nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade”. (BENTO, 2011, p. 552), ocorrendo uma imposição linear entre sexo biológico, gênero e orientação sexual (COSTA; NARDI, 2015).

Falar sobre a heteronormatividade é trazer ao debate aspectos que envolvem homofobia, questões de gênero, sexualidade, cultura e normatizações. É entrar em um campo que gera muitos preconceitos e discriminações. De todo modo, as abordagens trazidas nesta pesquisa tendem, a todo o momento, desconstruir posicionamentos postos como verdadeiros. Por conseguinte, é preciso entender o contexto em que se inscreveu cada discurso que busca incutir ideologias que vão além das questões de gênero ou de sexualidade e que se revelam em desejos de assimetrias.

Na busca por desvendar as escolhas aqui trazidas, este trabalho está dividido em 3 partes. A primeira parte constitui a apresentação da pesquisa, a segunda parte versa sobre as normas de gênero e sexualidade e a última parte se debruçará sobre os processos de escolarização dos sujeitos LGBT. Também, no texto o apresentam-se as falas dos sujeitos da pesquisa a fim de dialogar com as discussões trazidas. Essas falas perpassam por várias partes do texto, no entanto, o foco estará nas análises construídas no decorrer.

Destaco aqui a minha vontade de buscar uma escrita mais inclusiva, todavia ainda sexista, pois na língua portuguesa atual, só são aceitos 2 gêneros linguísticos: o masculino e o feminino. Desse modo, não poderei me pautar em uma linguagem não binária, por ela não ser ainda formalizada, mas desejo que o que problematizarei nas próximas páginas possa alcançar a todos, todas e “todes”.

Encerrando este texto inicial, entendo que é cada vez mais difícil pautar sobre gênero e sexualidade nas escolas, principalmente depois que setores conservadores da sociedade assumiram uma postura mediante a chave analítica equivocada intitulada de ideologia de

gênero⁷. Posto isso, considero que a discussão proposta é original e relevante, sobretudo quando se reflete acerca da onda conservadora que assola na atualidade o Brasil e, particularmente o sistema educacional. No intuito de contribuir, transitarei por temáticas que tragam uma ampliação nos debates de gênero e sexualidade dentro dos espaços escolares e não escolares, visando formar cidadãs e cidadãos, que conheçam e respeitem as diversidades, na busca de uma cultura acolhedora, que aja com empatia e alteridade.

1.1 Palavras iniciais: na busca do objeto da pesquisa

Meu Deus, meu Deus! Como tudo é esquisito hoje! E ontem tudo era exatamente como de costume. Será que fui eu que mudei à noite? Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei hoje de manhã? Estou quase achando que posso me lembrar de me sentir um pouco diferente. Mas se eu não sou a mesma, a próxima pergunta é: 'Quem é que eu sou?'. Ah, essa é a grande charada! Alice no País das Maravilhas

Abro aqui esta parte com a exposição de minhas palavras iniciais, buscando contemplar meu objeto de pesquisa e trazendo um breve memorial de minha vinculação com a temática escolhida.

Quando se inicia um texto, dúvidas emergem e é difícil saber se o início deve ter o objeto de estudo ou apresentar os objetivos; se deve ser feita uma pequena descrição ou partir logo para o contexto da investigação. Tais dúvidas sempre surgem, e sempre estarão lá. Pode ser

⁷ A chamada ideologia de gênero, segundo Junqueira (2017) é uma invenção católica que veio relacionada com os desígnios do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé, na década de 1990 nos anos 2000. Trata-se de uma retórica reacionária antifeminista e neofundamentalista católica, contrária inclusive a disposições do Concílio Vaticano II. O termo ideologia de gênero não corresponde ou resulta dos estudos de gênero ou de movimentos sociais, ele é um termo de origem vaticana, que se fomenta por uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagonista à democracia e aos Direitos Humanos entendidos em bases mais amplas e plurais (JUNQUEIRA, 2017). Entende-se por uma ideologia um corpo fechado de ideias, que parte de um pressuposto básico de ser falsa, com o desejo de se impor sobre algo, evitando uma análise racional (SCALA, 2012).

que daqui a algum tempo eu leia este texto e não entenda porque o escrevi assim. Mas, neste momento, são estas palavras que me cabem e que se configuram com o desejo de dar visibilidade a um tema que se mostra distante dos espaços escolares. Então, iniciei com a epígrafe de “Alice no país das maravilhas”, porque hoje eu estou me achando um pouco diferente, acordei meio estranha, pensando em “coisas” que nunca havia pensado, mas será que sou eu mesma, ou mudei ontem à noite?

Ontem à noite, “mudei”. Comecei a ver todas as pessoas como sujeitos de direito, únicos e singulares, com vontades próprias, com os olhos que antes via apenas indivíduos enquadrados em um sistema único de educação. Passei a me indagar sobre o que realmente é significativo para a educação baseada em direitos, e em que eu, enquanto pesquisadora/educadora posso contribuir. Nestas idas e vindas profissionais e pessoais, esta tese partiu de um pensar que trouxesse para o debate alguns diálogos realizados sobre gênero, sexualidade e os processos de escolarização dos sujeitos jovens e adultos LGBT - lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, transgêneros ou travestis, pensando que há necessidade de refletir a partir das violências sexuais⁸ e de gênero, invisibilidades, exclusões e evasões⁹ e quais os reflexos nas identidades desses sujeitos jovens e adultos LGBT. Assim, ao refletir sobre esse papel da escola, também reflito sobre a minha própria trajetória, enquanto docente.

Meu interesse sobre as questões de gênero e sexualidade vem desde a graduação em Pedagogia, entretanto, a minha caminhada profissional me conduziu a atividades docentes relacionadas com a elevação de escolaridade de jovens e adultos de espaços economicamente empobrecidos, onde conheci diversas realidades. Além de atuar profissionalmente com a elevação de escolaridade, também faço parte do grupo de pesquisa de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - EPEJA/UFSC. Mesmo atuando nessa área, as leituras e os estudos de gênero e sexualidade sempre se fizeram presentes, pois

⁸ Entendo que violência sexual vai além do ato e da relação sexual por abuso de outra pessoa. Violência sexual nesse contexto trazido na tese é mais do que a tentativa de obtenção de ato sexual por violência ou coerção. Caracteriza-se, também, como comentários ou investidas sexuais indesejadas, atividades diretamente contra a sexualidade de uma pessoa.

⁹ Compreendo evasão não apenas como o ato voluntário da pessoa evadir-se, mas como uma espécie de exclusão motivada por atos simbólicos do cotidiano escolar (BENTO, 2011).

faz parte do trabalho docente entender essas relações, não obstante, elas se reforçaram quando iniciei um trabalho de tutoria em um curso de pós-graduação *lato sensu*, realizado em parceria com o Instituto de Estudos de Gênero - IEG, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, denominado Gênero e Diversidade na Escola - GDE¹⁰.

O Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola teve como principal objetivo oferecer aos profissionais envolvidos com educação, conhecimentos necessários para a promoção do respeito e da valorização da diversidade¹¹ étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, buscando ações para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica nos espaços educativos. Dentro de suas dimensões de ação, o curso abordou a promoção da equidade de gênero e do reconhecimento da diversidade de orientação afetivo-sexual e/ou identidade de gênero, fornecendo elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução.

Foi por meio do GDE ocorrido na UFSC que comecei a ter um olhar mais cuidadoso com práticas educativas que se padronizam dentro de estereótipos de gênero e acabam por excluir os que não se enquadram dentro dos padrões normativos socialmente aceitos. Confesso que os estudos de gênero e sexualidade me deixaram mais criteriosa com certas “brincadeiras” preconceituosas que giram no entorno social.

Nessa minha caminhada de tutoria do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (2015/2016)¹², conheci pessoas LGBT

¹⁰ “O curso integra a orientação geral do governo federal brasileiro que, a partir de 2003, na gestão do Presidente Lula (2002-2010), criou secretarias e políticas educacionais voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural, a promoção da igualdade para tod@s e o enfrentamento do preconceito e de todas as formas de discriminação. Assim, programas no campo da formação de profissionais da educação, como o Curso Gênero e Diversidade na Escola, podem proporcionar a ampliação e compreensão da importância da ação de combate à discriminação e ao preconceito no contexto escolar e na sociedade”. (GRAUPE; GROSSI, 2014, p. 105). Para obter mais informações sobre o curso GDE: <http://www.ieg.ufsc.br/especializacaogde.php>

¹¹ A diversidade é proveniente do respeito e da alteridade. As formas com que os sujeitos se percebem enquanto pessoas são expressas por meio da sua orientação sexual e de sua identidade de gênero, e a compreensão de que as diferenças existem faz com que as diversidades possam transitar em todos os espaços sem nenhuma restrição.

¹² Para saber mais sobre como se deu o projeto de especialização, a equipe e os/as demais participantes acesse:

que passaram por exclusões provenientes dos espaços de educação escolar ou não escolar, violências diversas (físicas e psicológicas) e outras restrições relacionadas com a sua sexualidade, gênero, raça/etnia, crença religiosa, identidade de gênero ou orientação sexual. Os depoimentos de jovens e adultos que se identificaram como sendo LGBT levaram-me a refletir sobre o despreparo das redes de ensino, a falta de visibilidade que eles e elas sofreram, e como as violências, exclusões e padronizações influenciaram na constituição identitária dessas pessoas, levando-as a viverem socialmente marginalizadas.

Durante o processo, participei de alguns cursos de formação em gênero e muitos deles traziam a temática que envolvia pessoas LGBT. Um curso, em especial, denominado Seminário de Cidadania e Direito de Travestis, Transexuais e Transgêneros da Grande Florianópolis/SC¹³, realizado a partir dos depoimentos dos próprios sujeitos, me fez perceber a invisibilidade que ocorre na vida dessas pessoas. Também fez parte da minha formação, reuniões realizadas todas as segundas-feiras na Associação em Defesa dos Direitos Humanos com Enfoque na Sexualidade - ADEH¹⁴, local em que eram realizados debates com pessoas LGBT. Esses encontros eram chamados de “Segundas TransTornadas”¹⁵.

A ADEH é uma Organização Não Governamental (ONG) que defende os direitos do público LGBT. A instituição foi fundada em 1993 por travestis e transexuais, sob o nome Fundação da Associação em Defesa dos Direitos Homossexuais (ADEH Nostro Mundo), enfocando ações com campo da saúde (AIDS). Seu objetivo inicial foi disponibilizar à população LGBT estratégias de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. Depois de muitas lutas, acertos e desacertos para poder se manter financeiramente e ter credibilidade junto aos órgãos públicos, em 2008, a associação recebeu o título de utilidade pública municipal; nesse ano, também obteve um assento como titular

<https://ead.ufsc.br/generoediversidadenaescola/equipe-do-curso/tutoria-presencial/>

¹³ Para saber as diretrizes e as temáticas tratadas no seminário, pode acessar:

<http://siteadeh.wixsite.com/adeh/iii-seminrio-direitos-de-trans>

¹⁴ Interessados/as em conhecer um pouco mais da Associação - ADEH entre no link a seguir: <http://siteadeh.wixsite.com/adeh>

¹⁵ Segundas TransTornadas é um projeto realizado na sede da ADEH, todas as segundas-feiras, às 19 horas. O objetivo é reunir pessoas para uma roda de conversa. Nos encontros conversamos e discutimos sobre temas diversos relativos aos Direitos Humanos, com enfoque nas questões de gênero e de sexualidade (Informação obtida entre os anos de 2015 e 2017).

do Conselho Municipal da Mulher de Florianópolis (COMDIM). O reconhecimento da ADEH como um espaço que vai na contramão do que é culturalmente preconizado, fez com que esse fosse o local que eu escolhesse para coletar os dados da pesquisa.

As experiências, tanto do GDE, dos seminários, quanto da ADEH me instigaram a aprofundar o conhecimento sobre gênero e sexualidade, com relação às questões de orientação sexual e identidade de gênero, no que se refere à escolarização.

Como mulher, docente e feminista entendo que há pertinência nos debates sobre os processos de escolarização relacionados a gênero e sexualidade dos sujeitos LGBT, e embora não tendo passado pelas mesmas exclusões, preconceitos, discriminações e violências que essa população diariamente passa, sinto-me no dever enquanto professora, de repudiar essas violências. Pois, nos espaços onde atuo, foram consagradas práticas sexistas que me fizeram repensar as diversas intolerâncias. Não sou protagonista dessas vivências, mas também não quero ser uma mera expectadora e, dessa forma, aspiro colocar em evidência os sujeitos que são objetos destas violências.

Nesta busca de olhar o outro, eu olho a mim mesma e questiono a minha identidade enquanto pesquisadora na área de ciências humanas e a relevância social que uma pesquisa precisa, para “ir além de” uma pesquisadora *Homo Acadêmicus*¹⁶.

Partindo do entendimento de gênero e sexualidade aqui expostos, alguns parâmetros devem ser delimitados para se obter os resultados esperados, são eles: um estudo teórico sobre identidade de gênero e da sexualidade; o histórico e as relações dos Direitos Humanos; as políticas públicas que tratam sobre o tema com referência à escola; as violências, as exclusões; os indicadores e os comparativos com outras regiões do país, a visibilidade dos sujeitos LGBT e a sua percepção de suas constituições identitárias na escola.

Esses parâmetros são representados por meio dos objetivos específicos, que estarão descritos na sequência, juntamente com o problema, as hipóteses e as categorias do presente estudo.

¹⁶ Referência ao termo *Homo Academicus* de Pierre Bourdieu (2011), em que ele retrata que a autoridade dentro das universidades está ligada a uma lógica de reprodução e conservação de um grupo, de ideias e de temáticas, que se perpetuam independentemente da relevância social das publicações, uma vez que “o capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes [...]”. (BOURDIEU, 2011, p. 115).

O que me cabe enquanto pesquisadora é desvelar os mecanismos que acionam a escola como instituição social formatada em um padrão hierárquico que, ao mesmo tempo em que é um espaço de acolhimento, também contribui na construção dos estereótipos de gênero e de sexualidade, na sustentação de valores religiosos, nas constituições identitárias e nos marcadores sociais heterossexuais, que ainda são fortemente reconhecidos como naturalizados e socialmente aceitos.

1.2 Decifrando o problema, os objetivos, as hipóteses e as categorias

Pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos libertadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, inteligir e comunicar o inteligido, comparar, valorizar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, aprender, ensinar, poder fazer ou não as coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de sua consciência. Consciência do outro e de si como ser no mundo, com o mundo e com os outros [...].
Paulo Freire - *Pedagogia da Indignação*

Em alguns momentos da escrita desta tese, trago algumas epígrafes que estão postas de forma a contribuir na argumentação da pesquisa. Paulo Freire estará presente de maneira constante, pois sempre ajuda a pensar sobre as temáticas da educação, como demarca na citação anterior extraída do livro *Pedagogia da Indignação* que remete a um pensar com consciência, consciência de si e do outro, um saber fazer e um saber se ver no mundo, com as devidas obrigações e direitos. Aponta para dimensionar o papel de ser professor e professora, de valorizar, avaliar, optar e romper; visto que “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade ética e se impõe a responsabilidade”. (FREIRE, 2000, p. 112). E aqui se instaura uma imensa responsabilidade. Responsabilidade de falar sobre algo que não é minha “dor”, mas que procuro retratar com o rigor científico respaldada em teóricos e as teóricas e com a presença consciente no mundo, onde de forma alguma, posso me escapar da responsabilidade ética no meu mover e do meu estar no mundo (FREIRE, 1996).

É difícil desembaraçar um tema, ir além das aparências e conduzi-lo para uma realidade concreta, em que os sujeitos sejam protagonistas da pesquisa e na qual a investigação vá além de um mero trabalho para obtenção de título, mas que se torne uma referência para outras pesquisas. Essa busca audaciosa me fez decidir pautar a tese em um estudo que aborde uma problemática existente e invisibilizada.

No decurso da convivência e da amizade com sujeitos LGBT, algumas inquietações foram geradas, que se apresentaram como as primeiras aproximações da problemática. São elas: A escola se apresenta de fato como um espaço acolhedor? Os educadores e educadoras sabem trabalhar as questões de gênero e sexualidade? Como a escola se relaciona com as diversas identidades de gênero e orientações sexuais? Os sujeitos LGBT se sentem contemplados nos currículos escolares?

A reflexão sobre tais inquietações contribuiu para objetivar o problema da presente tese¹⁷: *quais as implicações/influências das vivências escolares de sujeitos autodeclarados LGBT em relação às suas identidades de gênero e sexualidade?*

Partindo destas indagações, percebo que é possível levantar as seguintes hipóteses:

- A escola, por meio de sua constituição hierárquica, ainda não reconhece/considera a identidade e sexualidade de seus sujeitos promovendo uma invisibilidade, o que pode resultar em processos de violências escolares com alunas e alunos que não se enquadram nos padrões de sexualidade socialmente aceitos;
- O fato de esses sujeitos, que hoje se autodeclararam LGBT, ao não serem reconhecidos acaba por formar um contingente de jovens e adultos LGBT sem escolarização;
- Políticas públicas de combate à homofobia na educação e a discussão de Direitos Humanos contribuem de forma efetiva para uma prática de não violências escolares em relação ao gênero e a sexualidade para com os sujeitos LGBT;
- Práticas excludentes vivenciadas por alunas e alunos LGBT refletem na formação da personalidade;
- Há uma obrigatoriedade das alunas e alunos negarem sua identidade de gênero ou a sua orientação sexual, para poder se encaixar no espaço escolar;

¹⁷ O termo tese, em grego é *thesis* e tem o significado proposição. TESE. Wikipédia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tese>>. Acessado em: 10 de agosto de 2016.

- A escola pode ser identificada como (re) produtora de violências de gênero e de propiciar a “exclusão” e a “expulsão” de alguns sujeitos.

Para tanto, reforço que conduzi esta pesquisa a partir do seguinte objetivo geral:

- Compreender as influências das vivências escolares de sujeitos que hoje se autodeclaram LGBT, particularmente em relação àquelas relacionadas a gênero e sexualidade, buscando perceber como isso refletiu na constituição de suas identidades.

Tal relevância para esses temas tem como respaldo o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13005/2014 (BRASIL, 2014a), que tem em suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais, enfatizando a promoção da cidadania e na erradicação da discriminação, promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos e à diversidade, que busca:

[...] entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc. - constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse "empurrado em diferentes direções", como diz Stuart Hall (1992, p. 04). Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. (LOURO, 1997, p. 21).

É problematizando as questões de gênero, sexualidade e escolarização vivenciadas pelas pessoas LGBT e percebendo como essa relação age nas identidades desses sujeitos que busco fundamentar e refletir de forma crítica acerca de outras abordagens que sustentam o tema, esforçando-me assim, para responder aos seguintes objetivos específicos:

- Debater os processos heteronormativos, compreendendo a internalização das normas de conduta de gênero e sexualidade, suas expectativas sociais e seus reflexos.
- Identificar os elementos constitutivos dos processos de escolarização de sujeitos jovens e adultos LGBT, analisando suas vivências relacionadas a gênero e às questões sobre sexualidade em instituições de ensino.
- Analisar como as vivências em processos de escolarização atuam/atuaram subjetivamente nas questões de gênero e sexualidade.

Defino esses objetivos partindo do pressuposto de que a heterossexualidade está na base da ordem social e orienta práticas cotidianas construídas a partir da dominação de gênero, e que, mesmo que a escola seja um lugar que busque práticas democráticas e cidadãs, ela não se formulou de maneira diferente, ela incorporou os padrões sexistas e hierárquicos, culturalmente reproduzidos, o que fez com que a instituição escolar produzisse práticas excludentes, não somente com os sujeitos LGBT, mas com todos e todas aqueles e aquelas que não se enquadrassem no perfil identificado como adequado e aceito, como alunos e alunas negros e negras, homossexuais, trans¹⁸, deficientes, pobres, gordos e gordas, entre outros mais.

Tais objetivos apontam o importante papel que será atribuído aos sujeitos da pesquisa, para poder compreender e analisar as múltiplas realidades vivenciadas e identificar como as relações de gênero e sexualidade foram vivenciadas no processo de escolarização de pessoas LGBT.

Fleuri e Costa apontam: “os fenômenos sociais são constituídos por diferentes sujeitos em relação e o próprio pesquisador se coloca

¹⁸ Vou me referir a trans/transgêneros/transsexuais/travestis, buscando contemplar as diversas identidades de gênero divergentes dos papéis estereotipados de nossa cultura. Segundo Lanz (2015) as pessoas trans podem ser englobadas no guarda-chuva de gêneros divergentes.

como um desses sujeitos [...]. O pesquisador interfere, pois, na configuração do próprio fenômeno, objeto de sua pesquisa”. (FLEURI; COSTA, 2001, p. 100) e complementam que: “[...] a pesquisa só se torna [...] rigorosa à medida que consegue, de um lado, elaborar e articular os pontos de vista dos diferentes sujeitos (‘olhar de dentro’) e, de outro, explicitar os significados construídos dinamicamente na interação destes pontos de vista (‘olhar do alto’)”. (FLEURI; COSTA, 2001, p. 100).

Ao perceber os territórios de acesso e os caminhos da pesquisa, busquei verificar as possibilidades vivenciadas nas diferentes camadas sociais, raças e etnias (interseccionalidades)¹⁹ em relação ao gênero, sexualidade e as identidades, percebendo que mesmo que a escola se mostre “aberta” e “acessível” a todos e todas, ela ainda se consolida dentro de um modelo vigente, instaurado em uma matriz que foi influenciada pela cultura dominante, eurocêntrica, que silenciou as mulheres, os e as homossexuais, os e as pessoas trans, os e as indígenas e os e as negras.

Ao trazer este tema, que, como já disse, não é a minha “dor”, mas que me pertence enquanto educadora e formadora de professores e professoras, me fundamento em uma compreensão Freireana que busca tirar os sujeitos da condição de oprimidos/as, subalternizados/as (FREIRE, 2005), dando visibilidade aos sujeitos jovens e adultos LGBT. O pensar de Freire (2005) quando retrata que o educador e a educadora devem retirar os sujeitos da opressão, se embasa em um compromisso político da relação entre ética e educação. Isto significa que o trabalho de professor e professora se volta para a práxis educativa e, singularmente nela, deve fazer prevalecer à ética.

Compreendo que as categorias são relevantes para o embasamento da tese, pois, sejam elas analíticas ou empíricas, são intrínsecas dentro de uma investigação e guiam o processo teórico no decorrer de toda a escrita. As categorias analíticas são aquelas que retêm as relações sociais principais e podem ser a base do estudo.

¹⁹ “Trata-se especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. (CRENSHAW, p. 117, 2002). Esse conceito surgiu em meados dos anos 80 (século XX), em um contexto das lutas antirracistas, por feministas negras norte-americanas, buscando a compreensão dos sistemas de dominação formados a partir do modo como raça, classe, sexualidades e gênero se cruzam. (CARDOSO, 2013).

As categorias empíricas são aquelas que emergem dos dados e objetivam organizar a pesquisa, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) (MINAYO, 2004).

Como categorias de análises, considero 3 perspectivas necessárias para este estudo: os sujeitos, as questões de gênero e sexualidade e os processos de escolarização. Nesse contexto, apresento a seguir tais categorias de análise e suas subcategorias, com as quais dialoguei nesta pesquisa.

Quadro 1: Categorias de Análises

Categorias de análise (Primeiro olhar)	Subcategorias de análise (Discussão)
Escola/Escolarização	Percursos formativos, práticas escolares, relações dos sujeitos, Direitos Humanos, reciprocidade, diversidades, vivências/convivências e acolhimento.
Sujeitos LGBT	Identities, questões de gênero e sexualidade, contexto social e histórico, Direitos Humanos, orientação sexual, identidade de gênero, papéis sociais, cultura e vivências escolares.
Gênero e Sexualidade	Exclusões, violência simbólica ²⁰ , violência física, estruturas de poder, vivências escolares, patriarcado, alteridade e Direitos Humanos.

Fonte: Elaboração própria, a partir das perspectivas decorrentes da tese, 2017.

²⁰ Violência simbólica é um termo utilizado por Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1998), que vou me apropriar na escrita desta tese, a fim de referenciar os diversos tipos de violências que não são físicas, mas se encontram enraizadas, naturalizadas e invisibilizadas.

Esquema 1: Principais Categorias



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Ao olhar a empiria que foi base de minhas análises, percebi que os Direitos Humanos fazem parte de toda a discussão, até porque, falar de gênero e sexualidade é colocar em prática a segurança dos indivíduos e a valorização da dignidade em prol da equidade.

As questões referentes à escolarização também perpassam todas as discussões das subcategorias, pois mesmo sendo uma categoria de análise principal ela é a base que sustenta esta investigação. São nas vivências escolares que encontrarei as respostas as minhas indagações, pois elas são constituidoras de todo ser e se movimentam na formação identitária.

Configura-se como uma oscilação permanente – e mutuamente esclarecedora – entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, e acrescentaríamos, entre o singular e o universal. Ora, são as relações entre o singular e o universal que a lógica da particularidade permite explicitar em toda a sua amplitude, na medida em que é a expressão lógica das categorias de mediação entre um polo e outro. (MORAES, 2000, p. 20).

Assim sendo, visualizo as subcategorias a partir do seguinte esquema:

Esquema 2: Subcategorias de Análises



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Tomadas as decisões a respeito das categorias de análises do meu objeto de pesquisa e atenta aos objetivos que desejo alcançar, juntamente com os pressupostos teóricos de uma perspectiva histórico-cultural, delinee a estrutura da tese, pensando que é indispensável que este aprofundamento seja realizado por meio de uma tomada de consciência política que vai além de um caráter intelectualista; uma tomada de consciência como uma operação própria de todo ser humano, que foi resultante da minha confrontação com o mundo e com a realidade concreta (FREIRE, 1996). Para Scott (1994) a política é entendida como o processo pelo qual, os jogos de poder e de saber constituem a identidade e a experiência. “Identidades e experiências são fenômenos variáveis organizados discursivamente em contextos ou configurações particulares”. (SCOTT, 1994, p. 18).

Afinal, é exatamente nessa relação dialógica com a realidade que se concretiza esta pesquisa e me faz retratar outras partes necessárias

que embasaram este estudo como: a relevância, as justificativas e as metodologias.

1.3 A relevância da pesquisa, justificativas e metodologias

Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. [...] Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva. [...] Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Clarice Lispector

Escrever é uma maldição, é entender e reproduzir o que muitas vezes não dá para ser reproduzido. É buscar ouvir e compreender o outro e a outra, e ao mesmo tempo, manter o distanciamento. Mesmo sendo uma tarefa tão difícil e contraditória, os caminhos a serem trilhados ampliam a minha vontade de responder aos questionamentos. “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1996, p. 32).

A complexidade da temática que envolve uma pesquisa deste porte tem como vantagem o estímulo a novas descobertas, enfatizando a simplicidade e a totalidade de procedimentos. Busca compreender a realidade dos sujeitos de forma completa e profunda, enquadrando-se em uma perspectiva qualitativa ancorada no materialismo histórico e em uma perspectiva cultural. O materialismo histórico é o estudo da vida social, os fenômenos decorrentes das relações e de sua história; a perspectiva cultural remete ao processo de transmissão cultural ocorrido e repassado nas relações sociais.

Segundo Freitas (2007), pesquisar é refletir sobre a realidade, é fazer com que o problema se torne evidente. “Nisso está uma relação de intimidade conflitante entre sujeito e objeto pesquisado e é isso que possibilita o conhecimento, a explicação e a compreensão de uma dada realidade”. (FREITAS, 2007, p. 32). Fundamentada nessa perspectiva de pensar a pesquisa, busco delinear minha análise no contato com o campo e com os sujeitos. Portanto, entendo que a principal contribuição da pesquisa de cunho histórico-cultural refere-se à interação entre

pesquisador ou pesquisadora e o pesquisado ou pesquisada, configurando-se “como um ato dialógico e responsivo (e não como um ato monológico), no qual todos têm voz e assumem uma atitude responsiva ativa”. (PEREIRA, 2010, p. 54). O pesquisador ou pesquisadora integra-se na investigação, buscando a compreensão a partir do lugar sócio histórico em que se situa, dependendo das relações constituídas intersubjetivamente com os demais sujeitos da pesquisa (FREITAS, 2007).

Ao definir o viés da pesquisa, levei em consideração os fenômenos educativos, sociais e culturais construídos e vivenciados por vários sujeitos jovens e adultos LGBT, favorecendo os relatos dos pesquisados e das pesquisadas e valorizando a temática proposta. Minayo (1996), indica que, ao trabalhar com uma pesquisa qualitativa estou exposta a um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 1996, p. 21).

Ademais, o paradigma qualitativo, se repercute em:

[...] um fundamento humanista para entender a realidade social, já que ressalta a concepção evolutiva e negociada da ordem social. O mundo social não é fixo nem estático, mas, sim, mutável e dinâmico. O paradigma qualitativo não concebe o mundo como uma força exterior, objetivamente identificável e independente do homem. Pelo contrário, existem múltiplas realidades. Os indivíduos são conceituados como agentes ativos na construção e na determinação das realidades que encontram. Não existem séries de reações estanques, mas, sim, a emergência, por meio de um processo negociado e interpretativo, de uma trama aceita de interação. O papel dos participantes é decisivo para compreender a situação. (ANTOLÍ, 2008, p. 100).

Esta pesquisa respalda-se em um conhecimento complexo da realidade social e cultural de um determinado grupo de pessoas.

Assim, esta pesquisa tem uma perspectiva histórico-cultural e por meio de uma pesquisa bibliográfica, além de grupos focais (GATTI, 2012) e análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999, p. 80).

Ao me posicionar enquanto pesquisadora vejo que essa investigação traz como temática um debate atual, mas que ainda se mostra velado nos espaços sociais. Além disso, percebo que é relevante conduzir a escrita destacando as vivências escolares que, por vezes, podem resultar em processos de evasão/expulsão escolar para sujeitos LGBT, principalmente, e que, de maneira geral, não se apresentam nos índices de pesquisas institucionais. Assim, se faz necessário descrever um pouco sobre os dados de evasão, para que se visualize como as vivências escolares são fortemente marcadas por relações que influenciam as identidades.

Para Fritshet et al. (2014, p. 01), a evasão é “um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino”. A evasão, desse modo, apresenta-se como um fenômeno complexo que pode estar ligado a violências diversas e pode ser decorrente de várias causas, como fatores sociais, culturais, emocionais, institucionais ou pessoais.

Na busca de compreender como se apresentam os processos de evasão escolar, para assim verificar os índices ocasionados por perspectivas de gênero ou sexualidade, percorri alguns sites que fazem diagnósticos quantitativos sobre a evasão ou abandono escolar, tais como: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mas não localizei nenhum enfoque sobre a evasão, desistência ou o abandono escolar vinculado a problemas de não aceitação ou de violência, no que se refere às identidades de gênero ou orientações sexuais.

Consciente de que a evasão compromete os resultados esperados pelos sistemas educacionais e esbarra em desenvolvimento do capitalismo, muitas pesquisas foram realizadas nos últimos anos, buscando compreender os processos de evasão ou abandono escolar. No entanto, grande parte destas pesquisas se limitou à análise quantitativa, ou retratou que as desistências têm causas como trabalho, gravidez, drogas, desinteresse ou mudança de endereço²¹. São raros²² os estudos e levantamentos censitários que apresentam questões referentes à evasão ou desistência vinculados às questões de gênero e sexualidade ou a processos de escolarização de pessoas LGBT.

Em geral, nas fontes citadas, há pouca ou nenhuma referência dos motivos da evasão. O que é descrito são apenas os índices de evasão, os municípios em que ocorre e o percentual relacionado a cada modalidade de educação. Somente nos sites da Fundação Getúlio Vargas - FGV, e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), há referência aos motivos da evasão. Segundo a Fundação Getúlio Vargas - FGV, os motivos apresentados são:

- Desinteresse nos conteúdos escolares, com 40,3% do total de respostas,
- 27,1% por necessidade de trabalhar,
- 21,7% por outros motivos e
- 10,9% por falta de escola na localidade em que mora.

O outro dado apresentado é do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Esse estudo apresentou como motivos da evasão escolar, o trabalho infantil, o fracasso escolar, as desigualdades sociais e a baixa renda das famílias.

Embora a escola seja, por vezes, o primeiro espaço em que a criança se reconhece entre colegas da mesma idade, mesmo que entrando na educação infantil, essa criança não chega ao ambiente escolar sem nenhum conhecimento. Ela traz consigo uma série de saberes, comportamentos e valores provenientes do espaço em que vive

²¹ Estes dados contam em pesquisas do IBGE e estão lançados na página: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo>

²² Retrato aqui que são raros os estudos e dados censitários no Brasil que apontam pesquisa que retratem que as questões de gênero podem ser impeditivas da permanência em sala de aula.

e a escola acaba sendo o lugar em que começa a reproduzir seus valores e a demonstrar os comportamentos aprendidos, dentro e fora dela. Esses são marcadores sociais que são introduzidos desde o nascimento e fixam os lugares e as posturas que cada um deve ter, ou seja, comportamentos, roupas e características do homem e da mulher. A criança reproduz seus comportamentos e valores independentemente de saber se é algo “ruim ou bom”, ou se está “certa ou errada”, ou ainda, se é “preconceituosa, racista ou homofóbica”, ela apenas os reproduz e o juízo de valor vai se integrando no decorrer de sua existência.

Os valores e os comportamentos são resultados da experiência vivida pelo ser humano, seja criança, jovem ou adulto e fundamentam as identidades, criando estereótipos, demarcando papéis e marcadores sociais. Um exemplo disso está relacionado às crianças, pois, ao entrarem para a escola, elas já se apropriam socialmente sobre quais são os brinquedos de meninos e os das meninas, já sabem alguns comportamentos, cores, e as vestimentas definidas para cada sexo, resultado de um processo cultural.

Louro (1995) fala que a escola, por meio das relações pedagógicas, conduz a simbolizações culturais, que reforçam nas crianças normas, conteúdos, valores e significados, que lhes fazem compreender as diferenciações de gênero de forma padronizada. As formas adequadas de fazer, de meninos e meninas, homens e mulheres ajustados e ajustadas aos padrões das comunidades pressupõem uma atenção redobrada sobre aqueles e aquelas que serão seus formadores e formadoras (LOURO, 1995). A descrição de estereótipos de gênero apresentada por pessoas adultas para as crianças influencia a construção de modelos de homem e mulher. As formas de brincar, os jogos e brinquedos parecem possuir sexo definido, com cores definidas e imutáveis.

Durante minha trajetória profissional, ouvi famílias e docentes relatando sua preocupação quando um menino se dispõe a brincar de bonecas, ou se maquiar, ou até mesmo se vestir de fada ou outro personagem do sexo oposto. A mesma preocupação ocorre quando uma menina gosta de futebol, carrinhos de fricção, super-heróis, espadas ou brincadeiras de “lutinhas”, supondo que, o simples ato espontâneo do “brincar” conduz os sujeitos a uma determinada orientação sexual ou identidade de gênero. As famílias, em geral, preocupam-se com essas dissidências, como se a brincadeira, as cores, as formas de sentar e os gestos pudessem retirar-lhes o controle da sexualidade.

Essa sugestividade, a priori, é calcada em uma cultura que privilegia padronizações e estereótipos, resultando em um determinismo

que vai além do biológico, definindo que, os “homens normais” (entende-se “normais”, como socialmente aceitos dentro do que a nossa cultura ocidental entende por ser homem), devem ser másculos, fortes, agressivos, viris, e em certos momentos, até descuidados com sua aparência; e as “mulheres normais” (refere-se, também, as socialmente aceitas e culturalmente estereotipadas), devem ser femininas, cuidadosas, delicadas, meigas, atraentes, de fala calma e angelical.

Dentro dessa cultura que generaliza pessoas, o que se mostra diferente desse padrão tende a ser considerado um desvio, causando certa perturbação nos espaços sociais e gerando preconceitos e discriminações²³.

Ao reconhecer como base nos estudos situados e nas argumentações descritas, trago, de forma resumida, e em tópicos, as justificativas desta tese:

- É preciso considerar que a escola é uma instituição social e que pode atuar de forma reprodutora dos estereótipos de gênero e sexualidade;
- Não há um reconhecimento das violências homofóbicas como motivadoras da evasão escolar nos dados censitários;
- Ocorre, em geral, nos espaços educativos uma invisibilidade das desigualdades sexuais e de gênero;
- Há, cada vez mais, um forte crescimento da violência homofóbica - física e simbólica, dentro e fora dos espaços escolares;
- O pouco debate sobre gênero e sexualidade e sujeitos LGBT produz exclusões, evasões e expulsões.

Ao justificar a pesquisa e descrever a relevância de tal temática, optei em me embasar em uma metodologia que me forneça subsídios consistentes para desenrolar o tema e contribuir socialmente.

²³ Preconceito é o sentimento de rejeição concebido sem exame crítico; discriminação. É o ato de julgar, hostilizar, ofender, humilhar e violentar as pessoas. Preconceito é um juízo pré-concebido, que se manifesta numa atitude discriminatória perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. É uma ideia formada antecipadamente. Isso quer dizer que: preconceito é algo interno e discriminação é externo. (In: <https://www.significados.com.br/preconceito/>).

1.3.1 Elementos metodológicos da pesquisa

Entendo que a metodologia é o caminho a ser seguido durante a pesquisa científica, e como em todo o caminho, há desníveis e percalços. Não se trata de algo plano e simples, há mudanças no meio do caminho, principalmente quando se trata de temáticas relacionadas com a educação e com sujeitos que têm diferenças sociais, históricas e culturais, que não conseguem ser enquadrados nos mesmos procedimentos. Isso ajuda a pensar certo, seja no que se refere ao senso comum, quanto ao respeito ao outro (FREIRE, 1996).

A pesquisa no ensino amplia os horizontes e apresenta novos rumos para uma educação transformadora e emancipadora. Essas práxis não se dão somente no olhar de outros espaços educativos, mas no olhar da nossa própria prática, e “compreendendo como compreendo a natureza humana, seria uma contradição grosseira não defender o que venho defendendo”. (FREIRE, 1996, p. 41).

No que diz respeito às especificidades da pesquisa, o antropólogo Roberto Cardoso Oliveira destaca a existência de 3 etapas fundamentais: ver, ouvir e escrever entendidos como atos cognitivos. O ver significa observar criteriosamente os aspectos que podem ser relevantes para a pesquisa, ou seja, ser um pesquisador ou pesquisadora atento e atenta e audacioso e audaciosa. O ouvir é o dar atenção a todas as falas dos sujeitos envolvidos e envolvidas, é compreender as entrelinhas. O escrever é a etapa das anotações, pois a memória não retém todas as informações; assim, a escrita, em forma de diário, ajuda a recordar (OLIVEIRA, 1998).

Já nas palavras de Severino (2008), a pesquisa não se dá separada do sujeito investigador ou investigadora, ela é uma construção histórica, já que ao aprender pratico o conhecimento e me aproprio de processos específicos, tendo em vista que, “o fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica realizada por um sujeito coletivo”. (SEVERINO, 2008, p. 21).

Por conseguinte, o meu olhar foi direcionado com o intuito de compreender uma realidade de forma completa e profunda, tendo como recurso básico e inicial a descrição dos fatos e o estudo dos conceitos. “Do ponto de vista epistemológico, considera-se que qualquer conhecimento é um produto da atividade humana, e, portanto, o conhecimento não é descoberto, mas, sim, produzido”. (ANTOLÍ, 2008, p. 100). Isto posto, o que desejo é produzir um conhecimento que possa servir de base para os debates dos processos educativos, remetendo a um

olhar que conduza à compreensão de situações vividas e sentidas pelos sujeitos jovens e adultos LGBT.

Desse modo, para alcançar e responder aos objetivos desta investigação, inicialmente o estudo se deu por meio de pesquisa bibliográfica, que contribuiu com o aprofundamento e o levantamento dos dados relacionados a gênero, sexualidade e escolarização.

A coleta de dados de pesquisas, artigos e livros sobre a temática em questão, foi realizada por meio de uma busca sistemática em bases nacionais, como: Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e *SciELO*, e em alguns livros publicados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, disponíveis online, nos portais de cada uma das instituições.

Junto aos sujeitos da pesquisa, que se autodeclararam LGBT, a o trabalho se deu mediante a realização de grupos focais. Segundo Gatti (2012, p. 09), a técnica de grupo focal consiste em captar junto aos sujeitos envolvidos, percepções, sentimentos e ideias, buscando emergir dimensões e pontos de vista diversos sobre o tema abordado. A técnica de grupo focal é sugerida para aqueles grupos em que haja questões que se assemelham e que possam ser levantadas e discutidas, até mesmo, podem ficar abertas, buscando por meio do diálogo, extrair dados que contribuam para a pesquisa. Gatti (2012) ainda ressalta que alguns passos devem ser seguidos para que a técnica seja utilizada corretamente, havendo necessidade de um roteiro e de um moderador ou moderadora no grupo, neste caso, pode ser feito pelo próprio pesquisador ou pesquisadora.

Os grupos podem ser livres e imprevisíveis em seus comportamentos, podendo haver grupos que interagem rapidamente com os debates, fazendo com que a discussão flua mais facilmente e há grupos mais reticentes e cautelosos, ainda mais sendo uma temática que, geralmente, remete-os/as a lembranças dolorosas; e que há o fator referente a dificuldade de expressar o que pensam em uma situação como a do grupo focal (GATTI, 2012).

Esse método escolhido se adaptou consideravelmente bem dentro do local em que a pesquisa ocorreu. Como já exposto anteriormente, a investigação foi realizada na Associação em Defesa dos Direitos Humanos com Enfoque na Sexualidade - ADEH²⁴, em Florianópolis,

²⁴ A ADEH é uma organização Não-Governamental que atua no sentido da garantia de direitos, da promoção de saúde e da discussão no campo dos

capital do estado de Santa Catarina. A ADEH já realiza rodas de conversas informais com pessoas LGBT, ou seja, as pessoas que frequentam esse espaço já sabem que há momentos de grupo em que há direcionamentos para os debates.

Por se tratar de um espaço informal e aberto não há uma cobrança e constância das mesmas pessoas nesse espaço, pois elas vão até a associação quando possuem problemas e desejam compartilhá-los, sendo esse um espaço de diálogo e acolhida. Por isso, a escolha de trabalhar com grupo focal foi fundamental para a ampliação e para o aprofundamento de uma pesquisa realizada dentro dessa proposta. Essa técnica de pesquisa visa atuar com um grupo que compartilha de interesses semelhantes, e é isso que ocorre na ADEH: uma reunião de pessoas LGBT que passaram por diversas situações de exclusões, violências e privações por conta da sua identidade de gênero e/ou orientação sexual.

O espaço da ADEH é um local aberto para o atendimento de todas as pessoas LGBT, e nos grupos de conversas há sempre uma circulação dessas pessoas, por esse fator, não era comum conseguir falar com os mesmo sujeitos em vários momentos, alguns são frequentadores diários da Associação, mas outros aparecem lá quando necessitam de algum atendimento específico (psicológico ou jurídico), por esse motivo, o grupo funcionava, em alguns momentos com 3 ou 4 participantes, mas as vezes ficava apenas 1 ou 2 dialogando comigo, assim, entendo que não foi apenas uma técnica de grupo focal, mas vários grupos focais, que ao longo de minha caminhada na ADEH, transitaram comigo.

Torna-se difícil criar um grupo na ADEH, a dinâmica da instituição é complexa e diferente de outros espaços de pesquisa, mas ao mesmo tempo, é o local ideal para reconhecer os sujeitos, aprender com as diversidades, perceber as violências sofridas e ouvir relatos que dificilmente ouviria em algum outro espaço. Em geral, quem transita pela instituição, diz que é um lugar agradável, um espaço de “fuga”, pois se fica mais perto dos “iguais” (fala dos sujeitos em geral). Um local em que as pessoas carregam as mesmas marcas, os mesmos problemas e as mesmas discriminações. Os relatos de violência assemelham-se, principalmente para as pessoas transgêneras, são relatos de sobrevivência.

Um espaço como o da ADEH torna-se primordial para o atendimento e acolhimento da diversidade, todavia, não há um financiamento público. A instituição atua com contribuição do voluntariado, doações, venda de brechó, venda de produtos próprios, rifas, entre outras ações sociais.

O espaço é localizado no centro de Florianópolis (Santa Catarina), em um local de fácil acesso para maioria da população. Não há muitas salas, normalmente eu ficava na sala maior que era comum a todos e todas que chegavam lá. Como é um lugar de muito trânsito de pessoas, o grupo funcionava com interrupções constantes, e raramente conseguia encontrar os mesmos sujeitos em vários dias.

Pelo próprio contexto de interação criado, a técnica do grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, o que possibilita a captação de significados que, por outros meios, poderiam ser mais difíceis de manifestar (GATTI, 2012). Essa estratégia, pela própria dinâmica mediadora na qual ocorreu por meio do diálogo com a moderadora (nesse caso “eu”) e os/as membros do grupo possibilita ampliar a compreensão do processo de atribuição de sentido pessoal não somente como um fenômeno individual, mas de construção coletiva.

As questões (roteiro apêndice A) que foram abordadas nesses encontros emergiram, em um primeiro momento, da revisão sistemática feita para essa investigação e nos referenciais teóricos estudados. Busquei organizar o roteiro priorizando aspectos referentes à escolarização, às relações que envolvem gênero e sexualidade e às vivências no espaço escolar (relação com os/as docentes, com colegas, etc.).

Esse roteiro continha questões que trataram sobre até que ano estudaram, se pararam de estudar e o porquê, como a escola lidava com as questões de gênero e sexualidade, como percebiam a forma dos professores e professoras lidarem com aspectos referentes à sua identidade de gênero ou orientação sexual, a sua convivência com os/as colegas e com o espaço escolar e se, tinham vontade de voltar a estudar. Também foram consideradas algumas questões sobre escolarização, quando algum ou alguma dos entrevistados ou das entrevistadas estavam estudando (dados da instituição apontam para o fato de que os e as frequentadores da ADEH são pessoas LGBT com baixa ou nenhuma escolaridade e não se encontram matriculados ou matriculadas em instituições de ensino).

Os encontros do grupo focal aconteceram no período de março a junho de 2018 no total de 16 encontros com duração variada de horas,

pois a transição no local, como já descrita, é muito dinâmica. Entendo que por serem vários encontros e com uma multiplicidade de pessoas, o que ocorreu foram grupos focais, no plural, pois somente assim, se compreenderá a dimensão dessa ação.

Por vezes, ficava no local a tarde inteira e parte da noite, em outros momentos, apenas a noite. Os mesmos não foram gravados, mas anotados no caderno de campo em função de preservar as identidades das pessoas que lá circulavam.

Esclareço que como critérios de inclusão/exclusão só foram aceitas pessoas jovens e adultas maiores de 18 anos que frequentam a ADEH e se autodeclararam LGBT, excluindo-se, portanto do presente estudo, crianças e adolescentes, tomando por base o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

A participação na pesquisa pode acarretar alguns desconfortos, fato que pode ocorrer em qualquer investigação que envolva seres humanos, pois, ao ser revolido o baú de sua memória, durante a realização das atividades do grupo focal, as emoções fluem das mais variadas formas.

A princípio, o grupo iria funcionar com 10 pessoas, mas acabou tendo a participação de 21 pessoas que efetivamente puderam sentar e conversar. Outras tantas sentavam um pouco, ouviam, demonstravam em suas feições e gestos se concordavam ou não com o assunto, falavam uma ou duas palavras, e saíam. De todo modo, a presença de vários sujeitos, mesmo que de uma forma tão fluída, contribuiu para eu perceber como alguns se sentiam em relação ao tema proposto, pois sempre que se aproximavam e perguntavam o que estava acontecendo naquela conversa, e eu respondia, eles e elas diziam que era um assunto importante que deveria ser mais debatido, pois todos e todas sofrem muito na escola, assim como na família e no trabalho. E isso ocorreu durante todo o período que fiquei pela ADEH (de março a junho de 2018 pelo menos um dia na semana). Meus primeiros contatos foram mais para conhecer o espaço, ver a dinâmica do local, interagir, para depois ir formando pequenos grupos. Algumas vezes ia para lá e ficava apenas observando, pois era um dia que havia ocorrido tensões com sujeitos LGBT (agressões em bairros, reuniões com gestores públicos, enfoques voltados à saúde, etc.).

Vale aqui explicitar a dinâmica da pesquisa, pois não se tratou de um espaço formalizado, com horários pontuais, e foi isso que trouxe a riqueza desse trabalho. Compreendo que os processos são flexíveis e não podem ser condicionados, principalmente quando se atua com questões de gênero e sexualidade. O entendimento dessa pluralidade

faculta perceber o sujeito dentro de sua individualidade, pois, mesmo que as histórias se aproximem, cada um ou cada uma traz consigo trajetórias múltiplas.

A partir desse entendimento do que é a ADEH e de como funcionaram os grupos, é que busquei retratar e categorizar as falas dos sujeitos que por lá transitaram. Muitas histórias eu descrevi conforme a pessoa foi relatando, mas por não se tratar de entrevistas pontuais e sim de debates em grupos focais, muitas vivências são descritas pelo meu olhar enquanto pesquisadora, buscando assim, fazer uma análise do que cada um ou cada uma desejava demonstrar ou buscava expressar. Trata-se de reflexões atuais sobre experiências do passado.

Colocando de outra forma, a evidência da experiência, seja concebida através de uma metáfora de visibilidade ou de qualquer outra maneira que considere o significado como transparente, reproduz, ao invés de contestar, sistemas ideológicos estabelecidos - aqueles que supõem que os fatos da história falam por si e, no caso das histórias de gênero, aqueles que se baseiam em noções de uma oposição natural ou estabelecida entre práticas sexuais e convenções sociais, e entre homossexualidade e heterossexualidade. Histórias que documentam o mundo “escondido” da homossexualidade, por exemplo, mostram o impacto do silêncio e da repressão nas vidas das pessoas afetadas, e trazem à tona a história de sua supressão e exploração. (SCOTT, 1999, p. 04).

Dentro dessa variável de situações, em que as falas fluíam de forma espontânea, o roteiro não pode ser estanque, ajustando-se a cada situação, sem a minha mínima interferência, todavia, a pauta era voltada aos processos de escolarização, mas outros assuntos surgiam, como a família, trabalho e amizades, até mesmo porque, os seres humanos são constituídos por vários processos sociais, e quando se busca compreender a identidade, é necessário ampliar o olhar.

Ressalto que os nomes descritos nas narrativas dos sujeitos são fictícios e a identidade de gênero descrita para cada um ou uma foi feita pela autodeclaração. A escolha dos nomes foi proposital, sendo que, para as mulheres foi escolhida nomes de feministas e para os homens foi

escolhido nome de ativistas LGBT. Desse modo, divide-se da seguinte forma os e as participantes da pesquisa.

Quadro 2: Participantes da pesquisa

Nome fictício	Autoidentificação	Idade
Alexandre	Gay	23
Ângela	Transmulher	43
Anita	Transgênera	27
Bertha	Transgênera	26
Beto	Gay	28
Betty	Travesti	37
Fred	Transgênero	39
Frida	Travesti	45
Hanna	Travesti	25
Jean	Gay	30
Joana	Transmulher	27
Judith	Transexual	37
Lufe	Gay	22
Malala	Transgênera	30
Marcelo	Gay	53
Martin	Gay	29
Rita	Lésbica	27
Rosa	Travesti	39
Simone	Lésbica	32
Todd	Gay	57
Toni	Gay	21

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Verifiquei que o grupo participante tem idades que variam de 21 anos até 53 anos, em geral é um grupo jovem e que se caracteriza dentro do guarda-chuva trans.

Em uma segunda etapa foram analisadas as falas dos sujeitos, relacionando-as às categorias já mencionadas, buscando assim,

estabelecer um projeto descritivo e categorizado das falas, utilizando como recurso a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) em que consiste em explicitar claramente os objetivos, e ajuda a delimitar os dados efetivamente significativos.

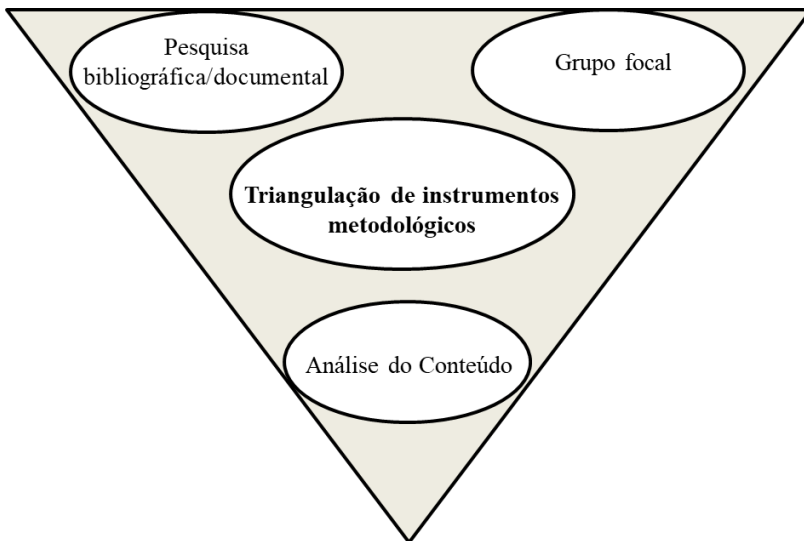
De acordo com Franco (2008, p. 08), “[...] as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicossociais”.

Perante os elementos apresentados anteriormente, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico de pesquisas, artigos e livros sobre a área, com uma breve análise documental a partir de uma seleção de documentos que se reúnem ao objeto do estudo (objetivos e problema), selecionados observando as categorias e subcategorias, dando suporte para os dados e respaldando teoricamente a investigação; análise de conteúdo, a fim de organizar as falas dos sujeitos partícipes da pesquisa e grupo focal com os indivíduos, que contribuem para consolidação das ideias.

Pesquisar é como um raio de luz que ao iluminar um objeto nos oferece uma perspectiva, mas se a luz for aumentando poderemos ver outros ângulos, outros lados... e assim nossa percepção também vai sendo ampliada podendo mudar a nossa ideia quanto à forma, o tamanho, à cor. Pesquisar é escrever um soneto de luz. A luz que parte do objeto, mas que se concretiza na clareza de novas ideias de um universo multifacetado de pesquisas, de arte e de vida. (TUZZO, 2016, p. 130).

O uso dessas 3 metodologias acabaram por se constituir como uma triangulação de procedimentos metodológicos, uma vez que existe uma “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista”. (MINAYO, 2010, p. 29). Essa técnica em pesquisas quantitativas entrecruza-se no “contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação”. (MINAYO, 2010, p. 28- 29).

Esquema 3: Triangulação de procedimentos metodológicos



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Esta articulação entre dados conceituais e empíricos configura-se como uma possibilidade de minimizar o “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa”. (GOMES, 2004, p. 69). Tendo como principal ideia:

O projeto de tornar a experiência visível impede a análise do funcionamento do sistema e de sua historicidade; ao invés, reproduz seus termos. Conseguimos avaliar as consequências da supressão dos homossexuais e compreender a repressão como um ato de poder e de dominação. (SCOTT, 1999, p. 05).

A opção pela triangulação de procedimentos e dados significa adotar uma reflexão teórica e prática do objeto de estudo, buscando diferentes perspectivas. Isso possibilita locupletar as interpretações.

Dentro do contexto da triangulação, a empiria foi desmembrada na seguinte sequência:

Reconhecimento do espaço - ONG ADEH, buscando perceber como os sujeitos perpassam e traduzem as suas realidades de vida. Nessa etapa, aproximei-me das pessoas que supostamente poderiam fazer parte dos grupos focais.

- a) Submissão ao comitê de ética com aprovação em 19 de dezembro de 2017.
- b) Observação da dinâmica da ADEH, espaço em que foi utilizado um diário de campo para registro dos aspectos observados e dialogados. Os dados obtidos nessa etapa foram também categorizados com intuito de compreender as atribuições de sentido de vida desses sujeitos.
- c) A realização do grupo focal com os participantes da pesquisa lançou mão de um roteiro prévio para discussão. Esta etapa teve como objetivo ampliar a compreensão do processo de atribuição de sentido pessoal sobre a escolarização, às relações de gênero e de sexualidade.

A escolha por incorporar as falas e as análises no decorrer do texto deu-se por uma questão metodológica, na qual, busquei articular a análise empírica e teórica, buscando um processo dialógico sobre gênero e sexualidade.

Desse modo, foi dada a devida ênfase para as falas dos sujeitos jovens e adultos partícipes da pesquisa, a fim de demonstrar como a escola agiu com eles e elas em seus processos de escolarização. Reitero que esta pesquisa traz como benefícios a ampliação dos estudos de gênero e sexualidade nos espaços educativos, focalizando sujeitos LGBT jovens e adultos, dando ênfase a situações vivenciadas considerando também a sua orientação sexual ou identidade de gênero. Além disso, busquei no decorrer das discussões e das análises, ressaltar a necessidade da sensibilização dos espaços educativos para o acolhimento dessas pessoas, vislumbrando assim, a diminuição das violências e das violações de Direitos Humanos.

2 ELUCIDANDO IDEIAS: gênero, sexualidade e constituições identitárias

Retratar o cotidiano envolto na escolarização de sujeitos LGBT, no que se refere principalmente a gênero e sexualidade, é entrar em uma busca minuciosa de referenciais teóricos ao conceituar questões como gênero, sexualidade, violências, poder, patriarcado, dominação, Direitos Humanos e identidades, com autores e autoras que sigam uma linha próxima de pensamento. Para além desses, outros referenciais foram utilizados, os quais denominei referenciais temáticos, que dialogam no decorrer do texto com termos mais atuais, vinculados diretamente com o processo cultural inserido na sociedade ocidental, os quais se debruçam em conceituar homofobia, invisibilidades, expulsão, orientação sexual, identidade de gênero, diversidades, interseccionalidades e Direitos Humanos. Desse modo, os referenciais trazidos contextualizam uma perspectiva histórico-cultural organizada por meio de conceitos de base e conceitos temáticos.

Esta reflexão é um caminho passível de rupturas, (FIORENTINI; CASTRO, 2003), percalço que por vezes unem-se em uma mesma base conceitual, e em outras vezes vinculam-se com outras orientações teóricas em busca de uma melhor abordagem. As abordagens e as reflexões, neste caso, aparecem como parte do meu processo de formação, no qual os saberes foram mobilizados, problematizados e ressignificados (FIORENTINI; CASTRO, 2003). “A ressignificação diz respeito ao processo criativo de atribuir novos significados a partir do já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que o sujeito está imerso”. (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p. 127).

Os teóricos e as teóricas escolhidos e escolhidas para amparar a temática são pessoas que subsidiaram a minha postura e o meu posicionamento político, pois esta tese se traduz em uma base polêmica que se conduz com um novo ressignificar em cima de alicerces concretados na escola.

Visando esclarecer e justificar a escolha de alguns teóricos e algumas teóricas, inicialmente opto em apresentar a base conceitual que reflete meu entendimento sobre os conceitos de gênero, sexo e sexualidade, já que tais aspectos fundamentam o desenvolvimento de toda a escrita.

Há vários autores e autoras que discutem o que significa gênero, sexo, sexualidade e as relações existentes a respeito das identidades e

orientações sexuais, mas de acordo com as leituras realizadas, estou fundamentada no conceito de gênero a partir das teóricas Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (1995, 1997, 2000, 2004, 2008). Tais autoras seguem linhas que se aproximam e podem colaborar com a contextualização dos termos. Embora já tenha brevemente apresentado as teóricas na introdução, é importante aqui justificar tais escolhas de Joan Scott e a Guacira Lopes Louro. Ao elucidarem o significado de cada um desses termos, elas contribuem para desvendar os sentidos e significados que foram naturalizados em nossa cultura, e principalmente Guacira Lopes Louro, por ser uma teórica brasileira, dirige um olhar mais para a escola e os processos educativos no Brasil.

Joan Scott retrata em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (SCOTT, 1995), que a categoria gênero está presente nas relações humanas e é um elemento constitutivo de todos e de todas.

Em linhas gerais, Scott (1995) retrata que, gênero é uma categoria importante para pensar as relações sociais históricas, que envolvem homens e mulheres, relações determinadas e expressas pelos diferentes discursos que se projetam a partir da diferença biológica. De acordo com esta autora, gênero é uma categoria historicamente construída, a qual não somente sobre a diferença de sexos, mas, sobretudo, se constitui como uma categoria que “dá sentido” a essa diferença biológica.

O termo gênero é uma maneira de indicar “construções culturais”, orientadas por uma hierarquização dos sexos e se constitui em uma criação inteiramente social de ideias sobre papéis situados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos sujeitos e, conseqüentemente, gênero é, segundo esse entendimento, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995).

Nesse contexto diverso, penso ser necessária a recuperação da história do conceito, uma vez que as palavras, ideias e coisas que significam têm uma história e lutar por uma única definição ou sentido parece, de antemão, uma causa perdida (SCOTT, 1990). É de autoria da historiadora norte-americana Joan Scott o texto que marcou visivelmente a produção acadêmica que utiliza o conceito gênero, haja vista o número de trabalhos que o citam direta ou indiretamente. Cunhado pelo feminismo anglo-saxão, a partir da chamada “segunda onda” do movimento feminista e em oposição a sexo, gênero pressupunha a forma

como cada grupo cultural “dramatiza” o binarismo sexual, rechaçando a fatalidade da natureza. (TONELI, 2012, p. 148, 149).

Para Scott (1995), a igualdade reside no que é diferente e no discurso da diferença entre machos e fêmeas, e ainda, na ocultação das inúmeras diferenças entre as mulheres quanto à origem de classes, raças, etnias, culturas, gerações, comportamentos, caracteres, desejos, subjetividades, sexualidade, experiências históricas. Ela defende, também, a compreensão de uma diferença múltipla ao invés da diferença binária, ou seja, entende gênero como uma construção cultural e sexo como biológico, mas que pode ser constituído dentro das relações sociais e culturais. “Os desdobramentos e debates teóricos, no entanto, permitiram pensar que o próprio binarismo sexual é uma produção cultural e o corpo deixa de ser uma constante para ser visto como uma variável”. (TONELI, 2012, p. 149). Nesse sentido, “essas proposições permitem pensar a sexualidade como construções sociais e históricas que sempre implicam certo tipo de conexão com as relações de poder”. (TONELI, 2012, p. 151). Desse modo, ao "rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual", foca-se a ênfase ao "caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo". (SCOTT, 1995, p. 72).

Além do conceito de gênero, Scott contribui na discussão sobre as falas dos sujeitos, no que se refere à memória que eles e elas trazem das vivências escolares. A teórica ajuda a pensar na memória como um processo de reflexão do passado no presente, uma memória refletida. É como se o conhecimento histórico não fosse algo fiel a realidade vivida, logo, essa memória se embaraça com as condições vivenciadas por homens e mulheres ao longo do tempo, e oferece uma nova compreensão das vivências, as quais, o gênero é produzido e constituidor das identidades.

Guacira Lopes Louro situa que as palavras têm história e fazem história e, desse modo, o conceito de gênero está imbricado à história do movimento feminista. “Constituinte desse movimento, ele está implicado linguística e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender o momento e o significado de sua incorporação, é preciso que se recupere um pouco de todo o processo” (LOURO, 1997, p. 14), sendo que, os condicionais históricos, que em nossa cultura, são patriarcais, se corporificam nos padrões estipulados pela escola, direcionando para uma formatação heteronormativa, que se fortalece nas bases masculinas.

Concordo com Louro (1997) quando afirma que a sua pretensão é entender o gênero como algo que vai muito além dos papéis atribuídos para homens e mulheres, é algo que é constituinte da identidade dos sujeitos, ou seja, para compreender o que é gênero, é preciso entender o que são identidades, como se constituem e como elas atribuem alguns significados à vida dos sujeitos. Já “a sexualidade é da ordem do indivíduo. Diz respeito aos prazeres e às fantasias ocultos, aos excessos perigosos para o corpo e passou a ser considerada como a essência do ser humano individual e núcleo da identidade pessoal”. (TONELI, 2012, p.152).

De acordo com Louro (1997):

[...] o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. (LOURO, 1997, p. 25).

Outra abordagem trazida nos estudos da Guacira Lopes Louro tem referência à *pedagogia queer* ou *teoria queer*²⁵ e como essa dimensionalidade pode se relacionar com a educação. A estudiosa brasileira, reconhecida mundialmente por seus trabalhos, principalmente no que diz respeito a gênero, corpo, sexualidade, identidade de gênero, *teoria queer*, traz constructos teóricos fundamentais para o debate de gênero e sexualidade na educação. Mesmo não sendo esse o enfoque

²⁵ É uma teoria sobre o gênero que afirma que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são o resultado de um constructo social e que, portanto, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana, antes formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis. A teoria *queer* recusa a classificação dos indivíduos em categorias universais. Propõe explicitar e analisar esses processos a partir de uma perspectiva comprometida com aqueles socialmente estigmatizados, portanto dando maior atenção à formação de identidades sociais normais ou "desviantes" e nos processos de formação de sujeitos do desejo classificados em legítimos e ilegítimos.

dado para esta pesquisa, é importante ressaltar que já há uma discussão, que merece ao menos ser citada, sobre aspectos da *teoria queer*.

O conceito referente à *teoria queer* emerge nos trabalhos de Judith Butler. De acordo com Butler (2003, 2008), há o entendimento de que a *teoria queer*, proporcione uma nova possibilidade de pensar dentro das relações educativas, haja vista que proporciona a reflexão e a crítica aos modelos binários de gênero, contribuindo com a quebra de estereótipos. Tal reflexão se apresenta como uma forma de quebrar a padronização heteronormativa na educação, conduzindo para alguns debates de um novo currículo, ou seja, um currículo *queer*²⁶.

Ainda na busca de compor um referencial teórico que seja constituidor dos meus encontros e desencontros, enquanto pesquisadora percebo como pertinente trazer para o transcorrer da escrita, as teorias Foucaultianas. Michel Foucault, em seus estudos, busca quebrar com os padrões fixos representados socialmente sobre a sexualidade. Relaciona os discursos binários a uma apropriação cultural, questionando a universalidade desses discursos, conduzindo a um pensar sobre a identidade única, sobre quem são os sujeitos e os assujeitados e assujeitadas, discorrendo sobre as assimetrias de desigualdade impostas na base da sexualidade, as formas institucionais de controle, de organização social e disciplinarização do corpo.

Foucault, Louro e Scott se aproximam em algumas dimensões, pois desenvolvem suas teorias e debates de gênero e sexualidade vinculados com as relações de poder.

Embora a relação de gênero não seja tematizada diretamente nos escritos Foucaultianos, algumas reflexões de Michel Foucault são objeto de debate nesta tese, já que as relações sociais existentes no espaço escolar se baseiam nas diferenças entre os sexos e nas relações de poder que emergem dessas diferenças. O exercício do poder nesse ambiente se constitui por manobras, técnicas, disposições, as quais são por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas. A esse respeito, é importante notar que na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (LOURO, 1997, p. 39).

Nesse contexto, os referenciais citados apontam para uma compreensão de que:

²⁶ Em uma pedagogia e em um currículo *queer* a diferença é constitutiva dos sujeitos. No que se refere a educação, a teoria *queer* o currículo seria olhado com estranhamento, pensado por meio da desconstrução dos padrões findados e idealizados (LOURO, 2004).

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). **Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.** (LOURO, 1997, p. 41, grifo meu).

A fim de contemplar o entendimento das identidades humanas e das relações estabelecidas pelos atributos de poder imersos nas questões de gênero e sexualidade, há a necessidade de compreender as constituições identitárias. Outro teórico que embasa esta pesquisa é Claude Dubar. O sociólogo Dubar já fez parte de um primeiro estudo que realizei durante a escrita da dissertação de mestrado (2012- 2014)²⁷. O autor me proporcionou um novo olhar para as questões das formações e constituições identitárias dos sujeitos. Para tanto, utilizo-me novamente do respaldo teórico contido no livro de Claude Dubar: *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, enfocando agora as identidades a partir das relações sociais e culturais.

A socialização, de acordo com Dubar (2005), é elemento fundante das identidades e não há como debater relações de gênero e sexualidade na escola, identidades de sujeitos jovens e adultos LGBT, violências e evasão, sem compreender os processos que se emergem da socialização. Isso porque as constituições identitárias são marcadas por processos históricos e simbólicos (DUBAR, 2005) e fazem parte de todas as relações, seja no trabalho, na escola, na igreja ou em casa. Ao compreender, por meio dos estudos de Dubar (2005), as identidades, entendo que há interferências sociais nessa construção e que as identidades não são imóveis e indiferentes às relações, elas se modificam de acordo com o contexto e as vivências de cada sujeito.

Nesse viés, para Dubar (2005):

[...] é possível, formular a hipótese de que o investimento privilegiado em um espaço de

²⁷ Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada: *Constituições identitárias no ProJovem Urbano de Santa Catarina: um olhar na docência*, no ano de 2014.

reconhecimento identitário depende estreitamente da natureza das relações do poder nesse espaço e da posição que nele ocupam o indivíduo e seu grupo de pertencimento. (DUBAR, 2005, p.150).

Para compreender conceitos fundamentais para a questão das violências, diferenças sociais e dominação, faço uso das teorias desenvolvidas nas obras de Pierre Bourdieu. Cabe-me destacar os estudos imprescindíveis de Bourdieu no que se refere à violência simbólica, habitus e dominação masculina. As obras de maior destaque nessa investigação são: *Escritos de educação* e *A dominação masculina*. A escolha pela segunda obra citada se dá em decorrência aos enfoques sobre as relações entre os sexos e as imposições e incorporações desta ordem normativa, trazendo à tona o reconhecimento de uma sociedade androcêntrica conservadora, com violências e poderes simbólicos disfarçados em mecanismos que naturalizam as relações sociais - habitus. Bourdieu (2014) afirma que a escola, a igreja e o estado contribuem para a exclusão e ratificam a ordem social. Mesmo não se referindo diretamente às temáticas de gênero, o teórico traz conceitos estruturantes para os estudos nas áreas da educação, sexualidade, seja na educação, na sociologia ou na antropologia.

Apesar de muitos debates contrários ao uso das teorias de Paulo Freire nas discussões sobre educação, principalmente nas questões relacionadas com os oprimidos e oprimidas e com os opressores e opressoras, as perspectivas de Freire me remetem à compreensão mais profunda e coerente das opressões existentes no sistema. Freire, mesmo que um pouco distante do debate de gênero e sexualidade, entra no rol de autores teóricos desta tese, pois ele retrata a sujeição dos oprimidos e das oprimidas, e as diferenças produzidas na esfera de classe.

Além de incorporar Paulo Freire nesta pesquisa, no enfoque de opressão de classe, trago algumas considerações Freireanas provenientes dos livros *Pedagogia da Indignação: cartas e outros escritos pedagógicos* e *Pedagogia do Oprimido*. Destaco que esta obra tem em seus 2 últimos capítulos intitulados Educação e Esperança e Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho, a condução em um pensar sobre a violência, e em alguns momentos indica uma compreensão para as questões de gênero e das diversidades.

Outra autora que contribui para o entendimento das questões de classe, violência, patriarcado, em uma perspectiva histórico-social, é Heleieth Saffioti. Socióloga e professora brasileira de São Paulo, proveniente de uma família pobre, falecida em 2010. Iniciou seus

estudos na década de 60. Suas pesquisas retratavam a condição feminina no Brasil. Entre suas obras mais importantes estão: *Profissionalização feminina: professoras primárias e operárias*; *Do artesanal ao industrial: a exploração da mulher*; *O fardo das trabalhadoras rurais*; *Mulher brasileira: opressão e exploração*; *Poder do macho*; *Mulher brasileira é assim* e *Violência de gênero: poder e impotência* e *Gênero, patriarcado e violência*. As obras que farão parte desta tese são: *Poder do macho* e *Gênero, patriarcado e violência*. O conceito de patriarcado contido nessas duas obras serviu como elemento central no debate e na abertura de novas perspectivas na compreensão das identidades dos sujeitos jovens e adultos LGBT. Destaco, por fim, o papel da autora como a pioneira na escrita acadêmica, denunciando a condição de opressão das mulheres²⁸, embasada em uma forte influência marxista.

Para a discussão de Direitos Humanos, foi necessário trazer os conceitos de Norberto Bobbio. Filósofo e historiador, ele conduz sua escrita pela área do direito e embasou as argumentações referentes à discussão dos Direitos Humanos, juntamente com as teóricas de apoio Flávia Piovesan e Maria Victória Benevides.

Finalizando a descrição de alguns dos principais referenciais teóricos de base, entendi como pertinente trazer os estudos de Miguel Gonzalez Arroyo para esta investigação, no que concerne ao respaldo para o debate de evasão e vivências escolares, uma vez de que esse fenômeno se reitera na vida escolar de estudantes que sofrem violências em função das questões de gênero e sexualidade. As obras que podem contribuir para o enfoque são: *Outros sujeitos, outras pedagogias*; *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* A obra a que me referi contextualiza a urgência de pesquisas que busquem debater a não homogeneização das formas de viver. Arroyo (2012) sugere que, quando os sujeitos da ação educativa são diversos, as concepções pedagógicas da educação escolar devem ser outras. Destaca também que a sociabilidade, os relacionamentos, a transmissão, os

²⁸ Alguns estudos feministas respaldam-se em 3 etapas que são denominadas de “ondas”. A primeira onda diz respeito a assegurar os direitos básicos das mulheres, já que elas viviam em uma situação de subalternidade e opressão, é também reconhecido pelo movimento pelo sufrágio universal. A segunda onda é a do reconhecimento das mulheres como pessoas que tem direito ao corpo, a intelectualidade e as próprias escolhas. A terceira onda é o momento do questionamento, do reconhecimento das questões de gênero, sexualidade e das diversidades. Essas ondas podem claramente ser subentendidas dentro do movimento LGBT, já que foi a partir do surgimento das discussões sobre as questões de gênero que houve maior abertura para as discussões LGBT.

costumes, as tradições, os valores, quando se impõem de modo único, precarizam as formas de vivências, e negam possibilidades de um viver, resultando em subgrupos ou sub-humanos. O autor renomado em debater conceitos referentes aos aspectos educacionais, principalmente sobre a educação para jovens e adultos, questiona no livro *Outros sujeitos, outras pedagogias*: de que maneiras os processos educativos organizam-se para o aprender? Como reconhecer e incorporar as práticas da docência e da militância nas pedagogias e nos processos de formação? De que forma a história da educação tem reconhecido essas pedagogias? E como as questões postas pela diversidade de coletivos e de movimentos, pelas crianças e adolescentes, jovens e adultos populares chegam às escolas e às universidades?

Rogério Diniz Junqueira²⁹ é outro autor que contribui com esta pesquisa nas descrições temáticas. Junqueira retrata em seus estudos as temáticas de homofobia, heteronormatividade e diversidade nos espaços escolares. Mesmo não focando sobre a temática dos sujeitos jovens e adultos, em processos ou não de escolarização, em nenhum dos artigos ou livros organizados por ele, a escolha dessa referência é proveniente das análises realizadas sobre a homofobia, elencando como um problema social, em que a escola não está isenta e se faz presente como uma instância de reprodução das lógicas homofóbicas, consentidas, reproduzidas, naturalizadas e ensinadas, pelos docentes e pelas docentes.

Outra teórica temática que apoia o presente estudo com conceitos importantes para o debate é Letícia Lanz (2014 e 2015). Ela apresenta os conceitos de travestis, transgêneros, transexuais, gênero, identidade de gênero, cisgênero³⁰ e orientação sexual. A escolha por essa autora para conceituar esses termos foi feita porque Lanz é uma pessoa que se autoidentifica como transgênera e, além de enfrentar diretamente as padronizações sociais e as discriminações, traz em seu livro um capítulo em que fala sobre a escola e a sua vivência, levando à compreensão de situações cotidianas. O seu livro é resultado da pesquisa de mestrado e recebeu o título de *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. Já no início do livro, Lanz (2015) descreve que se trata de um tema polêmico e de

²⁹ Doutor em sociologia e integrante do quadro permanente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

³⁰ Cis significa do mesmo lado, ou seja, refere-se à pessoa que se identifica com o que lhe foi determinado no nascimento. É o termo utilizado para se referir ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu “gênero de nascença”.

pouco debate no Brasil, aponta também, a necessidade de se trazer esse tema para a área acadêmica e para os demais setores da sociedade, pois as pessoas transgêneras são invisibilizadas em nossa sociedade e não são reconhecidas como sujeitos de direito, mas sim como transgressoras de normas de gênero. Embora a autora não tenha o objetivo de fazer um relato pessoal, muito dos seus escritos, vêm de sua vivência como pessoa transgênera, que ficou “presa no armário”³¹ por 50 anos. Segundo Lanz (2015), estudos que tragam esses debates buscam problematizar a transgressão e conformidade de gênero; o sexo, gênero e orientação sexual; a transição e o se assumir; a roupa como veículo de expressão de gênero; o corpo e corporeidade; e a visibilidade sociais das pessoas gênero divergentes (LANZ, 2015).

No presente estudo, mais um teórico categorizado como temático - Richard Miskolci (2010) mostrou-se necessário para o desenvolvimento de conceitos relacionados aos estranhamentos, as invisibilidades e os silenciamentos incorporados no cotidiano escolar e que atingem as pessoas LGBT. É um sociólogo bem atual, que trabalha com as questões de gênero e sexualidade com a intenção de garantir o direito à educação em uma sociedade profundamente desigual, e um educar respeitando as diferenças e os Direitos Humanos. O teórico aponta a escola como espaço de produção e reprodução dos silenciamentos e da naturalização das construções histórico-sociais.

Para além dos teóricos e teóricas já situados e situadas há outros textos que contribuíram para o debate aqui proposto, tais como: O dossiê Gêneros e Sexualidade, da Revista Ártemis (UFPB), v. 22, n. 1 (2016); o dossiê Gênero e Educação, da Revista de Estudos Feministas da Universidade Federal de Santa Catarina (REF/UFSC), v. 9, n. 2 (2001); o livro Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola de Beatriz Accioly, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016); o livro Avaliação escolar, gênero e raça de Marília Carvalho (2009); o livro base do curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE): Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação online: curso Gênero e Diversidade na Escola de Fabíola Rohden, Leila Araújo e Andreia Barreto (2009); a tese de Alan Augusto Moraes Ribeiro (2016) intitulada Jogos de ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia, contida no banco de teses da Universidade de São Paulo (USP). Ressalto também, a importância de dialogar com Luma Nogueira de Andrade (2012) que foi a primeira travesti brasileira

³¹ Presa no armário é um termo utilizado para as pessoas LGBT que não conseguem assumir sua sexualidade ou sua identidade.

doutora, e buscou em sua tese debater sobre os assujeitamentos e as resistências das travestis no espaço escolar.

Por fim, indico duas obras que incorporaram este trabalho e que podem contribuir com outros debates acadêmicos que visem dialogar sobre questões de gênero, sexualidade e escolarização de sujeitos jovens e adultos LGBT. Um deles é o livro *Educação de Jovens e Adultos, diversidade e mundo do trabalho - 2012*, organizado pela pesquisadora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, produzido em parceria com professores e professoras que fizeram parte do curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade - UFSC³². Outro livro que indico é *Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina - 2017*, organizado pelas professoras Tânia Welter, Miriam Pillar Grossi e Mareli Eliane Graupe. Este livro é proveniente de um projeto do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades - NIGS e traz os resultados de algumas pesquisas nas áreas de educação, gênero e sexualidade feitas na graduação e na pós-graduação.

Para melhor identificar os referenciais teóricos desta tese, represento-os nos quadros abaixo com as divisões necessárias para desenvolver e responder os objetivos. Ressalto, novamente, que dividi entre autores e autoras de base e autores e autoras caracterizados/as como temáticos, buscando agregar nas discussões e ampliar o entendimento da temática. Os assuntos trazidos centram-se nas categorias de base da pesquisa e as abordagens respaldam as subcategorias. Nesse viés, entendo como relevante trazer esses quadros como forma de auxiliar na visualização de cada temática que é aprofundada ao longo deste estudo. A intenção de apresentar em forma de quadros, trazendo as temáticas, as abordagens e os teóricos e teóricas é de facilitar a busca de referenciais para pesquisas futuras.

Quadro 3: Teóricos e teóricas de base

Temática	Abordagens	Teóricos ou teóricas
HETERONORMATIVIDADE	Relações de poder	Michel Foucault

³² Pós-graduação em nível de especialização na modalidade presencial na UFSC, realizada em parceria com o Departamento de Metodologia de Ensino, coordenada pelo professor Marcos Laffin, direcionada a professores e professoras da rede pública de ensino.

	Direitos Humanos	Norberto Bobbio
	Homocultura	Guacira Lopes Louro
	Violações de direitos	Rogério Junqueira
	Violência Simbólica	Pierre Bourdieu
	Dominação	Pierre Bourdieu
	Homofobia	Rogério Junqueira
	Discriminação	Flávia Motta
GÊNERO e SEXUALIDADES	Gênero e sexualidade	Guacira Lopes Louro/Joan Scott
	Marcadores sociais e estereótipos	Letícia Lanz
	Relações de gênero e feminismo	Guacira Lopes Louro/Joan Scott
	Patriarcado e poder	Heleieth Saffioti
	Diversidades	Rogério Junqueira
	Divisão Social	Roger Chartier
IDENTIDADES	Constituição Identitária	Claude Dubar
	Estranhamentos e silenciamentos	Richard Miskolci
	Cultura	Roque Laraia
	Socializações e habitus	Pierre Bourdieu
ESCOLARIZAÇÃO	Acolhimento	Maria Hermínia Laffin
	Sujeitos invisibilizados	Richard Miskolci
	Educação em Direitos Humanos	Maria Victoria Benevides
	Direitos Humanos e educação	Flávia Piovesan
	Gênero e a escola	Guacira Lopes Louro
	Reciprocidade	Maria Hermínia Laffin

	Educação e desigualdade	Miguel Arroyo
	Opressões	Paulo Freire
	Prática Social	Paulo Freire
	Escola sem Partido	Moacir Gadotti

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento de teóricos e teóricas – 2017.

As teorias de base da pesquisa constituem-se por meio de diálogos feitos com teóricos e teóricas que seguem bases conceituais que se aproximam; o mesmo ocorre com as bases teóricas temáticas ou de apoio. Assim, busquei dividir em dois quadros para melhor demonstrar ambas as perspectivas teóricas, procurando, desse modo, argumentar a favor do uso de bases conceituais que podem se estruturar de forma divergente, mas que, ao trazê-las nesse debate, incorporam-se e ratificam a discussão.

Segundo Minayo, é importante

Incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 2000, p. 48).

A combinação das abordagens, objetiva contribuir na construção de uma nova composição teórica por uma investigação educacional mais crítica e atual, demonstrando que pode ser significativa as interfaces entre as diferentes linhas de pensamento e que juntas, podem dimensionar melhor a problemática exposta.

Quadro 4: Teóricos e teóricas temáticos ou de apoio

Temáticas	Abordagens	Teóricos ou teóricas
GÊNERO SEXUALIDADE ESCOLARIZAÇÃO	Direitos Humanos	Norberto Bobbio
	Homocultura	Guacira Lopes Louro
	Violência Simbólica	Pierre Bourdieu

Dominação	Pierre Bourdieu
Gênero e sexualidade	Guacira Lopes Louro
Relações de gênero e feminismo	Guacira Lopes Louro
Patriarcado e poder	Heleieth Saffioti
Constituição Identitária	Claude Dubar
Cultura	Roque Laraia
Relações de poder	Michel Foucault
Socializações e habitus	Pierre Bourdieu
Gênero e a escola	Guacira Lopes Louro
Reciprocidade	Bernard Charlot
Educação e desigualdade	Miguel Arroyo
Opressões	Paulo Freire
Prática Social	Paulo Freire
Currículo	Henry Giroux
Escola sem Partido	Moacir Gadotti

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento de teóricos e teóricas – 2017.

Além dos teóricos e teóricas citados e citadas nos quadros acima para debater as temáticas que categorizam esta pesquisa, são elencados alguns projetos de governo, a saber: *Educação sem Homofobia*, *Gênero e Diversidade na Escola* e *Projeto Somos*, que têm como foco a formação continuada de professores e professoras da educação básica e os demais agentes envolvidos nos processos educativos, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 5: Projetos sobre gênero e sexualidade

Projetos	Descrição Resumida	Público	Apoio Governamental
----------	--------------------	---------	---------------------

PROJETO SOMOS (2006)	Ações educativas para o combate de doenças sexualmente transmissíveis.	Gays, Lésbicas e Transgêneros	Ministério da Saúde
GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – GDE (2006)	Formação para profissionais da educação, que vise o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual, identidade de gênero e questões relativas à deficiência, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas.	Profissionais da rede pública de Educação Básica, gestoras/es públicas/os atuando em políticas para mulheres e diversidade, membros de conselhos de direitos da mulher e de outras diversidades, lideranças de movimentos sociais.	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o British Council e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ), Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD).
PROJETO EDUCAÇÃO SEM HOMOFOBIA (2014)	Recomendações e orientações que enfoquem a questão da homofobia no sistema educacional.	Comunidade Escolar	Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD)

Fonte: Elaboração própria com base nos *sites* dos projetos - 2017³³.

³³ Vale ressaltar que esses projetos estão desativados atualmente (2017) devido ao sucateamento das secretarias envolvidas e a crise econômica e política que se instaurou no Brasil a partir da saída da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e a chegada à presidência de Michel Temer. Além disso, houve uma forte pressão do Movimento Brasil Livre - MBL, em conjunto com o Movimento Escola sem

Algumas convenções, leis e diretrizes fazem parte dos movimentos de acesso e respeito às pessoas LGBT. Essas ações deram origem a muitas leis municipais e estaduais de defesa dos Direitos Humanos em relação às questões de gênero e sexualidade. Todas as articulações aqui citadas serão trazidas no decorrer do texto e explicadas conforme a necessidade de uso.

Destaco como importantes os seguintes dados:

Quadro 6: Articulações importantes para população LGBT

Declaração Universal de Direitos Humanos	1948
Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres	1979
Constituição da República Federativa do Brasil	1988
Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN	1996
Compromisso de Dakar	2000
Princípios de Yogyakarta	2007
Conferência Nacional da Educação Básica - CONEB	2008
Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT	2009
Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais	2010
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	2012
Conferência Nacional de Educação - CONAE	2010
Conferência Nacional de Educação - CONAE	2014
Resolução n.º 12 Brasil – acesso a escola	2015

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Partido desde 2015 com a bancada de deputados e senadores que se posicionam como religiosos e protetores dos direitos da família.

Merecem destaque, também, as leis municipais e estaduais do estado de Santa Catarina, que estão ajudando na consolidação dos direitos LGBT e que podem ser incorporadas pelas escolas.

- Lei nº 13.212, de 20 de dezembro de 2004 “Declara de utilidade pública a Associação de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros de Santa Catarina – AGLBT/SC”.
- Lei nº 15.081, de 04 de janeiro de 2010 “Institui o Dia Estadual de Combate à Homofobia e à Discriminação e Violência em Razão da Orientação Sexual”.
- Lei nº 15.217, de 22 de junho de 2010 “Declara de utilidade pública a Associação de Travestis, Transexuais e Transgêneros do Alto Vale do Itajaí, no Município de Rio do Sul”.
- Lei Complementar nº 527, de 28 de dezembro de 2010 “Estabelece penalidades a serem aplicadas à pessoa jurídica de direito privado que permitir ou tolerar a prática de atos atentatórios e discriminatórios aos direitos individuais e coletivos em razão de preconceitos de raça, cor, etnia, religião, procedência nacional, gênero ou orientação sexual”.
- Lei Promulgada nº 12.574, de 04 de abril de 2003 “Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual e adota outras providências”.
- Parecer nº 277 aprovado em 11/08/2009, do Conselho Estadual de Educação “Abertura de Campo específico nos documentos escolares para inclusão do nome social dos travestis e transexuais”.
- Resolução nº132 do Conselho Estadual de Educação “Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos e dá outras providências”.
- Blumenau – Lei nº 7153/07 “Determina sanções às práticas discriminatórias em razão da orientação sexual das pessoas”.
- Florianópolis – Lei nº 7961/2009, de 04 de setembro de 2009 “Dispõe sobre a promoção e o reconhecimento da liberdade de orientação, prática, manifestação, identidade, preferência sexual e dá outras providências”.
- Florianópolis – Lei nº 8207/2010, de 17 de março de 2010 “Institui o Dia Municipal do Orgulho Gay e da Consciência Homossexual”.

- Florianópolis – Lei nº 6201/2003 “Declara de utilidade pública Municipal a “Associação de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros de Santa Catarina - AGLBT/SC”.
- Florianópolis – Lei nº 7476/2007, de 19 de dezembro de 2007 “Dispõe sobre a criação do Dia Municipal de Combate a Homofobia, Lesbofobia e Transfobia”.
- Florianópolis – Portaria/SS/GAB/nº026/2010 da Secretaria Municipal de Saúde “Art. 1º. Determinar que os serviços de saúde do município de Florianópolis adotem um novo campo nas fichas de saúde dos usuários, onde se poderá colocar o nome social se assim o desejarem, respeitando sua identidade de gênero”.
- Florianópolis - Resolução nº 14/11/2009, de 07 de dezembro de 2009 “Cria o selo de diversidade sexual no município de Florianópolis”.
- Joinville - Lei Ordinária nº 6430/2009 de 19/01/2009 “Institui o Dia de Combate à Homofobia no Município de Joinville”.

A intenção de trazer esses projetos, legislações, eventos e demais articulações em uma parte da pesquisa vem em decorrência de possíveis ações para as atividades docentes e para consulta, caso necessário.

Finalizando, ressalto que a indicação de um referencial teórico bem diverso vem em consonância com a temática abordada, entretanto, é preciso explicitar que outros autores e autoras e outros livros e artigos também se fazem presentes nesta tese, todavia, o que destaco aqui, são os teóricos e teóricas fundantes da pesquisa, seja para as bases conceituais ou para as bases temáticas. Para tanto, percebo como necessário no próximo item, apresentar o balanço do conhecimento feito com base nas categorias que alicerçam esta pesquisa.

3 BALANÇOS E ANÁLISES

Apresentarei na sequência considerações sobre o balanço do conhecimento na área de gênero, sexualidade e sujeitos jovens e adultos LGBT. O balanço do conhecimento se caracteriza por um levantamento de dados proveniente de artigos científicos, teses, dissertações, livros, entre outras publicações que possam conter dados de algum tema específico. Diferentemente do estado da arte, o estado do conhecimento não pretende ter a compreensão do todo, mas de alguns materiais que debatam a temática de pesquisa. Ao fazer o estado do conhecimento, o pesquisador ou pesquisadora reconhece o que já foi escrito em sua área de estudos, percebendo assim, se o que deseja pesquisar é relevante. Além disso, ao fazer esse levantamento, verificam-se possíveis bases teóricas que podem contribuir na investigação.

Ao iniciar um levantamento referente às teses e dissertações disponíveis em alguns portais, percebi que os estudos em relação aos sujeitos jovens e adultos LGBT e às questões de gênero e sexualidade voltadas ao ambiente escolar, são raros. O debate sobre gênero, sexualidade e educação é localizado e é bem substancial, mas quando a questão é referente as pessoas jovens e adultas LGBT, as fontes são reduzidas, ou seja, há pesquisas que retratam essas questões, todavia o enfoque é de alunos e alunas que estão na fase da infância ou adolescência. O olhar aos sujeitos jovens e adultos, em geral, não repercute em pesquisas acadêmicas, mesmo com o crescente avanço naquelas que tenham como foco a educação de sujeitos jovens e adultos, em processos de escolarização ou não. Percebo assim, que a temática ainda é pouco debatida e menos ainda quando se fala das relações desses sujeitos e as questões de gênero e sexualidade. Acrescento que se a busca for por pesquisas que tenham como objeto os sujeitos jovens e adultos trans, o fosso é mais profundo, gerando uma vasta invisibilidade desses alunos e alunas.

O repertório de pesquisas que relaciona sujeitos jovens e adultos, gênero, sexualidade, LGBT, violências, educação e heteronormatividade não se apresentou com representatividade nas buscas dos portais selecionados. Por isso, tive que rastrear ainda mais os portais e “testar” descritores que pudessem trazer alguma base de trabalhos acadêmicos

ou livros. Depois de algumas tentativas, os descritores escolhidos para rastrear os *sites* acadêmicos, foram: educação, gênero, LGBT. O levantamento das pesquisas com esses descritores tornou-se um importante instrumento de análise crítica e proporcionou um direcionamento para esta pesquisa, pois ampliou o acesso às respectivas informações.

Ressalto que as bases de dados escolhidas são de fácil acesso a estudantes de graduação e pós-graduação. São portais que comportam trabalhos acadêmicos de várias regiões do Brasil. Entretanto, é relevante destacar que neles podem ocorrer desacertos no processo de arrolamento dos dados podem ocorrer, em consequência do fato de que nem todas as pesquisas acadêmicas realizadas estão catalogadas e disponíveis nos meios eletrônicos consultados.

Muito embora a intenção seja de mapear trabalhos que retratem a temática exposta nos descritores, a análise também focou na leitura dos resumos, para que as pesquisas localizadas fizessem parte dos estudos do objeto em questão e contribuíssem efetivamente para o desenvolvimento desta investigação. Conjuntamente, apresento neste levantamento alguns livros que destacam pesquisas sobre educação, homofobia e sexualidade. Os enfoques dessas obras contribuem para o debate mais amplo da educação e das relações de gênero, mas não necessariamente se traduzem em experiências com jovens e adultos, apesar de trazerem conceitos que auxiliam teoricamente nesta pesquisa. O levantamento desses livros não priorizou um tempo inicial definido para a coleta, mas considerou as publicações realizadas até o ano de 2016.

Verifico como relevante trazer, também, as publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nesse caso, a busca não delimitou o período, foi feita de forma geral, com o intuito de localizar algo que pudesse contribuir com a investigação.

Compreendo que essa busca sistemática contribuiu significativamente para o processo de escrita, para a validação da temática, dos dados e para futuras pesquisas que precisem localizar referenciais teóricos que debatam sobre gênero, sexualidade, educação e jovens e adultos LGBT. Além disso, entendo que esta tese se apresenta com a intenção de suprir uma lacuna existente na área das pesquisas em educação. E os referenciais levantados como contribuição para o debate podem servir de base para futuros trabalhos que desejem dar visibilidade para esta temática, ou até mesmo, que contribuam para o fazer docente

dentro de sala de aula, a partir do reconhecimento de estudantes LGBT como sujeitos de direito.

3.1 Pesquisas: teses, dissertações e artigos

Nesta etapa da escrita, apresento o levantamento realizado nos portais da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), no *SciELO - Scientific Electronic Library Online*, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no *google acadêmico*³⁴.

Os dados trazidos aqui têm como ano limite as publicações realizadas até 2016, e em geral, centram-se na apresentação de teses, dissertações e artigos que trazem em sua temática aspectos relacionados a educação, gênero e sujeitos LGBT. O balanço do conhecimento deu-se com essas palavras. Foram realizadas outras tentativas com outros descritores: escolarização, gênero e sexualidade; educação, sujeitos jovens e adultos LGBT, gênero e sexualidade; gênero, sexualidade e escolarização; mas os dados localizados com esses descritores não trouxeram pesquisas relevantes para essa investigação.

Em relação à busca sistemática realizada em torno dos descritores citados em portais, como da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações obtive o seguinte resultado preliminar: no portal da CAPES foram localizadas 161.261 resultados para os descritores educação, gênero e sujeitos LGBT, sendo que, 125.991 eram estudos provenientes de mestrados e 35.270 tinham relação com pesquisas de doutorado, ambos se concentravam entre os anos de 1987 até 2016.

São muitas pesquisas e não há como fazer uma análise de todas. Desse modo, como forma de delimitar mais esses dados e chegar a um recorte que realmente exponha investigações direcionadas com a minha temática de estudos, ou que pelo menos pudesse contribuir para possíveis estudos na área, busquei outras formas de delinear as pesquisas da CAPES. Nesse portal, há algumas alternativas de configurações no *site* e que facilitam o processo de busca denominado:

³⁴ Pesquisas realizadas em março de 2017 com os descritores expostos. A escolha dos portais foi aleatória, todavia, pensando em *sites* que fossem de fácil acesso para todos e todas independentemente de estar ou não em um ambiente acadêmico.

refinar meus resultados. Esse refinamento de resultados contribui para o alcance dos descritores vinculando à área de conhecimento que se deseja destrinchar. Ele pode ser refinado por ano, tipo, orientador/a, autor/a, banca, área de concentração, área de conhecimento, área de avaliação, programa e instituição (segue exemplo).

Quadro 7: Exemplo de Refinamento de dados CAPES

The screenshot displays the CAPES portal search results page. On the left, there are filters for 'Tipo' (5 opções), 'Ano' (31 opções), and 'Autor' (89755 opções). The main content area shows a list of search results, each with a title, year, and a brief description of the work. The results are numbered 1 through 9.

1. sobre sexualidade na constituição das sexualidades não-normativas 01/02/2012 180 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA-CEHA
Trabalho anterior à Plataforma Supucipa

2. Canela, Marco Antônio Ramos. De sujeitos sociais a sujeitos de direitos: O PROGRAMA "BRASIL SEM HOMOFOBIA" E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA HOMOSSEXUAL 01/12/2010 155 f. Mestrado em POLÍTICA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá - UFF
Trabalho anterior à Plataforma Supucipa

3. MORAES, CRISTIANO DA SILVA BRASIL DE. TRANSEXUAL, TRANSVERSAL, TRANSGRESSÃO: O que dizem docentes sobre pessoas trans* na escola 27/07/2016 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfm
Detalhes

4. SIERRA, JAMIL CABRAL. MARCOS DA VIDA VIÁVEL, MARCAS DA VIDA VIVÍVEL O governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT 27/03/2013 202 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Detalhes

5. MATOS, THAIS ADRIANE VIEIRA DE. GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E IN/EXCLUSÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE TEXTOS DE PROFESSORAS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO NO GDE 31/03/2017 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFFPR
Detalhes

6. RODRIGUES, SILVIA AGUIAO. Fazer-se no "Estado": uma etnografia sobre o processo de constituição dos "LGBT" como sujeitos de direitos no Brasil contemporâneo 19/02/2014 340 f. Doutorado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: BC e IFCH
Detalhes

7. MIRANDA, SHIRLEY APARECIDA DE. Articulações do feminino em narrativas e mulheres dirigentes sindicais: saber-poder e gênero 01/05/2008 322 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação
Trabalho anterior à Plataforma Supucipa

8. SANTOS, NATHALIE CRISTO RIBEIRO DOS. VIOLÊNCIA CONJUGAL LÉSBICA: CONCEPÇÕES E RELATOS DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA REDE DE ATENDIMENTO AS MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA NA CIDADE DE NITERÓI 29/07/2016 108 f. Mestrado em POLÍTICA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá (BCG) - UFF
Detalhes

9. MONTEIRO, MARIANA KUBILIUS. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil 13/02/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: BC-UNICAMP
Detalhes

Fonte: Portal CAPES, *print* da tela de refinamento de dados, 2017.

A partir do refinamento dos dados no portal CAPES, foram localizadas as seguintes áreas de concentração das teses e dissertações já referenciadas: práticas sociais e constituição do sujeito, território e ambiente, ambiente e sociedade, antropologia, análise do comportamento, aprendizagem, avaliação psicológica e culturais, educação, trabalhos e políticas públicas. As áreas de concentração são os setores aos quais as pesquisas estão vinculadas. São grandes áreas e

buscam abranger de forma geral a temática da pesquisa a partir do título que lhe foi dado.

No que se refere às áreas de avaliação, essas foram: antropologia, ciência política e relações internacionais, ciências da religião e teologia, educação, filosofia, teologia, geografia, história, psicologia, saúde, letras e sociologia.

Por meio desse refinamento de áreas, foi possível localizar as pesquisas que faziam referência à educação e que estavam também vinculadas a programas de educação, chegando ao seguinte dado: nos programas de educação foram rastreadas 1.794 pesquisas distribuídas nas universidades elencadas abaixo:

Tabela 1: CAPES – Universidades

Universidades	Quantidade de Pesquisas
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	18
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	69
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	58
Universidade Estadual de Campinas	656
Universidade Estadual de Londrina	01
Universidade Estadual de Maringá	17
Universidade Estadual do Centro-Oeste	21
Universidade Federal de Goiás	82
Universidade Federal de Mato Grosso	103
Universidade Federal de Pelotas	06
Universidade Federal de Santa Catarina	62
Universidade Federal de Santa Maria	43
Universidade Federal do Paraná	17
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	47

Universidade Metodista de Piracicaba	64
Universidade Paulista	11
Universidade Presbiteriana Mackenzie	01
Universidade Regional de Blumenau	51
Universidade Salgado de Oliveira	04
Universidade Católica de Brasília	16
Universidade de Brasília	133
Fundação Getúlio Vargas/RJ	66
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	27
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	13
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	62
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	37
Universidade Castelo Branco	01
Universidade de Ribeirão Preto	21
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul	87

Fonte: Elaboração própria com base no Banco de teses e dissertações CAPES - 2017.

Verifiquei que as universidades com maior número de pesquisas correspondentes aos descritores elencados são as Universidades: Estadual de Campinas, Federal de Mato Grosso e de Brasília. A Universidade Federal de Santa Catarina apareceu com 62 pesquisas. Vale ressaltar que estas são pesquisas postadas no portal da CAPES e que podem ou não se relacionar com a realidade de trabalhos existentes em cada uma das instituições citadas.

A partir dessas 1.794 investigações, realizei um estudo dos títulos e palavras-chaves de cada uma delas a fim de refinar ainda mais a busca e localizar possíveis fontes para esta tese. Ressalto que, ao serem cadastradas as pesquisas nos portais *online*, a base é realizada a partir das palavras chave expostas no trabalho, ou seja, quando fiz a minha busca nas pesquisas que foram localizadas, centrei-me em um

determinado grupo correspondente a esses descritores e, a partir disso, fiz um recorte definido por meio de trabalhos que, de alguma forma fossem relevantes para esta tese. Desse modo, destaco as seguintes pesquisas que envolvem sujeitos jovens e adultos LGBT, educação e relações de gênero e sexualidade a partir dos descritores já esboçados.

Quadro 8: Pesquisa CAPES - Teses e dissertações

Autor ou autora	Título	Classificação	Instituição	Ano
Luciano Vitor Dias Liberato	Um estudo a respeito dos documentos produzidos para os cursos de capacitação no campo LGBT: algumas reflexões em educação	Mestrado	Universidade Federal do Paraná	2012
Denise da Silva Braga	Heteronormatividade e sexualidade LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não-normativas'	Doutorado	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2012
Valdenia Pinto de Sampaio Araújo	Educação e diversidade(s): qual a cor da homofobia no arco-íris da escola?	Mestrado	Universidade Federal do Piauí	2012

Alexandre José Rossi	Avanços e limites da política de combate à homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do Programa Brasil sem homofobia'	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2010
Marcelo Daniliauskas	Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil sem homofobia	Mestrado	Universidade de São Paulo	2011
Maria Alcina Freitas	Purpurina na terra do cangaço: refletindo a homossexualidade na escola'	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas	2009
Marcus Kempes Macedo de Moura	Educação e Direitos Humanos: o caso do Programa Brasil sem Homofobia'	Mestrado	Universidade Metodista de São Paulo	2012

Fonte: Elaboração própria com base no Banco de teses e dissertações CAPES - 2017.

As demais pesquisas não contemplavam as categorias eleitas para esta pesquisa e de maneira geral, estavam direcionadas a projetos feitos

em educação e infância, ou a práticas de cuidado do corpo, doenças e contracepções.

É importante esclarecer que não trarei as análises dessas 7 pesquisas elencadas no portal da CAPES, mas afirmo que elas serviram de base determinante para as escolhas dos referenciais teóricos, temáticos e das divisões de sessões aqui realizadas.

Ressalto que não coloquei nos descritores a palavra escola, pois a minha intenção era de procurar pesquisas que estivessem envolvidas com processos educativos, independentemente de serem escolares ou não escolares. Isso porque, muitos trabalhos nessa minha área de estudo, são realizados em instituições de ensino não escolar ou não formal³⁵, que fazem o atendimento das pessoas LGBT vítimas de violações nas diferentes instâncias de sua vida.

Outro portal utilizado para essa busca foi o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Na pesquisa realizada no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), com os mesmos descritores foram localizadas 19 pesquisas. Esse número mais reduzido proporcionou um debruçar mais atento às pesquisas, podendo assim, não apenas ver o título e as palavras-chaves, mas ler os resumos.

O *site* da IBICT tem um refinamento de dados um pouco diferente do portal anteriormente apresentado, mas é possível especificar o tipo de pesquisa e as áreas de concentração. Sendo assim, nesse portal foram localizadas 10 dissertações e 9 teses, totalizando 19 pesquisas. Os assuntos ou áreas de concentração em pauta nas 19 pesquisas no IBICT foram associados a: gênero, educação, educação sexual, homofobia, homossexualidade, ciências humanas, currículo, diversidade sexual, homossexualismo³⁶ e educação, religião, adolescência, antropologia, antropologia social, análise de políticas, Brasil sem Homofobia, teologia e educação. A partir das áreas de concentração elencadas a quantidade de pesquisas em cada uma das universidades foi a seguinte:

³⁵ Mesmo não concordando com o termo não formal, utilizarei aqui, já que é um termo reconhecidamente dado como significado para os espaços como ONG, OSCIP, Centros Comunitários, igrejas e movimentos sociais que fazem algum trabalho educativo, mesmo sendo de escolarização. Entendo que, todos os espaços têm alguma formalização, assim, sugiro que o termo mais apropriado seja espaço não escolar.

³⁶ A referência feita no portal IBICT é de homossexualismo e não de homossexualidade.

Tabela 2: IBICT – Universidades

Universidades	Quantidade de Pesquisas
Universidade Federal de Uberlândia	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2
Universidade Metodista de Piracicaba	4
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2
Universidade de São Paulo	2
Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1
Universidade Federal do Paraná	1
Universidade Federal de Santa Catarina	1
Universidade Federal de São Carlos	1
Universidade Estadual Paulista	1
Universidade de Fortaleza	1

Fonte: Elaboração própria com base no dados da IBICT - 2017.

Dentre as 19 pesquisas, duas eram as mesmas já citadas no portal da CAPES, 12 tinham relação com saúde, educação física ou biologia e 5 podem ser destacadas como importantes para as áreas de gênero, educação e sujeitos LGBT. São elas:

Quadro 9: Pesquisa IBICT - Teses e dissertações

Autor – Autora	Título	Classificação	Instituição	Ano
Vanessa Jorge Leite	Impróprio para menores? Adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas	Doutorado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2014

	políticas públicas brasileiras contemporâneas			
Yáskara Arrial Palma	Gênero, família e escola: a homomaternidade na sala de aula	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2014
Denise Carreira	Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma	Doutorado	Universidade de São Paulo	2015
Marília Maia Lincoln Barreira	Heteronormatividade e homofobia na educação básica pública	Mestrado	Universidade de Fortaleza	2015
Luciene Neves Santos	Currículo de licenciatura em Educação Física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: articulações (im) possíveis	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014

Fonte: Elaboração própria com base no dados da IBICT - 2017.

Seguindo a mesma formulação feita na pesquisa no portal da CAPES, o levantamento realizado no IBICT também não foi passível de análises. Considero que as investigações são necessárias para a ampliação dos debates dessas temáticas, todavia, a análise individual de cada um dos trabalhos não se versa em conteúdo para a tese.

Além dos trabalhos destacados nesses dois portais, pesquisei no site da *SciELO - Scientific Electronic Library Online*, entendendo que esse portal, e também os outros 2 já citados, são comumente utilizados em pesquisas acadêmicas, são fontes seguras e que juntas podem trazer um maior número de dados para essa temática.

Diferentemente dos demais portais, o portal *SciELO* faz uma busca de artigos com uma ou mais palavras chaves, em que se pode escolher o país de origem. Os artigos, em geral, são baseados em algum estudo científico, por serem um recorte de algumas teses ou dissertações, é mais condensado, o que facilita a pesquisa.

A busca foi feita tendo o Brasil como país de origem e com as palavras gênero e jovens e adultos. A mudança de descritores ocorreu porque não foram localizados trabalhos com as demais palavras-chave. Isso ocorre porque os artigos são cadastrados pelas palavras-chaves e pelo título. Desse modo, é importante perceber aqui como esses dois itens – título e palavras-chaves influenciam na coleta de dados.

Sendo assim, com esses descritores foram localizados 7 artigos, sendo que, desses 7, apenas 5 constituem-se como pesquisas relacionadas a gênero e jovens e adultos, conforme descritos no quadro a seguir.

Quadro 10: Portal *SciELO* - Artigos

Portal	Título	Autor - Autora	Publicado em
<i>SciELO</i>	Relações de Gênero e Matemáticas: entre fios e tramas discursivas	Souza, Maria Celeste Reis Fernandes de; Fonseca, Maria da Conceição Ferreira Reis.	Educar em Revista, 2015.
	Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas	Andrade, Sandra dos Santos; Meyer, Dagmar Estermann.	Educar em Revista, 2014.
	Práticas de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA	Souza, Maria Celeste Reis Fernandes De; Fonseca, Maria Da Conceição Ferreira Reis.	Revista Brasileira de Educação, 2013.

<p style="text-align: center;">Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA</p>	<p>Souza, Maria Celeste Reis Fernandes de; Fonseca, Maria da Conceição Ferreira Reis.</p>	<p>Cadernos de Pesquisa, 2013.</p>
<p style="text-align: center;">Discurso e "verdade": a produção das relações entre mulheres, homens e matemática</p>	<p>Souza, Maria Celeste Reis Fernandes de; Fonseca, Maria da Conceição Ferreira Reis.</p>	<p>Revista Estudos Feministas, 2009.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos portal *SciELO* – 2017.

Desses 5 artigos localizados, 4 possuem as mesmas autoras e, mesmo tratando sobre gênero e jovens e adultos, nenhum debateu as questões vivenciadas pelos sujeitos LGBT na mesma perspectiva desta tese. Todavia, vale trazê-los neste levantamento, como apresentação de possibilidades de estudos. Esclareço que as análises nesse caso não serão realizadas, pois os artigos não serão incorporados nesta investigação, pois não se aproximam da presente tese.

No próximo portal, os descritores também foram modificados. Em relação ao *google* acadêmico, o resultado foi 6.900 artigos que trabalham com os descritores: "gênero", "sexualidade", "jovens e adultos", "educação", entre os anos de 2001 e 2015. Mesmo não tendo como trazê-los em uma planilha única, pois são muitos, constatei que há artigos repetidos, e trabalhos que envolveram saúde (contracepção, gravidez, drogas e saúde pública), língua portuguesa (como gênero linguístico) e matemática (estudos dos gêneros matemáticos).

Os artigos que apareceram no *google* acadêmico, considerados importantes e que foram acessados na íntegra para a formulação desta investigação, merecem destaque. O trabalho intitulado *Educação de jovens e adultos e inclusão social: uma análise dos artigos publicados no periódico educar em revista*, de Denise Teberga Mendanã e Maria Castro (2015). As autoras classificam o artigo como uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico que tem por objetivo discutir a temática da inclusão social na Educação de Jovens e Adultos, buscando os conceitos de educação popular, concepções de currículos e práticas. A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento de artigos no banco de dados da própria *SciELO*, do periódico "Educar em Revista". O

debate foi dividido em 2 momentos: questões de currículo e práticas e o segundo sobre a EJA como possibilidade de inclusão social.

O artigo denominado *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional* de Reinaldo Matias Fleuri, é uma importante fonte para um debate de interseções. Nesse artigo, Fleuri (2006) problematiza o racismo e os processos de discriminação vivenciados pelos sujeitos jovens, por meio de estudos nos campos das relações étnicas, geracionais, de gênero e das diferenças físicas e mentais, tendo como base os teóricos Bhabha, Pierucci, Scott, Skliar.

Outro artigo relevante recebeu o título de *Os jovens e a sexualidade: um panorama da realidade brasileira*, de autoria de Adriano Beiras. A pesquisa de Beiras (2005) traz à tona os dados da obra “*Juventudes e sexualidade*” da UNESCO. Esse livro é referência para muitas ações, projetos e políticas públicas referentes à saúde sexual e reprodutiva da juventude no Brasil. A obra aborda temas de iniciação sexual, gravidez, contracepção, aborto, violências, preconceitos e discriminações, a partir de questionários feitos com jovens, em treze capitais brasileiras e no Distrito Federal.

Com o devido cuidado com os conceitos e com a historicidade do tema, as autoras de *Juventudes e sexualidade* referem-se à sexualidade, às relações de gênero e aos movimentos sociais por Direitos Humanos, sexuais e reprodutivos (BEIRAS, 2005). Vale destacar que o 6º (sexto) capítulo desse livro enfoca a violência, preconceitos, discriminações e homofobias que estudantes vivenciam no espaço escolar, principalmente as discriminações e os preconceitos contra homossexuais nas escolas. Mesmo não tratando diretamente sobre sujeitos jovens e adultos, esse trabalho merece estar enfatizado neste levantamento.

A pesquisa de Maria Rita de Assis César (2009), intitulada *Gênero, sexualidade e educação: notas para uma epistemologia*³⁷ tem como objetivo analisar os caminhos epistemológicos que os discursos sobre a sexualidade e gênero na escola fizeram após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A autora utiliza como base teórica Michel Foucault, e abre questionamentos por meio da *teoria queer*, da fala dos professores e de documentos oficiais.

³⁷ Link de referência:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004

O artigo *Educação de Jovens e Adultos – EJA, diversidade sexual, pessoas LGBT's e processos de socialização*³⁸, de Jerry Adriani da Silva (2014) pretende socializar as primeiras constatações de uma pesquisa de doutorado, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. As reflexões são sobre os sujeitos jovens, adultos e idosos, da EJA, de escolas municipais de Belo Horizonte - MG. O autor buscou compreender e explicar como estudantes e docentes constroem e significam as relações sociais a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT na EJA.

Considero necessário destacar no levantamento dos portais 2 trabalhos de conclusão de pós-graduação *stricto sensu*. Primeiramente, a tese de Felipe Bruno Martins Fernandes, com o título de *A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*³⁹, defendida em 2011 no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que mesmo não aparecendo na pesquisa de estado do conhecimento com os descritores escolhidos, é um importante documento de pesquisa para trabalhos que tragam para o debate as questões: homofobia, sexismo e heteronormatividade. A tese analisa as políticas públicas de combate à homofobia implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) durante as duas gestões do governo do presidente Lula (períodos: primeiro mandato 2003-2006 e segundo mandato 2007-2010).

Fernandes (2011) faz um levantamento histórico das políticas públicas de combate à homofobia desde a primeira reunião sobre o tema, a história da AIDS no país, a definição do conceito homofobia, o lançamento do programa Brasil sem Homofobia, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), um relatório sobre as violências, os sujeitos, as estratégias e as tensões.

O outro trabalho de conclusão destacado é a dissertação de mestrado de Daiane Macedo da Costa Conti, defendida em 2013, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada *O Estado do conhecimento sobre gênero na pesquisa internacional*⁴⁰. A pesquisa de Conti (2013) trouxe como objeto a

³⁸ Link de referência:

<http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/viewFile/193/74>

³⁹ Link de referência: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95612>

⁴⁰ Link de referência: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2011_1-778-ME.pdf

análise de 50 textos internacionais oriundos da biblioteca virtual da Universidade de Sydney na Austrália. A investigação foi de natureza bibliográfica e se utilizou de mapas conceituais desenvolvendo análises indutivas de como gênero tem sido abordado nas pesquisas internacionais. A dissertação se deteve nos seguintes objetivos específicos: descrição dos conceitos de gênero e de suas interconexões em termos teóricos e epistemológicos, construindo uma linha do tempo da última década; na identificação e análise das principais questões que orientaram as escolhas de metodologias, instrumentos de coleta, e nas formas de análise dos dados e pertinência teórica; e na relação entre gênero e educação.

O estudo também denuncia a necessidade de pesquisas mais comprometidas com o enfoque das desigualdades de gênero, com um olhar para as minorias. Mesmo não retratando o contexto dos sujeitos jovens e adultos, a dissertação pode servir para compreensão dos estudos na área de gênero, a partir da visão de alguns teóricos, tais como: Susan Moller Okin, Raewyn Connell, Madeleine Arnot, Bronwyn Davies e Pierre Bourdieu. Por fim, a pesquisadora descreveu que esses são os 5 principais teóricos e teóricas que fundamentam os textos e quais foram as suas contribuições para os estudos da área de gênero.

Vale aqui abrir uma brecha para uma informação proveniente das buscas sistemáticas feitas: verifiquei que Bourdieu é comumente utilizado nos trabalhos que navegam por essa temática, seja no Brasil ou em outros países. Isso porque, Pierre Bourdieu, em suas obras: *A dominação masculina* (1999), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1978) e *O poder simbólico* (1992), relacionou questões sobre o universo masculino e o feminino, procurando acentuar que no interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais; e sobre a escola, Bourdieu retratou o seu caráter reprodutor das ideologias da classe dominante e a violência simbólica produzida nos espaços educativos.

Sobre as publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre as 17 teses e dissertações sobre a temática de gênero e educação, o portal apresentou apenas 4 trabalhos que podem de alguma forma, contextualizar aspectos relacionados aos sujeitos jovens e adultos. Abaixo segue o quadro descritivo:

Quadro 11: Portal INEP - Teses e dissertações

Portal	Autor-Autora	Título	Classificação	Instituição	Ano
INEP	Maria Lúcia Miranda Afonso	A polêmica sobre adolescência e sexualidade	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	1997
	Helena Altenann	Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na educação física	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	1998
	Maria Zuleide Costa Pereira	Gênero e trabalho nas telecomunicações o olhar das mulheres como formação teórico-profissionalizante	Tese	Universidade Metodista de Piracicaba	2001
	Luciana Gurgel Guida Siqueira	Estilos de criar e desempenho escolar: análises da influência do sexo e da escolaridade em Campinas	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2017

Fonte: Elaboração própria a partir de dado do portal INEP – 2016.

Ao observar esses 4 trabalhos levantados no portal do INEP, mesmo sem ter feito as devidas análises, lendo apenas os resumos, compreendo a importância de destacar a pesquisa com o título *A polêmica sobre adolescência e sexualidade*, que busca tematizar aspectos da sexualidade humana na fase inicial da juventude. As demais pesquisas embora tratem de sujeitos jovens e adultos e as relações de gênero, são advindas de campos específicos, como a educação física, a administração e a supervisão pedagógica.

Essa busca sistemática realizada sobre a área relacionada aos diversos descritores permitiu ressaltar alguns estudos que tratam dessa temática e as abordagens usadas. Apesar dos temas gênero, sexualidade e diversidades estarem presentes em vários currículos da educação e,

muitas vezes, fazerem parte da formação continuada dos professores e professoras, e também de serem contemplados em diversos materiais do governo federal, diagnostiquei que as demandas educativas dos sujeitos jovens e adultos LGBT não são tão recorrentes.

Verifiquei que os estudos de gênero e sexualidade na educação, de acordo com os portais consultados, se efetivaram em pesquisas que, em geral, trataram sobre os aspectos referentes às mulheres trabalhadoras, à juventude, à educação, ao gênero, às masculinidades, à raça, práticas culturais, sexualidade, mulheres, educação especial, AIDS, professoras negras, violência simbólica.

Em apenas uma pesquisa, constatei uma temática que se aproximasse da investigação em questão, que foi na dissertação de Fabiana Aguiar de Castro Sena, com o título: *Violência simbólica em instituições escolares: sua repercussão na formação do habitus na formação dos homossexuais masculinos*⁴¹, defendida 2011 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá.

Tal levantamento me fez perceber que há algumas lacunas ausências nas pesquisas nessa área e que há necessidade de fortalecer os estudos nas temáticas de gênero e os sujeitos jovens e adultos LGBT poderá conduzir para novos olhares na educação e uma maior visibilidade.

Atualmente, na formação de educadores e educadoras, não apenas na pedagogia, como em todas as licenciaturas, há uma crescente demanda de cursos de extensão, palestras, seminários, grupos de pesquisa, e disciplinas (optativas e obrigatórias) que debatem sobre questões de gênero e sexualidade. Embora ainda sejam poucas as disciplinas obrigatórias, há nas “entre linhas” das práticas docentes dos cursos de graduação das licenciaturas esse debate, pois é um constructo que faz parte das relações sociais. Todavia, é preciso atentar que, a não obrigatoriedade de uma disciplina sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas se traduz como uma falta de aparato teórico e metodológico para a prática docente, conduzindo os professores e professoras a não contextualizarem essas temáticas em sala de aula, por não possuem estudos específicos na área.

Constatar que as temáticas de gênero e sexualidade circulem no universo acadêmico das licenciaturas, apenas pelas relações sociais,

⁴¹ Link de referência: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Fabiana-Aguiar.pdf>

pode resultar em discussões baseadas no senso comum, carregadas de ideologias, preconceitos, visões reducionistas e discriminatórias.

Ressalto ainda, que o movimento de pesquisas acadêmicas e o ativismo dos movimentos sociais contribuíram para o fomento de políticas públicas ou governamentais, tais como: o eixo transversal de orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incorporado já na década de 1990; cursos de formação de professores e professoras como o de Gênero e Diversidade na Escola (GDE)⁴², leis sobre a utilização do nome social; a Lei Maria da Penha, entre outras políticas.

Muito embora precise, cada vez mais, ampliar as investigações que se debrucem sobre esses temas, é preciso salientar a importância e necessidade de debates, mesmo porque, se não existir o debate, será difícil acabar com o preconceito e com a discriminação, já que “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas”. (MUNANGA, 2006, p. 17).

Sendo assim, para que se consolidem práticas democráticas e de respeito “é preciso promover a cultura do reconhecimento das diversidades (e aí a diversidade sexual e de gênero são centrais)”. (JUNQUEIRA, 2008, p. 15) e a universidade é fundamental na consolidação dessas práticas.

Por fim, ressalto que no tópico que segue buscarei trazer alguns referenciais caracterizados como temáticos⁴³ descritos em suas respectivas publicações em formato de livros físicos ou *online*.

⁴² O curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - GDE, ocorrido na UFSC entre 2015 e 2016, foi um importante curso para formação de professores e professoras no Estado de Santa Catarina. As temáticas debatidas e estudadas com profundidade no decorrer das atividades do GDE/UFSC resultaram em 142 monografias provenientes de 08 turmas distribuídas nos polos de Itapema, Concórdia, Praia Grande, Laguna e Florianópolis. As monografias também podem ser reconhecidas como constituidoras de referenciais temáticos para os estudos na área de gênero e sexualidade na escola. Por meio deste curso, os/as profissionais adquiriram subsídios para analisar e lidar com as atitudes e comportamentos que envolvam as relações sociais e culturais envoltas na escola sobre gênero, sexualidade e suas intersecções. Todos os trabalhos de conclusão podem ser localizados no portal da Biblioteca Universitária Central da UFSC - BU/UFSC.

⁴³ Alguns dos livros já foram incorporados nos referenciais como bases conceituais de apoio.

3.2 Levantamento de livros sobre gênero, sexualidade e educação

Trazer nesta pesquisa alguns livros que se debrucem sobre gênero, sexualidade e educação é uma forma de dar visibilidade para a temática e conduzi-la para os espaços de debates acadêmicos necessários na área da formação dos professores e professoras. Mesmo sendo em menor proporção, os materiais que falam sobre os sujeitos jovens e adultos LGBT e seus processos de escolarização, se comparados com os demais referenciais sobre gênero e sexualidade, há de se ter um respaldo nesses materiais trazidos neste levantamento, até porque, são publicações que expõe vivências de escolarização em relação as questões de gênero e sexualidade e sujeitos LGBT.

Os livros, muito mais que as pesquisas, se aproximam das dinâmicas de escolarização dos alunos e alunas LGBT, e a partir da leitura de alguns, foi possível constituir o referencial temático para esta tese, conduzindo o entendimento das subcategorias que emergiram durante a escrita. A tese, assim como outras pesquisas acadêmicas, constitui-se como uma disseminação de ideias, práticas e teorias, que se respaldam nos problemas socioeducativos e se processam como bases epistemológicas de relevância social para o constructo educacional.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, para pensar na melhoria da qualidade dos cursos de licenciaturas, é preciso, dentre outras estratégias, promover uma educação para a diversidade na formação dos professores e professoras. E isso perpassa necessariamente pelas pesquisas acadêmicas.

Não é de hoje que a discussão sobre gênero e sexualidade é invisibilizada e polêmica. Todavia, com o fortalecimento dos movimentos sociais feministas, a solicitação de contextos que se debruçam sobre esses temas tem surgido com mais ênfase nos espaços acadêmicos. Além disso, os sujeitos começam, por meio desses movimentos, a criarem mecanismos de empoderamento, fortalecendo suas reivindicações e adentrando nos seus espaços de direito, como é a escola.

Sei que não é uma temática de fácil discussão, mas é necessária, mesmo porque, como profissional da educação, tenho o dever de garantir o direito à diversidade, seja ela sexual, religiosa, étnica ou racial. Colocar vendas nos olhos é um processo de fuga, que em nada se aproxima da atividade docente.

Nessa perspectiva, a ideia aqui é contribuir com uma gama de materiais teóricos e temáticos para a formação docente, priorizando livros que estejam disponíveis online para a leitura e pesquisa de todos e todas.

Já que estou falando como pesquisadora universitária, inicialmente é preciso apresentar alguns materiais de fácil acesso e produzidos por profissionais da UFSC. A exemplo disso, retrato entre outros materiais feitos pelos núcleos de pesquisa e estudos de gênero e sexualidade da UFSC, a cartilha *Chega de violência! Combate a práticas sexistas, homo-lesbo-transfóbicas, racistas, xenofóbicas e capacitistas nos trotes universitários*⁴⁴. É um material válido para ações da Campanha de Conscientização e Enfrentamento à Presença de Preconceitos na UFSC, sendo que deveria ser de conhecimento de todos/as estudantes desta instituição. Ela tem como objetivos: garantir a integração e o respeito; contribuir com o princípio da acessibilidade; promover a igualdade racial e étnica, e no respeito à identidade sexual e de gênero. Este material foi criado no ano de 2014, e foi resultado da parceria entre Coletivo Kurima - Estudantes Negros e Negras da UFSC, 4P - Poder Para o Povo Preto, Gozze - Coletivo de Luta pela Diversidade Sexual, Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS), Instituto de Estudos de Gênero (IEG) e Agência de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina (AGECOM/UFSC).

Há os livros escritos pelos professores e professoras da UFSC do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE)⁴⁵, que trabalharam diretamente com demandas recorrentes da prática docente, tais como: gênero, sexualidade, feminismo, diversidades, identidade de gênero, marcadores sociais de gênero e sexualidade, deficiências, relações étnico-raciais, religião, religiosidade, entre outras várias temáticas que contribuem para a formação docente na área de gênero e sexualidade. Além de ser constituído por diversos temas que corroboram para a formação profissional, o material didático apresenta

⁴⁴ Cartilha da Diversidade da Universidade Federal de Santa Catarina em 2014. Disponível em: <http://diversifica.ufsc.br/files/2013/03/cartilha_diversidade_arquivo_%C3%BAnico.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

⁴⁵ Livros do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE (2015 - 2016). Disponível em: <http://ieg.ufsc.br/livros_eletronicos.php?pagina=3&index>. Acesso em: 10 set 2016.

sugestões de filmes e vídeos para contribuir nas atividades em sala de aula. Ainda sobre os materiais que a UFSC disponibiliza, há no site do Instituto de Estudos de Gênero (IEG/UFSC) uma biblioteca virtual⁴⁶ com livros eletrônicos, teses, dissertações e vídeoaulas que conduzem seus debates sobre diversidade, gênero e sexualidade.

O Catálogo de Materiais Didáticos e Paradidáticos sobre Diversidade Sexual e de Gênero produzido com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC⁴⁷ é um relevante referencial de busca. Este material traz um rol de livros e revistas para a ação docente. Ressalto que além das revistas publicadas pela SECADI/MEC, estão catalogadas revistas que divulgam as pesquisas e demais produções acadêmicas nessa área, podendo aqui, citar algumas tais como: Revista de Estudos Feministas - REF, Cadernos Pagu, Caderno Espaço Feminino, Revista Gênero, Revista Feminismos, Labrys, Revista Ártemis, Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, Revista Matria, *Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas* - FLACSO Argentina, Revista Periódicus, Revista Mandrágora e Revista Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades⁴⁸.

Dos livros que contribuem para o estudo na área de gênero e sexualidade, destaco 2 (dois) que, em especial, retratam as temáticas de homofobia, violências de gênero, educação e sexualidade é o *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* e o livro *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*.

O livro *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*, organizado por Rogério Diniz Junqueira (2009), foi financiado pela SECADI/MEC e pela UNESCO. Esse livro

⁴⁶ Para acessar a biblioteca virtual do IEG/UFSC: http://ieg.ufsc.br/bib_e_intro.php

⁴⁷ Link de acesso do catálogo da SECADI/MEC: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Cat%C3%A1logo%20g%C3%AAnero%20e%20sexualidade%20CGDH.pdf>

⁴⁸ O levantamento dessas revistas sobre gênero e sexualidade foi feito em 04 de outubro de 2017, qualquer nova publicação que venha depois dessa data não foi aqui incluída, já que não é objetivo dessa tese trazer esses dados, mas sim informar a existência deles como possibilidades formativas. Explícito, também, que há outras revistas que trazem em seus dossiês temáticos estudos dessa área, todavia, mesmo contendo importantes diagnósticos sobre gênero e sexualidade, não se consolidam como referenciais que se detenham em apenas subsidiar esses estudos. Todas essas revistas têm versão online e são facilmente acessadas em suas plataformas.

reúne alguns especialistas do Brasil no tema de educação e homofobia. Os artigos escritos contribuem para a ampliação e o aprofundamento dos estudos sobre homofobia, seus efeitos e suas relações com outros tipos de discriminação. São 445 páginas que se dividem nos seguintes artigos (título e autor ou autora):

- Homofobia nas Escolas: um problema de todos - Rogério Diniz Junqueira
- Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação - Roger Raupp Rios
- Heteronormatividade e Homofobia - Guacira Lopes Louro
- Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude - Alípio de Sousa Filho
- Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar - Fernando Seffner
- Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil - Jane Felipe, Alexandre Toaldo Bello
- A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil - Luiz Mello, Miriam Grossi, Anna Paula Uziel
- Ambientalização de Professores e Professoras Homossexuais no Espaço Escolar - Paula Regina Costa Ribeiro, Guiomar Freitas Soares, Felipe Bruno Martins Fernandes
- Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero - Dagmar E. Estermann Meyer
- Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira - Wiliam Siqueira Peres
- Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade - Ana Cláudia Bortolozzi Maia
- Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? - Jimena Furlani
- As “Diferenças” na Literatura Infantil e Juvenil nas Escolas: para entendê-las e aceitá-las - Lúcia Facco
- Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo - Antonio Carlos Egypto
- Por uma Nova Invisibilidade - Denilson Lopes
- Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal - Rogério Diniz Junqueira

Esse livro organizado por Junqueira é uma das fontes teóricas desta investigação. Mesmo não sendo uma obra escrita com o olhar para os sujeitos jovens e adultos, os artigos presentes nele enfocam a educação e as diversas vivências homofóbicas ocorridas no espaço escolar, com destaque para os artigos: *Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira*, de autoria de Wiliam Siqueira Peres e *Homofobia nas Escolas: um problema de todos* de Rogério Diniz Junqueira.

Outro livro que contribui no presente trabalho é *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*, organizado por Tatiana Lionço e Debora Diniz. Essa obra, da editora Letras Livres da Universidade de Brasília, publicada em 2009, traz oito artigos, e alguns são de autoria da obra anteriormente citada.

Os seus 08 artigos estão divididos em 195 páginas, dispostos nos seguintes títulos e autores ou autoras:

- Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? - Tatiana Lionço e Debora Diniz
- A homofobia - Daniel Borrillo
- Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual - Tatiana Lionço e Debora Diniz
- A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos - Cláudia Vianna e Lula Ramires
- Ilustrações do silêncio e da negação - Malu Fontes
- Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé - Fernando Pocahy, Rosana de Oliveira e Thaís Imperatori
- Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático - Roger Raupp Rios e Wederson Rufino dos Santos
- Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos - Rogério Diniz Junqueira

Aqui destaco o artigo *Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual*, das autoras Tatiana Lionço e Debora Diniz.

A análise aqui apresentada demonstrou que há um movimento de expansão sobre as temáticas de gênero e sexualidade na educação, contudo, no tocante a sujeitos jovens e adultos LGBT, processos educativos e relações de gênero e sexualidade, as bibliografias são

poucas. É possível observar também um interesse cada vez mais crescente em pesquisa que envolve temas sobre educação, especialmente formação de professores e professoras, currículo, diversidades, políticas de educação, racismo e produção de livros didáticos.

Nesse sentido, compreendo que todo esse estado do conhecimento pode significar uma contribuição importante na constituição desse campo teórico, pois além de identificar possibilidades bibliográficas, pode apontar as restrições sobre um determinado campo, bem como identificar alternativas para a prática docente.

É necessário afirmar que as pesquisas realizadas para este levantamento possibilitaram-me entender melhor os meandros das questões que envolvem as problemáticas de gênero e sexualidade na educação.

PARTE 2

NORMAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: EXPECTATIVAS SOCIAIS E SEUS REFLEXOS

4 SILENCIAMENTOS E INVISIBILIDADES: um olhar para a sexualidade humana e seus reconhecimentos sociais

A tarefa de debater a sexualidade humana e sua organização social excludente para com a população LGBT, focando principalmente nas pessoas trans, sendo que parto, inicialmente, da problemática do silenciamento e das invisibilidades que são comumente vivenciadas por sujeitos LGBT.

Ser invisível é um atributo positivo para os super-heróis ou para as super-heroínas das estórias de ficção, mas mesmo nos casos fictícios há personagens que se utilizam da invisibilidade como fuga social na vida real, por terem vergonha de serem diferentes, como a Violeta do desenho “Os Incríveis” da Disney. O poder de ser invisível serve como proteção à personagem contra os deboches sofridos na escola. O uso da invisibilidade pela personagem vai além de um poder e o recurso contribui para que ela não seja percebida. Torna-se invisível pela diferença, pelo preconceito, consistindo em uma forma simbólica de segregação e uma prática que estigmatiza pessoas não aceitas socialmente. A invisibilidade tem algumas facetas e pode ser considerado um poder e uma estratégia de ação, ou uma segregação aliada a negação do sujeito.

A invisibilidade é uma característica relacionada ao não reconhecimento social perante aos demais grupos. No caso dos sujeitos LGBT trata-se de uma forma de desvalorização e indiferença. Essa invisibilidade é gerada pelo preconceito e pela intolerância e atinge todas as pessoas que se encontram em situações não reconhecidas socialmente, seja na esfera econômica, etária, racial, sexual ou religiosa. Vale considerar que

[...] nossa desigualdade e sua naturalização na vida cotidiana é moderna, posto que vinculada à eficácia de valores e instituições modernas com base em sua bem-sucedida importação ‘de fora para dentro’. Assim, ao contrário de ser personalista, ela retira sua eficácia da ‘impessoalidade’ típica dos valores e instituições modernas. É isso que a faz tão opaca e de tão difícil percepção na vida cotidiana. (SOUZA, 2006, p. 17).

A importância concedida aos processos de escolarização dos sujeitos LGBT nas pesquisas é bem específica, e constitui-se como efetiva para o entendimento dos silenciamentos e das invisibilidades na escola, uma vez que, “o silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia”. (LIONÇO; DINIZ 2008, p. 312). O silêncio fortalece a manutenção da homofobia e a invisibilidade é a estratégia de fuga para não sofrer a homofobia, tendo em vista que “herdamos as categorias criadas para a instituição da sociedade burguesa, mas hoje sabemos que não há natureza biológica determinante e tanto sociedades como indivíduos existem numa história de desigualdades e contradições”. (MISKOLCI, 2003, p. 123). Considerando esses elementos

[...] as diferenças entre os sexos não podem ser explicadas apenas pelos termos biológicos, mas também pelos papéis sociais que cada sociedade forja para os sexos. Assim sendo, em cada contexto, existe o comportamento considerado apropriado aos homens e às mulheres, de acordo com sua posição social. Qualquer “desvio” desses comportamentos “adequados” é reprimido na tentativa de recuperar o “bom comportamento”. (FERRARI, 2005, p. 36).

A escola por si só não é a única vilã no processo de silenciamento e de invisibilidades dos sujeitos LGBT, ela foi e é influenciada por outras estruturas do sistema socialmente dominante. É preciso compreender que ela faz parte de uma cultura massificadora que se fortaleceu com o capitalismo enquanto sistema excludente, organizando-se de forma a aceitar padrões determinados de sexualidade e de gênero. No entanto, apesar dessa exclusão, é essa escola que acaba acolhendo sujeitos em suas diversidades.

A escola é um projeto da modernidade resultante de um cruzamento de ideais iluministas e das novas formas de organização da produção. Esta “nova” formatação que foi dada às instituições de educação a partir da articulação da modernidade com o capitalismo fez com que a ideia de cidadão e cidadã ficasse dentro de padrões cada vez mais homogêneos, buscando consolidar a produtividade e o desenvolvimento econômico. Deste modo, o capitalismo utiliza-se da escola como uma ferramenta para formar pessoas disciplinadas, pois:

O poder disciplinar é o fundamento de um processo sem fim de normalização social, o qual se relaciona com o desenvolvimento do capitalismo e da sociedade burguesa. O poder disciplinar se caracteriza por uma técnica positiva de intervenção e controle social baseada na norma, a qual qualifica e corrige ao mesmo tempo. (MISKOLCI, 2005, p. 13).

A disciplina aqui também está estritamente ligada ao corpo, a um corpo disciplinado, muito mais considerado do que qualquer outra característica que possa ter. Este pensamento fomentou estereótipos e delimitou espaços, criando os silenciamentos e as invisibilidades dentro da escola.

Vale aqui compreender que os modelos sociais gerados pelo capitalismo não se instituíram sozinhos, com propósitos próprios, ele foi fomentado com base no cristianismo e no pensamento burguês. Os

[...] corpos socializados trazem o passado ao presente e contribuem para a manutenção das categorias sociais e da hierarquia imposta pelo padrão de normalidade burguês. Assim, a desigualdade de poder chega aos indivíduos nos seus próprios corpos e no uso destes, dos prazeres e capacidades reprodutivas. (MISKOLCI, 2003, p. 124).

Fazendo com que, historicamente sejamos fruto de uma tradição absolutista que:

[...] supõe que as forças perturbadoras do sexo podem ser controladas apenas por uma moralidade muito cristalinamente definida, uma moralidade inscrita em instituições sociais: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia. Embora tenha suas raízes na tradição religiosa judaico-cristã, o absolutismo está agora muito mais amplamente enraizado. (LOURO, 2000, p. 54).

Tanto o cristianismo, quanto o capitalismo desejam se manter supremos perante ao comportamento social. Ambos promovem valores que consideram corretos para a sociedade, e também castigos que

consideram necessários para os que não se curvam a esses valores. O cristianismo solidificou-se com as igrejas, posto que, os principais valores da instituição religiosa tendem a ser naturalmente repassados de geração para geração, os que discordam são seletivamente eliminados por mecanismos excludentes. Assim como no capitalismo, a igreja expandiu-se pregando uma igualdade dentro de uma contrariedade de condições.

O capitalismo é um sistema que busca se efetivar dentro da meritocracia, e os que discordam, por coincidência, são seletivamente eliminados por mecanismos excludentes.

A partir do exposto, é possível afirmar que, no século XIX, o indivíduo considerado como fadado a um destino de fraqueza, doença e comportamento social perigoso recebia o maior dos estigmas sob o selo do termo degenerado: o atestado de sua queda, a rejeição da redenção em Cristo, apenas sob o verniz cientificista que apontava seu cerne corrompido por alguma forma de desvio sexual. A degeneração era a categoria máxima do opróbrio e a ameaça social que impulsionaria a criação de uma poderosa corrente de estudos conhecida como eugenia. (MISKOLCI, 2005, p. 18).

A eugenia emergiu em meio ao contexto histórico imperialista para abarcar o conjunto de estudos e práticas de controle da hereditariedade humana, visando à preservação de grupos considerados superiores e a contenção da reprodução dos grupos e indivíduos que representassem uma ameaça (MISKOLCI, 2005). Essa teoria foi incorporada também no campo educativo pela psicologia experimental e pelas noções higienistas no início do século passado no contexto da formação das escolas republicanas no Brasil. A ideia de melhorias da população era marcada na escola pelo reconhecimento das diferenças biológicas e cognitivas na categorização e seleção daqueles que estavam aptos a frequentar e prosseguir no processo de escolarização e aqueles que seriam afastados desse processo. Para tanto, eram realizados testes psicológicos⁴⁹ que caracterizavam os estudantes, mas em momento algum consideravam o contexto social em que estavam inseridos.

⁴⁹ Para debater essa questão sugere-se: CLAPARÈDE, Edouard. **A escola e a psicologia experimental**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São

Após a Segunda Guerra Mundial houve um silêncio em relação às práticas de eugenia, o que contribuiu para que muitos imaginassem que ela tivesse acabado. Todavia, “a realidade prova o contrário. As teorias eugênicas se espalharam pelo mundo afora em variações que mal encobrem os mesmos objetivos de outrora”. (MISKOLCI, 2005, p. 22).

A herança eugênica frutificou também na área de estudos genéticos. A partir de 1953, com a descoberta da estrutura do DNA, o sonho dos eugenistas de desvendar, controlar e quiçá alterar o código genético parecia ter se tornado realidade. Desde então, pesquisas que buscam desvendar o genoma humano afirmam ter como objetivos criar novos remédios e técnicas médicas, mas também têm se caracterizado pela busca de supostos genes “causadores” de comportamentos. Dessa forma, com meios científicos de ponta ainda se pesquisa o ser humano como um ente natural cuja identidade se assenta em seus genes e não nas condições culturais e históricas nas quais ele se desenvolve. Dentre as investigações de genes que explicariam comportamentos considerados “anormais” destaca-se a busca pelo gene da homossexualidade. Tal busca parte do pressuposto de que todo comportamento é produto de uma natureza particular. Assim, ao apelar para uma suposta natureza determinante de um comportamento sexual, este tipo de pesquisa consegue a façanha de ser descendente de correntes científicas reacionárias como a eugenia e prova que a tendência à compreensão “naturalizada” da sociedade continua. Felizmente, este paradigma explicativo não é mais incontestável e explicações biológicas para questões sociais têm que duelar com as desenvolvidas pela sociologia e a história. (MISKOLCI, 2005, p. 22-23).

Entretanto, ainda pairam resultantes desse pensamento da eugenia na atualidade. Todo esse processo histórico influenciou culturas e

relações sociais, e como consequência, instaurou um padrão de normalização. “O processo de normalização de todos os aspectos da vida social durante os últimos séculos foi decisivo para a generalização da normalidade como ideal”. (MISKOLCI, 2003, p. 109), levando em consideração que, os indivíduos que não correspondem aos atributos tidos como normais dentro do entendimento de gênero e sexualidade, serão alvo de exclusões. Esse processo aconteceu na segunda metade do século XX e foi desenvolvido por novas técnicas e dispositivos de controle da anormalidade, os quais prescindem do isolamento e o aprisionamento dos anormais (MISKOLCI, 2003, p. 122).

O processo de normalização teve um intuito disciplinar, o qual se relaciona com o desenvolvimento do capitalismo e da sociedade burguesa. A Revolução Burguesa do século XVIII não marcou apenas a constituição de uma nova sociedade institucional, mas também a invenção de uma nova tecnologia de poder baseada na disciplina. Esse poder disciplinar ou normativo se caracteriza por uma técnica positiva de intervenção e transformação social. O projeto normativo burguês se assenta na norma como um princípio de qualificação e de correção ao mesmo tempo. Assim, a norma não visa excluir ou rejeitar, antes é a pedra de toque de um exame perpétuo de um campo de regularidade dentro do qual se analisa incessantemente cada indivíduo para julgar se ele é conforme a regra ou a norma hegemônica. (MISKOLCI, 2003, p. 110).

Com o processo de normalização, foi estabelecido o regime de anormalidade da homossexualidade e da transgeneridade, fazendo com que muitas pessoas que não se enquadrassem na norma da heteronormatividade buscassem como forma de proteção o silenciamento e a invisibilidade. Além da própria intenção dos sujeitos LGBT de proteção por meio de mecanismos de silenciamento e de invisibilidade, a escola como instituição fomentada por padrões do cristianismo e do capitalismo, também buscou procedimentos que silenciassem e invisibilizassem esses alunos e alunas.

Esses mecanismos podem ser fortemente percebidos nas falas dos sujeitos da pesquisa, que por vários momentos relatam que as vivências ocorridas no período de escolarização, não foram exitosas, e deixaram

cicatrizes difíceis de serem superadas. Em geral, os silenciamentos e as invisibilidades resultaram em sentimentos de negação do espaço escolar, traumas psicológicos e desistência do estudo.

Quadro 12: Vivências escolares dos sujeitos da pesquisa

Nome fictício	Autoidentificação	Silenciamentos e Invisibilidades
Alexandre	Gay	Deveria parar com os trejeitos de "gay", ficar mais contido em seu "espaço", culpa e a inferiorização eram sentimentos constante.
Ângela	Transmulher	Tinha uma postura inadequada para um menino, voz de "marica", medo de relatar as violências sofridas na escola, fugia dos espaços, usava de afastamento e sentia-se culpada. Desistiu da escola e fez a sua formação depois de adulta.
Anita	Transgênera	Era uma má influência para a turma da escola, sofria com "brincadeiras" que a inferiorizavam, fugia dos espaços e eram impostas condutas culturalmente aceitas. Desistiu da escola e fez a sua formação depois de adulta.
Bertha	Transgênera	Afastamento dos espaços, falta de vontade de ir para a escola, não podia/pode ir ao banheiro e sem relações sociais.
Beto	Gay	Sentimento de vazio e não pertencimento, medo de ser julgado.
Betty	Travesti	Sofria com as piadas, com a falta de apoio docente. Desistiu da escola e fez a sua formação depois de adulta.
Fred	Transgênero	Violências, discriminação, afastamento do convívio social, uso de drogas. Desistiu de estudar no 5º ano do ensino fundamental.

Frida	Travesti	Sentimento de não pertencer aquele espaço, falta de acolhimento e racismo. Desistiu de estudar no ensino fundamental, não relatou o ano.
Hanna	Travesti	Violências e falta de apoio no espaço acadêmico. Desistiu da graduação.
Jean	Gay	Violência física, falta de acolhimento dos docentes, sem relação ou convívio com colegas.
Joana	Transmulher	Não fez amizades, não guarda momentos positivos da escola, sofreu com apelidos e piadas. Desistiu de estudar no ensino médio.
Judith	Transexual	Sofria constrangimento com o nome, não podia/pode ir ao banheiro, indiferença e sentimento de exclusão. Desistiu da escola e fez a sua formação depois de adulta.
Lufe	Gay	Chamado de "aberração", isolado e sem amizades, pensamentos suicidas. Desistiu de estudar quando terminou o ensino fundamental.
Malala	Transgênera	Isolamentos, falta de apoio institucional, violência simbólica, reprovações e angústias. Desistiu de estudar no 4º ano do ensino fundamental.
Marcelo	Gay	Assédio, diagnóstico terapêutico de transtorno comportamental, tristeza e sentimento de perseguição.
Martin	Gay	Isolamento, falta de vontade de ir para escola. Desistiu de estudar quando terminou o ensino fundamental.
Rita	Lésbica	Sentimento de desprezo e vazio.
Rosa	Travesti	Inferiorização, pouco convívio com colegas, frustração por não corresponder às expectativas sociais. Desistiu de estudar no ensino fundamental, não relatou o ano.
Simone	Lésbica	Indiferença.
Todd	Gay	Indiferença e reforço de uma sexualidade masculina.

Toni	Gay	Reprovações, rejeições e afastamento social.
------	-----	--

Fonte: Elaboração própria, a partir dos relatos do grupo focal, 2019.

É necessário perceber que há um constante processo de falta de apoio institucional para com os sujeitos LGBT, conforme descrito no quadro anterior. Não houve relatos de professores ou professoras que buscassem mediar os conflitos percebidos em sala de aula, geralmente, a atitude mais comum era de silenciar e de invisibilizar. Isso porque, há na escola, também, um reforço de uma sociedade de referência hétero e branca, ou seja,

[...] em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. (LOURO, 2000, p. 09).

Sendo assim, as práticas escolares foram se referenciando por meio de um modelo dominante de sexualidade, mostrando-se indiferente à identidade homossexual e transgênera, contribuindo, assim, para o seguimento de uma sucessão de desigualdades educacionais da população LGBT.

Quadro 13: Escolaridade dos sujeitos da pesquisa

Autoidentificação	Idade	Escolaridade
Gay	23	Ensino Médio Completo
Transmulher	43	Ensino Médio Completo
Transgênera	27	Ensino Médio - EJA
Transgênera	26	Ensino Médio Completo
Gay	28	Ensino Médio Completo

Travesti	37	Ensino Médio Completo
Transgênero	39	Ensino Fundamental Incompleto
Travesti	45	Ensino Fundamental Incompleto
Travesti	25	Ensino Superior Incompleto
Gay	30	Ensino Médio Completo
Transmulher	27	Ensino Médio Incompleto
Transexual	37	Ensino Médio Completo
Gay	22	Ensino Fundamental Completo
Transgênera	30	Ensino Fundamental Incompleto
Gay	53	Ensino Médio Completo
Gay	29	Ensino Fundamental Incompleto
Lésbica	27	Ensino Superior Incompleto
Travesti	39	Ensino Fundamental Incompleto
Lésbica	32	Ensino Médio Completo
Gay	57	Ensino Superior Incompleto
Gay	21	Ensino Médio Completo

Fonte: Elaboração própria, a partir dos relatos do grupo focal, 2019.

Verifico aqui que mesmo que, apenas 7 participantes não tenham concluído a educação básica, há nos relatos, a narração de processos educativos não lineares, com diversos percalços, idas e vindas durante a escolarização. Também há, uma pequena amostra de pessoas que relataram não ter desistido em nenhum momento, apenas 3. Mesmo com o desejo de não ir mais para a escola, superaram, com o envolvimento familiar, que forneceu subsídios para a sua continuidade.

Várias pesquisas sustentam essa tese, e demonstram que a indiferença, a invisibilidade e a negação da sexualidade resultam em uma escola excludente. Uma das pesquisas que apontam tais elementos é a de Carrara (2006), intitulada *Política, direitos, violência e homossexualidade*, situando que a escola é fruto de uma cultura homofóbica e suas ações reforçam essa cultura:

Um percentual surpreendentemente alto de respondentes (32,7%) declarou ter sido marginalizado ou excluído por colegas ou professores na escola ou na faculdade devido à sua sexualidade. Esse percentual é ainda mais alto

entre homens bissexuais (44,7%). Vêm em seguida homens homossexuais (37,6%), trans (30,4%), mulheres bissexuais (26,1%) e mulheres homossexuais (22,7%). O resultado indica que as experiências de discriminação na escola refletem dinâmicas sutis, relativas não apenas aos clássicos estereótipos de gênero vinculados à homossexualidade (homens efeminados e mulheres masculinizadas), mas também ao simples compartilhamento de preferências sexuais entre colegas e, talvez, à sua ambiguidade. Para compreender a alta incidência desse tipo de discriminação entre bissexuais, deve-se também levar em conta que ele (a)s são predominantemente jovens, ainda vinculado(a)s em grande número a estabelecimentos de ensino (42,1% dos homens bissexuais afirmaram ainda frequentar escolas ou universidades). Desse modo, talvez sejam mais sensíveis às discriminações ocorridas nesse contexto. Os resultados indicam a necessidade de estudos capazes de descrever tais dinâmicas, revelando se estamos frente a experiências do tipo “bullying” (gozações, apelidos etc.) ou a exclusões ainda mais violentas. (CARRARA, 2006, p. 42).

Na pesquisa de Carrara (2006), vem ao encontro dos dados coletados nesta investigação. Aqui há um total de 100% dos partícipes do grupo focal que relatam que de alguma forma se sentiram marginalizados, inferiorizados ou excluídos do espaço escolar ou universitário. Percebi que as discriminações nas instituições de ensino se refletem em violências, principalmente simbólicas, mas que as violências físicas tornam-se frequentes em alguns relatos. Apelidos, gozações, *bullying* e desprezo são recorrentes. Verifiquei que, os silenciamentos e as invisibilidades ocorreram mais com as pessoas trans, o que fez com que elas, também, fossem as que mais desistissem de estudar, das 10 pessoas que desistiram de estudar, 7 se autoidentificam com um gênero divergente, entretanto, nos demais relatos, incide o desafio de manter-se na escola.

Quadro 14: Desistência da escola

Autoidentificação	Escolaridade
Transgênera	Ensino Médio - EJA
Transgênero	Ensino Fundamental Incompleto
Travesti	Ensino Fundamental Incompleto
Travesti	Ensino Superior Incompleto
Transmulher	Ensino Médio Incompleto
Transgênera	Ensino Fundamental Incompleto
Travesti	Ensino Fundamental Incompleto
Gay	Ensino Fundamental Incompleto
Lésbica	Ensino Superior Incompleto
Gay	Ensino Superior Incompleto

Fonte: Elaboração própria, a partir dos relatos do grupo focal, 2019.

A homossexualidade se apresentou como um problema nos espaços educativos, e a transgeneridade além de ser um problema, foi causadora de uma série de segregações e violências das mais variadas. No entanto, indica-se nos espaços educativos que, tanto a homossexualidade quanto a transgeneridade, deva ser invisibilizadas, como se isso ocultasse as pessoas LGBT, como se fosse um segredo, escondido em um armário que não pode ser aberto dentro da escola. Subjaz que não é só silenciamento e repressão que marcam as práticas escolares, em relação à sexualidade, mas uma junção de ações, que perpassam o currículo e a formação docente. Assim, para as pessoas LGBT “saírem do armário”, passa a ser um ato de coragem, pois, ao assumirem-se, as dificuldades são maiores e o enfrentamento de uma realidade homofóbica pode desencadear sofrimentos, medos e desafios.

Portanto, o closet não é uma escolha individual, e a decisão de sair dele tampouco depende da “coragem” ou “capacidade” individual. Em contextos heterossexistas, “assumir-se” pode significar a expulsão de casa, a perda do emprego ou, em casos extremos, até a morte. Por isso, historicamente, a maioria de homens e mulheres que se interessavam por pessoas do mesmo sexo viveu em segredo, o que lhes legava uma sensação

de serem únicos e viver o fardo de um desejo secreto sem ter com quem compartilhar temores e sofrimentos. (MISKOLCI, 2009, p. 172).

Para ampliar esse debate é preciso dar visibilidade aos sujeitos desta pesquisa e, para tanto, trago suas falas, que se entrelaçam com os dados trazidos no quadro. É importante perceber que, nem sempre há uma vontade de retornar a escola, mesmo que para algumas pessoas isso seja impeditivo de uma melhora financeira, todavia, o sentimento negativo em relação às situações de invisibilidade vividas é maior que a necessidade de escolarização.

Nunca sofri nenhuma violência na escola, só era tratada com indiferença. (SIMONE, 32 anos, lésbica).

Não ter amigos, ficar sempre sozinha no recreio, tudo isso era muito triste. Quando tinha que fazer trabalhos em grupo, nunca ninguém queria fazer comigo, às vezes a professora até dizia que era para eu ser mais sociável. Eu tentava, mas ninguém me dava atenção. (JOANA, 27 anos, transgênera).

Estudar para quê, ninguém vai me dar um emprego melhor por conta de eu ser uma travecona preta. (FRIDA, 45 anos, travesti).

Sei que não vou conseguir um emprego bom, ficarei sempre assim, vivendo de bicos, é complicado para mim, um homem trans, sem bons antecedentes e sem estudo. (FRED, 39 anos, transgênero).

No entanto, é preciso considerar que a indiferença é uma forma de violência, um sintoma contemporâneo de uma sociedade desumana e apática. A questão é que não se sabe sobre os tipos de violência e como isso se reflete no cotidiano de cada um ou cada uma. Ser invisível, por vezes, ajuda a escapar de dinâmicas sociais perversas, mas para algumas pessoas, ficar invisível causa sentimentos negativos.

[...] tinha um sentimento de vazio, de não pertencer aquele lugar. (BETO, 28 anos, gay).

[...] vontade de me matar, lembro que todos os dias tinha essa vontade. (LUFÉ, 22 anos, gay).

Constrangimento, medo, indiferença, são sentimentos que convivo desde a escola, até os tempos de hoje. (RITA, 27 anos, lésbica).

Cada lugar que eu vou eu já tenho que pensar como posso agir, me comportar, se poderei ir ao banheiro, como vão me olhar, se depois poderei voltar sozinha para casa, tudo deve ser pensado para que eu não tenha nenhum problema. (ROSA, 39 anos, travesti).

O isolamento, a clivagem social e afetiva são violências, assim como a chantagem emocional, os insultos, as ameaças e a indiferença, resultam de uma padronização heteronormativa, que se impõem por meio de violências simbólicas ou físicas dirigidas principalmente a quem rompe as normas estabelecidas de gênero.

Precisamos repensar conteúdos, práticas, ações, se quisermos produzir uma escola realmente justa, e trocar o silêncio e a ausência confortável dos diálogos pelo desconforto de falar sobre as coisas do cotidiano escolar. É preciso transformar cada comentário jocoso, cada julgamento de valor, cada intervenção agressiva e preconceituosa em uma oportunidade de discutir velhos preconceitos, estereótipos e exclusão e construir uma nova forma de lidar com o conhecimento, com as histórias de vida de todas as pessoas que transitam pela escola, com seu entorno e a vida social. (VENCATO, 2014, p. 53).

As reprovações, as trocas de escola são constantes nos relatos, e em geral, a evasão foi um fenômeno que ocorreu com muitas pessoas trans, como apresentei no quadro anterior. No entanto, ao serem questionadas se desejam voltar a estudar, muitas responderam que sim, mas as turbulências vividas atualmente em decorrência do trabalho as levam para outros caminhos, que as impedem de voltar a estudar. Algumas pessoas que passaram pelo grupo focal, também relataram com muita tristeza o que sofreram na escola, outras, mencionaram que

passavam despercebidas, que não constituíram amigos ou amigas, e que isso não fez diferença em suas vidas.

Sentia um extremo vazio e sentimento de não ser nada. Ninguém me olhava, não brincavam comigo, e as professoras faziam de conta que tudo estava bem. Em casa era a mesma coisa, acabei me acostumando a ser uma pessoa invisível, mas logo que tive oportunidade de parar de estudar, parei. (ROSA, 39 anos, travesti).

Vejo várias pessoas que tem grupos de amigos da escola no WhatsApp ou no Facebook, mas eu, não quero nem lembrar dessas pessoas. (RITA, 27 anos, lésbica).

Porém, compreendo que o fenômeno da invisibilidade segrega socialmente as pessoas em classes, guetos ou grupos. Reforço que a divisão sexual não foi proveniente do capitalismo, mas que certamente fortaleceu-se com tal sistema. Reafirmo que as constituições identitárias foram e são influenciadas pelo sexismo, fixada por uma determinação biológica e cultural. Com isso, a invisibilidade LGBT é historicamente construída como forma de segregação, e as identidades sociais só se constituem a partir da diferença, ou seja, da “designação do outro, que distingue categorias de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicitada).” (SCOTT, 1998, p. 297).

A escola é um espaço importante da sociabilidade de crianças e adolescentes, e tornar invisível as diferenças desse espaço é uma forma de exclusão. Além disso, o mesmo silêncio que exclui também deixa a porta aberta para as discriminações e violências diversas, e é a nossa função como educadores e educadoras garantir uma escola de qualidade para todas as pessoas, na qual todas as pessoas estejam representadas. Mas, antes de qualquer coisa, é preciso que entendamos o que são as diferenças e suas implicações nas escolas e na vida social. (VENCATO, 2014, p. 32).

É preciso lembrar que os participantes da pesquisa, em sua maioria frequentaram a escola há mais de 15 ou 20 anos, o que

caracteriza um período que pouco se debatiam as questões de gênero. No entanto, mesmo com a ampliação dos debates e discussões sobre gênero e sexualidade a educação ainda está atravessada por propostas que tendem a não contextualizar as diversidades. Deste modo, é preciso que o silenciamento e a invisibilidade da homossexualidade e da transgeneridade, não mais exista, tornando-se esta, uma estratégia imprescindível para acabar com a violência e o preconceito. Ao dar visibilidade desconstrói-se a ideia de que pessoas homossexuais e transgêneras não existem ou são poucos e poucas e, ou de que não precisam e não devem ser considerados ou consideradas socialmente e devem permanecer em seus cantos, em seus armários.

É preciso pensar que os sujeitos LGBT podem ser vistos como ativos, agentes de transformação dos espaços educacionais. Embora seja alvo de silenciamentos e invisibilidades, há os que se fortaleçam e lutem pelo seu espaço.

Também tornam-se visíveis para nós comportamentos e instituições alternativas. O que não temos é uma forma de enquadrar essas alternativas em uma moldura de padrões dominantes (historicamente contingentes) de sexualidade e na ideologia que os ampara. Sabemos que elas existem, mas não como foram construídas; sabemos que sua existência permite uma crítica das práticas normativas, mas não a extensão dessa crítica. (SCOTT, 1999, p. 05).

Neste contexto, para intensificar esse debate, apresentarei na sequência, algumas noções a respeito da sexualidade, começando pela problematização das violências e das imposições culturais, que tem servido para reforçar estereótipos de gênero. Em seguida, finalizo esta parte levantando questões sobre a identidade de gênero e os dilemas que sutilmente persistem, resultando na discriminação das pessoas transgêneras.

4.1 Descortinando a sexualidade e a orientação sexual

Dentre as demandas recorrentes desta pesquisa, algumas temáticas necessariamente devem ser contextualizadas para que se consiga uma reflexão profícua. Percebo como primordial debater a

questão da sexualidade, descortinando o termo e o seu contexto histórico. A complexidade de trabalhar com um tema deste porte tem como vantagem a ampliação dos debates e o reconhecimento das identidades invisibilizadas. Essa não aceitação do outro ou da outra por ser diferente de mim sempre ocorreu, entretanto, as violências sejam físicas como psicológicas (simbólicas) estão cada vez mais visibilizadas e frequentes.

Atualmente, os movimentos sociais buscam seus espaços por meio de reivindicações, com isso, ouve-se falar com maior frequência sobre a sexualidade, a identidade de gênero e a orientação sexual. Mesmo com a ampliação dos debates muitos termos ainda causam confusão, e essa falta de entendimento pode gerar mais violências e imposições às normas de gênero. A defesa de um discurso a favor do entendimento da sexualidade tem como alicerce a luta contra a massificação das identidades e das orientações, permitindo que o pluralismo e a diversidade sejam respeitados.

A sexualidade humana sempre esteve envolta em tabus, malícias e preconceitos, mesmo sendo natural de todos os seres humanos. A complexidade do tema não se institui com tanta naturalidade, até porque as manifestações da sexualidade são trazidas dentro de um pensamento de normalidade e anormalidade. Sendo que atualmente a normalidade ainda é ligada à heterossexualidade, e a anormalidade à homossexualidade.

Para tanto, pergunto: existe uma sexualidade normal ou natural? Por que a homossexualidade é tão abominada? Será que é uma escolha o desejo afetivo ou sexual? Por que a definição da sexualidade é tão importante? Como a sexualidade se relaciona com a constituição de família? Será que pessoas podem ter seus direitos não reconhecidos por motivos que envolvam sua sexualidade?

A sexualidade humana é uma dimensão da experiência social permeada por inumeráveis questões que dizem respeito ao que se entende por identidade. Apesar de todos os seres humanos serem dotados de sexualidade, ela, em geral, não se expressa da mesma maneira para todos e todas. Muitas pessoas compreendem biologicamente essa dimensão humana, todavia, é necessário conceber que a sexualidade não ocorre desvinculada da história. A psicanálise já apontou que essa dimensão não se constitui apenas de fatores naturais e biológicos, mas ela é influenciada por vivências do meio social e cultural.

[...] antes de simplesmente assumir noções “dadas” de normalidade e de diferença, parece produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas. Não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados. Como isso tudo aconteceu e acontece? Através de que mecanismos? Se em tudo isso estão implicadas hierarquias e relações de poder, por onde passam tais relações? Como se manifestam? **Não, a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é “ensinada”.** (LOURO, 2008, p. 22, grifo meu).

A cultura, através dos tempos, inseriu e delimitou papéis sexuais e de gênero. Mesmo que a biologia e a fisiologia sejam determinantes nessas delimitações culturais e sociais, é preciso ter clareza de que, tanto a biologia quanto a fisiologia são determinantes apenas nos limites relacionados ao corpo físico. Entendo que a sexualidade, assim como o gênero pode ser compreendida como algo construído historicamente e relacionada a fatores biológicos, fisiológicos, econômicos, étnicos, religiosos, sociais, culturais, políticos e geográficos.

A sexualidade orienta os comportamentos e se modifica de acordo com os saberes experienciais que se tem ao longo da inserção na cultura. Compreender a sexualidade humana é perceber que se trata de uma pluralidade de possibilidades que não se limita a ser homossexual ou heterossexual. Para compreender os significados e sentidos dessa construção social e cultural é preciso apresentar, mesmo que de forma breve, a história da sexualidade.

De acordo com Prado e Machado (2008), teóricos como Toniette (2003), Costa (1995) e Giddens (1993) indicam que a história da sexualidade pode ser dividida em pelo menos 3 momentos principais. Em um primeiro momento, ela foi entendida como modelo do sexo único, depois pelo modelo do dimorfismo radical ou pela diferença biologicamente determinada e por último pela ressignificação da sexualidade pela diversidade (PRADO; MACHADO, 2008).

O modelo do sexo único é reconhecido assim, até o início do século XIX, pois a medicina não tinha recursos suficientes para representar a sexualidade humana binariamente entre masculina e

feminina. Assim, tanto mulheres como homens eram compreendidos dentro de um mesmo corpo físico, consideradas apenas como diferentes graus de desenvolvimento, mas em uma mesma classe ontológica, em que, o corpo da mulher era considerado defeituoso e imperfeito, pois não tinha desenvolvido todos os seus órgãos, já que não tinha calor vital suficiente para expulsar suas genitálias (PRADO; MACHADO, 2008). “Neste modelo, o homem afeminado ou ainda a passividade não eram relacionados diretamente ao comportamento sexual passivo, mas se destinavam a identificar aquele que se colocava passivamente em relação aos prazeres”. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 35). Não existia diferença entre homossexual e heterossexual, o sexo anal era considerado sodomia e era crime ou pecado, e as mulheres eram entendidas como homens invertidos.

No modelo denominado de dimorfismo radical ou pela diferença biologicamente determinada, começa-se a ver as mulheres como um sexo diferente. “No final do século XVIII e início do XIX, os contornos do modelo anterior começaram a se desfazer”. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 36), e a diferença entre os sexos ancorar-se-iam como justificativas para a desigualdade, dando a entender que as mulheres são incapazes e por isso devem desenvolver as tarefas de menor importância e prestígio social (PRADO; MACHADO, 2008).

A diferença entre os sexos surge, nesta perspectiva, para justificar desigualdades sociais, e não para ampliar nossa compreensão da realidade. Isto equivale a afirmar que as hierarquias sexuais não se estabelecem à margem das estruturas sociais, dos sistemas de produção e da cultura, uma vez que estas são causa e sintoma das hierarquias sociais como um todo. É importante ressaltarmos que este modelo foi construído sob os auspícios da ciência moderna, consolidada no século XIX, na qual havia uma concepção da natureza associada à ideia de perfeição. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 37).

Esse discurso advindo da ciência moderna justificou e naturalizou as hierarquias e criou a ideia de perfeição para o homem e o entendimento de perversão e degeneração vinculado à homossexualidade. A heterossexualidade passou a ser vista como única forma de se expressar o desejo e a sexualidade, assim, a homossexualidade passou a ser compreendida como doença e perversão.

Aponta-se de que a ciência moderna, por meio da medicina, constituiu propósitos que desqualificavam a homossexualidade e consagravam a heterossexualidade como padrão normativo, o que se demonstra claramente nas desigualdades e preconceitos contra as pessoas LGBT. Esses discursos eram difundidos como se fossem verdades absolutas, “uma vez que a noção de verdade na ciência moderna autoriza a totalizar determinados aspectos da realidade, de modo que as experiências que se afastem ou neguem suas premissas”. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 37).

O terceiro modelo de sexualidade começou a ser disseminado na segunda metade do século XX, quando se começa a questionar as relações sexuais e afetivas consideradas normais. Esse modelo busca compreender a sexualidade a partir da diversidade humana. Essa compreensão também se alicerça na ciência moderna que começa a divulgar pesquisas que apresentam outras formas de compreender a sexualidade, a orientação sexual e a identidade de gênero. Os movimentos sociais também contribuíram para a mudança de visão. Essa nova era é chamada de revolução sexual, como se vê a seguir:

Um fenômeno fundamental para a compreensão do que aqui estamos chamando de “revolução sexual” é a contracultura. Com a contracultura e a rebeldia disseminadas pelo conjunto de movimentos que dela fizeram parte, tornaram-se possíveis quebras radicais de valores sociais no espaço de uma geração para outra. Iniciado nos anos 1950, esse processo de contestação social representou uma profunda transformação para os padrões familiares, na medida em que os jovens passaram a cultivar valores libertários e buscar formas de comportamento e expressão alternativos na produção de culturas marginais. Esses movimentos apontaram para novas formas de compreender e utilizar o corpo. Talvez esse tenha sido o maior impacto provocado pela pílula anticoncepcional e pelos movimentos feministas que fizeram o mundo perceber a força da mulher, a existência do desejo sexual feminino e a violência/insuficiência dos valores patriarcais. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 41).

Os sentidos e significados relacionados com a sexualidade transformaram-se dinamicamente no decorrer da história da

humanidade e que também ocorreu com a homossexualidade. Esta nada mais é que uma face da sexualidade demarcada pelo que se refere à orientação sexual ou identidade sexual. A homossexualidade está demarcada por espaços de estigmas e preconceitos, há, até mesmo, quem compreenda a orientação sexual e a identidade de gênero como uma aberração, sendo desvalorizada e inferiorizada. Demarcada por características singulares, culturas diversas e marcas de violências, a sexualidade não normativa está à margem das relações sociais e imersa em mecanismos de opressão e em um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que essas relações estruturam-se a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um e uma ocupa (BOURDIEU, 1983). A regulação social está relacionada com as questões sexuais, e ambas pressupõem determinações e imposições para os gêneros, chegando a atos de homofobia. A homofobia atravessa décadas, e está demarcada por desconhecimento, imposições sociais e culturais, visões normativas e moralizantes, impulsionadas pela ordem patriarcal. A falta de entendimento e de localização diferenciada desses sujeitos pode levá-los a processos de domesticação e regulação sexual.

Conforme especificado anteriormente, a ciência moderna contribuiu com a rejeição das sexualidades diversas, assim como reformulou o *status* da homossexualidade quando incluiu os questionamentos dos movimentos sociais em suas pesquisas. A ciência moderna é parte da sociedade capitalista, e essa sociedade está alicerçada em relações hierárquicas, que são ao mesmo tempo relações contraditórias. Saffioti (2013) enfatiza pelo menos 3 contradições que se entrecruzam na sociedade capitalista: as relações de classe, as de sexo e as de raça e etnia. Esse modelo compulsório favoreceu a homofobia, gerando visões de normatizações que provocam desigualdade e sofrimento em sujeitos LGBT.

Na busca de compreender um pouco mais sobre a sexualidade humana torna-se necessário falar sobre orientação sexual. O conceito de orientação sexual vai além dos estereótipos binários de gênero, entendendo que os corpos não são definidos por padrões apenas vinculados ao feminino e ao masculino e às relações sexuais dos mesmos. É fundamental entender que gênero é a construção social, organizado a partir das características biológicas, anatômicas e fisiológicas das pessoas. As relações de gênero não são simplistas e binárias. Dentro dessa relação não há só espaço para o que a cultura dominante produziu e identificou sendo para o universo masculino ou para o universo feminino. Ainda, dentro dessa cultura a sexualidade só

é aceita se ela for realizada entre pares com diferentes sexos biológicos. Ao longo da história humana foi se construindo uma percepção subjetiva de homem e de mulher, de acordo com os comportamentos, corpos e papéis estabelecidos pelo patriarcado.

De acordo com Bourdieu:

Embora a ideia de que a definição social do corpo, e especialmente dos órgãos sexuais, é produto de um trabalho social de construção se tenha banalizado de todo por ter sido defendida por toda a tradição antropológica, o mecanismo de inversão da relação entre causas e efeitos, que eu tento aqui demonstrar, e pelo qual se efetua a naturalização dessa construção social, não foi, a meu ver, totalmente descrito. O paradoxo está no fato de que são as diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações e valores que estão de acordo com os princípios desta visão. (BOURDIEU, 2014, p. 39-40).

Tal definição a partir de um corpo físico visa padronizar os sujeitos e a naturalização dessa construção social pelos órgãos genitais definiu os pares a serem formados, com a ideia de que os órgãos genitais devessem se encaixar para assim poderem efetuar a procriação. Tanto o gênero como a sexualidade são categorias que foram social e culturalmente produzidas e o mesmo também ocorreu com as categorias relacionadas à homossexualidade e à heterossexualidade, sendo que a heterossexualidade se apresenta como normalidade e culturalmente aceita na sociedade. Cabe lembrar que no transcorrer de todo processo histórico, a sexualidade foi foco de debates higienistas, engrenando-se por um modelo regulatório médico, religioso e científico.

A homossexualidade e a heterossexualidade são formas que se referem à orientação sexual dos seres humanos. A orientação sexual nada mais é do que o desejo, o amor ou a atração sexual de um indivíduo por outro ou outra. Os seres humanos podem ser gays, lésbicas, bissexuais, héteros, pansexuais, entre outros. A homossexualidade se “constitui em uma experiência identitária contemporânea construída na tensão entre valores da esfera privada e da esfera pública,

problematizando os tênues limites desta divisão moderna”. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 19). Isto significa que falar de homossexualidade é falar de hierarquização de valores para determinadas práticas sociais que, “no bojo da construção social da sexualidade, se tornarão posições hierarquicamente inferiores ou subalternizadas, e que neste texto estamos chamando de hierarquias sexuais, as quais interpelam as identidades sexuadas”. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 24).

A sexualidade humana é ilimitada, trata-se de algo aberto, portanto, flexível. A sexualidade é um “dispositivo histórico” (FOUCAULT, 2009), ou seja, uma invenção social hierarquicamente posicionada, que agiu perversamente para padronizar pessoas e definir os lugares, subalternizando os gêneros divergentes. Não obstante

[...] a ideia de que se deve ter um verdadeiro sexo está longe de ser dissipada. Seja qual for a opinião dos biólogos a esse respeito, encontramos, pelo menos em estado difuso, não apenas na psiquiatria, psicanálise e psicologia, mas também na opinião pública, a ideia de que entre sexo e verdade existem relações complexas, obscuras e essenciais. (FOUCAULT, 1982, p. 03).

A atração afetiva e sexual entre sujeitos do mesmo sexo existe nas mais variadas sociedades e culturas, mas nas raízes da discriminação contra a homossexualidade encontram-se alguns períodos que são importantes destacar e que coadunam com a história da sexualidade. Primeiramente, a homossexualidade era vista como um pecado, depois como crime e por fim como uma doença. Porém, antes de todos esses períodos em que a homossexualidade foi depreciada, as práticas sexuais com parceiros do mesmo sexo eram consideradas comuns e aceitas. Pude constatar por meio de pesquisas na área que, na pré-história há indícios de que a homossexualidade era comum e até mesmo desempenhava um papel importante nos rituais de passagem entre os homens (PRADO; MACHADO, 2008).

Documentos egípcios demonstram que a homossexualidade existia tanto entre homens como entre os deuses, como Horus e Seth. Entretanto, era mais comum e aceita a bissexualidade.

Na Grécia entre 3.000 e 1.400 a.c, as relações entre pessoas do mesmo sexo não era discriminada, era considerada até mesmo uma prática admirável, pois envolvia a transmissão de sabedoria. Nessa

época, o casamento hétero tinha apenas a função de assegurar uma descendência legítima e adquirir poder (PRADO; MACHADO, 2008).

Ressalto que os documentos históricos que registram esses períodos falam apenas de relações homossexuais entre homens, mesmo porque, as mulheres eram vistas como homens invertidos, sem o poder do falo e por isso, eram negligenciadas e postas como seres inferiores, serviçais dos homens, servindo geralmente para a procriação, ou para casamentos de conveniência. A constituição de poderes entre famílias, troca de favores, aglomeração de terras e bens tem um peso determinante na economia de bens simbólicos e organiza a percepção do mundo social e da reprodução biológica (BOURDIEU, 2014).

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelos quais os dominados contribuem, muitas vezes à sua revelia, ou até contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais – vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa – ou de paixões e de sentimentos – amor, admiração, respeito - ; emoções que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis como o erubescer, o gaguejar, o desajeitamento, o tremor, a cólera ou a raiva onipotente, e outras tantas maneiras de se submeter, mesmo de má vontade ou até contra vontade, ao juízo dominante [...]. (BOURDIEU, 2014, p. 61).

A dominação favorecida pelo patriarcado incumbiu-se de criar dispositivos da sexualidade (FOUCAULT, 1982) e foi nesse contexto ditado pelo dispositivo da sexualidade que a homossexualidade foi historicamente produzida até os tempos atuais.

Entre os anos de 1530 e 1820 a homossexualidade era vista como pecado, sendo criminalizada, levando as pessoas à prisão, ao açoite ou à pena de morte na fogueira.

A prática homossexual ainda é crime em mais de 70 países, sendo que, pelo menos 5 deles punem a homossexualidade com pena de morte, são eles: Arábia Saudita, Irã, Iêmen, Maurtânia e Sudão, além de algumas regiões da Nigéria e da Somália.

Depois de passar pelo pecado e pela criminalização, a homossexualidade, durante muitos anos, foi considerada uma doença reconhecida pelo termo homossexualismo. O sufixo *ismo* é utilizado pela medicina para designar uma intoxicação (HOUAISS, 2001). Já o sufixo *dade* diz respeito a um modo de ser. Parece apenas um simples termo, mas o entendimento de homossexualismo ao invés de homossexualidade carregou e carrega uma força simbólica que exerce poder sobre os corpos normatizando-os e discriminando-os.

Entretanto, antes da adoção do termo homossexualismo pela medicina por volta de 1870, o psicólogo alemão Karl-Maria Kertbeny, em 1848 criou o termo homossexual para se referir aos indivíduos que mantinham relações sexuais com parceiros do mesmo sexo. A criação do nome tinha a função de classificar esse tipo de relação, fazendo com que termos pejorativos como pederasta, sodomia ou pederastia, não fossem mais relacionados a esse tipo de relação sexual. Esse psicólogo alemão também foi o responsável pelo termo heterossexual.

O inglês Havelock Ellis em 1897 publicou um dos primeiros livros dedicados à homossexualidade, e nesse livro, identificou as relações sexuais com pessoas do mesmo sexo de homossexualismo. A partir dessa publicação, popularizou-se o tratamento indicado para a cura dos homossexuais. A indicação clínica criada pelo médico português António Egas Moniz era a lobotomia. Esse procedimento cirúrgico rompia as ligações entre os lobos frontais e o resto do cérebro do paciente. Esse procedimento deixou de ser praticado nos anos de 1960. A homossexualidade, nessa época, não era considerada apenas pecado ou crime, mas, principalmente, uma doença mental, necessitando de uma indicação cirúrgica a fim de consertar o distúrbio. De acordo com Foucault (2009) foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituir a homossexualidade como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos.

Foi somente no ano de 1973 que a Associação Americana de Psiquiatria retirou a homossexualidade de seu rol de doenças mentais e, somente em 1993 foi retirada da lista da Classificação Internacional de Doenças (CID).

É importante lembrar que o período do Holocausto⁵⁰ também voltou seus olhares para os sujeitos homossexuais que, juntamente com

⁵⁰ Foi um genocídio de cerca de seis milhões de pessoas durante a Segunda Guerra Mundial, no maior genocídio do século XX, através de um programa sistemático de extermínio étnico patrocinado pelo Estado nazista, liderado

outras pessoas, foram mortos, pois se desejava a purificação da raça humana.

Esse breve histórico sobre a homossexualidade serve para compreender como se propagou a ideia de que há uma orientação sexual adequada e que tudo que se torne desviante é considerado um pecado, crime ou doença. Esse é um pensamento de senso comum, sem base científica que identifica que “a homossexualidade é uma prática sexual que, enquanto tal, é combatida, barrada, desqualificada”. (FOUCAULT, 1996, p. 268).

Trata-se de uma história recente e que ainda aflora nas mentes de muitas pessoas, gerando práticas homofóbicas, que relegam

[...] a homossexualidade ao lado doente, anormal, impróprio, nocivo, e levando, conseqüentemente, aqueles e aquelas que se identificam como homossexuais a se refugiar no segredo e no silêncio. Ao conceber a identidade heterossexual como normal e natural, nega-se que toda e qualquer identidade (sexual, étnica, de classe ou de gênero) seja uma construção social, que toda identidade esteja sempre em processo, portanto nunca acabada, pronta ou fixa. Pretende-se que as identidades sejam - em algum momento mágico - congeladas. (LOURO, 2008, p. 139-140).

O termo homofobia é proveniente de um conjunto de atitudes negativas sobre comportamentos percebidos como desvios da ordem de gênero (BORRILLO, 2010).

A homofobia - e, em particular, a masculina - desempenha a função de 'policimento da sexualidade' ao reprimir qualquer comportamento, gesto ou desejo que transborde as fronteiras impermeáveis dos sexos. (BORRILLO, 2010, p. 90).

Não há como dimensionar as situações de preconceito e de discriminação que atingem os e as homossexuais. São vivências diárias de violações no trabalho, no lazer, na escola, na família, na saúde, entre

por Adolf Hitler e pelo Partido Nazista e que ocorreu em todo o Terceiro Reich e nos territórios ocupados pelos alemães durante a guerra.

outros. Não são apenas violências físicas, e em sua maioria das vezes, são violências simbólicas e estão impregnadas nas ações, olhares e reprovações.

Apesar de a hierarquização e a inferiorização se constituírem por processos distintos, são absolutamente complementares, e esta complementaridade tem sido utilizada historicamente na manutenção de desigualdades e no acirramento de processos de exclusão social, os quais podem ocorrer de formas bastante variadas, passando desde o aniquilamento humano e a violência social até formas de inclusão subalternizadas, evidenciando, assim, o quão grave podem ser estes processos que afligem uma sociedade como um todo, e não apenas determinados grupos sociais. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 68).

Essas violências são maiores quando a pessoa apresenta algum estereótipo que não condiz com a sua identidade, ou seja, um homem que é afeminado ou uma mulher que é masculinizada. Percepções que mais uma vez se referem ao corpo e às formas de agir ou vestir e as atitudes homofóbicas, engendram-se na manutenção heteronormatizadora e de gênero correspondentes ao binarismo masculino ou feminino. Desse modo,

A homofobia tem, portanto, uma dimensão psicológica e uma dimensão social. Do ponto de vista psicológico, romper com a homofobia assimilada diz respeito a superar as barreiras impostas pelo conjunto de valores assumidos como corretos. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 76).

A homossexualidade, diferentemente do homossexualismo, não é uma doença é apenas uma forma de orientação sexual diferente da constituída como padrão. É preciso que o entendimento sobre o que é orientação sexual perpassa pela compreensão da diversidade e da pluralidade para que seja compreendida dentro de sua dimensão humana. “Quando se trata de questões de desejos, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos

discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade”. (BRITZMAN, 1996, p. 73). Todavia, ainda há algumas barreiras a serem superadas para que os sujeitos possam se reconhecer como homossexuais, barreiras pessoais em que eles e elas possam desvincular a homossexualidade dos significados em que se aprendeu a associá-la, ou seja, será preciso deixar de perceber como pecado, crime ou patologia (LOURO, 2008).

De acordo com Britzman (1996), há alguns mitos que relacionam a heterossexualidade como normal, e a homossexualidade como desviante. O primeiro mito é vinculado à ideia de que as vivências com pessoas homossexuais podem contagiar os heterossexuais (esse mito é bem percebido no discurso sobre a ideologia de gênero). O segundo mito relaciona-se com a questão da juventude e da imaturidade, ou seja, uma pessoa jovem não tem maturidade para assumir sua homossexualidade, sendo assim, é passível de regeneração e de cura. O terceiro mito impede que a sexualidade seja entendida de forma ampla, desse modo, “a sexualidade não é constituída apenas de um conjunto de ações individuais específicas”. (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Por conseguinte, assim como Britzman compreendo que

Nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. (BRITZMAN, 1996, p. 74).

Os aspectos normatizadores, impulsionados através das relações sociais, organizam o gênero e a sexualidade por meio de papéis desempenhados por ambos os sexos que são apreendidos nos espaços de convívio e que implicam na criação de estereótipos. “Este mecanismo tem sido bastante utilizado na história dos discursos sobre a sexualidade no Ocidente, e se instituiu como um julgamento moral”. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 70). A falta de entendimento e de localização diferenciada dos sujeitos homossexuais pode levá-los a atos de suicídio, a despeito de todo esse esforço social em promover e ensinar a

heterossexualidade. Lésbicas, gays, bissexuais, assexuais, pansexuais⁵¹ são algumas possibilidades de vivência e identificação que compõe esse largo espectro de orientações sexuais. Esses grupos e sujeitos, cada qual dentro de sua especificidade, lidam com uma sociedade heteronormativa que lhes cria barreiras para o acesso a direitos básicos, como saúde, educação e segurança. Além disso, enfrentam pesados processos de estigmatização, invisibilidade, discriminação, até mesmo violência.

Essas diferenças sexuais e as diferenças interculturais demonstram como o preconceito e a discriminação da sexualidade existe e se reforça por meio de recortes de classe, de raça, etnia e de gênero e são fontes geradoras de processos vinculados à opressão social. Nesse estranhamento referente à orientação sexual não normativa conduz ao surgimento de elementos de domesticação, entretanto, é necessário destacar que os processos de opressão em relação aos modos de produção de uma sociedade de classes, alicerçados em uma cultura patriarcal não são processos naturais e nem tampouco aceitos com facilidade. A estruturação desse sistema utilizou e utiliza diversas formas de garantir a hegemonia e legitimar a sexualidade binária.

4.2 Identidade de gênero para além do rótulo

Falar sobre identidade de gênero é desvendar aspectos culturais que se homogeneizaram através dos tempos e que causam diversas exclusões e violências com todos e todas aqueles e aquelas que não correspondem às normas sociais impostas.

Compreender que o ser humano é culturalmente constituído e que os preconceitos, discriminações e violências são socialmente aprendidos, é o primeiro passo para a desconstrução das normatizações impostas pelos padrões de gênero e de sexualidade. Uma forma de compreender como se dão essas naturalizações é através do entendimento das várias culturas. A interculturalidade ajuda na

⁵¹ Assexualidade é a falta de atração sexual a qualquer pessoa, ou pequeno ou inexistente interesse nas atividades sexuais humanas. Pode ser considerada a falta de uma orientação sexual (pomosexual), ou uma de suas variações, ao lado da heterossexualidade, da homossexualidade, da bissexualidade e da pansexualidade. A pansexualidade, onissexualidade ou omnissexualidade, é caracterizada pela atração sexual ou amorosa entre pessoas, independentemente do sexo ou identidade de gênero, ou por todos os gêneros.

compreensão crítica da própria cultura. “A educação intercultural, na perspectiva epistemológica da complexidade, pode ser entendida como o desenvolvimento de contextos subjetivos, sociais e culturais”. (FLEURI, 2000, p. 146).

A herança cultural ocidental reagiu depreciativamente nos comportamentos que buscaram fugir dos padrões tradicionais aceitos na maioria da comunidade (LARAIA, 2003). “Muito do que supomos ser uma ordem inerente da natureza não passa, na verdade, de uma ordenação que é fruto de um procedimento cultural, mas que nada tem a ver com uma ordem objetiva”. (LARAIA, 2003, p. 47).

Só que a cultura não é estanque ela se modifica através dos tempos. Muitos costumes antes não aceitos, hoje se modificaram, e isso ocorreu também com a identidade de gênero e com a expressão de gênero. Hoje, é possível ver muitas pessoas transgêneras entrando em espaços que lhes foram negados por muitos anos, todavia, ainda há uma perpetuação de ações transfóbicas que desejam legitimar uma cultura de segregação.

Isso que dizer que:

O tempo constitui um elemento importante na análise de uma cultura. Nesse mesmo quarto de século, mudaram-se os padrões de beleza. Regras morais que eram vigentes passaram a ser consideradas nulas: hoje uma jovem pode fumar em público sem que a sua reputação seja ferida. Ao contrário de sua mãe, pode ceder um beijo ao namorado em plena luz do dia. Tais fatos atestam que as mudanças de costumes são bastante comuns. Entretanto, elas não ocorrem com a tranquilidade que descrevemos. Cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace de numerosos conflitos. Isto porque em cada momento as sociedades humanas são palco do embate entre as tendências conservadoras e as inovadoras. As primeiras pretendem manter os hábitos inalterados, muitas vezes atribuindo aos mesmos uma legitimidade de ordem sobre natural. As segundas contestam a sua permanência e pretendem substituí-los por novos procedimentos. (LARAIA, 2003, p. 52).

Buscar mudanças e aceitações é mexer com uma cultura que se solidificou e carrega imposições de um padrão heterocentrado de sexualidade. Essa impregnação cultural privilegia os padrões binários e estereotipados de homem e mulher como os mais adequados para viver e conviver socialmente.

Sendo assim,

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo que se construiu sobre os sexos. (LOURO, 2008, p. 21).

A pessoa transgênera acaba conduzindo seu comportamento, seu corpo e suas vestimentas a fim de enquadrar-se em um dos estereótipos sociais, seja o de homem ou de mulher, mas mesmo buscando essa passabilidade⁵² esses sujeitos ainda infringem as normatizações e são perseguidos e perseguidas.

Na sociedade, o que caracteriza a pessoa transgênera, é a transgressão das normas estipuladas nesse dispositivo binário de gênero. Essa divisão por gêneros nada mais é do que um “sistema de controle dos indivíduos e, como tal, quem escapa da sua órbita coercitiva será ‘gentilmente convidado’ a voltar para a ‘normalidade’, ou seja, para o cumprimento cego e totalmente acrítico das normas de conduta vigentes”. (LANZ, 2015, p.19).

⁵² “A passabilidade (de “passar por”) é a característica de sujeitos trans passarem por sujeitos cis, conseguindo apagar ao máximo marcas do sexo imposto ao seu nascimento e colocar em si características sociais do sexo com o qual se identificam e desejam ser reconhecidos. Essa é uma ação que aponta para produção social do gênero quando tais sujeitos trabalham sua imagem, sua gestualidade, as inflexões de fala, modos de agir e se apresentar, enfim, uma série de marcadores que imputam a um corpo marcadores de gênero”. (FERREIRA, 2017). Portanto, a passabilidade diz respeito a quando uma pessoa busca formas de se apresentar de acordo com o que deseja expressar-se, buscando mecanismos que convençam a leitura de sua imagem.

Ressalto que o conceito de identidade não define totalmente quem é quem, pois a identidade é subjetiva. Desse modo, ser uma pessoa transgênera não é apenas ser uma pessoa transgressora das expectativas sociais, é ser um sujeito em busca de algo que, às vezes, nem ele ou ela sabem bem o que é.

Compreender a complexidade da categoria analítica gênero é fundamental à compreensão dos processos de produção das subjetividades, que não podem ser reduzidas a identidades sexuadas estabilizadas no que se convencionou chamar homens e mulheres, masculino e feminino. As subjetividades são complexas, singulares, heterogêneas e se constituem a partir de diversas marcações da diferença que excedem à diferença sexual. Há, portanto, que se desnaturalizar e problematizar tais categorias, o que não implica negar a existência de homens e de mulheres enquanto sujeitos empíricos concretos. (NARVAZ, 2010, p. 180- 181).

Parte das pessoas transgêneras já se reconhece nessa condição desde muito cedo, às vezes na infância, outras tardiamente se defrontam com essa “nova” identidade. De todo modo, sempre se busca uma explicação científica para essas identidades; há quem se apoie na biologia, na neurologia, na psicologia ou no social e há quem faça uma mescla de todas essas questões. O que é preciso ter clareza é que a transgeneralidade não é uma benção, nem tampouco uma maldição (JESUS, 2012), mas uma representatividade diferente da comumente conduzida na cultura.

Questões acerca da natureza construída da experiência, acerca de como os sujeitos são, desde o início, construídos de maneiras diferentes, acerca de como a visão de um sujeito é estruturada - acerca da linguagem (ou discurso) e história - são postas de lado. A evidência da experiência, então, torna-se evidência do fato da diferença, ao invés de uma maneira de explorar como se estabelece a diferença, como ela opera, como e de que forma ela constitui sujeitos que veem e agem no mundo. (SCOTT, 1999, p. 4).

Entendo que o termo transgênero é um conceito “guarda-chuva⁵³” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identifica com comportamentos ou papéis esperados do sexo que lhes foi determinado no seu nascimento. Em outras palavras, os órgãos genitais não definem a identidade, tampouco as preferências sexuais (LANZ, 2015)⁵⁴.

⁵³ É de suma importância entender que ninguém escolhe ser trans, a pessoa já nasce com essa condição porém muitas vezes não sabem reconhecer o que de fato são e as vezes levam tempo para isso. Para quem acha que ser trans tem que seguir um manual de instruções está totalmente errado(a). Toda pessoa trans cai de paraquedas no vale e procura o que acha mais necessário no começo. Há pessoas que começam com um tratamento hormonal (consulte um médico especializado), outras que começam com procedimentos estéticos, algumas simplesmente mudam a vestimenta e outras já iniciam tudo junto. Fonte: <https://empoderadx.com.br/2018/06/06/trans-entenda-as-tags-do-termo-guarda-chuva-que-engloba-diferentes-generos/>

⁵⁴ Andrógino: uma pessoa com traços atribuídos a homens e mulheres. Crossdresser: pessoa que se veste, ao menos parcialmente com roupas associadas a outro gênero dentro de uma sociedade particular. Drag king: mulher que aparece como um homem numa base temporária, ela pode ou não pode ter qualquer expressão masculina em sua vida habitual. Drag Queen: homem que aparece como uma mulher em uma base temporária, ele pode ou não ter qualquer expressão feminina em sua vida habitual. Gênero fluido: Ser fluido em movimento entre dois ou mais gêneros, mudando naturalmente na identidade de gênero e / ou expressão de gênero / apresentação. Genderfuck: é uma tentativa intencional de apresentar uma identidade sexual confusa que contribui para o desmantelamento da percepção de um binário de gênero. Gênero fora da lei: Uma pessoa que se recusa a ser definido pelas definições convencionais de homens e mulheres. Gênero queer: pessoa cuja identidade de gênero e /ou expressão de gênero cai fora da norma dominante da sociedade de seu sexo atribuído. Poligênero: ter as características de gêneros diversos, deliberadamente refutar o conceito dos dois. Queer: pode ser usado como um termo guarda-chuva como LGBT, como em “a comunidade gay”. Conceitos emprestados de <http://lgbtcenter.ucdavis.edu/lgbt-education/lgbtqia-glossary>

Quadro 15: Guarda-chuva transgênero



Fonte: Elaborado a partir do livro: O corpo da roupa (LANZ, 2015, p. 77) e disponibilizado *online*⁵⁵.

As pessoas transgêneras são cidadãs de direito. Mesmo que se apresente visualmente diferente do que socialmente a visão conservadora defende, isto não lhe oculta os direitos e as obrigações enquanto cidadão ou cidadã. A transgeneridade não é nem pecado, nem crime, nem doença. Pessoas transgêneras sempre existiram em toda a história da humanidade, e geralmente são deixadas à margem (LANZ, 2015).

⁵⁵ Fonte: <https://nlucon.com/2014/03/31/leticia-lanz-comenta-dia-da-visibilidade-transgenera-queremos-chamar-atencao-para-quem-vive-no-armario/> Acesso em 17 jan. 2019. Blog Letícia Lanz. <http://leticialanz.blogspot.com.br/>

Em toda a história da humanidade sempre existiram identidades gênero-divergentes, mas, com raríssimas exceções, sempre permaneceram na penumbra, à margem da vida sociopolítico-cultural, sem direitos civis e profundamente marcados por um forte estigma. Somente a partir do final do século XX, na esteira das conquistas feministas, pessoas transgêneras começaram a sair do armário em maior número, desafiando abertamente a dicotomia homem-mulher que caracteriza o sistema binário de gênero em vigor na sociedade. (LANZ, 2015, p. 11).

Conforme já descrito anteriormente, as questões de gênero ainda estão vinculadas às expressões do masculino e do feminino, determinadas historicamente por meio de imposições sociais e culturais. Essas imposições, em geral, são de caráter biológico e estão estritamente ligadas aos papéis que cada um/a tem que assumir socialmente. “A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis que a sociedade espera ver cumprido pelas diferentes categorias de sexo”. (SAFFIOTI, 1987, p. 08). Esses papéis acabam sendo injunções sociais e culturais, convenções naturalizadas promovidas em uma cultura sexista.

A definição do que é ser homem ou mulher ocorre no nascimento atribuída em relação ao seu órgão genital e, desse modo, o sexo é entendido como biológico e natural condicionante de atribuições de papéis.

As expectativas em relação ao gênero e à sexualidade já vêm desde o nascimento. A anatomia dos corpos se impõe na vida de todos e todas e define o que é normal e o que é patológico. É interessante perceber como ao longo da existência humana tende-se a uniformizar as pessoas, buscando nomenclaturas e encaixes sociais que deem conta de explicar o que cada um e que cada uma é. Essas definições de certo modo identificam cada sujeito em um grupo social, mas não definem tudo que se é, pois, cada um vive sua sexualidade e sua expressão de gênero de forma muito particular.

Quem não se coloca dentro de um desses 2 padrões acaba ficando à margem e sofre diversas exclusões e violências. Isso ocorre porque as identidades de gênero rompem com normas impostas socialmente, já que as identidades se constituem em outra lógica diferente da binária. Essa normatização feita por meio da genitália desconsidera a singularidade de cada sujeito e a diversidade histórica, levando muitos e

muitas a se esconderem e fazerem de suas vidas uma vivência clandestina.

As diversas identidades de gênero são atribuídas pela própria aceitação de si e de seu corpo. A pessoa se vê diferente do sexo biológico; o corpo projetado mentalmente não tem referência com o sexo (biológico) ou com a orientação sexual.

Segundo Carrara:

Identidade de gênero refere-se à experiência individual de sentir-se homem ou mulher, independente do sexo biológico atribuído no nascimento. Isso inclui um sentido pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e gestualidade. (CARRARA, 2010, p. 43).

Ao compreender a identidade como única e construída socialmente por meio de relações, é necessário estabelecer o que são e o que não são relações de identidade.

A identidade social está diretamente relacionada ao nome, e a alteração, via judicial, do nome de registro é dificultada, o que se constitui em um dos principais obstáculos das pessoas transgêneras, levando as pessoas trans a adotarem o nome social⁵⁶. O nome social é o nome pelo qual pessoas transgêneras preferem ser chamadas cotidianamente, em contraste com o nome oficialmente registrado que não reflete sua identidade de gênero.

Embora as pessoas transgêneras se apresentem com o nome social, em muitos cadastros não há campo para preencher esse nome. Mesmo nos formulários ou “chamadas escolares” que aceitam esse preenchimento do nome social, há uma insistência por parte de algumas pessoas de chamá-las e chamá-los pelo nome de registro. “De um lado temos as regras jurídicas que definem formalmente o poder, de outro [...] os efeitos de verdade que esse poder produz que esse poder conduz e que, por sua vez reconduzem esse poder”. (FOUCAULT, 2005, p. 28).

⁵⁶ Para saber sobre as leis e decretos que validam o uso do nome social consulte em: <http://www.abglt.org.br/port/nomesocial.php> e em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59221-resolucao-que-autoriza-uso-de-nome-social-de-travestis-e-transexuais-e-homologada-pelo-mec>.

Essas relações ou imposições sociais de poder deslegitimam as identidades e delimitam os lugares dos corpos. As pessoas transgêneras, em geral, são classificadas por possuírem um corpo identificado como “corpo errado”, como se existisse um corpo certo, e esse corpo seria o de uma cisgênera (gênero igual ao sexo de nascimento). Essa não aceitação pela família, pela escola ou pelas demais instituições sociais pode levar ao suicídio, como vários dados das pesquisas analisadas apontam⁵⁷. A própria não aceitação do seu corpo leva essas pessoas a conflitos, pois se vêem fora das normas padrões. Sem falar das altas taxas de assassinatos de que são vítimas.

Em 2017⁵⁸, foi transmitida em horário nobre da televisão brasileira, uma novela (A Força do Querer - autoria - Glória Perez) que retrata o sofrimento vivido pela personagem Ivana (atriz - Carol Duarte) que durante anos de sua vida não consegue se identificar no corpo que nasceu. Biologicamente denominada como mulher e sendo influenciada por uma cultura que estereotipa binariamente os corpos, a personagem Ivana viveu o dilema que muitas pessoas com gêneros divergentes vivem. Ao reconhecer-se como uma pessoa transgênera homem, mudando assim o seu visual, Ivana passa a se chamar Ivan e é acometida de vários preconceitos e discriminações.

Esse caso retratado na telenovela é um pequeno recorte do que essas pessoas sofrem diariamente em suas vidas. E o sofrimento não termina quando elas conseguem descobrir-se como trans e que há uma nova etapa a ser percorrida, em busca da aceitação, do acolhimento dos seus pares, de um local que as receba para trabalhar e espaços onde possam circular sem nenhum medo ou insegurança.

Outro fator que merece destaque é a dificuldade de moradia. O que para as pessoas cisgêneras pode ser um simples ato, que é o de alugar um imóvel, para uma pessoa transgênera os contratos de locação de imóveis são negados com muita frequência por conta da sua identidade de gênero, pois vinculam sua imagem à marginalidade e à

⁵⁷ Para obter mais dados sobre suicídio LGBT, consultar nos textos: Análise da produção discursiva de notícias sobre o suicídio de LGBTs em um jornal impresso do Distrito Federal - <file:///C:/Users/S/Downloads/37229-99166-1-PB.pdf> e no texto Risco de suicídio é maior entre jovens LGBT “no armário”, diz estudo - <https://revistaladoa.com.br/2018/04/noticias/risco-de-suicidio-e-maior-entre-jovens-lgbt-no-armario-diz-estudo/>

⁵⁸ Novela exibida pela Rede Globo de Comunicação, no horário das 21h00min. no ano de 2017.

promiscuidade. O mercado de trabalho também associa sua identidade à marginalidade, ao crime e à promiscuidade (LANZ, 2015).

Além disso, o tratamento com hormônios, as cirurgias⁵⁹ e as demais alterações corporais, sem acompanhamento, podem levar à depressão, ao isolamento e, por fim, ao suicídio. Nos Estados Unidos, por exemplo, as taxas de suicídio entre as pessoas transgêneras são 26 vezes maiores que das demais pessoas.

O conflito entre o corpo que se deve ter, para usar a roupa que se deve usar, em virtude da identidade de gênero na qual alguém deseja se expressar, pode levar a pessoa transgênera, como realmente leva, à busca obstinada pela realização de mudanças corporais intensas e profundas, que façam com que seu corpo fique adequado ao uso dos distintivos culturais do gênero em que deseja se expressar. (LANZ, 2014, p. 254).

Dentre todas as violências sofridas pelas pessoas de gêneros divergentes, as que mais as afetam são as decorrentes da família e da escola. De acordo com o blog de Letícia Lanz⁶⁰, a família está no topo das violências, sejam elas físicas ou simbólicas. Filhos e filhas transgêneras são expulsos de casa, ou são obrigados e obrigadas a assumir uma postura que se enquadre no sistema binário de gênero. As violências simbólicas ficam nos mais altos níveis de agressividade. “A violência simbólica é muito sutil, não deixa marcas aparentes como a violência real, mas costuma ferir com intensidade semelhante ou até maior do que a agressão física”. (LANZ, 2014, p. 257).

Depois da família, vem a escola, que é o segundo espaço em que as crianças se socializam e buscam um conforto e um compartilhamento de suas vivências e vontades, entretanto, em geral, não é isso que elas encontram nessa instituição. A escola é carregada de estigmas e preconceitos, e está incumbida de reproduzir o modelo heteronormativo. Fortemente amparada em uma cultura cristã, que não compreende e tampouco aceita os gêneros divergentes, “a ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de relações de força dentro de uma formação social,

⁵⁹ A cirurgia “é uma das etapas do processo transexualizador. Também conhecida como mudança de sexo, redesignação sexual (SRS), readequação sexual, cirurgia corretiva”. (BENTO, 2008, p. 187).

⁶⁰ Para conhecer o blog consulte: <http://leticialanz.blogspot.com.br/>

possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima”. (STOER, 2008, p. 15).

A família é disparadamente a maior fonte de violência – física e simbólica – contra pessoas transgêneras, contra pessoas LGBT de modo geral. Com raras e escassas exceções, filhos transgêneros são constantemente massacrados, física e moralmente, por pais, irmãos e outros familiares que quase nunca se conformam em ter parentes gênero-divergentes. Depois da família, vem a escola, encarregada de reproduzir o modelo cisgênero-heteronormativo que prevalece na sociedade e onde o bullying é prática regimental, amplamente apoiada até mesmo por diretores e professores que acreditam ser uma prática capaz de ajudar a "consertar" alunos gênero-divergentes. (LANZ, 2016, s/p).

Esta questão é cara para esta pesquisa, pois a ação pedagógica produz implicações na constituição da identidade dos sujeitos da pesquisa.

As instituições consolidadas como formadoras (igreja, escola e família) deveriam ser *locus* de debate para a quebra do poder simbólico e da cristalização de normatizações estereotipadas de comportamentos. Entretanto, são justamente essas instituições que acabam se isentando do debate.

A família é o primeiro lugar de reconhecimento e pertencimento de todos e todas. Nas relações familiares se aprendem posturas e costumes, normas e valores, culturas e preconceitos. A família tem um importante papel na formação dos sujeitos e essa instituição também se torna uma esfera importante para as vivências. A aceitação familiar é a base estrutural do ser humano, mas, quando não há essa aceitação, os caminhos a serem percorridos tornam-se mais difíceis.

Muitas pessoas com identidades de gênero diversas relatam que não foram aceitas por suas famílias. Há relatos de várias formas de violência, além de práticas como internações, busca de apoio religioso e medicamentoso. A expulsão ocorre quando os familiares verificam que realmente não há mais como “curar” essa pessoa. Quando não são expulsas diretamente, se veem em uma situação de tamanha violência que a única possibilidade é a “fuga” para algum outro espaço.

Sem nenhum local que as acolha e sem emprego a rua acaba sendo a única alternativa e a prostituição uma forma de ganhar recursos para a sua sobrevivência. A falta de percepção de que essas violências induzem os sujeitos a buscarem “formas alternativas” de vida, demonstra que essa temática deve ser cada vez mais evidenciada.

A pessoa com uma identidade de gênero que não corresponde às formulações binárias aceitas socialmente passa a ser vista como uma aberração, um monstro, algo ou alguém que merece o desprezo, o medo e a rejeição. Desqualifica-se qualquer outra qualidade que essa pessoa venha a ter, o que está em “jogo” é a forma com que ela se apresenta socialmente, como ela se veste e o que ela faz com o seu corpo.

As identidades de gênero divergentes quando identificadas como anormais, passam a ser indesejadas, uma ameaça para os padrões morais da sociedade, uma pessoa sem pudor e imoral, sendo vítima de violência das mais variadas formas. Justificam-se as violências, como tentativas de correção da anormalidade.

[...] Misto de dois reinos, reino animal e o reino humano: o homem com cabeça de boi, o homem com pés de ave – monstros. É a mistura de duas espécies, é o misto de duas espécies: o porco com cabeça de carneiro é um monstro, è misto de dois indivíduos: o que tem duas cabeças e um corpo, o que tem dois corpos e uma cabeça, é um monstro. É o misto de dois sexos: quem é ao mesmo tempo homem e mulher é um monstro [...]. Para que haja monstruosidade, essa transgressão do limite natural, essa transgressão da lei-quadro tem de ser tal que se refira a, ou em todo caso questione certa suspensão da lei civil, religiosa ou divina. **Só há monstruosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou direito religioso.** (FOUCAULT, 2002, p. 79, grifo meu).

Essa citação de Foucault (2002) enquadra-se como uma metáfora do que se deseja destacar em relação às anormalidades em que são colocadas as pessoas com gêneros divergentes. Essa desordem, segundo o teórico só existe quando ocorre um abalo, uma inquietação, um descompasso no direito e nas regras eclesiais ou nos dogmas da igreja.

A sociedade brasileira formada por padrões religiosos baseados no cristianismo incutiu normativas de gênero que estabeleceram padrões do que é ser homem e do que é ser mulher. Essas padronizações foram apropriadas culturalmente e naturalizadas fazendo com que a compreensão de ser humano fosse feita basicamente por um controle do corpo e da imagem que esse corpo representa.

Esse controle sobre o corpo proporcionou relações de poder em diversas instâncias, principalmente no que se refere à sexualidade, à classe, à cor e ao gênero. O poder não se apresenta como ele é, ele se modela conforme a engrenagem que o sistema capitalista necessita. Isso quer dizer que ele não é algo estático, funciona como mecanismos que possuem propósitos específicos de controle e disciplinarização, e, de certo modo, funciona muito bem quando se fala do controle das identidades de gênero.

Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas de algum modo. Se é verdade que estas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só pode bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, senão houvesse em torno de cada indivíduo todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor - àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal e tal ideia? (FOUCAULT, 2003, p. 231).

Esse feixe de relações de poder inseriu padrões de pensamentos sexistas e preconceituosos que são difíceis de serem “quebrados”. São atitudes naturalizadas no dia a dia de todos e todas, e somente com um “olhar” atento que se pode iniciar a desconstrução. As relações de poder “[...] abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência”. (FOUCAULT, 2003, p. 232).

De acordo com Foucault (2003), as instituições são lugares que produzem instrumentos disciplinadores, o que requer uma atenção a cada ação ou imposição que se é submetido ou submetida. Quem foge do controle estabelecido é punido ou punida, e não é apenas uma punição derivada da repressão, a qual tem uma função social de colocar cada um ou uma em seu lugar. “Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações”. (FOUCAULT, 2000, p. 149).

Um dado importante para se trazer no texto tem relação com a expectativa de vida das pessoas transgêneras. Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Militantes Gay da Bahia verificou a partir de uma amostra de 2.730 pessoas que se autoidentificam LGBT, que a expectativa de vida das trans é em média de 28 anos (GGB, 2016). Essa pesquisa aponta para privações e violações constantes, vindo desde a violência simbólica (BOURDIEU, 1998) chegando até os assassinatos dos sujeitos.

Outros dados são descritos pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) em uma pesquisa denominada de Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil em 2015 (ABGLT, 2016).

Tais dados foram coletados com base em um estudo com 1.016 respostas de várias pessoas de diversas regiões do Brasil. O relatório apresentou análises conduzidas por depoimentos de jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) sobre as experiências que eles e elas tiveram em instituições educacionais, buscando compreender como se sentiam nos espaços, em relação a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero.

Me descobri no primeiro semestre como lésbica, e poucos meses depois como homem trans, e tive minha perspectiva de vida completamente alterada. Desde que eu cortei o cabelo e passei a me vestir com roupas que eu julgo mais “a minha cara”, passei também a temer andar na rua. Passei a receber olhares de ódio na rua. Eu, um jovem de classe média alta, branco, morando em um bairro rico, levei um choque de realidade ao perceber que eu tinha muitos privilégios e que minha expressão de gênero tirou quase todos eles de mim. Esse ano, tudo mudou para mim, eu tenho medo de andar na rua sozinho, eu tenho medo de

me assumir para meus pais, eu tenho medo de nunca ser capaz de concluir minha transição, de não ser aceito no mercado de trabalho. Eu tenho medo de tudo e de todos. (depoimento de estudante trans, 16 anos, estado de São Paulo). (ABGLT, 2016, p. 28).

O depoimento de uma travesti retirado do livro organizado por Rogério Diniz Junqueira *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* contribui para o entendimento da vivência dessas pessoas com a escola. No relato, a travesti desistiu da escola pela violência sofrida. Ela conta que além de ter sofrido durante a infância com as violências dos colegas, na juventude, uma diretora a destratou, foi grosseira e arrogante, e isso fez com que ela desistisse dos estudos (PERES, 2009).

Essa experiência de humilhação, executada pela diretora que agiu como se a instituição fosse seu espaço privado, do qual poderiam fazer parte somente pessoas que ela própria definiria como “gente de bem”, está fincada no mais puro preconceito (PERES, 2009), e isso fez com que a travesti se evadisse da escola. A saída da escola e as dificuldades encontradas ao longo do seu percurso fizeram com que a travesti fosse para a prostituição e para as drogas (PERES, 2009). Para tanto:

É importante lembrar que quando uma travesti⁶¹ chega à escola, ela já viveu alguns transtornos na esfera familiar e comunitária, apresentando uma base emocional fragilizada que a impede de encontrar forças para enfrentar os processos de estigmatização e a discriminação que a própria escola, com seus alunos, professores, funcionários e dirigentes, exerce, dada a desinformação a respeito do convívio com a diferença e suas singularidades. A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que consequentemente contribui para a marginalização, pois bem sabemos da importância dada aos estudos e à

⁶¹ Retrato por meio dessa citação, que entendo por travesti todas as pessoas que se enquadrem em gêneros divergentes.

profissionalização em nossa sociedade. (PERES, 2009, p. 245).

É interessante refletir de que maneira as violências influenciaram, em alguns casos, o desvio ou o impedimento ao ingresso regular na escola. Historicamente, verifico que o lugar das travestis foi a rua, nem sempre por opção, mas pelas dificuldades encontradas ao longo de suas vidas, pois sem escolarização não conseguiram ingressar no mundo do trabalho, todavia, necessitavam buscar recursos para sua sobrevivência. É necessário, desmistificar a crença segundo a qual, ser travestis é sinônimo de prostituição; não obstante, geralmente o que faz com que elas cheguem à prostituição é a violência estrutural presente no processo de aculturação.

Como a pesquisa busca olhar vivências nos processos de escolarização, vale ressaltar que, no que se refere à formação docente inicial, essa não deu e não dá conta de trabalhar com as questões que envolvem a identidade de gênero. Desse modo, as temáticas que envolvem a identidade de gênero e as mais variadas formas de diversidade sexual acabam por ocorrer informalmente, nos corredores escolares, ou nas salas dos professores e das professoras.

É possível perceber que quando ocorre algo que seja entendido como um problema referente à sexualidade humana, isso tende a ocasionar um desequilíbrio na rotina escolar. Os debates nos corredores ou na sala dos professores e professoras vêm imersos de posicionamentos religiosos, moralistas, médico-higienistas e não há uma reflexão que propicie uma ação pedagógica. Infelizmente, essa construção escolar acaba sendo concebida “para acolher alguns - mas não todos”. (LOURO, 1997, p.57).

Não há um entendimento de que as identidades são

[...] plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim o sentido de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc.; constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber [...]. Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero

fazendo parte do sujeito, constituindo-o. (LOURO, 1997, p. 25).

A escola se configura vislumbrando um estereótipo de sujeito a partir de um modelo eurocêntrico, branco e heterossexual. Sendo influenciada pela igreja e por outras instituições sociais, a escola reproduz um modo de pensar e agir normatizador. Os discursos religiosos e biomédicos inseridos e naturalizados negam ou ignoram a diversidade sexual, e essas práticas excludentes na educação levam alguns alunos e as alunas a não reconhecerem suas identidades de gênero e sexual, para poderem se encaixar no ambiente escolar. Essas imposições de categorias fixas resultam em diversas violações.

No que se refere à igreja, essa como instituição que também reproduz discursos discriminatórios sobre as pessoas com gêneros divergentes, incorporou-se de preconceitos e organizou-se seguindo o sistema patriarcal, escolhendo assim, a quem acolher. Para algumas instituições religiosas, todas as pessoas que não se enquadram no determinismo biológico são vistas como antinaturais, abominações, seres pecadores, uma vez que, além de fugirem à norma, não são passíveis de procriação, e desvinculando-se da constituição de uma família heterossexual efetivamente reforçada nessas instituições.

A violência é uma das faces da opressão e tem certo nível de tolerância e anuência de determinados setores da sociedade, principalmente ao ser empregada contra as pessoas transgêneras.

Os sujeitos transgressores/as vivem à margem das determinações patriarcais e, por isso, são indignos ou indignos de respeito, de direitos, de segurança, de integridade do corpo e de saúde adequada. São desumanizados, pois não seguem as diretrizes do mundo cisgênero - sujeitos abjetos.

Ao aceitarmos que a construção de gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas - com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução - estão construindo gênero. (LOURO, 2008, p. 35).

A não compreensão da categoria gênero como uma categoria histórica e mutável é não aceitar que as pessoas são diferentes e que a orientação sexual ou a identidade de gênero não influenciam o caráter. Os padrões hoje aceitos em nossa sociedade ocidental não são os mesmos de outros tempos e outras culturas, e as representações são formas discriminativas e patologizadoras de definir as pessoas.

Todo este debate é cada vez mais latente e requer espaço para ser compartilhado e esclarecido, assim, considero a relevância de ampliar as vozes que lutam para serem ouvidas.

Por fim, destaco que a identidade de gênero divergente não demonstra o caráter das pessoas, tampouco a orientação sexual determina a conduta ética e moral.

5 PESSOAS LGBT E DIREITOS HUMANOS

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) aparece em um cenário pós Segunda Guerra Mundial, com o intuito de reestabelecer a paz e os direitos sociais para todas as pessoas. Com a ONU vem a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶² (DUDH), instaurando políticas sociais que priorizem a dignidade humana, a igualdade, o respeito e a ideia de educação para todos e todas, estabelecendo que “todo ser humano tem direito à instrução [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais”. (ONU, 1948).

A partir da consolidação dos Direitos Humanos, vários países entre eles o Brasil, se organizaram e criaram leis em prol do cumprimento desses direitos. Deste modo, alguns tratados internacionais relacionados à igualdade de direitos são assinados pelos países envolvidos. Dentre vários documentos há uns que causam curiosidade, pois demonstram que as discussões trazidas atualmente sobre diversidade e gênero já possuem um marco histórico consolidado há décadas. A exemplo disso cito como importantes os seguintes documentos: a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres de 1979, a Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher assinada em 1994, o Compromisso de Dakar (2000) realizado junto ao Fórum Mundial de Educação referente à universalização da educação e a igualdade entre os gêneros, buscando eliminar as “disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação”. (UNESCO, 2001, p. 20), os Princípios de Yogyakarta⁶³ de 2007 sobre a aplicação da

⁶² Para consultar a Declaração de Direitos Humanos por completa: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

⁶³ A Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos, em nome de uma coalizão de organizações de Direitos Humanos, realizaram um projeto com o objetivo de desenvolver um conjunto de princípios jurídicos internacionais sobre a aplicação da legislação internacional às violações de Direitos Humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero, no sentido de dar mais clareza e coerência às obrigações de Direitos

legislação internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, a Conferência Nacional da Educação Básica - CONEB (2008), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT de 2009, as Conferências Nacionais de Educação - CONAE (2010 e 2014) ambas versam sobre a eliminação de qualquer desigualdade social, racial, de gênero, de idade e de orientação sexual e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que busca uma educação não democrática e inclusiva, respeitando cada sexo, orientação sexual ou identidade de gênero (BRASIL, 2012a, p. 02).

A Constituição da República Federativa do Brasil é um documento que se originou da DUDH. Embora não se faça menção explícita aos conceitos de gênero e sexualidade na Constituição Federal, ela garante a liberdade individual e a igualdade de direitos. Em várias partes do texto constitucional, verifiquei indicativos para enfrentamento de toda forma de discriminação (BRASIL, 1988).

É interessante aqui trazer esses documentos que foram assinados pelo Brasil e destacar a importância deles para a consolidação dos direitos de todos e todas independentemente de orientação sexual ou de identidade de gênero, já que o país é recordista em assassinatos de pessoas LGBT (BRASIL, 2012) e de mulheres (BRASIL, 2014). Vejo necessária e urgente uma educação que realmente respeite às diversidades e objetive de fato uma equidade de gênero.

No que se refere à educação, o Brasil faz parte do Sistema Interamericano de Direitos Humanos e do Sistema de Direitos Humanos das Nações Unidas. Isso significa que o Brasil ratificou diversos tratados e convenções internacionais que criam obrigações ao Estado, como um todo, de respeitar, defender e promover os Direitos Humanos. Os tratados internacionais, depois de serem ratificados pelos Estados e entrarem em vigor, são incorporados na legislação interna de cada país e suas disposições devem ser cumpridas por todos os entes federativos. No caso brasileiro, a Emenda Constitucional n. 45, de 30 de dezembro de 2004, incluiu o parágrafo 3º ao artigo 5º da Constituição Federal,

Humanos dos Estados. Depois de uma reunião de especialistas, realizada na Universidade Gadjah Mada, em Yogyakarta, Indonésia, entre os dias 6 e 9 de novembro de 2006, 29 especialistas de 25 países, com experiências diversas e conhecimento relevante das questões da legislação de Direitos Humanos, adotaram por unanimidade os Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero (BRASIL, 2007).

estabelecendo que os tratados internacionais sobre Direitos Humanos tenham força constitucional. A partir da Convenção de Viena, realizada em 1993, que orientou os Estados-membros das Nações Unidas para que constituíssem, objetivamente, programas nacionais de Direitos Humanos, o Brasil formulou o seu Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

Com base no artigo 84, inciso IV, da Constituição Federal, foi publicado o Decreto nº 1904, de 13 de maio de 1996, contendo o diagnóstico da situação dos Direitos Humanos no país e medidas para a sua defesa e promoção, constituindo assim o lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH I. O Programa foi revisado e atualizado em 2002, sendo ampliado com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, o que resultou na publicação do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH II. Em 2008, o Programa foi revisado com o objetivo de assimilar as demandas crescentes da sociedade e incorporar elementos mais recentes dos tratados internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização dos Estados Americanos (OEA), para a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH III. Já o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) começou a ser construído em 2003. Ele foi elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, formado por especialistas e representantes da sociedade civil, tomando como base o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

Em vista disso, problematizar questões latentes nos diálogos sobre gênero e sexualidade e os processos de escolarização dos sujeitos jovens e adultos LGBT, é necessariamente, navegar pelos Direitos Humanos. Compreender os Direitos Humanos constitui-se como primordial para o entendimento de uma sociedade inclusiva e menos discriminatória, e conseqüentemente, uma educação baseada em direitos. Sempre é bom trazer à tona os Direitos Humanos, pois mesmo sendo uma garantia de dignidade e igualdade para todas as pessoas, por vezes, não são compreendidos desta forma e acabam por serem garantidos apenas para alguns grupos sociais que já têm seus direitos bem representados, deixando à margem quem já está à margem. Pensando pela lógica da exclusão, busco contribuir para uma reflexão profícua que englobe os sujeitos LGBT e os Direitos Humanos, tendo como proposta trazer seus marcos históricos e sociais, os retrocessos e também indagar questões sobre os processos educativos e da própria segurança e cidadania das pessoas LGBT. É primordial dar ênfase a documentos criados para proteção dos direitos dos sujeitos LGBT,

apresentando documentos específicos que debatem as necessidades e a defesa de uma educação universal e laica, pautada no direito à igualdade, em especial o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

5.1 Violação dos Direitos Humanos: o Movimento da Escola sem Partido

Para falar de Direitos Humanos, é preciso resgatar a sua gênese enquanto gerador de transformações com forte impacto social que marcaram o século XX. Datado de 1948, eles trouxeram mudanças, sobretudo nos discursos e na formulação de políticas sociais, embora a consciência sobre esses direitos ainda caminhe a passos lentos.

Entendo que, em geral, as pessoas sabem que os Direitos Humanos existem, mas desconhecem seus artigos, o que dá abertura para que movimentos como o movimento Escola sem Partido, encabeçado pelo Movimento Brasil Livre - MBL⁶⁴ instaure-se e conduza-se a partir de um discurso excludente.

Dito isso, é preciso reforçar que os Direitos Humanos versam sobre a igualdade de direitos e de dignidade para todos e todas, independentemente de sua cor, credo, raça, etnia, língua, nacionalidade, posição política ou sexo. O documento ressalta a universalização dos direitos, ou seja, que as pessoas são iguais perante a lei, e têm direito à proteção, educação e a não discriminação.

Segundo Piovesan:

Ao adotar o prisma histórico, cabe realçar que a Declaração de 1948 inovou extraordinariamente a gramática dos Direitos Humanos, ao introduzir a chamada concepção contemporânea de Direitos Humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade

⁶⁴ As propostas do MBL estão expostas no *site*: <http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>. Dentre elas está a apresentação do Projeto de Lei “Escola sem Partido” em legislativos estaduais e municipais, a competição entre escolas públicas usando métricas como o exame PISA, fazendo parcerias com a iniciativa privada para premiações, a militarização das escolas em áreas de risco e a redução de impostos das escolas privadas.

porque clama pela extensão universal dos Direitos Humanos, com a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. A Declaração de 1948 combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade ao valor da igualdade. (PIOVESAN, 2005, p. 44).

A intenção aqui não é a de definir o que são Direitos Humanos de forma única e fechada, pois isso é algo que se torna rigoroso demais para a amplitude que envolve as questões que versam sobre os direitos. Isto porque falar de Direitos Humanos é pensar, em pelo menos duas óticas, a sociológica e a dos acordos e leis. Se pensar por meio de uma esfera sociológica, esses direitos podem ser compreendidos como algo natural, inerente a todos os seres humanos; já, se observar sob a ótica das leis, os direitos provêm de acordos entre órgãos governamentais que buscam universalizá-los.

Ao buscar compreender qual a relação existente entre gênero, sexualidade e escolarização com os princípios estruturais dos Direitos Humanos, outros entendimentos devem ser levados em consideração. Isto porque os Direitos Humanos podem ser denominados a partir do princípio da irrevogabilidade e do princípio da complementaridade solidária. Sobre o princípio da complementaridade solidária dos Direitos Humanos de qualquer espécie, esse foi proclamado pela Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, nos seguintes termos: todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados.

A comunidade internacional busca em suas ações tratar dos Direitos Humanos globalmente, de modo justo e equitativo, levando em conta as particularidades nacionais e regionais, bem como os diferentes elementos de bases históricas, culturais e religiosas. Nesse sentido, é dever do estado, independentemente de seus sistemas políticos,

econômicos e culturais, promover e proteger todos os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais⁶⁵.

“A Declaração Universal de Direitos do Homem representa a manifestação da única prova através do qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, portanto, reconhecido” (BOBBIO, 1992, p. 26), por leis que garantem a igualdade e a diversidade, leis que compreendem as necessidades humanas e que são questionadas pelo Programa Escola sem Partido. Isto quer dizer que, pensar nessa construção e direitos é perceber que eles surgiram paulatinamente, que foram construídos por meio de lutas históricas, que possuem características de interdependência, e que eles são fundamentais para que se tenha um estado democrático. Entretanto, devo compreender que os direitos podem se modificar de acordo com as necessidades de cada tempo; “o que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas”. (BOBBIO, 1992, p. 18-19), mas que existe uma consolidação de normativas que se baseiam no respeito, na dignidade e na igualdade.

Entendo que um estado democrático vai além do que é proposto pelo MBL - Movimento Brasil Livre. Um estado democrático⁶⁶ é um estado de direito que se fundamenta na lei, na democracia e na soberania do povo. Desse modo, um estado democrático significa:

[...] não só subordinação dos poderes públicos de qualquer grau às leis gerais do país, limite que é puramente formal, mas também subordinação das leis ao limite material do reconhecimento de alguns direitos fundamentais considerados constitucionalmente, e, portanto, em linha de princípio ‘invioláveis’ (esse adjetivo se encontra no art. 2º da constituição italiana). (BOBBIO, 1988, p. 18).

⁶⁵ Aulas na Plataforma *online*: Saber direito aula, com Bruna Pinotti Garcia. GARCIA, Bruna Pinotti. Saber Direito Aula. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uj24t_FyYAk>. Acessado em: 10 de abr. de 2017.

⁶⁶ As “diferenças ignoradas e sufocadas durante a ditadura afloraram na democracia clamando por reconhecimento e aceitação.” (MISKOLCI, 2012, 37).

Afirmo que de acordo com Bobbio (1988) há pelo menos 3 condições para a existência da democracia. A primeira refere-se aos sujeitos que irão tomar as decisões coletivas, que tem referência ao voto. A segunda relaciona-se às modalidades de decisão, no caso da democracia que é feita pela escolha da maioria. A terceira tem relação com as alternativas postas aos chamados a tomar a decisão, que deverão ser reais e colocadas de maneira que possa se escolher entre uma ou outra.

Outro fator relevante para ser considerado, é que se precisa atentar quanto à historicidade dos Direitos Humanos, na medida em que estes são uma construção, uma invenção humana, em constante processo de reconstrução. Enquanto reivindicações morais, os Direitos Humanos são fruto de um espaço simbólico de luta social por dignidade humana (BOBBIO, 1992). Ainda segundo o autor, os Direitos Humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, quando cada Constituição os incorpora. Esse “processo de universalização dos Direitos Humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção desses direitos. Esse sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética”. (PIOVESAN, 2005, p. 45), diferentemente do que é proposto pelo MBL.

Os Direitos Humanos objetivam proteger as pessoas em todos os seus atributos de pessoa humana, zelando pela sua dignidade, ou seja, pela sua educação, saúde, moradia, vida e alimentação. Entretanto, nem sempre esses direitos são respeitados, pois há uma série de questões políticas, econômicas e sociais que se atravessam, além de movimentos que se tornam contrários ao zelo da dignidade de todos e todas.

A respeito da dignidade da pessoa, que versa em um dos princípios dos Direitos Humanos, devo esclarecer que nada tem de religioso, de divino. Essa dignidade tem relação com o que é trazido nos textos nacionais e internacionais que defendem os direitos; tais textos explicam que a dignidade é uma ideia criada pelo próprio ser humano por meio do Direito (BENEVIDES, 2000), como indica no artigo 1º da Declaração Internacional de Direitos Humanos de 1948: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Esta formulação decorre da própria reflexão do ser humano que a ela chegou de uma maneira que é historicamente dada”. (BENEVIDES, 2000, p. 05).

Portanto, o ser humano tem a sua dignidade explicitada através de características que são

únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte da vida ética, só o ser humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de autoconsciência como o oposto da alienação. Só o ser humano tem a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente e mortal. Só o ser humano tem sociabilidade, somente ele pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do autoaperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se através daquelas qualidades eminentes do ser humano como o amor, a razão e a criação estética, que são essencialmente comunicativas. (BENEVIDES, 2000, p. 06).

Ao compreender o que são Direitos Humanos e perceber que se constituem no decorrer dos tempos como à busca de princípios para uma vida com cidadania e dignidade, entendo que o discurso trazido pela Escola sem Partido contradiz o contexto histórico e social que marcou a assinatura desses direitos. O movimento do Programa Escola sem Partido⁶⁷ pauta-se no desmantelamento de alguns direitos consolidados, conquistados e são diariamente reivindicados.

Em uma atual conjuntura social marcada por um fortalecimento dos partidos, ideias e teorias de pensamento da direita e por diretrizes neoliberais, frente a um enfraquecimento sistematizado do plano político de partidos alinhados à ideologia da esquerda e a volta da repressão aos movimentos da sociedade civil, emerge o Escola sem Partido, como forte tentativa de coibir uma suposta doutrinação de cunho político esquerdista, na educação brasileira.

O MBL que é o movimento que lidera o Escola sem Partido surgiu ao final de 2014 com as manifestações decorrentes dos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, combinando forças com as bancadas⁶⁸ do congresso nacional brasileiro. Em sua agenda para além

⁶⁷ Programa Escola Sem Partido. Disponível em: <<http://www.programaescolasepartido.org/>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

⁶⁸ Bancadas formadas por deputados que levanta a bandeira religiosa e do agronegócio. A bancada da bala tem 272 parlamentares, sendo a ruralista com 198, e a religiosa com 74 (Período de 2016 até 2018). Apelidada de bancada BBB em referência a boi, bala e bíblia, é uma das bancadas mais conservadoras dos últimos anos. <<https://apublica.org/2016/02/truco-as-bancadas-da-camara/>>

da Escola sem Partido, estão em pautas políticas de Estado mínimo, a reforma trabalhista, o ajuste fiscal e redução da maioria penal.

Nesse atual contexto intermediado por perspectivas decorrentes do MBL a educação brasileira se cercou de vários projetos de lei que desejam mudanças/retrocessos no âmbito educacional. Esses projetos estão fortemente vinculados com essa bancada religiosa, (FURLANI, 2016) formada por deputados e senadores, que têm poder de votar no congresso nacional, e decidir o “destino” de vários setores. Há então uma mistura de política e de uma religião conservadora que vem descaracterizar a laicidade do Brasil, e que deseja a manutenção de uma família nos moldes patriarcais heterocentros, como pode ser visto no discurso do político Marcelo Bezerra Crivella religioso brasileiro prefeito do Rio de Janeiro (2017-2021),

Essas coisas tem um valor sagrado. Essas coisas são caras a nós, cujas tradições, princípios e valores são os da família. Daquela **família ‘adâmica’: um homem, uma mulher e seus filhos**. E agora com essa discussão de ideologia de gênero nós ficamos sujeitos a deformações, que amanhã poderão ter reflexos muito complexos até de serem avaliados, porque vai dar uma confusão no futuro. E pior, desautoriza o pai e a mãe na sua autoridade de educador. (CRIVELLA, 2015 apud BIROLI, 2015, s/p, grifo meu).

Tal movimento fere a laicidade do país, e contraria as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de acordo com seu terceiro artigo:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012a, p. 02).

Sendo assim, há um fortalecimento de políticas inquisitórias marcadas por um retrocesso, tendo em vista a não ampliação dos

Direitos Humanos, principalmente na incorporação das políticas públicas em relação à classe, gênero, sexualidade, deficiências, raça e etnia.

Dentre os projetos encabeçados para vigorar dentro do que propõe a Escola sem Partido, há o Projeto de Lei 867/2015, apresentado pelo deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB) e coadunado na PL 7180/2014 que deseja incluir nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Programa Escola sem Partido. Ou seja, o MBL luta por uma lei que inclua na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases e Educação Nacional) o Programa Escola sem Partido, que determina princípios educativos ditos como neutros, assim como determina comportamentos e deveres que as professoras e professores precisam manter em sala de aula e que não afrontem a neutralidade ideológica, política e partidária⁶⁹. Para quem vê essa proposta sem analisar as entrelinhas entende sendo algo interessante para a educação, já que, a proposta deseja que a sala de aula seja um lugar com princípios de neutralidade ideológica, política e partidária, todavia, esses princípios indicados pela Escola sem Partido acobertam o que de fato eles querem atingir.

Há também, o Projeto de Lei - PL 2731/2015 de autoria do deputado federal Eros Biondini (PTB-MG) que defende a inclusão do seguinte trecho no artigo 2º do PNE: “É proibida a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto”⁷⁰. No artigo 4º, do mesmo documento, designa-se a proibição da utilização dos estudos de gênero,

⁶⁹ Segundo a análise feita no *site* do Programa Escola Sem Partido levantada no período de janeiro a março de 2017, os professores e as professoras (principalmente as feministas) formam um exército de militantes em favor da “doutrinação marxista, esquerdista”. Entre os/as apoiadores e apoiadoras deste movimento está o Movimento Brasil Livre (MBL), um dos protagonistas dos protestos pelo impedimento da então Presidenta Dilma Rousseff, deputados do PSC, PMDB e PSDB, a bancada evangélica, professores universitários como Bráulio Porto de Matos, vice-presidente desse movimento e professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e atores como Alexandre Frota, ambos levaram a proposta da Escola Sem Partido para o Ministro da Educação, Mendonça Filho, e foram muito bem recebidos e acolhidos (GADOTTI, 2016).

⁷⁰ Declarações realizadas na mídia online e veiculadas no *site*: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/projeto-de-lei-preve-prisao-de-docente-que-falar-sobre-ideologia-de-genero/>

orientação sexual na educação nacional, e quem utilizar desse debate na escola estará sujeito às mesmas penas previstas no artigo 232 da Lei nº 8.069/90 (ECA), além da perda do cargo ou emprego. Aqui nessa PL, é perceptível os objetivos que Escola sem Partido, encabeçada pelo Movimento Brasil Livre, intenciona: a punição de professores ou de professoras que falem de gênero em sala de aula, podendo estar sujeitos às mesmas penas previstas no artigo 232 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê prisão de 6 meses a 2 anos. Tornam-se mais visíveis essas intenções quando em outro texto que tramita no congresso nacional, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC-BA) denominado de Projeto de Lei - PL 7180/2014, que pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96), no que se refere aos temas transversais, pois segundo o deputado, eles são um marco da inculcação da ideologia de gênero na escola.

Em Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores, esses grupos vêm atuando para eliminar das diretrizes educacionais, orientações para a valorização e respeito à diversidade sexual e para a superação das desigualdades de gênero. A própria palavra “gênero” vem sendo sistematicamente eliminada nos casos em que essa empreitada teve sucesso. (BIROLI, 2015, s/p).

Dentre os vários projetos, a polêmica, pelo que percebi, está no debate sobre gênero em sala de aula, denominado pelo movimento de ideologia de gênero. Desse modo, vale aqui esclarecer sobre esse assunto, já que a pretensão dessa pesquisa é dialogar sobre gênero, sexualidade e escolarização.

A expressão ideologia de gênero não está presente e não é de uso das teorias de gênero. Ela foi criada ou inventada por um fundamentalismo religioso que buscou cunhar uma compreensão equivocada do que é gênero, enfatizando que os estudos de gênero na escola podem fazer com que haja uma doutrinação de valores homo ou trans na “mente” dos alunos ou das alunas (FURLANI, 2016). Compreendo que ao utilizarem o termo ideologia para se referirem aos estudos de gênero estão dizendo que há um processo de “doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam”. (ABBAGNANO, 2003, p. 521), ou seja, que os estudos de gênero desejam uma

doutrinação ideológica, por isso, devem ser chamados de ideologia de gênero.

Esse dispositivo é acionado com o objetivo de conter ou anular o potencial crítico dos estudos de gênero e deslegitimar as reivindicações que fundamentam a necessidade dos estudos de gênero. Esse ancoramento de uma espécie de pânico moral permite que setores tradicionalistas e conservadores consigam preservar ou recuperar seu capital social e político, ameaçado pela secularização e as transformações no terreno da sexualidade e das relações de gênero. Isso vale especialmente para o campo eclesiástico, interessado em manter e ampliar sua influência. A partir desse esclarecimento, começo a refletir sobre o que há por trás da chamada ideologia de gênero e como isso afeta o que já foi construído junto aos Direitos Humanos. Assim Biroli (2015) diz que:

A democracia e os direitos individuais estão sendo ameaçados por ofensivas contra o que vem sendo chamado de “ideologia de gênero”. Trata-se da ação retrógrada, orquestrada, de alguns grupos religiosos na política. Embora se digam contra uma “ideologia”, atuam para frear e interromper a consolidação de valores básicos da democracia, como o tratamento igual aos indivíduos independentemente do que os singulariza e a promoção, no ambiente escolar, do respeito à pluralidade e diversidade que caracterizam as sociedades contemporâneas. (BIROLI, 2015, s/p).

Compreendo que isto que chamam de ideologia de gênero é decorrente da falta de entendimento e aceitação das propostas trazidas a partir dos estudos de gênero, e não se relaciona com o que objetiva os estudos, pois estes buscam respeito, equidade e aceitação de todas as diversidades. O uso da expressão ideologia de gênero deseja constituir uma imagem negativa dos estudos de gênero, embutido no imaginário de várias pessoas que se as professoras e professores falarem de gênero em sala de aula, estarão ensinando seus filhos e filhas a serem homossexuais ou a alterarem sua identidade de gênero. Essa falta de entendimento levou muitas famílias a solicitarem aos congressistas a retirada “do gênero” do discurso docente. Essa falta de compreensão é proveniente da ideia de que:

[...] quanto menos os/as alunos/as souberem sobre gênero e à sexualidade, tanto mais estarão protegidos em relação a eles. O pressuposto é que o conhecimento, nesse caso é nocivo. Outra associação possível é a de que tais temas seriam unicamente de caráter íntimo e privado, não tendo nada a ver com a esfera social – o que já foi problematizado há muito, pelo movimento feminista ao afirmar que o pessoal é político. (BALESTRIN; SOARES, 2015, p. 49).

A intromissão na autonomia da escola é tanta que de acordo com o Programa Escola sem Partido, tornar-se-á obrigatória a colocação de cartazes em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio contendo os “deveres do professor”⁷¹. São 6 deveres contra o abuso da liberdade de ensinar, dos quais trarei apenas alguns aqui para o debate (deveres I, III e V) para ilustrar e levar a uma reflexão própria do que é este Programa: dever I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias [...]; dever III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas [...] e dever V - O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções [...] (retirado do *site* do Programa Escola sem Partido, sem referência de autoria e sem página).

A partir do exposto, concordo com Cara (2016) quando retrata que:

Sob o véu da pluralidade declarada o que se observa é a promoção de um perigoso dogmatismo conservador. Os projetos de lei da Escola Sem Partido se baseiam na acusação de que há uma doutrinação moral e ideológica de esquerda nas escolas brasileiras. Diante disso, os professores devem ser vigiados e controlados no exercício de sua profissão, por meio da imposição de limites à liberdade de cátedra - um dos pilares fundamentais do magistério. (CARA, 2016, p. 44).

⁷¹ Aqui só trarei os termos no masculino, pois é assim que o *site* se direciona.

Em contraposição a esses “deveres do professor”, Biroli (2015) indica a importância de uma educação para a igualdade e para a compreensão das diversidades. Sendo assim, a práxis pedagógica pode orientar para atuação de professores e professoras que contribuam para a diminuição do sofrimento dos indivíduos que veem o valor das suas vidas reduzido por questões de gênero, onde as meninas estão submetidas a estupro e abusos, e sujeitos são diariamente agredidos em razão de sua identidade de gênero ou orientação sexual. Além disso,

Dialogar sobre gênero no contexto escolar implica, na maioria das vezes, debater sobre diferentes posições, conceitos, concepções, opinião sobre o que esperamos de cada gênero. É um exercício que exige conhecimento teórico-metodológico sobre a temática para que possam ser identificados os argumentos pautados em concepções conservadoras, machistas, sexistas, homofóbicas, heterossexistas, racistas, classistas, etc. (GRAUPE; SOUSA, 2015, p. 113).

É importante ainda destacar que o *site* do Programa Escola sem Partido possui uma área determinada para que as pessoas façam denúncias sobre práticas docentes “duvidosas”⁷². A página aberta a todos e todas na *internet* expõe que, quando a família perceber que seus entes estão sendo vítimas de doutrinação ideológica, ou seja, de ideologia de gênero, a denúncia deve ser feita, para que o MBL tome as devidas providências, que são: perseguição dos professores e professoras em redes sociais, no espaço de trabalho ou de residência, faixas acusatórias em locais públicos para desmoralizar o professor ou professora, até registro de Boletim de Ocorrência (BO) com acusação de assédio moral ou violação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

São vários os projetos de lei que visam modificar a legislação brasileira para instituir a censura, proibir a livre manifestação do pensamento e criminalizar o professorado. Alguns projetos de lei são mais locais (PL municipais) como a Lei da Mordada (PL 01/2015), da deputada distrital Sandra Faraj (Partido SD - Solidariedade), e outros mais, que se forem concretizados trarão um retrocesso em décadas, do que se conquistou nos últimos anos.

⁷² Forma pejorativa de como o *site* direciona-se a essas práticas docentes.

Essas manifestações e projetos colocam-se como defensores de uma escola difusora de um conhecimento neutro e equilibrado, funcionando sem correntes políticas ou ideológicas. Encabeçado pelo Movimento Brasil Livre - MBL que é coordenado por Miguel Nagib, procurador do Estado de São Paulo, que diz que o movimento é uma associação informal, sem nenhuma vinculação política, ideológica ou partidária. Entretanto torna-se evidente ao navegar pelo *site* e pelos projetos de lei, que o movimento está vinculado a forças reacionárias, que se instauraram, buscando remodelar políticas nacionais, dentre outras pretensões. Tais relações tiram do estado a laicidade conquistada, e atribui uma nova roupagem para a interferência religiosa, não sendo mais os eclesiásticos da igreja católica que interferem diretamente, mas sim os deputados pastores da bancada da bíblia. Mesmo que:

[...] no Estado laico, marcado pela separação entre Estado e religião, todas as religiões mereçam igual consideração e profundo respeito, inexistindo, contudo, qualquer religião oficial, que se transforme na única concepção estatal, a abolir a dinâmica de uma sociedade aberta, livre, diversa e plural. Há o dever do Estado em garantir as condições de igual liberdade religiosa e moral, em um contexto desafiador em que, se de um lado o Estado contemporâneo busca separar-se da religião, esta, por sua vez, busca adentrar nos domínios do Estado (ex: bancadas religiosas no Legislativo). (PIOVESAN, 2006, p. 16).

Vale enfatizar que essa referência ao fundamentalismo religioso se relaciona com o movimento religioso conservador surgido nos Estados Unidos no início do século XX, pelos seguidores do protestantismo, em que o objetivo central era de inserir as palavras bíblicas como fundamentais para guiar a vida dos seres humanos. Na atualidade, esse fundamentalismo veio à tona também com o fortalecimento da bancada de deputados religiosos fundamentalistas no Congresso Nacional Brasileiro, os quais se uniram a outros deputados da esfera conservadora, a fim de incutir “velhos” princípios conservadores que delimitam o lugar das mulheres, dos homens, dos negros, dos pobres e dos homossexuais (FURLANI, 2016).

Atualmente os movimentos como o da Escola sem Partido tomam força nas interlocuções políticas e sociais, vejo com isso, uma quebra

dos Direitos Humanos básicos, além disso, há uma desconstrução da autonomia docente que colabora ainda mais com a fabricação das diferenças, na ocultação das identidades em cima de normas regulatórias. Os fatos estão todos os dias nos jornais, em *blogs* e outras redes sociais. Por exemplo: em Curitiba, a professora de Sociologia Gabriela Viola foi suspensa porque seus alunos e alunas fizeram uma paródia de funk com conceitos marxistas. O professor Paulo César Ramos, de Indaiatuba (SP), foi demitido porque defendeu Lula (ex-presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva - Partido dos Trabalhadores) no *Facebook* (rede social). O professor de Biologia, Deneir de Jesus Meireles, de Ceilândia (DF), propôs um projeto sobre gênero e sexualidade e foi notificada pela deputada Sandra (DF), a pedido dos pais de uma aluna (GADOTTI, 2016). Além disso, há a propaganda disseminada no *site* da frase “meus filhos, minhas regras” (fazendo uma referência à frase usada no movimento de igualdade de gênero “meu corpo, minhas regras”). Essas denúncias fazem apenas fomentar a tradição do patriarcado, onde “o gênero, a família e o território domiciliar contêm hierarquias, nas quais os homens figuram como dominadores-exploradores e as crianças como os dominados-explorados”. (SAFFIOTI, 2015, p. 78).

Vale aqui a reflexão sobre para quem são os direitos e o que de fato é considerado uma imoralidade na educação e também compreender que com o Projeto de Lei (867/2015) sancionado, o Brasil estabelecerá um paradoxo: sob a vigência de uma Escola sem Partido que “emergirá uma escola sem voz, sem liberdade, sem divergências, sem cidadania, sem questionamento, sem reflexão, sem política, sem economia, sem artes, sem apropriação de cultura, ou seja, uma escola sem educação”. (CARA, 2016, p. 47).

Com a onda do Movimento Brasil Livre juntamente com a Escola sem Partido, tão acirrada no Brasil nos últimos anos (desde 2014 até a presente data dessa escrita - 2018), essa caminhada a favor da equidade tornou-se ainda mais dificultosa. Historicamente amparada em uma cultura que não compreende e tampouco aceita as diversidades de gênero, culminando em uma formação escolar que em vezes objetiva catequizar seus alunos e suas alunas, mostrando-lhes que “é pecado” não seguir os padrões que “Deus” fez de homem e de mulher; levando a escola a um espaço em que:

[...] rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo,

heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as. (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

Entretanto, de acordo com Haddad (2004), na introdução do Relatório sobre o Direito à Educação, realizado pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, explicita claramente que, é necessário conceber a educação como um direito, enfatizando que a escola atua na construção da cidadania participativa, na formação de sujeitos de direito, no desenvolvimento da vocação humana e no respeito à igualdade de direitos. Uma educação no sentido amplo e não meramente conteudista.

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa. A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorrer no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas. Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e

habilidades são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem estar social. (HADDAD, 2004, p. 01).

Desse modo, pelo direito à educação, entendo que uma escola deva tomar partido. Uma escola que tenha partido é para Paulo Freire uma escola que considere a educação popular como fonte de produção do conhecimento carregado de intencionalidade, ou seja, a educação como um ato político (FREIRE, 1996), sem opressões.

Freire (1996) toma como referência vários aspectos de opressão, e não apenas a opressão racial como forma de exclusão, mas todas as demais opressões sejam estas sexuais ou de gênero. Ele faz sua denúncia sobre as formas de opressão social que estão em conformidade com a manutenção de sujeitos não pensantes (FREIRE, 1997). “O ideal é que na experiência educativa, educandos e educadores, juntos, convivam de tal maneira com este como com outros saberes de que te falarei que eles vão virando sabedoria”. (FREIRE, 1996, p. 62).

Talvez a violação do direito à educação para alguns grupos dê-se de forma intencional, mascarada por uma neutralidade fictícia e danosa. Talvez o “medo” de uma educação conscientizadora e crítica esteja no fato levantado pela teórica Ivanilde de Oliveira, que diagnosticou que na obra *Pedagogia da Esperança*, de Paulo Freire, há “a unidade na diversidade constitui a resposta dos oprimidos à regra dividir para reinar da classe dominante. Para ele, sem a unidade na diversidade não tem como as minorias lutarem pelos seus direitos e superarem as suas situações de opressões”. (OLIVEIRA, 2013, p. 12).

Conforme salienta Freire:

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas e mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História. Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como

cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. (FREIRE, 1982, p.83-84).

De fato, como afirma Saffioti (2015), não há neutralidade em nenhuma ciência; absolutamente todas são frutos de momentos históricos que se constituem por diversas conjunturas. Mas isso não é evidente para qualquer olhar, apenas para o olhar crítico.

Nessa perspectiva, de acordo com Arroyo (2012), a história da educação para o povo gira em torno do binômio: permitir sua instrução e reprimir sua educação-formação. No contexto da Escola sem Partido, este binômio ganha fôlego e favorece a manutenção das desigualdades de gênero e a inserção compulsória da heterossexualidade.

Segundo Freire (1982) o mito da neutralidade da educação é

[...] que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. (FREIRE, 1982, p. 14).

Em outras palavras, o Projeto de Lei vinculado à Escola sem Partido é uma tentativa de conter os avanços das classes populares e das diversidades. As postagens e os *sites* demonstram “que os defensores dos projetos de lei desejam uma educação moral ultrapassada, completamente descontextualizada do mundo e incapaz de refletir a diversidade existente na sociedade brasileira”. (CARA, 2016, p. 45). Saliento também que o professor ou a professora não tem o poder de alterar a orientação sexual ou a identidade de gênero dos sujeitos. A sala de aula é um espaço para a quebra desses preconceitos, e é isso que conduz os estudos de gênero, sexualidade e das diversidades.

Mesmo com o crescimento dos preconceitos e das violências de gênero seja ela contra as mulheres, homossexuais ou pessoas de gênero divergentes, o Programa Escola sem Partido deseja acabar com as discussões de gênero na escola. Ressalto que o fortalecimento e a falta de debate em sala de aula faz com que essas discriminações tenham um efeito limitador “não apenas com relação às possibilidades de inclusão

efetiva dos sujeitos no ambiente escolar, mas afetam também as possibilidades de aprendizado”. (MOTTA, 2006, p. 53).

Entendo que a negação do direito à pluralidade, seja ela qual for, é uma violação, e isso é o que propõe o projeto da Escola sem Partido. Esse projeto detém-se em formar “uma escola sem pluralidade, sem liberdade, sem diversidade, sem inclusão, sem democracia; uma escola que segrega, que discrimina, que reprime”. (GADOTTI, 2016, s/p), ou seja, sem garantia de dignidade e conseqüentemente, negando um dos Direitos Humanos. Caso haja a implementação do Programa Escola sem Partido, o Brasil vai caminhar na direção oposta à universalidade na educação, na contramão de uma educação reflexiva e crítica, cidadã e plural (GADOTTI, 2016).

É importante salientar que o trabalho com as diversidades está relacionado com os princípios da inclusão. Pensar em diversidade é direcionar o olhar para as pessoas que estão em busca de seu reconhecimento enquanto sujeitos sociais de direito. De acordo com Graupe e Sousa (2015), o entendimento no debate das diversidades na educação, propicia uma compreensão de que a igualdade social que leva em questão as diferenças entre os sexos, classes sociais, gêneros raças e etnias, buscando debater o surgimento das discriminações, a fim do favorecimento à igualdade.

Nesse contexto, é importante pensarmos: que tipo de escola temos e que tipo de escola queremos? Que sujeitos temos e que sujeitos queremos? Isso porque a escola, sendo um espaço privilegiado e importante na formação e transformação do sujeito, tem por função, além da transmissão de conteúdo, ampliar o conhecimento de todos/as os/as envolvidos/as na educação. A escola não pode negar-se à reflexão e discussão de situações do cotidiano, dentre elas as desigualdades de gênero e a diversidade sexual, e necessita estar aberta a ouvir a demanda de alunos/as e professores/as. (GRAUPE; SOUSA, 2015, p.113).

A proibição do debate sobre gênero é basicamente a manutenção de certos limites sociais e morais que alguns grupos não desejam que sejam transpostos. Por conseguinte, o que há não é uma ideologia de gênero, mas uma ideologia por trás de um movimento que se diz apartidário, fazendo com que professores e professoras sejam alvo de denúncias, demissões e ameaças por falarem de gênero em sala de

aula, e isso é pouco dimensionado na mídia. Essa imposição e violência com a profissão docente impede de debater sobre o tema, resultando sem futuras formações homofóbicas e misóginas.

Assim, entendo que um caminho para o esvaziamento do discurso do Escola sem Partido, é o de tomar como base documentos aceitos e reconhecidos no mundo todo, como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2004), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (CNE/MEC, 2012). A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

Aprensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2012a, p.02).

Finalizando, compreendo que “discriminar nada mais é do que uma tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros”. (GOMES, 2001, p. 11), ou seja, “quanto mais intensa a discriminação e mais poderosos os mecanismos inerciais que impedem o seu combate, mais ampla se mostra a clivagem entre discriminador e discriminado”. (GOMES, 2001, p. 11). Ao refletir por meio dessa compreensão de discriminação, deixo aberta a seguinte interrogação: será que é possível falar de Direitos Humanos dentro desse modelo que o Programa Escola sem Partido propõe?

5.2 Direitos Humanos: a luta constante dos sujeitos LGBT

Debater sobre Direitos Humanos é um movimento político que deve ser compromisso de toda uma sociedade, principalmente, no que tange à entrada e à permanência de todos e todas nos espaços educativos. Essa discussão perpassa as questões sobre as diversidades e o respeito à sexualidade e ao gênero de cada um ou de cada uma, chegando a um debate sobre igualdade.

O entendimento sobre Direitos Humanos carrega em seu debate a ideia de igualdade, compreendendo que qualquer indivíduo, independentemente de sua cor, raça, sexo, religião, língua, origem, orientação sexual ou gênero deva ter reconhecida a sua humanidade, sendo esse um fundamento ético. A priori, a compreensão da igualdade e da dignidade humana está prevista nos tratados internacionais de Direitos Humanos e na maioria das constituições nacionais, pois se entende que por serem iguais em dignidade, os indivíduos são titulares de direitos ditos humanos. Nessa concepção, a ideia de igualdade proveniente nos Direitos Humanos deixa de ser simplesmente um princípio jurídico que deva ser universalmente respeitado, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e por toda a sociedade (GOMES, 2001).

O direito à igualdade, à reavaliação positiva de identidades negadas, discriminadas e desrespeitadas e o direito ao reconhecimento das diferenças integram a essência dos Direitos Humanos, em prol da afirmação da dignidade e da prevenção do sofrimento humano, tendo em vista a busca de uma desconstrução de estereótipos e preconceitos e uma valorização das diversidades. Desse modo, a garantia da igualdade, da diferença e do reconhecimento de identidades é condição *sine qua non* dos Direitos Humanos, bem como para o direito ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, transitando-se da igualdade abstrata e geral para um conceito plural de dignidades concretas (PIOVESAN, 2009).

Esse processo de respeito às diversidades e da igualdade de direitos articula-se com a promoção de uma educação em Direitos Humanos voltada à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de sexo, de origem nacional e de compleição física (GOMES, 2001). Essa noção de respeito às diversidades permite o reconhecimento de espaços democráticos, em que a luta não seja pela não violência, mas sim pelo respeito às diferenças. Partindo desse

entendimento, Benevides (2000) destaca que há 3 pontos essenciais para a questão da educação em Direitos Humanos:

[...] primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional - os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em Direitos Humanos. (BENEVIDES, 2000, p. 01).

Em 2002, foi aprovada a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-II), no qual já se pode encontrar tópicos, dentro dos capítulos sobre "garantia do direito à livre expressão" e "garantia do direito à igualdade", descritos especificamente ao público LGBT. O PNDH-II propôs ações em diferentes áreas da política pública, desde produção de dados sócio demográficos, passando pelo enfrentamento à violência, e outras políticas que envolvem os direitos (CONSELHO, 2004).

É bem importante o que se conquistou até aqui em relação a esse tema, mas a luta está longe de terminar. Recentemente, mais um condicionante se apresentou na bancada congressista brasileira e em muitos planos estaduais e municipais de educação, em que as questões de gênero e sexualidade são retiradas, resultando em uma visão misógina e desqualificadora das mulheres e dos homossexuais, como se vê no município de Primavera do Leste, no Mato Grosso. Nesse município, foi aprovada a Lei 1624, de 16 de maio de 2016, pela Câmara Municipal, que criminaliza o trabalho com a diversidade sexual nas escolas e ameaça explicitamente os professores e professoras de exoneração. Além dos planos municipais, há um documento em tramitação no Congresso Nacional - Projeto de Lei nº 867/2015 - que busca combater o que chamam de "ideologia de gênero". (VIGANO; LAFFIN, 2016). Além de outros Projetos de Lei que já foram citados anteriormente.

Esses municípios que decretaram leis contra o que eles chamam de ideologia de gênero violam os dispositivos constitucionais relativos ao direito e à igualdade, e à laicidade do Estado. Tais propostas têm um

fundo religioso que não condiz com o que o estado legisla e com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Confundir Estado com religião implica a adoção oficial de dogmas incontestáveis, que, ao impor uma moral única, inviabiliza qualquer projeto de sociedade aberta, pluralista e democrática. A ordem jurídica em um Estado Democrático de Direito não pode se converter na voz exclusiva da moral de qualquer religião. Os grupos religiosos têm o direito de constituir suas identidades em torno de seus princípios e valores, pois são parte de uma sociedade democrática. Mas não têm o direito a pretender hegemonizar a cultura de um Estado constitucionalmente laico. (PIOVESAN, 2006, p. 16).

Percebo que, enquanto as relações forem reguladas dentro de um sistema capitalista, sempre terá quem domina e quem é dominado (SAFFIOTI, 2013), pois o capitalismo é um sistema que hierarquiza ainda mais as pessoas, fazendo com que os e as homossexuais e todos e todas as demais que fogem às normas da heterossexualidade tenham dificuldade de conquistar a liberdade que tanto desejam, até porque as relações sociais estão pautadas em condições desiguais, seja na distribuição dos afazeres domésticos, na cultura, no trabalho, nas questões biológicas, entre outras (VIGANO; LAFFIN, 2016). Essa desigualdade de gênero e de sexualidade é um problema de dominação, e a dominação se dá a partir da incorporação da ideologia dominante (BOURDIEU, 2007), ou seja, as pessoas contrárias a isso devem criar artifícios de luta contra uma heterossexualidade compulsória.

Nesse viés, é necessário compreender que os Direitos Humanos se articulam atualmente com argumentos que buscam proteger e promover a dignidade dos humanos, independentemente da sexualidade ou de gênero. Essa articulação refere-se às conexões contextuais e históricas contingentes, que na contemporaneidade se vinculam às demandas por igualdade e respeito às diversidades, como a construção da cidadania LGBT na educação. “Portanto, a ideia de educação para a cidadania não pode partir de uma visão da **sociedade homogênea**, como uma grande comunidade, nem permanecer no nível do civismo nacionalista”. (BENEVIDES, 2000, p. 08, grifo meu).

De acordo com Benevides (2000, p. 01), trabalhar com Direitos Humanos na educação ou para a educação é investir na “formação de

uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”. Sendo assim, a fomentação desta cultura de respeito “significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, aqueles valores essenciais citados - os quais devem se transformar em práticas”. (BENEVIDES, 2000, p. 01).

Mesmo antes da promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, a noção de dignidade humana é uma das noções éticas fundamentais que consta nesse discurso (BOBBIO, 1992). Entretanto, preciso ressaltar que o ano de 1948 é um ano que marca a retomada do pensamento em prol das diversidades, e começam a emergir mais e mais grupos que reivindicam os seus direitos de cidadania e dignidade LGBT, principalmente nos Estados Unidos da América. Não é à toa que esse ano coincide com a assinatura da Declaração Universal de Direitos Humanos.

A conferência de Direitos Humanos realizada em Viena em 1993 ressaltou aspectos da educação em Direitos Humanos e deu maior ênfase ao papel da escola e dos demais processos educacionais. Aqui no Brasil, também nesse ano começaram a eclodir movimentos que buscavam os direitos dos sujeitos LGBT, conforme explica Facchini:

Nos documentos produzidos por membros ou grupos/organizações do movimento desde seu surgimento, a sigla MHB⁷³ tem sido auto referência, principalmente quando se trata de traçar abordagens generalizantes e históricas. Em momentos específicos, como em 1993, esse movimento aparece descrito como MGL (movimento de gays e lésbicas). A partir de 1995, aparece primeiramente como um movimento GLT (gays, lésbicas e travestis) e, posteriormente, a partir de 1999 [...], passa a figurar como um movimento GLBT – de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. (FACCHINI, 2005, p. 20).

Atualmente, o movimento é conhecido como Movimento LGBT; as demais siglas modificaram-se com o passar dos anos, buscando

⁷³ Movimento Homossexual Brasileiro.

incorporar todas as pessoas dentro de suas orientações sexuais e identidades de gênero.

Segundo Okita (2007, p. 74),

Inspirados nas lutas dos negros, mulheres, heróis vietnamitas, o movimento tomou uma orientação altamente política. Nos anos seguintes, o movimento forçou a várias mudanças na sociedade norte-americana. Forçaram a Associação Americana de Psiquiatria a repensar sua classificação tradicional de homossexual como doente e ganhou cobertura ampla nas suas reivindicações básicas: fim da discriminação no emprego, na habitação, fim dos ataques policiais contra a comunidade homossexual, pelos direitos dos professores, etc. (OKITA, 2007, p. 74).

Entretanto, a busca pelo reconhecimento, dignidade e cidadania da população LGBT tem no Brasil, como marco histórico o ano de 1990 por meio de um evento organizado por manifestantes em prol dos Direitos Humanos. A Parada do Orgulho Gay⁷⁴, hoje conhecida como Parada da Diversidade Sexual, denuncia a violação dos direitos e da livre vivência seja na igreja, na escola, na família ou no trabalho.

Um dos esforços para trazer ao debate os direitos dos sujeitos LGBT é o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais⁷⁵, elaborado por Comissão Técnica Interministerial em 2010. Esse Plano é reflexo da mobilização da sociedade civil, por meio dos movimentos sociais, na busca de políticas públicas que consigam responder às

⁷⁴ Esse evento ocorre em decorrência do massacre de 28 de junho de 1969 na cidade de Nova York, que aconteceu a chamada Revolta de *Stonewall*, um episódio que marcou para sempre a militância LGBT de todo o mundo. A revolta durou cerca de 3 dias. [...] “*The Stonewall Inn* foi palco da pior batida de polícia de sua história e viveu seu momento final. [...] Faz-se desnecessário pontuar por que todos os anos de invisibilidade e opressão finalmente explodiram no confronto com a polícia. Um ano depois, com a intenção de comemorar as revoltas de *Stonewall*, [aconteceu] a passeata do Orgulho Gay tomou conta das ruas da cidade de Nova York (BERUTTI, 2010, p. 40). Atualmente o dia 28 de junho é comemorado como o Dia do Orgulho LGBT, e já faz parte do calendário de alguns municípios brasileiros.

⁷⁵ Para ler na íntegra consulte em: <http://www.arco-iris.org.br/wp-content/uploads/2010/07/planolgbt.pdf>

necessidades das pessoas LGBT, e faz parte do Programa Brasil sem Homofobia iniciado em 2004. O Programa Brasil sem Homofobia tem o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbica (CONSELHO, 2004). O quinto programa de ação descrito pelo Brasil sem Homofobia corresponde a educação. Nele estão descritas as seguintes ações:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual. Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB. Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (CONSELHO, 2004, p. 22-23).

O Programa mobilizou instituições públicas e privadas em diferentes campos, da saúde pública ao mercado de trabalho, da segurança à educação. Algumas ações realizadas pelo Programa (CONSELHO, 2004):

- Criação dos centros de referência em Direitos Humanos de combate à homofobia;
- Realização de duas conferências nacionais LGBT;
- Criação da coordenação nacional de promoção dos direitos LGBT;

- Estabelecimento do dia nacional de combate à homofobia (17 De Maio);
- Formulação da política nacional da saúde LGBT;
- Parecer da advocacia-geral da união favorável ao reconhecimento da união estável homoafetiva para o pagamento de benefícios previdenciários;
- Resolução acerca do tratamento a pessoas LGBT em situação de privação de liberdade;
- Ampliação de cirurgias de redesignação e tratamento hormonal seguro para pessoas trans no Brasil;
- Lançamento do relatório de assassinatos e violência contra LGBT no país;
- Inclusão de denúncias de violência contra LGBT no Disque Direitos Humanos;
- Estabelecimento da obrigatoriedade do cadastro de violência homofóbica e transfóbica no Sistema Único De Saúde;
- Reconhecimento pelo MEC da identidade de gênero de pessoas trans na educação básica e no ensino superior.

Já o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT é resultante da 1ª Conferência Nacional GLBT, realizada em Brasília em junho de 2008, ele traz diretrizes e ações para a elaboração de políticas públicas voltadas para esse grupo. O objetivo do Plano é de “orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersetorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas”. (BRASÍLIA, 2009, p. 10).

O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT orienta-se pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência dos atos públicos e da participação e controle social, assim destacados: 4.1. Dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1º da Constituição Federal); 4.2. Igualdade de todos os cidadãos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e garantia da inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (art. 5º da Constituição Federal); 4.3. “[...] respeito à diversidade de orientação sexual e

promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (inciso IV do art. 3º da Constituição Federal); 4.4. Direito à Cidadania (inciso II do art. 1º da Constituição Federal); 4.5. Direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados (art. 6º da Constituição Federal); 4.6. Liberdade de manifestação do pensamento (inciso IV do art. 5º da Constituição Federal); 4.7. Laicidade do Estado: a pluralidade religiosa ou a opção por não ter uma religião é um direito que remete à autonomia e a liberdade de expressão, garantidos constitucionalmente; 4.8. Inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas (inciso X do art. 5º da Constituição Federal). (BRASÍLIA, 2009, p. 13).

É importante também citar um documento chamado de Princípios de Yogyakarta. Descritos desde 2007, são princípios internacionais que ressaltam os direitos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Neste documento, todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, todos os seres humanos possuem direitos universais, independente da sua orientação sexual ou identidade de gênero (BRASIL, 2007). Esse documento é de referência para as questões de Direitos Humanos dos sujeitos LGBT.

As violações de Direitos Humanos que atingem os sujeitos por consequência da sua orientação sexual ou identidade de gênero se instauram por meio de tortura e maus-tratos, agressões sexuais e estupro, invasão de privacidade, detenção arbitrária, negação de oportunidades de emprego e educação e sérias discriminações em relação ao gozo de outros direitos (BRASIL, 2007). Sendo assim,

[...] os Princípios de Yogyakarta tratam de um amplo espectro de normas de Direitos Humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero. Os Princípios afirmam a obrigação primária dos Estados de implementarem os Direitos Humanos. Cada princípio é acompanhado de detalhadas recomendações aos Estados. No entanto, os

especialistas também enfatizam que muitos outros atores têm responsabilidades na promoção e proteção dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2007, p. 07).

São 29 princípios que, em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos, buscam fazer valer os direitos dos sujeitos LGBT.

Os Princípios são (BRASIL, 2007):

- Princípio 1. Direito ao gozo universal dos Direitos Humanos
- Princípio 2. Direito à igualdade e a não-discriminação
- Princípio 3. Direito ao reconhecimento perante a lei
- Princípio 4. Direito à vida
- Princípio 5. Direito à segurança pessoal
- Princípio 6. Direito à privacidade
- Princípio 7. Direito de não sofrer privação arbitrária da liberdade
- Princípio 8. Direito a um julgamento justo
- Princípio 9. Direito a tratamento humano durante a detenção
- Princípio 10. Direito de não sofrer tortura e tratamento ou castigo cruel, desumano e degradante
- Princípio 11. Direito à proteção contra todas as formas de exploração, venda ou tráfico de seres humanos
- Princípio 12. Direito ao trabalho
- Princípio 13. Direito à seguridade social e outras medidas de proteção social
- Princípio 14. Direito a um padrão de vida adequado
- Princípio 15. Direito à habitação adequada
- Princípio 16. Direito à educação
- Princípio 17. Direito ao padrão mais alto alcançável de saúde
- Princípio 18. Proteção contra abusos médicos
- Princípio 19. Direito à liberdade de opinião e expressão
- Princípio 20. Direito à liberdade de reunião e associação pacíficas
- Princípio 21. Direito à liberdade de pensamento, consciência e religião
- Princípio 22. Direito à liberdade de ir e vir
- Princípio 23. Direito de buscar asilo
- Princípio 24. Direito de constituir uma família
- Princípio 25. Direito de participar da vida pública
- Princípio 26. Direito de participar da vida cultural

- Princípio 27. Direito de promover os Direitos Humanos
- Princípio 28. Direito a recursos jurídicos e medidas corretivas eficazes
- Princípio 29. Responsabilização

Percebo que a questão da diversidade e dos Direitos Humanos no plano educacional está vinculada as preposições advindas de organismos internacionais. Tal agenda internacional não se vale de uma realidade brasileira, ela

[...] está relacionada com uma série de mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, como, por exemplo, o fim da Guerra Fria, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o processo de descolonização de vários países, a contestação de práticas legalmente racistas, tanto nos Estados Unidos quanto na África do Sul, o processo de globalização, o surgimento de novos movimentos sociais e o acirramento dos conflitos étnicos e religiosos. (RODRIGUES, 2011, p. 57).

Nesse sentido, vejo como primordial perceber as estratégias utilizadas pelos discursos universalistas. “Estratégias que se modificam constantemente, até porque são construídas nos contextos de articulação, mas que em geral se baseiam em alguma característica positiva associada àquilo que se deseja universalizar”. (MACEDO, 2009, 105). Dessa forma, sua hegemonia em universalizar direitos influencia diretamente nos currículos, sendo esta, uma forma de ação política.

As duas estratégias de articulação hegemônica em torno do significante qualidade da educação utilizadas nos PCN para deslocar as demandas da diferença para a margem não são as únicas postas em curso por cadeias universalistas. Para além da defesa de conteúdos comuns, de base científica ou expressão do saber socialmente acumulado, e de políticas públicas que privilegiam princípios entendidos como igualitários, outras formas de anular os discursos da diferença aparecem em diferentes documentos curriculares e merecem ser estudadas. (MACEDO, 2009, p. 104).

No entanto, em relação às estratégias, entendo como articulações frágeis que se dão num terreno movediço que se apresenta aqui, como uma possibilidade de análise (MACEDO, 2009, p. 105). Sendo evidente perceber que a narrativa da nação diversa, de um povo diverso, não se converteu em materiais didáticos no campo da educação que ressalte as questões de raça ou de cultura ou de desigualdade social, ou de diferença. Assim ficamos em um campo nebuloso onde se obscurecem as diferenças, e também as desigualdades (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

De maneira que esta espécie de outro onde foram colocados e excluídos os diferentes, os racializados, colocados no lugar da doença e/ou desvio e tratados como inexistentes, incivilizados, bárbaros, estranhos são de alguma maneira recapturados por uma rede denominada diversidade, e incorporados, ou melhor, incluídos, de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, 93).

Depois da Constituição de 1988, houve o reconhecimento por parte do Estado brasileiro das discriminações ocasionadas por questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual, relatando os problemas reais da sociedade brasileira, as quais, necessitam ser combatidas por meio de programas específicos, que se tentaram implementar a passos lentos.

As articulações para a criação de políticas públicas de proteção aos direitos dos sujeitos LGBT faziam parte de uma das pastas da Secretaria Nacional de Direitos Humanos desativada ou ocultada desde o processo de impedimento ocorrido em 2015. A partir de então, esse debate perdeu forças, devido às atribuições governamentais vivenciadas, todavia, diversos grupos militantes da causa e representantes dos movimentos sociais a favor da diversidade reivindicam e pressionam os governantes para que alguns direitos básicos sejam garantidos à população LGBT. Esses grupos buscam o reforço nas políticas de enfrentamento à discriminação, *bullying* e violência na educação. Entre uma das reivindicações está o uso do nome social nos espaços de educação, prática que já vem sendo adotada na aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em outros espaços sociais.

Neste viés, merece destaque a articulação do grupo de militância LGBT, chamado Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais,

Travestis e Transexuais (ABGLT). Este grupo, em um dos encontros com o ministro da educação, entregou a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada em 2016 pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Os resultados da pesquisa apontam que 60% dos participantes se sentem inseguros na escola por se definirem como LGBT. Outros 73% afirmam ter sido agredidos verbalmente e 36% declararam ter sofrido agressões físicas⁷⁶.

Além dessa pesquisa, duas outras também são importantes: a *Pesquisa Juventude e Sexualidade*, publicada em 2004 pela UNESCO e a *Pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*, publicada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Mesmo não sendo pesquisas recentes, elas retratam a mesma realidade constatada na pesquisa realizada pela ABGLT e publicada em 2016⁷⁷.

De todo modo, a violação de direitos da população LGBT tornou-se estatística apenas com a implantação do Disque Direitos Humanos⁷⁸, em 2011, pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que publicou os dados no Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil, em 2012⁷⁹, que demonstram que há uma imensidão de direitos negados a essa população.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos exista desde 1948, o número de casos de violências aumenta estrondosamente a cada dia, e as escolas ainda não se encontram preparadas para receber e acolher esses sujeitos. De acordo com Bento (2011), essa possibilidade de reivindicação de Direitos Humanos se dá apenas a uma parcela da

⁷⁶ As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Um relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT. <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>

⁷⁷ Todas essas pesquisas já foram mencionadas nesta tese e serão debatidas em outras partes do texto também.

⁷⁸ Disque 100 para o Departamento de Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos. Esse Departamento tem a competência de receber, examinar e encaminhar denúncias e reclamações, atuar na resolução de tensões e conflitos sociais que envolvam violações de Direitos Humanos.

⁷⁹ Os dados levantados pela pesquisa do Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil serão debatidos em outra sessão deste trabalho.

população que já se encontra em uma situação social e economicamente favorecida, nas palavras dela:

A possibilidade de se reivindicarem Direitos Humanos se restringe a um grupo muito reduzido de sujeitos que têm atributos que o lançam ao topo da hierarquia: são heterossexuais, brancos, homens masculinos, membros da elite econômica/intelectual/ política. O afastamento desses pontos qualificadores de humanidade reduz a capacidade de o sujeito entrar na esfera dos direitos e de reivindicá-los. Os Direitos Humanos se transformam, nesse processo, num arco-íris: lindo de se ver, impossível de se alcançar. As normas de gênero só conferem vida àqueles seres que estão “ajustados” a essa expectativa. (BENTO, 2011, p. 554).

Violar os Direitos Humanos seja em decorrência de orientação sexual, identidade de gênero, idade, religião, raça, etnia, deficiência ou situação socioeconômica, não pode ser considerado algo comum e natural, pressupõe ações coercitivas. Ou seja, independentemente da orientação sexual ou da identidade de gênero, todos os indivíduos devem ter seus direitos garantidos.

Perante a lei, todos e todas somos iguais e devemos ter proteção sem qualquer discriminação. Assim sendo,

[...] ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial. Destacam-se, assim, três vertentes no que tange à concepção da igualdade: a. igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que no seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); b. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios). (PIOVESAN, 2005, p. 47).

O combate à discriminação tem constado frequentemente nas agendas das organizações de proteção às pessoas LGBT. No que cabe à Organização das Nações Unidas (ONU), foi realizada uma declaração sobre orientação sexual e identidade de gênero, apresentada à Assembleia Geral, em 18 de dezembro de 2008, sendo essa uma iniciativa holandesa e francesa, apoiada pela União Europeia que divulgou o primeiro relatório global sobre os Direitos Humanos de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis em 2011. Esse relatório baseou-se em um padrão de violações de Direitos Humanos existente em diversos países, e reconheceu que as pessoas LGBT são alvo de diversas violências institucionais.

A partir dessa declaração feita pela ONU foi lançado o documento intitulado *Nascido Livre e Igual (Born Free And Equal)*. Nesse documento constam as obrigações legais que os Estados devem ter para a proteção da população LGBT. As obrigações têm base na Declaração Universal de Direitos Humanos, e foca em algumas ações necessárias, são elas: proteção contra a violência homofóbica, prevenção da tortura, descriminalização da homossexualidade, proibição da discriminação e respeito com a liberdade de expressão de todas as pessoas LGBT.

Tais ações são necessárias já que a homofobia é um problema estrutural no Brasil e atinge, sobretudo, jovens, negros e pardos. A violência ocorre tanto nas ruas, como nas várias instituições de socialização e nas próprias residências, operando de forma a desumanizar as expressões de sexualidade divergentes da heterossexual, criando assim, sujeitos abjetos⁸⁰.

A escola ensina àqueles que marca como estranhos a silenciar sobre si mesmos como se fossem abjetos a ponto de deverem manter seus sentimentos escondidos de todos. A instituição que em tese deveria educar, respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa, termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si tudo o que os diferencia da maioria. O silêncio sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a

⁸⁰ Abjeto é um corpo poluidor que não está em conformidade com os padrões heterossexuais, por isso é considerado menos humano e tem menor valor social. Quando digo que um corpo LGBT é um corpo abjeto, estou desvalorizando aquele sujeito.

ignorar seus sentimentos e negar seus desejos. Afinal, como poderiam esses meninos reconhecer em si mesmo algo que aprenderam a rejeitar e desprezar? (MISKOLCI, 2010, p. 81).

Mesmo considerando a universalidade dos Direitos Humanos, e a educação sendo um direito, em se tratando do respeito às diversidades, os Direitos Humanos ainda tem uma longa caminhada⁸¹. Até porque a universalização foi marcada por “intensos processos de diferenciação e segmentação dos sistemas escolares”, mecanismos de exclusão que formaram “um conjunto de oportunidades altamente desiguais” (GENTILI, 2009, p. 1064), “marcada pelos traços dominantes da nossa cultura católica, agrícola e escravocrata, refletidos em um sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo”. (RANIERI, 2018, p. 16).

Ressalto que:

[...] os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. [...] Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. (GENTILI, 2009, p. 1062).

⁸¹ Cito como importante para o reconhecimento dos estudos sobre os Movimentos sobre orientação sexual e identidade de gênero os trabalhos de Sarah Schulman. Sarah buscou focar as transformações ocorridas no Movimento Gay/Movimento LGBT/Movimento *Queer*, em um curto período, e suas relações com o feminismo. Trabalha com conceitos e autoconceitos sobre os feminismos e as consequências dos deslocamentos desiguais em direção à igualdade.

Tratar as especificidades de cada um dos sujeitos da diversidade é necessário para que não haja generalizações, “faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica “determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direito exigem uma resposta específica e diferenciada”. (PIOVESAN, 2005, p. 46).

Em decorrência desse direito de ser diferente, Santos (2003) diz que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, aliemente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Para que haja um maior entendimento dos Direitos Humanos, a pesquisadora Benevides (2000) explica que se faz necessária uma Educação em Direitos Humanos, ou seja, um processo educativo que, mesmo em meio às dificuldades, consiga dimensionar diariamente discussões que girem em torno dos Direitos Humanos, não apenas teoricamente, mas trabalhando com atividades em práticas que sejam incorporadas em todas as disciplinas.

A escola, que tem como princípio a Educação em Direitos Humanos, acaba por ser um *locus* privilegiado de promover a igualdade e a dignidade, já que é nesse espaço educativo que muitas diferenças encontram-se, sejam elas de classe, gênero, sexo, raça, religião, cultura ou etnia. “Na escola pública, o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com maior vigor. O objetivo maior desta educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática”. (BENEVIDES, 2000, p. 10). Além disso, toda visão de mundo, mesmo que herdada, passa a compor uma visão de mundo própria, influenciando o modo como se compreende os sujeitos e as ações introjetadas por meio da cultura, por isso, ao relativizar visões não se consegue entender que há injustiças e desigualdades. Por esse motivo não é fácil desconstruí-las. E qualquer iniciativa nesse sentido requer novas formas de olhar os significados da educação.

A Educação em Direitos Humanos é um processo sistemático e multidimensional (que ocorre em várias frentes). Ela acontece levando

em conta a participação de cada sujeito em uma construção coletiva, considerando o ganho de conhecimento, as relações afetivas e, sem dúvida, o contexto social e político em que a educação acontece. Tendo em vista esse processo, a Educação em Direitos Humanos, de acordo com suas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, prevê:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. § 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. § 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais. (BRASIL, 2012a, p. 01).

A partir dessas novas significações, as questões de gênero e de sexualidade começam a ser entendidas dentro de uma perspectiva do direito, e não mais mensuradas por meio de classificações e de padronizações baseadas na hierarquização e na submissão dos gêneros. Desse modo, entendo que a universalidade dos Direitos Humanos deve estar acima de qualquer quadro de discriminação e das variadas formas de violência praticadas socialmente.

A Educação em Direitos Humanos pode ser uma alternativa para uma formação cidadã e democrática, já que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, com isso, pode ocorrer uma diminuição das práticas de violência homofóbicas e uma maior aceitação da diversidade. Haja vista que, uma Educação em Direitos

Humanos, se incorporada pelas escolas, deverá incluir em seu PPP ações para a superação da discriminação, para a democratização da educação e para a promoção da equidade, tendo em vista o respeito às diversidades. O fazer pedagógico não depende somente do que ocorre em sala de aula, mas também do conteúdo veiculado e do modo como é ensinado.

O conteúdo escolar é uma construção social que reflete a visão de mundo, a cultura que predomina nas posições pedagógicas, sociais e filosóficas que subsidiam a prática e a perspectiva de sujeito que se quer formar. De acordo com Freire (1996), a promoção da igualdade, por meio da educação, só terá condições de se concretizar se, no espaço escolar, houver a aceitação do novo, e a disponibilidade para um diálogo comprometido, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

6 VIOLÊNCIAS CONSENTIDAS E NATURALIZADAS

Porque não aceita mitos, nem hipocrisias, nem desumanização de homens e mulheres, subverte a ordem estabelecida, questiona-a, transforma-a. E isto é claro, [...] acontece no dia-a-dia de cada um, nas lutas coletivas, nos movimentos políticos. Heleieth Saffioti

Nesta etapa da escrita, procuro demonstrar como os marcadores de gênero⁸² estão colocados na sociedade e são facilmente incorporados e naturalizados. Nesse momento, começo a trazer as questões relacionadas às violências exercidas simbolicamente pelas condutas sociais e pelas violências físicas. Apresento dados relacionados às violências em instituições de ensino, todavia outros dados também se farão presentes, mesmo porque as ações ocorridas nos espaços escolares são reflexos de uma realidade social e de uma postura entendida como certa; uma vez que, para compreender as relações de negação da sexualidade necessariamente é preciso considerar as relações que são estabelecidas dentro das organizações sociais.

Conscientes de que todas as formas de discriminação são construídas a partir das relações estabelecidas nas práticas sociais e são concebidas por meio dessas relações e que determinam valores e crenças acerca das percepções sobre o gênero ou da diversidade sexual, identidade de gênero e orientação sexual, reconhecemos que as atitudes preconceituosas e discriminatórias são um fenômeno produzido e reforçado pelo aprendizado da violência homofóbica transmitido tanto pela escola, quanto pela família, igreja e outras esferas da socialização humana. (LINS; GRAUPE, 2017, p. 177).

⁸² Os marcadores são constructos sociais caracterizados pelo gênero, pelos estereótipos e pelos papéis sociais e que contribuem para a construção da orientação ou identidade sexual. Essa discussão será ampliada posteriormente no decorrer do texto.

Infelizmente, a escola não está livre das demandas sociais sejam elas quais forem. Nela, há sujeitos que trazem suas percepções de vida, sua própria ideologia. Esses processos incutidos, demarcados pela sexualidade hétero, carregam marcas de uma dominação masculina, pela qual a homofobia e a misoginia tornam-se práticas comuns e aceitas. A marginalização das identidades sexuais é visivelmente incorporada na rejeição pela homossexualidade ou pela transgeneridade. Essas rejeições manifestam-se no medo condicionado pelo que se apresenta a mim como diferente, já que, o que é esperado é que todos e todas sejam heterossexuais. De acordo com Junqueira (2011), há na escola uma espécie de heterossexualidade presumida vinculada ao que ele chama de pedagogia do insulto. A pedagogia do insulto (JUNQUEIRA, 2011) é identificada por meio da degradação, inferiorização e discriminação das identidades desviantes. Por meio da pedagogia do insulto estudantes aprendem desde cedo sobre heterossexismo e homofobia. “Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvos de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação”. (JUNQUEIRA, 2013, p. 486). Além do mais:

É preciso notar que, na escola (e também fora dela), a contínua repetição das “verdades” postas pela matriz heterossexual e, portanto, pelas normas de gênero, aprofunda o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência: os heterossexuais, particularmente os homens heterossexuais. A norma presume, ao mesmo tempo em que sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, podendo levar a sua “profecia” ou a se cumprir ou a exercer seus efeitos de poder na inclusão periférica ou na completa marginalização do “Outro”. (JUNQUEIRA, 2011, p. 104).

A escola é uma instituição social e, como tal, está condicionada a normas sociais, que são patriarcais e heteronormativas. O que faz com que, em uma tese que se proponha a debater gênero e sexualidade, que envolve sujeitos jovens e adultos LGBT, sejam apresentadas as formulações decorrentes dos marcadores sociais de gênero e sexualidade, bem como, as várias formas de violência homofóbicas

praticadas dentro e fora das instituições sociais. Assim como as violências que podem ser simbólicas ou físicas, as práticas homofóbicas podem ser divididas em 2 grupos: homofobia psicológica ou uma homofobia social (BORRILLO, 2009). A homofobia compreendida como psicológica atua como uma “manifestação do ódio de si mesmo ou, melhor dizendo, da parte homossexual de seu próprio eu, a qual se deseja apagar”. (BORRILLO, 2009, p. 40), já a homofobia social caracteriza-se pela “preservação do dispositivo político da distinção entre os sexos”. (BORRILLO, 2009, p. 39). Desse modo, toda essa construção ideológica consiste na promoção constante de uma forma (hétero) em detrimento de outra (homo). (BORRILLO, 2009, p. 28).

A homofobia, para mim, é uma violência que embora seja considerada apenas como uma ação de ódio, medo, repulsa ou de desprezo contra LGBT, possui uma ação destruidora na vida das pessoas, uma ação que se subentende como uma violência.

A violência é definida pela Organização Mundial da Saúde - OMS como sendo um uso intencional de força física ou poder, contra si ou contra outra pessoa ou um grupo, que resulta em ferimento, morte, dano psicológico, moral ou de privação, ou seja, a homofobia não é apenas uma fobia. “Da mesma forma que a xenofobia, o racismo e o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal”. (BORRILLO, 2010, p. 13). Por isso exposto, concordo com o que é citado a seguir:

Relacionar a homofobia simplesmente a um conjunto de atitudes individuais em relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais implicaria desconsiderar que as distintas formulações da matriz heterossexual, ao imporem a heterossexualidade como obrigatória, também controlam o gênero. Por isso, parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade. (JUNQUEIRA, 2013, p. 484).

Dada a importância de se debater sobre as violências homofóbicas na busca de seu enfrentamento nos espaços de

escolarização, pesquisas podem ser citadas como fontes importantes para essa reflexão: a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil - 2016, Assassinatos de LGBT no Brasil - 2016, Relatório de violência homofóbica no Brasil - 2012, Projeto Escola Sem Homofobia: estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras - 2011, Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas - 2009, Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar - 2009, Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas - 2009, Pesquisa Perseu Abramo no ambiente escolar - 2008 e pesquisa Juventude e Sexualidade da UNESCO - 2004.

As pesquisas arroladas contribuem com dados importantes para o diagnóstico de um país homofóbico, embora a imprensa oculte alguns dados expostos por estas. São raras as reportagens ou o debate de cunho informativo e reflexivo sobre a temática. Essa falta de informação na mídia aponta para um baixo interesse pela erradicação da violência homofóbica no Brasil (FONTES, 2014). As notícias acabam sendo

[...] apresentadas nas páginas policiais ou de segurança pública, as notícias (a) parecem como clichês da vida nas cidades. Ou seja, o enquadramento noticioso silencia o fato de que a homofobia é um problema social e trata o ocorrido como mais um episódio de violência urbana, independente do processo de subalternização das vidas LGBT. Os acontecimentos não são descritos como parte de um quadro de opressão e injustiça, mas apenas como um tipo irracional de violência entre indivíduos. A localização das notícias de violência nas páginas policiais e de segurança pública, assim como o estilo da narrativa, parecem tornar os acontecimentos anedotas de violência, e não retratos de vida que tem importância, de vidas que podem e merecem ser choradas. O clichê da retórica policialesca antepõe-se a qualquer possibilidade de reflexão sobre a precariedade dessas vidas, com palavras gastas pelo uso, automáticas, superficiais, opacas... que não captam nem expressam a violência da homofobia e seu terror. (FONTES, 2014, p.13-14).

Mesmo diante de estudos importantes para a temática LGBT, como já foi exposto anteriormente, não localizei nenhum dado que

vincule a homofobia com a evasão ou expulsão escolar. Há sim, relatos das violências ocorridas, da falta de debate em sala de aula sobre a diversidade e até mesmo sobre a quase inexistente formação docente para atuar com as questões de gênero e sexualidade. Os censos oficiais também não trazem esse dado, o que faz com que a realidade da violência sofrida pelas pessoas LGBT em espaços escolares não gere percentuais significativos para a evasão. Entretanto, a evasão escolar por homofobia está intrínseca.

Em uma perspectiva mundial, posso dizer que o Brasil é um dos países que reconhece alguns direitos das pessoas LGBT, no entanto, eles ainda que não estão retratados na Constituição, por isso, não se aplicam homogeneamente em todos os estados ou municípios. A supressão de leis específicas sobre a homofobia faz com que essa violência seja diagnosticada como discriminação, injúria ou agressão, ocasionando uma falta de dados oficiais sobre a violência homofóbica, entretanto como citado anteriormente, algumas associações ligadas ao tema fazem levantamentos próprios que contribuem para esse debate⁸³.

Cabe aqui desmistificar a ideia de que as violências praticadas nas diversas instituições, principalmente nas escolas, não afetam as pessoas LGBT, e compreender o quão grave são estes fenômenos, para que, com isso, não ocorra uma banalização das violências mascarando-as em brincadeiras desrespeitosas, gerando um conformismo.

Não nomear a violência que recai sobre os que estão fora da norma heterossexual, torná-la uma violência geral, sem nome, mantém a norma hétero invisível, e cria obstáculos à organização social e política. Nem sempre a violência que acomete as pessoas não hétero é homofobia; entretanto, o fato dela não ser entendida dessa forma, em um país homofóbico, indica um enquadramento que se recusa a olhar a precarização dessas vidas. (FONTES, 2014, p. 14).

⁸³ Esta matéria feita pelo Jornal hora de Santa Catarina sobre um levantamento feito pela ADEH com referência a violência homofóbica no estado contribui para elucidação desta afirmação. Segue o *link* de acesso: <http://horadesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2017/11/role-com-edsoul-associao-de-direitos-humanos-recebe-pelo-menos-70-relatos-de-violencia-contra-gays-todos-os-meses-9996637.html>

Desse modo, decidi direcionar esta parte da pesquisa para apresentar dados qualitativos com dados quantitativos, a fim de realizar análises sobre as temáticas propostas juntamente com a fala dos sujeitos participantes, cruzando os dados nos subitens que seguem denominados como: marcadores sociais de gênero e sexualidade e as faces da violência homofóbica, buscando focar em aspectos relacionados a violências relativas à orientação sexual homossexual e à identidade de gênero trans.

6.1 Marcadores sociais de gênero e sexualidade: vivências escolares

Problematizar as demandas referentes às relações entre homens e mulheres e às desigualdades existentes entre os diferentes gêneros é algo que está cada vez mais em pauta no contexto atual. No entanto, falar de gênero e de sexualidade não é debate recente; as discussões são advindas do movimento feminista⁸⁴, que surgiu levantando a bandeira da denúncia e de todo o processo de segregação e opressão vivenciado pelas mulheres. As proposições elencadas pela teoria feminista enfatizam que é necessária a compreensão do que é ser masculino e do que é ser feminino dentro das imposições históricas, sociais e culturais.

⁸⁴ O movimento feminista iniciou sua luta pelos direitos das mulheres (ver nota de rodapé 26 sobre as 3 ondas do movimento feminista). A noção de violência contra as mulheres nem sempre foi compreendida da mesma forma, ou seja, como algo negativo ou como um problema social, essa compreensão veio a partir das lutas dos movimentos feministas. A violência como se compreende hoje foi resultado de uma construção história de lutas do movimento feminista que não aceitava mais a justificativa da legítima defesa da honra em favor dos homens que matavam as mulheres. Uma das primeiras manifestações do movimento feminista contra a violência veio com o *slogan* “Quem ama não mata”, em 1979 (GROSSI, 1994, p. 474). Muito mais presente do que na atualidade, antigamente a violência contra as mulheres era naturalmente aceita já que elas eram consideradas seres inferiores, que tinham obrigações, deviam obediência e servidão ao homem e ao casamento. Inclusive essa visão era respaldada pelos médicos da época: “por ter ossos, cartilagens, ligamentos e fibra mais frágeis, a mãe apenas carregava o ovo com que o sexo fêmeo concorre para a propagação, assim como sucede com os ovíparos” (DEL PRIORI, 2013, p. 114). A violência era compreendida como uma espécie de “educação”, para disciplinar as mulheres que desrespeitassem os seus homens, sejam eles maridos, pais ou outros.

Essas imposições vão além do caráter biológico que diferencia cada sexo, são injunções sociais absorvidas nas relações de subalternidade e de poder do homem sobre a mulher. O simples diferencial biológico socialmente definido pelo que se compreende por corpo de homem e corpo de mulher, designa vantagens sociais ao homem, resultando na e da formação de uma sociedade machista e sexista.

De acordo com Guacira Lopes Louro, a caminhada feminista não se detém apenas na denúncia da opressão, ela já ultrapassa essa querela, isso porque, os textos acadêmicos começam a ensaiar explicações, e a promover articulações, propondo novos paradigmas para compreender as relações de gênero (LOURO, 1995).

O conceito de gênero vai representar uma outra mudança nesse campo. Numa caminhada que já ultrapassara a denúncia da opressão e a descrição das experiências/vivências femininas, os textos acadêmicos começavam a ensaiar explicações, a promover articulações com paradigmas ou quadros teóricos “clássicos” ou emergentes, a propor novos paradigmas. Dentre essas diferentes perspectivas, surge o conceito de gênero, referindo-se à construção social e histórica dos sexos, ou seja, buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo. (LOURO, 1995, p. 103).

Entretanto, ao olhar os sujeitos jovens e adultos LGBT em uma perspectiva de gênero e sexualidade, percebi que as desigualdades estão fortemente representadas, e que, mesmo sendo um debate não tão atual, é por demasiado emergente na construção da subjetividade, “construída pelo discurso que a funda e legítima”. (CHARTIER, 1995, p. 43).

Assim sendo:

As sociedades instituem uma espécie de “definição” de funções para homens e mulheres, quase sempre pautadas em critérios sexistas, classistas e racistas, que, por permanecerem inquestionáveis e pouco alteradas no tempo, são incorporadas e repassadas às novas gerações como elementos naturais. A naturalização das relações de dominação e exploração de homens sobre as mulheres, de povos brancos sobre diversas etnias, assim como de ricos sobre pobres, tem sido um

importante mecanismo de manutenção do status quo, reforçando preconceitos e estereótipos, sustentados por uma suposta determinação biológica. (POGGIO, 2012, p. 92).

Os marcadores sociais de gênero e sexualidade são organizados por meio de uma superestrutura que define os padrões a serem aceitos, e as instituições sociais propagam esses padrões. São marcas socialmente aceitas que destacam as diferenças, inferiorizando-as. Como reprodutoras do sexismo, a família, a igreja e a escola atuam naturalizando e hierarquizando os papéis. A “internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se confundam expressões de gênero (gestos, gostos, atitudes), identidades de gênero e identidades sexuais”. (JUNQUEIRA, 2013, p. 487). Isso porque os estereótipos estão bem delimitados e qualquer pessoa que tenha ações diferentes das socialmente permitidas ao seu gênero pode ser definida como LGBT.

Para o campo desta investigação, pensar a escola nessa constituição é fundamental, particularmente de que em sua formação histórica baseada na hierarquização e na reprodução, não está livre de produzir uma educação sexista e homofóbica, visto que, a escola, na vida das crianças, é o que se pode chamar de o segundo lugar de referência e de construção das relações sociais.

No entanto, é na escola, como espaço educativo e formativo que se pode obter a mudança ou a perpetuação de uma sociedade binária, haja vista que os espaços educativos estão fortemente atrelados à cultura de estereótipos, e muitas vezes, conduzem os alunos e alunas a práticas excludentes ou não. Todavia, não se trata de ações planejadas e orquestradas pela escola, mas são ações que já estão embutidas nas práticas dos professores e professoras, que agem naturalmente. Isto ocorre porque desde muito cedo somos alinhados conforme os estereótipos do que é um ser feminino e do que é um ser masculino, e enquanto docente, acabamos executando o que nos foi ensinado. Nada mais comum e naturalizado em uma visão conservadora ou ingênua (infelizmente) do que um professor ou professora dizer que a letra de algum menino é tão bonita e caprichada que até parece letra de menina, ou de pensar que uma menina que faz bagunça em sala de aula e briga, age como um menino. Não há uma compreensão individual de cada ser. São estabelecidas regras comportamentais que julgam ajustáveis a todos e todas.

Entretanto:

[...] se meninas e mulheres, assim como rapazes e homens, forem aceitos e entendidos no processo educacional como indivíduos únicos, isto é, que cada ser é diferente, possui desejos e atitudes diferentes, seria possível oferecer uma **educação voltada para o desenvolvimento das potencialidades (grifo meu)** de cada um, sem essencialmente identificá-los como representantes de um grupo (meninas gostam de..., meninos são melhores em..., ela é lésbica..., ele é gay..., etc.). (GRAUPE; GROSSI, 2014, p. 119, grifo meu).

A cultura impregna por todos os lados, seja por intermédio das mídias, da família ou da literatura. A representação que é dada para a felicidade da mulher, por exemplo, deve estar relacionada ao casamento, ao encontro da “outra metade”, constituir uma família, ser dócil, linda, magra e de preferência branca; e que já os homens, devem ser vistos e agir como os mais fortes, os responsáveis e respeitosos, somente eles são agressivos e podem ter mais liberdade com seu corpo. Toda essa impregnação cultural influencia diariamente a constituição das identidades.

De acordo com Inês Poggio (2012):

Pode-se dizer que a nossa identidade vai se constituindo por meio das relações com os outros e com o mundo. Cada indivíduo, então, incorpora as relações sociais, conformando sua identidade pessoal, sua história e seu projeto de vida durante a sua existência. Com isso, o fato de pertencer a um gênero ou outro, também compõe as primeiras referências de mundo. Entretanto, embora se encontre diversos significados em diferentes culturas, as relações de sexo e gênero são, impreterivelmente, correlacionadas aos componentes políticos e econômicos de cada sociedade. (POGGIO, 2012, p. 91).

A socialização, as dificuldades e as contradições vivenciadas ocasionam possíveis transformações das identidades sociais e coletivas, constituindo outros “mundos” (DUBAR, 2005). “Subjetivamente, a transformação social é, pois, inseparável da transformação das

identidades, isto é, tanto dos “mundos” construídos pelos indivíduos como das “práticas” decorrentes desses mundos”. (DUBAR, 2005, p. 127). As formulações, constituições ou criações identitárias são marcadas por processos biográficos em contextos históricos e simbólicos próprios e únicos, pois a “identidade nunca é dada ela é sempre construída e (re) construída” (DUBAR, 2005, p. 135), podendo levar em consideração, as práticas discursivas, que contribuem na estruturação da identidade (DUBAR, 2005). Durante o processo inicial de constituição identitária “é muito influente o papel dos grupos de pertença e de referência, na categorização social de perfis identitários e que permitem não só a construção da singularidade do indivíduo, mas também a sua inserção num grupo social específico”. (SANTOS, 2005, p. 129).

A escola, por sua vez, deve ser um espaço para que os indivíduos se sintam em casa, um local seguro para “ser reconhecido e reconhecer, ser identificado e identificar seus pares - ser parte de um todo que o acolhe e que o protege. Pertencer a algo, além de nos descentrar de uma onipotência egocêntrica, acalenta um sentimento de prazer”. (GOMES, 2002, p. 25). No entanto, há muitos relatos (descritos na sequência) que não posicionam a escola como um lugar que acalenta e protege, até porque, essa instituição não ficou neutra a toda essa hierarquia de gênero, e acabou sendo uma forte aliada ao binarismo, provocando e contribuindo, com o que Bourdieu (1983), denomina de violência simbólica.

Foi isso que percebi nas falas trazidas na Associação em Defesa dos Direitos Humanos com Enfoque na Sexualidade (ADEH). Em geral, passam pela ADEH pessoas de várias localidades e com a mais variada escolaridade, todavia, o que percebo é que as pessoas transgêneras ou que já não tinham a passabilidade durante o período em que estavam na escola, são as que mais encontraram dificuldade em frequentar uma instituição de ensino. Mesmo as que obtinham apoio familiar, não se sentiam parte da escola, pois percebia que havia uma rejeição, um estranhamento. Há relatos de que para conseguirem concluir a educação básica, era necessário trocar de escola por várias vezes. Ou seja, ficava-se na escola até o momento em que não havia nenhum conflito ou violência, ou até quando eles ou elas conseguiam suportar as situações vivenciadas. Caso ocorresse algo, o aluno ou aluna avisava a sua família (as que tinham apoio familiar) que logo buscava outra instituição para seu filho ou filha estudar, as que não obtinham apoio familiar, desistiam ou reprovavam por vários anos, até que seus responsáveis buscassem outra instituição ou expulsassem-na de casa.

Assim, foi percebido que as pessoas desejavam ser parte de um grupo, serem aceitas, isso é característico do ser humano, e quando isso não ocorria à situação era de fuga, seja com pensamentos suicidas, melancolia ou depressão, brigas, evasão ou mudança de escola. Já nas cidades do interior, essa estratégia de troca de escola era mais difícil, pois em alguns municípios havia apenas uma escola, e a criança que sofria algum tipo de discriminação por conta da sua identidade de gênero ou da sua suposta orientação sexual (refiro-me como suposta, pois relataram que ainda não sabiam de sua orientação sexual, apenas sentiam-se diferentes dos demais), ou evadiam ou continuavam naquele espaço mesmo sendo vítimas de violências, como é o caso da Ângela de 43 anos.

Atualmente, Ângela se identifica como uma transmulher, mas durante sua infância e adolescência em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul, não sabia ao certo sua identidade ou orientação. Relatou que sempre sofreu muito na escola, não tem boas recordações, não fez amizades e apanhou muito de colegas. Nunca contou para a família o que ocorria, pois tinha medo de sofrer mais represálias, contou que seu pai era muito rude. Falou com muita tristeza que passou a infância e adolescência sozinha estudando, trabalhando na roça ou escondida em uma barraca da Turma da Mônica⁸⁵ (essa barraca era de lona e pequena, cabia uma ou duas crianças, ela foi muito vendida na década de 1980 e 1990, como brinquedo para as crianças).

Em uma das falas que Ângela trouxe no grupo ela contou todas as violências sofridas na escola, as agressões diárias e até violência sexual por parte dos colegas. Contou que sempre esperava a aula acabar e todos e todas irem embora para ela poder sair com segurança, mas às vezes alguns meninos a esperavam, e ela apanhava nas imediações da escola. Em uma das vezes que chegou muito machucada em casa, a mãe perguntou o que havia ocorrido, e ela relatou tudo. A mãe foi à escola e pediu uma reunião com os familiares e com os e as docentes da instituição. Ela lembra até hoje que a reunião foi desastrosa, culparam-na, dizendo que não tinha postura de um menino, não sabia sentar e nem falar adequadamente dentro do padrão de masculinidade. Diziam

⁸⁵ Para conhecer a barraca entre em:
<https://br.pinterest.com/pin/453526624958245303/>

[...] tens que ser como o teu pai, engrossa essa voz, parece uma marica. (ÂNGELA, 43 anos, transgênera).

Em uma vez os meninos me prenderam no banheiro da escola, fecharam tudo e me violentaram sexualmente, eu deveria ter uns 9 (nove) anos, mal sabia o que estava acontecendo, mas sabia que estava errado, e chorei muito. Fiquei vários dias sem ir para a escola, fingi ou fiquei doente mesmo. Lembro até hoje desse dia, lembro dos colegas que fizeram isso, lembro das gracinhas que faziam depois na hora da saída e lembro que nunca soube o porquê faziam isso comigo. Depois disso, passei a sempre ficar com a chave de casa na mão, nos meios dos dedos, pronta para furar alguém que tentasse chegar perto de mim. E assim foi até o segundo grau. Terminei a escola sem ninguém do meu lado. Os trabalhos em grupo eu fazia sozinha, estudava sozinha e não conversava com ninguém. Evitava ir ao banheiro e não levava merenda. No segundo grau, eu já era bem grandona, e batia mesmo em quem tentasse fazer algo comigo, tinha briga todos os dias, era difícil estudar. (ÂNGELA, 43 anos, transgênera).

Perguntei a ela porque não desistiu de estudar, o que fazia com que ela continuasse em meio de tudo que sofria. Ela respondeu:

[...] se eu pensasse em desistir apanhava em casa. (ÂNGELA, 43 anos, transgênera).

Mesmo diante de tanto sofrimento e violência, Ângela diz que conseguiu superar, que se sente uma pessoa mais forte, mas que alguns medos ainda a cercam, como ficar sozinha, entrar em lugares fechados. Ela sabe que isso é resultado dos traumas sofridos.

Já sobre o relato de violência sexual, esse é bastante comum, e ocorre muito com meninos ou meninas que estão em desacordo com o padrão estabelecido de masculinidade ou de feminilidade (com meninas há essa violência sexual como forma de “correção” da sexualidade chamado de estupro corretivo - mas, ressalto que, durante os grupos não

me foi relatado nenhum caso, apenas mencionado como prática comum de homens em mulheres lésbicas).

Outras pessoas durante a conversa relataram o mesmo que a Ângela declarou, algumas conseguiram se defender, arrumavam estratégias, fugas, alguns sujeitos falaram que os grupos de meninas os ajudavam, porém, as crianças ou adolescentes que não tinham amigos ou amigas, ficavam a mercê da violência simbólica, física ou sexual.

Ainda no decorrer da conversa, Ângela afirmou que:

Tenho um misto de tristeza e raiva daquele lugar, não tenho vontade alguma de voltar lá. Nunca vi ninguém da escola vir me ajudar, e elas sabiam o que acontecia, tenho certeza. Nunca me vesti como menina, nem tive desejo por meninos durante a escola, se eu era diferente dos demais, era uma coisa minha, do meu jeito, não foi pela educação dos meus pais, que eram muito brabos, me faziam trabalhar na roça e sempre ir bem na escola, não sei o que aconteceu, fui descobrir anos depois quando cheguei em Florianópolis o que acontecia comigo, quem eu era. Meu sofrimento foi longo, até hoje nem meu nome consegui retificar. (ÂNGELA, 43 anos, transgênera).

Quando Ângela fala: “elas sabiam”, ela se refere às professoras. E completa dizendo que:

Meu desempenho escolar foi proporcional a tudo que sofri na escola. (ÂNGELA, 43 anos, transgênera).

Ainda relatou:

[...] apesar das reuniões da escola sobre meu comportamento não ideal, nada adiantava, pois não sabia o que ocorria, nem tinha ideia sobre minha sexualidade, só me defendia das agressões. (ÂNGELA, 43 anos, transgênera).

Ângela não vai mais à cidade em que estudou, mesmo tendo sua mãe morando lá ainda. Conseguiu construir uma vida bem estruturada na capital catarinense, é ativista do movimento LGBT, trabalha e

contribui com a sua experiência com os e as jovens que estão em período de transição. Disse ainda que, na sua vida nada é fácil, e que até hoje tem que cuidar os lugares em que vai, mas falou que aprendeu a se defender e a se aceitar. Segundo ela, foi um período de dúvidas e dilemas até conseguir fazer a transição. A negação esteve presente e foi um obstáculo que causou sofrimento e angústia.

Esse período de negação foi evidenciado em várias falas no decorrer das conversas, tanto de Ângela, quanto de outras pessoas LGBT. Negar uma identidade que não é a sua de nascimento, biologicamente falando, é comum para as pessoas transgêneras, isso porque, a sociedade é extremamente fechada para o que se apresenta como diferente, além disso, a identidade travesti, sobretudo, durante décadas foi vinculada a prostituição.

Os conflitos internos fazem parte de todos os seres humanos, mas quando esses conflitos buscam romper uma ordem social estipulada como certa e errada em relação à sexualidade, eles são muito mais fatigantes e causadores de sentimentos dolorosos. Os marcadores sociais de gênero e sexualidade atuam como ferramentas estruturadoras de condutas normais ou patológicas.

Durante o grupo, muitas expressões se repetiam. Pessoas queriam falar muito sobre o que aconteceu durante o período escolar, contavam tudo minuciosamente, com uma riqueza de detalhes proveniente de quem realmente guarda marcas dos tempos de escola.

Havia também aqueles e aquelas que falavam pouco, somente diziam que foi bom ou que foi ruim e os e as que falavam que não tinham recordação nenhuma, mas em breves momentos de falas apresentavam indícios do que foi esse período nas suas vidas. Como disse Joana, uma transmulher, que relatou em um primeiro momento não ter nenhum sentimento pela escola, que não tinha nada a falar, que foi tudo normal, mas no decorrer do debate diz que não fez amizades, não guarda momentos positivos da escola, lembrou-se dos apelidos e das piadas que ouvia.

Eu era bem quieta, não falava com ninguém, um menino bem comportado, mas muito mole para estar no grupo de meninos e para jogar futebol. Chamavam-me de paçoca, eu não ligava, só ia lá estudar, hoje encontro alguns na rua e finjo que não conheço. (JOANA, 27 anos, transgênera).

O pouco que Joana falou já demonstrou que a escola não lhe traz boas lembranças. Por mais que ela diga que não tem recordações, a negação das vivências daquele período, a falta de contato com os e as colegas e o apelido ainda lembrado com uma certa tristeza, são indícios de que a escola não foi o lugar de acolhimento e de bons momentos, seja pela falta de coleguismo ou pela invisibilidade vivida.

Em geral, trazemos muitas referências e lembranças do período escolar. É um período que vai além do aprender e conhecer, é uma fase de constituição identitária, de criação de vínculos e de descobertas. Quando alguém do grupo fala que não tem nenhuma recordação de quando estava na escola, é realmente desassossegador, e me leva a pensar até onde a escola cumpre seu papel enquanto formação humana, um papel que vai além do ensinar conhecimentos científicos, um papel socializador.

Tal condução no espaço escolar se tem pelo fato de que o modelo heterocentrado incorporado pela sociedade também foi absorvido nas instituições de ensino, definindo condutas, tanto dos alunos e alunas, como do corpo docente. Fazer com que alunos e alunas sigam padrões sociais já estruturados é um dos papéis instaurados, concebidos e naturalizados no ambiente escolar. Essa imposição heteronormativa normalmente não é percebida, já que ela se solidificou na sociedade pela repetição ao longo dos séculos (MISKOLCI, 2011).

Segundo Louro (2000) “a escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”. (LOURO, 2000, p. 49).

Tal processo evidencia-se nas falas de Jean, homem gay de 30 anos. Ele contou que escapou de apanhar dos colegas várias vezes, principalmente quando começou a demonstrar sua orientação sexual, a partir do sexto ano escolar. Não fez amizades, não fazia trabalhos em grupo, com os professores e professoras ele tinha um bom relacionamento, mas eles ou elas não interferiam quando ele sofria alguma violência.

Levava pedradas quando saía da escola, até as meninas me tratavam mal. Até o quarto ano era tudo tranquilo, eu não falava e ninguém falava comigo, e não apanhava, mas depois que fui crescendo e me comportando diferente dos meninos, sentando de pernas cruzadas, com o caderno organizado e quieto, comecei a ser alvo

de todos na escola. Eu era a chacota, o veadinho de olho azul. Sempre apanhava porque não tinha quem me defendesse, a chegada e a saída da escola era sempre um tormento, tinha pânico. Com o tempo fui acostumando e criando estratégias para me defender, colocava algo entre os dedos, chave, caneta, tesoura para furar quem chegasse perto, chegava à escola mais cedo e saía mais tarde, não descia para lancha no pátio, não fazia educação física e não ia aos passeios, assim consegui terminar o ensino médio. (JEAN, 30 anos, gay).

Novamente é percebido que alguns sujeitos vão encontrando estratégias de salvaguardar a sua integridade física. Outra questão que merece ênfase é em relação ao comportamento relatado por Jean, quando ele exprime que se comportava diferente dos meninos. O que ele quer retratar? Que há “princípios fundamentais da visão androcêntrica do mundo são naturalizados sob a forma de posições e disposições elementares do corpo que são percebidas como expressões naturais de tendências naturais”. (BOURDIEU, 1999, p. 156). Ou seja, que há condicionamentos exigidos socialmente – marcadores sociais para cada comportamento, ou seja, de homem, ou seja, de mulher.

Mesmo diante das adversidades vividas, Jean relata que se reconhece como um vencedor, que conseguiu estudar, fez um curso técnico profissionalizante, que tem um trabalho na sua área, mas que para conseguir obter o que ele considera como sucesso na vida (como ele mesmo disse), ele mudou de cidade e rebelou-se contra os colegas e as colegas da escola e distanciou-se dos familiares.

No terceiro ano do ensino médio eu me revoltei, já que era considerado a bichinha e o veadinho da escola, decidi me mostrar. Comecei a usar roupas justas, ir maquiado, incomodar mesmo. Uma vez fui até de salto para a escola. Continuava apanhando, mas me divertia um monte com a cara deles. Conforme fui crescendo, vi que as regras dos professores comigo eram cada vez mais rígidas, mesmo com algumas sutilezas, eles sempre tentavam me desencorajar da minha sexualidade. (JEAN, 30 anos, gay).

Essa reação do Jean com a escola foi uma forma de defesa que ele usou como tática, uma espécie de escudo protetor. Ao agir dessa forma, conseguiu posicionar-se sexualmente e demonstrar que era parte daquele espaço, mesmo que muitos e muitas o enxergassem como alguém com a uma espécie de “sexualidade invertida”.

As reações de quem sofre preconceito, discriminação e violência sexual e de gênero são diferentes; tem pessoas que reagem como o Jean, e com isso, conseguem restaurar sua autoestima e fortalecer seus objetivos de vida; outras tendem a entrar em depressão ou em uma tristeza profunda, obstaculizando o convívio em sociedade, como relatou Toni sobre seu afastamento social que foi uma forma de proteção durante a sua adolescência:

Sofri muito no ensino médio, fiz curso técnico e a turma tinha mais meninos, em vários momentos pensei em desistir, me afastava de todos, não tinha amigos. Riam do meu jeito e do meu corpo, cheguei a reprovar, me sentia muito diferente deles. (TONI, 21 anos, gay).

As dificuldades e rejeições do Toni começaram na adolescência. Durante a infância frequentou uma mesma escola de bairro e foi mais tranquilo a convivência com a turma. Em relato, disse que não tinha estereótipos femininos e que buscava se comportar o mais próximo do padrão masculino para não sofrer nenhuma represália, no entanto, ouvia piadas constrangedoras com frequência, tanto de colegas como de professores (ele referiu-se a professores, pois disse que o curso tem mais homens docentes, que tem apenas uma mulher professora, mas que ela é menosprezada pelos colegas que dizem que ela não é capacitada para dar uma disciplina dentro de um curso técnico).

Com o tempo, meu medo tornou-se pânico, passava mal só de pensar em ir para a escola, já me dava calafrios. Ficava pensando se esse era realmente o curso que eu deveria seguir já que, já haviam me dito que não era um curso para pessoas como eu. Mas era o que eu queria, e agora sofro da mesma forma nas aulas de engenharia. (TONI, 21 anos, gay).

As violências não ocorrem apenas na fase da educação básica. Muitas delas se estendem até a graduação e pós-graduação, ocorrendo

com maior frequência em cursos das áreas exatas, como relataram alguns participantes do grupo focal. Todavia, houve um relato de uma *graduanda de 35 anos, chamada Hanna que se autoidentificou como travesti, que desistiu do curso de letras, devido à discriminação sofrida no ambiente acadêmico.*

Em relato, ela diz que durante todo seu percurso escolar sofreu muito *bullying*, mas que durante a universidade, a violência verbal foi crescente, a ponto de ela desistir de estudar. Ela disse que tinha medo de andar pelo campus sozinha, que chegou a ouvir ameaças e por isso desistiu.

Desde a década 1970, as teorias feministas produzem importantes análises sobre as relações entre as violências e as identidades de gênero. O estudo com base nas categorias relacionadas ao gênero indica novas análises, seja para as pesquisas acadêmicas, seja para as áreas do direito civil e criminal; isso porque, não apenas questiona os pressupostos androcêntricos, mas constroem um novo paradigma até então ignorado. Com o passar dos anos, as desigualdades entre os gêneros masculinos e femininos começam a ser alteradas e dispostas em relações mais igualitárias. A caminhada dos movimentos feministas obteve transformações sociais, sobretudo no campo dos direitos das mulheres, repercutindo mudanças em todas as dimensões sociais. Entretanto, apesar das conquistas feministas, ainda perduram assimetrias de gênero, os conflitos originados nas questões relativas às construções de gênero e de identidade, assim como uma visão centralizada no sexismo incapaz de transcender a esses dualismos.

Formulada a partir de um contexto oriundo de debates dos movimentos sociais, a bandeira de luta dos movimentos feministas ia além do enfoque das mulheres e se conduzia por meio de uma efervescência de lutas e contestações provenientes das minorias sexuais oprimidas⁸⁶. Foi por intermédio das lutas das feministas que muitos grupos LGBT iniciaram um discurso pautado na ideia de cidadania, reconhecimento, visibilidade e igualdade de gênero. Em geral, os movimentos feministas e LGBT reivindicam o direito a relações mais igualitárias; inclusão da temática nas pautas de políticas públicas; o direito à aceitação, à não discriminação e ao respeito.

⁸⁶ Minorias sexuais oprimidas é um termo incorporado por mim que buscou retratar que as pessoas homossexuais ou de gêneros divergentes são indivíduos socialmente postos a margem não reconhecidos/as dentro de suas singularidades e oprimidos/as dentro de suas “escolhas”.

O essencial não é então, opor termo a termo, uma definição histórica e uma definição biológica da oposição masculino/feminino, mas, sobretudo identificar, para cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como “naturais”, portanto biológica, a divisão social, e, portanto, histórica, dos papéis e das funções. (CHARTIER, 1995, p. 42).

Entendo como necessária e fundamental a discussão sobre os marcadores de gênero e de sexualidade, que são influenciados pelos estereótipos e pelos papéis sociais e que contribuem para a construção de uma imagem de uma masculinidade dominante (LOURO, 2007).

As representações da sexualidade se apresentam na distinção social, que incidem sob os sujeitos homossexuais. “A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia”. (LOURO, 2000, p. 80). Desse modo, a homossexualidade promove a perturbação dos heterossexuais, ela incomoda, inquieta, e provoca a rejeição, porque subverte a ordem natural dos seres humanos (ERIBON, 2008).

Nesse sentido, as relações de gênero encontram-se imbricadas nas identidades sexuais e sociais dos sujeitos, e a sexualidade é atravessada e mensurada por meio de classificações e de padronizações baseadas na hierarquização e na submissão dos gêneros, provocando as mais variadas violências, como se apresentaram nos relatos a seguir.

Quando eu cursava o ensino médio virei a única e primeira transexual do colégio. As professoras e diretoras não sabiam como lidar com isso. Insistiam em me chamar pelo nome civil e, volta e meia, havia uma piada preconceituosa. Fui proibida de usar o banheiro feminino. A única opção que tinha era de usar o banheiro das pessoas com deficiência. Usaram como desculpa que minha presença iria incomodar as alunas, mas eu tinha um bom relacionamento com elas e muitas ficaram ao meu favor. Foi um momento difícil na escola. Em vez de eu ter uma boa convivência e troca de experiência, me excluíram ainda mais, fazendo com que outros alunos, que ainda não tem noção alguma de nada sobre a sexualidade, me tratassem com preconceito e

indiferença, sai da escola. Anos depois fiz um supletivo. (JUDITH, 37 anos, transexual).

Não tenho sentimento algum pela escola. Nunca fui de fazer grupos na escola, pois sempre me dava mal, me olhavam como se eu fosse estranha, alienígena. Na infância sofri muito bullying, nunca consegui fazer amigos, e não tenho recordações boas da escola, busquei me preservar, não me aproximei de ninguém, não fiz amizades, tentei não ouvir as provocações, fiquei distante de tudo. Terminei os estudos, tive apoio da minha família, que mesmo não gostando muito da minha forma de ser, não se afastaram. Agora no trabalho, tenho a mesma postura, sou quieta e faço meu serviço. O que me incomoda é que não posso usar o banheiro feminino, e no masculino também não há condições de eu entrar. Fico o dia todo sem ir ao banheiro, às vezes passo mal, saio mais cedo. Também tem o problema com o meu nome que ainda não consegui mudar judicialmente, e no meu crachá tem o meu nome de registro, não aceitam nome social. (BERTHA, 26 anos, transgênera).

As duas falas demonstram várias violências. Bertha, em um primeiro momento, no grupo, fala que não tem sentimento algum pela escola, e que não guarda recordações negativas, mas no decorrer de sua fala percebo que há vários sentimentos em relação à escola. Mesmo que durante o processo de escolarização, conforme ela relatou em outro momento, ela fosse um menino afeminado, já se sentia diferente dos demais colegas, via que não tinha os mesmos gostos e as mesmas vontades, que ela. Encantava-se pelo universo feminino. Sentia-se deslocado naquele espaço, como se tudo ali fosse estranho. Não conseguiu fazer amigos e nem amigas, tornou-se uma pessoa tímida, introspectiva que até hoje não gosta de fazer amizades. Já fez a transição há 6 anos, mesmo assim, não se sente reconhecida enquanto mulher trans, pois os espaços públicos não são feitos para as pessoas transgêneras, principalmente os banheiros.

Sobre a fala da Judith em relação aos banheiros, esse relato é comumente descrito por pessoas transgêneras, e é uma forma de violência. É preciso ter clareza que o termo violência, é um termo polissêmico, ou seja, apresenta diferentes sentidos, pois tem relação com

o contexto social, econômico e cultural, com os valores e as tolerâncias de cada grupo (SANTOS, 1999).

Todavia, de acordo com Santos (1999), as diferentes formas de violência são estruturadas pelo contexto social, e podem ser compreendidas como atos de excesso, conduzidos por meio de relações de poder. Porém, em consonância com os estudos da Saffioti (2015), entendo que a violência é a ruptura de qualquer tipo de integridade da pessoa, seja ela física, psíquica, sexual ou moral.

Já o conceito de violência simbólica foi utilizado por Pierre Bourdieu com o objetivo de esclarecer as relações de dominação entre pessoas ou entre os grupos sociais. Trata-se de uma violência que é exercida em parte com o consentimento de quem a sofre, pois não é física, é uma violência que se solidifica nas ações, nas exclusões, nos olhares, nas segregações dos espaços.

Ainda sobre a violência simbólica, Miriam Abramovay, et al. (2002) evidencia que é importante atentar que as diversas manifestações são embasadas no abuso do poder, e são fundamentadas na ideia de autoridade.

Torna-se mister trazer Bourdieu (1998), quando ele retrata que a escola é um sistema educacional que contribuiu sobremaneira para a existência das desigualdades, em geral, o sistema de ensino marginaliza aqueles pertencentes às classes populares e reforça as desigualdades entre os sexos quando transmite as ações e os comportamentos mais adequados aos meninos e às meninas. “As divisões constitutivas de ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que são instituídas entre os gêneros [...]”. (BOURDIEU, 2007. p. 49).

Já em Bourdieu e Passeron, até em suas omissões, a ação escolar “serve automaticamente os interesses pedagógicos das classes que necessitam da escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura [...]”. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 140), todavia, “a educação é uma ferramenta política emancipatória, que deve superar processos discriminatórios socialmente instaurados, a fim de transformar a realidade pela reafirmação da ética democrática. Nesse sentido, a escola é um espaço de socialização para a diversidade”. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 09).

No que tange ao debate sobre violência escolar, esse já está no rol das pesquisas acadêmicas desde meados de 1980, entretanto, enfocando sobre o vandalismo e as depredações dos espaços. Cabe compreender que mesmo nos atos de vandalismo contra a escola, que junto com a violência da escola há uma violência institucional, simbólica, que os

próprios jovens suportam através da maneira com que a instituição e seus agentes os/as tratam (CHARLOT, 2002).

A homofobia nos espaços escolares, em geral, é tratada como um *bullying*, que, em alguns momentos, pode mascarar as ações de violências exercitadas nesses espaços. Dessa forma, as ações passam a ser definidas como *bullying* homofóbico, que se traduz em um comportamento atroz, que permeia de forma agressiva as relações interpessoais (FANTE, 2005). Contudo, é necessário ter ciência de tais atos, e diagnosticar como ações de violência, mesmo este aluno ou aluna sendo uma criança, pois naquele momento em que fez o *bullying* pode-lhe passar despercebido como um ato de brincadeira, entretanto, essa criança crescerá e poderá se tornar uma pessoa intolerante e violenta com todos e todas que se encontrarem fora dos padrões impostos socialmente.

Vale aqui esclarecer que o *bullying* é um termo proveniente da língua inglesa, que significa “valentão”, e se refere a atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas dentro da escola, e são causadoras de dor e angústia, não possibilitando ao agredido reagir.

A violência ao ser tratada como *bullying* dá uma conotação mais branda como se fosse uma “brincadeira de mau gosto”, quando, na verdade, é uma forma de violência que já levou muitos sujeitos ao suicídio⁸⁷.

No Brasil, o estudo de Silva e dos colegas é inédito, mas o assunto já é debatido há mais tempo no exterior. Uma das principais pesquisas acerca do tema é de 2012, publicada pela Universidade de Columbia, nos Estados Unidos. Os autores, na época, entrevistaram 32 mil jovens anônimos com idades entre 13 e 17 anos. A conclusão foi de que adolescentes gays, lésbicas, bissexuais e transexuais estão cinco vezes mais propensos a tentar o suicídio, em comparação com os heterossexuais da mesma faixa etária. Ainda segundo o estudo, o ambiente também influencia as taxas: quanto mais receptivo, menores os

⁸⁷ Um levantamento do Grupo Gay da Bahia apontou que, 3% dos homens homossexuais e 5% dos bissexuais já tentaram cometer suicídio no Brasil, contra 0,4% da população masculina geral brasileira. Um em cada 16 homossexuais com idades entre 16 e 24 anos tentou tirar a própria vida alguma vez, contra 1% dos homens da mesma idade (GGB, 2015).

números. Outra análise, publicada na revista científica “Pediatrics” em 2011, mostrou que gays, lésbicas e bissexuais tinham seis vezes mais chance de tirar a própria vida, em relação a heterossexuais (21,5% contra 4,2%). O mesmo público, ainda de acordo com a pesquisa, tinha risco 20% maior de suicídio quando convivendo em ambientes hostis à sua orientação sexual, na comparação com meios menos conservadores. (SILVA, 2018, s/p).

Essa depreciação das pessoas LGBT afeta à saúde mental desses sujeitos, pois a rejeição por parte dos/as colegas faz com que ele ou ela não se sinta pertencente ao grupo. Suas possibilidades de ação e participação são negadas, e por vezes, a tristeza fica tão profunda, que a única alternativa é dar fim a própria vida.

Fingir que alguém não exista nada tem de imparcial, e ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamento considerados “bons”, “corretos”, “normais”. O silenciar é a tentativa de ignorar o diferente. (MISKOLCI, 2005, p. 18).

“Essa exigência normativa tem como efeito a desqualificação de outros modos de viver a sexualidade, gerando a prática discriminatória homofóbica”. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 11).

Sobre essa vigilância que há dos corpos e das identidades que se externa por meio da homofobia, concordo com Borrillo (2009) que descreve o seguinte:

A homofobia organiza uma espécie de “vigilância do gênero”, pois a virilidade deve se estruturar não somente em função da negação do feminino, mas também da rejeição à homossexualidade. A homofobia é a estigmatização, por repulsa ou violência, das relações sensíveis entre homens, particularmente quando esses homens são apontados como homossexuais ou se afirmam como tais. É, igualmente, a estigmatização ou negação das relações entre mulheres que não correspondem a uma definição tradicional de feminilidade. Dessa forma, a homofobia geral

permite denunciar os desvios e deslizes do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal maneira que se opera uma espécie de atualização constante nos indivíduos, lembrando-os de seu “gênero certo”. (BORRILLO, 2009, p. 22).

A patologização da homossexualidade e das demais identidades divergentes marginalizou-as, transformando-as em algo contagioso. “Quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade”. (JUNQUEIRA, 2013, p. 490).

Esse olhar contagioso, discriminatório e até pecaminoso da escola com as pessoas LGBT pode ser traduzido no quadro a seguir, que retrata os percentuais da homofobia em algumas escolas brasileiras de acordo com a pesquisa da UNESCO.

A pesquisa da UNESCO, publicada pela Fundação Perseu Abramo, buscou aprofundar o debate sobre sexualidade e gênero, contribuindo para que haja uma reflexão nos espaços escolares na busca de uma educação inclusiva, equitativa e realmente para todos e todas.

Tabela 3: Dados de homofobia na escola

Levantamentos dos dados
27% Homossexuais e bissexuais declaram sofrer, ou ter sofrido preconceito no ambiente escolar.
13% Afirmaram que a escola foi o primeiro lugar onde sofreram discriminação.
87% Da comunidade escolar (professores/as, alunos/as e pais) tem algum grau de homofobia.
39% Dos estudantes que se identificam como homens relatam que não gostariam de ter um colega homossexual.
35% Dos pais não gostariam que o filho ou filha estudasse com um homossexual.
60% Dos professores/as admitem não ter base para lidar com a diversidade sexual.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Fundação Perseu Abramo⁸⁸ (UNESCO, 2016).

⁸⁸ Homofobia nas escolas Brasileiras. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/taxonomy/term/2384>>. Acessado em: 16 de out. de 2016.

A intenção de uma pesquisa como essa é demonstrar que as escolas devem estar atentas as demandas educacionais da população LGBT, e que ensinem aos seus estudantes e as suas estudantes que todas as pessoas são iguais, independentemente da identidade de gênero ou da orientação sexual.

Evidencia-se de que de todas as minorias sociais, o público LGBT está na lista dos mais indesejados. A razão desse repúdio decorre do que foi padronizado no final do século XIX, em que as relações homoafetivas foram consideradas anormais e criminosas. Na esfera da saúde, a homossexualidade era tratada como doença até 1990, data em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou da Classificação Internacional de Doenças (CID), e o homossexualismo (o sufixo *ismo* é relacionado a algum tipo de patologia) passou a ser compreendido como homossexualidade (MOTT, 2003).

Também os sujeitos da pesquisa captam e vivenciaram essa atitude de ser indesejados, como é o caso de Lufe:

Fui chamado de aberração durante o ensino fundamental todo, chegou um momento que não quis mais ir para a escola, nunca apanhei, mas ser chamado de aberração me incomodava muito, chegava a ter pensamentos suicidas, e de ter vontade de matar um dos colegas. As meninas ficavam mais perto de mim, algumas me ajudavam e xingavam os meninos. Chamavam-me de outras coisas também, tinha vários apelidos, todos diziam respeito a minha sexualidade, mas ser uma aberração foi o que mais me trouxe desejo de morte. (LUFÉ, 22 anos, gay).

As ações em prol da equidade de gênero e a favor da diversidade sexual não se referem a privar o campo da vivência da sexualidade da necessidade de impor limites. O que se deseja, ao trazer ao debate estas questões é problematizar a hegemonia heterossexual como única forma de viver a sexualidade; é fazer com que as pessoas tenham assegurados os direitos à “dignidade, à liberdade e à autonomia também em suas formas de se relacionar sexual e amorosamente, bem como de expressar a feminilidade e a masculinidade, independente de corresponderem ou

não aos estereótipos sociais construídos histórica e culturalmente” (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 12).

Reforço a necessidade de pesquisas que retratem as dificuldades, violências e privações das pessoas LGBT em todos os espaços sociais mesmo com os estudos e pesquisas fortalecidos no século XXI, dando novos contornos para os campos da educação, saúde, segurança, entre outros. A transversalidade que os estudos de gênero e sexualidade se vinculam em cada uma dessas áreas, contribui na compreensão das inúmeras violações de direitos vividas por esses sujeitos, já que, as manifestações discriminatórias são fortemente encontradas em vários outros espaços, auxiliando cada vez mais para o enquadramento dos sujeitos de acordo com marcadores identitários de gênero. Entender que a sociedade é plural, e a diversidade sexual não é um tema a ser forçosamente discutido em sala de aula, mas sim um tema a ser discutido porque se faz presente na realidade social, é compreender que a sua não discussão se desdobra em sérios prejuízos sociais e violação de direitos para as pessoas LGBT (LIONÇO; DINIZ, 2009). Ao partir dessa compreensão vejo que

As escolas prestariam um relevante serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação se se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na reprodução de hierarquias opressivas. (JUNQUEIRA, 2013, p. 488).

A reificação de identidades na reprodução de hierarquias opressivas é uma ação que vem sendo garantida há décadas e foi reforçada por 3 instâncias principais, a família, a igreja e a escola, que juntas, orquestram a inculcação de estruturas inconscientes, e à família coube o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas. Todo esse processo de classificação repercute como um habitus⁸⁹ que simula certa neutralidade (BOURDIEU, 1983), que faz

⁸⁹ Conceito utilizado por Pierre Bourdieu que o situa no contexto das relações com as formas de socialização humana, guiadas por meio de dispositivos culturais, repassados de geração para geração. Convém destacar que há reflexos

com que a cultura sexista historicamente construída, deixe evidente quem é o dominante nas relações. Tal dominação se dividiu em relações sociais de exploração entre os gêneros, repercutindo em formatações classistas, que, sob a forma de hexis corporais opostas e complementares e de princípios de visão e divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino (BOURDIEU, 2014).

Os indivíduos "vestem" os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para "guardar suas distâncias" ou para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las. (BOURDIEU, 1983, p. 75).

As violências contra os gays e as travestis⁹⁰ são maiores do que a das demais identidades sexuais ou de gênero, justamente pela questão trazida por Bourdieu sobre a dominação masculina. O que ocorre nesses casos é que os homens não aceitam que os seus iguais, machos como eles, fiquem seres afeminados. Pois na relação macho e fêmea, o macho é superior, e se os gays e as travestis se apresentam com características femininas, são considerados inferiores; além disso, “envergonham” a virilidade masculina, e desconstroem o poder do macho. A masculinidade sente-se ameaçada por outras vivências de sexualidade, sob o argumento de que tudo o que foge ao padrão normativo necessita de coerção.

desses dispositivos no comportamento, no corpo e no cotidiano de quem o reproduz.

⁹⁰ Retrato aqui apenas as travestis porque elas acabaram tendo um histórico de vida repleto de discriminações e exclusões. Muitas vezes a sua identidade está relacionada com a prostituição e a promiscuidade.

Essa virilidade condicionada pelo poder do falo⁹¹ é conduzida pela ordem masculina que se “evidencia no fato de que ela dispensa justificativa: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se anunciar em discursos que visem legitimá-la”. (BOURDIEU, 2014, p. 22). Essa naturalização da divisão entre os sexos dá uma espécie de ordem social que “funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina [...]”. (BOURDIEU, 2014, p. 22). Desse modo:

A forma particular de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, marcados por um estigma que, à diferença da cor da pele ou da feminilidade, pode ser ocultado (ou exibido), impõe-se através de atos coletivos de categorização que dão margem a diferenças significativas, negativamente marcadas, e com isso a grupos ou categorias sociais estigmatizadas. Como em certos tipos de racismo, ela assume, no caso, a forma de uma negação da sua existência pública, visível. A opressão como forma de ‘invisibilização’ traduz uma recusa à existência legítima, pública, isto é, conhecida e reconhecida, sobretudo pelo Direito, e por uma estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade. Alega-se, então, explicitamente, a ‘discrição’ ou a dissimulação que ele é ordinariamente obrigado a se impor. (BOURDIEU, 2003, p. 143-144).

Constituída a partir de normas e representações culturais disseminadas ao longo da história, a violência contra os sujeitos LGBT está interiorizada na cultura machista e falocêntrica⁹². Vale reforçar que os discursos misóginos e sexistas estão articulados com uma ideologia

⁹¹ Os termos falo e fálus (do grego phallós, através do latim phallus), usualmente, remetem à simbologia dada às representações da imagem de um pênis ereto. O falo era adorado pelos povos antigos como um símbolo da fecundidade da natureza. É, ainda, um tema recorrente na psicanálise como signo do poder <https://pt.wikipedia.org/wiki/Falo>

⁹² Nesta perspectiva, o centro do universo é dominado pelo falo, órgão sexual do homem em sua posição ereta, fortemente cultivado pelos gregos como símbolo de poder do macho, que demonstra virilidade e fecundidade dominada apenas pelos homens.

cultural que reforça a superioridade do macho sobre a fêmea, justificando a ideia de inferioridade e fragilidade vinculada ao universo feminino. No que se relacionam com a identidade, as relações de gênero se reforçam nas atribuições dos papéis distintos de cada gênero, gerando um preconceito que “atua ocultando razões que justificam determinadas formas de interiorizações históricas, naturalizadas por seus mecanismos” (PRADO; MACHADO, 2008, p. 67) de subordinação e repressão. Sendo assim, as pessoas não enquadradas no binarismo de gênero serão sempre as outras, as diferentes, àquelas que a identificação é impensável (BORRILLO, 2009)

[...] e as violências mais ou menos importantes que, continuamente, têm tido como objetivo os estabelecimentos escolares mais deserdados, nada mais são que a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela. Como sempre, a Escola exclui: mas a partir de agora, exclui de maneira contínua [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. (BOURDIEU, 1998a, p. 224).

No Brasil, como já mencionado, com a pressão dos movimentos sociais desde meados de 1980, começam a surgir documentos de base nacional para o enfrentamento das práticas sexistas e homofóbicas, por meio de ações de equidade de gênero e respeito à identidade de gênero e orientação sexual. Documentos e ações como o Programa Brasil sem Homofobia de 2004, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2005, a Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT de 2007, o Programa Nacional de Direitos Humanos de 2009, e a Conferência Nacional de Educação de 2010, resultaram em políticas públicas em defesa às identidades de gênero, diversidade sexual e ao combate da homofobia. Destaco como importante ato de defesa dos direitos LGBT, a Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT⁹³ de 2007.

⁹³ Foi nessa Conferência que a sigla LGBT passou a ser adotada, devido às reivindicações dos diversos grupos de movimentos sociais lésbicos, que lutavam por uma maior visibilidade.

Conforme já debatido na parte dos Direitos Humanos, atualmente esses direitos da população LGBT têm conquistado cada vez mais espaço dentro da cultura heteronormativa brasileira. Os estudos na área da saúde e da educação começaram a compreender que existem outras formas de relacionamentos. Por outro lado, ainda há muitos atos violentos perpetrados contra a população LGBT. Entretanto, é preciso esclarecer que todos os projetos, ações e programas citados estão desativados na gestão de governo que se encerrou em 2017 e há um movimento conservador em voga no atual governo de que tais políticas possam não mais encontrar espaço. De todo modo, cabe apresentar alguns dados estatísticos que possibilitam verificar o quanto essa população ainda tem seus direitos violados. Tais dados são importantes instrumentos para o fortalecimento de políticas públicas e programas que garantam os Direitos Humanos.

Há diversas formas de violência de gênero e, de maneira geral podem estar relacionadas com questões econômicas, sociais, culturais e políticas. Abro aqui um parêntese para retratar que a expressão violência de gênero é quase um sinônimo de violência contra a mulher, pois são as mulheres as maiores vítimas da violência e, também, porque muitos entendem que gênero é uma nomenclatura para as mulheres. No entanto, quando se fala em violência de gênero, leva-se em conta todos os gêneros. Ou seja, as violências são garantidas por meio das desigualdades existentes entre os gêneros, uma vez que a cultura e a sociedade naturalizam os fatos e os aceitam como corretos e indissolúveis, inculcando no imaginário das pessoas que a sua manutenção é fundamental à perpetuação de uma determinada sociedade, demonstrada pelo poder dado a um sistema heterossexual.

A recente preocupação com a hostilidade para com gays e lésbicas muda a maneira como a questão vinha sendo problematizada. De fato, em vez de se dedicar ao estudo do comportamento homossexual, a atenção se volta agora para as razões que levaram essa forma de sexualidade a ser considerada, no passado, desviante. Esse deslocamento do objeto de análise sobre a homofobia produz uma mudança tanto epistemológica quanto política. Epistemológica porque não se trata exatamente de conhecer ou compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas sim de analisar a hostilidade provocada por essa forma específica

de orientação sexual. Política porque não é mais a questão homossexual, mas a homofobia que merece, a partir de agora, uma problematização particular. (BORRILLO, 2009, p. 16).

No ano de 2012, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República divulgou um relatório em seu site, que trazia alguns números sobre a violência homofóbica. Somente naquele ano, foram registradas 3.084 denúncias e 9.982 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo um total de 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos. Se for feita uma relação com o ano anterior, o aumento foi de 166,09% de denúncias e 46,6% de violações de direitos. O resultante disso, é que durante o ano de 2012, em torno de 13,29% pessoas foram vítimas de violência homofóbica, por dia no país.

Ao trazer esses dados para o estado de Santa Catarina, e utilizando do mesmo período de comparação - 2011/2012, em 2011, ocorreram 25 denúncias, já em, 2012, constata-se que as denúncias aumentaram em 132%, chegando a 58 denúncias.

Esses dados trazem uma realidade pouco debatida. As diversas violências vividas pelos sujeitos LGBT iniciam, muitas vezes, na infância, quando as crianças começam a apresentar características que não correspondem ao que é socialmente pensado para o seu sexo biológico; e essas violências são provenientes de todas as partes: professores e professoras, coordenação e direção da escola, colegas, vizinhos ou vizinhas, no trabalho e pelos familiares, como apresentarei a seguir.

6.2 As faces da violência homofóbica

Dialogar sobre gênero, sexualidade e escolarização dos sujeitos jovens e adultos LGBT é necessariamente adentrar em questões que cotidianamente apresentam-se na vida destas pessoas, como a violência. Os atos de violência homofóbica estão cada vez mais denunciados e relatados em diversos municípios do Brasil⁹⁴. Esses atos vão desde a

⁹⁴ Desde o início do Governo Lula/Dilma (2003-2016) houve um investimento em políticas públicas que visam esclarecer os processos de violência, com criação de programas, secretarias e cursos, além de órgão de denúncia pelo telefone e com delegacias especializadas. Essas ações fizeram com que

intimidação psicológica, segregação e discriminação, até as mais variadas formas de agressão física, tortura, sequestros e assassinatos. A violência ocorre em diversos lugares como rua, parques, escolas, locais de trabalho, casas, prisões, delegacias de polícia, entre outros, e, muitas vezes, é caracterizada por crimes de ódio, organizada por grupos que desejam exterminar pessoas LGBT, ou até mesmo “crimes de cura”⁹⁵, que visam “curar” as pessoas homossexuais.

A violência contra pessoas, decorrente de sua orientação sexual ou sua identidade de gênero, é muitas vezes impulsionada pela punição com as pessoas que ousam divergir das normas de gênero. Ressalto que, dentre todas as violências sofridas pelas pessoas LGBT, as pessoas de gêneros divergentes são as que mais são afetadas ainda hoje pela sociedade, e as principais são as decorrentes da família e da escola (LANZ, 2014). A homofobia familiar é invisibilizada ou diagnosticada como proveniente de algum trauma que a criança tenha sofrido, e que pode ser amenizada com a ajuda de terapias. Interiorizada no senso comum, a homofobia prolifera por meio de construções ideológicas muitas vezes intermediadas por atos simbólicos considerados “normais”. Essa violência simbólica é muito sutil,

[...] não deixa marcas aparentes como a violência real, mas costuma ferir com intensidade semelhante ou até maior do que a agressão física. As marcas da violência simbólica se instalam na alma e funcionam como terroristas residentes, que atemorizam a vida das pessoas desviantes a partir de dentro delas mesmas. (LANZ, 2014, p. 257).

A violência se manifesta de diferentes formas com identidades que historicamente não foram reconhecidas, e que, para algumas áreas, ainda se apresentam como aberrações ou desvios psicológicos ou patológicos. O preconceito e a discriminação podem estar relacionados com o desconhecimento, com o estranhamento de quem se coloca

houvesse uma ampliação às denúncias, retirando da marginalização algumas violências.

⁹⁵ Faço referência aos crimes de cura, como sendo crimes que buscam modificar a sexualidade ou identidade dos sujeitos. Como por exemplo: os estupros nas mulheres lésbicas, como forma de provar que elas só são lésbicas porque até o momento não “foram pegadas de jeito por um homem”; a cura gay feita por igrejas, como se houvesse algum “espírito obsessivo” no corpo dessa pessoa; e outros atos de violência que ocorrem.

diferente da norma. Um passo para que isso possa se alterar é reconhecer todos como sujeitos de direitos, para que assim, os preconceitos diminuam, e os marcadores de gênero se apresentem com mais equidade. De certo modo, “essa forma brutal de violência resulta unicamente de uma atitude irracional que encontra suas origens em conflitos individuais”. (BORRILLO, 2009, p. 20).

A homofobia é um problema também para os homens heterossexuais, pois os impede de estabelecer relações íntimas entre si. Apesar de manterem mais facilmente amizades com pessoas do mesmo sexo, os homens demonstram maior embaraço - se comparados às mulheres - em manifestar seus sentimentos em tais relações. Essa barreira à intimidade parece ter origem na socialização masculina. A competição, o medo da fraqueza, o controle dos sentimentos e a homofobia constituem elementos modeladores do jeito de ser homem. Assim, o ódio contra homossexuais aparece como o mais poderoso desses elementos na (auto) construção da masculinidade. (BORRILLO, 2009, p. 35).

No Brasil, as violências de gênero têm sido problematizadas cada vez mais pelos movimentos sociais, o que fez com que as entidades governamentais começassem a pensar em políticas públicas para reduzir os números de violências ocorridas, seja com as mulheres, ou com o público LGBT. As escolas, nesse contexto, buscaram adequar suas ações, mesmo que “a passos curtos”. Alguns e algumas professores e professoras da educação básica tendem a buscar cursos que lhes ajudem a compreender as questões de gênero e sexualidade⁹⁶.

A necessidade do debate e de mais divulgação de dados apresenta-se como primordial para que as pessoas LGBT tenham seus

⁹⁶ Uma destas formações foi o Curso de aperfeiçoamento ou de especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE. O curso se refere a uma formação de profissionais da educação nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Foi promovido pela articulação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação, pela British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

direitos garantidos, já que, “a diferença homo/hétero não é apenas constatada; ela serve, sobretudo, para ordenar um regime de sexualidades no qual somente os comportamentos heterossexuais se qualificam como modelo social”. (BORRILLO, 2009, p. 17).

Esse fato se aproxima das vivências de Fred, que frequentou a escola até o 5º ano do ensino fundamental. Relatou que nunca gostou de ir à escola, nem do ambiente, nem dos colegas. Pelas suas falas, percebi uma falta de acolhimento, pois em vários momentos ele mencionou que era chamado de “sapatão” e “machorra” (termo utilizado para chamar as mulheres masculinizadas). Gostava de brincar somente com os meninos, mas não se reconhecia como menino e nem como menina, disse que:

[...] não sabia quem eu era. (FRED, 39 anos, transgênero).

Era uma criança que tentava se adaptar às normas, mesmo que não gostasse de vestir roupas de menina, usava-as para que fosse aceita. Na adolescência, a vontade de mostrar-se diferente, a rejeição e a falta de estrutura emocional o levou para um universo de drogas e crimes. Entendi que, as drogas funcionaram para Fred como uma fuga da realidade conflituosa que se passava na cabeça dele. Pois por vários momentos, ele dizia que não se via naquela realidade, não sabia quem era e não tinha apoio nem de escola, e nem da família. As professoras, pelo que ele conta, nunca interferiram nas situações constrangedoras e de violência que ele passava. Havia uma invisibilização dessas ocorrências; o que fazia com que ele se afastasse cada vez mais da escola, até a evasão.

Em uma das tentativas de adaptar-se ao sistema binário, resolveu casar-se com um homem e engravidou, formando assim, uma família conforme o estereótipo normatizador da sociedade.

Quando casei, ficou tudo pior me sentia estranho, sabia que não era o que eu queria, mas também não sabia o que queria. No meio de tantas confusões mentais, droga, gravidez, roubos, acabei indo preso, foi um período difícil e mais rejeição”. (FRED, 39 anos, transgênero).

Relatou também que,

[...] a combinação lésbica e masculina me rendeu várias rejeições no colégio. Acabei me formando

em frustração e ridicularização. (FRED, 39 anos, transgênero).

Há 2 anos (em 2016), ele fez a transição; esse é o período em que mais se sente feliz, completo. Tenta agora voltar a ter uma relação com seu filho, retomar a sua vida, mas não tem interesse de voltar a estudar. Sabe que a baixa escolaridade e a sua condição de pessoa trans faz com que não consiga ter o que ele considera “bons empregos”. Falou que tem muita dificuldade de ler e escrever, porém sua experiência negativa na escola ainda lhe traz marcas que o impedem de voltar.

Em algumas situações no grupo, Fred fala que:

[...] não gosto mesmo de estudar, não nasci para isso. (FRED, 39 anos, transgênero).

O que posso compreender como uma conformação proveniente da rejeição do ambiente educacional.

As violações contra pessoas trans, de maneira geral, refletem um padrão de ódio motivado pelo preconceito. Historicamente, a transgeneridade é marginalizada e estigmatizada, além de objeto de rejeição do padrão constituído como correto dentro de uma sociedade binária. Todas as formas que fogem dessa regularidade são vistas como abjetas, sujeitas à homofobia e comumente percebidas no grupo focal.

Já usava roupas mais de menina já na infância. Minha mãe tentava me vestir de menino, mas eu dava um jeito de trocar e colocar algo que eu gostasse mais, e ela acabava deixando assim. Ia para a escola com essas roupas, e todos zoavam. Claro que eu não gostava, mas tentava me manter firme, mesmo quando criança. A única vez que realmente fiquei abalada foi quando ouvi duas professoras falando de mim, dizendo que eu tinha que sair da escola, que eu era uma má influência para as outras crianças. Depois desse dia nunca mais voltei para aquela escola. Só depois de adulta que resolvi fazer um supletivo. (ANITA, 27 anos, transgênera).

Reprovei várias vezes, mudei de escola mais um monte, mas no fim, achei melhor não ir mais. Depois que fiz a transição, tudo ficou pior e a discriminação era maior. Então resolvi ir para

outra cidade e começar uma vida nova, mas, como tenho só até a quarta série e sou trans, não consigo trabalho com facilidade. (MALALA, 30 anos, transgênera).

Malala fez até o 4º ano do ensino fundamental. Não quer voltar a estudar, somente se for um projeto de escolarização de pessoas trans. Ao tentar conversar um pouco mais com ela, ela relata que:

Se eu fosse te contar tudo que aconteceu na escola comigo, ficaria aqui durante meses só relatando os horrores vividos naquele lugar. A escola só me trouxe medos e angústias, não tenho vontade nenhuma de voltar a estudar. (MALALA, 30 anos, transgênera).

A partir desses e de outros relatos, cabe aqui retratar os dados da violência homofóbica, crescentes a cada dia no Brasil, percebendo que eles vêm seguidos de outros processos discriminatórios, como cor, raça, classe social e gênero. Essa junção de fatores gera a intersecção de agentes discriminatórios. Essa intersecção de fatores origina-se da sobreposição de ações relacionadas à opressão ou discriminação, vinculadas a diferentes categorias biológicas, sociais ou culturais.

A interseccionalidade compreende que as opressões e discriminações não agem independentes, elas se conectam, criando um sistema cada vez mais excludente, ou seja, uma pessoa, por exemplo, negra, homossexual e pobre acaba sendo triplamente discriminada, como já relatou Frida (travesti, 45 anos) em outro momento do texto, que sofreu muito com sua sexualidade e por ser negra. Frida falou de se sentir culpada por sua condição de travesti, disse que sentia uma tristeza profunda por não ser aceita, mas ao mesmo tempo, o sentimento de culpa era constante.

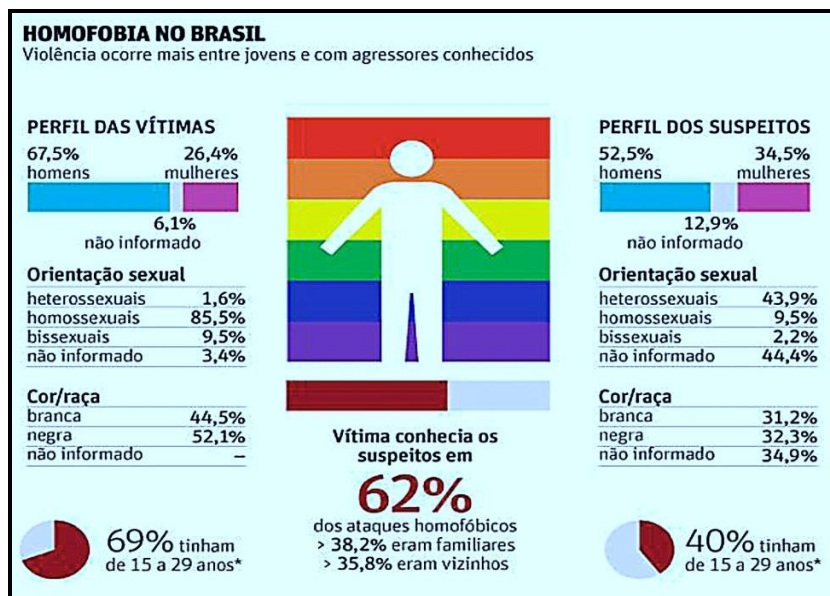
Esse cenário se torna ainda mais preocupante ao se levar em conta a subnotificação de dados relacionados a violências em geral, e a este tipo de violência em particular. Muitas vezes, ocorre a naturalização da violência como único tratamento possível, ou a autoculpabilização. Cabe reiterar que as estatísticas analisadas ao longo dessa seção referem-se às violações reportadas, não correspondendo à totalidade das violências ocorridas cotidianamente contra LGBTs,

infelizmente muito mais numerosas do que aquelas que chegam ao conhecimento do poder público. (BRASIL, 2012, p. 18).

Olhar os dados estatísticos a partir das interseccionalidades leva-me a perceber que as violências não se dão isoladamente, elas se reforçam e se articulam por meio de uma multiplicidade de diferenças e desigualdades.

Alguns desses dados relacionados a essa intersecção podem ser percebidos no quadro abaixo:

Quadro 16: Homofobia no Brasil



Fonte: Relatório de violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012).⁹⁷

⁹⁷ “Em 2012, foram registradas pelo poder público 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos. Em setembro ocorreu o maior número de registros, 342 denúncias. Em relação a 2011 houve um aumento de 166,09% de denúncias e 46,6% de violações, quando foram notificadas 1.159 denúncias de 6.809 violações de Direitos Humanos contra LGBT envolvendo 1.713 vítimas e 2.275 suspeitos”. (BRASIL, 2012, p. 18).

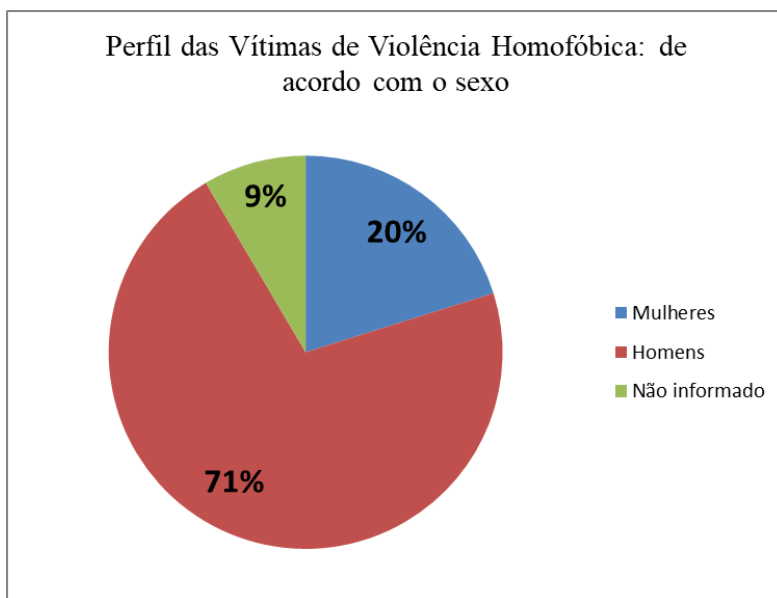
Tais dados sobre as violências de gênero já foram por diversos momentos contextualizados nesta pesquisa. A discussão marcou várias partes da escrita. Os depoimentos das pessoas demonstraram como realmente esses atos se solidificaram na vida de cada uma delas. Entretanto, o enfoque por meio de gráficos pode melhor enfatizar as situações já apresentadas, pois quantifica os dados das violências e conduz ao entendimento das suas motivações, ajudando a elucidar as ideias e argumentar melhor a respeito. A quantificação, nesse caso, se dá por meio da coleta dos dados apresentados em relatórios de instituições sociais que visam divulgar e problematizar estatisticamente a violência homofóbica. Tais gráficos demonstram o número de vítimas de violência homofóbica e como essas violências se relacionam geralmente com aspectos decorrentes à classe social, à raça/etnia e interfaces intrafamiliares (situações que se passam ou se dão no interior do grupo familiar).

Sendo assim, a intenção aqui é demonstrar que esses levantamentos são importantes marcadores de um processo discriminatório que assola o país e que cresce a cada dia, tendo em vista a inexistência de uma educação que lute contra a homofobia, sensibilizando as pessoas para que deixem de “considerar a heterossexualidade como a única sexualidade normal e natural”. (BORRILLO, 2009, p. 45).

Não apanho mais, vou-me atirar ao rio! Leandro Felipe de 12 anos frequentava o 6º ano da Escola EB 2/3 Luciano Cordeiro em Mirandela. Vítima de bullying era frequentemente ameaçado e agredido por colegas mais velhos. Ontem, Leandro não aguentou mais. Saiu a chorar do estabelecimento de ensino pelas 15h00, e nem o irmão gêmeo e nem os três primos sensivelmente da mesma idade o conseguiram travar. “Não aguento mais, vou-me atirar ao rio”, disse a criança, diante da incapacidade dos familiares que não o conseguiram demover. Marcio, irmão gêmeo de Leandro foi internado em estado de choque. Viu o irmão despir-se na margem e ainda o tentou agarrar. Não teve força, Leandro cumpriu a ameaça. (Fato ocorrido em Portugal - Notícia veiculada em 04/03/2010).

Assim, o primeiro gráfico a ser apresentado é sobre a violência homofóbica em relação ao sexo⁹⁸. Conforme já retratado, a discriminação ocorre mais com os homens; isso se reflete nos percentuais: 71,38% das vítimas são homens, e 20,15% são mulheres.

Gráfico 1: Perfil das vítimas de acordo com o sexo



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012).

⁹⁸ Termo utilizado no Relatório de violência homofóbica (BRASIL, 2012) em referência ao gênero dos/as participantes do levantamento. “Embora a categoria sexo biológico envolva uma série de debates por parte de especialistas e movimentos sociais, tanto por sua acuidade, quanto pela permanente invisibilização da população trans, mostra-se necessária sua utilização, de maneira transitória, para possibilitar análises sócio demográficas e estatísticas com estudos de vitimização já realizados com outras parcelas da população. Conforme o gráfico a seguir, denota-se a predominância de 71,38% de vítimas do sexo masculino, em relação aos 20,15% do sexo feminino. Essa proporção pouco modificou-se comparada a de 2011, quando 67,5% das vítimas eram do sexo masculino e 26,4% do sexo feminino”. (BRASIL, 2012, p. 22).

O segundo gráfico traz ao debate a identidade de gênero e orientação sexual. De acordo com os Princípios de Yogyakarta⁹⁹ (2007) entende-se por identidade de gênero a experiência interna, individual e sentida por cada sujeito, que pode, ou não, corresponder ao sexo biológico. Já orientação sexual se refere ao desejo afetivo e erótico de cada pessoa; esse desejo pode ser por pessoas do sexo oposto (heterossexualidade), por pessoas do mesmo sexo (homossexualidade), por pessoas de ambos os sexos (bissexualidade), entre outras. Reafirmo que entendo por identidade de gênero divergente, os indivíduos que não se enquadram, ou se reconhecem no padrão binário, como pessoas travestis, transexuais ou transgêneras - TTT. Ou seja, a identidade de gênero é como a pessoa se enxerga, como ela se atribui, como está projetado na sua cabeça o seu corpo, e em nada se refere ao sexo (sexo biológico, dado no nascimento ou a orientação sexual, por quem se sente atração afetiva ou sexual). Esses conceitos não são fixos e não atuam de forma fechada ou padronizada, pois há o que é chamado de autoidentificação, ou seja, cada pessoa se identifica com a identidade de gênero que lhe é favorável, independentemente da passabilidade.

Essa autoidentificação ocorre por questões políticas de enfrentamento, por questões ideológicas de entendimento dos termos a partir de outras perspectivas. Diferentemente do gênero atribuído, o gênero identificado¹⁰⁰ é um constante exercício de vir a ser. Tais denominações são necessárias para o entendimento dos gráficos, pois são os termos utilizados no relatório que uso como base.

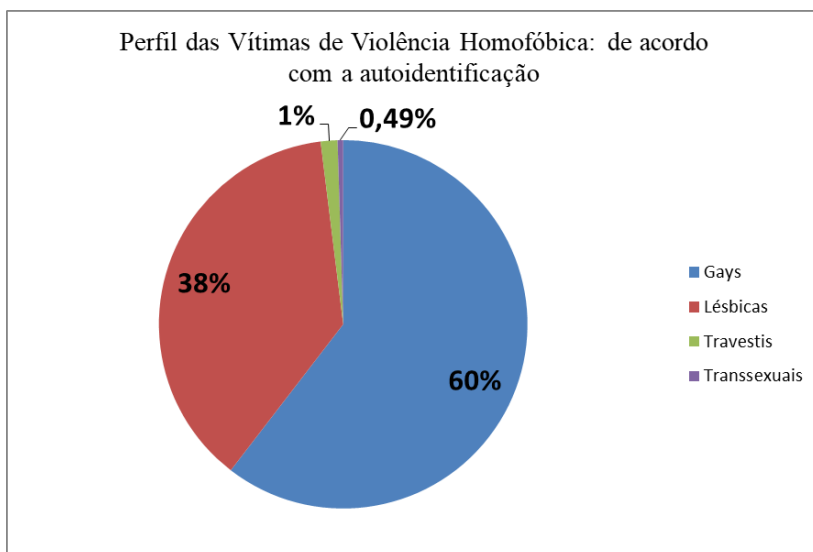
É possível perceber que, nesta pesquisa, a autoidentificação foi utilizada, como forma de respeitar os sujeitos partícipes da pesquisa. Todas as pessoas participantes se autoidentificaram em relação a sua identidade de gênero ou orientação sexual. No que se refere aos aspectos de raça ou cor, não foi realizada a autoidentificação, assim, essa caracterização não foi exposta.

⁹⁹ Princípios já citados anteriormente nesta tese. Esses Princípios refletem a aplicação da legislação em relação a vida e os Direitos Humanos a experiência das pessoas de orientações sexuais e identidades de gênero diversas e nenhum deles deve ser interpretado como restringindo, ou de qualquer forma limitando, os direitos e liberdades dessas pessoas, conforme reconhecidos em leis e padrões internacionais, regionais e nacionais (BRASIL, 2007).

¹⁰⁰ Por gênero identificado (gênero de destino ou gênero adquirido), entende-se aquele que a pessoa transexual reivindica o reconhecimento no decorrer de sua vida. Já o termo gênero atribuído é o que é imposto no nascimento, referenciado nas genitálias. (BENTO, 2008, p. 185).

Tendo em vista esse crescente número de violência com os sujeitos que se autoidentificam como gays, travestis, transgêneros ou transexuais, mais uma vez, os dados demonstram que são essas pessoas as que mais sofreram (ou sofrem) violências de cunho homofóbico, chegando a um percentual de 62,40%, e já as pessoas autodeclaradas lésbicas somam um total de 37,59%.

Gráfico 2: Perfil das vítimas de acordo com a autoidentificação



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012).

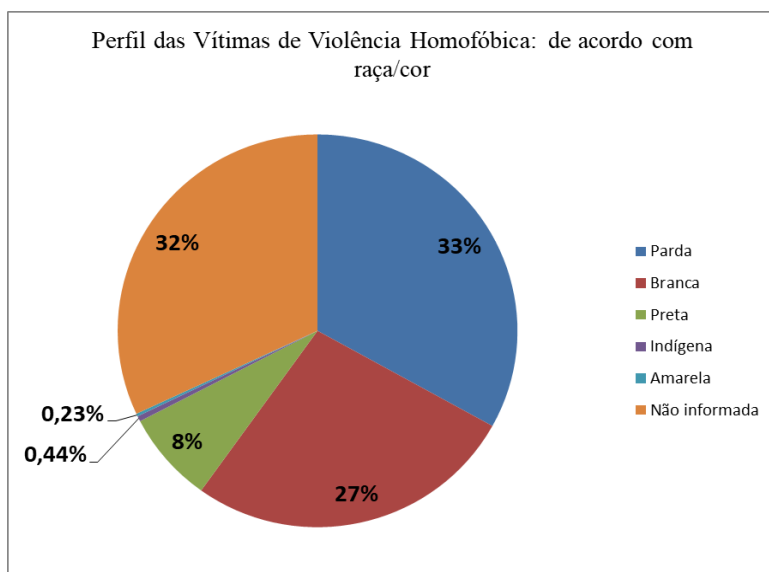
Dentro dessa discussão, é relevante trazer os dados relacionados à raça/cor como interseccionalidades discriminatórias para com as pessoas vítimas de violências homofóbicas, pois os percentuais do gráfico apresentado na sequência demonstram que os negros (pretos e pardos) totalizam 41%; seguidos por brancos, com 27%. Ao demonstrar, mesmo que de forma breve, as interseccionalidades entre gênero e raça, entendo que esse conceito busca:

[...] capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão

de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Além da discriminação sofrida pela identidade de gênero, os dados “indicam que o racismo é estruturante das desigualdades a que está submetida a população negra, pois incide sobre ela e determina suas condições sociais por gerações”. (PASSOS, 2012, p. 105).

Gráfico 3: Perfil das vítimas de acordo com raça/cor



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012).

Aspectos referentes à raça/cor tornam-se propulsores das discriminações, juntamente com as questões de gênero e sexualidade, e demonstram que a promoção da igualdade universalizada pelos Direitos Humanos não se dá da mesma forma para todos e todas, visto que, “a história presente expõe as marcas do racismo institucionalizado”. (PASSOS, 2012, p. 136).

A recente implementação de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil tem

provocado debates calorosos na sociedade brasileira que tanto revelam as múltiplas formas discursivas de manifestação do preconceito racial, como também, ampliam a discussão acerca dos limites da abrangência das políticas (pretensamente) universalistas. (PASSOS, 2012, p. 151).

O fenômeno da violência não se encontra em separado das demais discriminações. Ele incide em desigualdades múltiplas que dificultam a inserção da população negra, pobre, LGBT, deficiente em diferentes setores, comprometendo o projeto de construção de um estado verdadeiramente democrático.

Desse modo:

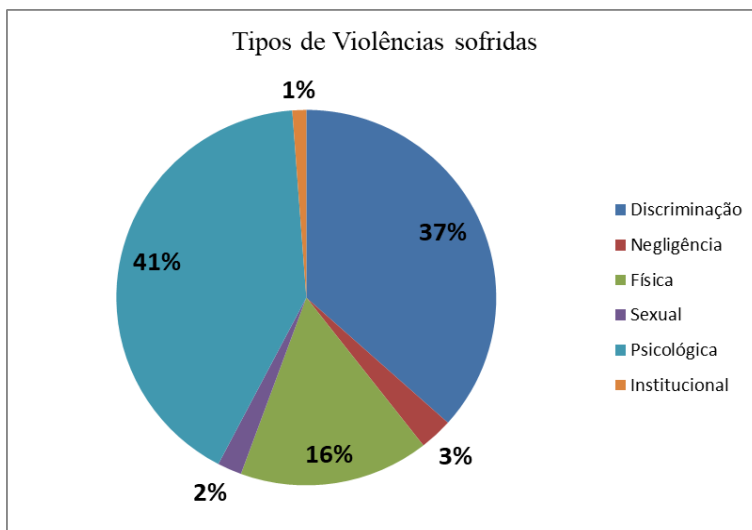
Indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar desenvolvido, o desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros, têm sido divulgados nos últimos anos mostrando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares. (PASSOS, 2012, p. 104).

O quarto gráfico apresenta os tipos de violências ou violações de Direitos Humanos, que o público LGBT sofre. De acordo com os dados oficiais levantados pelo Governo Federal e apresentados no Relatório de Violência Homofóbica de 2012 (BRASIL, 2012), a maior incidência de violência é a discriminação, entretanto, no mesmo relatório há um levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB, 2016) que revela que as violências físicas são as que mais ocorrem, segundo denúncias feitas para o Grupo.

Ao contrário dos dados oficiais, no perfil das violações hemerográficas a violência física é a mais relatada, com 74,56%; seguida pelas discriminações (8,02%), violências psicológicas (7,63%) e violência sexual (3,72%) relacionadas à população LGBT. O relatório de 2011 também apresentou uma maioria do percentual de violências físicas, com 72,9%, seguida por tráfico

de pessoas, com 17,4% e discriminação, com 2,9%. (BRASIL, 2012, p. 48).

Gráfico 4: Tipos de violências sofridas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012).

Ao olhar com atenção para esses dados constatei que as violências psicológicas são as que mais estão presente com 41%, seguidas da discriminação, com 37%, e violências físicas, com 16%. Destaco, também, um número significativo de denúncias de negligências 3%, violências sexuais 2% e violências institucionais 1%. Ressalto que os dados não se encerram em um percentual total de 100%, porque algumas denúncias classificam-se em mais de um tipo de violência.

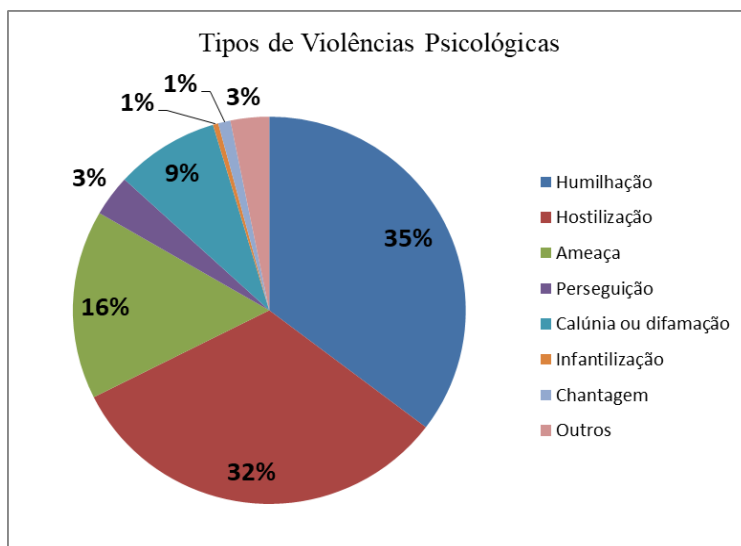
Quando analisamos os dados a partir de uma visão de gênero, verificamos que a distribuição dos homicídios não é equitativa, nem igualitária. Acompanha bem de perto nossas mazelas sociais. Por esse motivo, é um indicador privilegiado dos conflitos e mecanismos de segregação social que os discursos (público e privado) tendem a ocultar. Os estudos existentes demonstram

coincidentalmente que a vitimização homicida no país é notada e fundamentalmente masculina. A feminina representa aproximadamente 8% do total de homicídios, mas com características bem diferenciadas da mortalidade masculina. (BRASIL, 2012, p. 105).

Os tipos de violências sofridas consideradas como psicológicas ou morais são as que se configuram com o que Bourdieu (1983) retrata como violência simbólica. As violências simbólicas não se traduzem muitas vezes como violências, pois embora causem sofrimento para quem as recebe, por vezes, elas estão implícitas em atos naturalizados no cotidiano.

Sobre as violências simbólicas de cunho psicológico as mais frequentes são: humilhação, hostilização, ameaça, calúnia, injúria ou difamação. Sendo que a humilhação chega a um total de 35,32%, a hostilização a 32,27% e a ameaça a 15,78%.

Gráfico 5: Violências psicológicas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012).

Em relação à ameaça, calúnia, injúria e difamação, estas são enquadradas no Código Penal brasileiro; o que não ocorre com as duas primeiras formas de violência psicológica (humilhação e hostilização). Já no que se refere à chantagem e infantilização, estas aparecem com menos de 1% das denúncias. As pesquisas mostram a violência psicológica e moral (simbólicas) como as praticadas por pessoas próximas as vítimas.

A família¹⁰¹ é a instituição que mais violenta essas pessoas, seja com violências físicas ou simbólicas (LANZ, 2016). Segundo Lanz (2015), as piores formas de violências nem sempre são as físicas; o preconceito e a discriminação operam de forma mais danosa que as agressões físicas, “as normas de gênero podem aparecer em versão nua e crua nas pedagogias do insulto e do armário”. (JUNQUEIRA, 2013, p. 489). Instaura-se assim a homofobia como um fenômeno:

[...] complexo e variado. Podemos entrevistá-la em **piadas vulgares que ridicularizam** o indivíduo efeminado; no entanto, ela pode revestir-se também de formas mais brutais, chegando inclusive à exterminação, como foi o caso na Alemanha nazista. Como toda forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar uma diferença: ela a interpreta e tira conclusões materiais. (BORRILLO, 2009, p. 18, grifo meu).

O próximo gráfico é o mais relevante para o debate, pois leva em consideração os locais em que as vítimas sofreram a violência. A partir desse gráfico, é possível verificar que as violências homofóbicas ocorrem em diversos espaços, alguns públicos, como ruas, estradas, escolas, instituições públicas, hospitais e restaurantes, e outras em espaços mais privados. A escola também é citada, e mesmo sendo um dado relativamente baixo em relação aos demais, é necessário trazê-los para a análise. A igreja aparece em último lugar, o que demonstra que nem todas as instituições religiosas comungam dos ideais sexistas

¹⁰¹ Ao mesmo tempo em que a família é a instituição social que mais violenta as pessoas LGBT, ela também, em vários momentos, é a que primeiro acolhe, é a que reconhece e respeita. Muitos relatos trazidos aqui demonstraram que quem conseguiu manter-se na escola, foi quem obteve o apoio familiar. Assim, há de se compreender que existem dois lados, as famílias que acolhem e as que violentam – rejeitam.

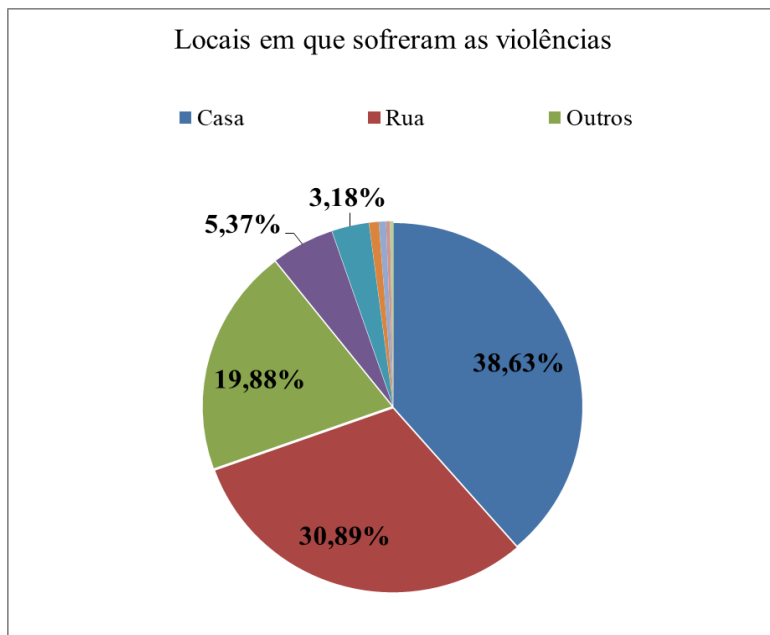
repercutidos no discurso do Movimento Brasil Livre – MBL e do Escola sem Partido.

Tabela 4: Locais de maior violência

Local	Dados em %
Casa	38,63
Rua	30,89
Outros	19,88
Trabalho	5,37
Escola	3,18
Hospital	0,82
Delegacia de Polícia	0,61
Albergue	0,33
Igreja	0,29

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012).

Gráfico 6: Locais com maior violência



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012).

Dos dados trazidos, 38,63% das situações de violência ocorreram nas casas da vítima, seguidos pela rua, com 30,89% das violações e outros locais com 19,88%. Cabe também destacar, que das violências citadas, em torno de 3,18% ocorreram na escola. Embora esse dado seja baixo, é relevante, pois nem sempre os atos de violência ocorridos na escola são compreendidos como violências de fato; geralmente estão mascarados pelo *bullying*, e não são causadores de denúncias, ou são invisibilizados como se fossem brincadeiras, “a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade”. (BENTO, 2011, p. 555). De todo modo,

Isso não necessariamente significa que toda violência ou arbitrariedade venha ao conhecimento dos setores formalmente responsáveis pela escola. Em uma instituição disciplinar isso não é necessário, já que ali os agentes vigiam-se mutuamente e cada um vigia a si mesmo. (JUNQUEIRA, 2013, p. 490).

Nos dados coletados desta pesquisa todos os 21 sujeitos relataram que sofreram violências, principalmente psicológicas. As violências físicas apareceram nos relatos, mas foi em menor frequência, e em geral, tinha caráter de violência sexual. A sexualidade dos sujeitos é um fator gerador de discriminação, e tal fator, contribuiu para o afastamento dos espaços escolares. Assim, dos 21 sujeitos da pesquisa 3 sofreram violências físicas/sexuais (apanharam e violaram o corpo), ou seja, 14,28%.

Tabela 5: Dados de violências do grupo focal

Percentual de violências sofridas na escola pelos 21 sujeitos da pesquisa	
Violência psicológica	100,00%
Violência física/sexual e psicológica	14,28%
Somente violência psicológica	85,72%

Fonte: Elaboração própria, 2019.

É preciso compreender que a escola é um espaço de socialização, em que as pessoas devam se sentir seguras e acolhidas. Há de se considerar que, a maioria das violências originárias do espaço escolar, é de ordem simbólica, e não é denunciada, pois as vítimas são em geral, crianças ou adolescentes, menores de idade, que acabam omitindo, por vergonha ou constrangimento. “Imagine o sofrimento de uma criança que acorda, põe o uniforme da escola e, enquanto se prepara, pensa: ‘mais um dia em que terei que suportar aquele menino me chamando de veadinho; mais um dia em que terei que ficar o recreio inteiro sozinho’[...]”. (BENTO, 2011, p. 555). Este sentimento em relação à escola revela que ela não sabe lidar com as diferenças, deixando alguns sujeitos serem invisibilizados e essencialmente relegados a sua própria sorte. Ela reproduz os valores hegemônicos de uma sociedade em que a sexualidade e o gênero são biologicamente constituídos, todavia,

[...] por ser um local em que as pessoas vão para aprender, entender e desenvolver muitos dos papéis de gênero que irão desempenhar por toda a vida, o ambiente escolar é o palco mais privilegiado para o aprendizado e o exercício de gênero: é dentro da escola que as pessoas mais aprendem a ser homem e ser mulher. Pode-se, assim, deduzir facilmente que, numa sociedade que só possui duas categorias de gênero - homem e mulher - as pessoas transgêneras continuarão a ser “deixadas de fora” dos modelos de educação oferecidos às crianças, jovens e adultos. (LANZ, 2015, p. 251).

Ao levar em consideração as violências sofridas em vários espaços sociais, entendo que, na maioria desses locais, as pessoas LGBT sofrem violações das mais diversas formas, o que faz com que elas vivam uma constante situação de insegurança. Dos locais em que mais sofrem violência quase 40% são dentro das casas das vítimas, que em geral, deveria ser o primeiro local de acolhimento e socialização. Conforme alguns relatos dos sujeitos desta pesquisa, os e as que conseguiram dar continuidade nos estudos foram às pessoas que obtiveram apoio familiar, pois mesmo sofrendo de discriminação e preconceitos nos demais espaços institucionalizados, com o acolhimento familiar, conseguiram realizar a educação básica.

Sobre a homofobia, não é à toa que alguns estudos apontam-na como uma das principais causas de violência dentro da escola. O estudo

publicado em 2015 denominado *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?*¹⁰² realizado com o apoio da Flacso-Brasil (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do MEC (Ministério da Educação) ouviu mais de 8.000 estudantes na faixa de 15 a 29 anos e realizou um bom panorama sobre como os próprios alunos e alunas veem suas escolas (ABRAMOVAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015). A escola é um lugar onde as relações podem ser tensas, com problemas e contradições, descobertas e medos.

Existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes. [...] Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos. (BRITZMAN, 1996, p. 79-80).

Segundo a professora Miriam Abramovay, Coordenadora da Área de Juventude e Políticas Públicas da FLACSO¹⁰³, ainda falta muito na formação do professor ou da professora para saber lidar com a realidade.

A escola funciona como um retrato da sociedade, e por isso, a dificuldade maior é lidar com aquilo que não faz parte do ser igual - sendo o igual quem é branco, católico e heterossexual. Os que diferem da norma têm sofrido muito na escola (ABRAMOVAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015). Esse estudo retrata que os motivos que levam os

¹⁰² *Link* de acesso para a pesquisa completa: http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf

¹⁰³ A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) é um organismo internacional, intergovernamental, autônomo, presente em 19 países. No Brasil, atua em diversas áreas com programas e projetos de estudos, pesquisa e formação.

alunos e alunas a evadirem na EJA, no Ensino Médio e no ProJovem Urbano (ABRAMOVAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015), são:

Tabela 6: Motivos da evasão¹⁰⁴

Motivos pelos quais parou de estudar	EJA	EM	PJU	Total
Para trabalhar	35,5%	21,4%	26,0%	28,0%
Por questões de família	17,0%	23,8%	18,8%	20,6%
Por motivo de gravidez	13,8%	8,3%	26,5%	11,1%
Não gostava de estudar	7,3%	7,1%	8,5%	7,2%
Problemas de saúde	4,4%	8,8%	3,5%	6,7%
Problemas na escola	4,2%	6,2%	2,7%	5,2%
Escola chata/desinteressante	2,8%	5,9%	2,2%	4,4%
Violências na escola	2,2%	2,7%	1,9%	2,5%
Outro	12,8%	15,8%	9,9%	14,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam? (ABRAMOVAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015, p. 65).

O que constatei, a partir da tabela anterior é que os dados de homofobia não são trazidos como possíveis causadores da evasão. Entretanto, a violência homofóbica pode estar implícita em diversos motivos denunciados na pesquisa, tais como: problemas na escola, escola chata/desinteressante, violências na escola ou outro. De acordo com Bento (2011) é um equívoco pensar em diferenças ou diversidade no espaço escolar

[...] como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto,

¹⁰⁴ Siglas utilizadas na tabela: EJA – Educação de Jovens e Adultos, EM – Ensino Médio, PJU – ProJovem Urbano.

não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar. (BENTO, 2011, p. 556).

Sobre os significados que os jovens partícipes dessa pesquisa (Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?) relataram sobre a escola para eles e elas estão a insegurança e a desmotivação como fatores negativos em relação a escola. A desmotivação e a insegurança também podem estar relacionados com as questões de gênero e sexualidade, além do desejo de estudar em outra escola. No que se refere a esta tese, os sentimentos em relação a escola, que surgiram durante os grupos focais foram os seguintes:

Tabela 7: Sentimentos em relação a escola

Sentimentos	Total em números
Angústia	4
Indiferença	4
Inferiorização	1
Isolamento	2
Medo	4
Rejeição	2
Suicídio	2
Tristeza	2

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Tabela 8: Sentidos e significados da escola¹⁰⁵

Significados dados à escola	EJA	EM	PJU	Total
Gosta da sua escola	24,0%	23,8%	18,5%	23,8%
Gosta porque tem amigos	12,0%	23,4%	12,6%	22,0%
Sente-se respeitado	24,2%	16,8%	24,6%	17,7%
Os professores dão atenção a você	24,3%	11,6%	34,4%	13,1%
Gostaria de estudar em outra escola	3,8%	9,9%	1,9%	9,2%
Sente-se inseguro	6,9%	7,2%	4,7%	7,2%
Sente-se desmotivado	4,8%	7,4%	3,3%	7,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam? (ABRAMOVAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015, p. 76).

A escola é ruim e desanima. Este é outro dado trazido na pesquisa, que apontou que 8,7% dos estudantes entrevistados veem a escola dessa forma (ABRAMOVAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015). A homofobia se apresentou como um dos principais tipos de discriminações nas escolas pesquisadas por Abramovay; Waiselfisz; Castro (2015). Pessoas homossexuais, transexuais, transgêneras ou travestis são rejeitadas como possíveis colegas de sala de aula, com 19,3% do total, sendo que os e as jovens do Ensino Médio são as que mais têm rejeição. “Enquanto 31,3% dos rapazes dizem não querer ter como colegas de classe homossexuais, transexuais, transgêneros e travestis, baixa para 8% a proporção de meninas que assim se expressam”. (ABRAMOVAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015, p. 94). Um dado relevante que deve ser repensado a partir da ótica da formação das masculinidades.

Em Castro (2004) perguntou-se a estudantes se consideravam a homossexualidade uma doença, as respostas por localidades foram as seguintes: “em Fortaleza, 30,5% dos **meninos** e **18,1%** das meninas acreditam se tratar de uma doença. No Rio de Janeiro, esse percentual é de **23,2% entre os meninos** e de 7,6% entre as meninas. Em Goiânia, é

¹⁰⁵ Siglas utilizadas na tabela: EJA – Educação de Jovens e Adultos, EM – Ensino Médio, PJU – ProJovem Urbano.

de 22,4% entre os meninos e de 13,9% entre as meninas” (BENTO, 2011, p. 557, grifo meu). A patologia vincula-se com a rejeição e se traduz nas imagens de preconceito que estão socialmente impregnadas.

Há uma disputa acirrada, muitas vezes, negada entre os discursos. Aqueles que são hegemônicos têm poderosas instituições que repetem em unísono: a normalidade da existência tem como fundamento a diferença sexual. **O saber médico é uma dessas poderosas instituições.** Sua legitimidade está na capacidade de produzir verdades inquestionáveis. Por ser “neutro”, há uma crença de que esse saber descreve a natureza, quando, de fato, produz a natureza em sua imagem e semelhança. (BENTO, 2011, 558, grifo meu).

As respostas sobre o questionamento: quem você não quer ter como colega na escola resultou nos seguintes dados:

Tabela 9: Índice de rejeição¹⁰⁶

ASPECTO	EJA	EM	PJU	Total
Bagunceiros	55,1%	35,7%	58,7%	41,4%
"Puxa-saco" dos professores	23,6%	29,5%	23,5%	27,8%
Travestis	4,3%	8,3%	3,7%	7,1%
Egressos de Unidades Prisionais	4,0%	6,2%	1,9%	5,5%
Homossexuais	3,4%	6,1%	2,7%	5,3%
Transsexuais	2,6%	5,2%	1,8%	4,4%
"Nerds"	3,3%	3,6%	2,2%	3,5%
Transgêneros	1,2%	3,0%	0,7%	2,5%
Pessoas de outros estados ou região	1,2%	0,7%	1,8%	0,9%
Pobres	0,4%	0,8%	1,6%	0,7%
Pessoas com deficiência	0,6%	0,6%	0,7%	0,6%
Negros	0,2%	0,3%	0,8%	0,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

¹⁰⁶ Siglas utilizadas na tabela: EJA – Educação de Jovens e Adultos, EM – Ensino Médio, PJU – ProJovem Urbano.

Fonte: Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?
(ABRAMOVAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015, p. 94).

Em 2012, foi realizada outra pesquisa com 1.217 jovens e adultos de São Paulo, que se autodeclararam como homossexuais¹⁰⁷. Os dados revelaram que 70% dos sujeitos pesquisados já sofreram alguma forma de violência. A pesquisa apresentou os seguintes dados: 62% dos entrevistados sofreram agressões verbais, 15% sofreram agressões físicas e outros 6%, algum tipo de violência sexual. O que chama atenção nos dados trazidos pela pesquisa é o percentual elevado - 68% - de participantes que relataram ter sofrido discriminação e maus-tratos, por parte dos professores ou professoras e colegas.

Tabela 10: Violências sexuais nas escolas

Homofobia na Escola
70% Sofreram violência
62% Agressões verbais
15% Agressões físicas
6% Violência sexual
68% Discriminação ou maus-tratos por parte dos/as docentes

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Pesquisa realizada pela Secretaria da Saúde do estado de São Paulo - 2016.

Já a pesquisa realizada em março de 2016, pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (Estado de São Paulo) apresentou que 32% dos alunos e alunas LGBT entrevistados já sofreram preconceito dentro das salas de aula e também que os educadores e educadoras ainda não sabem reagir apropriadamente diante das agressões, que podem ser físicas ou verbais, no ambiente escolar.

¹⁰⁷ A pesquisa foi realizada pela Secretaria da Saúde do estado de São Paulo, em parceria com a Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. A pesquisa recebeu o nome de “Sampacentro”, e foi realizada no centro da cidade de São Paulo, no período entre novembro de 2011 e janeiro de 2012, com homossexuais masculinos de 92 lugares, que frequentavam casas noturnas, saunas, cinemas e na rua. A faixa etária dos participantes era de maioria jovem, com 30,1% na faixa entre 18 e 24 anos e 38% entre 25 e 34 anos.

A eficácia desse discurso está em produzir nos sujeitos a incômoda e terrível certeza de que ele não é normal e de que, se ele se sente fora do lugar, é porque não existe lugar para ele. Há um processo incessante de produção de anormalidade. Ao problematizar a visão patologizante das identidades, terminamos por encontrar as normas de gênero. As reivindicações de identidades que exigem direitos são o desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece que a inteligibilidade dos gêneros está no corpo. Dois corpos, dois gêneros, uma sexualidade. Nessa perspectiva binária, o masculino e o feminino seriam a expressão ou formulação cultural da diferença natural dos sexos. Ao localizar nas instituições a explicação para a gênese das experiências identitárias, inverte a lógica: são as normas de gênero que possibilitam a emergência de conflitos identitários com essas mesmas normas. (BENTO, 2011, p. 558).

O relatório do Grupo Gay da Bahia traz dados de 2016 que demonstram que a violência em relação à orientação sexual e às identidades de gênero crescem a cada ano no país. Foram “343 LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) assassinados no Brasil” (GGB, 2016, p. 01). E mais, o relatório apresenta um comparativo de mortes dos sujeitos LGBT, que é maior do que ocorre em países que há pena de morte para pessoas LGBT. “A cada 25 horas um LGBT é barbaramente assassinado vítima da “LGBTfobia”, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Matam-se mais homossexuais aqui do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT”. (GGB, 2016, p. 01).

Já o relatório do Grupo Gay da Bahia, com os dados de 2017, demonstra que a situação não melhorou com relação aos crimes homofóbicos. A cada 19 horas, uma pessoa LGBT é assassinada ou vítima de algum tipo de violência física. Nesse relatório, não há a quantidade de violências simbólicas as quais os sujeitos LGBT são acometidos, acredito que, se houvesse esse dado, haveria uma redução de horas, também. Esse dado trazido pelo GGB coloca o Brasil novamente como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. “E o mais preocupante é que tais mortes crescem assustadoramente: de 130 homicídios em 2000, saltou para 260 em 2010

e 445 mortes em 2017". (GGB, 2017, p. 01). Desde o relatório de 2016, além dos homicídios, são incluídos também os suicídios de pessoas LGBT, pois os suicídios ocorrem como parte da violência vivenciada no dia a dia desses sujeitos. Em 2017, além dos 387 homicídios de LGBT, o Grupo Gay da Bahia - GGB registrou a ocorrência de 58 suicídios no Brasil, sendo 33 gays, 15 lésbicas, 7 trans e 3 bissexuais. Desse número, há a ocorrência de 7 pessoas que cometeram suicídio e que estavam na faixa etária de 14 a 19 anos, 13 pessoas entre 20 a 29 anos e 6, de 30 a 36 anos. Curiosamente, antes de cometerem o ato, algumas pessoas deixaram cartas, relatando o processo de discriminação.

No mundo, mais de 70 países, estados independentes ou regiões criminalizam a homossexualidade ou transgeneridade, como é visto no próximo quadro:

Quadro 17: Criminalização de pessoas LGBT



Fonte: GGB, 2016.

Ainda de acordo com o GGB (2016) pode-se fazer um comparativo entre os governos e com isso é perceptível o crescimento da homofobia. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso mataram-se em média 127 LGBT por ano; nos governos Lula 163 e nos governos Dilma/Temer, já são 343, sendo que, no ano de 2016 “31% desses assassinatos foram praticados com arma de fogo, 27% com armas brancas, incluindo ainda enforcamento, pauladas, apedrejamento, muitos

crimes cometidos com requintes de crueldade: tortura, queima do corpo”. (GGB, 2016, p. 01).

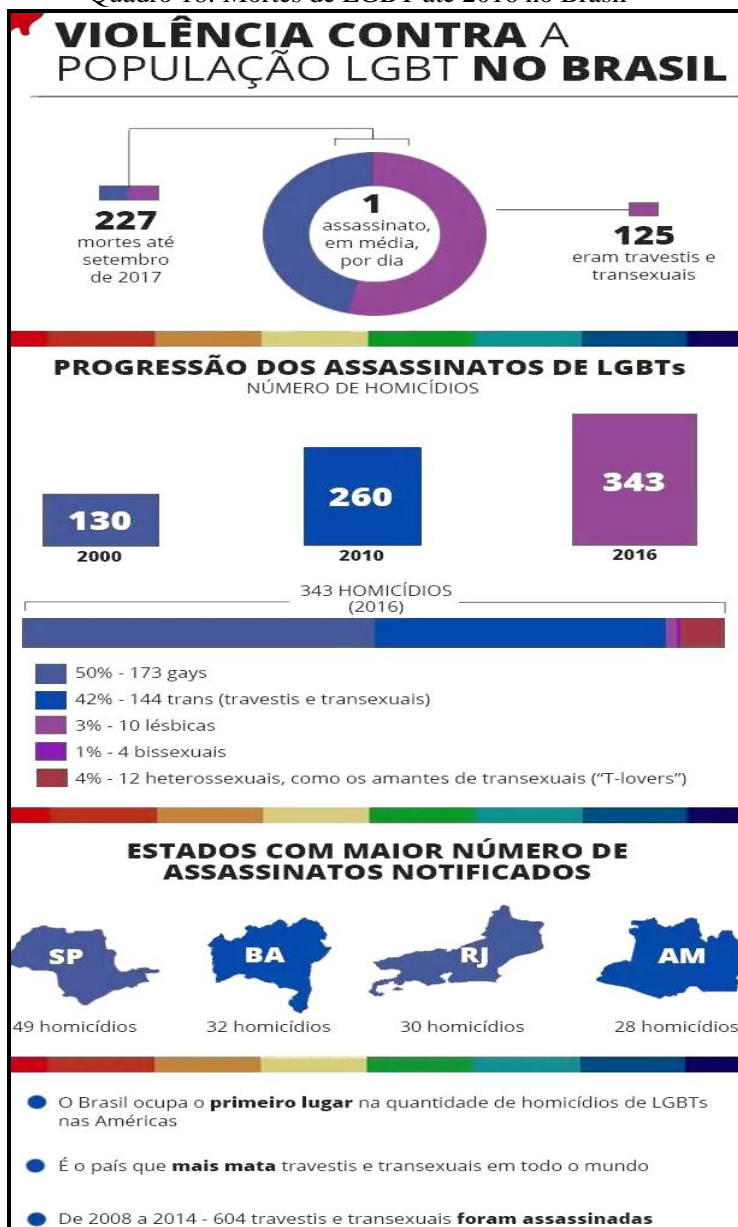
Crimes contra minorias sexuais geralmente são cometidos de noite ou madrugada, em lugares ermos ou dentro de casa, dificultando a identificação dos autores. Quando há testemunhas, muitas vezes estas se recusam a depor, devido ao preconceito anti-LGBT. Policiais, delegados e juízes manifestam sua homotransfobia ignorando tais crimes, negando sem justificativa plausível sua conotação homofóbica. Somente em 17% desses homicídios o criminoso foi identificado (60 de 343), e menos de 10% das ocorrências redundou em abertura de processo e punição dos assassinos. A impunidade estimula novos ataques. Dentre os 60 criminosos de LGBT, lastimavelmente, praticamente a metade mantinha contatos próximos com a vítima, seja como companheiro atual (27%) ex-amante (7%) e parentes da vítima (13%). Clientes, profissionais do sexo e desconhecidos em sexo casual foram responsáveis por 47,5% desses crimes de ódio. (GGB, 2016, p. 04).

E a violência não afeta somente os sujeitos LGBT, dos 343 assassinatos ocorridos em 2016, 173 eram gays (50%), 144 eram trans (42%), 10 eram lésbicas (3%), 4 eram bissexuais (1%) e 12% eram de pessoas autodeclaradas heterossexuais, confundidas com homossexuais (GGB, 2016, p. 02)¹⁰⁸.

Proporcionalmente, as travestis e transexuais são as mais vitimizadas: o risco de uma “trans” ser assassinada é 14 vezes maior que um gay, e se compararmos com os Estados Unidos, as 144 travestis brasileiras assassinadas em 2016 face às 21 trans americanas, as brasileiras têm 9 vezes mais chance de morte violenta do que as trans norte-americanas. (GGB, 2016, p. 02).

¹⁰⁸ Relação de vítimas com nome, profissão, região, cor, causa mortis das pessoas vítimas de LGBTfobia em 2016, segundo o GGB, pode ser acessado em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/planiha-2016.pdf>.

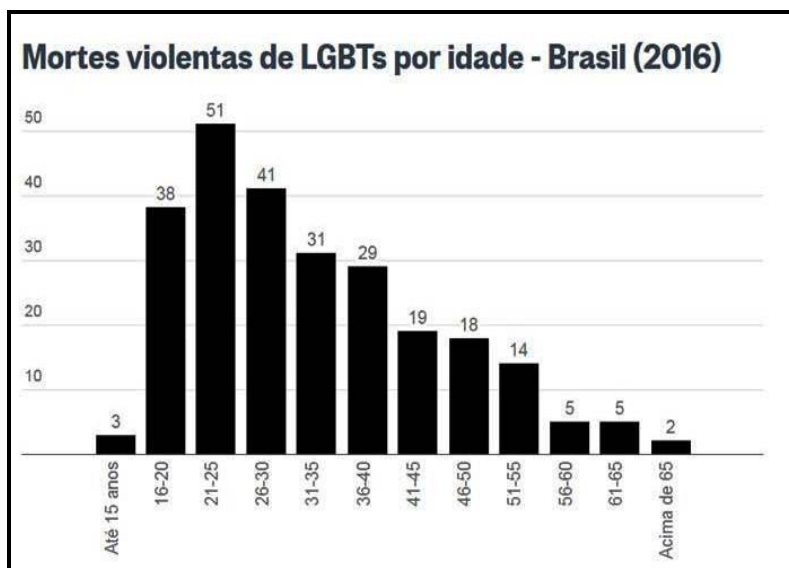
Quadro 18: Mortes de LGBT até 2016 no Brasil



Fonte: GGB, 2016.

Sobre a idade das pessoas mortas por violência homofóbica, os dados evidenciam que a mortalidade é maior entre pessoas jovens e adultas entre 16 e 40 anos, sendo que, entre 21 e 25 anos soma-se um total de 51%, seguido de 41% de pessoas com idades entre 26 e 30 anos (GGB, 2016). Tais ocorrências relacionadas a idade podem ser pelo fato dessas pessoas transitarem mais em locais públicos e buscarem uma maior passabilidade, o que gera um certo incomodo para a heterossexualidade compulsória. O relatório do GGB (2016) ainda traz os seguintes percentuais:

Gráfico 7: Mortes de acordo com a idade



Fonte: GGB, 2016.

A expectativa de vida das pessoas LGBT em uma média feita entre os anos de 2000 e 2016 pelo Grupo Gay da Bahia, com uma amostra de 2.730 pessoas, é de que o final da vida para os gêneros divergentes encerra-se antes dos 30 anos.

Tabela 11: Expectativa de vida da população LGBT

População	Idade
Trans	27,7 anos
Lésbicas	28,0 anos
Gays	38,1 anos
Bissexuais	42,6 anos

Fonte: GGB, 2016.

Os dados em geral não traduzem a realidade, pois não há um órgão governamental que faça esse levantamento minucioso e que leve essas questões para a discussão dentro das instituições sociais, principalmente na escola. O que existe são pesquisas engajadas que desejam apresentar esses dados a fim de trazer à tona uma realidade invisibilizada no Brasil. Como ocorre como GGB, que a cada ano busca relacionar esses dados em um relatório denominado: Pessoas LGBT mortas no Brasil: homofobia mata.

Tabela 12: Vítimas fatais por escala de anos

Pessoas LGBT mortas no Brasil	
Anos	Quantidade
2000	130
2001	132
2002	126
2003	125
2004	158
2005	135
2006	112
2007	142
2008	187
2009	199
2010	260
2011	266
2012	338
2013	314
2014	320

2015	319
2016	343
2017	445

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Grupo Gay da Bahia (GGB, 2017, p. 02).

A causa mortis dos assassinatos de LGBT+ registrados em 2017 reflete a mesma tendência dos anos anteriores, predominando o uso de armas de fogo (30,8%), seguida por armas brancas perfuro-cortantes (25,2%). 37% das mortes ocorreram dentro da própria residência, 56% em vias públicas e 6% em estabelecimentos privados. Via de regra, travestis profissionais do sexo são executadas na “pista” com tiros de revólver, pistola e escopeta, mas também vítimas de espancamento, pauladas e pedradas. Os gays são geralmente executados a facadas ou asfixiados dentro de suas residências, lançando mão o assassino de fios elétricos para imobilizar a vítima, almofadas para sufocar e de objetos domésticos para tirar-lhes a vida. Outras formas de execução com requintes de crueldade tipificam tais execuções como crimes de ódio: enforcamento, pauladas, apedrejamento, garrafadas, muitos golpes, múltiplas formas de tortura, degolamento, desfiguração do rosto, queima do corpo. (GGB, 2017, p. 04).

Em um outro levantamento realizado em 2004 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, intitulado: *Perfil dos Professores Brasileiros*, foram entrevistados 5.000 professores e professoras, onde, cerca de 60% deles ou delas, disse ser inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais. Tal diagnóstico retrata que há muitos docentes preconceituosos e/ou homofóbicos, o que acaba por resultar em práticas pautadas em padrões heteronormatizadores e excludentes (UNESCO, 2004). Visto que,

[...] ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos Direitos Humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos

envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação. (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

No Brasil, a cidade de Vitória, no Espírito Santo é apontada como a mais homofóbica do país, de acordo com uma pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania - UNESCO e do Ministério da Educação e Cultura - MEC (BRASIL, 2012). Tal pesquisa verificou que muitos sujeitos estudantes jovens, professores e professoras da cidade de Vitória, têm dificuldades em trabalhar com alunos e alunas homossexuais.

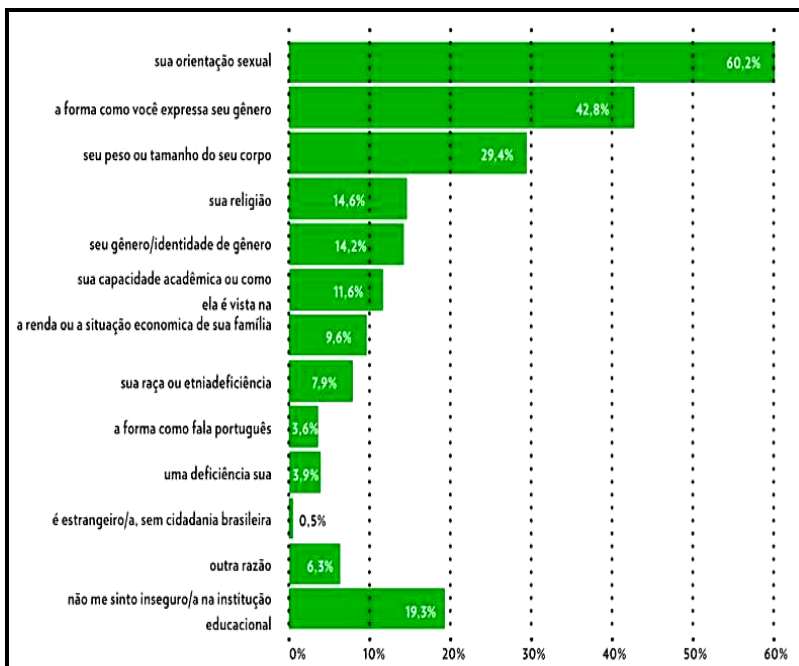
Em torno de 48% dos/as professores e professoras de Vitória/ES pesquisados declararam não saber abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula, e 44% dos estudantes do sexo masculino que participaram da enquete relataram que não gostariam de ter colegas de sala de aula, homossexuais. Aproximadamente 73% dos alunos e alunas afirmaram já ter sofrido algum tipo de violência verbal por causa da orientação sexual que seguem. Desses, 35% disseram que não relataram o problema para a família ou para a escola. E, em casos em que a escola foi procurada, a resposta do gestor não resolveu o problema, voltando o mesmo a se repetir por sucessivas vezes. A agressão física por causa da orientação sexual foi relatada por 27% dos entrevistados (BRASIL, 2012). Quando o assunto é ser “trans”, 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos sobre o tema dentro da escola. A identidade de gênero também foi motivo de violência apontado por 66% dos estudantes entrevistados, enquanto 56% dos estudantes LGBT foram assediados sexualmente dentro da escola (BRASIL, 2014), ou seja,

[...] a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. 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 do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. **O lugar do conhecimento mantém-se, com relação**

à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2000, p. 30, grifo meu).

Outro relatório importante para debater as faces da violência homofóbica no Brasil e focalizar as questões referentes aos processos de escolarização é a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil realizada em 2015 e divulgada em 2016 revelou que o ambiente escolar não é nada seguro para aqueles que não estão na lógica heteronormativa (ABGLT, 2016). A amostra final foi composta por um total de 1.016 estudantes com idades entre 13 e 21 anos, de todos os estados e do Distrito Federal, com a exceção do Tocantins. Os principais achados da pesquisa foram que 73% dos/as estudantes LGBT brasileiros/as sofrem violências nas escolas, 60% se sentem inseguros/as na sala de aula e 37% já sofreram violência física nas escolas (ABGLT, 2016). Os relatos sobre a insegurança na escola, os maiores motivos foram decorrentes:

Gráfico 8: Motivadores de insegurança na escola



Fonte: ABGLT, 2016.

A orientação sexual e a forma com que se expressa o gênero estão à frente de qualquer outra preocupação dos alunos e alunas no ambiente escolar. Isto demonstra o quão a escola está despreparada para acolher as pessoas LGBT.

A presente pesquisa também mostrou o quanto a insegurança e o isolamento de estudantes LGBT na escola afetam negativamente o seu rendimento. Há relatos de humilhação, e várias vezes o estado de depressão conduziu ao desejo de suicídio (ABGLT, 2016).

O relatório vem em um momento oportuno, trazendo os dados das vivências concretas dos/das estudantes LGBT nas instituições educacionais, mediadas por contra-argumentos às concepções dos movimentos conservadores e fundamentalistas que se opõe à prática de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares sobre o respeito e reconhecimento das diversidades sexuais e da igualdade de gênero, perpetuando assim as graves situações retratadas por esta e outras pesquisas relativas à violação dos Direitos Humanos e do direito à educação de qualidade para todos/as em ambientes que sejam seguros. 322 (31,7%) dos/das estudantes deixaram seus comentários adicionais ao final do questionário, ilustrando e aprimorando a pesquisa com relatos de suas experiências pessoais. Estes relatos nos indignaram mais que os próprios dados numéricos. Demonstram que precisamos continuar com ações para combater o preconceito, a discriminação, a violência e o estigma contra a comunidade LGBT no ambiente educacional. (ABGLT, 2016, p. 13).

O estudo nacional, realizado em 2004, em escolas brasileiras, pela UNESCO, que envolveu 24.000 respondentes, apresentou os seguintes dados: 39,6% dos estudantes homens não gostariam de ter um colega de sala de aula que fosse homossexual, 35,2% dos pais e mães não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual e 60% dos/das professores/as afirmaram não estar suficientemente bem informados/as para abordar a questão da homossexualidade na sala de aula (ABRAMOVAY et al., 2004).

Há falta de reflexão sobre gêneros e sexualidade nas escolas, para além do binarismo (homem/mulher) e da heteronormatividade, o que favorece que a homofobia se manifeste, muitas vezes, indiretamente. Diversas formas de discriminação e violência contra pessoas assumidamente (ou supostamente) LGBT são toleradas e praticadas por professor@s, funcionári@s e também por jovens, sendo tudo considerado “brincadeira”, “coisa de jovens”, “sem importância”, etc. (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 12).

Sobre pesquisas que evidenciam as violências como *bullying* ou agressão na instituição educacional, em geral, apresentam-se por detectar comportamentos agressivos mais explícitos. A pesquisa feita pela ABGLT em 2015 retrata que a maioria dos/das estudantes LGBT, 76,8%, já se sentiram excluídos/as por outros/as estudantes, e 34,4% vivenciam essa exclusão frequentemente. Em outra pergunta realizada na pesquisa, aproximadamente 76,1% dos estudantes foram alvo de boatos maliciosos ou mentiras na instituição educacional, e com 30,2% esses boatos fazem parte do cotidiano em sala de aula (ABGLT, 2016).

A pesquisa mostrou que 60,9% dos participantes relataram que ficam muito à vontade ou mais ou menos à vontade para conversar com professores ou professoras sobre questões LGBT. Metade fica à vontade para falar com pedagogos ou pedagogas e 38,1% com diretor ou diretora. Segundo a maioria dos estudantes, 56,9%, as questões LGBT não foram abordadas na escola em 2015. Cerca de um quinto, 20,2% relatam que aprenderam questões positivas; 16,7%, questões negativas; e, 6,2%, questões positivas e negativas (ABGLT, 2016).

De todo modo, considero que houve avanços na escola, espaço que pode ser compreendido e ressignificado como um local importante para o enfrentamento das situações de preconceito e discriminação, visando garantir o direito de todos, contribuindo para a não reprodução de lógicas de opressão e das desigualdades, todavia há de se perceber que as invisibilidades ainda ocorrem, mas de acordo com Moreira e Melo (2013), há ainda uma distância na relação da escola relativamente às questões de gênero, o que evidencia a necessidade de trabalhar essa temática. O estudo feito por eles constatou que há um reduzido “número de publicações científicas voltado especificamente para a abordagem de expressões homofóbicas no espaço escolar” e, constatou também que, “as práticas dos professores não têm sido efetivas quanto às

possibilidades de discussão sobre esse tema” (MOREIRA; MELO, 2013, p. 04), e a direção escolar ainda se mostra deficitária quando o assunto é em relação à sexualidade humana, as reuniões escolares ocorrem enfatizando a orientação sexual ou a identidade de gênero como uma perversão, uma patologia ou algo que “vai passar com a idade”.

A admissão natural do preconceito contra pessoas LGBT parece ser uma expressão arraigada, assimilada e admitida socialmente. A disseminação de piadas de cunho preconceituoso e os termos que envolvem xingamentos circulam normalmente nos espaços educativos. Personagens caricaturais em programas televisivos evidenciam e contribuem para essa naturalização do preconceito – mídias sociais a serviço das normatizações.

Cabe aqui evidenciar que, nas falas trazidas na sequência, as pessoas partícipes da pesquisa não compreendiam o descaso, desamparo e desprezo, a que eram submetidas. O olhar acusatório demonstra a falta de preparo institucional em aceitar, respeitar e atuar pedagogicamente com esses sujeitos.

Depois fui crescendo e as represálias eram maiores. Era sempre chamado a atenção pelo jeito que sentava e falava. Comecei a me isolar, não brincar mais com ninguém, tinha vontade de ficar só em casa. Foi quando começaram as reuniões com os diretores da escola por conta do meu isolamento social. (MARTIN, 29 anos, gay).

Sempre era chamado a atenção, os professores me olhavam estranho, a escola não era o meu lugar (sentia isso). Havia reuniões constantes com os professores e meus pais para falar do meu comportamento pervertido. (LUFÉ, 22 anos, gay).

Tais falas demonstraram que as diferenças entre os sujeitos, muitas vezes, são ignoradas através de um processo que padroniza as pessoas, deixando de perceber cada sujeito como único e singular, transformando as diferenças em estigmas (MOTTA, 2006). “Essas discriminações têm efeito limitador não apenas com relação às possibilidades de inclusão efetiva dos sujeitos no ambiente escolar, como afetam também as possibilidades de aprendizado”. (MOTTA, 2006, p. 53). Neste sentido, as relações de gênero encontram-se imbricadas nas identidades sexuais e sociais dos sujeitos, e a sexualidade é atravessada e mensurada por meio de classificações e de

padronizações baseadas na hierarquização e na submissão dos gêneros, provocando as mais variadas violências.

Examinar gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como autoevidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos. (SCOTT, 1994, p. 19).

Na situação descrita em seguida, Betty já se apresentava com um gênero divergente do biológico, mas não conseguia obter o respeito; o desprezo e as violências faziam parte do seu dia a dia escolar, ela manteve-se firme na sua identidade, todavia, evadiu-se da escola. A impregnação de condutas heteronormatizadoras promove a classificação das pessoas e comprometem o processo de desenvolvimento educativo dos sujeitos. Com isso, evasão/expulsão acaba sendo um fenômeno constante, principalmente para quem se apresenta já com uma identidade de gênero diferente da que foi estabelecida em seu nascimento; e essa evasão está diretamente vinculada aos processos discriminatórios aos quais as pessoas LGBT são submetidas dentro das instituições de ensino.

Sempre ia para a escola e era tratado como mulherzinha, mas continuava indo, e cada vez mais me vestia como uma mulherzinha, a escola não aceitava, e chamava meus pais, que me batiam. Com o passar dos anos, já no primeiro ano do segundo grau, ia com roupas muito femininas, incomodava os meninos, e a escola dizia para eu largar dessa vida e eu larguei a escola. (BETTY, 37 anos, travesti).

Embora as diferenças possam causar conflitos dentro dos mais variados espaços sociais, é necessária a discussão para que esses

conflitos não transformem as diferenças em desigualdades, pois as diferenças são causadoras da opressão e resultam na inferiorização de pessoas, desqualificando-as e negligenciando-as. Mesmo que haja múltiplas apropriações do conceito de diversidade, muitas vezes ele acaba sendo compreendido com a ideia de tolerância (MISKOLCI, 2012); o que dificulta a visibilidade dos sujeitos da diversidade e condiciona violências veladas.

Desse modo, mesmo com tantos avanços e discussões sobre as diversidades e o acolhimento de alunos e alunas, a escola ainda está permeada por relações de poder que, não apenas, reproduzem as desigualdades de gênero, classe, raça ou etnia, mas também, é na escola que se produzem relações hierárquicas, as quais são evidenciadas na organização de um currículo monocultural que gera e provoca a invisibilidade dos sujeitos, particularmente os/as alunos e alunas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais ou travestis - LGBT que não se enquadram nos padrões e normas que a escola perpetua.

PARTE 3

PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS LGBT: RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

7 A HETEROSSEXUALIDADE COMO NORMA NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Para debater os processos de escolarização é preciso ter clareza sobre algumas exclusões ou expulsões que ocorreram nas instituições escolares e como isso repercute nas identidades em geral. Esse debate dessas exclusões dos sujeitos LGBT é intencional, pois tem relação direta com a vida, a dignidade e o respeito.

Todas essas “reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo¹⁰⁹ a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica”. (BENTO, 2011, p. 552). Mesmo que nas últimas décadas, tenha-se ganhado espaço o debate de gênero e sexualidade, embora novos sentidos tenham sido elaborados, persiste um ordenamento que define um número bastante restrito de identidades e práticas como norma, enquanto aqueles que não atendem o padrão ficam sujeitos à invisibilidade social, ao estigma, à discriminação e à violência.

No entanto, mesmo com todo cerceamento das identidades sexuais e de gênero, a ampliação do debate sobre as diversidades ganhou força a partir do século XX e contribuiu para que fossem incorporadas políticas públicas de acesso aos sujeitos LGBT. Entretanto, a cultura normatizadora dos corpos e dos comportamentos continuou a ser perpetuada de geração para geração, o que fez com que o crescimento da repulsa pelo que é diferente ainda se fixasse na sociedade, fazendo com que essas verdades fossem repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. “A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado”. (BENTO, 2011, p. 552).

Essa invisibilidade concentra-se em padrões heterossexuais, ou seja, há uma imposição do padrão hétero de ser que se constitui como o único aceito. “As formas idealizadas dos gêneros geram hierarquia e exclusão [...] condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo

¹⁰⁹ Forma de terror feito por héteros em relação às demais sexualidades ou gêneros que destoam da heterossexualidade. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos.

os sujeitos que não se ajustam às idealizações”. (BENTO, 2011, p. 553). Os modelos heteronormativos produzem diferentes formas de exclusão, evasão, expulsões ou violências, influenciando as identidades de todos e todas que se autodeclaram lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis - LGBT.

Isto porque na formação social a heterossexualidade fixou-se na base da ordem social e orientou práticas cotidianas construídas a partir da dominação de gênero, instituindo uma hierarquização. Como se ter nascido macho fosse superior a ter nascido fêmea, e os que não se enquadram em nenhuma dessas formatações binárias de gênero, divergem das normas sociais, sendo com isso, colocado à margem, a negação e a expropriação de direitos.

De acordo com Berenice Bento (2011, p. 553):

Há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam foram dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas. A repetição permite a eficiência dos atos performativos que sustentam e reforçam as identidades hegemônicas, mas, também, são as repetições deslocadas do contexto natural dos sexos, a exemplo da transexualidade, que possibilitam a emergência de práticas que interrompem a reprodução das normas de gênero e, ao fazê-lo, explicitam o caráter excludente da categoria “humano” das pessoas que reconstroem suas posições identitárias transitando e, portanto, negando a precedência explicativa do biológico. (BENTO, 2011, p. 553).

O pensamento conservador vira uma importante e complexa vertente de expressão ideológica, política e cultural da sociedade burguesa em seu tempo e espaço sócio histórico, e essa é a maior característica do pensamento sexista, heterocentrado e discriminatório, que tem em sua tendência predominante a racionalidade positivista (ESCORSIM NETTO, 2013). Esses modelos repassados durante a vida toda e afirmados socialmente influenciam as referências sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. A formação da infância não está livre

dessa modelagem cultural. A criança, ao entrar na escola, já se depara com esses modelos ensinados em casa pela família, ou pelas demais relações sociais. A escola, por sua vez, parece reforçar alguns estereótipos, e ao invés de “reconhecer e legitimar os comportamentos gênero-divergentes, a escola atua, através dos seus diversos agentes, no sentido de localizar e dissuadir qualquer conduta considerada fora das normas binárias¹¹⁰ de gênero”. (LANZ, 2015, p. 252). Não que a escola se reduza apenas a isso, mas em geral, ela acaba sendo um reflexo da sociedade, e define-se por padrões preestabelecidos e construídos historicamente, reduzindo as pessoas apenas em 2 tipos: homem ou mulher; como se os seres humanos fossem binariamente definidos dentro de uma heterossexualidade.

Dentro dessa cultura que uniformiza pessoas, o que se mostra diferente desse padrão tende a ser considerado como um desvio, causando certa perturbação nos espaços sociais e gerando preconceitos e discriminações. Isso faz e fez com que muitos/as alunos e alunas não se sintam bem em estar ou ir para a escola. Já que, esses comportamentos que destoam da norma não são esperados pela escola, no entanto, de repente, aparece uma pessoa que causa certo mal-estar no grupo que parecia ser homogêneo (MISKOLCI, 2005). Essa “estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito à vida privada do estudante”. (MISKOLCI, 2005, p. 13).

A ciência dessa discussão é necessária, considerando que há o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13005/2014, que tem em suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais, enfatizando a promoção da cidadania e na erradicação da discriminação, promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos e à diversidade, mas que, ainda não foi absorvido por muitos espaços educativos, visto que, a escola ainda não tem uma estrutura de acolhimento, reforçando, geralmente, uma padronização heteronormatizadora, como foi constatado na pesquisa realizada pela ABGT (2016):

A maioria dos/das estudantes LGBT relata a utilização desenfreada de comentários LGBTfóbicos na instituição educacional, e este comportamento contribui para um ambiente de aprendizagem que é hostil para essa população. Se as autoridades da instituição educacional intervêm

¹¹⁰ Normas binárias de gênero dizem respeito ao padrão reconhecidos socialmente de homem e mulher, ou seja, faz referência que só pode ser um ou outro.

pouco quando ouvem comentários preconceituosos na instituição educacional, isto pode transmitir para os/as estudantes a mensagem de que os comentários LGBTfóbicos são tolerados. Além disso, pode ser que os/as próprios/as professores/as e funcionários/as estejam servindo de modelos de comportamentos inadequados e legitimando a utilização de comentários LGBTfóbicos, uma vez que a maioria dos/das estudantes já ouviram professores/as / funcionários/as da instituição educacional fazendo comentários LGBTfóbicos em algum momento. (ABGLT, 2016, p. 32).

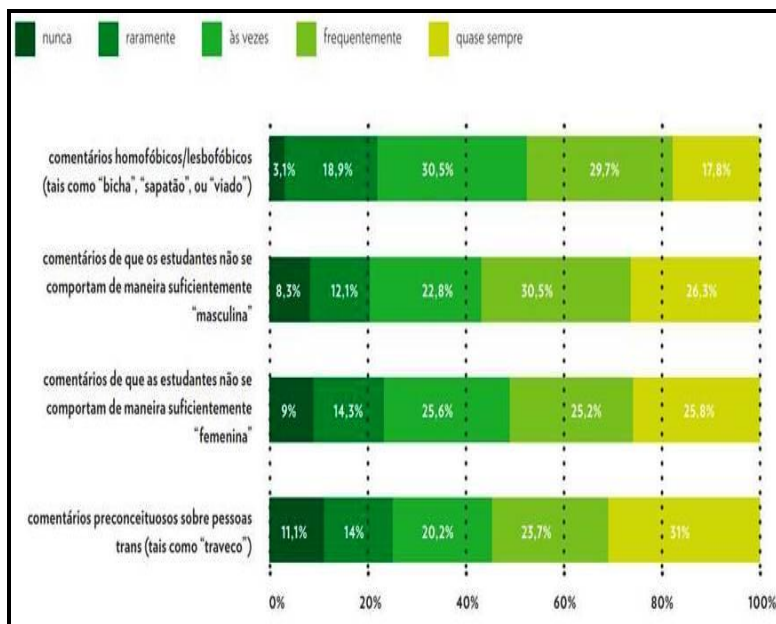
Frequentemente, os alunos e alunas são acometidos de comentários inquisitórios e ofensivos em relação a sua sexualidade. Esses comentários vêm de colegas, mas também vem de professores e professoras, de diretores e diretoras. O preconceito e a discriminação perpassam todas as áreas da escola, pois a heterossexualidade como norma é instituída e consentida nesse local.

Pelos relatos, a violência foi mais sentida pelas pessoas trans. Há falas que indicam que houve aceitação do grupo de colegas e de professores ou professoras no ensino fundamental 01, e que, as discriminações e as violências iniciavam a partir do sexto ano, aumentando no decorrer dos anos escolares. Os comentários pejorativos e preconceituosos, pelos relatos do grupo focal, fizeram e fazem parte do cotidiano dos sujeitos da pesquisa, na escola frequentemente era chamados e chamadas de gay, marica, veadinho, aberração, machorra, sapatona, paçoca, doente, bicha, afeminado, travecona e mulherzinha.

Um pouco antes de eu sair do ensino médio, eu tinha uns trejeitos que já demonstravam que eu era gay, mas não havia assumido nada ainda, nem para mim mesmo eu não sabia quem eu era. Mas já tinha muita gente que me apelidava e já sofria de homofobia, mas começou tudo a ficar mais grave quando começaram a me ameaçar de morte na escola. relatei na coordenação, mas foi me solicitado que diminuísse meus trejeitos, parecendo que a culpa era minha das ameaças sofridas. (ALEXANDRE, 23 anos, gay).

Os comentários trazidos no gráfico a seguir, também representam as falas das pessoas participantes dessa pesquisa.

Gráfico 9: Comentários contra pessoas LGBT



Fonte ABGT, 2016.

A escolha em demonstrar a sua expressão de gênero e desafiar os padrões estabelecidos, tornou-o culpado, e como culpado, deveria ser sentenciado a aguentar as violências a que era submetido.

Assim sendo, vejo como importante problematizar as questões que surgiram pautadas em uma sociedade heteronormativa, ocidental, branca e cristã, a fim de esclarecer aspectos referentes à homofobia, relações de poder e as diversidades, buscando manter a relação que essas questões têm com os processos educativos. Esclareço aqui que, essa pesquisa baseia-se em dados bibliográficos e nos diálogos com os sujeitos, portanto, todas as interlocuções sobre a escolarização e as vivências de gênero e sexualidade das pessoas LGBT são fruto de um diagnóstico empírico e teórico, metodologicamente amparado por bases conceituais da área.

7.1 Relações sociais: binariedade, poder e exclusão

Os debates sobre as relações sociais, poder e exclusão se constituem em um campo de estudos de vasto e crescente interesse dos/as pesquisadores e pesquisadoras de várias áreas, com ênfase nos estudos da psicologia, saúde e antropologia. Essas áreas relacionam-se com diferentes vertentes e buscam compreender as relações sociais por meio de questões referentes à constituição do ser humano, do trabalho, de aspectos familiares, de papéis de gênero e de vivências culturais ou religiosas, focando muitas vezes em um reconhecimento identitário.

Embora o enfoque de gênero e sexualidade permeie todo o processo das relações sociais, refletir à luz dessas implicações na formação dos sujeitos LGBT se traduz por meio de invisibilizações nas pesquisas em educação, fazendo com que o processo educativo restrinja as vivências relacionadas à sexualidade, reforçando visões hegemônicas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, contribuindo para que as identidades sejam compreendidas como naturais (MISKOLCI, 2005). Neste embasamento, tanto a sociedade quanto a escola fabricam estereótipos masculinos e femininos, para que possam justificar as desigualdades existentes (MISKOLCI, 2005).

Conforme já exposto, o conceito gênero e suas representações vêm de debates conduzidos pelo movimento feminista em várias partes do mundo, juntamente com os primeiros questionamentos marxistas de reprodução da escola, dos currículos e das práticas pedagógicas. Todas essas formulações conceituais contribuíram para o fortalecimento de diversos movimentos, chegando até os debates em prol dos sujeitos LGBT.

Ao chegar aos debates dos sujeitos LGBT em relação a gênero e à sexualidade, é necessário mais uma vez, trazer a homofobia como implicação negativa na formação e na vida dos jovens e adultos LGBT. A homofobia tem sido foco de uma crescente discussão nas mídias, entretanto as instituições de ensino não se mostram abertas e aptas para esse debate, e por vezes acabam exercendo padrões rígidos de gênero e sexualidade que excluem os que não entram na norma, e é nesse contexto normatizador que o corpo ganha relevância como objeto de controle. Esses controles, por sua vez, são diferentes do que era feito na escravidão, “pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e

violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes”. (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Já não é de hoje que o corpo é objeto de poder e de controle das pessoas. Os padrões que regem os binarismos de gênero estão relacionados com os condicionamentos e com as padronizações dadas a cada corpo, formulados por estereótipos de gênero culturalmente apreendidos. A cultura, no nosso caso, a ocidental, se solidificou por meio de um sistema de ordem patriarcal. Esse sistema patriarcal está longe de ser inclusivo, ele vem a partir do entendimento de uma sociedade de classes em que há lugares hierarquicamente destinados, sendo que, essa manutenção das classes é sempre em favor do capital e do homem (macho).

Em nosso entendimento, a configuração do gênero é articulada dentro de uma política que pretende prescrever sobre os corpos um conjunto de normas e regras em nome de um suposto interesse coletivo. Inevitavelmente, aqueles indivíduos que não compartilham dos atributos de gênero considerados naturais ou hegemônicos são tratados de forma arbitrária como desiguais ou diferentes. As características dessa conceituação de gênero nos colocam em uma posição de reflexão: se o gênero é produzido nas diferentes instâncias sociais, culturais e históricas, então, não faz sentido nutrir uma concepção de masculinidade e feminilidade única, estável e pré-estabelecida. (LINS; GRAUPE, 2017, p. 181).

O sistema regido pelo patriarcado construiu formas de poder que inferiorizaram os que são diferentes, por meio de um *status* de perfeição gerido pelo falo¹¹¹, resultando em uma sociedade falocêntrica. A defesa de uma sociedade heteronormativa tem base no patriarcado, e esse direito, constituído a partir dessa sociedade patriarcal perpassa a sociedade como um todo, formando hierarquias e estruturas de poder (SAFFIOTI, 2015). Sobre as relações sociais que envolvem as questões de gênero, ressalto que o patriarcado prevê relações “hierarquizadas entre os seres socialmente desiguais, enquanto o gênero compreende também relações igualitárias. Desta forma, o patriarcado é um caso

¹¹¹ Os termos falo remete à simbologia dada às representações da imagem de um pênis ereto, pode-se denominar fálus, também.

específico de relações de gênero” (SAFFIOTI, 2015, p. 126) baseado nas desigualdades.

Percebo que dificilmente há algum ser humano que tenha se colocado fora do patriarcado, até mesmo as pessoas que se situam fora do esquema de dominação-exploração, até mesmos as pessoas LGBT acabam caindo nesse esquema. Isso porque o “valor central da cultura gerada pela dominação-exploração patriarcal é o controle, valor que perpassa todas as áreas da convivência social”. (SAFFIOTI, 2015, p. 130).

Esses mecanismos que controlam minuciosamente nosso sistema e conseqüentemente nossos corpos sujeitam os indivíduos a forças que impõem uma “relação de docilidade-utilidade”. (FOUCAULT, 2010, p.133), resultando em um formatador disciplinar. Segundo Foucault (2010, p. 133) esses “processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação”. Toda essa dimensão controladora utiliza como mecanismo os corpos, e os controla dentro de padrões que são impostos. O corpo vira refém da beleza, das roupas, da mídia, dos gêneros, da medicina, da psiquiatria, e assim por diante. O corpo que não se rende as normatizações acaba sendo um corpo abjeto, menos humano.

Foucault (1987) sugere que o corpo também se torna objeto de saber da medicina, da justiça, do exército, da escola e da indústria. Ele diz que os mecanismos são sutis, e possibilitam classificar, hierarquizar e esquadrihar o corpo, o tempo e o espaço. Desse modo então, nada escapa à razão científica e ao cuidado metodológico (FOUCAULT, 2008) classificatório. Assim, a constituição do mundo funciona como um equipamento binário, projetando uma sociedade de controle e biopoder (FOUCAULT, 2008), na qual os corpos são produtos de uma vigilância constante.

A respeito do biopoder Foucault (2008) destaca que é uma

[...] série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma

espécie humana. É em linhas gerais o que chamo o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder. (FOUCAULT, 2008, p. 03).

A sociedade que exige do corpo um esforço constante de enquadramento utiliza de seu poder sobre os sujeitos, e os que se encontram fora do “padrão”, são submetidos à punição e à vigilância, que funcionam como mecanismos para adestrar e docilizar as pessoas (FOUCAULT, 2008).

A escola, como os demais espaços sociais, não está livre de subjetivamente utilizar mecanismos de docilizar os corpos. Essa instituição tem dificuldades históricas com relação à aceitação das diferenças, isso porque ela está calcada como guardiã das normas de gênero e da produção da heterossexualidade. Sendo assim, muitos/as estudantes são levados/as deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil (BENTO, 2011). “No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão”. (BENTO, 2011, p. 555).

Pensando por meio dessas relações calcadas no biopoder e sistematizadas no patriarcado, compreendo que o que ocorre na escola é um processo de expulsão dos sujeitos LGBT e não apenas de evasão. Torna-se aqui primordial diferenciar evasão de expulsão¹¹². Entendo a categoria evasão como um ato de uma pessoa deixar de estudar por algum fator externo que lhe obrigou a cometer essa ação. Já a categoria da expulsão é ocasionada por forças internas, ou seja, por processos culturalmente absorvidos nos espaços educativos, que se materializam por meio de ações excludentes, preconceituosas e violentas, que culminam na expulsão simbólica ou física¹¹³ dos sujeitos LGBT da escola. “A natureza da violência que leva uma criança a deixar de frequentar a escola porque tem que trabalhar para ajudar a família não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar nos conteúdos transmitidos porque é diferente”. (BENTO, 2011, p. 558). O resultado disso são corpos vigiados “disciplinamento” e controle (FOUCAULT,

¹¹² Termo utilizado por Berenice Bento em um artigo publicado em 2011 na Revista de Estudos feministas.

¹¹³ Aproprio-me do entendimento do “simbólico” contextualizado por Bourdieu (1998), para retratar que há um tipo de expulsão simbólica feita pela escola, através de atos cotidianos internalizados e pautados na heterossexualidade como norma. Sobre a expulsão física, essa já decorre de ações de violências físicas que resultam na saída do aluno ou aluna LGBT da instituição de ensino.

2008). “Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos”. (FOUCAULT, 1999, p. 291), e os controles e cerceamentos já ocorrem no nascimento. Sendo assim:

Nascer com o órgão genital de macho é o primeiro requisito para alguém ter acesso ao adestramento sociopolítico-cultural que vai transformá-lo em homem, assim como nascer com o órgão genital de fêmea é o critério básico para alguém ser matriculado na escola onde se aprende a ser mulher. [...]. Entretanto, em que pese sua lógica cartesiana, esse processo não é absolutamente infalível nem está isento de inúmeras tensões e contradições. Muitos indivíduos, ainda criança, não se submetem de forma passiva, tranquila, confortável, natural e espontânea a esse processo compulsório de capacitação sociopolítico-cultural que os obriga a viver como homem ou como mulher. (LANZ, 2015, p. 155).

Conforme retrata Foucault (2008), o poder disciplinar começou a ser exercido nas instituições do continente europeu a partir do século XVIII, na representação das prisões, fábricas, escolas, hospitais e quartéis, que tinham em seu interior uma espécie de adestramento, uma “fabricação de indivíduos máquinas”. (FOUCAULT, 2010), fazendo

[...] indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu super poderio; é um poder modesto, descontraído, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os comprarmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. (FOUCAULT, 2010, p. 164).

A religião judaico cristã também contribuiu muito para disseminação de uma “cultura perfeita”, definindo o que são práticas

sexuais certas, e o que são práticas sexuais pecaminosas, instituindo um padrão moral e um modelo de gênero, determinado a partir do sexo biológico.

Os modelos de comportamento sexual e social desejados pelas instituições de ensino e pela sociedade em geral, podem ter se tornado fonte de profundo sofrimento para muitas alunas e alunos, já que muitos desses sujeitos sofreram com atitudes preconceituosas, vexatórias e discriminativas, frente a seus colegas e professores ou professoras, seja durante a infância ou adolescência.

Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Este poder regulatório que existente na escola produz invisibilidades para com os sujeitos que se constroem fora da binariedade, operacionalizando diversas violências e segregações. No caso dos sujeitos jovens e adultos, as experiências negativas já trazidas da escola somam-se à carência familiar e à falta de acolhimento dos espaços educativos. Como foi possível perceber em algumas falas:

Pensa que eu morava numa cidade bem pequena, lá no interior do Rio Grande do Sul, com esse meu jeito todo afeminado, claro que apanhava todos os dias, era alvo de gracinhas na escola. Se já é difícil agora para uma pessoa gay do interior, pensa isso há cinquenta anos, era um horror. (TODD, 57 anos, gay).

Sempre senti atração mais pelo universo feminino, gostava de maquiagens, mas não sentia atração nem por menino, nem por menina, era uma criança, mas me regularam tanto na escola

que eu tinha medo de usar até uma caneta colorida. (BETO, 28 anos, gay).

A escola não está isenta das mazelas que foram perpetuadas no patriarcado, ela se ajusta aos padrões, e rigorosamente demarca os espaços de poder e dos corpos, valendo-se de símbolos e códigos. Ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa ao mesmo tempo em que tenta agregar, informa “o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. (LOURO, 1997, p. 58). Além disso, a arquitetura da escola reforça a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos fazem todo sentido (LOURO, 1997) dentro de um vigiar panóptico.

Essa forma com que a escola age restringe possibilidades e reforça visões do que é ser feminino, e do que é ser masculino, contribuindo para que se acredite que os gestos, características, formas de agir, são processos naturais da essência de ser homem e de ser mulher, e “a crença na naturalidade dos atributos socialmente criados permite que se constituam os gêneros de forma mais poderosa”. (MISKOLCI, 2005, p. 15).

O fato é que, desde que nascemos, somos identificados pelo sexo biológico - meninos ou meninas. Espera-se, automaticamente, que sejamos do gênero feminino ou do gênero masculino. No caso das meninas, espera-se que estas estejam destinadas à maternidade e, dos meninos, espera-se que sejam másculos e agressivos. Assim se define um gênero para as mulheres e um gênero para os homens como um dado inquestionável e, do mesmo modo, é natural que ambos também estabeleçam laços afetivos heterossexuais, isto é, com pessoas do sexo oposto. (LINS; GRAUPE, 2017, p. 182).

Esta lógica se insere na escola e nas relações sociais como mecanismo de poder e domesticação, e serve automaticamente aos interesses pedagógicos das classes que necessitam da escola para legitimar o monopólio de uma relação com a cultura (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 140), o que faz com que o espaço educativo seja obstinado na perpetuação e na reprodução dos “parâmetros da heteronormatividade, a qual está no cerne das concepções curriculares de uma escola empenhada em garantir o êxito dos processos de

heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero”. (BUTLER apud JUNQUEIRA, 2009, p. 02).

Embora cada uma das identidades dos sujeitos LGBT seja produzida por meio das relações sociais com pessoas diferentes, os aspectos culturais propagados são condicionadores de comportamentos e ocorrem de forma binária e, já desde muito cedo, subordinam cada sujeito conforme determinados estereótipos de gênero ligados diretamente com o seu sexo biológico. Esse binarismo de gênero naturalizou e naturaliza questões históricas e culturais, criando assim, os preconceitos e as violências contra as pessoas LGBT.

A estigmatização e a discriminação vivenciadas por pessoas que não estão dentro do padrão imposto, levam-nas a terem uma desvalorização de suas identidades e, por consequência disso, muitas inibem a sua socialização, passando a ter um universo social bastante restrito. Nesse contexto, o espaço considerado privilegiado para o exercício da cidadania e da garantia de Direitos Humanos, que é a escola, se mostra, contraditoriamente, como palco para a produção e reiteração das desigualdades, explicitado aqui:

Solta essa boneca, esse brinquedo não é para ti. Vai fazer coisas de menino. (TODD, 57 anos, gay).

Pintar as unhas é coisa de mulher. Eu nem sabia o que era isso! Pedi para a professora pintar, porque achei bonito e colorido, mas a outra professora chegou e já tirou todo o esmalte e disse que era coisa de mulher. Chorei um pouco, porque ela disse que também não era para eu chorar que era coisa de mulher. (MARTIN, 29 anos, gay).

Aqui há duas situações problemáticas, a questão da advertência em relação ao simples ato de pintar as unhas ou de chorar, e o xingamento negatizando a condição da mulher. Já a Frida (travesti) disse que até hoje sua vida é envolta a preconceitos e discriminações.

Sofro até hoje muito preconceito, pelo meu jeito, minha cor, minha aparência causa incomodo nas pessoas. Saí de casa muito cedo, estudei pouco, tive que correr atrás da minha vida, pois ninguém me aceitou como eu era. Tenho muita vontade de

estudar, mas agora é bem difícil, a vida adulta é uma correria só. (FRIDA, 45 anos, travesti).

Frida não relatou em que ano deixou de estudar, mas pela sua fala em outros momentos, percebi que deve ter sido no período de alfabetização. Atualmente ela disse que busca apoio na religiosidade e nos amigos e amigas que conquistou durante sua caminhada. Não tem contato com familiares e ainda sente muita discriminação.

A escola não foi boa para mim. Riam de mim o tempo todo, me apelidavam de coisas que nem gosto de falar. Chegava em casa e sofria mais ainda, não tinha apoio de nenhuma parte. Nunca vi a escola como um espaço que eu pudesse conversar com alguém, por isso, saí de lá, e saí de casa também. (FRIDA, 45 anos, travesti).

Nas falas do Marcelo, 53 anos, gay, obtive um relato voltado à violência e à patologização da homossexualidade. Ele diz que houve um caso bem marcante na escola quando ele tinha 12 anos. Com essa idade, ele foi assediado por 4 colegas dentro da escola. Antes disso, já havia sofrido outras agressões como colocarem calcinhas penduradas em sua mochila, colarem bilhetes em suas costas dizendo “sou bicha”.

Apanhei várias vezes na escola, mas houve um momento que nunca esqueço que foi quando eu tinha uns 12 anos e fui assediado por 4 colegas de aula, além das agressões, ouvi muitos xingamentos. (MARCELO, 53 anos, gay).

As violências pararam quando houve o episódio com os 4 colegas, pois seus pais e a direção da escola advertiram os alunos envolvidos, e com o tempo, tudo ficou silenciado. No decorrer de sua vida, Marcelo relatou que viveu durante alguns anos uma vida que ele chamou de dupla, em momentos hétero, e em outros, homossexual, dependia da situação e dos locais. Chegou a ficar noivo, e pensava que o problema era com ele que não conseguia ter pensamentos “só héteros”. Foi buscar ajuda na psicologia, que deu o laudo de transtorno comportamental, um problema considerado grave pela terapeuta, que necessitava de cuidados especiais para que não se alastrasse. Nesses cuidados, havia a indicação de mudanças de hábitos considerados

impróprios para a masculinidade, não ter pensamentos e nem sonhos homossexuais.

Já não sabia mais quem eu era, a confusão mental era grande, os desejos sexuais não eram compatíveis com a minha masculinidade, tampouco com o que a sociedade esperada de um homem, foi quando fui buscar ajuda terapêutica. (MARCELO, 53 anos, gay).

Assim, singularidade de cada sujeito, sua história, sua constituição identitária e seus atravessamentos são desconsiderados nesses processos homogeneizadores. Esse processo normativo corrobora com o que Louro (2000) chama de pedagogia cultural, ou seja, diferentes práticas que perpassam as relações sociais e constroem significados acerca do que é ser homem e do que é ser mulher, favorecendo assim, as desigualdades (LOURO, 2000).

Na medida em que várias identidades - gays, lésbicas, queers, bissexuais, transexuais e travestis - emergem publicamente, elas também acabam por evidenciar, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais. E isso é percebido como desestabilizador e “perigoso”. (LOURO, 2007, p. 21).

Compreendo que a falta de reflexão sobre gênero e sexualidade nas escolas para além do binarismo e da heteronormatividade, é necessária e urgente como forma de combater as violências vividas pelos sujeitos LGBT, que muitas vezes, são causadoras de expulsões escolares. Essa discussão acerca da normalidade e normatividade no âmbito educacional favorece o respeito às diversidades de gênero, e possibilita que se construam subsídios teóricos politicamente engajados na desnaturalização dos padrões sexuais e de gênero.

7.2 Papel da escola e a educação para as diversidades: caminhos difíceis

Falar da escola como um espaço de diversidades é sem dúvida adentrar em questões imbricadas na cultura e que conseqüentemente apresentam-se no currículo. Mesmo que a escola seja um espaço educativo onde circulem pessoas de todas as raças, etnias, gêneros, religiões e classes sociais, ela ainda não é um lugar que atende as

demandas das diversidades. Mesmo mediante tantos esforços para desconstruir padrões sexistas, homofóbicos e machistas o que ainda precisa ser feito para que efetivamente haja uma igualdade dentro dos espaços educativos? O currículo de fato agrega todos e todas? Estas são perguntas que permeiam as discussões de gênero nos currículos e nos planos de educação. Há nesse debate um jogo de forças que deseja manter a ótica excludente nas escolas, legitimando currículos que ratificam uma sociedade que exclui o “diferente”, e retirando temáticas que fazem parte da construção das identidades de todos os sujeitos.

O enfrentamento das desigualdades é tema recorrente na educação. A escola é um espaço em que as diversidades se concentram. De acordo com os estudos de Silva (2010, p. 02) “[...], a diversidade sexual não encontra espaço para o debate e para a reflexão e ainda convive com a discriminação promovida contra aqueles que não se enquadram nos padrões da heteronormatividade”. Haja vista que a cultura dominante padronizou o que é aceitável como normal, e o que não está dentro dos padrões, passa a ser intitulado como diferente.

A herança cultural foi desenvolvida através de inúmeras gerações e sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação a um comportamento que age fora dos padrões aceitos para a maioria da comunidade (LARAIA, 2003). “Muito do que supomos ser uma ordem inerente da natureza não passa, na verdade, de uma ordenação que é fruto de um procedimento cultural, mas que nada tem a ver com uma ordem objetiva”. (LARAIA, 2003, p. 47).

Só que a cultura não é estanque ela se modifica através dos tempos. Muitos costumes antes não aceitos, hoje se modificaram. Isso quer dizer que:

O tempo constitui um elemento importante na análise de uma cultura. Nesse mesmo quarto de século, mudaram-se os padrões de beleza. Regras morais que eram vigentes passaram a ser consideradas nulas: hoje uma jovem pode fumar em público sem que a sua reputação seja ferida. Ao contrário de sua mãe, pode ceder um beijo ao namorado em plena luz do dia. Tais fatos atestam que as mudanças de costumes são bastante comuns. Entretanto, elas não ocorrem com a tranquilidade que descrevemos. Cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace de numerosos conflitos. Isto porque em cada momento as sociedades humanas são palco do

embate entre as tendências conservadoras e as inovadoras. As primeiras pretendem manter os hábitos inalterados, muitas vezes atribuindo aos mesmos uma legitimidade de ordem sobre natural. As segundas contestam a sua permanência e pretende m substituí-los por novos procedimentos. (LARAIA, 2003, p. 52).

Buscar mudanças e aceitações é mexer com uma cultura que se solidificou, e que tem por trás, imposições de um padrão heterocentrado de sexualidade. Essa impregnação cultural privilegia os padrões binários e estereotipados de homem e mulher como os mais adequados para viver e conviver socialmente e reproduzidos no interior das atividades educativas. Essa cultura aprendida e difundida contribuiu para a significação das ações, e é um fenômeno compartilhado por gerações. O comportamento aprendido culturalmente no Brasil se pautou em padrões europeus, favorecendo a manutenção de um currículo escolar sexista, reprodutor de parâmetros sociais masculinos, heterossexuais e brancos; bem como, a religião judaico cristã, que similarmente, contribuiu para disseminação de uma cultura homogênea, definindo que os que não correspondessem aos padrões, eram pecadores. As percepções do que é pecado ou não fizeram com que a homossexualidade aparecesse de forma negativa, gerando homofobia, segregações e preconceitos.

A escola, assim como as demais instituições sociais, fez parte dessa construção, e ela ainda está permeada por relações de dominação, opressão e poder explicitamente apresentados nas formulações curriculares. Na verdade, isso ocorre porque a escola se pauta em modelos ideais de masculinidades e feminilidades e deseja que seus alunos e alunas cheguem o mais perto desses modelos, ocultando tudo que lhe parece fora da ordem vigente. “O menino ou a menina que se revela diferente não é estranho em si mesmo”. (MISKOLCI, 2005, p. 17). É o educador, a educadora, os colegas ou as colegas que os colocam dentro de uma forma que se apresenta como “esquisita” (MISKOLCI, 2005). O que se representa nas instituições de ensino é tão complexo e violento, que faz com que os sujeitos LGBT busquem a aceitação, e para isso, “escodem” sua identidade ou sua orientação sexual.

Esse processo de

[...] de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as

homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma”. (LOURO, 2001, p. 89).

Entendo que, a priori, essa instituição deveria conviver e trabalhar com as diversidades, entretanto não é isso o que comumente ocorre, pois há relatos de alunos e alunas que se sentem intimidados e negligenciados dentro dos espaços de escolarização. Muitos e muitas acabam deixando de estudar, ou seja, são simbolicamente expulsos dessas instituições. Desse modo, torna-se

[...] um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar. (BENTO, 2011, p. 556).

Essa falta de aceitação pelo que não é culturalmente padronizado fez com que a escola se tornasse um espaço conduzido por meio de hierarquias, produzindo uma série de violências, não só com os sujeitos

LGBT, mas com negros e negras, pobres, deficientes, e todos e todas os e as demais que estão classificados e classificadas dentro das chamadas minorias, como já ressaltai em diversas partes desse texto, e o resultante cultural que se obteve com essa desvalorização das multiplicidades sexuais foi a de conduzir a homofobia para o patamar de um “[...] grave problema social, e a escola é considerada um espaço decisivo para contribuir na construção de uma consciência crítica e no desenvolvimento de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos Direitos Humanos”. (JUNQUEIRA 2009, p. 07).

Ao buscar as origens das segregações oriundas no espaço educativo em relação a gênero e sexualidade, começo a pensar em várias questões que no decorrer dos tempos contribuíram para distanciamento da escola e das realidades sociais.

Primeiro, a escola não foi criada para todos e nem tampouco para todas. Ela se fundou para atender uma elite que tinha que estudar para poder seguir os caminhos da família. Por muitos anos, as mulheres ficaram sem direito à educação escolar, foram segregadas em suas casas e a elas restavam apenas os afazeres domésticos e a procriação. Esse *status* de mulher para o lar sempre vinha (ou vem) em primeiro lugar que os demais, ou seja, primeiro a família, depois ou nunca, a carreira; e com o surgimento do capitalismo, a mulher permanece em condições ainda piores, pois a “fragilidade” e subalternidade são cada vez mais reforçadas (SAFFIOTI, 2013).

Constituída a partir de normas e representações culturais disseminadas ao longo da história, a função social da escola esteve protagonizada por meio de uma cultura machista e patriarcal. Segundo Louro (1995), “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, haja vista que, somente no século XIX, elas puderam frequentar escolas mistas. Entretanto, no Brasil, a democratização do acesso à escola se deu somente nos últimos 30 anos, e apenas beneficiando mulheres de uma classe social mais elevada e do meio urbano. Para as mais pobres ou do campo, restou o trabalho do lar ou outro trabalho que se apresentasse como complemento na renda familiar.

Há um forte argumento em torno da naturalização dessa inferioridade, baseada na distinção biológica de homens e mulheres, identificando o corpo feminino como o frágil e o menos capaz. Nesse processo de naturalização, coube a cada um desempenhar seu papel da sociedade, e àqueles/as que não se localizam em nenhum desses papéis não devem ser reconhecidos/as. Essa é uma maneira de afirmar a distinção e justificar a desigualdade e a exclusão, e tal ação “tende a transformar em um corpo doutrinal de normas e fórmulas explícitas e

explicitamente ensinadas, mais frequentemente negativas que positivas”. (BOURDIEU, 2008, p.66).

Nesse viés:

[...] a remodelação da matéria dos corpos como efeito de uma dinâmica de poder, de tal forma que a matéria dos corpos será indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação daqueles efeitos materiais; o sujeito traz à existência aquilo que ela ou ele nomeia, mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange; a construção do sexo não mais como um dado corporal sobre qual o construto do gênero é artificialmente imposto, mas como uma norma cultural que governa a materialização dos corpos; repensar o processo pelo qual uma norma corporal é assumida, apropriada, adotada: vê-la não como algo, [...] que se passa com um sujeito, mas ao invés disso, que o sujeito, o “eu” falante, é formado em virtude passado por esse processo de assumir um sexo; e uma veiculação desse processo de “assumir” um sexo com a questão da identificação e com os meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações. (BUTLER, 2001, p.155).

Para mulheres, pobres, negros e negras e LGBT muitas vezes a escola acabou sendo um espaço distante, segregadora de diferenças, perpetuadora de estereótipos. Tal debate se apresenta demasiadamente pertinente porque as distinções dos gêneros levaram a condições de subalternidades entre os indivíduos, e isso fortaleceu processos sociais excludentes, principalmente para os e as que se encontram ditos fora da norma. Apesar de o Brasil ter uma numerosa diversidade cultural, a escola não reflete sua prática na composição dessa diversidade, mesmo que, as temáticas que envolvem os debates sobre as relações de gênero, os aspectos da sexualidade humana e as diversidades estejam nas pautas das discussões dos Planos de Educação e em várias pesquisas. Segundo Arroyo (2010) “[...], os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na

formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas”. (ARROYO, 2010 p. 1382).

Pelo que percebo essas questões não são recentes, já em meados dos anos 60 surgem os primeiros enfoques sobre a padronização dos indivíduos e as relações de poder que se reverte em desigualdades sociais. Na escola, o contexto a ser discutido inicialmente era em torno do currículo que reproduzia uma sociedade masculina, heterossexual e branca, como hegemônica. Isso porque, durante décadas, os poderes públicos negligenciaram os direitos de todos e todas aqueles e aquelas que estavam fora da heteronormatividade, reforçando práticas misóginas e homofóbicas nos espaços educativos.

Embora haja mudanças desde o século XX, ainda se pode perceber que há lugares “delimitados” para as pessoas LGBT. Mesmo que não ocorra explicitamente, as padronizações e os valores socioculturais cerceiam os espaços dos diversos gêneros. Este tipo de coerção imposto pelos grupos sociais serve para que se mantenha o comportamento esperado pelo padrão estabelecido para cada um dos gêneros (LOURO, 2001), desencadeando ações preconceituosas e violentas. O conjunto de normas e prescrições que a sociedade e a cultura ditam para cada um dos corpos influencia diretamente a exclusão dos sujeitos LGBT. Mesmo que as bases das diferenças sexuais sejam determinadas pelos padrões impostos, sua atribuição ainda está pautada em expectativas de masculinidades e feminilidades. Tais expectativas recaem diretamente na formação dos sujeitos e conseqüentemente nos currículos escolares.

É preciso deixar claro que, foi por meio dos debates de inclusão social, que diversos grupos começam a ter voz, e a escola começa a tentar abrir novas possibilidades de relacionar com o currículo, com os alunos e alunas, e com o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, há uma base solidificada nas instituições de educação, que está aliada a mecanismos de exclusão, já que seu alicerce foi de uma escola heterossexual, católica, branca e masculina. Isso faz com que muitas identidades não sejam aceitas ou valorizadas.

Essa discriminação faz com que a escola se torne parte de uma rejeição social a todos/as aqueles/as que não vivem de forma hegemônica. Tal depreciação se dá inicialmente pelo policiamento do gênero, e o currículo que poderia ser uma ferramenta de “soltura” das imposições heteronormativas, acaba sendo um fortalecedor do modelo binário. “A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não apresentadas e silêncios.

Pressupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é um assunto privado ou, ao menos, restrito ao lado de fora da escola”. (MISKOLCI, 2005, p. 17).

Mesmo que a escola tenha tentado “fugir” do debate de gênero e sexualidade, os temas têm se apresentado com frequência na mídia, em novelas, cinema, programas de auditório, propagandas e revistas, certamente por conta das lutas dos movimentos sociais que buscam a igualdade e reconhecimento, objetivando quebrar com aqueles estereótipos pejorativos em que eram retratados os sujeitos LGBT nos diversos meios de comunicação. É possível que essa exposição midiática tenha requerido da escola uma nova postura frente às demandas trazidas pelos/as estudantes. Todavia, a falta de formação conduz os/as docentes a atuarem conforme as perspectivas que apreenderam no seu cotidiano, trazendo nesses aprendizados influências culturais e crenças religiosas que retratam os padrões ocidentais excludentes.

Uma possível explicação para a falta de debate sobre gênero e sexualidade na sala de aula pode ter relação com a falta de enfoque dessas questões nos currículos das licenciaturas, o que leva os professores e as professoras a uma defasagem em seu processo formativo, que refletirá em posturas meramente embasadas no senso comum, acabando, muitas vezes por reagir de forma preconceituosa e discriminatória com os alunos e alunas LGBT. De todo modo, a universidade tem sido chamada à responsabilidade da discussão do tema de gênero e de sexualidade, focando principalmente na inclusão das “chamadas minorias sexuais”. Isso implica em uma abertura para a discussão, posicionarem-se politicamente as novas demandas dos sujeitos sociais que desejam também seu espaço no currículo. Conceitos como alteridade, equidade, heteronormatividade, diversidades, fomentam as novas demandas para os espaços de formação docente.

É preciso ter clareza de que há uma preocupação no mundo ocidental com relação à sexualidade, e essa preocupação se estende ao ambiente escolar (FOUCAULT, 2006). Tais práticas e padrões exigidos socialmente não excluíram e não invisibilizaram somente os sujeitos LGBT, mas todos/as aqueles/as que não se enquadravam no perfil identificado como adequado e aceito, como por exemplo, as pessoas com deficiência e os negros e negras, resultando em diversas formas excludentes e violentas, que agiram negativamente na formação de alguns sujeitos. Sobre essa invisibilidade traduzida e naturalizada no cotidiano escolar, Miskolci (2010) ressalta que:

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados. (MISKOLCI, 2010, p. 81).

Esse silenciamento se traduz no material didático utilizado na escola, que, em geral, não valoriza as diversidades sexuais e de gênero, visto que, torna-se perceptível que as imagens e conteúdos trazidos nos livros e demais materiais utilizados na sala de aula não configuram questões afetivas de casais homossexuais ou de pessoas trans. Quando a temática da sexualidade é trabalhada, compete apenas aos professores e professoras de ciências ou de biologia, e embora as discussões já tenham caminhado para uma lógica da despatologização, até nos dias atuais, há ainda uma relação da homossexualidade e principalmente da travestilidade com as doenças sexualmente transmissíveis.

Nos livros didáticos, a sexualidade somente é passível de enunciação quando remete ao coito heterossexual e à compreensão de seus efeitos reprodutivos. Enquanto não se reconhece a diversidade sexual, no entanto, a heterossexualidade é reiteradamente afirmada na dinâmica das relações sociais, nas concepções de família e conjugalidade ou na explicação biológica e naturalizada da relação sexual como o encontro dos corpos com efeitos procriativos. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 11).

As restrições do corpo aparecem nas atividades de educação física, e no comportamento exigido em sala de aula. Ou seja, o currículo escolar contribuiu em demasia para a reprodução de uma sociedade masculina, heterossexual e branca, como a hegemônica, e mesmo ampliando seu debate para outras formas de compreender os sujeitos e as famílias, mesmo com programas e projetos dos governos federal, municipal e estadual, a homofobia ainda é uma violência que pouco se discute em sala de aula. Posso até mesmo afirmar que algumas práticas

realizadas no currículo oculto das escolas, são permeadas de violências simbólicas que incutem padrões heteronormatizantes nos estudantes. De acordo com Louro (2000), “a homofobia é aceita e ensinada dentro da escola, sendo que o isolamento, o desprezo e a ‘imposição do ridículo’ são algumas de suas formas de expressão”. (LOURO, 2000, p. 22).

Sendo assim, a escola ficou condicionada a um conjunto de normativas baseadas em seus currículos formais, que muitas vezes são engessados, e pouco se adaptam às demandas dos sujeitos das diversidades, acabando por ser um

[...] conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização. Não aparece explicitado nos planos educacionais, mas ocorre sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos. Em certo sentido, representa a operacionalização - ainda que não declarada - da função social de controle que a escolarização exerce. (GIROUX, 1986, p. 71).

Todavia, as discussões sobre a igualdade de gênero e a aceitação da diversidade fazem parte da Constituição Brasileira desde 1988 e, se consolidam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996. Ainda nos anos 1990 é iniciada a discussão para que haja a incorporação nos Parâmetros Curriculares (PCN) dos temas transversais de Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

De acordo com os PCN:

A escola, ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, o incluirá no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua clara explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho. (BRASIL, 1999, p. 299).

Ao utilizar o termo Orientação Sexual, os PCN desejavam fazer com que a escola abordasse questões referentes à sexualidade, buscando criar ações de respeito entre os alunos e alunas, além de diminuir a discriminação existente na sala de aula. Desde então, a escola passou a ter um respaldo para propor discussões sobre as questões de gênero e sexualidade. Embora não haja uma disciplina específica dentro do currículo, o trabalho com conceitos deve perpassar todas as disciplinas, buscando agregar na formação dos sujeitos sobre esses temas e contribuindo no desenvolvimento psicológico dos e das estudantes. Isso por que:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente que se manifesta desde o nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. (BRASIL, 1997, p. 117).

No que diz respeito à homofobia e aos sujeitos LGBT, de fato, os PCN não os abordaram diretamente, pois no período em que foram elaborados, estas temáticas não tinham visibilidade perante a sociedade e eram carregadas de mais preconceitos do que hoje. Porém, este documento já trazia considerações nos seus objetivos para que os alunos e as alunas, ao fim do ciclo estudantil, fossem capazes de agir com respeito às diferenças. De acordo com os PCN, o trabalho com o tema transversal de Orientação Sexual contribui para que os sujeitos consigam ao longo de suas vidas “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano”. (BRASIL, 1997, p. 133). Ressalto que os temas transversais por não fazerem parte dos currículos oficiais de muitas escolas, “são, na realidade, postos em um patamar de importância inferior ao das disciplinas na organização do guia curricular, mantendo as disciplinas escolares tradicionais como centro do currículo”. (MACEDO, 2008, p.58). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2005), o Brasil, ao longo de sua trajetória, estabeleceu-se em um modelo excludente, dificultando o acesso de milhões de brasileiros à escola ou de permanecerem nela. Essa falta de diálogo sobre as diversidades leva

muitas vezes à exclusão de alunos e alunas LGBT, pois muitos e muitas não veem mais perspectiva na escola, têm medo das violências enfrentadas diariamente e desistem de continuar.

O Plano Nacional de Educação - PNE, que esteve em vigor entre 2001-2010, trouxe importantes metas para a educação superior, tendo em vista a inclusão da temática de gênero nas Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura. Todavia, a inclusão da temática de gênero no PNE é limitada e não contempla algumas questões importantes como a transversalização de gênero em todos os currículos da formação profissional. Segundo Carvalho (2013, p. 04), ao transversalizar as questões sobre gênero no currículo é importante destacar que essas questões existem como categorias de análise social, como um tema gerador e como um conteúdo de todas as disciplinas e cursos implicando problematizar a violência de gênero, os estudos feministas e as desigualdades sociais existentes nas relações de gênero. Já o Plano Nacional de Educação - PNE: 2014-2024, em vigor, aponta para a importância da implantação de políticas educacionais que visem combater todas as formas de discriminação existentes nos espaços escolares. Esse documento destaca a necessidade da promoção dos Direitos Humanos e da diversidade na educação do Brasil.

É importante situar também o levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2009), que identificou juntamente com outras instituições as problemáticas de gênero na educação do Brasil, sendo elas: as desigualdades persistentes entre as mulheres brasileiras; permanência ou não e desempenho por parte dos meninos e meninas, adolescentes e jovens brasileiros, em especial, os negros e as negras; a manutenção de uma educação sexista, racista, homofóbica e discriminatória; a valorização profissional baseada nos modelos patriarcais; a desvalorização dos/as profissionais da educação básica; a falta de acesso a uma educação infantil de qualidade (BRASIL, 2009).

A pesquisa foi aplicada em 501 escolas de 27 estados, com a participação de 18.599 pessoas (estudantes, responsáveis, professores e professoras, diretores e diretoras e outros profissionais), verificando o distanciamento social de diretores, professores, funcionários, estudantes e responsáveis em relação a determinados grupos, em destaque pobres, negros, indígenas, ciganos, moradores de periferia, moradores de áreas rurais, pessoas com deficiência e pessoas LGBT. Em relação a pessoas LGBT foram encontrados os maiores percentuais de preconceito, em dados gerais: 93,5% dos entrevistados e das entrevistadas apresentaram algum nível de preconceito com relação ao gênero e 87,3% em relação à

orientação sexual (BRASIL, 2009). Os dados demonstraram também uma relação entre a discriminação no ambiente escolar e o rendimento das escolas na Prova Brasil. Segundo o estudo quanto mais discriminatório é o ambiente escolar, pior o rendimento da escola na Prova Brasil (BRASIL, 2009). O preconceito, além de atingir diretamente os sujeitos LGBT, prejudicou o aprendizado de todo o conjunto de estudantes daquele espaço escolar.

O mesmo estudo apresentou como um problema na educação a não aceitação por parte da comunidade escolar do kit Escola sem Homofobia e o fim da distribuição de materiais educativos federais relacionados com o programa de Saúde e Prevenção na Escola (BRASIL, 2009). Miskolci (2005) indica que tais questões e legislações visam/visariam fornecer elementos para a discussão de convenções, tentando demonstrar como na sociedade ainda são impostas barreiras à expressão de identidades.

Em outro levantamento realizado apenas com pessoas trans atendidas pelo Programa Transcidadania, ação da Prefeitura de São Paulo, em 2016, foi verificado que 71% das pessoas trans participantes da pesquisa pararam de estudar com mais de 15 anos de idade, 24% entre 11 e 14 anos e 5% deixaram os estudos entre 7 e 11 anos. Destas, 55% pararam de estudar entre o quinto e nono ano do Ensino Fundamental, 23% entre o primeiro e quarto ano do Ensino Fundamental e 22% no Ensino Médio. As violências sofridas no espaço escolar foram o motivo apontado para evasão dos estudos por 45% dos participantes ou das participantes da pesquisa (APOGLBT, 2016).

Mesmo diante de tantas demandas e a evasão constatada por algumas pesquisas, é necessário que seja levado em consideração o fato de que a escola foi historicamente baseada em proposições herdadas da psicologia da aprendizagem, que tem sua raiz na biologia e na teoria evolucionista darwinista. Essa herança faz com que o entendimento das diversidades se ordene dentro de uma hierarquia de desenvolvimento.

Como se sabe, a Pedagogia e a Educação moderna se desenvolveram, em grande parte, sob a égide da Psicologia. Foi essa que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram os sistemas escolares de massa deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus propósitos de regulação e controle; [...] uma conexão entre um projeto de contenção e de governo de massas e um projeto psicológico de

transformação na produção do “indivíduo”.
(SILVA, 1993, p. 04).

Diante das constantes transformações nas relações vividas em sociedade e as informações divulgadas com mais rapidez, a escola acaba por passar por profundas críticas sobre sua função social, e, com isso, cada vez mais se debate sua função por meio de uma perspectiva reflexiva, crítica e transformadora, fazendo com que o currículo venha a ser a “porta de entrada” para o debate de gênero, sexualidade e respeito às diversidades. Entretanto, “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. (SILVA, 2011, p. 35).

Os modelos e propostas curriculares definem as práticas docentes, o que a escola tem que fazer (ou reproduzir) e como os professores e as professoras devem agir para alcançar objetivos avaliativos traçados a partir de habilidades técnicas. A função do currículo, de acordo com Giroux (1986), é de levar a escola a exercer seu papel como uma esfera pública democrática, em que os alunos e alunas sejam levados a participarem de atividades emancipadoras e críticas. Por meio dessas atividades emancipatórias, tanto os professores e professoras, alunos e alunas, devem ser guiados a questionarem ativamente todas as práticas e conteúdos previamente determinados, e assim, negociarem a relação entre a teoria e a prática, “entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social”. (GIROUX, 2005, p.135).

Os conteúdos disciplinares contidos nos currículos são elementos que contribuem para se pensar as atividades e também se configuram nas relações sociais ao longo das tarefas solicitadas pelos professores e professoras (SACRISTÁN, 2000). A teoria, desse modo, acaba sendo um instrumento de estudo para o reconhecimento das diversas formações sociais e para a “descoberta de melhores formas de conhecimento e modos de intervenção para contrapor aos desafios de um autoritarismo crescente ou de um pessimismo fabricado”. (GIROUX, 2005, p.135).

Sendo assim, o conteúdo é a condição lógica do ensino, e o currículo, é antes de tudo uma seleção cultural estruturada sob as chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar (SACRISTÁN, 2000). Ou seja, apesar de, em geral, ser pensado inicialmente para suprir essa função massificadora, e sendo proveniente de uma cultura dominante, pouco socializadora e um

artefato de poder, o currículo pode ter uma função emancipadora, e pode ainda ser um importante aliado para os debates de gênero, sexualidade e diversidade, de forma a subsidiar a formulação de políticas e estratégias de ação que promovam, a médio e longo prazo, a redução das desigualdades e o respeito a própria educação para a diversidade (MAZZON, 2009).

Segundo Giroux (1986) a escola deve ser crítica a ponto de desmascarar as desigualdades sociais e apresentar explicitamente as possibilidades de resistência, considerando o/a docente como um intelectual transformador. Tendo em vista, que a escola é um espaço político, e a sua “natureza política decorre da sua capacidade de fazer imaginar um mundo diferente e de fazer agir de modo diferente, e este é o seu principal contributo para qualquer noção viável de educação para a cidadania”. (GIROUX, 2005, p.135).

Mas, como fazer essa transformação, quando não há formação? Como educar para a cidadania com um currículo que não inclui todos e todas? Mais uma vez, alguns questionamentos despontam e se revelam como preocupações determinantes no processo de aprendizagem levando-me a refletir sobre o fato de que:

É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de 'fazer coisas' mas também vê-lo como 'fazendo coisas às pessoas'. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz. (SILVA, 2011, p. 194).

Embora as práticas pedagógicas permeadas pelos currículos tenham ampliado seus debates sobre as diversidades, ainda há uma série de questões que permanecem obscuras. Há até um crescimento no enfoque sobre as mulheres, sobre o racismo e até mesmo sobre as deficiências, entretanto, os sujeitos LGBT são postos em situações de invisibilidades, seja no que se refere às suas necessidades, ou seja, no que se refere ao currículo. As neutralidades inexistentes nos currículos escolares influenciam a constituição identitária, isso porque, “subjetivamente, a transformação social é, pois, inseparável da transformação das identidades, isto é, tanto dos “mundos” construídos pelos indivíduos como das “práticas” decorrentes desses mundos”. (DUBAR, 2005, p. 127).

Arroyo (2010) conduz a pensar que a valorização e o respeito a todas as identidades e vivências podem gerar um significativo processo de ensino-aprendizagem, não obstante, é por intermédio das diferenças, que as relações de poder se fortalecem e fazem transparecer as desigualdades sociais, raciais, étnicas e de gênero, gerando o que a escola chama de evasão, mas que, nada mais é que um processo de exclusão/expulsão dos sujeitos. Dada a proporção com que os casos de homofobia nas instituições de ensino ocorrem,

[...] a escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como *elementos estruturantes* do espaço escolar, onde são *cotidiana e sistematicamente* consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as. (JUNQUEIRA, 2011, p. 75-76).

A discussão de gênero e sexualidade baseia-se nessa construção histórica da desigualdade entre homens e mulheres, que faz parte de nossa sociedade há décadas, e mesmo assim, ainda existem fatores que se colocam como impeditivos desses debates. Por outro lado, os estudos de gênero têm demonstrado que há uma forma esquemática que se cristaliza no pensamento dos seres humanos. A linguagem sexista acaba sendo um desafio constante na desconstrução de um padrão que tende a desvalorizar os sujeitos LGBT.

Os padrões estipulados tendem a se fortalecer a cada vez que se tentem quebrá-los. Não é à toa que recentemente tramitam no congresso nacional algumas propostas de leis que visam retirar o debate de gênero da escola. Essa retirada de certos conteúdos relacionados ao gênero leva ao fortalecimento de práticas de exclusão, principalmente com os alunos e alunas LGBT, contribuindo para que os currículos sejam cada vez mais excludentes. A experiência educacional desses sujeitos é descrita em diferentes estudos como atravessada por várias formas de violência física e simbólica (agressões físicas e verbais, discriminação, isolamento, negligência, assédio), perpetradas não só por colegas, mas também pela equipe educacional envolvida. Os preconceitos e as

desigualdades ainda estão arraigados na escola e é um dos maiores desafios para a própria execução de práticas pedagógicas voltadas ao respeito e a equidade.

Assim sendo, compreendo que as pessoas que fazem parte desse espaço escolar precisam se conscientizar sobre o papel social da escola para que, de fato, se concretize o direito da educação para todos e todas, a partir de uma ação acolhedora das diversidades, em que os sujeitos LGBT não serão mais posicionados de forma subalterna, desconstruindo uma “formação do preconceito contra os homossexuais como um importante mecanismo de manutenção das hierarquias sociais, morais e políticas”. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 13). Para tanto, sugiro o entendimento acerca do acolhimento como proposta para atuação com os sujeitos da diversidade. A partir desse olhar acolhedor pode-se compreender as demandas de cada pessoa, e trabalhar dentro de uma perspectiva de uma pedagogia da diversidade, em que, os Direitos Humanos serão priorizados.

7.3 O acolhimento como possibilidade

O Brasil possui, hoje, um dos maiores sistemas educacionais. Milhões de estudantes e de profissionais de educação entram todos os dias nas escolas brasileiras. A educação pública brasileira, pelo seu tamanho, distribuição e finalidade, é um espaço privilegiado e imprescindível para o enfrentamento das desigualdades, discriminações e violências que a Constituição Federal afirma que precisam ser superadas e dos princípios que ela estabelece. A universalidade do direito à educação é evidente tanto no texto constitucional quanto na lei que define suas bases. Sexismo, misoginia, transfobia e homofobia já são hoje formas de discriminação identificadas, compreendidas e reconhecidas no campo acadêmico, jurídico e das políticas públicas.

É, portanto, obrigação constitucional do Estado (a partir de todos os seus agentes) desenvolver ações para enfrentar discriminações que se conectam de diferentes maneiras e ameaçam os invioláveis direitos à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade e à própria vida. Diante de processos discriminatórios e violentos que carregam dimensão simbólica tão significativa quanto esses, é difícil imaginar estratégias integrais de enfrentamento que dispensem políticas educacionais.

Assim, ao entrar no debate de acolhimento como uma possibilidade de permanência de alunos e alunas LGBT nas instituições

de educação regular é compreender que a função social da escola vai além da construção de conhecimento, ela perpassa processos de cidadania que objetivem o reconhecimento e o respeito de todos e todas. Ignorar essa temática propositalmente, invisibilizá-la ou restringir sua abordagem na escola, constitui não apenas em negligência e omissão, mas em um desrespeito aos princípios que regem a educação brasileira, fundamentados na Constituição e em leis específicas. Entretanto, a escola como um espaço social que tem por base atender as diversidades, acaba por personificar um padrão ideal de pessoa, mesmo que lá, seja um espaço onde convivam pessoas com diferentes crenças, etnias, culturas, classes sociais, raças e gêneros. Toda essa diversidade deveria ser motivo de troca de saberes e crescimento constante, todavia, por diversas vezes, ela é desencadeadora de sentimentos negativos e excludentes com aqueles e aquelas que não se legitimam nas normas culturalmente impostas. A intolerância, a violência, o desrespeito e a invisibilização, acabam sendo ações frequentemente vistas e relatadas dentro desses espaços, demonstrando que a instituição escolar não é um lugar que aceita todos e todas.

Esses mecanismos operam, fortemente, no campo da sexualidade. Aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento. (LOURO, 2000, p.10).

Mesmo estando no século XXI debater a questão da falta de acolhimento para com estudantes LGBT, e as violências que estão enraizadas na sociedade, ainda é algo muito polêmico, principalmente quando se demonstra que há pessoas que sofrem com essa violência dentro das escolas. Refletir sobre isso demonstra que nem tudo está

tranquilo para quem não corresponde às normas conservadoras de gênero.

Foi essa falta de tranquilidade que as falas dos sujeitos da pesquisa apontaram. Por vários momentos, percebi que a escola não se apresentou como um local acolhedor. A falta de reconhecimento da diversidade sexual, seja por colegas ou por docentes, dificultou a estada de vários alunos e alunas LGBT na escola.

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Em geral, carregam-se muitas referências e lembranças do período escolar. É um período que vai além do aprender e conhecer, é uma fase de constituição identitária, de criação de vínculos e de descobertas. Quando alguém do grupo fala que não tem nenhuma recordação de quando estava na escola, é realmente desassossegador, e me leva a pensar até onde a escola cumpre seu papel enquanto formação humana, um papel que vai além do ensinar conhecimentos científicos, um papel socializador.

No ato de se pronunciar “bicha”, “sapatona” ou “traveco”, mesmo que dito como “brincadeira”, já denuncia uma linguagem preconceituosa. Tais “brincadeiras” quando ditas na escola, demonstram que a homofobia é aprendida, ou seja, que também envolve os processos de cognição. Reconhecer que se a escola é uma instituição reprodutora das normas heteronormatizadoras, é importante para compreender como as vivências nesse lugar podem conduzir os sujeitos a estratégias de fuga. Todavia, a escola “é, ao mesmo tempo, elemento fundamental para contribuir para desmantelá-los”. (JUNQUEIRA, 2009, p. 34).

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento

(de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa pedagogia do insulto se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do armário. Uma pedagogia que se traduz em uma pedagogia do armário, que se estende e produz efeitos sobre todos/as. (JUNQUEIRA, 2009, p. 69).

O quadro a seguir demonstra as memórias, sentidos e significados percebidos no decorrer do grupo focal. Os comentários, sentimentos e os por quês foram relatados pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 19: Memórias, sentidos e significados

Comentários	Sentimentos	Por quês
Gay	Angústia	Trejeitos afeminados.
Marica	Indiferença	Brincar com meninas.
Veadinho	Inferiorização	Gostar do caderno caprichado.
Sapatona	Isolamento	Jogar futebol.
Paçoca	Medo	Não conversar.
Machorra	Rejeição	Brincar com meninos.
Aberração	Suicídio	Ser diferente dos demais.
Travecona	Desconfiança	Vestir como menina.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

É preciso ter clareza que as memórias aqui trazidas, são memórias refletidas, ou seja, são lembranças antigas de um período que agora são refletidas em um contexto em que, o sujeito consegue analisar os fatos.

A história é tanto objeto da atenção analítica quanto um método de análise. Vista em conjunto desses dois ângulos, ela oferece um modo de compreensão

e uma contribuição ao processo através do qual gênero é produzido. (SCOTT, 1992, p. 13-14).

A identidade dos sujeitos acaba por tomar outras formas por meio das relações que as constituem, e a escola que naquele momento era um produto histórico de uma realidade bem mais segregadora do que o atual momento é vista nessa memória refletida, com um espaço que não foi acolhedor. Deste modo, o papel da história e a relação de gênero se explicam por meio de significados construídos.

Historicizar gênero, enfatizar os significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são construídos, a instabilidade e maleabilidade das categorias “mulheres” e “homens”, e os modos pelos quais essas categorias se articulam em termos da outra, embora de maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento. (SCOTT, 1994, p. 25-26).

Tomando como referência as falas e as observações realizadas durante o tempo em que estive na ADEH, fiz algumas análises que me conduziram a evidências percebidas referentes aos sentimentos, violências e respostas provenientes dos sujeitos partícipes da pesquisa.

Revedo os dados da pesquisa, 3 bases tornam-se importantes para as análises: a minha percepção enquanto pesquisadora, as relações e os sentimentos vivenciados naquele espaço e as narrativas dos sujeitos da pesquisa; partindo dessas bases organizei algumas possibilidades de pensar as vivências dos sujeitos LGBT na escola.

Essas bases conversam diretamente com as falas dos sujeitos, que foram descritas no decorrer deste trabalho, juntamente com os levantamentos realizados a partir das falas. A ideia aqui foi de dar visibilidades aos processos vivenciados durante a escolarização, embora sejam processos negativos, eles contribuem para que se entenda como cada resposta as violências e aos sentimentos influenciaram identitariamente em cada constituição do ser.

Quadro 20: Percepções dos sujeitos LGBT da escola

Violências	Sentimentos	Respostas
Homofobia	Pânico	Revolta
<i>Bullying</i>	Negação	Isolamento
Estranhamento	Rejeição	Fuga
Xingamento	Angústia	Depressão
Não usar o nome social	Indiferença	Evasão
Proibição de usar o banheiro	Distanciamento	Adaptação às normas
Abuso sexual	Introspecção	Drogas
Pedrada	Culpa	Migração
Invisibilidade	Inferioridade	Pensamento suicida
Brigas	Tristeza	Transferência escolar
Apelidos	Vazio	Repetência
Ameaças	Não pertencimento	Mutilação

Fonte: Elaboração própria, a partir de grupos focais (março a junho, 2018).

A partir do quadro e dos levantamentos realizados no decorrer da pesquisa, percebo que a homofobia na escola pode se manifestar de várias maneiras, enraizadas em ações que repercutem em estigmas, constrangimentos, agressões, negligências, omissões, exclusões e invisibilidades. Sobre os estigmas isso faz com que estudantes LGBT, em alguns momentos, sejam mais recorrentemente percebidos como indisciplinados, problemáticos, agressivos, menos capazes ou até mesmo como uma ameaça. Por conta do estigma, LGBT são mais culpabilizados ou culpabilizadas em situações de conflito, e as ações disciplinares sobre eles e elas tendem a ser mais severas.

Níveis elevados e alarmantes de agressões verbais e físicas, além de violência física; ao mesmo tempo expõe níveis baixos de respostas nas famílias e nas instituições educacionais que fazem com que tais ambientes deixem de ser seguros para muitos estudantes LGBT, resultando em baixo desempenho, faltas e desistências, além de depressão e o sentimento de não pertencer a estas

instituições por vezes hostis. (ABGLT, 2016, p. 13).

As situações que envolvem constrangimentos relacionam-se a situações vexatórias vivenciadas no cotidiano escolar. Constranger alguém pela sua orientação sexual ou por sua identidade de gênero, não só produz sofrimento, mas aumenta a vulnerabilidade desses sujeitos. Vale lembrar que o direito à personalidade é um direito básico de todas as pessoas (BRASIL, 1988). As agressões ocorrem de forma física, verbal ou simbólica, e são comumente relatadas por estudantes LGBT. As negligências e omissões ocorrem, muitas vezes, quando a equipe de profissionais da escola percebe situações de discriminação ou mesmo violência e prefere não interferir, entretanto, toda a equipe de profissionais da escola é legalmente indicada a intervir diante de situações que violam os direitos de crianças e adolescentes.

A escola tem responsabilidade sobre o que acontece dentro da sua instituição, e a omissão é uma forma de ser cúmplice. As exclusões são tipos de violências proveniente de ações que levam a expulsão de sujeitos LGBT, em especial estudantes trans da escola. Há caso em que profissionais criam dificuldades na matrícula para alunos ou alunas trans, ou sugerem a transferência para o noturno, entendendo que aquela pessoa representa uma ameaça ou um problema para a escola. E as invisibilidades ocorrem quando a escola se nega a falar sobre o assunto, quando não reconhece a identidade de gênero ou condena a orientação sexual, quando ignora a diversidade de famílias e impõe apenas um modelo heteronormativo a todas as pessoas. Invisibilizar sujeitos e histórias é uma forma de violência, que aumenta a vulnerabilidade e origina outras práticas de discriminação.

Essas dinâmicas de violências produzem graves danos à trajetória escolar de pessoas LGBT e constituem verdadeira barreira ao seu direito à educação. Ser capaz de perceber e identificar essas formas de violência é o primeiro passo para superá-las, já que, a violência é diária e a escola aparece nesse processo histórico, como foi percebido nas falas. Nesse espaço, principalmente a violência simbólica está tão naturalizada que muitas vezes nem é entendida como tal, nem mesmo quem sofre percebe que é uma violência. É como se estivesse na origem do ser humano, algo que parece ser genuíno no senso comum e que se propaga sem contestação.

Esse senso comum é proveniente de crenças e valores, que quando naturalizados e cristalizados, criam e propagam os preconceitos. “As diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos

gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Essas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos". (LOURO, 1997, p. 25). Essa fabricação invisibilizou os sujeitos LGBT e produziu diversas violências, principalmente simbólicas. Essas violências se traduzem nas pequenas ações do cotidiano escolar, como o não tratamento do casamento homoafetivo, a falta de discussão dos padrões de cores e de famílias, a rejeição do uso do nome social, o cerceamento de espaços públicos como os banheiros, entre outros. Sendo assim:

Ainda que seja verdade que a violência simbólica é a forma mais branda e larvada que a violência toma quando a violência aberta é impossível, compreende-se que as formas simbólicas da dominação tenham progressivamente se enfraquecido à medida que se constituíam os mecanismos objetivos que, tornando inútil o trabalho de eufemização, tendiam a produzir as disposições "desencantadas" que seu desenvolvimento exigia. (BOURDIEU, 2009, p. 224).

Justificativas irrompem para as desigualdades e para as violências e, em geral, não são desencadeadas apenas pelas diferenças biológicas, mas pelos arranjos sociais (LOURO, 1997) que agem por meio de ações naturais criadas para violentar, a fim de dominar progressivamente o corpo de cada um.

O problema é que quando se estabelecem as distinções entre os gêneros, e quando se padroniza papéis sociais, acaba-se projetando preconceitos. A escola tem o papel de "quebrar" com esses preconceitos, em busca da socialização e de amplificação de uma cultura que valorize a diversidade.

De acordo com Foucault (2006), as atitudes e os preconceitos também passam pelo discurso, e os corpos são determinados e inscritos em campos discursivos orientados por poderes que são exercidos sobre eles, ou seja,

[...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas

entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utilizam esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidade etc.). Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado - os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. (LOURO, 2012, p. 71).

Essas relações de poder estão centradas no corpo e no controle da sexualidade humana (FOUCAULT, 2009), desde os

[...] séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho. Ela se instala já no final do século XVII e no decorrer do século XVIII. (FOUCAULT, 1999, p. 288).

As padronizações de corpos vinculadas à sexualidade humana funcionam como aparatos deterministas que elevam o macho a uma condição de superioridade, refletindo em uma hegemonia masculina, que em vários espaços se revela em forças de dominação e de hierarquia que resultam em relações de poder, que se reverberam, também, na escola.

Entretanto para Miskolci (2010), o espaço escolar deveria ser o primeiro espaço a buscar a visibilidade aos que são considerados “estranhos” na escola, já que essa instituição é um espaço privilegiado pela diversidade. A produção dos silenciamentos baseado nas construções histórico-sociais naturaliza e violenta os corpos que causam estranhamento. Sendo assim, “ignorar a existência do interesse por pessoas do mesmo sexo é uma das formas que a escola utiliza para construir identidades de gênero tradicionais, mas vale sublinhar que essa ignorância pode ser intencional”. (MISKOLCI, 2010, p.100).

Prevalece a exigência do silêncio sobre a diversidade, em matéria de sexualidade. Essa omissão denuncia uma tendência à censura implícita ao tema. A sexualidade não-heterossexual, em sua dimensão de superação da lógica reprodutiva e supostamente natural, é um interdito, constituindo-se em um tabu. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 11).

Ao retratar aspectos da escolarização, procuro entender que esse seja um espaço de empoderamento dos sujeitos, no entanto, por vezes esse lugar ainda é um *locus* de exclusão e de violências. Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, quando uma comunidade ou pessoa adquire conhecimento sobre seus direitos e, principalmente, sobre como agir para assegurar que sejam exercidos, esta comunidade ou pessoa está empoderada. O empoderamento acontece quando os indivíduos e grupos são capazes de refletir sobre a vida que levam e o papel que desempenham na sociedade (BRASIL, 2007). Ressalto também que:

A função da educação não se reduz à transmissão formal de conhecimentos, sendo a escola um espaço público para a promoção da cidadania. O Estado Democrático de Direito assegura o reconhecimento da diversidade de valores morais e culturais em uma mesma sociedade, compreendida como heterogênea e comprometida com a justiça e a garantia universal dos Direitos Humanos e sociais. A vivência escolar permite a apresentação da realidade social em sua diversidade. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 09).

Ao me deparar com que as autoras retratam na citação acima, vejo que a educação deve ter um comprometimento com a diversidade e com o fomento de situações que gerem o empoderamento dos sujeitos. Ao trazer o termo empoderamento, me apoio em Freire e Shor (1986), que o incorporou aos aspectos de classe social, que parte da ação do sujeito, de um desequilíbrio nas relações de poder (FREIRE; SHOR, 1986). Nesse sentido, o empoderamento pode ser entendido como uma ação ou um processo em que o indivíduo toma posse de sua vida pela interação com os demais, possibilitando mudanças e transformações em suas relações sociais (BAQUERO, 2012).

O empoderamento passa a ser uma ação individual¹¹⁴, mas que se fortalece no coletivo, que se constitui como “um encontro dos humanos para refletirem sobre sua realidade tal como a fazem e refazem”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123). Esse termo foi adotado, inicialmente, por movimentos sociais dos Estados Unidos da América, que lutavam pela emancipação dos excluídos, e pela cidadania de grupos segregados, como negros, mulheres, homossexuais e deficientes (BAQUERO, 2012).

No que diz respeito ao contexto de escolarização que envolve os sujeitos jovens e adultos LGBT, é preciso ressaltar que a vivência no cotidiano escolar desses alunos e alunas, geralmente é constituída em cima de estigmas e preconceitos. A escola incorporou os padrões sexistas culturalmente produzidos e invisibilizou identidades; o que fez com que essa instituição fosse erguida por meio de práticas excludentes. A prova de que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola, que já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricação de sujeitos diferentes (MISKOLCI, 2005, p. 14) no entanto,

[...] a escola é o espaço sócio cultural em que as diferentes identidades se encontram, se constituem, se formam e se produzem, portanto, é um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença. Daí a importância de se formar professor@s, orientador@s pedagógic@s, gestor@s e demais profissionais da Educação Básica quanto aos

¹¹⁴ Entendo empoderamento como uma ação individual e interna. Ninguém ensina o/a outro/a a se empoderar, mas por meio das relações sociais participativas e inclusivas e de espaços debates sobre as diversas faces do sexismo, pode-se fazer com que esse empoderamento constitua-se.

conteúdos específicos das relações de gênero, étnico-raciais e da diversidade de orientação sexual, para que saibam trabalhar com seus alun@s temas da diversidade em suas variadas formas e transversalmente. (GRAUPE; GROSSI, 2014, p. 120).

Entretanto “a discriminação é uma prática social que marca o cotidiano das escolas. Opera a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais”. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 09), é uma violência que fica obscurecida nas práticas cotidianas. A prática discriminatória atua na valoração das diferenças de modo a promover sentimentos de indiferença, tristeza, ódio e depressão. É uma forma de violência que pode ser simbólica ou física, mas que independentemente da forma promove prejuízos por vezes irreparáveis.

Mesmo com tantos avanços e discussões sobre as diversidades e o acolhimento de alunos e alunas, a escola ainda está permeada por relações de poder, que não apenas reproduzem as desigualdades de gênero, sexualidade, classe, raça ou etnia, como também, ocorre geralmente na escola a produção de relações hierárquicas, ao apresentar um currículo monocultural, invisibilizando os sujeitos que não se enquadram nos padrões e normas que a escola perpetua.

Nos últimos anos, muitas mudanças políticas e sociais foram incorporadas, levando a escola a repensar alguns conceitos pré-estabelecidos, buscando ser mais que um espaço para a aprendizagem e para o conhecimento, passando a ser um lugar de socialização dos sujeitos. Com isso, a educação pode ser um fenômeno repressor, mas também pode e deve ser um fenômeno emancipador. A emancipação se dá a partir do entender de que esse espaço é um *locus* propício para o reconhecimento da diversidade sexual e das relações de gênero. Repressor, porque mesmo tendo seu caráter emancipador, ainda pratica ações excludentes, silenciamentos e múltiplas violências.

As “brincadeiras” feitas nos espaços escolares são carregadas de preconceitos contra negros, mulheres, gays, lésbicas, gordos, indígenas, deficientes, pobres, travestis, entre outros. A diversidade que está na escola raramente é vista como algo positivo, ao contrário, a escola baseia-se em currículos tradicionais e conservadores que não debatem as diferenças. As desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura são injustas com toda uma sociedade em que se proclama ideais democráticos (BOURDIEU, 1998).

Em uma sociedade que perfis e estereótipos heterossexuais são os mais válidos, os e as homossexuais e as pessoas com identidades divergentes representam a contraordem, sendo passíveis de punição, violências e desprezos, como se fossem não humanos. Deste modo, a heteronormatividade está no centro de algumas formas de violência e sustenta uma sociedade homofóbica que resulta em uma escola que também tem práticas homofóbicas, haja vista que,

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. (LOURO, 2008, p. 18).

As múltiplas culturas e a construção das identidades são marcadas pelas influências externas, seja nas representações literárias, nos currículos, em descrições de uma normatividade inclusa no imaginário, levando a um “juízo” do que é aceito como correto. É notável, dessa forma, que tais construções definem e norteiam comportamentos e posturas e resultem em um padrão, um padrão que não se revela da mesma forma para todos e todas, e por isso, é um padrão excludente regido por uma lógica que segrega. Dentro desse contexto, a escola acaba sendo uma instituição que se fundamenta por essa lógica, e como tal, funciona como um mecanismo de coerção e adequação social, possuindo “currículo, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento que dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos”. (LOURO, 1997, p. 84). Nesse viés, as pessoas LGBT acabam por ficar à margem das discussões ou nem são referenciadas nos livros didáticos ou em outros aparatos utilizados na educação, logo os sujeitos da diferença são marginalizados.

Se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem marginalizado não é “um ser fora de”. É, ao contrário, um “ser no interior de”, em uma estrutura social em relação de dependência para com os que chamamos falsamente de seres autônomos. (FREIRE, 1980, p. 74-75).

Mas se pode dizer que houve avanços e:

Diversas vulnerabilidades incluem-se atualmente como temas nos livros utilizados nas escolas, em função seja da desigualdade de gênero, seja da condição étnico-racial, econômica ou de deficiência. Em relação à abordagem da sexualidade, prevalece a timidez, sobretudo por controvérsias morais sobre a pertinência de se tratar a questão com adolescentes. No entanto, já há a incorporação, nas escolas e nos materiais didáticos, de temas em sexualidade e sua relação com a saúde pública, tais como a promoção da saúde sexual e a prevenção às DSTs/AIDS e à gravidez não planejada. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 10).

A temática da sexualidade ainda está respaldada apenas pela sua relação com a saúde pública, “nos livros didáticos, a sexualidade somente é passível de enunciação quando remete ao coito heterossexual e à compreensão de seus efeitos reprodutivos”. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 11). O tabu permanecido por anos encobriu-se dentro de uma nova roupagem mais atual e danosa, denominada ideologia de gênero, aliada à censura implícita à diversidade sexual, afirmando a compulsão pela heterossexualidade (LIONÇO; DINIZ, 2009).

No decorrer dos tempos houve uma ausência nos currículos escolares sobre a temática homossexual ou transgênera dando a impressão de que a escola tem um falso entendimento de que todos os alunos e as alunas são encaixados nos padrões binários da heterossexualidade, e enquadrando-se perfeitamente nas imposições sociais patriarcais. Esse processo fabricou diferenças que se estruturaram na escola por meio de um currículo monocultural, na organização dos espaços, na avaliação, nos livros didáticos e na linguagem (GROSSI, 2004).

A constituição de um currículo pautado nas bases patriarcais foi historicamente determinada por práticas de discursos que objetivam moldar as pessoas conforme uma ideologia definida como a melhor e a culturalmente aceita. Vale considerar que essa “produção de discursos “verdadeiros” [...] é um dos problemas fundamentais do ocidente”. (FOUCAULT, 1993, p. 128).

Embora saibamos que os discursos religiosos sobre as condutas de gênero e as práticas sexuais continuem atuando nas subjetividades e produzindo julgamento, no espaço escolar, no entanto, é mais “fácil” utilizar os discursos médicos para legitimar a violência. A censura “Não faça isso! É pecado!” foi substituída por “isso não é normal! Comporte-se como um/a menino/a!”. O pecaminoso foi ressignificado no anormal. A eficácia desse discurso está em produzir nos sujeitos a incômoda e terrível certeza de que ele não é normal e de que, se ele se sente fora do lugar, é porque não existe lugar para ele. Há um processo incessante de produção de anormalidade. (BENTO, 2011, p. 558).

Essa produção da anormalidade se efetiva na desqualificação de certos modos de viver a sexualidade, gerando práticas discriminatórias e homofóbicas. “O corpo é, portanto, o suporte no qual são produzidas as diferenças simbólicas de gênero”. (GROSSI, 2004, p. 07). Como aliado nessas práticas e produções está o currículo.

A produção de um currículo envolve uma seleção de conteúdos e formas relacionadas a que sujeitos se quer formar. O currículo é entendido como um processo de construção social atravessado por relações de poder. O currículo não pode ser mais pensado de forma fechada e única, moldado para apenas repassar o conhecimento científico. A sua função é muito mais abrangente do que simplesmente atender ao sistema econômico, cultural ou as relações de produção. O desafio está justamente em como criar um currículo significativo, tornando-o crítico (GIROUX, 1986) e inclusivo, “entendendo que as práticas cotidianas são fornecedoras de indícios para a compreensão das redes complexas que nelas se formam e que as formam”. (OLIVEIRA, 2003, p. 135), no entanto,

[...] se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do ‘status quo’ porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a

partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 43).

Problematizar as formulações curriculares leva a questionar porque a sexualidade é explicada apenas pelo cunho biológico, descaracterizando os desejos, vontades e outras maneiras de viver a sexualidade. Ao escolher uma abordagem curricular baseada tão somente na biologia dos corpos e na reprodução da espécie, acaba-se indicando que a disciplina de ciências é o único campo legítimo para falar sobre sexualidade na escola. No entanto, se os apontamentos curriculares fossem organizados para debater as diversidades, a formação de sujeitos seria outra. Isso implicaria em uma formação social que reconheça a diversidade sexual e de gênero, promovendo espaços de respeito e igualdade. Nesse viés, o currículo atuaria na reconstrução de identidades, possibilitando a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao compreender como historicamente o currículo foi feito como uma engrenagem de formulação de identidades percebe-se que ele, foi ou é um fornecedor de ideologias de produção de sujeito, de classe, de raça e de gênero. O currículo, nessa perspectiva é o reflexo de interesses sociais determinados, e também, produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas (SILVA, 2011).

Embora a escola esteja pautada em uma cultura que segrega o diferente, os documentos de referência para as atividades educacionais demonstram que a escola deve ser um espaço acolhedor, que aceite as diferenças, e com múltiplas interlocuções. A priori, o que se vê é que há uma contradição das práticas e do que se encontra exposto em alguns documentos norteadores, como o Projeto Político Pedagógico - PPP das instituições de ensino, a LDBEN, entre outros.

Diversos parâmetros normativos nacionais afirmam o compromisso da educação com a igualdade, recusando discriminações e prejuízos sociais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos são emblemáticos a esse respeito. Como efeito desses documentos, as desigualdades injustas passaram a constar como questões sociais

nos materiais didático-pedagógicos. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 10).

Esse hiato que separa a teoria da prática dá evidências de que os documentos norteadores, mesmo que regulamentados, não conseguem “quebrar” a barreira consolidada dos preconceitos. Sendo assim, o silêncio torna-se cúmplice das ações e, quebrar este ciclo não é tarefa fácil, pois a sexualidade e o gênero são alvo da vigilância e do controle das sociedades (LOURO, 2000).

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas, entre, de um lado, saber oficiais, dominantes e, de outros saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. (SILVA, 2006, p. 22).

Segundo Silva (2006), assim como ocorre com outras práticas culturais, as relações de poder estão presentes nas relações educacionais e são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo.

Meu problema de pesquisa ancorou-se em compreender elementos sobre como a escola age na constituição das identidades de gênero, quais os reflexos das invisibilidades na formação dos sujeitos e como a violência simbólica e o poder simbólico se instauram na construção de um habitus social. Tentando buscar respostas a essa problemática particularmente com contribuições dos estudos de Bourdieu (1999), recortei uma breve descrição, em que retrata que as identidades se constroem na relação com os outros, mas mesmo estando em constante mudança, às identidades são influenciadas por uma espécie de poder simbólico que "se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos". (BOURDIEU, 1999, p. 50).

Com base nos dados de pesquisas apresentadas e aqueles desta tese é possível inferir que essa falta de visibilidade leva muitos alunos e

alunas LGBT à evasão escolar ou a expulsão, pois eles e elas não se sentem acolhidos nesse espaço.

Pensar na possibilidade do acolhimento como uma prática que vise superar as dificuldades de socialização e aceitação nos espaços educacionais, é uma forma de proporcionar um novo caminho curricular e educacional para os sujeitos LGBT. Laffin (2007, p. 117) define que o acolhimento é um conjunto de ações de cuidado das/os docentes como uma intencionalidade para com o sujeito e para o ato de conhecimento. Ao mesmo tempo em que a escola acolhe, ela é acolhida pelos sujeitos que lá estão, é uma via de mão dupla, no entanto, quando não há o acolhimento, também não há a reciprocidade.

Escolas e sistemas de ensino têm por dever assumir a responsabilidade de identificar nas suas práticas aquilo que produz obstáculos à efetivação do direito educacional de sujeitos, reestruturando prática e garantindo um PPP inclusivo. Algumas ações podem ser pensadas para transformar a escola em um espaço acolhedor, tais como: respeitar a personalidade de cada pessoa, reconhecer todas as famílias e vivências da diversidade, respeitar a identidade de gênero e a orientação sexual, exigir uma formação que dê conta das demandas educacionais, criar um currículo acolhedor, entre outras.

Reconhecer o nome social também é um passo importante. Em 2015, o Conselho Nacional LGBT publicou uma resolução com orientações aos sistemas e instituições de ensino para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais, formulando orientações amplas quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. As recomendações da resolução já descrevem detalhadamente as principais ações que precisam ser tomadas para garantir que a instituição de ensino seja efetivamente um espaço seguro e de reconhecimento para pessoas trans.

Indicam-se diferentes ações que sinalizam tal acolhimento os seguintes documentos: Resolução n.º 12 de janeiro de 2015 no que concerne à implementação do Programa Brasil sem Homofobia (CONSELHO, 2004) - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (2004), do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009), do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH (2009) e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2012), indica as seguintes ações:

Art. 1º Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.

Art. 2º Deve ser garantido, àquelas e àqueles que o solicitarem, o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência.

Art. 3º O campo "nome social" deve ser inserido nos formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares.

Art. 4º Deve ser garantido, em instrumentos internos de identificação, uso exclusivo do nome social, mantendo registro administrativo que faça a vinculação entre o nome social e a identificação civil.

Art. 5º Recomenda-se a utilização do nome civil para a emissão de documentos oficiais, garantindo concomitantemente, com igual ou maior destaque, a referência ao nome social.

Art. 6º Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito.

Art. 7º Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada sujeito.

Art. 8º A garantia do reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sem que seja obrigatória autorização do responsável.

Art. 9º Estas orientações se aplicam, também, aos processos de acesso às instituições e sistemas de ensino, tais como concursos, inscrições, entre outros, tanto para as atividades de ensino regular ofertadas continuamente quanto para atividades eventuais. (BRASIL, 2015, p. 01-02).

Além dessas ações, torna-se necessário viabilizar um currículo acolhedor, que cria possibilidades de inclusão e permanência efetiva desses alunos e alunas, já que a experiência de criação e transformação das diferentes relações estabelecidas com os outros e com o mundo, reflete na relação que cada um/a estabelece com o meio (CHARLOT, 2001, p. 103). Sendo assim, quando a escola lida com as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade ela se mostra atenta às necessidades, e isso resulta em um “cuidado” com a diversidade, e resulta também no fato de a escola fazer uso de seu espaço para acolher todos e todas, cumprindo assim, sua função social e garantindo os Direitos Humanos.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 2004, p. 63).

Indicar que o currículo seja acolhedor, vai além de dizer que ele tenha que conter temáticas que deem sentido para a diversidade, para o gênero ou para a sexualidade, é demonstrar que o currículo se traduz em ações diárias, em atividades conduzidas por meio do olhar as singularidades. É agir por meio do que alguns teóricos e teóricas chamam de currículo oculto, ou seja, um currículo que se configura nas ações e atividades cotidianas. No processo escolar os sujeitos constroem para além das aprendizagens, apreendem sobre sua constituição, sobre o modo como são pensados em suas capacidades e modos de viver. Assim, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2010, p. 78).

O currículo oculto pode contribuir para as aprendizagens, mas também pode ajudar no enraizamento de estereótipos. Uma vez que fixos e naturalizados, os estereótipos carregam aspectos negativos e depreciativos. O machismo e a misoginia são aplicados a esses estereótipos e fazem com que a escola fique intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e, ela faz isso cotidianamente, com a participação ou omissão dos/as docentes (LOURO, 1997). Mas fazer essa manutenção de estereótipos, não é tarefa fácil, pois “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”. (LOURO, 1997, p. 81).

Os resultados da falta de diálogo sobre as questões de gênero e os sujeitos LGBT, indicam que o:

[...] preconceito e a discriminação latente nas escolas resultam muitas vezes em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas ou acusadas injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico. As práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas os alunos, mas atingem também a professores e funcionários. (MAZZON, 2009, p. 40).

Contudo o espaço escolar pode ser um *lócus* relevante para o desenvolvimento de uma visão mais aberta, democrática e respeitosa de como lidar com as diferenças que tangem à vida sexual e afetiva. Além disso, várias leis nacionais, municipais e estaduais (estado de Santa Catarina) estão ajudando na consolidação dos direitos LGBT, e que podem ser incorporadas pelas escolas, as quais já foram apresentadas na primeira parte da tese. O acesso a essas leis pode ajudar o professor ou a professora na compreensão das necessidades dos sujeitos LGBT, além disso, podem organizar ideias sobre o fazer educativo pautado na inclusão e no acolhimento mediante as normativas aqui expostas. Haja vista que a educação

[...] haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe proporcionasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua

instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (FREIRE, 2009, p. 67).

Por fim, enfatizo que, mesmo com tantos avanços e discussões sobre as diversidades, ainda há uma falta de acolhimento dos alunos e alunas LGBT. A escola ainda está permeada por relações de poder, que não apenas reproduzem as desigualdades de gênero, classe, raça ou etnia, mas também, produzem relações hierárquicas. Essas relações são representadas por meio de um currículo monocultural, que causa invisibilidade dos sujeitos que não se enquadram nos padrões e normas que a escola perpetua. Além disso, os discursos provenientes de uma cultura sexista e homofóbica transitam livremente na escola, e não são questionados ou debatidos, acabando por serem naturalizados, fazendo com que, as práticas sejam cada vez mais segregadoras. A negação ou a invisibilização desse tema resulta em preconceitos e discriminações, levando as pessoas LGBT a uma ocultação de sua sexualidade.

O acolhimento como uma prática que humaniza por meio do diálogo de uma educação libertadora, como diria Freire (2009), leva a possibilidade de uma escolarização enraizada no princípio básico da dignidade humana. Mesmo diante das inúmeras denúncias entendo que há um potencial educativo que possa superar as desigualdades sexuais e de gênero, mas há, também o caráter punitivo e reprodutor imbricado em algumas práticas pedagógicas que afastam e silenciam corpos, “impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda”. (FREIRE, 2009, p. 104). Por isso, que toda vez que se suprime a liberdade de ser e estar no mundo conforme a sua identidade se expressa, o corpo vira algo meramente ajustado ou acomodado, fazendo com que, a educação como prática de liberdade não ocorra quando o outro ou a outra, mesmo diante de sua diferença, não é acolhido ou acolhida.

ÚLTIMA PARTE
FINALIZANDO A PESQUISA

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu respeito pelo outro implica, necessariamente, na minha recusa em aceitar todo o tipo de discriminação, minha oposição radical à discriminação racial, à discriminação de gênero, discriminação de classe e discriminação cultural. Paulo Freire (2001)

Ao chegar ao final dessa escrita, trago considerações e análises de todo o percurso, enfatizando alguns aspectos e englobando outros. Esse percurso de pesquisa foi marcado por ações diversas que me levaram a reconhecer os processos de escolarização de pessoas LGBT. A cada elucubração teórica e metodológica, busquei me posicionar enquanto pesquisadora, e compreender que o estudo não se pautou em conceitos fechados, mas em processos reflexivos que se aprofundam conforme reconheço as teorias, os sujeitos e as vivências.

Ao conceituar sexo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual e sexualidade compreendo que há uma diversidade de possibilidades que vão além dos conceitos, sendo gênero uma categoria relacional que depende de outros fatores para existir. Muito mais que trazer o debate de gênero e sexualidade, a intenção foi de dar visibilidade para os processos de escolarização dos sujeitos LGBT, pois ainda há uma invisibilidade para essas pessoas. Os enfoques trazidos partem de um posicionamento político, ético e estético; aspectos esses que são constituidores de todos os seres humanos, sendo este percebido aqui, como o caminho inicial para compreender a diversidade existente nessa temática.

As bases teóricas e temáticas levantadas conduziram-me a perceber por onde os estudos teóricos transitam, a relevância das pesquisas nessa área e quais os enfoques que mais poderiam contribuir com o objeto do estudo. Os aportes teóricos e o levantamento bibliográfico contribuem para outros estudos que tencionem dialogar sobre gênero e sexualidade. No caso desta pesquisa, objetivei

compreender as influências das vivências escolares de sujeitos que hoje se autodeclaram LGBT, particularmente em relação àquelas relacionadas a gênero e sexualidade, procurando perceber como isso influencia na constituição de suas identidades. Para isso, foi primordial, além de apresentar outras pesquisas, ouvir os sujeitos nos grupos focais, pois a partir das falas, identifiquei os marcadores identitários formativos, que resultaram em sentimentos de pânico, revolta, rejeição, negação, inferioridade, introspecção, culpa, tristeza, vazio, angústia e não pertencimento.

Tanto a identidade como a diferença não podem ser compreendidas, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. “Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. Dizer isso não significa, entretanto, dizer que elas são determinadas” (SILVA, 2000b, p. 88), mas significa dizer que elas são determinantes para o seu entendimento de mundo e da formação das identidades.

As idas e vindas da pesquisa me mostraram caminhos e percepções que me conduziram a um pensar fora das assimetrias entre feminino e masculino. Para tanto, no decorrer do percurso, busquei construir um entendimento mais amplo sobre as questões de gênero e sexualidade nos espaços educativos, tendo em vista aspectos que me fizessem perceber os processos de evasão, exclusão, expulsão e de violências nos espaços escolares, relatados e vivenciados pelos sujeitos LGBT, já que essas questões se tornaram centrais para a significação das falas. Nessa perspectiva a minha primeira inferência é sobre a noção de uma unidade problematizadora em torno dos corpos das pessoas LGBT. Para mim, esta subjaz práticas reguladoras na escola e nas demais instituições sociais. Ainda que haja experiências exitosas em vários espaços educativos, há, até então, marcadores sociais que classificam sujeitos e naturalizam a violência, resultando em uma sociedade falocêntrica e homofóbica, que objetiva a total exclusão das pessoas LGBT.

O simbólico ocultado na cultura está presente de forma hegemônica e se oficializa nas ações. Essa estrutura incorporou-se fortemente e fez com que a escola fosse um espaço de reprodução. Todavia, há quem resista e busque alterar essa realidade. Assim, consagra-se a necessidade de dialogar sobre gênero, sexualidade e escolarização, a fim de quebrar com uma matriz cultural. “Mesmo que tratadas de forma marginal, como "temas transversais", essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento”. (SILVA, 2000b, p. 73).

Minha escolha foi trazer esses diálogos, buscando um olhar para os sujeitos jovens e adultos LGBT, dando assim, uma visibilidade para os processos constituidores de identidades relacionados às questões de gênero, sexualidade e os dispositivos que envolvem as práticas escolares. No momento social e político marcado pelo conservadorismo, essa visibilidade é fundamental para romper com práticas como aquelas denunciadas pelos sujeitos ouvidos na pesquisa. Esses sujeitos denunciaram experiências vivenciadas marcadas por um não reconhecimento e por uma invisibilidade forçada em relação a sua sexualidade.

Torná-los sujeitos invisíveis ou não percebidos é uma forma de naturalizar a definição da visão binária como a única válida e, por consequência esses sujeitos são excluídos/expulsos dos processos de escolarização, fazendo com que continuem à margem – destinados a ficarem no “armário ou no canto da sala”.

Essa invisibilidade e a sistematização utilizada pela escola como mecanismos de ocultação das diferenças, naturaliza a violência e se preocupa em normalizar as identidades, tornando a identidade e a diferença objetos de disputa de poder. No entanto, é necessário atentar que não se trata apenas do fato da controvérsia entre grupos sociais assimetricamente situados no poder. A disputa pela identidade envolve-se em uma rivalidade ou competição mais ampla, dimensionada por meio de recursos simbólicos e materiais da sociedade (SILVA, 2000b); haja vista que, a identidade de gênero e a sexual se adentram no campo da classificação fixada por uma moralidade hegemônica heteronormativa, sendo demarcadas por estereótipos inferiorizados. E tal moralidade produz sérios prejuízos e profundas violações de direitos.

A ideia contida nos mecanismos escolares é de normalizar, e as vezes culpabilizar as identidades para que sejam passíveis de uma única classificação. No entanto, fabricar uma única identidade como norma é uma forma de hierarquizar sujeitos. Além disso, sobre a consideração de uma sexualidade supostamente correta, há uma intensa e meticulosa vigilância por parte das instituições escolares, sendo seguida à risca, às vezes, de forma silenciosa e imperceptível, mas com efeito permanente e duradouro, a fim de colocar cada um em seu lugar (LOURO, 2000). Essa normalização age por meio de um processo sutil, de valorização de identidade fixa e homogênea e, por outro lado, de inferiorização das diferenças. Nesse viés, normalizar significa eleger uma identidade específica como o parâmetro ideal, “atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2000b,

p. 83). De acordo com Louro (1997), é por meio de códigos instituídos e reproduzidos na escola e pela escola, que as normas distinguem cada sujeito e o que cada um pode ou não fazer, conseqüentemente, vão se naturalizando e normalizando as regras, considerando-as imutáveis ao longo do tempo, constituindo assim, multiplicadores de um discurso homofóbico.

Essa classificação normatizadora da identidade foi constatada no decorrer das falas dos sujeitos nos grupos focais, as quais demonstraram que cada corpo adquire um valor, ou seja, que há corpos que valem mais que outros, por conta dos marcadores sociais hierárquicos. Entretanto, é importante salientar que o entendimento de corpo, retratado nos espaços escolares de educação básica, não é o que se compreende como corpo. Este vai além da materialidade biológica, é biossocial, ou seja, é produzido na interação entre o biológico e o sociocultural. São sob o corpo que se inscrevem marcadores que promovem diferenças.

Essa distinção é importante para que haja uma compreensão de tal distinção e do que a escola transmite como sendo o corpo. Em geral, o que os livros didáticos de ciências trazem são questões referentes a organismos, muito embora sejam nomeadas de corpo (estudo do corpo, nosso corpo, como é um corpo são exemplos de nomes de livros de ciências). Esse corpo que está nos livros didáticos acaba sendo um corpo universal, sem raça, sexo, etnia, geração, deficiência, gênero ou classe social, discutido e demonstrado por meio de órgãos e sistemas.

Tal abordagem feita na escola é de viés biológico, acabando por desconsiderar outros discursos e marcadores que atuam na subjetividade dos corpos. As marcas servem para classificar e diferenciar as pessoas, funcionando como marcadores identitários que posicionam, hierarquizam e definem cada sujeito. Desse modo, as marcas corporais de gênero adquirem significados em cada cultura e relacionam-se como atributos de poder. As marcas de poder se solidificam por meio da linguagem, incutindo caracterizações e depreciações. Geralmente, as atribuições dadas para cada corpo impulsionam-se pelo sexo biológico, instituindo-se uma rede de discursos e práticas definidores de masculinidades e feminilidades. Cria-se assim, uma naturalização do corpo ideal, que estabelece a heterossexualidade como norma. Os corpos que rompem essa lógica binária entram para o terreno do incompreensível ou do patológico. Entendo que, ao problematizar os diferentes corpos no espaço escolar, contribui-se para reconhecer outras formas de viver as masculinidades e feminilidades, dando lugar a uma visão que rompa preconceitos e discriminação.

A escola, como formadora, se baseou em marcadores hierárquicos que tendem a escalonar cada pessoa, seja pelo seu sexo, cor, gênero, classe social, religião ou orientação sexual. No cerne desse tratamento discriminatório, “a homofobia tem um papel importante, dado que é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere à heterossexualidade um *status* superior e natural”. (BORRILLO, 2009, p. 17). Tal *status* acentuou-se com o capitalismo, fazendo com que as instituições sociais se tornassem engrenagens de um sistema padronizador, consistindo a escola na incumbência da disciplinarização e do controle do corpo. Contudo, não se pode relegar a escola como a única instituição social vilã do processo de silenciamento e de invisibilidades dos sujeitos LGBT. Porém, ela é uma importante instituição que se solidificou como reprodutora de uma ideologia dominante.

Compreendo, também, que há uma generificação de padrões baseados em estereótipos binários que reforçam processos excludentes. Essa força proveniente dos mecanismos binários demarcou cada corpo, cada identidade; sendo que, os corpos dos sujeitos LGBT são corpos considerados abjetos, sem valor, podendo ser violados a qualquer momento.

Nesse sentido, o que a educação escolar fez ao longo da história, foi produzir corpos padronizados e estereotipados dentro de padrões do que socialmente se entende como feminino e masculino. É nesse ponto que é necessário se ater na compreensão de como se alicerça a vivência dos sujeitos LGBT nas instituições de ensino. Pois a produção de uma pedagogia dos gêneros hegemônicos faz com que os sujeitos LGBT se sintam como aberrações indesejáveis na escola. Essas formulações negativas marcam as identidades desses sujeitos, gerando um ocultismo; é nessa hora que “entra o controle produtor: ‘isso não é coisa de menino/a!’. Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades”. (BENTO, 2011, p. 552).

A questão aqui é que a sociedade é plural, e a diversidade sexual não deve ser um tema a “ser forçosamente discutido em sala de aula devido a concepções teóricas sobre o ser humano e a sexualidade: é um tema a ser discutido porque se faz presente na realidade social”. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 13). Todavia, é necessário compreender que os corpos são constituídos por concepções provenientes da cultura, sendo essa, uma interação do que é natural com que é biológico. Portanto, o gênero “é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais. As interpelações do/a médico/a fazem parte de um projeto mais amplo que não antecede ao gênero, mas o produz”.

(BENTO, 2011, p. 551). Tais marcas de subjetividades demarcam corpos e constituem a identidade de cada pessoa, produzindo sentimentos e desejos.

A “pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos”. (BENTO, 2011, p. 551). Desse modo, entendo que problematizar o caráter natural de cada identidade consentida e de cada corpo é fundante para que a escola seja um espaço de acolhimento das diversidades.

É necessário ressaltar, que ao falar que a escola não acolhe as diversidades, estou me referindo às ações proferidas dentro desse espaço, e que esse acesso à escola não é negado diretamente para os sujeitos LGBT, mas foi produzido como um espaço de “iguais” ao longo da história e da cultura. Vale perceber também que, mesmo sendo uma realidade presente nas escolas brasileiras, a violência homofóbica não é vista como uma questão grave, ou ainda, como algo que mereça ser combatido (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009) para que todos e todas possam acessar seu direito à educação. Ainda, reitero de que os participantes da pesquisa, em sua maioria frequentaram a escola há mais de 15 a 20 anos, período em que pouco se debatiam as questões de gênero.

Embora a Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, em seu artigo 6º estabeleça que a educação é um direito de todas e todos e, ainda, que haja condições para acesso e a permanência na escola; há, entretanto, ainda, uma boa parte da população que não consegue ter acesso ou permanência à educação escolarizada, devido a inúmeras circunstâncias, e uma delas é referente às questões de gênero e sexualidade.

Assim como a Constituição Federal Brasileira, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é garantia histórica que busca proteção de direitos básicos de todas as pessoas. Nela, estão descritos o direito a não ser escravizado, de ser tratado com igualdade perante às leis, direito à livre expressão política e religiosa, à liberdade de pensamento e de participação política. Não obstante, esses direitos são desrespeitados em vários locais do mundo e por vários espaços sociais. Tanto a Constituição, como a DUDH, são provenientes de lutas e do fortalecimento de uma sociedade democrática que visa a igualdade das pessoas. “Foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que essas últimas se formulem através de afirmações de direito”. (FOUCAULT, 2006, p. 136). A vida muito mais do que qualquer outra questão é um direito fundamental de todos os

seres humanos, nesse direito à vida, engloba-se o direito “ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o “direito”, acima de todas as opressões ou “alienações” [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 136). Apesar da limitada força jurídica, a DUDH deu origem a outras cartas, decretos, leis ou diretrizes, como algumas já citadas e de grande importância nessa retomada final, tais como: a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Constituição Federal Brasileira (1988), os Princípios de Yogyakarta (2007), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009), entre outras.

Merece especial atenção, a Resolução n.º 12 (BRASIL, 2015) que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais em diferentes espaços sociais, nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Essa resolução considera como documentos primordiais para sua execução a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, os Princípios de Yogyakarta e a LDBEN 9.394/96. Destaco que, o seu primeiro artigo (BRASIL, 2015) retrata que as instituições e redes de ensino devem reconhecer e adotar o uso do nome social. O nome social ainda é motivo de luta para as pessoas trans. Desrespeitado em várias instituições, o nome social é legítimo e deve ser respeitado como forma de reconhecimento das identidades sexuais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marcador importante para o debate de igualdade. O próprio artigo 5.º da Constituição Federal apresenta diversos itens relacionados à dignidade da pessoa humana, fruto dos debates oriundos da DUDH. Devido às discussões oriundas dos Direitos Humanos, a Constituição de 1988, diferentemente das constituições anteriores, já apresenta em seus artigos iniciais os direitos dos cidadãos e cidadãs. É visto que, nas constituições anteriores eram apresentadas inicialmente as normas relacionadas ao Estado, já os direitos referentes às pessoas, vinham no decorrer do documento.

Foi visto que o percurso de debates sobre os Direitos Humanos é da década de 1940, e a partir dele muitas ações puderam ser

desenvolvidas, porém, as questões de gênero e sexualidade são alvo de críticas e de interrupções, e o público LGBT é parcamente dimensionado. Desse modo, entendo que trazer os diálogos sobre gênero e sexualidade de pessoas LGBT, em uma tese dentro de um Programa de Pós-Graduação em Educação, é demonstrar que esses temas constituem as identidades sociais que merecem visibilização.

Em razão da invisibilidade dada aos sujeitos LGBT, os órgãos governamentais ainda não dispõem de indicadores que possam, estatisticamente, comprovar a dimensão da exclusão escolar em que eles e elas foram submetidos e submetidas. A escola ainda se molda como um espaço em que a heterossexualidade é vista como normal, e tudo que fugir desse universo é visto como abjeto e agressivo, embora a DUDH e a Constituição Federal Brasileira existam há anos. Essa formação que é consentida no espaço escolar se institui como formas reguladoras de sexualidade, de postura e de vestimenta, expressando-se como condicionantes de uma aprendizagem satisfatória, o que na verdade não o é. Expressa-se aqui, justamente o contrário, de acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa.

Quanto mais a escola tenta regular, mais ela tende a excluir, afastar os estudantes e as estudantes. Mesmo que alguns e algumas tenham permanecido, e tenham conseguido concluir seu período de escolarização básica, a escola se tornou um espaço não desejado, não acolhedor, em que as recordações não foram positivas. Um sentimento de vazio é o que relatam algumas pessoas; de não fazer parte daquele lugar, um espaço em que não se sentem pertencentes. Pertencer a algo é característico dos seres humanos, a não ocorrência desse sentimento de pertencimento limita emoções e ações, e condiciona a negações e afastamentos.

Esses mecanismos excludentes utilizados pela escola constituem-se em uma dominação simbólica que leva muitos e muitas a um processo de exclusão. Mas essa dominação não é uma atribuição fácil e aceita por todas as pessoas, “há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas”. (BENTO, 2011, p. 551).

Esta pesquisa identificou que é comum perceber as discriminações de gênero como causas para processos de evasão, exclusão ou expulsão escolar, havendo vários fatores que dificultaram o acesso e a permanência de pessoas LGBT na escola. As violações de direitos são constantes e as violências se agregam a essas situações. As

pessoas que não se submetem aos padrões de feminilidades e masculinidades a partir da ótica dos padrões sociais dominantes, são reiteradamente expostas a um ambiente escolar sobrecarregado de agressões físicas e verbais. Suas diferenças convertem-se em desigualdades. E “passamos a interiorizar essas verdades como se fosse uma pele, algo que está conosco desde sempre, o que nos faz esquecer os inúmeros, cotidianos, reiterados “ensinamentos”: a sexualidade normal e natural é a heterossexualidade”. (BENTO, 2011, p. 552). Assim a escola, como parte integrante da sociedade, reproduz relações desiguais entre os sujeitos e conseqüentemente utiliza de seu poder simbólico para ajustar padrões e delimitar corpos.

Nesse viés, foi perceptível, durante os levantamentos feitos, que os sujeitos LGBT compõem um grupo que tem seu direito fundamental à educação violada, com conseqüentes índices de evasão e desistência escolar. “O processo de naturalização das identidades e a patologização fazem parte desse processo de produção das margens, local habitado pelos seres abjetos”. (BENTO, 2011, p. 553). As discussões da Bento (2011) possibilitam pensar o quanto os processos de escolarização expulsaram/expulsam pessoas LGBT da sala de aula.

Esses índices de evasão ou desistência podem ter crescido ao longo dos tempos, com a falta de debates sobre gênero e sexualidade. Há várias décadas que se busca incluir essas questões no currículo escolar, porém, sempre há uma rejeição em torno da temática, o que fez e faz com que as práticas preconceituosas, discriminatórias e omissas se fortaleçam.

Já no início do século XX, iniciava-se uma proposta de educação sexual baseada em concepções médico higienistas, objetivando o combate a doenças sexualmente transmissíveis e voltada para o preparo das mulheres como mãe e esposa. A partir da década de 1920, o movimento feminista emergiu, havendo uma tentativa de programar uma educação sexual pensada na situação das mulheres. Em meados de 1928, o Congresso Nacional de Educadores do Brasil reuniu-se para debater um programa de educação sexual, mas somente para crianças com mais de 11 (onze) anos, mas não houve sucesso. O medo de falar sobre sexualidade e a forte influência da religião sempre estiveram às voltas das discussões.

Em 1938, foi escrito um polêmico livro intitulado *Iniciação Sexual - educacional*, de autoria de Osvaldo Brandão Silva, com leitura reservada apenas para os meninos, pois as meninas, caso lessem, perderiam sua inocência, além de ser de responsabilidade dos maridos a iniciação das mulheres a partir do matrimônio. Outras obras escritas por

padres católicos emergiram na década de 1950; em geral, elas descreviam que o dever de tratar dessa temática era especificamente da família. Especialmente nesse período, o controle do que era para ser estudado era da igreja católica, que influenciava a educação e a política no Brasil. Entretanto, algumas iniciativas de secretarias, grupos políticos, professores e professoras buscaram romper com a influência católica dentro dos espaços de educação. Alguns até chegaram a ser efetivados, mas com o período ditatorial vivido pelo país, houve a interrupção e o retorno de uma educação voltada à moral cristã. Era um período de conservadorismo absoluto, em que se alegava a defesa da castidade e da pureza acima de tudo.

Apenas na década de 1970, com o fortalecimento dos movimentos sociais em especial do movimento feminista, iniciou-se o debate essa temática na escola, mas com a ideia de conter um possível comportamento pervertido da juventude. A partir de 1980, as escolas abriram espaço para falar sobre sexualidade. Entretanto esse debate ficava a cargo de médicos ou médicas, psicólogos ou psicólogas, e voltava-se para um caráter médico higienista, com o foco na não propagação da AIDS e da gravidez na adolescência.

Somente no final do século XX é que a educação sexual começou a ser instituída por meio de políticas públicas educacionais, sendo a principal evidenciada nos PCN. Estes apresentaram os Temas Transversais, que incluíam aspectos da pluralidade cultural e da orientação sexual. Outros documentos surgiram e começaram a fornecer uma série de possibilidades para a ação docente. As DCN, por exemplo, orientam as escolas a incluírem em seus PPP as temáticas de orientação sexual, identidade de gênero e o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas¹¹⁵.

Na contemporaneidade, estão em voga propostas do Programa Escola sem Partido, fortalecidas por uma bancada de deputados e senadores que se posicionam como religiosos conservadores, que buscam retirar as questões de gênero e sexualidade dos debates em sala de aula. As ações configuram-se como um retrocesso nas discussões de gênero e sexualidade, e que além de arbitrárias, são preconceituosas e

¹¹⁵ O Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) representa a integração saúde-educação e privilegia a escola como um espaço para a articulação das políticas voltadas para adolescentes e jovens, por meio da participação de estudantes, famílias e profissionais da educação e da saúde. Fortalece as práticas no campo da promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, bem como da prevenção das DST/HIV/AIDS.

buscam reforçar um sistema heteromormatizante e de imposição de forças reacionárias. Esse conservadorismo, juntamente com a interferência religiosa, rompe com a laicidade do Estado e é, atualmente, um dos principais bloqueadores das políticas públicas de inclusão da diversidade. Nessa perspectiva, as diretrizes religiosas acabam sendo superiores às leis, uma vez que há um código oculto que determina posturas e todas essas questões refletem o moralismo que demonstra estar incutido nas condutas. São projetos que cerceiam a autonomia docente e impõem uma moral cristã dentro de um sistema dito como laico na sociedade em geral.

Ainda sobre essa questão, dos impactos da difusão desse pânico moral sobre os planos municipais e estaduais de educação, resultou na retirada dos termos identidade de gênero e orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É interessante pensar no argumento utilizado pelos grupos que se dizem contra a ideologia de gênero e em como as ideias se disseminam de forma a segregar ainda mais as pessoas. Há uma forte investida de alguns membros religiosos, geralmente cristãos conservadores, em mostrar e reforçar um ideal de família, difundindo ao mesmo tempo um discurso sobre a crise da família. Cabe à escola desmistificar essa idealização frente às diferentes formas de família de hoje, e as estigmatizações que se produz com esse discurso. Reafirmo assim, a importância da escola no processo de produção das subjetividades, a fim de contribuir para uma sociedade com menos desigualdades e preconceitos.

O amparo legal para essas discussões da suposta ideologia de gênero possibilita perceber o quanto os discursos são estruturadores sociais que demarcam poder. O poder produz e auxilia os ordenamentos legislativos reguladores da máquina estatal, incidindo diretamente nos corpos das pessoas, uma espécie de biopolítica (FOUCAULT, 2010), e a defesa da família estruturada em padrões patriarcais traz demarcações reguladoras.

Os retrocessos que ocorrem no país, não somente em âmbito educacional, mas em outros setores, se materializam em perdas de direitos, até mesmo do direito de exercer a docência, sendo vigiado a partir de alguns discursos com base em questões religiosas e fundamentalistas. Há, de fato, legislações que respaldam o trabalho docente, no entanto, é importante destacar que elas não garantem que a discussão de gênero e sexualidade seja promovida nas escolas. É necessário que seja feita a retomada da constituição, para garantir a laicidade e o estado democrático. Ao retomar algumas questões de ordem legal, legitimamos a ação pedagógica, ou seja, ao conhecer as

legislações, diretrizes e parâmetros, justifica-se porque é imprescindível discutir as questões de gênero e sexualidade na escola.

Assim, as questões de gênero e sexualidade constituem-se como primordiais para o debate em sala de aula. Debates esses que levem a pensar sobre as dicotomias, os binarismos e em como necessariamente temos colocado os sujeitos em caixas. É por meio do diálogo sobre essas temáticas que se formam seres humanos que compreendem as relações sociais e as singularidades de cada pessoa. Obscurecer esse assunto é retroceder em cima do pouco que se conseguiu avançar; é desconsiderar a luta dos movimentos sociais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a própria Constituição Federal.

A escola como um dos primeiros espaços de sociabilização dos sujeitos, é lá que as crianças e adolescentes convivem e aprendem, reproduzem ou conscientizam-se com todas essas diferenças. Entendo que o gênero é uma construção social, histórica e cultural, mas isso não significa negar a materialidade biológica dos sujeitos. É importante pensar sobre a forma como os gêneros foram produzidos, como a identidade hegemônica e as diferenças foram marcadas, produzindo alguns lugares sociais permitidos e outros proibidos, repercutindo em diferenças e em marginalizações.

Muitas vezes, a linguagem vacila e mesmo discutindo essas questões acaba-se caindo em uma rede discursiva que visa capturar sentidos e significados, a fim de instituir algumas verdades absolutas sobre gênero e sexualidade. Por isso, é sempre muito importante desnaturalizar conceitos e entendimentos que estão tão enraizados na constituição humana, como o destino do sujeito a partir da correspondência: genitália - gênero - sexualidade. Colocar em suspenso essas questões é possibilitar um repensar e um desconstruir essas naturalizações.

Infelizmente ainda é possível perceber que as violências são consentidas e naturalizadas, e a escola não está livre dessas mazelas, já que ela é formada por sujeitos sociais que carregam consigo ideologias e percepções de vida demarcadas por suas constituições identitárias. Muitos desses processos são frutos de saberes culturais que representam uma certa aprovação da homofobia e da misoginia, marginalizando as identidades sexuais divergentes da hétero, incorporando assim, uma rejeição da homossexualidade e da transgeneridade. As marcas das violações de direitos foram apresentadas ao longo da tese, e demonstraram como os sujeitos LGBT estão expostos a altos índices de

violência, concluindo que o Brasil se exibiu como um dos países que mais mata pessoas LGBT.

A recorrente violência contra esse público tem uma origem punitiva e, às vezes, aparece de forma muito sutil, por meio de brincadeiras, deboches, ocultação de direitos, silenciamentos e invisibilidades. O Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012) foi um importante documento para análise das violências; entretanto novos dados surgiram, e não foram oficialmente analisados pelos órgãos governamentais. As denúncias de crescimento da violência homofóbica no Brasil aparecem atualmente por meio de instituições sociais. E dentre essas denúncias, há a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (realizada em 2015 e divulgada em 2016) que revelou dados primordiais para compreensão do contexto escolar em relação ao gênero e sexualidade de pessoas LGBT.

Essa pesquisa demonstrou que o ambiente escolar não é nada seguro para aqueles que não estão na lógica heteronormativa (ABGLT, 2016). Foi constatado também, que a escola influencia negativamente o aprendizado dos sujeitos LGBT, “devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos, [...] relegado ao papel de marginal ou excêntrico”. (BORRILLO, 2009, p. 15).

A hostilidade, o *bullying*, as violências simbólicas ou físicas e a invisibilidade são os marcadores que mais apareceram nas falas dos sujeitos da ABGLT e dessa pesquisa. Manifestações de menor grau de violência aparecem nas falas dos sujeitos, mas não são menos insidiosas, exercendo uma agressividade naturalizada no cotidiano. “Essa outra face da homofobia, mais eufemística e de caráter social, tem suas raízes na atitude de desprezo constitutiva da forma ordinária de temer e categorizar o outro”. (BORRILLO, 2009, p. 20). Há uma espécie de segregação consentida, o que faz com que as diferenças se acentuem, promovendo uma expulsão da escola, visto que, “seus atos sexuais e afetivos são tidos quase como crimes, então seu lugar natural é, na melhor das hipóteses, o ostracismo, e na pior, a pena capital, como ainda acontece em alguns países”. (BORRILLO, 2009, p. 18).

Ao longo do tempo, as pessoas travestis, principalmente, foram marginalizadas e relegadas à prostituição, pois não lhes era dado nenhuma outra possibilidade de sobrevivência. Expulsas de suas casas, sem acolhimento dos demais espaços sociais, a rua foi o lugar de conforto para algumas, e o suicídio foi para outras. Essa realidade perversa é ainda muito comum. Em cada situação de violência e de desigualdade, está intrínseco um olhar preconceituoso, que nega a diversidade e ignora o direito à cidadania. Negar as possibilidades de

viver a sexualidade, ocultá-las ou ignorá-las não detém a violência, apenas potencializa o processo de naturalização e legitima a marginalização.

Os sentimentos negativos provenientes da discriminação e do preconceito fizeram com os sujeitos não constituíssem amizades, afetos ou socializações durante o percurso escolar, gerando uma rejeição por esse espaço. No recreio, é comum ficarem isoladas do grupo, ou perto de adultos, já em sala de aula têm uma postura retraída, frequentemente faltam às aulas. São mais quietas, tristes, deprimidas e, aos poucos, vão se desinteressando das atividades escolares ou da escola. A homofobia é consentida e é a resposta a um comportamento indesejado. Agressões verbais e xingamentos, além de agressões físicas, exclusão, perseguição, fofocas, agressões psicológicas e intimidações como forma de impor a uma normatização vigente (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). O preconceito e a discriminação estão intimamente ligados à dificuldade de se lidar com o tido como diferente da norma, e a norma na sociedade brasileira, é personificada pelo homem branco, de classe média, heterossexual e católico. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). A vítima da violência homofóbica acaba por se tornar uma refém do jogo do poder instituído por que agride. É raro o relato da vítima que solicita ajuda à coordenação escolar ou aos pais. Agem assim, talvez por vergonha, insegurança ou medo de maiores retaliações. A pessoa, ao se sentir envergonhada, culpada e, até mesmo, merecedora da agressão, mantém-se imobilizada, em silêncio, entregue a seu destino de pária social (JUNQUEIRA, 2009).

É estranho constatar isso, pois a escola é o local em que as crianças e adolescentes mais transitam durante essas fases, ficando nela, pelo menos, 12 anos de suas vidas. Não constituir elos afetivos e se sentir insegura no ambiente escolar é a representação máxima de que o papel da escola foi apenas de transferência de conhecimento. Quando percebo que a função da educação se reduziu apenas à transmissão formal de conhecimentos, percebo também que o suposto acolhimento e reciprocidade não fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, a escola é um espaço público para promoção da cidadania, e o Estado Democrático de Direito garante o reconhecimento da diversidade “de valores morais e culturais em uma mesma sociedade, compreendida como heterogênea e comprometida com a justiça e a garantia universal dos Direitos Humanos e sociais”. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 09). Essa “vivência escolar permite a apresentação da realidade social em sua diversidade” (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 09).

As falas trazidas pelos sujeitos da pesquisa demonstraram situações de violência pela questão de gênero e sexualidade. Tais situações merecem ser problematizadas e denunciadas para que haja uma ampliação do olhar docente. As falas também demonstraram que a identidade é múltipla, dinâmica e influenciada por diversas experiências e condicionamentos do mundo social, envolvendo os sujeitos em um constante reposicionamento identitário.

Assim, compreender que um processo educativo que valorize a diversidade proporciona um entendimento maior das questões de gênero e sexualidade, fomenta a valorização identitária dos sujeitos LGBT. As construções significativas decorrentes do processo de socialização levaram-me a vivenciar experiências novas e a identificar os jovens e adultos partícipes da pesquisa como sujeitos de direitos negados ou ocultados. A exemplo disso, há as questões do currículo que não representam todas as sexualidades.

Pensar no currículo como um instrumento envolvido na produção dos sujeitos, na disciplinarização dos corpos, na classificação e na normatização, implica em pensar que o currículo produziu e produz um padrão determinado de gênero e de sexualidade. As questões que se referiam ao currículo do escolar se mostraram inexistentes, mesmo que, em alguns momentos, possam fazer parte da formação dos professores e professoras, e serem contempladas em diversos materiais do governo, sendo que, as demandas educativas dos sujeitos LGBT não são representativas. Haja vista que se produzem relações hierárquicas que se evidenciam na organização de um currículo monocultural, gerando a invisibilidade desses alunos e alunas.

O currículo como formador de identidades deve agregar discussões temáticas, como: sexualidade, diferenças, preconceito, homofobia, entre outras. Assim, o currículo traria para a reflexão dos estudantes e das estudantes a não cristalização de papéis e gêneros hegemônicos e assumiria o papel de questionador de formulações prontas, contribuindo, de fato, para o enfrentamento da violência sexista e homofóbica.

A escola é um espaço sócio cultural onde todas as formações identitárias se encontram, e por consequência, deve ser o lugar em que se priorize o respeito às diferenças. Mas ser diferente incomoda, causa estranhamentos e, quanto mais os movimentos em prol da igualdade de gênero se fortalecem e solicitam a “entrada” destas nos currículos escolares, mais são vistas ações de cerceamento e violação das identidades tidas como transgressoras, principalmente as que ferem a heterossexualidade. Essa afirmação é possível, haja vista a entrada do

Movimento Brasil Livre com a bandeira da Escola sem Partido, juntamente com a nova Base Curricular Comum (BNCC, 2017). Houve assim a retirada da discussão de gênero na escola, enfatizando um debate mais voltado ao que foi denominado de diversidades, em que as temáticas que mais se destacam são em torno da saúde e da reprodução.

Ao tratar na BNCC a temática em torno da diversidade faz com que haja uma redução da complexidade dessas categorias – gênero e sexualidade, deixando todo o conjunto de discussão no mesmo patamar, desconsiderando as violências cotidianamente sofridas por pessoas com diferentes orientações sexuais ou identidades de gênero, o discurso acaba ficando mais genérico, retira-se as prioridades necessárias para esse debate.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) traz a temática do corpo no que diz respeito ao cuidado com a saúde e no respeito às diferenças individuais, respeito à diversidade étnico-cultural e à inclusão de alunos e alunas da educação especial (BRASIL, 2017). Isso nos anos iniciais da educação básica. Nos anos finais, sugere-se abordar temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana (BRASIL, 2017), desconsiderando as questões de gênero. Essa discussão, no Brasil é particularmente importante já que o país é uma dos que mais mata, violenta e discrimina pessoas LGBT.

A herança cultural heterossexual se solidificou em uma ótica excludente na escola, concretizada em um currículo escolar sexista, reprodutor de parâmetros sociais masculinos, brancos, cristãos, contribuindo para disseminação de uma cultura homogênea e legitimando corpos padronizados, nos quais, a diversidade sexual é pouco contemplada, ou negatizada, gerando homofobia, segregações, discriminações e preconceitos. Por trás do currículo ainda existe questões relacionadas ao poder, “visões sociais particulares e interessadas [...]. Ele não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 07). Desse modo, a construção identitária dos sujeitos LGBT fica estabelecida pelo que constitui suas relações, sejam elas nas representações literárias, nos currículos, nas mídias e nas ações humanas.

Essas construções definem e norteiam comportamentos e posturas, como foi percebido nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, que em muitos momentos registraram a insegurança fez parte das vivências escolares, e que as violências foram motivadoras dos afastamentos, das desistências e das depressões.

Foi possível constatar que, historicamente, a escola estruturou-se a partir de um conjunto de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir as pessoas que não correspondem a um certo padrão social legitimado como o ideal. Mas sugere-se que o processo de construção de um espaço inclusivo não pode ser constituído por meio de padrões estipulados, mas sim pelo reconhecimento das diferenças, sendo que, a formação, os valores, as aprendizagens, as vivências, as práticas, as crenças, os saberes, as tradições e as culturas no confronto da vida cotidiana, constituíram e reforçaram as identidades (DUBAR, 2005). A “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de se estar”. (NÓVOA, 2001, p. 16). Assim, Arroyo (2000) ressalta que, compreender-se como um sujeito que deva lutar pelos seus direitos é fundamental na construção da identidade do indivíduo.

Não há como negar que os sujeitos LGBT têm demandas próprias e que as pessoas se constituem nos espaços em que transitam. Consequentemente, é necessário considerar que os processos de socialização dos sujeitos influenciaram diretamente a sua identidade, não de forma estanque, mas como projeto que se reconstruiu nas vivências e nos espaços. As identidades envolvem-se em um movimento de ruptura, e implicam uma dualidade de espaços, sendo um de crença e outros de aspirações. Esse último movimento, no entanto, conferiu, na possibilidade da construção de uma nova identidade, uma identidade que envolveu a socialização, a mudança social e o crescimento, possibilitando a invenção de “novos jogos, novas regras”. (DUBAR, 2005). Logo, reconheço que a identidade não se constitui em uma só, mas como uma constituição inacabada e contínua, envolvida em mudanças pessoais estabelecidas ao longo de cada trajetória.

Nessa trajetória de luta, de crescimento e de mudança foi preciso vencer obstáculos para poder se manter firme em um propósito identitário, já que, a construção da identidade se dá pelo “desenvolvimento de determinada representação de mundo” (DUBAR, 2005, p. 23), ou seja, o que foi aprendido ou vivido no decorrer dos longos anos na escola e o que significou para ele ou ela estar naquele espaço de socialização. “A socialização não é essencialmente o resultado de aprendizagens formalizadas, mas o produto, constantemente reestruturado das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização”. (DUBAR, 2005, p. 23). Ao me socializar, aprendo os significados e a representação simbólica de cada esfera dentro de um conjunto de crenças e valores herdados de geração

para geração. “A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação”. (DUBAR, 2005, p. 24). Tendo em vista esse processo de socialização, entendo que a atividade educativa vai além de conhecimento na área, sendo primordial o respeito, o acolhimento, a reciprocidade e a afetividade. Afetividade é fundamental no processo ensino-aprendizagem e a aceitação de todas as pessoas faz com que a escola seja um espaço de fato para todos e todas.

Como a identidade é transitória, os desejos afetivos e sexuais também podem ser, podendo mudar em diferentes fases da vida. Ao negar que as identidades podem ser transitórias, nega-se que há diferenças em cada singularidade, e as diferenças transformam-se as diferenças em desigualdades, produzindo uma identidade que não existia, ou seja, uma identidade nova, ocasionando a negação de identidades e percepção de diferenças. Entender o que é diversidade - identidade - diferença é falar de processos de desconstrução, compreendendo “os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”. (LOURO, 1997, p. 24).

Os comportamentos e as posturas relatados configuraram-se numa relação com o espaço social, sendo possível, no decorrer da pesquisa constatar que as hipóteses trazidas foram validadas pelas falas dos sujeitos. O que demonstrou principalmente que, a escola, de fato, por meio de sua constituição hierárquica, resultou em processos de violências escolares com alunas e alunos que não se enquadram nos padrões, e acabou por formar um contingente de jovens e adultos LGBT sem escolarização ou com baixa escolarização. Os relatos trazidos são memórias de períodos de sobrevivência de uma evasão compulsória.

A pesquisa verificou também que as políticas públicas de combate à homofobia na educação e a discussão de Direitos Humanos contribuíram para a ampliação dos debates em relação a gênero e sexualidade, no entanto, não se apresentaram de forma efetiva para o controle da violência com os sujeitos LGBT.

Entretanto, é necessário enfatizar que há práticas exitosas na educação, há professores e professoras que buscam compreender as relações de gênero e sexualidade e incorporam em suas práticas processos acolhedores. Destaco que, mesmo dando ênfase a uma escola de violência que influenciou as identidades dos sujeitos da pesquisa, quero deixar claro que, faço estes apontamentos como forma de “chamar a atenção” para o que ocorreu e ainda ocorre, todavia tenho convicção que a escola pode ser um espaço de transgressão das normas impostas.

Finalizando, percebi que as práticas excludentes vivenciadas por alunas e alunos LGBT refletiram na formação da personalidade de cada um ou de cada uma, pois havia uma obrigatoriedade dos estudantes e das estudantes negarem sua identidade de gênero ou a sua orientação sexual, para poder se encaixar no espaço escolar. Assim, escola pode ser identificada como (re) produtora de violências de gênero e de propiciar a “exclusão” e a “expulsão” de alguns sujeitos.

A sugestão, que percebo como necessária é em torno de um processo de escolarização mais acolhedor das diferenças sexuais e de gênero. Para que isso ocorra, é primordial uma mudança cultural para compreensão de cada sujeito e “despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações” (FREIRE, 2009, p. 69). Uma formação docente voltada para questões de gênero e sexualidade contribui para uma visão mais ampla da diversidade. A partir do entendimento dos conceitos e da desmistificação em torno do tema haverá uma sensibilização, que compreendo como um primeiro estágio para as mudanças de atitudes, já que, o tabu, o processo de inculcação cultural e a inexpressiva formação docente resultaram em uma escola excludente.

Na avaliação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2016), para reverter esse cenário, é preciso que os professores e as professoras tenham uma formação com conteúdos específicos voltados para a diversidade sexual e que haja materiais pedagógicos para promover o respeito a todos e todas. Conduzem como sugestão, também, que haja canais para que os estudantes e as estudantes possam denunciar as agressões. Entre outras medidas, a associação pede políticas públicas e leis para combater a discriminação contra a população LGBT (ABGLT, 2016).

Entretanto, algo deve ser pensado de imediato para suprir as demandas de alguns jovens e adultos LGBT sem escolarização ou com baixa escolarização. Entendo que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) possa ser uma possibilidade de ação para essas pessoas, mas ela deverá ser pensada prioritariamente para atender as demandas desses sujeitos (é necessário fazer um levantamento de dados para saber quantas pessoas LGBT não possuem escolarização em nível de educação básica). Isso porque, eles e elas não têm mais interesse ou disposição de complementar os estudos em um mesmo modelo de escola que já os/as expulsou.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam et. al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana-RITLA, 2009.

ABRAMOVAY, Miriam; WASELFISZ, Júlio Jacobo; CASTRO, Mary Garcia. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** - Revista de sociologia. UFSCar, v. 2, n. 2, p. 85-97, 2011.

ABGLT, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ANTOLÍ, Vicenç Benedito. A didática como espaço e área do conhecimento: fundamentação teórica e pesquisa didática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2008.

APOGLBT. Associação da Parada do Orgulho LGBT de São Paulo. **Levantamento de dados do Programa Transcidadania**. São Paulo:

Programa Transcidadania, 2016. Disponível em:<
<http://paradasp.org.br/?s=n%C3%ADvel>>. Acesso em: 02 de jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, A. G. C.; GOMES, N. L. (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Políticas educacionais e desigualdades:** à procura de novos significados. V.31, nº 113. Educação e Sociedade. Campinas. 2012.

BALESTRIN, P.; SOARES, R. Gênero na sexualidade nas práticas educativas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 47-61, jan-jun/2015. Disponível em:
<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/483/596>. Acesso em: 5 dez. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, abr. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/index>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos:** de que se trata? 2000. Biblioteca digital interna da subsecretaria de Direitos Humanos da SEADH-ES. Disponível em: <[http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides MV 2000 Educação em DH de que se trata.pdf](http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides_MV_2000_Educa%C3%A7%C3%A3o_em_DH_de_que_se_trata.pdf) >. Acesso em: 11 jun. 2017.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de Estudos Feministas – REF**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p.548-559. Maio-agosto/2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/21485-68548-1-PB.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

BERUTTI, Eliane Borges. **Gays, Lésbicas, Transgenders; o caminho do arco-íris na cultura norte-americana**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BIROLI, Flávia. **A “Ideologia de gênero” e as ameaças à democracia**. Blog da Boitempo, 2015. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/06/26/a-ideologia-de-genero-e-as-ameacas-a-democracia/#prettyPhoto>>. Acesso em: 15 nov. de 2016.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução de M. A. Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Editora Campus, 4^o Reimpressão, Rio de Janeiro, 1992.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009. p. 15-46

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: LINS, D. **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papyrus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI. Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner 2. Ed. Rio de Janeiro: Edições Best Bolso, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental**: Orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Princípios de Yogyakarta. Observatório de Sexualidade e Política (sexuality Policy Watch) (Org.). **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. 2007. Tradução: Jones de Freitas. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Cadernos SECAD 4 - **Gênero e**

Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015505.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar:** principais resultados. Brasília: MEC; INEP, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil:** ano de 2012. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 8, de 6 de março de 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 mai. 2012a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero** – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados – 2014. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação.** Lei 13.005 de 25 de junho de 2014a. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>>. Acesso em: 26 de jun. 2018.

BRASIL. Resolução 12, de 16 de janeiro de 2015. **Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais.** Ano de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. MEC. SEB. 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 29 out. 2018.

BRASÍLIA. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Brasil sem Homofobia. Brasília, DF, 2009.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

CARDOSO, Claudia Pons. **Outras falas: feminismos nas perspectivas de mulheres negras brasileiras**. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012, 382f.

CARA, Daniel. O programa “Escola sem Partido” quer uma escola sem educação. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARRARA, Sérgio. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa. 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005 /Sérgio Carrara, Regina Facchini, Júlio Simões, Silvia Ramos. – Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

CARRARA, Sérgio (et al). **Sexualidade e Orientação Sexual**. Vol 3. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as mulheres, 2010.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Informe 1: Inclusão de gênero nos currículos da educação superior no Brasil e na UFPB**. Relatório Projeto CAPES/DGU 303/13. João Pessoa/PB, 2013.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n.8, 2002. p. 432-443.

CHARTIER, Roger. Diferença entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). In: **Cadernos Pagu**. (4), 1995.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf
Acesso em: 08 ago. 2017.

COSTA, Ângelo Brandelli; NARDI, Henrique Caetano. Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 715 - 726, set. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2017.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas** - REF. 2002, v. 10, nº 1, p. 171-188.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias e Conversas de Mulher**. 1ª, ed, São Paulo: Planeta, 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FACCHINI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL: homossexualidade, sociedade, movimento e lutas**, Campinas, Unicamp/IFCH/AEL, v. 10, nº 18/19, 2005. p. 79-123.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FERRARI, Anderson. **Quem sou eu? Que lugar ocupo?** Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. Orientador: Prof^o Dr^o Joaquim Brasil Fontes Junior. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2005.

FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira. **O direito ao manejo dos próprios dados, a autodeterminação e a passabilidade trans**: diálogos a partir de um relato. In: V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades - sexualidades e relações de gênero: Produção e gestão do conhecimento, Salvador, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABA_LHO_EV072_MD1_SA36_ID649_16062017182251.pdf Acesso em 16 jan. 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias; COSTA, Marisa Vorraber. **Travessia**: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular. Ijuí: Unijuí, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura**: Estudos emergentes. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

FONTES, Malu. **Das ruas às manchetes**: o enquadramento da violência homofóbica. *In*: Notícias de homofobia no Brasil. Brasília: Letras Livres, 2014, p. 21-56.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin**: o diário de um hermafrodita. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Trad. Mana Ermantina Galvão – São Paulo: Martins fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: estratégia, poder-saber. Tradução Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Sexualidade e Poder**. Em *Ética, Sexualidade, Política*: Coleção Ditos & Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Uma entrevista**: sexo, poder e a política de identidade. *Verve*, 5: 260-277, 2004. Traduzido do francês por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sexpodident.html> Acesso em: 19 de agosto de 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **El poder psiquiátrico**: Curso en el Collège de France (1973-1974). Tradução de Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramalhete. 38ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP: 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia - O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Revista Vertentes**, São João Del Rey, n.29, jun. 2007. p.28-37.

FURLANI, Jimena. "**Ideologia de Gênero**"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Top afiliados Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016.

GADOTTI, Moacir. **A Escola Cidadã frente à Escola sem Partido**. Disponível em: <<http://paulofreire.org/noticias/500-a-escola-cidada-frente-a-escola-sem-partido>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, 2009. p. 1059-1079.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis, Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? Entrevista com Henry Giroux. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n., 73, dez. 2005. p. 131-143.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 67-80.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRAUPE, Mareli Eliane; GROSSI, Miriam Pillar. Desafios no processo de implementação do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) no estado de Santa Catarina. **Poésis: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação** – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, Tubarão, v. 8, n. 13, p.104-125, jan/jun. 2014.

Disponível em:

<<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/viewFile/2251/1625>>. Acesso em: 06 out. 2017.

GRAUPE, Mareli Eliane; SOUSA, Lúcia Aulete Búrigo de. Políticas públicas de gênero no campo da educação. In: GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Zigelli; MAGRINI, Pedro Rosas.

Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - Livro II - Módulo II. Florianópolis: Copyright, 2015. Cap. 1. p. 72-110.

GROSSI, Miriam Pillar. Novas/Velhas Violências contra a Mulher no Brasil. **Revista Estudos Feministas - REF**. Ano 2, 2º sem., 1994. p. 473-483.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica.

Antropologia

de Primeira Mão, Florianópolis, 2004. p. 1- 37.

GRUPO GAY DA BAHIA - GGB (Org.). **Assassinato de LGBT no Brasil**: Relatório 2016. Autores: Luiz Mott; Eduardo Michels; Paulinho. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

GRUPO GAY DA BAHIA - GGB (Org.). **Pessoas LGBT mortas no Brasil: homofobia mata** - Relatório 2017. Autores: Luiz Mott; Eduardo Michels; Paulinho. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

HADDAD, Sérgio. **O direito à educação no Brasil**. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

HEILBORN, Maria Luiza. **Dois é par**: gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HOUAISS A, Villar MS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Objetiva, Rio de Janeiro, 2001.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero**: conceitos e termos Brasília: Autor, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Corpos, gêneros e sexualidade na escola: por uma educação promotora do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa (Org.); et. al. **Educação e sexualidade**: identidade, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 2. ed. Rio Grande: FURG, 2008. p. 12-26.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. MEC/ UNESCO Brasília, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Heteronormatividade no currículo em ação”. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. **Igualdade de gênero**: enfrentando o sexismo e a homofobia. 1.ed. Curitiba: UTFPR, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação On-Line** (PUCRJ), v. 10, p. 64-83, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p.481-498, dez. 2013. Semestral. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/320-1179-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: DIAS, Alfrâncio F; SANTOS, Elza F; CRUZ, Maria Helena S. (Orgs.). **Gênero e sexualidades**: entre invenções e desarticulações. Aracaju: Editora IFS, 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educação Revisitada**, Curitiba, n. 29, p. 101-119, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100008&lng=en&nrm=iso Acesso em: 01 ago. 2017.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Dissertação, mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Uma introdução aos estudos transgêneros. Curitiba: Transgêneros, 2015.

LANZ, Letícia. **Família e escola são fontes de violência – física e simbólica – contra pessoas transgêneras**. 2016. Disponível em: <<http://leticialanz.blogspot.com/2016/08/familia-e-escola-sao-fontes-de.html>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LINS, Cleci Terezinha Lima de; GRAUPE, Mareli Eliane. Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar. In: WELTER, Tânia; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli Eliane (Org.). **Antropologia, gênero e educação em Santa Catarina**. Tubarão: Copiart, 2017. p. 177-201.

LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Débora. Homofobia, Silêncio e Naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 16, 2008. p. 307-324.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009. p. 09-14.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul. /dez.1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denílson et al. (Org.). **Imagem e diversidade sexual**: estudos de homocultura. Brasília: Nojosa, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2, mai./ago. 2008.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP. Papirus, 2008. p. 43-58

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, 2009. p. 23-43

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos**. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZON, José Afonso (Coord.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar**: sumário dos resultados da pesquisa. São Paulo: MEC; INEP; FIPE, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8º Ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Ferreira; NETO, Otávio Cruz, et al. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed.Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em Saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.), et al. **Avaliação por triangulação de métodos:** Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MISKOLCI, Richard. Reflexões sobre normalidade e desvio social. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, 13/14, 2003. p. 109-126.

MISKOLCI, Richard. Um Corpo Estranho na Sala de Aula. In: Abramowicz, Anete; Silvério, Valter Roberto (Org.). **Afirmado Diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade da escola.** Campinas: Papyrus, 1ed., v. 1, 2005. p. 13-26.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferença. **Teoria e Pesquisa:** Revista de Ciência Política, São Carlos, v. 47, julho a dezembro de 2005. p. 09-41.

MISKOLCI, Richard. O Armário Ampliado – Notas sobre sociabilidade homoerótica na era da internet. **Revista Gênero**, Niterói, v. 9, n. 2, 2009. p. 171-190.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar.** São Carlos, EdUFSCar, 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas do ensino, modernização administrada.** A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: NUP, 2000. 308p.

MOREIRA, Jeferson da Silva; MELO, Andreia Silene. Homofobia no espaço escolar: reflexões a partir de publicações científicas. In: **III Seminário Internacional Entrelaçando Sexualidade.** UNEB. Salvador, BA, maio, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTT, Luiz. **Homofobia:** a violação dos Direitos Humanos de gays, lésbicas & travestis no Brasil. Salvador: Ed. Grupo Gay da Bahia (GGB), 1997.

MOTT, Luiz. **Homossexualidade**: Mitos e Verdades. Salvador, Ed. Grupo Gay da Bahia (GGB), 2003.

MOTT, Luiz. Homo-afetividade e Direitos Humanos. **Revista de Estudos Feministas** - REF. Florianópolis, 14 (2): maio/ago, p. 509-521, 2006.

MOTTA, Flávia de Mattos. Gênero, sexualidade e educação. In: SARTORI, Ari José; BRITO, Néli Suzana (Org.). **Gênero na educação**: espaço para a diversidade. 2 ed. Florianópolis: Genus, 2006. p. 48-63.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

NARVAZ, Martha Giudice. Gênero: para além da diferença sexual - Revisão da literatura. **Aletheia**, Canoas, n. 32, p. 174-182, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/1150/115020838014.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto. 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O Trabalho do antropólogo**. Brasília: UnB, 1998.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Contribuições da Educação de Paulo Freire para a Gênese da Interculturalidade no Brasil. In: **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire Educação como Prática da Liberdade**: saberes, vivências e (re) leituras em Paulo Freire. Recife, UFPE, set 2013.

OKITA, Hiro. **Homossexualidade**: da opressão à libertação. São Paulo: Editora Sundermann, 2007.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>.

Acesso em: 16 out. 2017.

PAIVA, Jane. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP et all; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2006.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 103-160, 2012.

PEREIRA, Maria Leopoldina. Blogs literários no trabalho com professoras de Língua Portuguesa: as possibilidades de palavras e contrapalavras. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 53-70

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, v.32, p. 235-263, 2009.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005, p. 43-55. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

PIOVESAN, Flávia. Poder Judiciário. **Caderno de Direito Constitucional: Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. V. 5. Escola da Magistratura do Tribunal Regional Federal da 4ª região – EMAGIS - Rio Grande do Sul, 2006.

Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_d_h_direito_constitucional.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 10ª ed., São Paulo: Saraiva, 2009.

POGGIO, Inês Soares Nunes. A construção das relações de gênero. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 88-101, 2012.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico. **Preconceito contra homossexualidade: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

RANIERI Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Ângela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: UNESCO/USP, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Orientada por: Silvia Rodrigues Machado. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTOS, José Vicente Tavares dos (Org.). **A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola**. PMPA, SMED. 1999.

- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interações**, nº 08, 2005.
- SCALA, Jorge. **Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família**. 2. ed. Trad. Lyège Carvalho. São Paulo: Katechesis, 2012.
- SCOTT, Joan W. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Unesp. 1992.
- SCOTT, Joan W. Preface a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, nº. 3, Campinas/SP, 1994.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, n. 20 (2), 1995. p. 71-100.
- SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da Experiência. **Projeto História 16**, São Paulo, fevereiro de 1998. p.297-325.
- SCOTT, Joan W. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scott-Experiencia.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 rev. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora Ltda, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. I ed., 3.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienigenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Renan Antônio da. **Discriminação e hostilidade levam mais jovens gays ao suicídio**. 2018. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/direitos-humanos-br/discriminacao-e-hostilidade-levam-mais-jovens-gays-ao-suicidio>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SOUZA, Jessé (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

STOER, Stephen R. A genética cultural da reprodução. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 26, p. 85-90, 2008.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. In JACÓ-VILELA, AM., SATO, L.(Org.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-167. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-12.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

TUZZO, Simone Antoniacci. **Os sentidos do Impresso**. 1. ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em 17 out. 2017.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na Escola In: MISKOLCI, Richard, LEITE JR, Jorge (Org.). **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. 1 ed. São Carlos : EdUFSCar, 2014, p. 19-56.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 7, n. 5, 2016. p. 01-19.

VIGANO, Samira de Moraes Maia. **Constituições identitárias no ProJovem Urbano de Santa Catarina**: um olhar na docência. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, orientada por: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANEXOS

Anexo A: Declaração ADEH



ADEH
Associação em Defesa
dos Direitos Humanos

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que eu Lirous K'yo Fonseca Ávila (coordenadora geral), objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição **ADEH – Associação em Defesa dos Direitos Humanos com Enfoque na Sexualidade** tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **SUJEITOS JOVENS E ADULTOS LGBT: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO** da acadêmica **Samira de Moraes Maia Vigano** e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e da CNS 510/16 e suas complementares, e confirmo que esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 05 de outubro de 2017.

LIRIOUS K'YO FONSECA ÁVILA
Presidente ADEH

Lirous K'yo Fonseca Ávila
Coordenadora Geral ADEH

ADEH - Assoc. em defesa
dos direitos humanos
CNPJ: 72.359.862/0001-16

ADEH
Rua Trajano, 168 - 3º. Andar
Ed. Berenhauser - Centro
CEP 88010-010 - Florianópolis - SC
Fone/Fax: (48) 3371-0317
E-mail: atendimento.adeh@gmail.com

Contato da Instituição
Endereço: Rua Trajano, 168 - Centro, Florianópolis - SC, 88010-010 - Fone: (48) 3371-0317
Site: <https://adehdireitoshumanos.wordpress.com>

Anexo B: Parecer Consubstanciado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SUJEITOS JOVENS E ADULTOS LGBT: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO

Pesquisador: Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78873317.7.0000.0121

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.448.744

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado “SUJEITOS JOVENS E ADULTOS LGBT: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO”, Esta pesquisa tem como objetivo é de compreender a influência das questões de gênero e sexualidade no processo de escolarização de sujeitos jovens e adultos que hoje se autodeclararam LGBT (lésbicas, gays, bixessuais e transgêneros). Será realizada na ADEH – Associação em Defesa dos Direitos Humanos com Enfoque na Sexualidade. A ADEH é uma organização Não-Governamental que atua no sentido da garantia de direitos, da promoção de saúde e da discussão no campo dos Direitos Humanos e das políticas TLBG (travestis, transexuais, lésbicas, gays e bissexuais). Caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva do materialismo histórico dialético. Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: Análise de conteúdo a fim de analisar e organizar as falas dos sujeitos participantes da pesquisa,

levantamento bibliográfico por meio de pesquisas, artigos e livros já publicados sobre a área a fim de respaldar teoricamente a investigação e grupo focal com os indivíduos, que consiste no diálogo em grupo, orientado por um moderador. Pelo próprio contexto de interação criado, a técnica do grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, o que possibilita a captação de significados que, por outros meios, poderiam ser mais difíceis de manifestar (GATTI, 2005, p. 9). Essa estratégia, pela própria dinâmica mediadora que ocorre por meio do diálogo entre moderador e membros do grupo, possibilita ampliar a compreensão do

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

processo de atribuição de sentido pessoal não somente como um fenômeno individual, mas de construção coletiva.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Compreender a influência das questões de gênero e sexualidade no processo de escolarização de sujeitos jovens e adultos que hoje se autodeclararam LGBT.

Objetivo Secundário:

Debater os processos heteronormativos, compreendendo a internalização das normas de conduta de gênero, suas expectativas sociais e seus reflexos. Identificar os elementos constitutivos dos processos de escolarização de sujeitos jovens e adultos LGBT, analisando suas vivências relacionadas a gênero e as sexualidade dentro das instituições de ensino. Perceber a influência das múltiplas realidades vivenciadas por jovens e adultos que LGBT, identificando como essas relações perpassaram suas identidades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, os quais os participantes poderão estar expostos está a possibilidade de relembrar, durante a entrevista, de acontecimentos ou experiências da trajetória de vida que provoquem emoções. Caso isso aconteça, o estudante não precisará responder a qualquer pergunta se entender que ela é muito pessoal. Também poderá solicitar a interrupção das atividades do grupo focal e/ou transferi-la para outro dia, se assim o preferir ou poderá desistir definitivamente, sem penalização alguma. Durante as observações no espaço e nos grupos focais, também poderá haver desconforto ou inibição com a presença do pesquisador, e os sujeitos partícipes da pesquisa poderão, também, solicitar que o pesquisador interrompa a observação e/ou se retire da sala. Também poderá solicitar a transferência das observações ou dos grupos focais para outro momento ou desistir definitivamente de participar da pesquisa, sem penalização alguma.

Benefícios:

Esta pesquisa traz como benefícios a ampliação dos estudos de gênero e sexualidade nos espaços educativos, focalizando sujeitos LGBT jovens e adultos que por algum momento deixaram de

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone:

Continuação do Parecer: 2.448.744

estudar por causa de problemas relacionados a não aceitação de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Além disso, buscar-se-á com essa pesquisa a sensibilização dos espaços educativos para o acolhimento dessas pessoas, e assim, a diminuição das violências e das violações de direitos humanos. Essa convivência com a diversidade implicará no respeito, no reconhecimento e na valorização da/o outra/o, e não tendo medo, preconceito e discriminação daquilo que se apresenta inicialmente como diferente. Por fim, ampliação dos estudos nas áreas de gênero, sexualidade e educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta fundamentação bibliográfica, clareza em seus objetivos e uma vez obtido os dados conclusivos, poderá contribuir para a produção de novos conhecimentos sobre a temática proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos de acordo com as solicitações do CEP SH.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foi apresentado o roteiro de entrevista e elaborado alterações pontuais no TCLE, não havendo inadequações ou impedimentos a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1006831.pdf	23/11/2017 09:10:37		Aceito
Outros	RESPOSTAS.pdf	23/11/2017 09:08:18	SAMIRA DE MORAES MAIA	Aceito
Outros	ROTEIRO.pdf	23/11/2017 09:06:40	SAMIRA DE MORAES MAIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	23/11/2017 09:04:35	SAMIRA DE MORAES MAIA VIGANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	23/11/2017 09:04:13	SAMIRA DE MORAES MAIA	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS

Telefone:

Continuação do Parecer: 2.448.744

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/11/2017 09:04:13	SAMIRA DE MORAES MAIA	Aceito
Outros	CV.pdf	11/10/2017 11:45:41	SAMIRA DE MORAES MAIA	Aceito
Outros	Estatuto.pdf	11/10/2017 11:44:34	SAMIRA DE MORAES MAIA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ADEH.pdf	11/10/2017 11:41:49	SAMIRA DE MORAES MAIA VIGANO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TRP.pdf	11/10/2017 11:40:38	SAMIRA DE MORAES MAIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ORIENTADORA.pdf	11/10/2017 11:40:17	SAMIRA DE MORAES MAIA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	11/10/2017 11:39:33	SAMIRA DE MORAES MAIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 19 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Yimar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS**Telefone:**

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro da Pesquisa

Roteiro da Pesquisa

Sobre o roteiro: Busquei organizar o roteiro priorizando aspectos referentes a escolarização, as relações que envolvem gênero e sexualidade e as vivências no espaço escolar (relação com os/as docentes, com colegas, etc.).

Questões para discussão:

- Estudou até que ano?
- Se parou de estudar, por que parou?
- Como foi seu processo de escolarização com relação às questões de gênero e sexualidade?
- Os/as professores/as conseguiram compreender aspectos referentes à sua identidade de gênero ou orientação sexual?
- Como era sua convivência com os/as colegas?
- Como era sua “circulação” no espaço físico?
- Tem vontade de voltar a estudar?

Sobre as Questões: Ainda serão consideradas algumas questões sobre escolarização, caso algum ou alguma dos entrevistados ou das entrevistadas estejam estudando (reconhecidamente os e as frequentadores/as da ADEH são pessoas LGBT com baixa ou nenhuma escolaridade e não se encontram matriculados/as em instituições de ensino).

Apêndice B: Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “SUJEITOS JOVENS E ADULTOS LGBT: DIÁLOGOS SOBRE **GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO**”. O objetivo dessa pesquisa é: **Compreender a influência das questões de gênero e sexualidade no processo de escolarização de sujeitos jovens e adultos que hoje se autodeclararam LGBT.**

Esse estudo justifica-se pela necessidade de se produzirem pesquisas voltadas à compreensão dos processos de escolarização e as demandas de gênero e sexualidade de pessoas jovens e adultas que se autodeclararam LGBT.

Esta pesquisa faz parte do projeto de doutorado de **Samira de Moraes Maia Vigano**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores, da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a **orientação da professora Dr^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin**.

Durante a coleta de dados, que acontecerá durante os meses de março a junho de 2018, você será entrevistado (a), a fim de conhecermos seu contexto sociocultural. Também realizaremos a técnica de Grupo Focal, que consiste no diálogo em grupo de estudantes, orientada pela pesquisadora. E ainda, você será observado durante as atividades pedagógicas. Os grupos focais serão descritos e analisados pela pesquisadora. As observações no decorrer do processo serão registradas em um diário de campo. Após as transcrições, você terá acesso às informações coletadas e, ao final da pesquisa, aos resultados dela advindos.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, os quais você poderá estar exposto/a ao colaborar com esta pesquisa, está a possibilidade de relembrar, de acontecimentos ou experiências de sua trajetória de vida que lhe provoquem emoções. Caso isso aconteça, você pode se sentir a vontade

de não participar daquele momento, ou poderá desistir definitivamente, sem penalização alguma. **Também será disponibilizada uma assistência psicológica caso ocorra alguma demanda por parte dos participantes da pesquisa.** Essa assistência será feita em parceria com a ADEH que disponibiliza psicólogos para atendimento de seus frequentadores.

As pesquisadoras (doutoranda e orientadora) serão as únicas a terem acesso aos dados dessa pesquisa e tomarão todas as **providências necessárias para mantê-las em sigilo, mas há possibilidade de em um determinado momento ter alguma quebra de sigilo por parte dos demais participantes do Grupo Focal, ou seja, sempre existe a possibilidade da quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional**, numa situação de extravio de algum caderno ou diário de campo, criando uma situação delicada de constrangimento para quem as prestou. Para evitar eventual circunstância, haverá especial cuidado para com os meios de registros de dados.

Os resultados dessa pesquisa serão expostos na conclusão da tese e poderão, ainda, ser apresentados em encontros ou revistas científicas. No entanto, mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou imagem ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Sua participação na pesquisa terá como benefício a possibilidade de contribuir para a produção de conhecimentos referentes ao processo de escolarização de pessoas jovens e adultas que se autodeclaram LGBT e as questões de gênero e sexualidade. Sinta-se absolutamente a vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar justificativa dos motivos da desistência. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos dessa pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelo telefone ou e-mail, indicados abaixo.

Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação nessa pesquisa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Eu, como pesquisadora responsável, que também assino esse documento, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS nº 510 de abril de 2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa em ciências humanas. **Esta Resolução faz parte do Comitê de Ética em**

Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina – CEPESH. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Desse modo, duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e por mim (pesquisadora responsável). Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC nos seguintes endereços:

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC:

Telefone: 37216094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis.

Eu, _____,
 RG _____, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa: **“SUJEITOS JOVENS E ADULTOS LGBT: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO”**.

Florianópolis, ____/____/____

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa
 Assinatura da Pesquisadora

