



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO EDNARDO BARROSO DUARTE

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS DE SEXUALIDADES
LGBT SOBRE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E AS
IMPLICAÇÕES EM SEUS PROJETOS DE VIDA**



Belém- Pará
2015

FRANCISCO EDNARDO BARROSO DUARTE

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS DE SEXUALIDADES
LGBT SOBRE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES
EM SEUS PROJETOS DE VIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ivany Pinto Nascimento.

Belém- PA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFPA

Duarte, Francisco Ednardo Barroso, 1981-

As Representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida / Francisco Ednardo Barroso Duarte. - 2015.

Orientadora: Ivany Pinto Nascimento.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Sociologia educacional - Pará. 2. Representações sociais - Sexo - Diferenças. 3. Estudantes universitários - Pará. I. Título.

CDD 22. ed. 306.43098115

FRANCISCO EDNARDO BARROSO DUARTE

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS DE SEXUALIDADES
LGBT SOBRE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES
EM SEUS PROJETOS DE VIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ivany Pinto Nascimento – Orientadora (PPGED/UFGPA)

Prof^a. Dr^a. Lúcia Isabel da Conceição Silva – Membro Interno (PPGED/UFGPA)

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Chaves Lima – Membro Interno (PPGP/UFGPA)

Prof^a. Dr^a. Maria de Lurdes Soares Ornellas – Membro Externo (UNEB/BA)

Prof^a. Dr^a. Lucélia de Moraes Braga Bassalo – Membro Externo (PPGED/UEPA)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Suplente (PPGED/UFGPA)

Belém-Pará
2015

Dedico este trabalho:

*À minha mãe **Urbana Siehbra** por me amar incondicionalmente e se sentir orgulhosa deste sentimento.*

*Ao meu pai **Pedro Mariano** (in memorian) que sempre disse que eu seria um **doutor**, de fato e direito.*

*À minha amiga **Marcele Crislane** (in memorian) que sempre acreditou que eu chegaria aqui.*

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, que sempre cuidou de mim e da minha espiritualidade nas horas mais difíceis.

À minha mãe, Urbana Siehbra Duarte, que me deu as melhores condições de escolarização para que eu pudesse elaborar todos os meus projetos de vida. Eu lhe agradeço por todas as orações, fé e conforto que lançou sobre mim com suas sábias e caras palavras. Meu amor e gratidão, para sempre!

À minha querida família que sempre acreditou em mim e me deu a base necessária para chegar neste momento. Especialmente às minhas irmãs Dóris, Iris, Iva e Irene, por todo o apoio, acolhimento e cuidado que sempre tiveram comigo desde que eu era criança. Amo muito todas vocês, acreditem!

Obrigado ao meu sobrinho Maurício Duarte pela paciência e pelas noites em claro me ajudando nas transcrições: a ciência e eu te agradecemos. Siga sempre os meus melhores exemplos para em um médio prazo estar envolvido nesta loucura incrível que é escrever uma tese de doutorado.

Aos meus amigos que me apoiaram e torceram por mim: Francisco Dantas, Cristina Barbosa, Rosa Soeiro, Pamella Orozco e Raully Sousa – pelos ‘retiros’ que me recarregavam as energias e Andréa Dayrell, minha amiga de *queerizações* da psicologia humana. Agradeço especialmente às amigas que fiz no doutorado: Luana Viana, pela escuta e apoio atemporal; Socorro Lima, pelas partilhas saudáveis; Ray Duarte e Lúcia Marra, adoráveis colegas de turma; Andrea Silveira, pela força e encorajamento tão especial; Joana Machado por cair do céu feito um anjo; Jeniffer Webb e Concita Santos pela força e luta por políticas estudantis mais justas.

A melhor amiga que tive por toda a minha vida, Jaqueline Souza, por me amar e cuidar de mim com uma fraternidade que o sangue, às vezes, não nos presenteia. Obrigado por acreditar, obrigado por tudo!

Aos parceiros do GEPEJURSE por torcerem e acreditarem neste projeto de vida que é uma tese: Degiane, Kleber, Marcelo, Mariléia, Márcia Simão, Antenor, Neide, Andréa (encore une fois!), Jaqueline, Ainê, Francisco dos Anjos e especialmente à Arlete Marinho, Sonia Eli e Patrícia Kimura.

À minha querida orientadora Dr^a Ivany Pinto, a quem tive a honra de conhecer como pessoa e como experiente pesquisadora que é. Obrigado por me ouvir com a paciência e a humildade as quais nunca encontrei em qualquer orientador que tive, afinal, você foi a luz que eu precisava nos apagões dessa minha estrada. Com você descobri que os mais sábios são os mais humildes. Sou grato também por me ensinar a pensar com tanto cuidado sobre a relação existente entre a educação e a psicologia social. Sua orientação foi a parte mais incrível deste trabalho! Espero um dia ser um professor tão humanizado quanto você.

Aos meus professores do doutorado que me ensinaram com dedicação e entusiasmo, especialmente ao professor Dr. Salomão Hage, pela solidariedade, empatia e pelo admirável respeito.

A prof^a Dr^a Shaheen Shariff por me ensinar que a educação precisa ouvir a *diferença* e por seu acolhimento quando estudante na McGill University, em Montreal.

Aos meus colegas da turma de Doutorado/2011 pela maravilhosa jornada de aprendizado e amizade que trilhamos juntos.

Às professoras Dr^a Lucélia Bassalo, Dr^a Lourdes Ornellas, Dr^a Lúcia Isabel e Dr^a Adelmá Pimentel pelas incríveis observações e créditos positivos feitos sobre meu texto de qualificação. Agradeço também à professora Dr^a Maria Lúcia Chaves por aceitar este convite com tanta gentileza.

Ao Aldo por me fazer ressignificar o amor e o companheirismo.

Aos meus sujeitos de pesquisa: Jack, Junior, Eldon e Lyah. Parabéns pelas histórias de vida tão incríveis e resilientes Obrigado pela inestimável contribuição.

“Perder-se também é caminho”

(Clarisse Lispector)

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida.** 307 fls. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir e analisar as representações sociais de universitários de sexualidades LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) sobre os seus processos de escolarização e as implicações deste percurso em seus projetos de vida. Para tanto, foram escolhidos quatro sujeitos que se autodeclararam com as identidades sexuais de acordo com a disposição da sigla LGBT, ou seja, uma mulher lésbica, um jovem gay, um bissexual e uma mulher transexual. Inicialmente situamos a questão LGBT no panorama atual, bem como sua origem e especificidades. Em seguida questões sobre educação, diferença e escolarização são problematizadas por todo o estudo assim como apresentamos individualmente as principais características da Teoria das Representações Sociais e da Teoria *Queer*, para depois tentar aproximá-las teórica e metodologicamente. Buscamos entender primeiramente as suas trajetórias escolares dividindo-as em três etapas: ensino fundamental, médio e superior, as quais chamamos de primeira, segunda e terceira escolarização, respectivamente. Suas trajetórias escolares foram analisadas a partir do referencial teórico e epistemológico da Teoria das Representações Sociais com base em Moscovici (2003; 2002) e Jodelet (1989) e o referencial teórico metodológico da Teoria *Queer* a partir dos estudos de Butler (2014; 1993). Nosso estudo é uma pesquisa descritiva, qualitativa e interpretativa e como método de pesquisa nos utilizamos parcialmente do referencial de análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposto por Lefevre e Lefevre (2012; 2005) bem como a própria Teoria *Queer* também enquanto referencial metodológico. Como resultado, percebemos que os sujeitos analisados possuem consensos e partilhas sobre as imagens e os sentidos atribuídos à escola e à sua sexualidade, buscando na escolarização uma forma de legitimação de si e empoderamento como compensação dos enfrentamentos que impactaram em seus projetos de vida.

Palavras-chave: Escolarização, LGBT, Sexualidade, Diferença, Preconceito e Projetos de Vida.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **Social representations of LGBT university students on their schooling processes and its implications in their life projects.** 307 fls. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

ABSTRACT

This study aims at discussing and analyzing the social representations of LGBT university students (Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual and Transgender) on their educational processes and the implications of this trajectory in their life projects. In order to do this, four people were chosen based on their specific sexual identities according to the terms of LGBT acronym, i.e. a lesbian woman, a young gay man, a bisexual and a transsexual woman. Initially we situate the LGBT issues in the current scenario as well as their origin and basic characteristics. Then, questions about education, difference and schooling are problematized throughout the study as well as we present specifically the main features of the Social Representation Theory and Queer Theory, and then we try to compare both in terms of theoretical and methodological backgrounds. We firstly intend to comprehend their learning paths dividing them into three stages: basic, secondary and higher formal education, which we call the first, the second and the third schooling process, respectively. Their school trajectories were analyzed from the theoretical and epistemological framework of Social Representation Theory based on Moscovici (2003; 2002) and Jodelet (1989) and methodological theoretical framework of Queer Theory from Butler's studies (2014; 1993). This study can be considered a descriptive, qualitative and interpretative research, and concerning to the research method in use, part of the analytical framework of the Collective Subject Discourse (CSD) proposed by Lefevre and Lefevre (2012; 2005) is taken into account as well as the Queer Theory as methodological framework. As a result, we realize that the analyzed students are consensual by the sharing of images and meanings attributed to school and to their sexual identities, and they also try to reach ways of being legitimised by themselves, looking for in education a significant empowerment as a compensation for the school clashes which surely impacted on their life projects.

Keywords: Schooling, LGBT issues, Sexuality, Difference, Prejudice and Life Project.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Teses selecionadas no portal de periódicos da CAPES.....	45
Gráfico 2 -	Percentual de artigos sobre LGBT organizados por categoria temática no <i>site</i> SCIELO.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Comparativos de jovens fora da escola no Brasil e na Europa.....	35
Quadro 2 -	Trabalhos disponíveis no Banco de Teses da CAPES – TESES.....	43
Quadro 3 -	Trabalhos disponíveis no Banco de Teses da Capes – DISSERTAÇÕES.....	44
Quadro 4 -	Teses selecionadas.....	46
Quadro 5 -	Dissertações selecionadas.....	47
Quadro 6 -	Perspectivas teórico-metodológicas (Teses).....	48
Quadro 7 -	Perspectivas teórico-metodológicas (Dissertações).....	49
Quadro 8 -	Artigos em revistas/periódicos sobre Educação e Sexualidade LGBT no SCIELO.....	52
Quadro 9 -	Roteiro Prévio das Entrevistas.....	139
Quadro 10 -	Características dos sujeitos de pesquisa.....	142
Quadro 11 -	As RS dos participantes sobre escola com base nos VALORES.....	231
Quadro 12 -	As RS dos participantes sobre escola com base nos VÍNCULOS.....	233
Quadro 13 -	As RS dos participantes sobre escola com base nas MOTIVAÇÕES.....	236

LISTA DE SIGLAS

ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

ABL – Associação Brasileira de Lésbicas

ANTRA – Associação Brasileira de Travestis

CID – Classificação Internacional de Doenças

COLERJ – Coletivo de Lésbicas do Rio de Janeiro

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

ESMAC – Escola Superior Madre Celeste

GALF – Grupo de Ação Lésbica-Feminista

GLBT – Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

GLS – Gays, Lésbicas e Simpatizantes

GLT – Gays, Lésbica e Travestis

IES – Instituição de Ensino Superior

ILGA – International Lesbian and Gay Association

LBL – Liga Brasileira de Lésbicas

LF – Lésbica-Feministas

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MHB – Movimento Homossexual Brasileiro

OE – Objetivos Específicos

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PV – Projetos de Vida

RS – Representações Sociais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TQ – Teoria *Queer*

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura

LISTA DE IMAGENS E MAPAS

Imagem 1-	Edições do Boletim <i>Chanacomchana</i> entre os anos de 1981 e 1983.....	79
Imagem 2-	Trecho do jornal <i>Lampião da Esquina</i> na coluna <i>Bixórdia</i>	89
Imagem 3-	Capas de exemplares do jornal <i>Lampião da Esquina</i>	89
Mapa 1 –	Eixo Temático Central e Segmentações.....	150
Mapa 2 –	Eixo Temático Central: Escola e Sexualidade.....	151
Mapa 3 –	Revisão do Eixo Temático Central: Escola e Sexualidade.....	227
Mapa 4 –	Subtemáticas da dimensão Sexualidade.....	238
Mapa 5 –	Subtemáticas do Enfrentamento na dimensão da Sexualidade..	245

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA: Um caminho que me move.....	19
1. ANDAM DIZENDO POR AÍ: UM ESTADO DA ARTE SOBRE ESTUDOS LGBT.	40
1.1 Delimitando o <i>corpus</i> : Estado do Conhecimento.....	43
2. SEXUALIDADES NA FRONTEIRA: UMA PEDRA NO CAMINHO?.....	57
2.1 LGBT: Uma parada para se discutir.....	61
2.2 LGBT NA ESTRADA: O surgimento de uma categoria.....	69
2.2.1 LÉSBICAS: A história de um lugar ao sol dentro do feminismo.....	71
2.2.2 LÉSBICAS NO BRASIL: Por uma visibilidade nacional.....	76
2.3 COM TODAS AS LETRAS: Uma Revisão das Siglas GLS a LGBT.....	81
2.4 BISSEXUAIS: Dois caminhos que me levam a ser feliz.....	87
2.5 TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E TRANSGÊNEROS: O meu caminho, eu mesmo faço!.....	92
3. ESCOLA E DIFERENÇA: (D) EFEITOS DE UMA ESCOLARIZAÇÃO MARGINAL.....	100
3.1 Multiculturalismo e Diferença: Repensando a exclusão.....	103
3.2 PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E HOMOFOBIA: Um impacto nos projetos de vidas de LGBTs.....	108
4. CAMINHOS QUE SE CRUZAM: UM FLERTE ENTRE AS TEORIAS.....	114
4.1 MAPEANDO IMAGENS E SENTIDOS: A Teoria das Representações Sociais (TRS).....	116
4.2 A ROTA DO “ESTRANHAMENTO”: A Teoria <i>Queer</i>	123
4.3 E DE REPENTE, A TRS MARCA UM ENCONTRO COM A TEORIA <i>QUEER</i> : Namoro ou Amizade?.....	131
5. O CAMINHO DAS PEDRAS: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	137
5.1 As entrevistas.....	138
5.2 Sujeitos de pesquisa.....	140
5.3 Tipo de pesquisa.....	142
6. CAMINHANDO CONTRA O VENTO: UM CONVITE DE ANÁLISE.....	148
6.1 DINÂMICAS DOS PROCESSOS ESCOLARIZAÇÃO: Escola, sexualidade e preconceito.....	153
6.2 OS SUJEITOS PARTICIPANTES: A organização das análises.....	154
6.2.1 Jack (L - Lésbica): Breve identificação.....	155

6.2.2 A experiência de Jack no Ensino Fundamental (Primeira Escolarização).....	156
6.2.3 A experiência de Jack no Ensino Médio (Segunda Escolarização).....	161
6.2.4 A experiência de Jack no Ensino Superior (Terceira Escolarização)....	166
6.3 Júnior (G – Gay): Breve identificação.....	172
6.3.1 A experiência de Júnior no Ensino Fundamental (Primeira Escolarização).....	172
6.3.2 A experiência de Júnior no Ensino Médio (Segunda Escolarização)....	179
6.3.3 A experiência de Júnior no Ensino Superior (Terceira Escolarização)..	181
6.4 Eldon (B – Bissexual): Breve identificação.....	187
6.4.1 A experiência de Eldon no Ensino Fundamental (Primeira Escolarização).....	188
6.4.2 A experiência de Eldon no Ensino Médio (Segunda Escolarização).....	193
6.4.3 A experiência de Eldon no Ensino Superior (Terceira Escolarização)..	197
6.5 Lyah (T - Transexual): Breve identificação.....	201
6.5.1 A experiência de Lyah no Ensino Fundamental (Primeira Escolarização).....	202
6.5.2 A experiência de Lyah no Ensino Médio (Segunda Escolarização).....	211
6.5.3 A experiência de Lyah no Ensino Superior (Terceira Escolarização)...	214
7. CHEGADAS E PARTIDAS: UMA VISITA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO.....	222
7.1 Objetivação.....	224
7.2 Ancoragem.....	225
7.3 DELIMITANDO AS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS.....	226
7.3.1 Primeira Temática Analítica (escola): <i>Valores</i>	228
7.3.2 Segunda Temática Analítica (escola): <i>Vínculos</i>	231
7.3.3 Terceira Temática Analítica (escola): <i>Motivações</i>	234
7.4 RE(A)PRESENTAÇÕES DA SEXUALIDADE: Identidades, afetividades e enfrentamentos na escolarização LGBT.....	237
7.4.1 Identidades.....	238
7.4.2 Afetividades.....	241
7.4.3 Enfrentamento.....	244
7.4.3.1 Resignação.....	246
7.4.3.2 Resiliência.....	249

7.4.3.3 Projetos de vida.....	251
RELATÓRIO DE VIAGEM: (Des) concluindo a minha jornada.....	258
REFERÊNCIAS.....	265
APÊNDICES.....	282
ANEXOS.....	301

PONTO DE PARTIDA: Um caminho que me move

Nunca é tão fácil perder-se como quando se julga conhecer o caminho.

Provérbio chinês

O provérbio que acima mencionamos, de algum modo se inscreve na trajetória inicial deste estudo, qual seja no sentido de tecer algumas amarrações para o início desse caminho, traduzido aqui, no desejo e desafio de tratar o tema, ou no sentido de reconhecer o medo de, por imaturidade ou embriaguez teórica e epistemológica, nele se perder muito mais do que se achar.

Deste modo, para empreender esta jornada acadêmica, que para nós simboliza a necessidade de encontrar respostas ao tratamento dado às questões voltadas às diferenças e a sua relação com o contexto educacional, nos interessamos em compreender por meio deste estudo as representações sociais de universitários LGBT¹ (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis, Transexuais e Transgêneros) sobre seu processo de escolarização e seu enlace com seus projetos de vida.

Como docente do Ensino Superior, me impressiona bastante que pessoas da categoria LGBT estejam (e se sintam) cada vez mais excluídas de suas escolarizações, uma vez que não há espaço para que suas sexualidades e identidades sejam *aceitas* e, sobretudo, *respeitadas*, pois de acordo com Junqueira (2007) suas “condutas desviantes”² enfrentam, ameaçam e questionam a ordem

¹ Ressalte-se aqui que esta categoria/campo de estudo será tratada em específico na Seção II deste trabalho, ou seja, serão articuladas questões como o seu surgimento, sua organização política e suas variações socioculturais.

² O termo *desviante* será recorrente neste trabalho, uma vez que autores do campo de estudo identidade e sexualidade (LOURO, 1997; 2000; 2005; 2012; 2013; BRITZMAN, 1996; JUNQUEIRA, 2007; 2009), bem como os teóricos de estudos *Queer* (MISKOLCI, 2005; 2012, 2014; LOURO, 2013; BUTLER, 1993; 2014; SPARGO, 2006), de forma bastante crítica, consideram desviantes todas as formas de identidade e sexualidade que se opõem ao padrão normativo com base na orientação heterossexual culturalmente dominante (melhores explicações sobre esta questão também serão encontradas no curso deste estudo).

sexual histórica e compulsoriamente consensuada, além de pronta para ser obedecida e performada (BUTLER, 1999; BRITZMAN, 1996; LOURO, 2012), principalmente na escola.

Quando pensamos sobre estas constituições identitárias, que Hall (2006, p. 17) chama de *posições de sujeito*, há ainda um rigoroso estranhamento por parte de professores e alunos (LOURO, 2000; 2012; 2013). Isto, entretanto, perturba claramente a trajetória de vida de pessoas que não compartilham a sexualidade hegemônica, bem como tende a comprometer seus processos de escolarização e seus projetos de vida, categoria compreendida aqui como:

[...] o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na inserção das relações que o sujeito estabelece com o mundo (NASCIMENTO, 2002, p. 35).

Sexualidades marginalizadas causam, por assim dizer, grande desconforto em toda comunidade escolar, que na maioria das vezes ignora suas presenças, os abusos e as ofensas sofridas por estes sujeitos nas dependências da instituição. Percebemos, então, que suas questões e suas necessidades existenciais são evitadas e estranhadas, uma vez que, como ressalta Louro (2000, p. 99), esta “estranheza advém exatamente do fato de que se espera que todos sejam (ou pelo menos devam ser) heterossexuais”, pois ser diferente afronta o sistema normatizante instituído³ ainda na era medieval.

Por outro lado, estas trajetórias, no entanto, são construídas com um caráter *sui generis*, uma vez que ser “o corpo estranho” (MISKOLCI, 2005; LOURO, 2013) que circula em um espaço historicamente garantido ao “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 2000, p. 99) tende a perturbar a norma, e por fazê-lo, sofre vertiginosamente as matizes do preconceito, da discriminação e do submetimento muito mais do que qualquer outra *minoria*.

Se manter na escola, é algo que tem regras próprias para o/a jovem notada e autoafirmadamente gay, lésbica, bissexual, travesti, transexual ou transgênero, pois

³ Sobre a instituição da heterossexualidade como padrão normativo, Stearns (2009) e Furlani (2009), afirmam que ela estava assim posta desde a Idade Média (onde as outras sexualidades eram vistas como pecaminosas), sendo asseverada, mais propriamente, como normal no final do século XIX (KATZ, 1996).

a rotina de enfrentamento do preconceito se faz presente na vidas destes sujeitos, porém, isto nem sempre é marcado pela resiliência⁴ ou manutenção da motivação, uma vez que os estudos atuais apontam a discriminação como um forte argumento para a evasão escolar e a desistência de escolarização por parte da comunidade LGBT.

Em consonância com esta questão, Silva (2010, p. 149) nos explica que “estudantes que assumem ou demonstram possuir tal orientação sexual sofrem de maneira mais acentuada o rechaço e a exclusão dos mais variados grupos de alunos, como também dos professores e de outros profissionais da escola” tornando sua permanência em ambiente escolar um grande desafio a ser enfrentado.

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) lançados no Brasil em 2011⁵, jovens LGBT estão mais propensos a abandonar a escola e a universidade por conta dos variados tipos de violência sofridos por eles; seu desempenho escolar/acadêmico também é diretamente afetado ao passo que têm de lidar com a homofobia e seus desdobramentos (lesbofobia, bifobia, transfobia)⁶.

Desta feita, faz-se necessário entendermos como se realizam estas práticas de enfrentamento e resistência desta população marginalizada e tão suscetível às diferentes formas de exclusão. Portanto, ressaltamos aqui nosso interesse em analisar o discurso de universitários LGBT no intuito de desvelar por meio da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003, JODELET, 1989) as representações constituídas sobre a sua escolaridade e as implicações em seus projetos de vida.

⁴ De acordo com Pontes (2008, p. 205): “palavra vinda da física, que significa suportar um choque. Na psiquiatria social tem uma conotação positiva por revelar a capacidade de um jovem suportar as adversidades do meio, transformando-as em virtudes do caráter na obtenção do sucesso”. Na seção VII a categoria **resiliência** será tratada mais pontualmente dentro do contexto deste estudo.

⁵ Conforme as informações do Portal Terra, matéria disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/bullying-homofobico-colabora-com-evasao-escolar-diz-unesco,17b942ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

⁶ Alguns autores (BORILLO, 2010; JUNQUEIRA, 2009; 2007; LOURO, 2009; PRADO; MACHADO, 2008; MOTT, 1997; TORRES, 2006) definem a homofobia como tipos variados de violência, aversão ou agressão não associada exclusivamente aos sujeitos homossexuais, mas a todos aqueles que representam um rompimento com a ordem heterossexualmente compulsória, a saber, as diferentes formas de variação da sexualidade: lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, isto é, a categoria entendida aqui por LGBT.

Partindo ainda desta perspectiva, nosso problema de pesquisa nos provoca com o seguinte questionamento: **como se constituem as representações sociais de estudantes de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida?**

Ainda, para a efetivação deste estudo traçamos como objetivo geral, investigar as RS (Representações Sociais) que pessoas LGBT têm sobre como transcorreu seu percurso escolar e como os acontecimentos durante este processo influenciaram nos seus projetos de vida.

Para dar conta deste alcance, elencamos os seguintes objetivos específicos, a saber:

- a) – Caracterizar o perfil de quatro estudantes universitários LGBT na cidade de Belém - Pará;
- b) – Verificar o processo de escolarização destes sujeitos (narrativas do seu percurso escolar);
- c) – Identificar nos processos de escolarização destes estudantes as imagens e os sentidos que constituem as objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais sobre suas escolarizações;
- d) – Relacionar as representações sociais dos quatro sujeitos LGBT sobre suas escolarizações com os seus projetos de vida.

Outrossim, para compreender o percurso que aqui desenhamos é importante ressaltar que o estudo em foco parte da seguinte hipótese: **Os jovens⁷ estudantes**

⁷ Este estudo conta com a participação de quatro sujeitos de pesquisa que, de uma forma mais generalizada, se definem como *jovens*, embora tenhamos dois estudantes com idades entre 23 e 25 anos e outras duas estudantes com idades 32 e 34 anos, que tecnicamente seriam consideradas pessoas adultas. No entanto, apesar desta quantificação equilibrada, optamos aqui, vez ou outra, a nos referimos a eles como *jovens*. Embora saibamos que o Estatuto da Juventude de agosto de 2013 considera *jovens* pessoas entre 15 e 29 anos, assumimos aqui uma visão menos limitada sobre o que é ser considerado jovem na modernidade. Para referendar nossa opção em relação ao uso do termo, concordamos com Cordeiro (2009) que evita definições etárias para a noção de *jovem* e *juventude*. Segundo esta autora, “ser jovem, vai muito além de uma experiência geracional, diz respeito a viver múltiplos pertencimentos (nas escola, no trabalho, na igreja, por exemplo); é estar permanentemente em trânsito nessas experiências de vida, sendo atravessado e constituído pelas condições concretas de vida. [...] é preciso entender que não há uma só juventude, mas várias, que vivem a condição de ser jovem não somente do ponto de vista biológico, mas também de caráter simbólico, aliado ao debate em torno da desregulação do tempo social. Peralva (1997) afirma que nas sociedades

de sexualidades LGBT possuem nos seus processos de escolarização histórias que guardam especificidades, consensos e partilhas que coadunam relatos de aceitação, rejeição, sujeição, resignação, enfrentamento e superação bastante singulares o que, por sua vez, influenciam suas projeções de vida.

Além disso, para continuidade dos seus estudos, nota-se que estes sujeitos possuem motivações e ambições diferenciadas de pessoas que pertencem ao padrão heteronormativo, ao passo que, mais do que ter um futuro que os permitam vislumbrar uma melhor qualidade de vida material, o que mais procuram é ser *respeitados* e *aceitos* socialmente por meio dos seus estudos e formação acadêmico-intelectual.

Entretanto, é essencial ressaltar aqui que, apesar de guardar suas especificidades, estas pessoas carregam marcas e semelhanças identitárias de um

contemporâneas, especialmente naquelas em que há maior distribuição de renda *per capita*, adia-se o ingresso do jovem no mercado de trabalho e ampliam-se os lastros da escolarização, o que contribui para constituir um modelo cultural de juventude. No Brasil, essa tensão entre ciclos da vida e inserção nos modelos estruturais da sociedade entre juventude como categoria geracional e como sujeito que expressa uma diversidade, precisa ser equacionada nos estudos sobre o tema. Em síntese, falar em juventude como construção social pressupõe romper com uma aparente homogeneização e implica considerá-la como diversidade, seus pertencimentos sociais e seus campos de interação e ocupação do espaço urbano, questão essencial nesta perspectiva de estudo” (CORDEIRO, 2009, p. 56-57). A autora defende que trabalhar com jovens implica também “considerar sua autodelimitação como jovem, se ele próprio acredita e porque acredita ser jovem” (p. 57). Cordeiro parte do princípio de que os jovens não podem ser resumidos a uma *juventude-modelo*, pois isso impede as possibilidades de visibilidades daqueles que ainda estão construindo suas trajetórias de vida, uma vez que “não carregam exclusivamente uma marca geracional, de fase de vida, mas elaboram seus percursos de vida num cenário marcado pela materialidade concreta” (p.58). Outra autora que também faz consenso com Cordeiro (2009) é Gil Souza (2004) que sugere tratar a categoria jovem com reserva no que diz respeito a delimitação fechada do que determina as Nações Unidas e o Estatuto da Juventude, destacando que “o critério da idade não é suficiente para discutir uma categoria que assumiu contornos tão diferentes. Nem se pode percebê-la como grupo social homogêneo, pois se agrupam sujeitos que têm em comum a idade. É preciso distinguir a fase da vida e os sujeitos, ou seja, não se pode misturar a juventude e os jovens; o primeiro é fase, e o segundo são sujeitos que vivem uma diversidade [...]. Perceber a juventude como um momento da vida marcaria a saída da infância até o ingresso da vida adulta, vivido de forma homogênea, é ignorar as condições histórico-culturais dos integrantes desta categoria [...]. A idade como critério para agrupar as pessoas, traz implícito o caráter de transitoriedade. Nesse caso a juventude representaria uma transição, e ser jovem seria estar numa condição provisória. Como diz Melucci (1997), esse modo de ver a juventude como mera transição decorre da compreensão da vida adulta como estável em oposição à instabilidade juvenil, fato que se não se sustenta hoje, pois a sociedade contemporânea é marcada pela incerteza, mobilidade, transitoriedade e abertura para a mudança. Os atributos da juventude, parecem ter se deslocado para além dos limites biológicos (GIL SOUZA, 2004, p. 49, 50, 51). Contudo, a autora destaca que a condição de ser jovem hoje em dia implica novos significados que considerem questões políticas e socioculturais, como por exemplo, o prolongamento da escolaridade, disfunção espaço-tempo, condições sociais individuais, dificuldade de inserção no mercado de trabalho etc., pois assim como outros estudiosos, ela prefere colocar o jovem “como protagonista de um tempo de possibilidades” (idem, *ibid.*, p. 51).

grupo bem mais universal e que sempre existiu na história da humanidade: a *juventude*. Este grupo social, que de certa forma, unifica sujeitos com características atitudinais próprias de uma fase da vida, estão inscritos em diferentes momentos das civilizações, sendo ela em cada época parte das mudanças das organizações sociais, culturais, políticas e econômicas do mundo inteiro.

Assim, para reconhecer o lugar que ocupam estes grupos sociais no cenário cultural do qual fazemos parte, faz-se necessário que procuremos compreender nossa contemporaneidade a partir da relação existente entre as concepções de juventude, de educação e de escolarização neste mundo globalizado.

Nos dias de hoje percebemos que a nossa sociedade enfrenta os mais diversos tipos de fenômenos políticos, culturais e sociais, como por exemplo, a luta por direitos civis igualitários de grupos historicamente excluídos da sociedade e a tomada de decisão pública sobre questões políticas outrora omitidas e privilegiadas por uma fatia de políticos afeitos à naturalização da corrupção. Estas atitudes, sem dúvida, anunciam uma verdadeira mudança de paradigmas no que diz respeito aos arranjos e modelos impostos pela tradição e pelos modos de representar e fazer cultura na sociedade ocidental.

O que antes era linear e objetivo, preso nas mãos de determinados grupos conservadores e de sujeitos de classes sociais privilegiadas, hoje passa a ser mais espiral e tentacular quando se trata de questões sociais e do rompimento com a norma social secularmente estabelecida.

Podemos dizer que cem anos atrás as sociedades encontravam-se organizadas de forma politicamente regular e razoavelmente previsíveis no que toca às questões humanas e políticas; o que nos leva a perceber que, de algum modo, vivíamos numa estruturação social marcadamente positivista, influenciada pelas teorias organicistas de filósofos como Augusto Comte e Émile Durkheim, que percebiam a sociedade por meio de um naturalismo sociológico, ou seja, um determinismo social.

O acelerado avanço da tecnologia nos últimos trinta anos e a imposição maciça dos veículos de comunicação, especialmente a internet, têm de um modo bem peculiar aproximado as pessoas ao passo que, sorrateiramente, implodem as

fronteiras impostas pela geografia global e, ao mesmo tempo, impõem padrões que se misturam ou ocupam o lugar das tradições locais assim como seus modos de percebê-las e representá-las. Em outras palavras, poucos ficam de todo alheios às mudanças do mundo, ou mais especificamente, às formas de mudar o mundo nos dias atuais.

A partir do ano de 1990 com o advento da rede mundial de computadores a juventude, por exemplo, tornou-se, guardada as devidas proporções, relativamente mais parecida, cada vez mais próxima e mais interconectada, talvez se assemelhando muito em função dos costumes, características emocionais, políticas ou pelos sabores e dissabores do que vem a ser jovem na modernidade.

Resguardas as suas especificidades, um jovem israelense de vinte anos atrás fechado em sua cultura e valores inarredáveis pode ser na atualidade facilmente confundido com um jovem ocidental cuja cultura, hábitos e costumes se misturam com traços de culturas do mundo inteiro. Este jovem pode ser ou querer ser como qualquer outro jovem de qualquer parte do mundo, ou seja, com os mesmos anseios, projetos, objetivos e inclusive, com as mesmas lutas, independente de suas tradições e ideologias - fato este reconhecido por meio do fenômeno que podemos chamar de globalização.

Sobre globalização, Giddens (2005)⁸ nos chama atenção para o seu conceito ao explicar que o termo está muito ligado às questões e mudanças de ordem política, econômica e social; e enquanto fenômeno, ela está em nossas vidas cotidianas, imposta pelas mídias, pelos meios de comunicação de massa e pelos dispositivos mercadológicos, pois “é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo” (SANTOS, 2010, p. 433). É possível dizer ainda que seu maior impacto sobressai-se muito mais na nossa vida cultural por unificar nossos estilos de vida e forma de pensar em contexto mais universal do que em qualquer outro setor organizacional.

Neste ponto, Nery (2009) nos dá uma valiosa contribuição ao afirmar que:

[...] a globalização está drasticamente modificando nossa vida cotidiana e também, podemos dizer, nossa vida cultural. De certa forma tudo está

⁸ GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. São Paulo: Ed. Artmed, 2005.

sendo redefinido. A vida cotidiana e a vida cultural estão tomando nova configuração pela influência das tecnologias da informação. Os impactos culturais da globalização são vários: as ideias, as imagens, os estilos de vida, os bens encontram-se disseminados com rapidez (NERY, 2009, p. 112).

Podemos dizer então, que a globalização aproxima justamente por promover a dilatação dos campos de conhecimento e a miscigenação das culturas por meio da engenharia das informações proposta no advento da tecnologia (que de algum modo marcou em brasa o século XX).

Desta maneira, não nos estranha que o jovem da sociedade moderna venha compartilhar parte dos atributos de uma identidade universal do que é ser jovem. Para Bauman (2005, p. 54), “com a globalização, a identidade se torna um assunto acalorado, todos os marcos divisórios são cancelados” tornando mais fácil a aproximação entre as pessoas não só fisicamente, mas comportamental e ideologicamente.

Hall (2006, p. 69) se refere a este fenômeno como a construção de identidades nacionais culturais no processo de globalização, que de uma maneira peculiar resulta na “aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre as pessoas e lugares situados a uma grande distância [...]”.

Em outras palavras, podemos ressaltar que no mundo atual o jovem exhibe muito mais *semelhanças* nas suas características identitárias juvenis do que de fato *diferenças*. Isto nos induz a pensar, no que Woodward (2011, p. 21) chamaria de “homogeneidade cultural promovida pelo mercado global”.

No entanto, apesar da literatura acadêmica indicar significativos pontos de proximidade e distanciamento entre as marcas que assinalam a identidade juvenil moderna, vale a pena questionar o que de fato significa ser *jovem* nos dias atuais, bem como discutir a sua relação com a categoria que abrange o termo: a noção de juventude.

No Brasil, de acordo com o Estatuto da Juventude publicado na forma de Lei nº 12. 852, de agosto de 2013 pela Secretaria da Presidência da República, são

considerados jovens todos aqueles sujeitos que se encontram em uma dada faixa-etária compreendida entre os 15 e os 29 de idade, tal qual podemos conferir abaixo:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. (Título I – Dos direitos e das políticas públicas de juventude, Capítulo I – Dos princípios e diretrizes das políticas públicas e juventude, Artigo 1º, p. 9 – Estatuto da Juventude. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, Secretaria Geral da Presidência da República - Secretaria Nacional da Juventude – Conselho da Juventude).

Deste modo, este marcador etário de *jovem* serve para diferir do conceito de adolescente que, ainda de acordo com o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013, parágrafo 2º, p. 10) são considerados adolescentes aquelas pessoas entre a idade de 15 e 18 anos aplicados na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 no Estatuto da Criança e do Adolescente.

De qualquer forma, por parecer limitado demais do ponto de vista epistemológico, esta delimitação de *jovem* é até certo ponto questionável para alguns estudiosos da área, uma vez que sua definição no documento se restringe a uma marca essencialmente cronológica e não comportamental e/ou psicossocial. No dicionário *online* da língua portuguesa, Aurélio⁹, embora um pouco vaga, encontramos a seguinte definição para o termo *jovem*:

s2g. 1 Relativo à juventude ou quem está na juventude; 2 Que existe há pouco tempo; 3 Que ou quem tem pouca idade; que ainda não é adulto; 4 Que ou quem está na juventude.

A partir de um ponto de vista mais científico e epistemológico (DAYRELL, 2003; ABRAMOVAY, 2007; NASCIMENTO, 2002a), ser jovem pode ser considerado um processo de maturação psicológica atravessado por crises e mudanças biofisiológicas, psíquicas, sexuais e sociocomportamentais, bem como um processo, às vezes duro, de adaptação e encaixe nos modelos de vida social e culturalmente estabelecidos para a fase pós-infância.

Para Abramovay (2007), a juventude pode ser entendida a partir de um conjunto de construções históricas e sociais que regulam nossos comportamentos e

⁹ <http://www.dicionariodoaurelio.com/jovem>

às vezes nos autorizam a execução e participação de certas práticas sociais. Para a autora, cada época e cada setor estabelecem diferentes maneiras de ser jovem, dentro de situações sociais e culturais específicas.

Segundo Silva (2004), a ideia de ser jovem está universalmente ligada a uma época da vida, a uma delimitação por idade, e não a uma definição perenizada e entendida como um grupo organizado. E embora as pessoas “não pertençam a grupos etários, pois apenas os atravessam, a idade é uma das características mais usadas para as suas tipificações” (p. 64) sendo esta fase (o ser jovem, a juventude) então classificada culturalmente como líquida e transitória.

A noção de *juventude* também se confunde com o termo *jovem*, uma vez que as duas definições se cruzam filosófica e etimologicamente. Abramovay (2007) afirma que a expressão juventude é uma produção determinada pela sociedade, que está diretamente relacionada com as formas de ver os jovens, inclusive por meio de estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situações de classe, gênero, grupo, contexto histórico, social entre outras coisas.

Autores como Silva (2004), Barrientos-Parra (2004), Dayrell (2003) e Nascimento (2002a) concordam que juventude não é um conceito que se define com tranquilidade e ainda unilateralmente, e advogam a inexistência de uma juventude única, mas sim de várias, tão várias são as manifestações e os interesses de certos grupos sociais que se organizam muito especificamente nesta fase da vida. Gil Souza (2004) complementa ainda que:

A juventude – uma categoria *inventada* pelos adultos – mantém-se, mas os seus gostos atitudes, sonhos e sentidos tornam-se cada vez mais difíceis de somatizar. A experiência social contemporânea marca as identidades juvenis com um profundo desejo de viver em grupo, fazer-se na relação com o outro. O *eu* é relacional e móvel para responder uma contemporaneidade que exige flexibilidade (GIL SOUZA, 2004, p. 47).

Levi e Schmitt (1996 apud SILVA, 2004, p. 63), por sua vez, destacam que:

[...] como as demais épocas da vida, a juventude é uma construção social e cultural que tem sido caracterizada por seu caráter de limite entre as margens da dependência infantil e a autonomia da idade adulta.

Esta perspectiva nos leva a compreendê-la como uma transição marcada entre fases e costumes assim como o desenvolvimento de certas habilidades sociais e emocionais que se consolidam com a maturidade.

Na nossa sociedade ocidental, com os efeitos da globalização e das políticas de mercado, ser jovem, isto é, fazer parte da juventude é algo que de certa forma representa infinitas possibilidades de produção e práticas sociais e até mesmo certo glamour, certo fetiche simbolizado na aparência e no culto de um corpo inesgotavelmente jovem e inexorável.

Este pensamento engendrado na cultura de massa da época, de algum modo, rompe com a noção de juventude representada e demarcada por uma dada faixa-etária. Seu conceito deve ser visto, então, em mudança e em negociação, pois o que funcionalmente se apregoa hoje em dia é que ser jovem é algo que está presente em nossas mentes mais do que em nossos corpos, ou seja, o conceito de juventude é sempre um construto social muito maleável e adequado a cada tempo.

Silva (2004, p. 64) ressalta ainda que “as sociedades constroem a juventude como um fato social e cultural intrinsecamente instável, carregado de muitos valores e usos simbólicos”. Ao citar Carraro (2000 apud SILVA, 2004, p. 22), a autora completa seu argumento quando ele afirma que:

[...] as sociedades complexas acenam para o jovem com possibilidades ilimitadas de informação, consumo e desenvolvimento, sugerindo o aumento da capacidade social de ação, ao mesmo tempo em que estabelecem um alto grau de controle e regulação sistêmica na produção de significados.

O fato é que as culturas do ocidente estão em consenso quando representam a juventude como uma jorrante fonte de beleza e força, dando-nos a ideia de que quanto mais jovens formos maior será a nossa capacidade de lutar e enfrentar desafios, pois a juventude tem o viço e a energia necessários para conquistar o mundo.

Partindo desta perspectiva, podemos dizer que a história está repleta de exemplos em que muitas transformações sociais só se fizeram possíveis por conta das lutas encabeçadas pela juventude como, por exemplo, as manifestações de

mulheres sufragistas na Nova Zelândia em 1893, a luta de jovens pelos direitos civis igualitários para negros no sul dos EUA na década de 1950 e, no contexto, latino-americano, o enfrentamento de jovens universitários contra as ditaduras militares nas décadas de 1960 e início dos anos de 1980.

Desta forma, nota-se desde os anos de 1960, o surgimento de variados grupos de jovens organizados em movimentos sociais e ideologicamente motivados pelas conquistas de diferentes causas, visto que no mundo todo “a década de 60 caracterizou-se por intensa mobilização na luta contra o colonialismo, a discriminação racial, pelos direitos das minorias, pelas reivindicações estudantis” (ALVES; PITANGUY, 1985), a ilustrar, os movimentos negros, movimentos feministas, movimentos homossexuais, movimentos pró-direitos civis, movimentos anti-guerra e movimentos anti-golpe.

Logo, devemos concordar que a juventude sempre protagonizou papéis importantes na luta por direitos civis e igualdade social através dos tempos. Também concordamos que boa parte do potencial transformador da juventude pode ser resultado do *conhecimento* conquistado por meio da *educação*, entendida por nós como um bem de consumo tão reclamado pelos jovens ao longo da história.

A célebre frase do estadista inglês Francis Bacon (1561-1926) “*Knowledge is power*” (conhecimento é poder) e o argumento de que “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”, frase imortalizada no discurso de Nelson Mandela (1919 – 2013), são exemplos de citações que inspiraram e ainda inspiram jovens de diferentes nacionalidades a lutar por um mundo melhor através do direito e acesso a educação de qualidade.

Concordamos ainda, que ter conhecimento e ter acesso à educação, sempre aumentou vertiginosamente as nossas chances de mudar o mundo no sentido de torná-lo mais justo e menos desigual, a exemplo de grandes revolucionários da história como Che Guevara, Martin Luther King e Rosa Luxemburgo, que usaram seus conhecimentos adquiridos pela educação para ajudar a sociedade a pensar sobre questões de classe e desigualdades econômicas e sociais.

Assim, entendemos que quanto mais instruídos somos, maior é a nossa capacidade de enfrentar as adversidade e lutar por justiça e por direitos igualitários na esfera da saúde, saneamento, segurança, moradia e, claro, educação.

Sabemos também que a educação sempre foi o melhor caminho para se atingir objetivos na vida, dentre eles, o sonho que muitos jovens têm em mudar sua realidade existencial, especialmente aqueles subalternizados, desrespeitados, oriundos de classes sociais oprimidas e desfavorecidas, pois a educação transforma o homem em sujeito de sua própria história, levando-o a novos níveis de consciência e novas formas de ação (FREIRE, 1979; 1983).

A educação tem o potencial necessário para ressignificar a existência de jovens fincados em situação social marginalizante ou em privação de bens culturais como a literatura, a arte, a música, o cinema e o teatro (bens estes em sua maioria dominados pelas elites abastadas e ordinariamente bem educadas).

Alinhado a este pensamento, Rigon et al. (2010, p. 24) complementam que a educação tem como objeto de sua atividade a capacidade de transformar o outro através da reflexão sobre sua realidade objetiva, ou seja,

O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes; por meio dessa atividade – teórica e prática -, é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana.

Igualmente, Nereide Saviani (1994) associa o potencial transformador da educação à capacidade que os pesquisadores têm de produzir ciência. Segundo a autora, uma educação descomprometida com a ciência será inútil no processo de mudança da realidade, pois como ela mesma afirma:

[...] a ciência, portanto, merece lugar destacado no ensino, enquanto meio de cognição e enquanto objeto de conhecimento. Isto é, sua grande importância consiste, ao mesmo tempo, em elevar o nível do pensamento dos estudantes e em permitir-lhes o conhecimento da realidade – o que é indispensável para que as jovens gerações não apenas conheçam e saibam interpretar o mundo em que vivem, mas também, sobretudo, saibam nele atuar e transformá-lo (SAVIANI, 1994, p. 89).

A educação, vista desta forma, é um bem inalienável e um direito indispensável para a humanidade, pois ajuda no índice de desenvolvimento econômico do país sendo capaz de colocar o indivíduo numa melhor categoria social através da diminuição da pobreza e conseqüente aumento de renda individual; ela também amplia as chances de obtenção de melhor emprego e melhora significativa na qualidade de vida, e é principalmente, através dela que somos preparados para os enfrentamentos da vida ao passo que tomamos consciência sobre a importância de nos superarmos social, econômica e culturalmente.

Para Libâneo (2005), somente pela educação é que ampliamos o reconhecimento dos nossos direitos e garantimos o acesso às diferentes formas de comunicação e o uso das novas tecnologias modernas; é por meio dela que podemos ser indivíduos mais esclarecidos e ter discernimento sobre os fenômenos e conflitos sociais que assolam o mundo e a humanidade. O autor ainda reforça que pelas práticas educativas entendemos mais propriamente nosso papel na construção civilizadora na medida em que lutamos mais pelo fortalecimento da nossa democracia e direito à cidadania.

A educação, na sua totalidade, nos ajuda a refletir sobre a nossa cultura e sobre a construção histórica das explicações que nos são dadas sobre as coisas do mundo, pois na compreensão de Rigon et al. (2010, p. 27) ela é vista como “o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos humanizam-se e herdamos a cultura da humanidade”. Isto nos faz entender que ela, a educação, nos conscientiza, favorece nosso discernimento e nos ajuda a perpetuar nossas histórias e nossas tradições.

A educação garante ainda, entre tantas benesses, nosso poder de escolha, de pensamento e de reflexão, além de melhorar nossa capacidade de integração social e, principalmente, assegurar a nossa dignidade.

Entretanto, apesar dos seus notados proveitos, infelizmente nem todos têm a oportunidade de estar e se manter em curso nesta intransferível prática social garantida, em parte, pelas políticas públicas e inscrita como direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros.

A este processo de *estar e manter-se* na escola sem interrupções no curso de sua realização, bem como o *pensar* sobre o impacto e os resultados das práticas escolares na vida dos sujeitos nele envolvido podemos chamar de *escolarização*, que de acordo com Gomes (2008):

[...] em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades (GOMES, 2008, p. 18).

Por escolarização, Faria Filho (2002, p. 16) compreende duas acepções igualmente importantes: a primeira diz respeito a um conjunto de organizações sociopoliticamente estabelecidas a fim de garantir uma formação básica aos sujeitos, isto é, entre outras questões de interesse social,

[...] o estabelecimento de processos e políticas concernentes à 'organização' de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo [...], da moral, da religião [...].

E ainda, uma segunda definição dada pelo autor trata a escolarização como um processo contínuo de formação social e garantia de conhecimento ao longo de uma trajetória de vida escolar, ou em suas próprias palavras:

[...] estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de 'consequências' sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais [...]. (FARIA FILHO, 2002, p. 16)

Em outras palavras, a escolarização é sempre tomada como um longo processo de manutenção, estada e realização de um *vir a ser* na escola dentro de um dado percurso de vida. Seus resultados e mudanças positivas também dizem muito sobre seu caráter civilizador e transformador de consciências e de condições sociais. É na sua trajetória escolar que o sujeito se transforma, se humaniza, pois como bem afirma Rigon et al. (2010) é:

[...] no processo de educação que realmente se efetivou, que o educando sai do processo diferente do que entrou, sai indivíduo educado. O produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do estudante, e essa transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda a vida do indivíduo. (RIGON et al., 2010, p.32).

Entretanto, a despeito da notada importância deste processo transformador, é grande o número de jovens que não podem (ou não puderam *ainda*) se sentir inseridos nos caminhos propostos pela escolarização através de uma instituição de ensino, de fato.

Embora seja um direito e, até certa idade, um dever¹⁰ estar na escola, muitos jovens ainda não puderam garantir sua permanência e atuação nesta prática social. É expressiva a quantidade de sujeitos não escolarizados por razões várias e entre elas podemos destacar o resultado do preconceito por classe social, raça, gênero, orientação e identidade sexual (cf. LOURO, 1997; 2000; 2004), que muitas vezes afasta ou compromete maciçamente a existência destes jovens no contexto de ensino.

Conquanto a lei tente asseverar e assegurar o direito de todos à educação pública e de qualidade, questões sociais diversas como ser pobre, ser negro, ser mulher ou ser homo/bi/transsexual ainda são campeãs no leque de razões que explicam a não-permanência de muitos jovens na escola.

O surgimento de conflitos de ordem financeira, cultural, familiar e existencial são fenômenos responsáveis pela maioria dos casos de evasão e resistência a ambientes escolares. Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) juntamente com informações disponíveis na PNAD 2011 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) nos mostram o número de jovens que largaram a escola no Brasil até o ano de 2011 contrastando estes dados com dados da Europa, conforme a tabela a seguir:

¹⁰ De acordo com a Constituição Federal de 1988, (Capítulo III. Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I. Da Educação. Artigos 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213 e 214) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente nas formas da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 os pais são obrigados a manter seus filhos na escola até o fim de sua infância e adolescência (Conforme Capítulo IV – Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer nos Artigos completos de número 53, 54, 55, 56, 57, 58 e 59, páginas 8 a 10 no documento).

QUADRO I:

Comparativos de jovens fora da escola no Brasil e na Europa

Índice de jovens que abandonaram a escola precocemente no Brasil de acordo com dados do IBGE e PNAD-2011/2012	
Número de homens entre 18 e 24 anos <i>fora</i> da escola até 2011	37,9%
Número de mulheres entre 18 e 24 anos <i>fora</i> da escola até 2011	26,6%
Número de jovens entre 18 e 24 que estão <i>na</i> escola/universidade até o ano de 2011	83,7%
Índice de jovens que abandonaram a escola na Europa de acordo com dados da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico)	
Número de homens entre 18 e 24 anos <i>fora</i> da escola até 2011	16,9%
Número de mulheres entre 18 e 24 anos <i>fora</i> da escola até 2011	12,4%

Fonte: Pnad 2011, disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/11/28/jovem-brasileiro-abandona-duas-vezes-mais-a-escola-que-estudante-europeu-segundo-ibge.htm>

Estes dados apontam que a evasão escolar entre jovens de 18 a 24 anos ainda é alta no Brasil e este abandono pode refletir um quantitativo de questões sociais que justificam a sua não-permanência nas escolas brasileiras, entre elas, arriscamos dizer que o preconceito e as diferentes formas de discriminação colaboram para a desistência escolar. No caso específico de pessoas LGBT, isto se confirma no relatório final da pesquisa sobre homofobia escolar no Brasil, a Reprolatina¹¹ (DIAZ, 2011) ao mostrar que 64,8% a 70,8% das pessoas LGBT relatam já ter sofrido agressões em diferentes espaços sociais, posto que de 26,8% a 33,5% reportam acontecimentos dentro da escola, e apontam ainda 7% a 11% dos agressores como sendo professores e colegas da escola/faculdade.

A escola tem sido um ambiente desconfortável para a comunidade LGBT no Brasil. De acordo com relatórios da CUT (Central Única dos Trabalhadores) sobre homofobia na escola, outros dados da Reprolatina no ano anterior também apontam que:

As taxas de evasão escolar dos LGBT representam números significativos e merecem atenção. A pesquisa (Reprolatina/2010) registra dados que colocam a escola no Brasil como sendo um ambiente completamente insuportável para LGBT. A ausência da valorização da Diversidade Sexual pela escola reforça os preconceitos e tornam o ambiente escolar palco de muitas violências contra os LGBT, principalmente por parte dos professores,

¹¹ DIAZ, Margarita. Relatório Técnico Final: REPROLATINA – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. Ano 2011 (Projeto Escola sem homofobia - componente de pesquisa: Estudo qualitativo sobre homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras). Investigadora principal: Dra. Margarita Diaz; coordenadores da pesquisa: Dra. Magda Chinaglia e Dr. Juan Diaz. Disponível em http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio_Tecnico_Final.pdf

que segundo a pesquisa, são os que mais reforçam as práticas preconceituosas dentro da escola (CUT, 2014)¹².

Mesmo com a proposição constitucional, que coloca a educação como direito de todos, ainda há muita controvérsia no que tange ao respeito e ao acolhimento das diferenças na escola.

Quando tratamos da diferença não nos referimos exclusivamente às diferenças sociais ou fisicamente quantificadas (como é o caso do discurso da inclusão de PCDs¹³), mas a diferença em sentido lato, uma referência imediata à etnia, raça, cor, religião, gênero e, principalmente, sexualidade – assunto tão excessivamente discutido nos últimos dois anos, mas ainda permeado de tabus e valores conservadores.

Felizmente, grupos sociais preocupados com estas questões há séculos têm feito frente na luta por visibilidade como, por exemplo, os movimentos feministas que tentam diminuir as diferenças entre homens e mulheres desde os séculos XVIII e XIX com suas lutas pelo sufrágio e por leis que garantissem às mulheres o acesso à educação e, mais modernamente, a conquista de direitos profissionais igualitários, bem como a equalização salarial ao que é reservado ao gênero masculino.

Questões de raça desde o fim dos *apartheids* pelo mundo no início dos anos de 1990 também estiveram nas pautas de reivindicações e consolidações de direitos civis igualitários para negros e grupos étnicos, da mesma forma que a criminalização constitucional de sua discriminação também hoje é garantida. Aqui no Brasil, o estabelecimento do sistema de cotas¹⁴ para negros e estudantes de escola pública

¹² Disponível em <http://www.cut.org.br/imprimir/standpoint/b2411fc034383a56e9aace93c1191414/>

¹³ Pessoas com Deficiências.

¹⁴ Cotas são políticas de ação afirmativa sobre a reserva de vagas institucionais públicas ou privadas a grupos historicamente alijados de processos sociais como, por exemplo, a entrada e permanência na educação superior. Estes grupos destacam-se por critérios de raça, etnia ou condição socioeconômica. De acordo com Monsma, Souza e Silva (2013, p. 140) há dois tipos de cotas no Brasil: “cotas sociais, para alunos oriundos de escolas públicas, e cotas étnico-raciais, para alunos negros e indígenas”. Este debate pode ser mais bem aprofundado em: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras** (2004-2012). Centro de Estudos Afro-orientais (CEO): Salvador, 2013. Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf.

desde o início dos anos 2000 tem também representado um avanço nas lutas pelo acesso igualitário à uma educação menos exclusivista.

No entanto outros grupos ainda são tratados de forma diferenciada, perseguidos pelo preconceito e muitas vezes distanciados dos ideais educacionais da maioria dos jovens que vivem suas vidas à margem dos conflitos de ordem econômica e existencial, a exemplo do jovem branco, heterossexual e de classe média (LOURO, 1997).

Autores como Miskolci (2014a), Torres (2013), Louro (2012; 2000) e Vorraber Costa (2005) ressaltam que escola ideal tal como proposta na literatura acadêmica está longe de ser inclusiva na vida real, principalmente no que tange ao combate dos diversos tipos de discriminação como a de classe, raça, gênero e orientação sexual.

Sabemos que a escola é um lugar onde se ensina, um lugar onde se aprende; no entanto, parece simples (e demais óbvia) esta assertiva se não questionássemos *o que* a escola ensina e *a quem* ela se interessa em ensinar (GADOTTI, 2008).

O discurso da inclusão já faz parte dos debates e questões sobre educação, mas apesar da evolução desta discussão através da contemplação de ações e políticas públicas sobre as diferenças, infelizmente estas ainda se restringem apenas a algumas categorias minoritárias como os PCDs, os índios e os negros – isto quando são de fato contempladas.

Nossa educação ainda é androcêntrica¹⁵ e patriarcalista (MISKOLCI, 2012; BELLO, 2002; LOURO, 1997; 1986) o que pode ser percebido quando nos damos conta de que a desambiguação da polarização homem e mulher ainda é absente, ou seja, questões de gênero ainda resistem nas formas de ensinar gerando muito preconceito e sexismo (BUTLER, 2014; 1999; 1993; LOURO, 2012; 2000).

No entanto, não são apenas as mulheres que são tratadas de forma excludente nos currículos escolares, mas também outras categorias que divergem do padrão hierarquicamente cristão, branco, europeu, classe-média, machista e

¹⁵ Palavra derivada do termo *androcentrismo*, visão de mundo onde se valoriza o ponto de vista masculino e experiências centradas na figura do homem, do humano macho (cf. BELLO, 2002).

heterossexual como é o caso dos sujeitos que se enquadram na categoria LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). Assim, não resta dúvida que a escola brasileira ainda vê de soslaio qualquer tentativa de livre expressão dos indivíduos pertencentes a este grupo.

Atitudes assim só reforçam o preconceito e autorizam direta ou indiretamente os mais diferentes tipos de violências cada vez mais comuns nas escolas e que só são experienciadas e realmente percebidas por aqueles que sentem na pele a dor, o ressentimento e o sofrimento de não poder se encaixar na heteronorma, ou seja, no padrão heterossexual culturalmente dominante.

Contudo, a despeito do quadro educacional pouco satisfatório na nossa sociedade atual, principalmente em que pese a construção das relações entre a educação e sexualidades não-normativas, destacamos que este trabalho problematiza esta temática ao passo que se sustenta em teorias que coadunam o conhecimento científico teórico-metodológico com indagações e questões identitárias que ainda precisam ser tratadas na escola.

Assim, desenvolvemos nosso estudo em torno do seguinte tripé teórico e epistemológico: inicialmente, propomos problematizar as sexualidades contra-hegemônicas a partir do suporte teórico concedido pela Teoria *Queer* nas discussões de estudiosos como Judith Butler (1993; 1999; 2014), Louro (2000, 2010, 2013), Spargo (2006) e Sedgwick (1993; 1998; 2007 apud MISKOLCI, 2012). Em consonância, dispomos ainda de teorias que discutem a relação existente entre educação e diferença (MISKOLCI, 2005; 2012; VORRABER COSTA, 2003; JUNQUEIRA, 2009; TORRES, 2013) e também colocam em debate o papel da escola na construção e aceitação de identidades e sexualidades construídas fora do padrão social e historicamente convencionado. E finalmente, com este estudo, propomos investigar, analisar e discutir questões de escolarização e projeção de vida de jovens LGBT por meio da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1989) pela qual tentaremos entender as representações destes sujeitos em processo de formação acadêmica, graduação e pós-graduação, sobre sua escolarização e as implicações destes processos em seus projetos de vida.

Desta feita, para um melhor entendimento das questões aqui abordadas, organizamos este estudo em sete diferentes seções.

Na primeira seção, discorremos sobre o panorama acadêmico-científico dos estudos sobre questões LGBT no contexto da educação. Na seção seguinte, traçamos uma discussão sobre as origens, organizações e contornos do movimento LGBT ao longo da história. Na terceira seção, por sua vez, discorremos sobre questões que tratam dos temas escola e diferença na perspectiva do multiculturalismo e os diferentes processos de escolarização na modernidade. Na quarta seção, apresentamos as teorias que engendram este estudo: a Teoria das Representações Sociais e a Teoria *Queer*, além de discutir suas relações de proximidade, limites e possibilidades. No entanto, encontra-se na quinta seção o lugar no qual podemos discorrer sobre o percurso metodológico escolhido para analisar os discursos dos nossos sujeitos de pesquisa, isto é, as narrações de suas representações sociais sobre sua escolarização e sexualidade no enlace de seus projetos de vida. Na sexta seção, fazemos as análises dos dados com base nas metodologias Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e Teoria *Queer* (TQ). Finalmente, na sétima e última seção, abordaremos as representações sociais (RS) dos sujeitos de pesquisa sobre sua escolarização na dimensão da escola e da sexualidade no intuito de desvelar a articulação entre as imagens e os sentidos atribuídos a sua trajetória escolar.

SEÇÃO I

1 - ANDAM DIZENDO POR AÍ: UM ESTADO DA ARTE SOBRE ESTUDOS LGBT

*É extremamente difícil falar sem dizer
algo a mais*

(Luís XIV)

Nos dois últimos anos a questão LGBT tem sido um dos temas de maior destaque e controvérsia na mídia brasileira, pois nunca se explorou tanto uma temática como tem acontecido bem recentemente. A popularização de redes sociais como Facebook, Twitter, LinkedIn e aplicativos de mensagens multiplataforma como WhatsApp, Skype e Messenger facilitaram o contato, a troca e a atualização em tempo real de assuntos polêmicos entre as pessoas do mundo inteiro, o que configura um maior alcance sobre o tratamento dado às diferenças na aldeia global e sugere às pessoas, uma tomada de posição acerca do que realmente pensam sobre sexualidades não normativas.

A proposta e a derrubada do kit escolar anti-homofobia no Senado brasileiro em 2014, os tipos generalizados de violência sofridos por jovens desta categoria, as manobras políticas do atual governo feitas para evitar as reivindicações destas minorias, a tentativa de instituição da criminalização da homofobia através do Projeto de Lei da Câmara - 122/2006 (ou simplesmente PL-122), a exposição de relações homoafetivas em novelas, séries, filmes e propagandas de alcance nacional, o pronunciamento de profissionais da saúde naturalizando as sexualidades não-hegemônicas, além do fortalecimento dos movimentos de defesa dos direitos de gays, lésbicas, bi e transexuais e das maciças manifestações reacionárias de grupos religiosos contrários à causa LGBT e seus desdobramentos são exemplos claros de como são urgentes os debates sobre esta população.

Assim, ao analisarmos todos estes eventos, percebemos um cenário de muita tensão no panorama da atualidade, mas por outro lado, um pano de fundo de muitas conquistas, entre elas a tão reclamada visibilidade LGBT (TORRES, 2013; PRADO;

MACHADO, 2008), que por tanto tempo foi mantida nas alcovas do preconceito e da negação de seus direitos.

No entanto, embora notemos um efetivo interesse pela questão LGBT por parte da grande mídia, há ainda um inexpressivo número de trabalhos acadêmicos nos sites que albergam as produções intelectuais e registros de pesquisas sobre o assunto, ou seja, se avançou a discussão sobre a temática por meio das formas de comunicação das massas, falta ainda um recrudescimento do debate nos centros de pesquisas e estudos pós-graduados nas universidades brasileiras.

Ressalte-se que ainda são limitados os campos de estudo que se interessam em discutir a temática. Áreas como *serviço social*, *sociologia* e *psicologia* ainda saem na frente em termos de pesquisas realizadas sobre a população LGBT, tendo mais especialmente a *psicologia* como sendo referência maior de interesse pelo assunto e despontando em números de teses e dissertações sobre esse campo do conhecimento. Porém, trabalhos na área da *educação* ainda deixam a desejar no que concerne ao avanço do tema neste território de práticas sociais tão específicas, tão contraditórias e tão conflituosas quando se trata da questão do acolhimento, da proteção e da promoção de direitos das minorias, principalmente as minorias sexuais (JUNQUEIRA, 2009).

À medida que percebemos a necessidade de inclusão e propalação do tema nas diferentes esferas da comunicação social, torna-se indispensável que entendamos como se encontra, mais especificamente, a abordagem da nossa temática na perspectiva acadêmico-científica para que, assim, possamos delimitar mais significativamente nosso campo de investigação, estabelecendo fronteiras e diálogos com outros pesquisadores da área, e com isso, realizar uma melhor apropriação do nosso objeto de estudo que são as representações de jovens LGBT sobre sua escolarização e a sua relação com seus projetos de vida.

Assim, a fim de avaliar a disposição imediata do panorama acadêmico sobre a questão LGBT a partir da literatura científica produzida, organizada e sistematizada nos cursos de pós-graduação de universidades brasileiras, optamos aqui por organizar uma coleta de dados teórico-metodológicos expostos em resumos de teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da CAPES e Biblioteca

Nacional Digital (BNDigital), além de artigos em Revistas *Qualis* disponíveis na plataforma SCIELO.

Ao todo foram avaliados noventa e nove (99) trabalhos entre teses, dissertações e artigos científicos, mais precisamente, em duas plataformas de pesquisa de dados de trabalhos acadêmicos. No entanto, estes trabalhos acabaram passando por processos de mapeamentos e triagens especificadas ao longo do texto.

Para começar, quando da procura por trabalhos de referência ao nosso tema no Banco de Teses da CAPES, escolhemos iniciar a pesquisa buscando, primeiramente, dados disponíveis nos anos de 2010 a 2014 – o que não foi possível, uma vez que de acordo com a bibliotecária do Portal de Periódicos da CAPES, Katyusha Madureira Loures de Souza, responsável pelo Projeto de Atualização Funcional e Tecnológica do Portal de Periódicos/Banco de Teses e Desenvolvimento de Coleções, no intuito de oferecer acesso a informações consolidadas e que reflitam as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro da CAPES, só estão disponíveis dissertações e teses que datam nos anos de 2011 e 2012¹⁶. Em razão disto, buscamos operar com os trabalhos disponíveis nesta circunstância e utilizamos como palavras-chave a expressão **LGBT e Educação**, que nos disponibilizou um número insignificante de dissertações e teses (apenas 12 registros). Assim, decidimos limitar a busca utilizando apenas o descritor **LGBT**, o que nos garantiu um número mais significativo de trabalhos (47 registros), além de uma maior variedade de perspectivas de estudos e pesquisas sobre o assunto. O termo **LGBT** não aparece em nenhuma pesquisa feita na plataforma da BNDigital (Biblioteca Nacional Digital), o que nos aponta uma fragilidade na discussão acadêmica sobre o tema em específico.

Ainda, de acordo com os dados da CAPES, notamos que entre os anos de 2011 e 2012, nenhum estudioso se ocupou da elaboração de algum trabalho que tentasse organizar o estado da arte de pesquisas sobre a questão **LGBT** no Brasil. Na busca sobre o tema em *sites* de pesquisa como Google Acadêmico e *Scientific*

¹⁶ Informações mais detalhadas podem ser conferidas nos anexos intitulados “Informações do Banco de Teses da CAPES 25/02/2014 e 24/02/2015” que se encontram na seção **Anexos** deste trabalho.

Electronic Library Online (SCIELO), também não foi possível encontrar trabalhos que versam sobre o estado do conhecimento do assunto em questão.

Por outro lado, quando aplicamos o termo **LGBT** na caixa de busca da plataforma SCIELO nos é disponível cinquenta e dois (52) registros de artigos publicados em periódicos especializados de diferentes áreas. Entretanto, apenas um (01) artigo aparece disponível quando colocamos a expressão **LGBT e Educação** no mesmo sítio eletrônico.

1.1- Delimitando o *corpus*: estado do conhecimento

Para melhor sistematizar o total de 47 trabalhos disponíveis na CAPES, resolvemos elaborar dois quadros (dissertações e teses) com as informações sobre o *ano* da produção dos mesmos, a *instituição de ensino superior* na qual estas pesquisas foram elaboradas, a *área de estudo* na qual o trabalho está vinculado e o *programa de pós-graduação* que eles fazem parte juntamente com a *nota* que o mesmo recebeu na avaliação trienal da CAPES no ano de 2013.

Abaixo os quadros se apresentam em ordem cronológica de pesquisas e para uma melhor expressão destes dados, dividimo-los então em dois grupos: Quadro II – *Teses* e Quadro III – *Dissertações*.

Quadro II

Trabalhos disponíveis no Banco de Teses da CAPES – TESES

Quantitativo de Teses	Ano de produção	IES	Área	Programa de Ensino	Conceito do programa
1	2011	USP/RP	Psicologia	Psicologia	5
2	2011	UFRJ	Serviço Social	Serviço Social	6
3	2012	UERJ	Educação	Educação	7
4	2012	UFSC	Sociologia	Sociologia Política	5
5	2012	UFRGS	Ciências Sociais Aplicadas I	Comunicação e Informação	5
6	2012	UFMG	Psicologia	Psicologia	5
7	2012	UFSC	Interdisciplinar	Interdisciplinar em Ciências	6
8	2012	UFSC	Antropologia	Antropologia Social	5
9	2012	UFRN	Sociologia	Ciências Sociais	4

Fonte: Adaptação do autor para os dados disponíveis no *site* da CAPES – 2015

Quadro III

Trabalhos disponíveis no Banco de Teses da CAPES – DISSERTAÇÕES

Quantitativo de Dissertações	Ano de produção	IES	Área	Programa de Ensino	Conceito do programa
1	2011	UNB	Serviço Social	Política Social	6
2	2011	UFPa	Direito	Direito	4
3	2011	UNESP/Assis	Psicologia	Psicologia	4
4	2011	UFF	Psicologia	Psicologia	4
5	2011	UFMG	Interdisciplinar	Estudos do Lazer	5
6	2011	UNISINOS	Sociologia	Ciências Sociais	5
7	2011	USP	Educação	Educação	6
8	2011	PUC –SP	Psicologia	Psicologia	4
9	2011	UFPE	Serviço Social	Serviço Social	6
10	2011	PUCCAMP	Psicologia	Psicologia	5
11	2011	UNB	Psicologia	Psicologia Social	5
12	2011	ITE	Direito	Sistema Constitucional de Garantia de Direitos	4
13	2011	UERJ	Saúde Coletiva	Saúde Coletiva	7
14	2011	UERJ	Psicologia	Psicologia Social	5
15	2011	UENF	Interdisciplinar	Políticas Sociais	4
16	2011	UERJ	Saúde Coletiva	Saúde Coletiva	7
17	2011	PUC-SP	Serviço Social	Serviço Social	7
18	2011	UFRJ	Antropologia/Arqueologia	Antropologia Social	7
19	2012	UFMG	Psicologia	Psicologia	5
20	2012	UFMS	Letras/Linguística	Letras	5
21	2012	UFRJ	Psicologia	Psicologia	5
22	2012	UFRN	Antropologia/Arqueologia	Antropologia Social	4
23	2012	UNB	Serviço Social	Política Social	6
24	2012	PUCCAMP	Arquitetura e Urbanismo	Urbanismo	4
25	2012	UMESP	Educação	Educação	4
26	2012	UFC	Saúde Coletiva	Saúde Pública	4
27	2012	UFPR	Educação	Educação	5
28	2012	UFSC	Antropologia/Arqueologia	Antropologia Social	5
29	2012	PUC-RIO	Letras/Comunicação	Letras	2
30	2012	UFPR	Educação	Educação	5
31	2012	UFPE	Psicologia	Psicologia	4
32	2012	PUC-RIO	Ciências Sociais Aplicadas	Comunicação	4
33	2012	UFSC	Psicologia	Psicologia	5
34	2012	FUFPI	Educação	Educação	4
35	2012	UERJ	Saúde Coletiva	Saúde Coletiva	7
36	2012	UFPA	Sociologia	Ciências Sociais	4
37	2012	UFMG	Psicologia	Psicologia	5
38 ¹⁷	2012	FUV	Filosofia/Teologia	Ciências da Religião	3

Fonte: Adaptação do autor para os dados disponíveis no site da CAPES – 2015

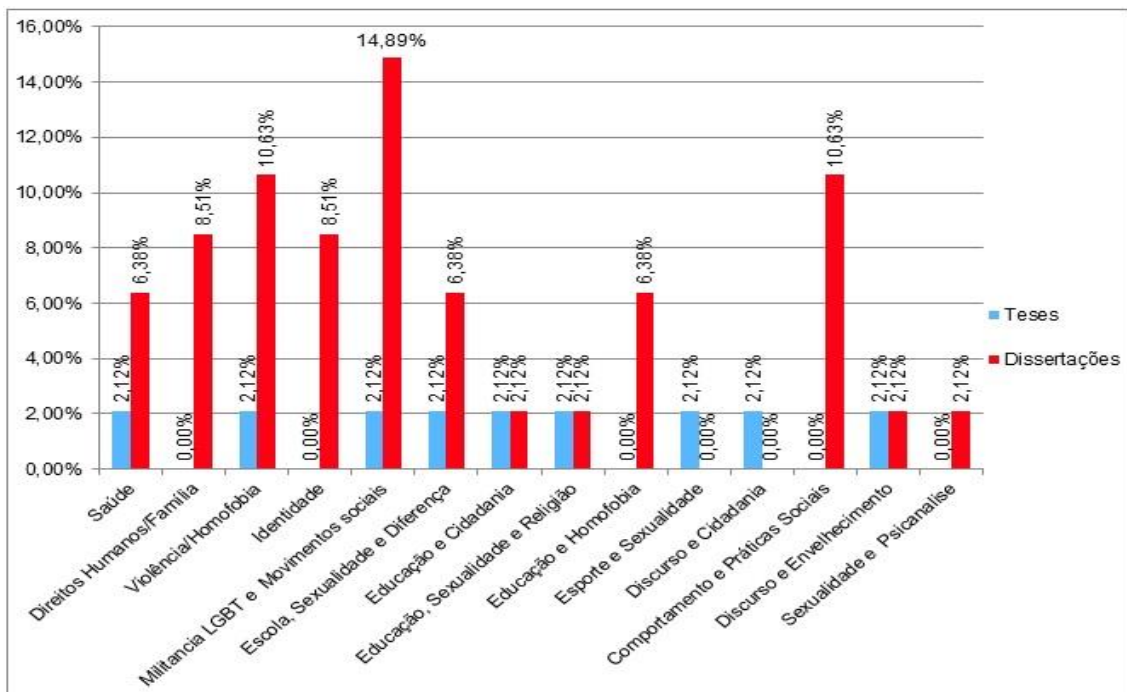
Podemos perceber com os dois quadros acima que o tema LGBT tem sido estudado em áreas diversas nas mais diferentes instituições de ensino superior. No entanto, para uma melhor análise dos resumos, decidimos excluir os trabalhos cujo programa de ensino tem nota igual ou inferior a três (03) e que não estivessem diretamente ligados à educação e/ou ensino.

¹⁷ Para não criarmos um quadro em separado, incluímos aqui o trabalho de José Christovam de Mendonça, única dissertação vinculada a um Mestrado Profissional, embora a mesma não venha a ser selecionada para análise específica sobre o tema *LGBT e educação* por conta da baixa pontuação na avaliação trienal da CAPES.

Em função de uma triagem mais específica sobre a aproximação temática destes trabalhos disponíveis na CAPES com o assunto do nosso estudo, elaboramos um gráfico cuja finalidade é visibilizar por categorias temáticas as áreas e questões de interesse sobre o campo de estudo LGBT. O gráfico em questão mostra também o quantitativo de trabalhos em cada categoria analítica específica, além da classificação por produção do tipo dissertação e tese.

Estes indicadores nos fazem perceber que trabalhos na área da educação em específico apresentam número pouco expressivo, assim como outros campos do conhecimento como a psicologia e o serviço social, que apesar de tratarem da categoria educação não parecem se voltar exclusivamente para a problemática escola e escolaridade LGBT. No entanto, a temática da escolarização e sua relação com projetos de vida não aparecem em nenhum trabalho, nem mesmo por aproximação temática ou metodológica. Observemos então a disposição destes trabalhos no gráfico abaixo:

Gráfico I - Teses selecionadas no portal de periódicos da CAPES



Fonte: Adaptação do autor a partir dos dados da CAPES – 2015.

Como podemos ver, no gráfico acima expusemos um número de quatorze (14) categorias temáticas diferentes encontradas nas teses e dissertações selecionadas, tentando enquadrá-las ao máximo na generalização do tema, uma vez que alguns destes trabalhos tratam também outras temáticas em co-ocorrência daquelas mais específicas. Para tanto, na finalidade de perceber a relação/proximidade destes trabalhos com o que discutimos aqui, em alguns casos foi necessária a leitura não apenas dos *resumos* de alguns destes estudos, mas também sua *introdução* e o capítulo *metodológico*, o que nos ajudou, sobremaneira, a chegar nesta classificação categórico-temática.

Nesta seleção, ressalte-se ainda que, nos trabalhos cuja categoria temática está inscrita no campo educacional, na maioria dos casos a problemática da *educação/escolarização* propriamente dita não representa um protagonismo efetivo, restringindo-se, em alguns casos, apenas ao ambiente escolar ou aparecendo como cenário ou pano de fundo sem ser problematizada.

Para tanto, no intuito de estabelecer uma conexão direta entre o tema *LGBT e Educação* e os trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi imprescindível que fizéssemos uma rigorosa seleção a fim de chegar apenas aos trabalhos que se aproximassem da nossa proposta de estudo, teórica ou metodologicamente. No quadro a seguir, mostramos as duas (02) teses resultantes da triagem que fizemos dos trabalhos que, de alguma forma tocam na questão da educação nos domínios da problemática LGBT. Vejamo-los então:

Quadro IV Teses Selecionadas

IES	Conceito CAPES	Área	Programa	Ano	Autor	Título
UERJ	7	Educação	Educação	2012	BRAGA, Denise da Silva.	Heteronormatividade e sexualidade LGBT: Repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não-normativas.
UFMG	5	Psicologia	Psicologia	2012	TORRES, Marco Antonio.	A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: Heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas.

Fonte: Adaptação do autor a partir dos dados da CAPES – 2015.

Note-se que das duas (02) teses escolhidas, apenas uma delas está estritamente ligada à área e a um programa de educação mutuamente; isto nos foi bastante significativo quando da escolha de uma delas para análise relacional entre as teses e a aproximação com o nosso objeto de estudo ou campo de investigativo.

No outro quadro a seguir, apresentamos as sete (07) dissertações que selecionamos a partir do critério da aproximação temática com o nosso estudo. Entretanto, adiantamos que ao final da seleção destacamos apenas dois (02) trabalhos que melhor se encaixam na discussão entre a questão LGBT e educação. Por hora, abaixo temos as seguintes dissertações, que entre outros pontos, se apresentam com o indicativo de área, programa, autor e título da produção:

Quadro V Dissertações Selecionadas

IES	Conceito CAPES	Área	Programa	Ano	Autor	Título
USP	6	Educação	Educação	2011	DANILIAUSKAS, Marcelo.	Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil sem Homofobia.
UENF	4	Educação	Políticas Sociais	2011	JUNIOR, Paulo Santos Freitas.	Nem tão azul, nem tão rosa: os professores e suas representações do diferente no contexto escolar.
UFPR	5	Educação	Educação	2012	LIBERATO, Luciano Vitor Dias.	Um estudo a respeito dos documentos produzidos para cursos de capacitação no campo LGBT: Algumas reflexões em educação.
FUFPI	4	Educação	Educação	2012	ARAÚJO, Valdênia Pinto de Sampaio	Educação e diversidade (s): Qual a cor da homofobia no arco-íris da escola?
UFMG	5	Psicologia	Psicologia	2012	ROCHA, Leonardo Tolentino Lima.	Norma de gênero e instituição escolar: Um estudo sobre as estratégias de enfrentamento à homofobia na escola das redes públicas de Belo Horizonte.
UMESP	4	Educação	Educação	2012	MOURA, Marcus Kempes Macedo de.	Educação e Direitos Humanos: O caso do Programa Brasil sem Homofobia.
UFPR	5	Educação Física	Educação	2012	RIBEIRO, Gabriela Chicuta.	Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar: uma cartografia das práticas discursivas na escola.

Fonte: Adaptação do autor a partir dos dados da CAPES – 2015.

No tocante da seleção das dissertações de mestrado dispostas no quadro acima, como já foi dito, apesar de apontarmos sete (07) trabalhos circunscritos no campo de investigação educacional, apenas duas (02) dissertações se alinham com o propósito do nosso estudo, seja por meio da aproximação com o nosso objeto de

estudo ou por meio da perspectiva teórico-metodológica escolhida pelos seus produtores.

Ressaltamos também que, para um melhor entendimento dos critérios de seleção dos trabalhos em destaque, optamos por detalhar o *objeto de estudo* juntamente com a *perspectiva teórico-metodológica* das teses e dissertações escolhidas para que com isso pudéssemos perceber as relações de proximidade e distanciamento entre o nosso objeto e as perspectivas adotadas por outros pesquisadores do mesmo campo de investigação. Vejamos abaixo, então, os Quadros VI e VII, Teses e Dissertações, respetivamente:

Quadro VI

Perspectivas Teórico-Metodológica (Teses)

Autor	Título	Objeto de Estudo	Perspectiva teórico-metodológica	Método de pesquisa
BRAGA, Denise da Silva.	Heteronormatividade e sexualidade LGBT: Repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não-normativas.	Discursos escolares na produção de corpos, gêneros e sexualidades LGBT.	Sociologia/Antropologia/Filosofia: Judith BUTLER (Teoria Queer); FOUCAULT (história da sexualidade) e Beatriz PRECIADO.	Pesquisa etnográfica (observação e entrevistas)
TORRES, Marco Antonio.	A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: Heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas.	Relações entre a escola e movimentos sociais LGBT na permanência de professora travestis na escola.	Sociologia: Norbert ELIAS (teoria da figuração).	Análise do Discurso (entrevistas)

Fonte: Adaptação do autor a partir dos dados da CAPES – 2015.

É importante registrar aqui, que das duas (02) teses selecionadas acima, destacamos o trabalho de Denise da Silva Braga, que nos interessa ao passo que tenta reconhecer nos discursos escolares as marcas e as repercussões da imposição do binarismo de gêneros masculino e feminino, impostos pela matriz heteronormativa através de comportamentos e treinamentos de corpos e sexualidades na escola. Seu interesse nas narrativas de sujeitos LGBT ajudam o leitor a entender como a escola tem interferido na produção de sexualidades não-hegemônicas, bem como os resultados destas práticas na percepção dos indivíduos em questão. Com este trabalho, Braga propõe lugares para repensar a

desconstrução dos discursos de contribuição e manutenção da heteronormatividade na tentativa de abrir espaços para que outras sexualidades sejam naturalizadas a partir de políticas de tolerância e políticas de diferença no currículo escolar. A tese de Marco Antonio Torres também apresenta uma proposta bastante significativa ao defender que o crescente número de demandas da categoria LGBT por visibilidade nos espaços públicos, sociais e políticos justificam o surgimento gradual de professoras travestis e transexuais femininas na escola. O autor problematiza questões de gênero e normatividade no espaço escolar à luz da teoria da figuração proposta pela sociologia de Norbert Elias ao analisar o discurso de sete professoras travestis/transexuais sobre seus processos de partida e chegada ao ambiente escolar, seja como alunas ou como professoras.

Entretanto, como outrora adiantado, na sequência apresentamos o quadro que classifica teórica e metodologicamente as dissertações de mestrado destacando assim, entre outros detalhes, o objeto e a perspectiva de estudo, bem como o método de pesquisa selecionado. Vejamos abaixo:

Quadro VII

Perspectivas teórico-metodológica (Dissertações)

Autor	Título	Objeto de Estudo	Perspectiva teórico-metodológica	Método de pesquisa
DANILIAUSKAS, Marcelo.	Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil sem Homofobia.	Planos, programas e políticas públicas para LGBT oferecidas pelo governo federal por meio da educação.	Trajetórias políticas educacionais com base em Stephen BALL e Nancy FRASER.	Análise Documental e entrevistas semi-estruturadas.
JUNIOR, Paulo Santos Freitas.	Nem tão azul, nem tão rosa: os professores e suas representações do diferente no contexto escolar.	Aceitação e discriminação da homossexualidade na escola.	Teorias sobre sexualidade humana, homossexualidade, formação de professores, educação sexual e políticas públicas para LGBT.	Pesquisa Qualitativa (observação, entrevistas e análise documental).
LIBERATO, Luciano Vitor Dias.	Um estudo a respeito dos documentos produzidos para cursos de capacitação no campo LGBT: Algumas reflexões em educação.	Materiais didáticos produzidos nos cursos de formação/capacitação oferecidos pelas ONGs ligadas aos movimentos LGBT	Teorias sobre Direitos Humanos.	Análise Documental.
ARAÚJO, Valdenia Pinto de Sampaio	Educação e diversidade (s): Qual a cor da homofobia no arco-íris da escola?	Práticas homofóbicas nos espaços escolares.	Questões sobre homossexualidade na escola (JUNQUEIRA, LOURO e	Pesquisa Qualitativa baseada em BARBIER e MELUCCI (observações e questionários).

			FOUCAULT).	
ROCHA, Leonardo Tolentino Lima.	Norma de gênero e instituição escolar: Um estudo sobre as estratégias de enfrentamento à homofobia na escola das redes públicas de Belo Horizonte.	Projetos de intervenção contra a homofobia nas escolas.	Conceitos de norma de gênero, homofobia e política (Judith BUTLER, Daniel BORILLO E Jacques RANCIÈRE).	Pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas.
MOURA, Marcus Kempes Macedo de	Educação e Direitos Humanos: O caso do Programa Brasil sem Homofobia.	Análise do Programa Brasil sem Homofobia.	Conceito de dispositivo de FOUCAULT (Dispositivo da Sexualidade com foco na homossexualidade e homofobia).	Análise Documental.
RIBEIRO, Gabriela Chicuta.	Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar: uma cartografia das práticas discursivas na escola.	Narrativas de professores de Educação Física sobre corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual.	Teorias sobre corpo, gênero e sexualidade em FOUCAULT, BUTLER, LOURO, Donald SABO, Rogério Diniz JUNQUEIRA, Helena ALTMANN e Deborah BRITZMAN.	

Fonte: Adaptação do autor a partir dos dados da CAPES – 2015.

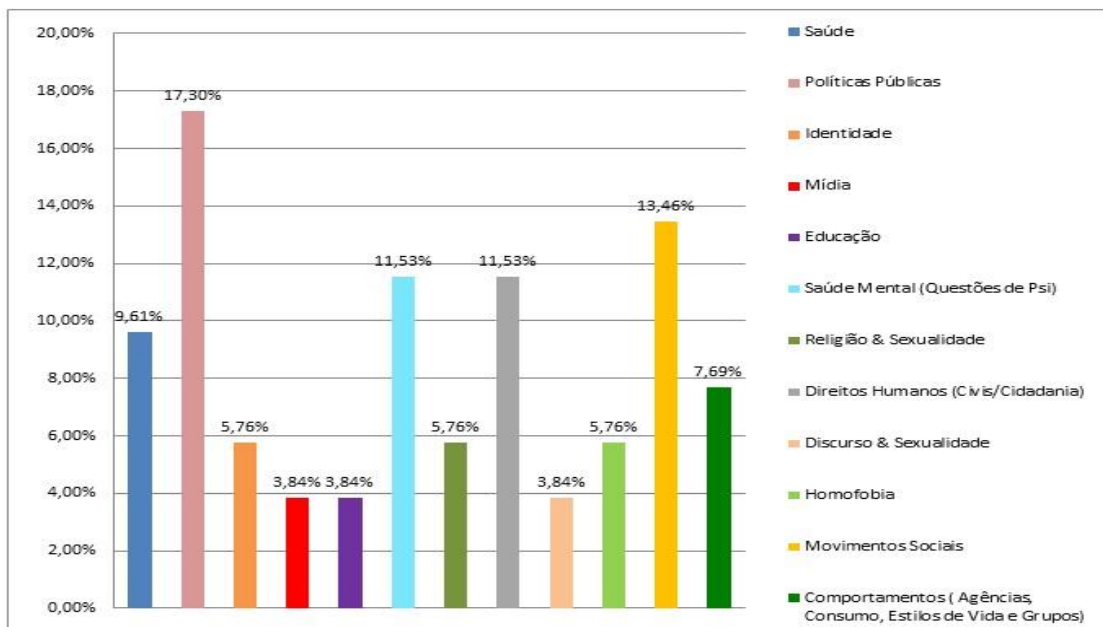
Partindo da seleção acima, destacamos apenas dois (02) trabalhos que julgamos ter uma conexão direta com a questão LGBT e educação nos moldes do que propomos na nossa pesquisa, mesmo quando não problematizando, assim como as teses, a educação/escolarização LGBT à luz da diferença.

Na primeira dissertação, Valdenia Pinto de Sampaio Araújo destaca em sua pesquisa a necessidade da naturalização da discussão sobre sexualidades na escola, sobretudo no que tange às homossexualidades e ao combate de práticas homofóbicas no espaço escolar e familiar. A autora problematiza e analisa diferentes pontos de vista de jovens LGBT sobre suas sexualidades, identidades, sociabilidades, afetividades e posicionamentos ante aos ataques de homofobia e convivência com diferentes membros da escola. A perspectiva teórica que se utiliza de Rogério Diniz Junqueira, Guacira Lopes Louro e Michel Foucault também muito contribui para a aproximação existente entre o seu e o nosso objeto de estudo ao passo que aponta a escola e a família como dois territórios propícios à hostilidade e intolerância às sexualidades destes sujeitos. O segundo trabalho, nos interessa também a dissertação de Marcelo Daniliauskas à medida que tematiza a necessidade de inclusão de planos, programas e políticas públicas na agenda educacional no intuito de diminuir e combater a homofobia e a evasão escolar LGBT a partir de ações governamentais que sensibilizem todos os atores da comunidade escolar, educando-os, assim, para a diferença e para o acolhimento da diversidade.

Por outro lado, quando da pesquisa de artigos na plataforma SCIELO, inicialmente, utilizamos na caixa de busca os descritores *LGBT e Educação e LGBT*. Na busca pelo primeiro descritor, não foram encontrados documentos para a pesquisa; no segundo, por sua vez, encontramos um quantitativo de cinquenta e dois (52) artigos em quatro idiomas diferentes (português, inglês, francês e espanhol) datados entre os anos de 2002, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014. A princípio, intencionamos incluir apenas artigos disponíveis em revistas qualificadas, porém em razão do baixo número de trabalhos, resolvemos fazer a análise de todos os 52 artigos a fim de selecionar apenas aqueles cujo eixo-temático se relaciona diretamente com questões educacionais ou se aproximam teórica e metodologicamente da discussão que escolhemos para tratar nosso objeto de estudo.

Abaixo, organizamos o quantitativo de 52 artigos dispostos no SCIELO por categorias temáticas num quadro percentual, como podemos ver a seguir:

Gráfico II – Percentual de artigos sobre LGBT organizados por categoria temática no site SCIELO



Fonte: Adaptação do autor a partir dos dados da plataforma SCIELO 2015.

Percebemos, a partir deste gráfico, que nos temas dos artigos disponíveis na plataforma SCIELO destacam-se em primeiro lugar trabalhos que tratam de

questões como Políticas Públicas LGBT, apresentando um quantitativo de nove (09) trabalhos, ou seja, uma taxa percentual de 17,30%, tendo como um menor número de artigos temas como Mídia (3,84%), Discurso e Sexualidade (3,84%) e Educação (3,84%) - que pode ser traduzido num quantitativo de apenas dois (02) artigos por categoria temática.

Impressiona-nos a percepção de que a discussão sobre *sexualidades LGBT na educação* seja tão absente no que diz respeito a uma plataforma virtual que se ocupa de compilar trabalhos científicos de caráter internacional como o SCIELO, inclusive dentro de um período maior que sete (07) anos. Nos impressiona mais ainda saber que mesmo os trabalhos cuja categoria temática apresenta como núcleo estruturante a educação, ainda assim não se ocupam de problematizá-la à luz do binômio diversidade e escolarização, categoria que nos interessa de fato no nosso estudo.

No entanto, abaixo elaboramos um quadro destacando os artigos que de alguma forma se afinam com a nossa proposta de discussão ou contemplam debates específicos sobre a relação educação e sexualidades LGBT. Vejamo-lo:

Quadro VIII

Artigos em revistas/periódicos sobre Educação e Sexualidade LGBT no SCIELO

Título do Artigo	Autor	Idioma de publicação	Ano de Publicação	Revista/Periódico
Jóvenes en la encrucijada. ¹⁸	CORNEJO, Juan E.	Espanhol	2010	Ultima Década, nº 32 CIDPA Valparaíso, julio, 2010, pp. 173-189.
Changelling homofobia in schools policies and programs for safe school climates. ¹⁹	RUSSEL, Stephen T.	Inglês	2011	Educar em Revista, Curitiba Brasil, nº 39, jan-abr. 2011, p. 123-138. Ed. UFPR
Escuela y Diversidad: ¿Que realidade? ²⁰	CALDAS, José Manuel Peixoto et al.	Espanhol	2012	Educação em Revista, set. 2012, v. 28, nº 03, p. 143-158.

Fonte: Adaptação do autor para os dados disponíveis no SCIELO, 2015.

¹⁸ Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n32/art10.pdf>

¹⁹ Disponível em: www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n32/art10.pdf

²⁰ Disponível em: www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n32/art10.pdf

Como podemos perceber a partir dos cinquenta e dois (52) artigos encontrados por meio da utilização do descritor *LGBT e Educação* na biblioteca científica eletrônica, SCIELO, através da leitura dos resumos, da introdução e/ou da metodologia usada nos artigos, classificamos doze (12) categorias temáticas que abrangem o tema, mas após uma triagem mais restrita dos artigos, considerando a natureza multitemática da maioria deles, limitamo-nos aqueles em que as instâncias *LGBT e Educação* estão diretamente relacionadas. Logo, o quadro acima nos é bastante claro ao mostrar-nos apenas três (03) artigos que discutem estritamente a temática *Educação e Sexualidade LGBT*.

No artigo de Juan E. Cornejo intitulado *Jóvenes en la Encrucijada*, o autor problematiza a construção de identidades homossexuais de jovens no contexto escolar e seus conflitos com a cultura heteronormativa reproduzida e asseverada pela escola. Cornejo reflete sobre a cadeia de conflitos que se estabelece na necessária ruptura da *cultura do silêncio* no momento em que estes jovens decidem “sair do armário”, deixando, assim, de ser reféns da opressão vivida por meio da normalização da sexualidade heterossexual. Ele destaca ainda, que a escola precisa estar atenta ao rompimento do círculo de violência e exclusão a partir do desenvolvimento de estratégias de prevenção ao *bullying* homofóbico juntamente com a construção de redes de socialização que incluem os pares, a escola e a família no apoio e acolhimento das diferenças.

No artigo de Stephen Russel cujo título traduzido para o português seria *Desafiando a homofobia nas políticas e programas para climas escolares seguros* são discutidas políticas, programas e ações públicas capazes de criar ambientes emocionalmente confortáveis para estudantes LGBT ao passo que se engajam na luta contra o *bullying* e outros tipos de violência na escola. O autor também delinea cinco importantes estratégias para promover o bem-estar social destes jovens, entre elas destacam-se a inclusão de questões LGBT nos currículos escolares, a criação de ambientes seguros de acolhimento da diferença, criação de um grupo de apoio e atendimento a LGBTs na escola e orientações para que estes alunos tenham uma atitude positiva sobre si mesmos na construção de uma autoestima segura.

No artigo *Escuela y Diversidad: ¿Que realidad?* de José Manuel Peixoto Caldas e outros, os autores analisam a diversidade sexual no meio educativo, ou

seja, o papel que assume a escola no processo de construção das identidades de jovens cuja orientação sexual e expressão de gênero fogem das expectativas sociais. Os estudiosos dizem que a discussão acerca da diversidade sexual deve ser proposta na escola assim como no seio da sociedade em geral. Seu trabalho se desenvolve em torno de uma pesquisa realizada numa escola do norte de Portugal e aponta que o alto índice de preconceito que sofrem jovens de 13 a 18 anos (homo e transfobia) é geralmente advindo, inclusive, da falta de tato de professores para com a diversidade e suas especificidades.

Ainda, para complementar nosso levantamento de dados e no intuito de encontrar trabalhos na *web* cujo foco estivesse centrado no tripé *educação-LGBT-escolarização* sucumbimos também a uma breve pesquisa no Google Acadêmico utilizando o descritor *Escolarização LGBT*. Lá, tivemos a oportunidade de encontrar o trabalho *Estratégias de escolarização de homossexuais com sucesso acadêmico* de Janice Aparecida de Souza, da Universidade Federal de Minas Gerais. Seu trabalho de dissertação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, cujo conceito obtido na avaliação trienal da CAPES foi sete (07), nos chamou bastante a atenção, uma vez que pode ser considerado o primeiro estudo nas bases pesquisadas que muito se afina com o nosso objeto de pesquisa e perspectiva teórico-metodológica. Sua perspectiva, com foco na escolarização, investiga o impacto das orientações sexuais de estudantes gays e lésbicas sobre a sua permanência e desempenho no ambiente escolar.

Cumprir dizer que Janice Souza busca entender as estratégias utilizadas por dois alunos gays e duas alunas lésbicas dos cursos de Direito e Medicina da UFMG no exercício que fazem na superação e enfrentamento do preconceito. Em sua pesquisa qualitativa por meio de entrevistas e questionários, a autora chega à conclusão de que estes alunos, muitas vezes, precisaram omitir e/ou negar suas sexualidades para que fossem mais respeitados e aceitos nos cursos que estudavam e para, conseqüentemente, obter sucesso no que tange ao desempenho escolar. Para investigar estas experiências/estratégias, a autora detém-se às narrativas de trajetórias escolares destes jovens centrando-se na escuta sobre o *bullying* e toda sorte de violência vivida por eles durante toda a sua escolarização, ou como bem diz a estudiosa:

[...] nas discussões em sala de aula pude perceber o impacto do preconceito e da discriminação que pesam contra os não heterossexuais e a importância de se ouvir estes sujeitos, conhecer suas experiências individuais e entender as estratégias mobilizadas pelos mesmos que conseguiram lograr êxito na trajetória escolar (SOUZA, 2013, p. 15).²¹

Com um referencial teórico muito preciso no que concerne à problematização do tema, a autora utiliza, assim como no nosso trabalho, teóricos como Rogério Junqueira, com discussões sobre políticas educacionais, cotidiano escolar, diversidade sexual e de gênero, Marco Antonio Torres com temas como educação e sexualidade, identidades coletivas, cidadania e políticas públicas, Guacira Louro com seus estudos sobre educação, sexualidade e relações de gênero, além de autores como Adla Teixeira, que investiga aspectos da micropolítica das organizações escolares e segregações de gênero, Luiz Neto, debatendo a invisibilidade homossexual na escola e Dolores Liston e Jane Page, tratando de homofobia nas escolas.

A experiência de Janice Souza como superintendente de Políticas de Promoção de Direitos Humanos e Cidadania, além de coordenadora, à época, da Casa de Direitos Humanos do Estado de Minas Gerais se reflete na amostragem de dados sobre violência e consequente evasão escolar experienciadas por jovens homossexuais nas escolas/universidades brasileiras, bem como a utilização de mecanismos capazes de mitigar, facejar e suplantar os resultados e consequências da homofobia em território escolar.

Contudo, apesar do trabalho de Souza (2013) nos contemplar com uma discussão muito semelhante a que aqui fazemos neste estudo, ainda, com base nos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na biblioteca eletrônica de periódicos e artigos científicos SCIELO, constatamos que todos os trabalhos encontrados nesta pesquisa não se restringem especificamente a uma exaustiva análise sobre a relação existente entre a tríplice temática *educação-LGBT-escolarização* nem mesmo se ocupam do aprofundamento da discussão sobre as questões presentes no processo de escolarização LGBT e as implicações em seus projetos de vida, tema este não explorado, pelo menos aparentemente em nenhuma

²¹ SOUZA, Janice Aparecida. **Estratégias de escolarização de homossexuais com sucesso acadêmico**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 113 f. Belo Horizonte, 2013.

tese, dissertação ou artigo disponível nas plataformas mencionadas que investigamos na *web*.

Concluimos, portanto, que ainda é urgente a emergência de pesquisas, estudos e análises sobre os processos os quais a população LGBT atravessam para conseguir atingir seus objetivos pessoais, emocionais e, principalmente sociais, como por exemplo, projetos, planos, ações e políticas afirmativas, quais sejam, a garantia de sua aceitação em espaços públicos coletivos, o respeito às suas especificidades psicossociais e a possibilidade de construção de uma identidade coletiva autovalorizada e visibilizada positivamente pela sociedade na garantia de referenciais de igualdade e equidade aos moldes do que pregam os valores éticos e morais forjados para uma justa cidadania.

SEÇÃO II

2- SEXUALIDADES NA FRONTEIRA: UMA PEDRA NO CAMINHO?

*Não posso ver mérito algum em se ter
vergonha da própria sexualidade.*

Sigmund Freud

Não é nova a percepção de que educadores de muitas partes do mundo discutem e expressam nas suas cotidianidades inquietações acerca do que se deve ou não ensinar e aprender nas instituições de ensino, ou seja, suas atenções estão intimamente ligadas à relação existente entre a teoria e a realização de práticas educativas significativas.

A reflexão sobre a construção e a escolha dos conteúdos dos currículos escolares ganha cada vez mais abrangência não só no cenário acadêmico, mas também nos viesamentos práticos das teorias existentes sobre a questão, isto é, tem-se dado muita atenção à execução destas teorias na prática, mais do que às novas divagações teóricas sobre o assunto.

Felizmente, intelectuais das ciências da educação, autoridades, gestores, professores, membros das comunidades e, inclusive, alunos têm se articulado mais pontualmente a fim de saber e entender o porquê da existência ou ausência de certas temáticas e saberes no campo curricular (ARROYO, 2008; MOREIRA, 2010; LOPES, 1994). Nesta perspectiva, a discussão sobre os conteúdos curriculares estão tomando novo fôlego com a emergência da inclusão de novos temas e abordagens que precisam ser consideradas e discutidas no contexto de ensino (ARROYO, 2008).

De acordo com Gomes (2008), as abordagens que problematizam o papel social da cultura, mais propriamente, da diversidade cultural, trouxeram a reboque para a modernidade outras questões que se alinham com a inclusão das classes e categorias sociais excluídas à exemplo da discussão sobre gênero, sexualidade e

identidade, principalmente na escola, que para Louro (2013, p. 61) fora “concebida inicialmente para acolher alguns – mas não a todos – ela foi, lentamente sendo requisitada por aqueles/as aos quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição”.

Por conta da notada motivação em entender como questões culturais atravessam as nossas salas de aula, é válido que questionemos a natureza dos projetos de cursos dos quais nossos alunos fazem parte e compartilham, bem como entender quem são estes sujeitos e quais suas necessidades específicas (VORRABER COSTA, 2003; 2005; SILVA, 2003), uma vez que a escola, enquanto lugar de socialização é capaz de reunir os mais diversos tipos de sujeitos sejam eles ricos, pobres, negros, brancos, gays, lésbicas, mulheres, homens entre tantos outros. Em resumo, é necessário que todos os alunos, sem distinção, se percebam como parte do grande universo social e político que é a escola comprometida com a cidadania e com propostas de uma *verdadeira* inclusão.

Assim, reforçamos que os ambientes educacionais são lugares onde as interações sociais são histórica e dialogicamente construídas mediante a troca e construção de conhecimentos diversos; é na escola, por exemplo, onde o aluno pode aprender e ressignificar valores éticos e morais que são de suma importância para a sua formação como sujeito social e intelectual (RODRIGUES, 2001).

No entanto, é válido ressaltar que nesse espaço educacional, o aluno não aprende apenas conteúdos curriculares, mas também preceitos simbólicos que podem ser determinantes em sua conduta como sujeito sociocultural e político, uma vez que é pela educação que ele pode atuar com mais segurança e sentido em diversas atividades interacionais e adentrar no exercício pleno da cidadania.

Embora a escola seja um lugar onde são construídas relações interpessoais significativas, podemos observar que estas relações nem sempre são estabelecidas de forma pacífica e inclusiva, uma vez que há ainda situações pouco favoráveis para o crescimento humano de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 1999).

De acordo com estudiosos como Torres (2013), Miskolci (2012) e Louro (2012; 2000), historicamente, as amarras da exclusão sempre foram fortes na

configuração de um modelo caduco de escola que por séculos privilegiou o homem branco, burguês, cristão e heterossexual, perpetuando, assim, seu caráter exclusivista e arbitrariamente valorativo, pois como salienta Louro (2012) desde sempre:

[...] a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, dos que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2012, p. 61).

Nesta perspectiva, infelizmente, princípios éticos e morais que se voltam ao respeito às diferenças, que deveriam ser assimilados e reconhecidos por todos os aprendentes e educadores, são muitas vezes ignorados por alunos e por professores prejudicando, assim, o desempenho e a motivação daqueles que não se encaixam em padrões controversamente pré-estabelecidos pela sociedade.

Essa premissa também nos faz retomar um problema antigo, talvez um dos mais polêmicos e merecedores de destaque por afligir a rotina das salas de aulas na atualidade: a sexualidade como um fenômeno indissociável das produções de sentido e significados dos sujeitos que frequentam os espaços educacionais. E apesar de já existirem discussões a esse respeito no contexto educacional há dezenas de anos, somente há pouco tempo passou a ter seu debate ampliado à inclusão de outras formas de sexualidades possíveis passando então a receber atenção de pesquisadores de diversas áreas, especialmente daqueles que atuam no campo da psicologia, sociologia, antropologia e, mais necessariamente, da educação.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) desde os anos de 1990 aquecerem discussões a respeito dos Temas Transversais (BRASIL, 1998) nas salas de aulas brasileiras, os quais estão presentes temáticas como Ética, Pluralidade Cultural, Meio-ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, há de se dizer que ainda existe muita reserva ao tratar de certos assuntos quase vinte anos após sua primeira publicação, como é o caso dos assuntos que

norteiam o tema Orientação Sexual²². É bem claro que a sexualidade predominantemente presente na sessão é exclusivamente aquela representada pela relação entre opostos, ou seja, entre homem e mulher, a heterossexual.

No documento acima citado, pouco ou quase nada é sugerido a respeito de outras diferentes formas de viver os desejos do corpo e/ou das emoções afetivas. Logo, constata-se que as sexualidades outras também existem, ocorrem, co-ocorrem e concorrem com aquela hegemônica e culturalmente determinada são na grande maioria das vezes reprimidas, rechaçadas, silenciadas e legadas ao esquecimento por meio de diferentes formas de exclusão (LOURO, 2012).

Na escola como uma entidade social, cultural e historicamente construída ainda faltam espaços de debates que possam ir para além do tema orientação sexual, tratado como uma receita didática amplamente modelada na qual, pelo menos teoricamente, se parte da premissa que todos os alunos são diferentes em cultura, padrões econômicos, políticos e religiosos, mas que (na prática) são, ironicamente, tratados como “iguais” em suas sexualidades e comportamentos de gênero (FURLANI, 2010; 2011; LOURO, 2000), criando e reforçando assim modelos baseados em uma sexualidade culturalmente hegemônica e limitadora como é o caso da heterossexualidade. Miskolci (2012) também ressalta que a escola impõe seus moldes exclusivistas ao passo que, segundo ele:

[...] a maioria das crianças e adolescentes – em busca compreensível de aceitação e sobrevivência – aceita ou se deixa moldar pelas demandas educacionais cujo conteúdo normativo violento – mais frequentemente do que gostaríamos de constar – não é reconhecido nem mesmo pelos educadores/as como algo a ser discutido e questionado (MISKOLCI, 2012, p. 12).

Alunos cujas sexualidades desviam da normatividade desde cedo percebem que são um “corpo estranho” dentro da sala de aula (LOURO, 2013; MISKOLCI, 2005), uma vez que as referências de sua sexualidade em construção ou a disposição involuntária de seus corpos não correspondem aos da maioria, e como bem explica o autor, “um corpo porque o que lhes confere distinção é algo físico, visível. A estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito à vida privada do estudante” (MISKOLCI, 2005, p. 13);

²² Mais adiante, a título de referência, serão tratadas em nota neste trabalho, e ainda nesta seção, as diferenças entre opção, orientação e identidade sexual.

logo sendo assim, não é surpresa que seus trejeitos, atitudes e comportamentos sejam veementemente evitados, rejeitados e negados como “normais”.

Jovens de diferentes faixas-etárias vivem e sentem essa sensação na pele todos os dias na família, na comunidade, nos grupos religiosos e, principalmente na escola, onde na maior parte do tempo não há práticas de intervenção ou controle sobre as ofensas e/ou dos diversos tipos de agressões que são de ordem discriminatória.

No entanto, é necessário que todas estas práticas sejam pensadas, repensadas e articuladas a fim de se promover não somente um debate cujo objetivo é apontar o problema e apresentar o cenário imediato, mas, principalmente, desenvolver planos e projetos de ação que por mais que não acabem de vez com práticas preconceituosas e violadoras dos mais básicos direitos humanos, como a liberdade e a livre expressão das suas preferências, que pelo menos ampliem a discussão, o questionamento e a reflexão sobre os direitos e o respeito às diferenças e à diversidade.

2.1 – LGBT: Uma parada para se discutir

Nunca se falou tanto sobre sexualidades de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis, Transexuais e Transgêneros²³ (doravante LGBT) como na atualidade. Podemos registrar com relativa recorrência seus estilos de vidas, seus conflitos, seus dramas, suas celebrações e sua luta por afirmação e reconhecimento nas mídias televisivas, jornalísticas, radiofônicas ou tecnológicas, ou seja, vemos a questão LGBT em muitos espaços de comunicação hoje em dia como nunca visto antes: nas novelas, nos filmes, no teatro, na internet, nas redes sociais e até mesmo nos discursos políticos e religiosos – apesar de suas posições e pregações ideológicas contrárias.

²³ Mais adiante serão esclarecidas as razões pelas quais a letra “T” da sigla LGBT representa por razões políticas e identitárias as categorias Travestis, Transexuais e Transgêneros, bem como se estabeleceu politicamente a entrada e a organização de cada categoria de orientação sexual e identidade de gênero no grupo como um todo quando da definição mais consensuada da sigla que denomina e representa um movimento social que luta por seus direitos e reconhecimento histórico, político e sociocultural.

Embora sejamos levados a reconhecer que o mundo contemporâneo apresenta, por assim dizer, maleáveis paradigmas sociais e um menor juízo de valor frente ao reconhecimento de novas culturas (SANTOS, 2010), é possível perceber também que “com a expansão dos processos de modernização, temos visto uma considerável ampliação dos princípios democráticos no que diz respeito à sexualidade e às diferenças sexuais, mais especificamente aos comportamentos sexuais não-heterossexualmente orientados” (PRADO; MACHADO, 2008, p. 83).

Esta relativa exposição e popularidade do tema não implica dizer que nos dias hodiernos gozamos de uma modernidade sobremaneira primeiro-mundista ou que vivemos num mundo que superou o preconceito e cujos direitos aos ideais democráticos e à liberdade de expressão estão rigorosamente garantidos a todos, especialmente às minorias.

Segundo Santos (2013), Santos (2010) e Miranda (2010), apesar da excessiva propalação dos princípios igualitários e democráticos que marcaram o século XXI na nossa sociedade, ainda há lutas, brigas de forças, intrigas e debates acalorados na fala daqueles que hoje tentam diminuir e corrigir anos de discriminação, submetimento e silenciamento impostos por concepções errôneas, tendenciosas e reducionistas da nossa sociedade ocidental, pois:

[...] ao longo do processo histórico, a consolidação da democracia demonstrou-se insuficiente para a realização da igualdade e da liberdade apregoadas. A política persiste como campo do conflito no qual os princípios da igualdade e da liberdade permanecem como abstrações que deslocam fronteiras sem se realizar plenamente (MIRANDA, 2010, p. 9).

Este descompasso entre teoria e prática é reforçado por certos dispositivos culturais como é o caso das religiões de matrizes cristãs, o familismo ortodoxo e a escola tradicional (MISKOLCI, 2012), que por si só, sempre definiram papéis baseados no binarismo de gêneros (LOURO, 2012) e limitaram de forma geralmente falso-moralista a relação dos indivíduos com seu sexo e sua sexualidade apenas ao viés da biologia e da procriação.

Felizmente, de acordo com Miranda (2010) muitas frentes de apoio e de combate aos preconceitos, como os variados movimentos sociais, estão se

alinhando no cenário político e intelectual, fazendo com que a causa ganhe cada vez mais direitos, pronunciamentos e visibilidade.

Porém, segundo Trevisan (2000) ainda há uma vergonhosa estereotipificação do que é ser lésbica, gay, bi ou transexual nas veiculações midiáticas brasileiras, posto que este fenômeno denota apenas o que é reforçado por nossa cultura compulsoriamente heterossexual e sexista.

O movimento LGBT ainda é visto como carnavalesco, risível, alienado, extravagante, excêntrico e, sobretudo, promíscuo. A mídia ainda insiste em representá-los assim, como uma notada ameaça aos valores tão histórica e culturalmente garantidos.

Segundo Torres (2013), nossa cultura religiosa, moralista e predominantemente cristã sempre atacou e rechaçou todas as sexualidades desviantes do padrão heteronormativo²⁴ sob o pretexto de manutenção dos dogmas questionavelmente criados há mais de dois mil anos cuja razão sempre foi a edificação espiritual, mesmo que para isso fosse necessário humilhar, inferiorizar, excluir ou até mesmo matar os “errantes” como era comum na Inquisição da Idade Média.

Estes mesmos dogmas também serviram (e revoltantemente ainda servem) para autorizar a escravização da mulher, seu submetimento incontestável, seu domínio e sua comercialização, como podemos ver especialmente nas ramificações mais ortodoxas do cristianismo no oriente médio.

No entanto, com as frutíferas contribuições no campo da sociologia, história e antropologia, bem como o papel ativo e representativo do movimento feminista despontado nos anos de 1960, o lugar social e histórico da mulher se redimensionou a partir de lutas e conquistas no campo das políticas de gêneros e de classes, muito embora ainda existam controvérsias e desafios a ser enfrentados por elas diuturna e incansavelmente.

²⁴ Usaremos por todo este trabalho as expressões *heteronorma*, *heteronormativo* e *heteronormatividade* para descrever e salientar, a partir dos estudos de Michael Warner (2000), Deborah Britzman (1996), Gayle Rubin (1993) e Adrienne Rich (1980), discursos e situações onde a heterossexualidade se impõe social, cultural e compulsoriamente como identidade padrão e norma sexual vigente, colocando tangencialmente todas as outras diferentes sexualidades em condição marginal, desviante e imoral, sendo elas ignoradas e perseguidas por todo um constituinte social, político e religioso seja de forma subjacente ou desvelada.

Embora hoje em dia se afirme especificamente como uma categoria de análise, o movimento LGBT teve seu início²⁵, assim como o movimento feminista, nos meados dos anos 60, primeiramente, nas discussões acerca da homossexualidade para, somente décadas mais tarde, a contar com a entrada do século XXI, se estabelecer como um campo de estudo que se ampliou e melhor se organizou política e filosoficamente.

No cenário norte-americano, no meio de tantas lutas que marcaram os anos de 1960, os homossexuais começam também a contestar seus espaços e a oportunidade de ter suas formas de representação reavaliadas pela cultura ocidental da época. A origem das discussões sobre termo “homossexual” começa então a ser questionada, especialmente por razões que sobrepujavam a existência daqueles que desejavam pessoas do mesmo sexo de forma afetivo-sexual.

Desta forma, a partir desta época, o debate sobre *o que é* e *o que não é*, de fato, ser homossexual começa a ser travado por estudiosos da sexualidade juntamente com militantes de movimentos de contestação socialmente marginalizados.

Assim, um dos mais importantes estudiosos da época que prestou significativas contribuições sobre a homossexualidade ainda no final do século XX foi, sem dúvida alguma, o filósofo francês Michel Foucault (1926 – 1984) que ao discutir a sexualidade como uma categoria histórica, social e culturalmente construída, passa a lançar mão de teorias que tentam explicar as bases fundantes sobre o que é ser homossexual e, mais adiante, o que é ser *gay*, que segundo o autor possuem entendimentos distintos.

Foucault (1977) afirma que na história, apesar de diversos relatos desde a antiguidade clássica, não era possível aventar o surgimento do homossexual enquanto sujeito, mas enquanto “categoria psicológica, psiquiátrica e médica” seu surgimento data do ano de 1870 com a publicação do artigo do psiquiatra alemão Karl Westphal (1833 – 1890) intitulado *As sensações sexuais contraditórias*.

²⁵ Melhores explicações sobre o surgimento da categoria LGBT serão destacadas na próxima subseção.

Antes do aparecimento deste texto, falava-se recriminosamente de atos homossexuais sem necessariamente existir o termo que substantivasse aquele que praticava o coito homoerótico. Podemos dizer também que antes do século XIX, quando do conhecimento sobre estes atos “pecaminosos” a Igreja enquanto instituição que representava o poder vigente limitava-se a prescrições de orações de caráter corretivo e contricional aos praticantes da sodomia (cópula anal) como forma reparadora menos rigorosa e extintiva como se fazia nos séculos XVI e XVII na Inquisição.

Logo, pouco mais da metade do século XIX no final dos anos de 1870, começa-se a discussão a respeito do que de fato era ser homossexual, nascendo assim um conceito singular de que o indivíduo não estava apenas sujeito a um desejo pelo mesmo sexo, mas sim alguém que passava a ser colocado institucional e estigmatizadamente como parte de uma subcategoria da humanidade que precisava ser estudada pela ciência a fim de se encontrar razões que explicassem este “desvio” (parafilia) e “perversão” (KRAFT-EBING, 2001; ALMEIDA, 1903).

Outros estudiosos da mesma época como o psiquiatra e sexólogo austríaco Richard Freiherr von Kraft-Ebing (1840-1902), no livro *Psychopathia Sexualis*²⁶, publicado em 1886, coloca o *homossexualismo* entre outras 200 doenças mentais, onde o descreve como uma “inversão congênita”. Na mesma linha de pensamento, o médico brasileiro José Ricardo Pires de Almeida (1843-1913) aponta em sua obra *Homossexualismo – a libertinagem no Rio de Janeiro*²⁷ o “homossexualismo” como uma perversão sexual a qual os sujeitos se aventuram por pura recreação patológica (ALMEIDA, 1903).

De acordo com os sociólogos e estudiosos das sexualidades no Brasil, Simões e Facchini (2009) pode-se dizer que no contexto europeu do final das décadas de 1800 a sexualidade começa a ser configurada enquanto ciência e junto com ela a percepção de outras sexualidades também deveriam ser questionadas, o que se confirma na citação abaixo:

²⁶ KRAFT-EBING, Richard F. von. **Psychopathia Sexualis**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

²⁷ ALMEIDA, José R. Pires de. **Homossexualismo** (a libertinagem no Rio de Janeiro): Estudo sobre as perversões do instinto genital). Rio de Janeiro: Laemmert, 1903.

[...] a emergente sexologia do século XIX devotou especial atenção ao desejo orientado para pessoas do mesmo sexo, contribuindo assim para definir o homossexual como um tipo específico de pessoa, dotado de constituição corporal e disposições psicológicas singulares (SIMÕES e FACCHINI, 2009, p. 38).

A partir daí, dá-se então, início a um largo processo de investigação científica que vai situar equivocadamente a homossexualidade no plano das patologias sexuais. Estes estudos adentraram o século XX e só vieram a sofrer uma efetiva mudança de paradigma entre os anos de 1960, como surgimento dos movimentos gays e 1990 com a retirada do até então *homossexualismo* do Catálogo Internacional de Doença na Organização Mundial de Saúde (OMS).

É necessário, entretanto, reiterar que desde que se começou a discutir a situação do sujeito homossexual na ciência no final século XIX muitas indagações passaram a ser levantadas, gerando muita controvérsia no cenário científico da época. Segundo Furlani (2009), por muito tempo a prática de atividades homossexuais foi considerada uma patologia psíquica desviante dos padrões sexuais normais. A autora complementa com outros dados históricos ao apontar que:

Em 1869, o médico húngaro Karoly Maria Benkert inventa a palavra homossexualismo, no contexto do discurso da medicina ocidental, para caracterizar uma forma de comportamento 'desviante' e 'perversa' entre pessoas do mesmo sexo; portanto, o sujeito homossexual passa a existir, na história humana, apenas a partir do século XIX" (FURLANI, 2010, p. 153).

Logo, se pensarmos cronologicamente, Karoly Maria Benkert avança o surgimento da palavra *homossexualismo* em 1869 e no ano seguinte, como já mencionado, Karl Westphal em 1870 inaugura o termo *homossexual* para denominá-lo como doença, em seguida Richard Kraft-Ebing em 1886 o classifica oficialmente como doença psiquiátrica.

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publicou seu primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais tratando-a como desordem ou distúrbio mental, sendo retirada por falta de comprovação científica em 1973. Em 1975, a Associação Americana de Psicologia resolveu orientar seus profissionais a não mais tratarem-na como doença para evitar preconceitos e estigmatizações.

No entanto, a Organização Mundial de Saúde (OMS) incluiu a homossexualidade na classificação internacional de doenças mentais em 1977 chamando-na *homossexualismo* com o CID 302.0 o que levou muitos indivíduos que se reconheciam nesta categoria a exaustivos e ineficazes tratamentos psicológicos curativos e reparativos.

Com a evolução da ciência e com o advento de diversas pesquisas na área da psicologia, psiquiatria, sociologia e antropologia, que finalmente comprovaram que a condição homossexual não se justificava como uma disfunção biológica, a OMS declinou e resolveu retirar o *homossexualismo* do seu quadro internacional de doenças no dia 17 de maio de 1990 passando então a ser chamada de *homossexualidade* a condição sexual de indivíduos atraídos pelo sexo igual – a data desta revogação ficou também conhecida como o Dia Internacional de Combate à Homofobia.

Outro fato que vale ressaltar é que aqui no Brasil, o Conselho Federal de Psicologia deixou de considerar a homossexualidade uma doença em 1985, mesmo antes da resolução internacional; o mesmo não aconteceu com a China que só tomou a mesma decisão no ano de 2001.

Mesmo assim, até hoje alguns autores e trabalhos acadêmicos não fazem distinção entre os termos *homossexualismo* e *homossexualidade* tratando-os como sinônimos (cf. GREEN; TRINDADE, 2005). No entanto, aqui neste trabalho, optamos pela expressão *homossexualidade* por acreditarmos que esta forma de referir encontra-se mais adequada aos conformes científicos que se alinha à discussão assumida neste estudo.

Desta forma, todos os processos de psiquiatrização e patologização da homossexualidade, fortemente marcados pelo século XIX nos quais viam os homossexuais como portadores de distúrbios sexuais e mentais passaram a ser, então, duramente questionados pelos grupos de resistência cultural insurgentes no contexto pós-segunda guerra como os hippies, os negros, as mulheres e claro, os *gays*²⁸ (palavra oriunda da língua inglesa usada inicialmente como adjetivo para

²⁸ A palavra *Gay* [guêi] (advinda do latim tardio *gaiu*, pelo francês *gui* e pelo inglês *gay* = "alegre, jovial"), ou, mais raramente, *guei*, é um termo recente de origem inglesa que é utilizado normalmente para se designar o indivíduo, homem ou mulher, homossexual. O termo inglês foi incorporado em

caracterizar as pessoas como *alegres, felizes e espontâneas*), que passavam a se denominar assim como forma de rejeitar as implicações médicas e psicológicas assembleadas pela ciência do século anterior.

Estes acontecimentos vão ser determinantes para uma questão levantada por Foucault nos anos de 1980: a polêmica e provocativa diferença entre ser *homossexual* e ser *gay*, tal qual podemos conferir na citação de Magnavita (2012, p. 20):

A diferença mais substancial entre os termos “gay” e “homossexual” está no fato de que, enquanto a categoria “homossexual” era um objeto de conhecimento das biociências, os “gays” eram um grupo específico que afirmava ostensivamente um posicionamento político. Um grupo que lutava por seus direitos, pela descriminalização, um grupo que lutava em prol do respeito às diferenças. “Ser gay”, portanto, seria uma questão de orgulho, e não de patologia. Seria uma postura de resistência contra as normatividades, uma resistência na qual o sujeito, dizendo-se gay, está a dizer: sou feliz desejando o que desejo, e não me sinto mal por isso. Do mesmo modo que os movimentos feministas conquistaram espaço para as mulheres ao longo dos mesmos anos 1960, os movimentos gays se negaram a assumir para si a representação de sujeitos portadores de uma patologia. A partir deste ponto de vista, nem toda pessoa que deseja o próprio sexo é gay. Ela é alguém que deseja o próprio sexo, e apenas isso: um homossexual. Mas ser gay é uma conquista pessoal, é assumir uma postura política, é lutar por um mundo em que as diferenças são respeitadas. Para Foucault, nem todo homossexual é gay, e não será

outras línguas, sendo usado com muita frequência no Brasil e em Portugal. Embora, algumas vezes, *gay* seja usado como denominador comum entre homens e mulheres homossexuais e bissexuais, tal uso tem sido constantemente rejeitado por implicar na invisibilidade ante a lesbianidade e a bissexualidade. Da mesma forma, o senso comum algumas vezes atribui a palavra a pessoas travestis ou transexuais, atribuição esta resultante do desconhecimento da distinção entre sexualidade e gênero. Conquanto a cultura contemporânea em geral tenha herdado o termo diretamente do inglês (*gay* = “alegre, jovial”), o vernáculo inglês colheu-o do francês arcaico (*gai*, com o mesmo significado) e este, por seu turno, obteve-o do latim tardio (*gaiu*, com semelhante significado). Assim, a etimologia remonta o termo atual a três transições cultural-linguísticas: do latim tardio ao francês; do francês (arcaico) ao inglês; do inglês às demais culturas atuais. A palavra originariamente não tinha conotação sexual necessária. Inicialmente usada para designar uma pessoa espontânea, alegre, entusiástica, feliz, e, nesse sentido, pode ser encontrada em diversas literaturas americanas, sobretudo as anteriores à década de 1920. No entanto, o significado preliminar da palavra *gay* mudou drasticamente nos Estados Unidos, vindo a assumir o significado primordial atual para definir pessoas que sentem atração sexual por pessoas do mesmo gênero, que, com a difusão da cultura estadunidense, tem sido amplamente utilizado. O termo *gay*, já marcado pela conotação sexual, ao ser difundido pelos países lusófonos, era utilizado principalmente de forma pejorativa contra homens *gays* a partir do século 20. Contudo, a utilização da palavra pelos próprios homossexuais, ao se referirem a si mesmos, fez com que a conotação negativa fosse amenizada. Em outras palavras, os homossexuais apropriaram-se da palavra, na busca de retirar-lhe, assim, a carga insultuosa. Existem muitos sinônimos desta palavra no idioma português. No entanto, o uso dessas palavras é desaconselhado por serem consideradas de uso chulo e/ou de fundo preconceituoso. Adaptado do site <https://www.qvsu.edu/allies/>

enquanto permanecer paralisado em sentimentos de culpa e submisso a um discurso patológico.

Assim, Foucault nos ajuda a refletir que ser gay, diferentemente de ser homossexual, é uma forma de lutar, é uma postura política de ativismo em favor de um estilo de vida que enfrenta as regulamentações impostas pelo parâmetro heteronormativo controversamente vigentes na nossa cultura ocidental.

Ainda no debate sobre sexualidade, nos anos de 1980, pouco antes de falecer, Foucault nos propõe pensar sobre um ativismo gay que não intenta copiar ou reproduzir o modelo heterossexual estabelecido (como resumir a luta apenas ao direito ao casamento civil e à adoção homoparental²⁹, mas sim fazer com que a discussão siga para além destas questões, assumindo contornos epistemológicos).

Ao invés disso, o filósofo francês propõe uma forma de atuação política que não se encontre limitada aos discursos de tolerância e aceitação social, mas que se estabeleça, principalmente, como forma reativa de transformação da própria estrutura social, sendo esta luta assumida a partir do lugar marginal que fora imposto aqueles que desviassem da heterossexualidade compulsória e historicamente construída, como mais tarde viria também ser discutida pela Teoria *Queer*.

2.2 – LGBT ENTRANDO NA ESTRADA: O surgimento de uma categoria

Como já mencionado, os movimentos sociais emergidos entre os anos de 1960 e 1970 dão um novo fôlego às lutas por direitos de reconhecimento social e político de muitas minorias excluídas ou marginalizadas como foi o caso das mulheres e dos gays da porção ocidental do mundo moderno. Inicialmente, as lutas por afirmação e respeito pelas escolhas e modo de viver a sexualidade foi, por assim dizer, um território contestado pelos gays; havia ainda muita discussão sobre estes

²⁹ Palavra derivada de homoparentalidade, que diz respeito a pais do mesmo sexo.

estilos de vida e pouco consenso a respeito da despatologização da homossexualidade.

No entanto, mais uma vez ressaltamos que aos poucos, com o passar dos anos, o foco sobre a homossexualidade como doença foi sendo redirecionado a outras questões mais urgentes, uma vez que a questão já passava por um positivo processo de desmitificação, deixando assim de ser a maior preocupação dos indivíduos desejantes de parceiros do mesmo sexo (FURLANI, 2009).

O cenário de lutas e o ativismo político de diferentes frentes, e em especial o do movimento gay, favoreceram exponencialmente o surgimento e o estabelecimento de outras categorias de identidades sexuais, que aos poucos passam a reclamar espaços sociais, agências políticas e discussões acadêmicas a respeito dos seus direitos e visibilidade identitária.

De acordo com Simões e Facchini (2009), a discussão sobre o reconhecimento social da homossexualidade é responsável pelo engendramento de todas as sexualidades que viriam a ser contempladas depois dos anos de 1970 e acabam concluindo que:

[...] de uma perspectiva bastante ampla, podemos considerar os modernos movimentos LGBT produtos de um processo complexo de reapropriação e reelaboração da noção de *homossexual* estabelecida primordialmente, no campo das teorias biomédicas do século XIX (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p.37).

Isto nos leva a reconhecer que o debate sobre todas as outras expressões sexuais não-heterossexuais muito têm a dever à militância do movimento gay, que fora o primeiro a se lançar na fogueira das discussões sobre a questão da homossexualidade como um estilo de vida e uma atitude política, totalmente destrelada à ideia de patologização fortemente assegurada no século anterior.

Podemos assim dizer que foi a partir das contribuições do movimento gay sobre a questão da homossexualidade que outras categorias também rechaçadas e excluídas começam a ser percebidas dentro da própria minoria homossexual, e passam, por sua vez, a reclamar por uma visibilidade adequada às suas especificidades sexuais e identitárias. Começamos então a perceber os esforços de

uma categoria mais generalizada (homens e mulheres gays) se fragmentando em busca de seu lugar ao sol, ou seja, do seu próprio território político.

Devemos lembrar que por algum tempo, ainda nos anos de 1960 e 1970, dentro dos movimentos gays, homens e mulheres homossexuais conviveram juntos articulados dentro da mesma luta: o direito de amar e se relacionar afetiva ou sexualmente com sujeitos do mesmo sexo, ou seja, o direito de ser gay.

No entanto, ainda na efervescência política e cultural dos anos pós-segunda guerra outros grupos se organizavam politicamente cada qual com suas especificidades, como foi o caso das mulheres e sua luta dentro do feminismo. Como ressalta Alves e Pitanguy (1985, p. 58), “é neste momento histórico de contestação e de luta que o feminismo ressurgiu como um movimento de massas que passa a se constituir, a partir da década de 70, em inegável força política com enorme potencial de transformação social” fazendo insurgir no seu interior mulheres com questões e demandas específicas como é o caso de mulheres feministas que lutam pelo direito de amar outras mulheres.

2.2.1– LÉSBICAS: A história de um lugar ao sol dentro do feminismo

Em meados dos anos de 1970, depois que a homossexualidade deixa de ser vista disfuncionalmente, o movimento de mulheres feministas homossexuais influenciadas por ativistas de referência como Joan Little (1953-atual), bell hooks³⁰ (1952-atual), Audre Lorde (1934-1992), Alice Walker (1944-atual) e a pantera negra mais polêmica da época, Angela Davis (1944-atual) que combatiam o racismo, lutavam pelos direitos civis da mulher e em favor da criminalização da agressão sexual feminina dão início a construção de uma identidade coletiva dissociada do movimento gay, que segundo elas, lutavam pelos direitos de homens homossexuais e não de mulheres homossexuais, que carregavam o estigma não só de ser

³⁰ A estudiosa negra e lésbica *bell hooks* exigia que seu nome fosse escrito com letras minúsculas para diferenciá-la da avó com o mesmo nome e também como forma de protesto político, por achar que sua obra e sua militância deveriam chamar mais atenção do que seu nome propriamente.

homossexual, mas principalmente de ser mulher – o que as colocava numa outra categoria, a de feministas lésbicas.

No entanto, é importante ressaltar que o surgimento de uma organização política feminina lésbica de alguma forma se confunde com a emergência e expressividade dos movimentos feministas nos anos de 1960 e 1970. De acordo com Toledo (2001), a luta pela emancipação feminina passou por três momentos importantes na história: a) o movimento sufragista norte-americano no final do século XIX e início do século XX; b) os movimentos feministas que visavam à liberação sexual da mulher no final dos anos 60 e início dos anos 70 e c) a organização sindical da mulher e sua luta por inserção igualitária no mercado de trabalho no final dos anos 70 e início dos anos 80.

No entanto, é na segunda grande onda dos movimentos de emancipação feminina que mulheres homossexuais começam a se organizar politicamente, influenciadas pelas inúmeras lutas e reivindicações da categoria feminista. Nesta época, muitas frentes de combate do feminismo começam a se organizar em diversos setores juntamente com o movimento como um todo; assim, o feminismo “combinou-se com a luta dos estudantes pela defesa do ensino, a luta dos negros contra o racismo e a grande mobilização contra a guerra do Vietnã nos Estados Unidos, além da luta pela libertação nas semicolônias e muitas outras reivindicações” insurgidas no mesmo tempo (TOLEDO, 2001, p. 88).

Durante este período de ebulição política e social, feministas predominantemente lésbicas começam a se articular na tentativa de serem representadas com suas pautas e reivindicações específicas, dando início a um movimento de luta por direitos e visibilidade de mulheres não heterossexuais, o então chamado *lesbianismo político*, que assim como a diferenciação foucaultiana entre ser homossexual e ser gay, institui-se aqui a diferença cabal entre ser mulher homossexual e mulher lésbica.

Ser lésbica passa a ser então, assim como ser gay, um juízo, um conceito e uma atitude política tendo características singulares e pautas de debates específicos como ressalta Navarro-Swain (2004, p. 60) ao dizer que:

[...] o efeito político do lesbianismo seria a recusa do patriarcado em seus fundamentos, ou seja, a domesticação do desejo, da emoção e do corpo

definido biologicamente como feminino. Essa perspectiva apresenta o lesbianismo como fator de modificação da ordem instituída, como ponta da lança na transformação dos poderes vigentes.

Partindo deste ponto de vista, podemos dizer que ser lésbica é uma forma de afrontar a opinião alheia, a imagem social instituída e a afirmação de uma singularidade dentro das diversas possibilidades do que é ser mulher.

Neste sentido, não podemos deixar de lembrar também a importância do *Lavender Menace*, o primeiro movimento feminista de mulheres homossexuais a levantar esta bandeira de emancipação social e crítica ao heterossexismo, à cultura patriarcal androcêntrica e especialmente por se sentirem contrariadas com o conservadorismo da época, que atingia inclusive os próprios movimentos feministas. Criado por um grupo de mulheres que passaram a solicitar questões lésbicas dentro dos movimentos, e insatisfeitas por não se sentirem neles representadas, deram início ao movimento cujas participantes da época ficaram conhecidas como as **feministas radicais lésbicas**³¹ (*radicalesbians*).

De acordo com Jay (1999), inconformadas com a homofobia e o heterossexismo dos movimentos feministas, um pequeno grupo de sete mulheres feministas radicais lésbicas resolveram protestar no *Second Congress to Unite Women* (Segundo Congresso para Mulheres Unidas) na cidade de Nova York em 01 de maio de 1970.

Estas feministas invadiram a plenária vestidas com camisetas que estampavam a expressão *Lavender Menace*³² e distribuíram para as outras participantes do evento o famoso manifesto de 10 parágrafos *The Woman-Identified*

³¹ Grifos nossos.

³² A expressão *Lavender Menace* foi cunhada por Betty Friedan em 1969, a então presidente da NOW (*National Organization of Women*), e usada para descrever a ameaça que a associação com o lesbianismo era para o NOW e para o emergente movimento feminista. Friedan e outras feministas heterossexuais temiam que essa associação provocasse danos na habilidade das feministas de levar a cabo as alterações políticas sérias, e o estereótipo de lésbicas “machonas” e “com ódio de homens” representaria uma forma mais fácil de a sociedade rejeitar o movimento. Inicialmente a expressão que possuía uma conotação negativa (*lavender*, em inglês “lavanda”, se referia a cor lilás frequentemente associada ao movimento gay da época, pois representava a mistura das cores rosa – simbolizando a homossexualidade – e azul – representando a heterossexualidade; a fusão das cores formaria, assim, a cor lavanda, ou seja, uma mistura de cores que simbolizava as duas orientações sexuais) foi apropriada ironicamente pelas *radicalesbians* como forma de protestar por sua visibilidade e inclusão nos grupos feministas (GALLO, 2005; JAY, 1999; ZIMMERMAN, 2000).

*Woman*³³ para protestar contra a atitude controversa de Betty Friedan, a até então, presidente de um dos principais movimentos feministas do final dos anos 60, o NOW e que expulsara à época as militantes Ivy Bottini e Rita Mae Brown em 1969 por incluírem assuntos lésbicos nos debates e artigos feministas do movimento. Friedan teve o apoio da jornalista do grupo, Susan Brownmiller ao ratificar em um dos seus artigos na *New York Magazine* os riscos que corria o movimento ao autorizar a participação de mulheres lésbicas.

Como forma de repúdio, um grupo de sete mulheres (Karla Jay, Martha Shelley, Rita Mae Brown, Lois Hart, Barbara Love, Ellen Shumsky e Michela Griffio) interromperam bruscamente a plenária de abertura do congresso (II Congresso para Mulheres Unidas, Nova York, 01/01/1970) e assumiram o auditório composto por 400 feministas para ler o manifesto conscientizador o qual viria a ser o mais importante documento sobre a relação existente entre gênero, política e lesbianismo reconhecido internacionalmente.

Após a leitura do manifesto e da distribuição de cópias mimeografadas do documento, a conferência se deu por encerrada sob aplausos e ovações da plateia convencida com o discurso irreprochável das manifestantes. A partir deste momento, considerado o primeiro grande grito contra o preconceito lésbico na história (JAY, 1999), os movimentos feministas tomaram como legítima a causa e a inclusão de assuntos lésbicos no seio das discussões destes grupos políticos e sociais. A inclusão de debates sobre direitos lésbicos, homofobia, heterossexismo e sexismo político passaram a fazer parte das agendas dos movimentos que, já no dia seguinte, começaram a solicitar das jovens moças palestras, debates e workshops sobre o tema na tentativa de fortalecer a luta de mulheres indistintamente.

No ano seguinte, em setembro de 1971, o NOW se sentiu obrigado a incluir em suas pautas de discussão questões lésbicas, além de passar uma resolução declarando “que os direitos da mulher para si mesma como pessoa incluem o direito de definir e expressar a sua própria sexualidade e escolher seu próprio estilo de vida” (BROWNMILLER, 1999), bem como legitimou a expressão sexual indiscriminada, social e política do lesbianismo como forma de fortalecimento do feminismo.

³³ Uma cópia integral do manifesto encontra-se entre os anexos deste trabalho (páginas 302-305).

Após o manifesto, muitas outras participantes se juntaram ao *Lavender Menace* e decidiram dar novo nome ao grupo, agora intitulado *Radicalesbians*, uma extensão renovada do primeiro movimento e considerado o primeiro grande grupo lésbico a desafiar o heterossexismo das feministas heterossexuais, passando também a descrever suas positivas experiências em termos de contribuição e avanço das discussões feministas.

Com o tempo, a militância despontada com as *radicalesbians* foi tomando contornos menos “agressivos”, se articulando politicamente de forma mais organizada e sistemática não só nos Estados Unidos. Navarro-Swain (2004) ressalta que foi a partir dos anos 70 que “alguns grupos lançaram revistas, boletins, criaram grupos de reflexão que deram não apenas visibilidade, mas inteligibilidade ao lesbianismo” (p. 64). Assim, a orientação sexual lésbica vai se afirmando à medida que vão surgindo pelo mundo à fora outros grupos de mulheres querendo ampliar o debate, as lutas e as frentes de agência política.

Uma identidade coletiva universal passa a se firmar e tem sua grande expressão na França em 1989 quando finalmente a **categoria lesbianismo**³⁴ é colocada fora da homossexualidade e da causa gay no I Colóquio Internacional sobre *Homossexualité et Lesbianisme* na Universidade de Sorbonne.

Mais a frente, na tentativa de equalizar os direitos civis e o preconceito com o apoio de políticas criadas pelos Direitos Humanos e proteção contra toda sorte de violência contra homossexuais, as associações lesbianas unem-se aos gays na ILGA (International Lesbian and Gay Association) criada em 1978 na Europa, na cidade de Coventry - Reino Unido, cujo objetivo é trabalhar pela igualdade de lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans e intersexuais³⁵ e sua libertação de todas

³⁴ Grifos nossos.

³⁵ De acordo com o Manual de Comunicação LGBT, publicado pela ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais), intersexual “é o termo geral adotado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições típicas do feminino ou do masculino” (p.14). A expressão intersexual foi criada para diminuir o preconceito em torno do termo *hermafrodita*, que carrega há muitos anos uma conotação estigmatizante, pejorativa e patologizante. Intersexualidade, enquanto transgeneridade, é uma condição sexual e não uma orientação sexual. Portanto, as pessoas que se autodenominam intersexuais podem se identificar como homossexuais, heterossexuais, bissexuais ou assexuais. Aqui no Brasil, talvez pelos números ainda inexpressivos ou estatisticamente desconhecidos ainda não há um grupo politicamente organizado que levante uma bandeira de orgulho intersexual apresentando-se como movimento tal qual já existente na Europa,

as formas de discriminação. Navarro-Swain (2004, p. 67) comenta a importância desta união política entre gays e lésbicas, pois segundo ela “esta organização visa à colaboração e o apoio entre organizações de diferentes países, atuando como meio de informação e pressão nos aparelhos legislativos e jurídicos, denunciando e opondo-se à homofobia”.

2.2.2 – LÉSBICAS NO BRASIL: Por uma visibilidade nacional

O movimento lésbico no Brasil teve suas primeiras linhas escritas na história dos movimentos das minorias sexuais seguindo a mesma lógica do contexto internacional: mulheres engajadas em movimentos feministas que não se sentiam contempladas na construção de uma agenda coletiva sobre questões lésbicas passaram a questionar sua participação nestes grupos sociais.

Durante a Ditadura Militar, mulheres se opunham ao golpe ao mesmo tempo em que lutavam por visibilidade, cidadania e reconhecimento em relação aos papéis de gênero a elas socialmente estabelecidos. Em 1975, deu-se início ao Movimento Feminino pela Anistia no Brasil e a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu este ano como o Ano Internacional da Mulher, em que também foi reconhecido o dia 8 de março como Dia Internacional da Mulher.

A partir das comemorações decorrentes do Ano Internacional da Mulher, muitos movimentos, coletivos e grupos de discussão começaram a surgir em diversos lugares do Brasil. No cenário sul e sudeste do país, em 1979, um grupo de mulheres lésbicas começa a frequentar o primeiro grupo de militância homossexual, o *Somos* em São Paulo, na tentativa de encontrar eco para as suas demandas coletivas. Lá formou-se um pequeno grupo chamado *Lésbico-Feministas* (LF).

Estados Unidos e Canadá onde foi fundada a OII (Organização Internacional de Intersexuais) em Québec no ano de 2003 com sede em outros países como Argentina, Austrália, Bélgica, Índia, França, Grã-Bretanha, Espanha, Suíça, Estados Unidos e Brasil, onde há um grupo de estudos coordenado pela sexóloga e terapeuta do gênero Wal Torres através da Gendercare (organização australiana de estudos sobre gêneros, transgêneros e intersexualidades desde 1983). Para mais detalhes consultar www.gendercentre.org.au.

No entanto, segundo Trevisan (2000), desgostosas com a pouca expressão de suas questões na pauta do movimento, bem como com os conflitos e iminentes rupturas entre um subgrupo socialista-trotskistas e alguns participantes do movimento, resultou fazendo com que:

[...] as lésbicas, oscilantes, mas de certo modo propensas a aceitar as teses trotskistas, aproveitaram a mesma ocasião e estrategicamente se retiraram do *Somos*, para fundar seu grupo autônomo. Voltaram-se então para as feministas, com quem iriam manter um efêmero namoro que acabou em desencanto, pois a linha mais recatada do feminismo brasileiro forçava um prudente distanciamento do lesbianismo, empecilho às suas alianças com setores da esquerda político-partidária, à qual ainda continuavam ligadas por cordão umbilical (TREVISAN, 2000, p. 358).

Esta ruptura com o *Somos*, resultante de um mal-estar em relações ao caráter socialista radical que vinha se formando no grupo, as tensões partidárias, as lutas por poder e a discriminação sofrida pelo movimento feminista brasileiro em razão de sua sexualidade, de certa forma, obrigou a reunião de um grupo específico de mulheres lésbicas que em seguida viria a ser o GALF, criado em maio de 1980 e “durante uma reunião geral do *Somos*, as integrantes do LF formalizaram sua separação e a criação do *Grupo de Ação Lésbica-Feminista - GALF*” (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 162). Para completar, de acordo com Facchini (2005), após sua emancipação o GALF:

[...] voltou mais para o movimento feminista, no qual procurava incentivar que se desse mais atenção às questões ligadas à sexualidade e brigava para que militantes feministas assumissem suas práticas homossexuais. Sofreu uma dissidência, que formou o grupo Terra Maria, mas continuou atuando, voltando-se ora para o movimento feminista, ora para o “gueto lésbico” (FACCHINI, 2005, p. 99).

Mesmo que emancipadas dos movimentos feministas, com quem enfrentavam, assim como o *Lavender Menace* nos EUA, embates muitas vezes baseados em percepções machistas e preconceituosas do movimento, questões feministas continuaram tendo grande importância dentro do GALF, uma vez que a discussão sobre gênero, sexismo e misoginia eram temas imprescindíveis no debate sobre a condição social de ser mulher lésbica ou heterossexual.

Em 1981, o GALF passa a publicar o primeiro boletim sobre assuntos lésbicos no Brasil, o *Chanacomchana*, que de acordo com Lessa (2008) destacava-se como

sendo um informativo que explorava o caráter criativo, transgressor e revolucionário das militantes lésbicas e aponta que o:

Chanacomchana foi um pulo do conformismo para a participação. Nosso jornal é nossa ponte. A palavra CHANA não pode ser sumariamente definida como “órgão sexual feminino”. É tão mais amplo quanto os contrapontos de existir. Que palavra CHANA soe para uns como CHANCE; para outros como CHANCA (pé grande - sapatão?), e para outros como CHAMA. O importante é isentar-se das conotações [...] sabemos que CHANACOMCHANA é um sopro, mas há horas em que um sopro pode representar tudo, inclusive a vida. E a vida é negra, é prostituta, é homossexual, é mulher, e amamos todas as suas facetas politicamente minoritárias (JORNAL CHANACOMCHANA, 1981, p. 4 apud LESSA, 2008, p. 307).

Esta necessidade de esvaziar os sentidos pejorativos de palavras como *sapatão*, *homossexual*, *bicha* e *gay* foram apontadas como necessárias para os movimentos de minorias sexuais a fim de transgredir de forma bem humorada os valores que lhes eram impregnados (TREVISAN, 2000; McRAE, 1985 apud FACCHINI, 2005), o mesmo³⁶ que aconteceu com o termo *queer*³⁶ na língua inglesa.

Da mesma forma, o boletim *Chanacomchana* também o fazia, uma vez que “em suas condições de imaginação, as lésbicas do Boletim *Chanacomchana* constroem um projeto discursivo em que a criatividade brinca com o próprio nome que as encerra em uma sexualidade desvalorizada” (LESSA, 2009, p.307) reivindicando novos significados para o que é dito. A seguir, algumas imagens dos exemplares deste boletim que circulava na época:

³⁶ Em inglês o termo *queer* basicamente significa *viado*, *bicha*, *estranho*, *ridículo*, *esquisito* etc. e foi apropriado pelos estudiosos das sexualidades marginalizadas como uma transgressão aos valores que lhe eram dados. Esta questão é mais bem explicada quando tratamos especificamente de Teoria *Queer* ao longo deste estudo.

Imagem I

Edições do Boletim *Chanacomchana* entre os anos de 1981 e 1983:



Fonte: Imagens retiradas do site www.google.com.br

Podemos dizer que este boletim foi de suma importância para a visibilidade lésbica de época, inclusive até hoje, especialmente por ser responsável pelo evento que causou imensa revolta no movimento em 1983. Sua circulação era independente e distribuída nos lugares de sociabilização lésbica, até que em 19 de agosto de 1983, quando:

Lideranças do GALF são expulsas do Ferro's Bar, tradicional espaço de frequência lésbica de São Paulo, ao tentarem distribuir o jornal *Chanacomchana*. A data, 19 de agosto, passará mais tarde a ser o Dia do Orgulho Lésbico (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 162).

O acontecimento, assim como em Nova Iorque na manifestação feita contra o preconceito e a proibição de liberdade de expressão e sociabilização homossexual no *Stonewall Inn*³⁷ em 1969, em que, a partir de então passamos a celebrar o Dia Internacional do Orgulho Gay (OLIVEIRA, 2002)³⁸, o Dia do Orgulho Lésbico surge da mesma luta contra o preconceito aqui no Brasil.

Com o último boletim do *Chanacomchana* circulando até 1986, em maio de 1987, o GALF passa a publicar o boletim *Um Outro Olhar*, tendo circulação até hoje, primeiro como boletim, depois como revista (de 1989 a 2003), e atualmente em formato digital *online* como uma “maganize virtual”³⁹. O boletim viria a influenciar o GALF no final dos anos de 1980 a se tornar a Rede de Informação Um Outro Olhar (RIUOO). Sobre este fato, Facchini (2005) ainda destaca que:

Dos grupos paulistanos, o GALF foi o único que atravessou esses mais de vinte anos de movimento, chegando aos anos de 1990 como Rede de Informação Um Outro Olhar, nome que passou a utilizar, a partir do momento em que adotou o formato institucional de ONG (FACCHINI, 2005, p. 99).

Outros grupos lésbicos surgiram depois, na tentativa de dar continuidade à luta por visibilidade lesbiana e ao combate contra o preconceito, o machismo e o

³⁷ Há quem destaque que um dos eventos de maior importância para a construção e reafirmação de um movimento de liberação homossexual americano foi o que aconteceu em Nova Iorque no bar *Stonewall Inn* localizado no centro da cidade em 27 de junho de 1969, como ressalta Oliveira (2002) “Naquela noite, um grupo de policiais invade o bar *Stonewall Inn*, no bairro de Greenwich, prende os funcionários, expulsa os clientes e fecha o bar. Aconteceu, então, o inesperado. As pessoas que haviam sido expulsas do bar começam a protestar e outras pessoas que estavam na rua aderem aos protestos. Os policiais são atacados e se refugiam no bar para se proteger. Os manifestantes ateam fogo ao bar e os policiais só conseguem escapar depois que chegam os reforços. Os protestos ocorreram por três noites seguidas, com muitos conflitos entre policiais e manifestantes. A partir de então os homossexuais ganharam mais visibilidade, e com a intensificação da luta pelos seus direitos, começaram a ganhar mais espaço na sociedade. Atualmente, o dia 28 de junho é comemorado em todo o mundo como o *Dia Internacional do Orgulho Gay* (OLIVEIRA, 2002, p. 22).

³⁸ OLIVEIRA, Luciano Amaral. Turismo para gays e lésbicas: uma viagem reflexiva. Roca: São Paulo, 2002.

³⁹ Conforme algumas informações em destaque no próprio *site* do RIUOO, disponível em http://www.umoutroolhar.com.br/p/sobre-o-site_29.html.

sexismo iniciado pelo grupo LF e GALF nos anos 80. Simões e Facchini (2009) destacam a criação do Coletivo de Feministas Lésbicas em São Paulo no ano de 1990, o Coletivo de Lésbicas do Rio de Janeiro (COLERJ) em 1995, a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) em 2003 e a Articulação Brasileira de Lésbicas (ABL) em 2004, além da unificação de muitas militantes lésbicas juntamente com diversos grupos de minorias sexuais como, por exemplo, o movimento LGBT e a ABGLT.

Por fim, é válido ressaltar que independente das formações políticas nas quais as mulheres lésbicas se organizam ou fazem parte, das suas divergências partidárias, da construção de agendas de debates sobre feminismo e lesbianidades ou simplesmente questões lésbicas, cumpre dizer que todas elas lutam pela mesma necessidade que as reuniu mais de quarenta anos atrás: a *visibilidade*, o *respeito* e o *direito* de ser o que são, ou seja, o que parece consenso entre todas, simplesmente, mulheres que amam mulheres.

2.3 – COM TODAS AS LETRAS: Uma revisão das siglas de GLS a LGBT

Após a união do movimento gay e lésbico em meados dos anos de 1980, faz-se necessária uma nova forma de representar socialmente a parceria que acaba de se formar; muitos outros movimentos sociais começam a prestar solidariedade às lutas contra o preconceito e a discriminação social, política e cultural dos movimentos de gays e lésbicas. Eventos, discussões e manifestações pró-homossexuais começam a surgir no mundo inteiro.

Aqui no Brasil, antes da unificação da categoria LGBT, no início dos anos de 1990, as novas demarcações políticas do território lésbico junto com o movimento gay assumem uma nova frente de luta demonstrada nos debates acadêmicos e nas manifestações de rua como é o caso das primeiras paradas gays e lésbicas no mundo inteiro e das passeatas do *orgulho gay*, que convidavam gays e lésbicas às ruas para demonstrarem o orgulho que tinham de sua orientação sexual, haja vista que a palavra *orgulho* era neste caso empregada a partir do sentido contrário ao da palavra *vergonha*, usada muito usada no século XX como forma de opressão e discriminação de indivíduos não-heterossexuais.

Há de se convir que as flutuantes mudanças nos nomes e siglas de referências sobre homossexuais as quais marcaram os anos 90, têm na sua constituição razões e alianças políticas ou mesmo questões mercadológicas que explicam as fases do movimento LGBT. De acordo com Simões e Facchini (2009), até o ano de 1992, o termo usado pra se referir a gays e lésbicas no Brasil era MHB (Movimento Homossexual Brasileiro). Os congressos que reuniam a categoria se resumiam na expressão “Encontros Homossexuais”.

Somente em 1993, o termo “lésbicas” foi incluído na edição anual e a expressão *Gays e Lésbicas* aqui no Brasil só se tornou oficial na edição do ano de 1995 do Encontro. No mesmo ano, foi criado o Grupo Brasileiro de Travestis e Transexuais, e apesar de já se fazerem presentes no MHB, no ano de 1997 no Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas, o termo “travestis” é acrescentado criando a sigla GLT. Em 1997, a primeira Parada do Orgulho Gay na cidade de São Paulo deu consistência ao uso da sigla GLT, que em 1998 acabou sendo solapada por outra controversa e excludente sigla como veremos mais a frente.

Com o intuito de popularizar o grupo e por conta da sua expansão cultural agora expressa pelas mídias, pela publicidade e também pela economia em torno das suas preferências e estilos de vida (bares, *sex-shops*, cinemas, boates, revistas, agências de namoro e de turismo etc.) novas formas de identidade coletiva passam a aparecer. Segundo Trevisan (2000, p. 375) “a efervescência mercadológica produziu, no Brasil, um novo empresariado homossexual com perfil mais definido e profissionalizado, que de um modo ou de outro acabou se aproximando das lutas pelos direitos civis dos seus consumidores”.

Logo, com o largo florescimento ideológico, publicitário e financeiro advindo do público homossexual dos anos 90 uma nova representação passa a ser atribuída aos gays e lésbicas brasileiros: o acrônimo **GLS - Gays, Lésbicas e Simpatizantes**⁴⁰, sendo esta última letra considerada uma categoria não tão engajada politicamente, mas muito importante para a época em termos de contribuições e de apoio por parte daqueles que eram solidários aos sofrimentos,

⁴⁰ Grifos nossos.

angústias e necessidade de aceitação e respeito de um grupo tão socialmente alijado e estigmatizado.

Em outras palavras, eram consideradas *simpatizantes* todas as pessoas que eram simpáticas e apoiadoras da causa homossexual e que se uniam abertamente em defesa da luta por afirmação e visibilidade destas minorias sexuais. De acordo com Franco (2009 apud MOLINA, 2011, p. 957) “a sigla GLS traduzia um discurso de convívio harmonioso e pluralista de diversas formas de identidade em um mesmo espaço físico ou ideológico”. Facchini (2005, p. 177) também nos dá outra perspectiva sobre o acrônimo ao dizer que:

[...] a sigla GLS não implica a ideia de ‘todos’ ou ‘qualquer pessoa’, mas, ao contrário, cria uma nova lógica de classificação dos indivíduos, abrindo a possibilidade de ser gay, lésbica, simpatizante ou não simpatizante. Os ‘não-simpatizantes’ estão excluídos desse novo grupo delimitado pela sigla GLS e pela ideia de ‘tolerância’, criando, antes, uma nova distinção entre homossexuais, os que mantêm uma relação de tolerância/simpatia para com eles e os que não mantêm tal relação. Essa lógica classificatória parece bastante enraizada na ideia de que as diferenças existem e devem ser preservadas, ou ao menos toleradas, o que tem se intensificado, no Brasil, com a introdução do ‘politicamente correto’ e com a expansão dos ideais de direitos humanos.

Entretanto, autores como Trevisan (2000) e Facchini (2005) também apontam para a possibilidade de prejuízos consequentes da classificação *simpatizantes* atribuída aos gays e lésbicas. De acordo com Molina (2011, p. 957) “o termo simpatizante atribuía a essas pessoas mais uma concepção de enrustido (a), descaracterizando a luta política por uma visibilidade social”. A autora, na verdade, se refere à criação de espaços nos quais pessoas de diferentes grupos sociais podiam compartilhar com gays e lésbicas, até mesmo homossexuais que preferiam se manter no armário⁴¹ sem uma imediata classificação, ou seja, “o GLS afirma identidades reconhecidas pelo movimento, ao mesmo tempo em que procura preservar o espaço de uma certa ambiguidade classificatória” (FACCHINI, 2005, p. 179). Sobre este ponto, Trevisan (2000) elogia a efetividade da estratégia mercadológica e política que alavancou a visibilidade destas minorias nos anos 90,

⁴¹ Expressão usada para se referir a um tipo de não-aceitação pública da sua sexualidade. Opõe-se a “sair do armário” ou *outing* na qual ambas as expressões referem-se ao ato de revelar/assumir publicamente sua orientação sexual ou identidade de gênero (cf. Manual de Comunicação LGBT – ABGLT).

mas também apresenta pontos de controvérsia sobre a utilização do termo como podemos ver no trecho abaixo:

Um/a simpatizante pode tranquilamente frequentar um local GLS sem se sentir agredido, desde que também esteja disponível a aceitar as diferenças comportamentais presentes, em clima de mútua tolerância. Esse conceito permitiu certa flexibilização das fronteiras e, na menor das hipóteses, uma expansão do gueto. No limite, ele potencializou a ruptura do gueto homossexual, na medida em que qualquer pessoa pode frequentá-lo sem apresentar carteirinha comportamental determinada, o que tende a diluir o gueto, que pode abranger uma boate e um bar GLS, mas também uma loja e até mesmo um festival de cinema [...]. Mas também é verdade que a sigla GLS embute uma faca de dois gumes: por permitir uma interpretação dúbia e induzir a invisibilidade, pode criar, como efeito colateral, novas frentes para o enrustimento tão caro ao lado do jeitinho brasileiro. Assim, quando havia oportunidade de ostentar a sigla, raros eram os GL (gays e lésbicas) visíveis. Por conveniência cultural, a maioria preferia revelar o S (simpatizante) [...]. Infelizmente, nessas circunstâncias, o S corre o risco de significar menos Simpatizante e muito mais Suspeito/a. Apesar de poder solapar o esforço de visibilidade tão caro aos grupos ativistas, o conceito GLS inaugurou uma fascinante margem que lhe prevê longa vida no conceituário brasileiro de novas culturas de resistência” (TREVISAN, 2000, p. 376-377).

Facchini (2005) por sua vez, sugere que a sigla GLS teve muito mais referencial mercadológico, servindo de massa de manobra econômica por parte daqueles que queriam lucrar com o *pink money*⁴² do que um referencial propriamente político e ideológico, inclusive, sendo uma sigla duramente rejeitada por movimentos de larga militância desde os anos de 1980, que criticavam o termo por interpretá-lo muito mais recreativo e descomprometido do que político e sociológico.

Se por um lado o surgimento da sigla GLS causou incômodo em alguns grupos de militância homossexual, sem dúvida a criação de serviços e produtos para esta clientela aumentou a visibilidade da categoria (SIMÕES; FACCHINI, 2009), mesmo que pelos motivos errados. O fato é que muitas pessoas começaram a ficar curiosas em relação à cultura e ao estilo de vida gay que passou a ser considerado ousado e moderno, mexendo com o imaginário da massa comum.

⁴² Expressão usada no final dos anos 90 para se referir ao poder de compra e consumo da comunidade gay - um nova fatia do mercado financeiro, cujas empresas passaram cada vez mais a lançar produtos e serviços direcionados a este público visando suas demandas e carências.

Entretanto, a rejeição da sigla reforçou as alianças entre os gays, as lésbicas e as travestis, que na década de 90 passam a se incorporar no grupo que seria chamado de GLT (Gays, Lésbicas e Travestis), reforçado no ano de 1995 com a criação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT) na cidade do Curitiba, Paraná, pois segundo Facchini (2005, p. 149)

[...] o reflorescimento do movimento homossexual nos anos 1990 [...] não somente aumentou o número de grupos/organizações do movimento, como houve uma diversificação de formatos institucionais e propostas de atuação. Por outro lado, notam-se também uma ampliação da rede de relações sociais do movimento e a presença de novos atores.

De acordo com Simões e Facchini (2009), anos mais tarde, a sigla foi sujeita a uma nova alteração com a entrada de um novo grupo que questionava seu lugar em pautas específicas na agenda do movimento GLT e que por sua vez também bradava por inclusão e visibilidade: **o/as bissexuais**⁴³.

Em 2005, no XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Travestis, organizadores e debatedores resolveram incluir nas resoluções do evento a letra “B” de bissexuais, por entender a insatisfação da categoria de sujeitos cujo desejo e afetividade se dispunham a pessoas de ambos os sexos.

No mesmo evento, deliberou-se também que a letra “T”, que antes se referia exclusivamente a travestis, serviria agora para refletir outros grupos que ainda não se sentiam devidamente representados, solicitando distinção política e identitária: **a/os transexuais e os transgêneros**⁴⁴, criando-se, assim, a sigla GLBT.

O termo LGBT, conforme conhecemos hoje, foi convencionado somente a partir do ano de 2008 na I Conferência Nacional GLBT entre os dias 05 e 08 do mês de junho. Por conta da grande visibilidade e lutas de mulheres lésbicas na articulação e combate ao preconceito e na tentativa de adequar a representação do grupo já internacionalmente conhecido, adotou-se com este argumento o acrônimo **LGBT**, conforme vemos na citação abaixo:

⁴³ Grifos nossos.

⁴⁴ Grifos nossos.

Durante o evento, grupos de lésbicas e ativistas se mobilizaram para mudar a nomenclatura usada para o movimento, passando de **GLBT** para **LGBT**, essa nomenclatura já é usada por alguns segmentos do movimento social no Brasil e é reconhecida internacionalmente, contudo é necessário certo cuidado na análise dessa mudança, pois ela é o correlato das reivindicações das mulheres lésbicas e sob ela processam-se disputas mais amplas de reconhecimento e políticas de identidade no Brasil⁴⁵.

Assim, apesar de outras militâncias ainda discutirem a inclusão de outros grupos como os *intersexuais*, requerendo a entrada de mais uma letra na sigla, a possibilidade de se utilizar LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais) como é utilizada por organismos internacionais, entidades de pesquisa e agências internacionais como a ONU e o Mercosul, além de países da Europa, aqui no Brasil, como já foi citado em nota, ainda há um tímido e inexpressivo ativismo político por parte dos intersexuais, mas que talvez muito em breve venha requerer esta representação, mudando mais uma vez a sigla LGBT tal qual a conhecemos hoje em dia.

Contudo, o surgimento de tantas militâncias ativas nos faz perceber que o lugar das outras sexualidades não-normativas continuam sendo territórios contestados por aqueles que vislumbram uma sociedade mais justa, menos chauvinista, sexista, misógina e religiosamente proselitista. Assim o fazem hoje em dia os militantes LGBTs para que seus direitos à cidadania e equidade sejam assegurados nos rigores da lei e da constituição nacional. Para tanto, os movimentos sociais têm unido forças para que a causa esteja na pauta dos projetos políticos e sociais e, igualmente, na agenda de instituições formadoras de opinião laica como a escola que, lamentavelmente, sempre arvorou uma prática educativa limitadora no que diz respeito aos papéis de gêneros e na promoção de sexualidades não alinhadas com a heteronorma como é o caso da categoria LGBT.

De tal modo, entendemos que é amplamente urgente repensar a produção de conhecimentos que são gerados no espaço da sala de aula promovendo nos currículos a inclusão dos debates sobre gênero e sexualidade no ensino e na

⁴⁵ De acordo com o Balanço da I Conferência GLBT encontrado no sítio Observatório de Segurança Pública, da cidade de São Paulo (estando disponível para consulta no seguinte endereço eletrônico <http://www.observatoriodeseguranca.org/boas+praticas/brasil/conferencia>).

aprendizagem, pois sem essas demandas de análise “há um risco de continuação e promoção de estereótipos de gêneros baseados na sexualidade” tipicamente biológica (LOUTZENHEISER; MOORE, 2011, p. 171). Desta feita, é irremediável uma releitura dos tipos de saberes direcionados exclusivamente para aqueles cuja sexualidade é tida como “normal”, sendo preciso então um currículo com uma abordagem *queer*, assunto que trataremos aqui em uma outra sessão.

2.4 - BISSEXUAIS: Dois caminhos que me levam a ser feliz...

Indecisão é quando você sabe muito bem o que quer, mas acha que devia escolher outra coisa.

Adriana Falcão

A despeito de todas as manifestações na luta pela despatologização, naturalização e visibilidade das homossexualidades masculinas e femininas desde o final dos anos de 1960, a expressiva criação de grupos e movimentos de gays, lésbicas e travestis, apesar do notado esforço pelo reconhecimento das diferenças sexuais, começou a provocar desconforto em uma fração de participantes destes movimentos, ou seja, aqueles sujeitos que sob hipótese mais categórica não se reconheciam em nenhuma das siglas da legenda GLT: *os bissexuais*.

Desconfortáveis com esta aparente exclusão política, identitária e, de alguma forma, ideológica, uma vez que suas formas de expressão de cultura sexual e manifestações amorosas não se viam devidamente contempladas, discutidas e respeitadas mesmo (e principalmente!) dentro destes movimentos, bissexuais masculinos e femininos passaram a exigir que as especificidades de sua sexualidade começassem a ser incluídas nas agendas e debates das demandas dos movimentos sobre direitos sexuais.

Sua luta passa a ser não somente pela aceitação e o respeito da cultura de matriz heteronormativa, mas primeiramente, pelo direito de reconhecimento e

visibilidade advindos da cultura homossexual, tão marcada pela polaridade *gay-lésbica* recorrente nos anos de 1970 no Brasil, cujo pensamento padrão apresentava os bissexuais com bastante preconceito e os julgava sexualmente confusos e emocionalmente perdidos.

Simões e Facchini (2009) ressaltam que muitos integrantes dos movimentos homossexuais brasileiros nos anos de 1970 e 1980 através de artigos e colunas no jornal de circulação independente *Lampião*⁴⁶ bradavam veementemente que o *bissexualismo* (como era então chamado) não existia e não passava de um mascaramento social de uma homossexualidade reprimida e não admitida ou, como nas palavras de Darcy Penteado⁴⁷ (apud SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 93) “uma fachada para homossexuais enrustidos e mal resolvidos”.

Simões e Facchini (2009) ressaltam ainda que nesta época, em muitos debates, inclusive aqueles iniciados na academia, participantes do grupo brasileiro de homossexuais da cidade de São Paulo, o *Somos*⁴⁸, descreviam o “bissexualismo” como “identidade ou subterfúgio para não assumir a homossexualidade” (idem, *ibid.*, p. 103) ou como podemos ler no próprio tablóide em que cuja coluna denominada

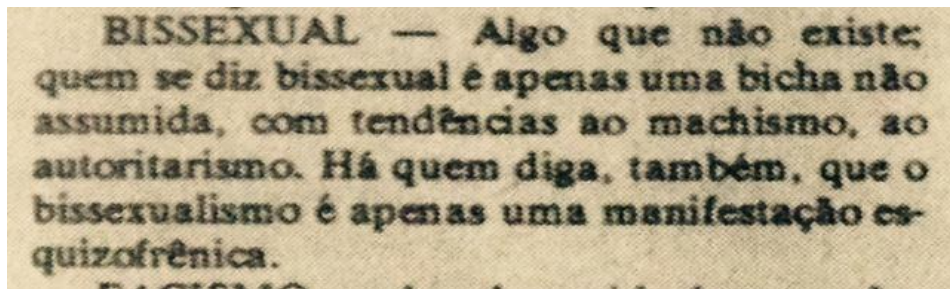
⁴⁶ De acordo com Green (2000), Trevisan (2000) e Simões e Facchini (2009), o jornal de imprensa alternativa *Lampião da Esquina* fora uma produção de circulação mensal direcionada para o público homossexual do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Lançado em 1978 (extinto em 1981), com a colaboração de um grupo de intelectuais das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo (GREEN, 2000, p. 395), o jornal assumiu grande importância para o contexto político acerca dos direitos, cultura e movimentos homossexuais que viriam a ser iniciados durante e/ou em poucos anos após sua primeira publicação em abril de 1978. O jornal apresentado no formato de tablóide contava com a participação de personagens ilustres na luta por direitos e reconhecimento homossexual da época, entre eles, o artista plástico e desenhista Darcy Penteado, o escritor e jornalista João Silvério Trevisan, o então repórter policial de O Globo, Aguinaldo Silva, o crítico musical Antonio Chrysóstomo, o jornalista e ex-diplomata Gasparino Damata, o crítico, cineasta e um dos mais reconhecidos pesquisadores do Cinema Novo no Brasil, Jean-Claude Bernadet, o funcionário do Ministério da Educação dos anos 70 João Antonio Mascarenhas e uma das principais referências em antropologia social brasileira Peter Fry, entre outros (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 84).

⁴⁷ Artista plástico paulistano (1926-1987) reconhecido pelo pioneirismo na militância em favor dos direitos homossexuais no Brasil; participou deste tipo de movimento na época da Ditadura Militar e escreveu memoráveis artigos e ensaios sobre a homossexualidade brasileira no jornal *Lampião da Esquina*, inclusive atacando a existência do “bissexualismo”.

⁴⁸ Considerado o primeiro grupo homossexual brasileiro fundado em 1978 na cidade de São Paulo, também conhecido como Grupo de Afirmação Homossexual (inicialmente Núcleo de Ação pelos Direitos dos Homossexuais), foi organizado para reunir homossexuais que se que se dispunham em relatar suas inquietações e questões sociais, políticas e culturais em tempos de Golpe Militar (GREEN, 2000, TREVISAN, 2000, SIMÕES; FACCHINI, 2009).

*Bixórdia*⁴⁹ o termo *bissexual* era apontado como algo inexistente e ligado à esquizofrenia (idem, *ibid.*). A seguir, apresentamos na figura abaixo o trecho em que o termo aparecera pela primeira vez em 1978 no *Lampião da Esquina*. Vejamos então:

Imagem II - Trecho do jornal *Lampião da Esquina* na coluna *Bixórdia*



Fonte: Simões e Facchini (2009, p. 90).

Imagem III – Capas de exemplares do jornal *Lampião da Esquina*



Fonte: Imagens retiradas do site www.google.com.br/imagens

Assim, por muito tempo no Brasil, a dimensão política da orientação e identidade bissexuais ficou restrita à participação destes indivíduos em grupos e

⁴⁹ Segundo Simões e Facchini (2009, p. 88), o jornal *Lampião da Esquina* que destacava-se pelo “enfoque informativo, opinativo e politizado sobre a homossexualidade e de todas as outras questões então tidas minoritárias se fazia predominantemente por meio da incorporação da linguagem popular do meio homossexual [...]. Marcante nesse aspecto era a apimentada “coluna social” denominada ‘*Bixórdia*’, que o jornal passou a publicar regularmente a partir do seu nº 5 (outubro de 1978), na qual a personagem Rafaela Mambaba exercitava o linguajar ferino e malicioso atribuído à travestis e às ‘*bichas loucas*’. Isto distanciava o jornal da sobriedade de ‘*Opinião*’ ou ‘*Movimento*’ e o aproximava mais do estilo irreverente e anárquico de ‘*O Pasquim*’ (jornais específicos que faziam críticas aos acontecimentos da época).

movimentos de gays e lésbicas mesmo quando suas especificidades eram colocadas na pauta dos encontros sobre sexualidades não-heterossexuais em eventos e reuniões destes coletivos.

Embora o alargamento do debate sobre a existência desta orientação sexual tenha, razoavelmente, superado o preconceito sofrido pelos sujeitos bissexuais, mais intensamente atacados nos anos de 1970 e 1980 dentro dos movimentos homossexuais e da sociedade de um modo geral, somente no ano de 2005, o termo “bissexuais” foi finalmente incluído à sigla GLT (Gays, Lésbicas e Transgêneros) quando convencionou-se também inclusão da letra “T” para denominar Travestis, Transexuais e Transgêneros (SIMÕES; FACCHINI, 2009) dando, assim, origem ao termo GLBT.

Se por muito tempo a bissexualidade fora entendida, percebida e aventada como uma falsa identidade homossexual pronunciada por alguns na tentativa de diminuição do preconceito contra uma suposta homossexualidade emocionalmente rejeitada, na atualidade ela já se impõe com provas e argumentos sócio-antropológicos como sendo mais uma das possíveis e inquestionáveis possibilidades de experimentação e vivência da sexualidade humana.

Grosso modo, pode-se dizer que a bissexualidade é a manifestação do desejo afetivo-sexual de um indivíduo por ambos os sexos, masculino e feminino, sem distinção de gêneros (WOLFF, 1982; KATZ, 1996; GARBER, 1997; FURLANI, 2009).

No entanto, há para estes autores indícios significativos de que sujeitos que apresentam esta orientação sexual são mais passíveis de sofrer preconceito dos dois lados do mesmo intervalo, ou seja, tanto por parte de indivíduos de orientação hétero quanto por homossexuais, mesmo sendo eles, os bissexuais, mais circunstancialmente aceitos pelo padrão social heteronormativo, talvez por conta da apresentação da possibilidade de se “tornar” heterossexual ao longo de suas experiências sexuais ou afetivas.

Para Wolff (1982), muitos heterossexuais, então, acreditam que a experiência da bissexualidade seja apenas uma fase, um arroubo da juventude, e que na brevidade do amadurecer, este “mau hábito” será abandonado quando o sujeito,

enfim, encontrar uma pessoa do sexo oposto com quem possa criar laços sociais definitivos (como o casamento, por exemplo).

Da mesma forma, há de se concordar que apesar da desmistificação da bissexualidade como um embuste, assumindo-se então como sexualidade possível, legítima e cognoscível, alguns homossexuais ainda se sentem desconfortáveis em se relacionar com bissexuais por acreditarem em uma provável, inesperada, abrupta e não-anunciada “conversão”⁵⁰ para a vida heterossexual, muitas vezes se sentindo traídos ou questionavelmente provocados nas bases de suas identidades e orientações sexuais, isto é, podemos notar que em alguns casos deparar-se com a bissexualidade pode provocar uma imensa perturbação nas suas sexualidades definitivas, sejam elas hétero ou homossexuais.

Segundo Garber (1997) a situação é ainda muito mais delicada quando se trata de relações entre heterossexuais com parceiros/as bissexuais, pois a mentalidade machista, sexista e misógina de muitos heterossexuais ainda os levam a crer na existência fechada da dicotomia hétero/homo, não havendo, assim, espaço para uma terceira possibilidade de sexualidade orientada para o desejo por dois gêneros.

A pressuposição social, erroneamente projetada, de que homens e mulheres bissexuais transam e se relacionam simultaneamente com ambos os sexos sem distinção e de forma promíscua representa um potencial desafio na vida daqueles que se reconhecem nesta forma de sexualidade.

Furlani (2009) questiona este fenômeno ao salientar que existem muitos valores envolvidos nas concepções negativas sobre a bissexualidade e, ao longo dos seus estudos, tem observado:

⁵⁰ Katz (1996) ressalta que o polêmico psiquiatra e estudioso do comportamento sexual do século XIX, o alemão Krafft-Ebing, a partir dos seus argumentos sobre perversões e sexualidades patológicas apresentados na sua obra *Psychopathia Sexualis* (1886), acreditava que o ‘bissexualismo’, ou nos seus termos, *hermafroditismo psíquico* era uma forma de perversão expressa pelo desejo erótico de um indivíduo por ambos os sexos (nada muito diferente do que os estudos atuais apresentam conceitualmente). Porém, “discutindo possíveis tratamentos, o médico observa que indivíduos que se sentem atraídos por ambos os sexos são melhores candidatos à conversão à normalidade heterossexual” (KATZ, 1996, p. 36). Esta visão questionável e limitada cujas bases estão fincadas ainda nos anos de 1880, apesar do avanço dos mais diversos estudos que refutam a teoria do psiquiatra, sem sombra de dúvida, persiste ainda na mentalidade moderna, principalmente nos arranjos culturais ocidentais.

[...] a comum associação da bissexualidade com a prática simultânea de parceiros e com a infidelidade e a promiscuidade. Essa pré-concepção, além de demonstrar um aparente equívoco, não poderia ser vista como propositalmente conservadora, moralista e preconceituosa? (FURLANI, 2009, p. 175).

A autora reforça negativamente este pensamento retrógrado e pontua que “esta possibilidade erótica e afetiva não significa, necessariamente, que esses envolvimento se darão ao mesmo tempo” (idem, *ibid.*, p. 175) e que a experiência simultânea e indiscriminada destes intercursos sexuais sem compromisso ou critério nada têm a ver com a noção de orientação bissexual (nem mesmo hétero ou homo), mas sim com “valores que considera importantes – a honestidade, o respeito, a fidelidade” (FURLANI, 2009, p. 176).

Contudo, percebemos que no arco-íris de cores e impressões que a sexualidade humana nos apresenta, a bissexualidade, assim como as homossexualidades (gays e lésbicas), merece respeito, precisa ser aceita, compreendida e naturalizada, ao passo que representa, talvez, uma das mais impressionantes possibilidades de manifestação do desejo, da sensualidade, do erotismo, do prazer, da afeição e, claro, do amor (sem distinção!).

2.5 – TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E TRANSGÊNERO: O meu caminho, eu mesma faço!

Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.

Raul Seixas

Durante o processo de estabelecimento dos movimentos homossexuais no Brasil a partir dos anos de 1970, assim como as lésbicas e os/as bissexuais começaram a cobrar a inclusão de seus direitos de visibilização social e afirmação política por meio dos coletivos dos quais faziam parte, **travestis, transexuais e transgêneros** também passaram, ao longo do processo histórico de emparelhamento dos grupos pró-diversidade, a exigir sua participação ativa, bem

como a consideração de suas legítimas necessidades de debates sobre suas especificidades de gênero e identidade nos movimentos que estavam se aglutinando a partir de então.

À medida que estes movimentos foram sendo politicamente organizados, sujeitos de transição entre os gêneros masculinos e femininos buscavam sua afirmação não só política, mas sobretudo, identitária, afinal, não era apenas uma questão de orientação sexual que estava envolvida neste fórum, mas a questão de uma “nova” posição de sujeito que precisava ser considerada, discutida, problematizada e legitimada.

Se fizermos um movimento retrógrado a respeito da insurgência dos movimentos de identidade sexual coletiva nos anos 90 (FACCHINI, 2005; SIMÕES; FACCHINI, 2009), podemos ressaltar, como já foi dito, que inicialmente, no contexto nacional, o termo utilizado para se referir ao grupo de militância em favor da (s) sexualidade (s) destoante (s) da heterossexual foi chamado até 1992 de MHB (Movimento Homossexual Brasileiro), sendo três anos mais tarde chamado de Gays e Lésbicas no VIII Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas realizado no dia 31 de janeiro de 1995, no mesmo ano da criação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT).

No entanto, é no ano de 1997 que o termo **travesti** é incorporado inaugurando a sigla GLT⁵¹ (Gays, Lésbicas e Travestis) e ampliando a pauta de debates sobre as então, homossexualidades.

Questões de gênero, já largamente debatidas pelo feminismo nos anos de 1960, de algum modo passaram a ser incorporadas aos discursos de uma categoria que transcendia a noção de gênero e sexualidade (BENEDETTI, 2005), uma vez que, a partir daí, se estabelece a luta pelo reconhecimento destas “novas” identidades e agências necessitando ser vistas como específicas dentro do debate sobre a homossexualidade. Novas demandas se formam bem como novos olhares

⁵¹ Muito em voga em meados dos anos 90, o termo GLS teve mais fácil aderência nas ruas, identificando popularmente o grupo, mas tal como esclarecido no primeiro capítulo, seu caráter mercadológico se via mais expressado; na tentativa de não se perder o termo de vista e juntamente atender a demanda de inclusão desta outra clientela consumidora (os travestis), era comum ouvirmos também GLTS, mas sem muita vociferação política, motivo pelo qual não tenha vingado, sendo mais tarde substituído, legitimado e reforçado social e politicamente pelo termo GLBT, e mais tarde, LGBT.

sobre como era vista a sexualidade no escopo das agendas dos movimentos e encontros sobre os então, GLTs. Surge neste tempo a noção de **identidade de gênero**, mesmo que ainda bastante confundida com a ideia de **orientação sexual**⁵².

Entretanto, podemos reconhecer que a percepção de uma orientação sexual que desvia da norma padrão trás em sim mesma, por conta da cultura, grande turbulência psicológica. Se atravessar este conflito, típico do reconhecimento de uma sexualidade “desviante” já é *per se* um dilema para a maioria dos jovens que nele se encontram, o que dizer, então, sobre sujeitos que percebem estas primeiras manifestações do desejo juntamente com as inevitáveis implicações do corpo, como por exemplo, a sensação premente de estar desconfortável com o sexo biológico ou se reconhecer diferente dos modelos que são social e culturalmente atribuídos ao seu gênero previamente definido, levando-o a transgredi-lo ou reinventá-lo. Este movimento de transgressão resulta na atribuição de um preconceito insurgente não somente nos espaços onde a heterossexualidade é hegemônica, mas também dentro de alguns grupos homossexuais, que até hoje resistem o livre trânsito desses sujeitos em seus territórios de sociabilidade.

De acordo com Bento (2006, 2005, 2008), há muitas questões envolvidas na luta diária em ser travesti, transexual ou transgênero e não se trata apenas de mudança de gênero ou adaptação de papéis a partir de uma disposição do corpo,

⁵² De acordo com o Manual de Comunicação LGBT (ABGLT, 2008, p. 16), a **identidade de gênero** “é uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos e outros) e a outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (cf. definição contida nos *Princípios de Yogyakarta: Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. YOGYAKARTA, Indonésia, 2006, p. 07). Para complementar, a mesma obra aponta que a “identidade de gênero é a percepção que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente do sexo biológico. Trata-se da convicção íntima de uma pessoa de ser do gênero masculino (homem) ou do gênero feminino (mulher)” (idem, ibidem). No entanto, o termo **orientação sexual** “refere-se à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (YOGYAKARTA, 2006 apud ABGLT, 2008, p. 10). Podemos dizer, então, que “basicamente, há três orientações sexuais preponderantes: pelo mesmo sexo/gênero (homossexualidade), pelo sexo/gênero oposto (heterossexualidade) ou pelos dois gêneros (bissexualidade). Estudos demonstram que as características da orientação sexual variam de pessoa a pessoa” (ABGLT, 2008, p. 10). Por sua vez, a expressão **opção sexual** usada socialmente há bastante tempo gerando, assim, inúmeras controvérsias semânticas e psicológicas, também deve ser aqui esclarecida e revisitada ao passo que há consenso nos enredos científicos que ela representa uma “expressão incorreta”, pois “o termo aceito é *orientação sexual*. A explicação provém do fato de que ninguém *opta* conscientemente por sua orientação sexual. Assim como o heterossexual não escolheu essa forma de desejo, o homossexual (tanto feminino como masculino) também não” (idem, ibidem, p. 15).

mas uma série de questões políticas; há um rompimento com a cultura e com os valores construídos faz tempo, há uma questão de implementação de políticas identitárias que precisam ser repensadas, incluídas e respeitadas nos diferentes cenários sociais para o bem de quem se sente aprisionado num “corpo educado”, num “corpo estranho” (LOURO, 2013; 2010; 2003).

Segundo Berutti (2010), ser “trans” questiona a norma instituída sobre o corpo, sobre o controle que algumas políticas exercem sobre ele e como devemos começar a examiná-lo sob a égide da *transgressão*. Highwalter (1997 apud BERUTTI, 2010, p. 75) se utiliza do termo “como um ato de rebeldia que quebra barreiras conceituais” e relembra a origem do termo insurgente do latim *transgredi* que tem como significado “uma ação que leva uma pessoa a atravessar uma fronteira para outros mundos” (idem, ibidem). Chiland (2003, p. 12) faz coro a este pensamento ao ressaltar que o termo transexual “também pode ser aproximado da ideia de transgressão: seria violada uma ordem estabelecida que viria da natureza, de Deus, da lei humana que dá importância primordial à distinção entre os dois sexos”.

Sem pretender divagar necessariamente sobre o rigor teórico que circunda o tema, concordamos ser necessário neste ponto, explicar de forma breve as diferenças básicas entre travesti, transexual e transgêneros - categorias identitárias e políticas muito bem articuladas nos movimentos sexuais atuais nacional e internacionalmente.

De acordo com Bento (2006, 2008), Berutti (2010), Benedetti (2005) e Ventura (2010), é necessário reforçar as diferenças para evitar constrangimentos e por se tratar de uma categoria identitária escolhida pelo sujeito, ou seja, por se tratar de como o sujeito que transcende o papel de gênero se vê e se aceita. Assim, entende-se por **travesti** (no caso, “a” travesti⁵³),

⁵³ De acordo com Benedetti (2005, p. 19) “é relevante esclarecer os motivos que me levam a empregar o substantivo *travesti* como pertencente ao gênero gramatical feminino. Além das razões que valorizam o próprio processo de construção do gênero feminino no corpo e nas subjetividades das travestis, e que levam em conta a utilização êmica desse termo, usualmente empregado na flexão feminina, há uma justificativa política. O respeito e a garantia à sua construção feminina estão entre as principais reivindicações do movimento organizado com esse objetivo, valorizando e afirmando o gênero feminino – cultural e gramatical – das travestis”.

[...] pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos por meio de hormônio-terapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é uma regra para todas (definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008). Diferentemente das transexuais, as travestis não desejam realizar cirurgia de redesignação sexual (mudança de órgão genital)⁵⁴. Utiliza-se o artigo “A” para falar da Travesti (aquela que possui seios, corpo, vestimentas, cabelos e formas femininas). É incorreto usar o artigo masculino, por exemplo, “O” travesti Maria, pois está se referindo a uma pessoa do gênero feminino (ABGLT, 2008, p. 18).

Ramsey (1998) também ressaltava algumas diferenças entre ser travesti e transexual ao dizer que travestis “normalmente passam uma significativa parte de suas vidas vestidos de acordo com o seu gênero natal biológico” enquanto o sujeito transexual “não muda de papel, mas adota um que é permanente” (p. 38-39). O terapeuta também salienta que existe uma diferença recorrente entre ambos ao afirmar que travestis “gostam de se estimular sexualmente, ao passo que a maioria dos transexuais não toca ou sequer expressa a posse dos genitais de nascença ou de seus caracteres sexuais secundários” (RAMSEY, 1998, p. 39).

Para alguns estudiosos (BENEDETTI, 2005; BENTO, 2008; VENTURA, 2010) ser travesti e ser transexual é muitas vezes encarado como uma negociação subjetiva, uma autodefinição identitária que mais tem a ver com como se sente ou quer ser denominada a pessoa que transcende seu gênero natal. Portanto, sem que haja nenhum juízo de valor neste estudo, ressaltamos o posicionamento de Benedetti (2005) ao dizer que:

[...] é preciso apontar que a categoria *travestis* sobrepõe-se à categoria *transexuais*, uma vez que esta última é recente e ainda tem pouca presença no universo em pauta, funcionando muito mais por auto-identificação do que por atribuição, talvez pela própria lógica médico-psicológica que se constrói e define (BENEDETTI, 2005, p. 19).

A despeito desta controvérsia (que para alguns é entendida como reducionismo), para pesquisadores da área como Verde e Graziontini (1997), Ramsey (1998) e Chiland (2003) é a relação com o corpo biológico que difere

⁵⁴ Definição fornecida pela Articulação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA (cf. ABGLT, 2008, p. 18).

potencialmente travestis de transexuais. Segundo Ramsey (1998), com bastante frequência pessoas transexuais relatam encarar seus órgãos genitais como inadequados e pouco suportáveis, pois:

[...] muitos transexuais pré-operatórios homem-para-mulher se referem com desprezo ao seu órgão como 'aquilo', 'aquela coisa', 'o engano' e por aí a fora. Muitos transexuais não apenas usam palavras para negar posse, como nem sequer olham para os genitais diretamente, ou no espelho. Muitos tocam-se apenas para realizar funções higiênicas, mas apenas com uma toalha (RAMSEY, 1998, p. 39).

Contudo, apesar de já termos adentrado na discussão semântica do termo, vale ressaltar que a definição para **transexual** que adotamos aqui está de acordo com aquela descrita no Manual de Comunicação LGBT ao apontá-lo/a como:

[...] pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) a sua identidade de gênero constituída (ABGLT, 2008, p. 17).

Ainda considerada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), um transtorno/distúrbio de personalidade, transtorno mental ou de comportamento ou ainda transtorno de identidade sexual com o CID 10F 64.0, e também conhecido como **disforia de gênero**⁵⁵, a transexualidade ou nos termos médicos, o

⁵⁵ A disforia de gênero ou o transtorno de identidade de gênero é um transtorno psicológico caracterizado por um desconforto persistente com o próprio gênero e por um sentimento de inadequação no papel social deste gênero. Esse diagnóstico não pode ser feito se o indivíduo tem uma condição física que torne seu sexo ambíguo (intersexualidade). A atração sexual pode se dar por homens, mulheres ou gêneros não-binários e não é analisada neste diagnóstico. Não se trata de uma depravação sexual. O objetivo do tratamento endócrino, psicológico e cirúrgico está em levar o indivíduo a se sentir mais confortável com a sua identidade de gênero, aumentar seu bem-estar psicológico e atingir a auto-realização. Frequentemente o tratamento inclui hormônios e cirurgia de mudança de sexo. Para alguns autores, sobretudo no campo das ciências humanas, a vivência de um gênero (social, cultural) discordante com o que se esperaria de alguém de um determinado sexo (biológico) não é compreendida como uma patologia ou como transtorno, mas sim como uma questão de identidade. Por isso, mais adequado seria falar em *transexualidade*, e não *transexualismo*. Em novembro de 2012, a *American Psychiatric Association* (APA) aprovou as revisões para o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), que passou a ser conhecido como DSM-5. O novo manual deixa de classificar a transexualidade como uma desordem ou transtorno mental, o mesmo que aconteceu com a homossexualidade em 1973. O DSM-5 também deixa de falar de transtorno de identidade de gênero, já que o termo está associado a uma patologia, e passa a usar o termo *disforia de gênero* nos casos em que há uma incongruência marcante entre a própria experiência de gênero e sexo do nascimento. No entanto, a transexualidade ainda é considerada um transtorno de identidade de gênero pela Classificação Estatística de Doenças Relacionadas à Saúde – CID-10 – e, no Brasil, é essa classificação que garante às pessoas transexuais o direito à terapia hormonal, psicoterapia e à

transexualismo, envolve ainda muitas polêmicas no que diz respeito à mudança de sexo, conhecida na área da saúde como cirurgia de *transgenitalização* ou cirurgia de *redesignação sexual* (ZAMBRANO, 2005).

Segundo Ventura (2010), Ramsey (2008) e Chiland (2003), o sujeito em processo de transexualização passa por uma rigorosa acareação médica e psiquiátrica antes da autorização da mudança de sexo, que muitas vezes só contribui para o aumento da angústia de sujeitos que desde a mais tenra idade sentem-se desconfortáveis com o sexo de nascença.

Movimentos pró-diversidade, organizações não governamentais, grupos jurídicos, coletivos e sindicatos médicos e psicológicos lutam nas mais diferentes frentes pela retirada do “transexualismo” da Classificação Internacional de Doenças (CID). Entretanto, de acordo com informações da Folha de São Paulo (1º/12/2014)⁵⁶, a próxima edição da CID 11, prevista para lançamento ainda neste ano de 2015, o diretor da OMS, Geoffrey Reed, em reportagem ao jornal impresso anunciou a “despatologização” desta identidade sexual, uma vez que “comportamentos sexuais inteiramente privados ou consensuais e que não resultem em danos às outras pessoas não devem ser considerados uma condição de saúde”, relata o diretor.

A decisão é vista com animação pelos grupos que lutam para que a área médica “despatologize” a transexualidade, mas causa polêmica, uma vez que quando retirada do catálogo de desordens mentais, as cirurgias de mudança de sexo poderão deixar de ser fornecidas pelo Sistema Único de Saúde brasileiro, porém, de acordo com uma das coordenadoras brasileiras da revisão da CID-11 na área da saúde sexual, a psiquiatra Denise Vieira, em entrevista à Folha de São Paulo, garante que “o impacto da mudança de diagnóstico nas leis está sendo

cirurgia de redesignação sexual. Ou seja, a não conformidade entre sexo biológico e gênero ainda é vista como uma patologia, sem nenhum outro fundamento psicopatológico. (Texto e informações adaptadas dos sites eletrônicos www.wikipedia.org, www.fiocruz.br, www.bancodesuade.com.br, www.newsmedical.net, www.revistapersona.com.ar e www.midiaindependente.org.

⁵⁶ Conforme o site da Instituição Fio Cruz disponível no endereço:

<http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/conteúdo/transexualidade-fora-da-lista-de-doencas-mentais-da-oms>

critérios analisado para que evitar eventual prejuízo ao acesso a serviços de saúde⁵⁷”.

Por outro lado, a categoria **transgênero**, mesmo pouco problematizada nas arenas científicas, não pode deixar de ser aqui esclarecida, uma vez que contempla sujeitos que sem precisar transgredir a natureza do corpo, sentem em momentos distintos, a necessidade de transitar entre os dois gêneros, masculino e feminino, sem obrigatoriamente definir a qual destes gêneros pertencem, questionando “os papéis rígidos desempenhados pelos gêneros” (BERUTTI, 2010, p. 77) e quebrando, assim, barreiras e tabus, ou como descrito pela ABGLT (2008, p. 17) “pessoas cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais de sexualidade”.

Para complementar o conceito de transgeneridade, Berutti (2010, p. 83) contribui ao dizer que “falar de *transgêneros* implica trazer à luz a luta contra a opressão social causada pelas categorias fixas de masculinidades e feminilidade, contra a imposição obrigatória de vinculação entre sexo e gênero”. Spargo (2006) também nos apresenta uma definição que desvincula transexualidade de transgeneridade, muitas vezes confundidas, ao dizer que:

[...] enquanto *transexual* geralmente se refere a indivíduos que passaram por tratamento médico, incluindo procedimentos cirúrgicos e hormonais para fazer com que seus corpos correspondam à sua percepção como masculina ou feminina, o *transgênero* geralmente se refere aqueles que recusam ou rompem com as normas culturais de aparência ou comportamento masculino e feminino e sua suposta correspondência com a masculinidade ou feminilidade biológica preexistente (SPARGO, 2006, p. 69).

Percebemos, assim, que ser transgênero inclui muitas formas de se expressar através da despolarização típica do que é convencionalmente imposto ao homem e à mulher, perturbando, assim, os dispositivos da questionável cultura binária que “desfrutamos” há tanto tempo.

⁵⁷ Cf. <http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/conteúdo/transexualidade-fora-da-lista-de-doencas-mentais-da-oms>

SEÇÃO III

3 - ESCOLA E DIFERENÇA: (D) EFEITOS DE UMA ESCOLARIZAÇÃO MARGINAL

*Essa inserção nem sempre é digna,
sendo a grande maioria da
humanidade inserida na sociedade
através da insuficiência e das
privações.*

Bader Sawaia

Sabemos que a escola pensada como mediadora entre o sujeito e a sociedade desde o seu surgimento apresentou caráter exclusivista, uma vez que esta mediação sempre se impôs na contemplação de (apenas) alguns exemplares de indivíduos, segregando ou punindo aqueles que nela não se encaixavam.

De acordo com Dias (2008) o papel fundante da escola tem, na sua concepção primeira, um caráter transformador indiscutível, uma vez que é principalmente por meio dela que a educação pode transcender e se materializar. Silveira, Nader e Dias (2007 apud DIAS, 2008, p. 2) reforçam as bases deste conceito ao dizer que:

A educação, de um modo geral, visa oferecer condições de acesso e de ampliação de cidadania mediante práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Tais práticas são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos apropriarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade.

O ponto de vista destes autores sobre o papel da escola parece ser bastante inclusivo quando pensamos em cidadania no sentido de inclusão de todos e quaisquer indivíduos no exercício pleno de seus direitos e deveres civis, políticos e sociais historicamente garantidos.

Se pensarmos na função social da escola que, de acordo com Gadotti (2000), Dias (2008) e Arroyo (2008), se inscreve na proposta de compartilhar e promover a

cidadania por meio de processos civilizatórios, socializadores e edificadores na aquisição de um melhor capital social e cultural, já é possível perceber uma seleção que implica a legitimação de certas culturas em detrimento de outras, ou seja, o que se ensina sempre é resultado de uma seleção de valores, de conhecimentos tidos como mais ou menos importantes (SILVA, 2003) por certo grupo de indivíduos.

Em sua obra o *Capital Cultural*, Bourdieu (1989) já nos chamava a atenção ao destacar que desde muito tempo a escola diferencia os sujeitos como pertencentes a culturas mais valoradas e menos valoradas, marcando, assim, determinados grupos como privilegiados por possuírem mais acesso a recursos econômicos, sociais e, claro, culturais, tendo então suas demandas e valores tidos como referenciais para a instituição escolar. Ao fazer uma análise sobre a formalização da educação ao longo do tempo, Louro (1986, p. 4) destaca que “a escola nas diferentes fases da história atendeu mais diretamente aos homens livres, aos cidadãos privilegiados, e formou os intelectuais dos sistemas dominantes”, reforçando, assim, sistemas distintivos e exclusivos.

Em outras palavras, nota-se historicamente a construção de uma escola feita para poucos e que possuem muito. A partir daí, percebemos também o começo de uma luta simbólica (e histórica) entre os sistemas de classe, bem como sua manutenção e formas de continuidade nas posteridades.

A partir desta perspectiva, concordamos com Louro (2012) ao apontar que a escola sempre exerceu ação distintiva e classificatória entre os sujeitos, tenha sido esta seleção pela classe, pelo gênero, pela raça, pelo credo e, como tem sido destacado mais recentemente, (também) pela sexualidade – não que ela nunca o tenha feito desde a sua construção enquanto instituição formadora de conduta e de valores morais, mas que somente nos últimos vinte anos tem sido alvo de questionamentos e debates entre professores e a comunidade escolar.

Assim, percebemos que a escola sempre assumiu lugar importante na produção das diferenças. Na citação abaixo, a autora ressalta que:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbia de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através dos múltiplos mecanismos de classificação e ordenamento,

hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou meninos das meninas (LOURO, 2012, p. 61).

Desta feita, a produção da diferença, tão bem executada pela escola, deu margem a efeitos não muito positivos aqueles que por ela sempre foram desprestigiados, aqueles aos quais ela sempre ‘obrigou’ a se enquadrar, pois “a escola delimita espaços; servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (LOURO, 2012, p. 62). Esta ‘separação’ foi pouco a pouco dando origem a uma marginalidade⁵⁸ construída pela própria escola e representada na figura de sujeitos cujo espaço escolar passou a se tornar cada vez mais hostil e inadequado às suas especificidades físicas, psicológicas, emocionais, comportamentais e culturais. De acordo com Louro (2012, p. 61):

novos grupos foram trazendo transformações à instituição; ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos.

Como outrora mencionado, ao longo da história, grupos sociais organizados passariam a repensar a escola e suas artimanhas de exclusão.

Enquanto instituição, ela foi sendo obrigada a acolher certas diferenças, como por exemplo, as mulheres (que um dia não puderam ocupar os bancos escolares), os negros (que já foram impedidos de frequentá-la, e quando puderam, também já foram segregados dos brancos) e as PCDs – pessoas com deficiências – (que até hoje tentam implodir barreiras arquitetônicas, infraestruturais, profissionais etc.).

Habermas (2002 apud SOUZA, 2013, p. 17) chama a nossa atenção para a necessidade de se acolher as diferenças no contexto social, ressaltando-se que os sujeitos que a compõem, em sua maioria, não se dispõem em ser *igual*, mas em ser aceitos tal como são. Assim, o autor diz que “a ‘inclusão do outro’ significa que as

⁵⁸ Usaremos daqui para frente as expressões ‘marginal’ e ‘marginalidade’ no sentido da exclusão de sujeito de uma ordem social compulsoriamente estabelecida, mas não relacionadas a sujeitos praticantes de criminalidade e/ou desvio de conduta civil socialmente instituída.

fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente aqueles que são estranhos uns aos outros e querem continuar sendo estranhos”.

3.1 – Multiculturalismo e Diferença: Repensando a exclusão.

De acordo com Silva (2003) e Candau (2008), a noção de diferença na escola veio à baila somente a partir das discussões sobre a tendência multiculturalista que surgia a reboque das teorias pós-críticas da educação amparadas pela antropologia social e a sociologia da educação por volta dos anos de 1970.

Entendida como a contramão da visão tradicionalista do ensino, o multiculturalismo se estabelece como um movimento que tem como pauta as reivindicações de grupos culturais, que lutam para ter suas formas de cultura reconhecidas e representadas na cultura nacional. Segundo Sousa Santos e Nunes (2010, p. 26) “a expressão *multiculturalismo* designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades ‘modernas’”.

Vista também como um importante instrumento político do cenário intelectual da época, o multiculturalismo se apronta no questionamento da cultura dominante e da visão unilateral do conceito de cultura (SILVA, 2003); momento em que sujeitos historicamente excluídos e socialmente negados passam a ter voz e vez diante das organizações hegemônicas e pouco democráticas.

Para Candau (2008) as questões trazidas pelo multiculturalismo representam um rompimento com a norma instituída e com a escola branca elitista fruto da noção europeizada de educação aceita desde os anos de 1500 aqui no Brasil. Para Sousa Santos e Nunes (2010, p. 33) são justamente as versões emancipatórias (no sentido de romper com as culturas instituídas como legítimas) do multiculturalismo que “baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” gerando, assim, “espaços sobrepostos” e “histórias entrelaçadas”.

Moreira e Candau (2003 apud CANDAU, 2013), ressaltam que a escola foi pensada para homogeneizar e padronizar os sujeitos nos liames da cultura vigente, razão pela qual ela nunca foi preparada para receber a diferença, e juntamente com ela, as culturas de onde surgem estas diferenças, como os mesmos reforçam na citação abaixo:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU apud CANDAU, 2013, p. 16).

Assim, partimos do princípio de que a escola não está preparada para acolher as diferenças, e mesmo quando pensada para tal, acaba gerando o *fenômeno da exclusão*, ao passo que não se responsabiliza por todos os desdobramentos causados por ela. Ressalte-se neste ponto, que ao nos utilizarmos da expressão *exclusão*, não a tratamos como antônima ou inversa à inclusão (embora tenham natureza dialética), mas como uma categoria analítica regulada por teorizações e marcações próprias capazes de gerar os mais diferentes e negativos efeitos naqueles sujeitos por ela alcançados.

Entendemos por **exclusão** ou **exclusão social**⁵⁹ a concepção advinda do político francês René Lenoir, que em 1974 com sua obra *Les Exclus: un français sur dix (Os Excluídos: um em cada dez franceses)* cunhou pela primeira vez o termo como referência de ‘ficar à margem’, de ser considerado um ‘inadaptado’ (ESTIVILL, 2003). Segundo este mesmo autor, a exclusão não é um fenômeno cujas raízes encontram eco na modernidade, uma vez que os excluídos sempre existiram na história das civilizações como, por exemplo:

O ostracismo em Atenas, a proscricção em Roma, as castas inferiores na Índia, as várias formas de escravatura, de exílio e desterro, de ‘guetoização’, de excomunhão, são manifestações históricas de rejeição, com as quais a sociedade tratou os indesejáveis, os não reconhecidos, os proscritos da terra [...]. Tentava fazer-se na Europa uma distinção, uma separação entre homens e mulheres situados dentro e fora, entre aqueles que têm um estatuto de pleno direito e aqueles que têm um estatuto diminuído ou simplesmente os que não o têm de todo [...]. Estes modos de exclusão não eram reconhecidos como tal; porém, integravam-se na ordem humana ou religiosa vigente e eram aceites moralmente. Além disso, cumpriam funções econômicas, sociais, culturais e políticas, porque

⁵⁹ Grifos nossos.

permitted redimir, fazendo caridade, os pecados e os vícios, funcionavam como travão e dissuasão em relação a possíveis excessos e comportamentos 'desviados' e eram um estímulo diferencial para os que viviam de acordo com as normas e os valores dominantes (ESTIVILL, 2003, p. 5-6).

Nota-se, contudo, que a exclusão é, por assim dizer, um artefato cultural criado para a manutenção de mecanismos de seleção de produção e de consumo das classes ou organizações dominantes e hegemônicas, ou também, como entendida por Sawaia (2001), um descompromisso político com o sofrimento do outro, utilizado em favor de uma legitimação social e individual sutil e dialética em relação à sua parte constitutiva, a inclusão. O autor ainda reforça que este termo pode ser entendido como:

Conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo 'sem' (*less*), até a injustiça social e exploração social (SAWAIA, 2001, p. 7).

Wanderley (2001, p. 21) também contribui no entendimento desta categoria analítica, ao destacar que seu conceito pode igualmente ser compreendido pelo o que Robert Castel chamou de **desfiliação social**⁶⁰, ou seja, uma ruptura de pertencimento de certo indivíduo, a falta compulsória de vínculo societal, a ausência de inscrição do sujeito em estruturas de sentido. Na escola, por exemplo, a exclusão sempre teve sua participação ativa, naturalizada e, por muito tempo, inquestionável. Desde muito tempo ela vem compulsoriamente negando o pertencimento de certos sujeitos, "desfilando-os" das mais diversas formas das suas estruturas de significação.

Mulheres, por exemplo, nem sempre puderam usufruir da escola, e quando finalmente puderam, não era rotina ser bem-aceitas e respeitadas; era comum vê-las inferiorizadas em relação aos homens, principalmente no que diz respeito às suas competências e habilidades, ou para ser mais específico, sua inteligência era usualmente colocada em xeque e subestimada pelos professores, que muitas vezes insistiam que o espaço escolar não era o seu lugar.

⁶⁰ Grifo nosso.

Aqui no Brasil, as mulheres só foram ‘incluídas’ na educação formal no período do Império Brasileiro, posto que de forma restrita e separada do gênero masculino. A continuação de uma educação colonial, cristã, branca, elitista e predominantemente masculina sempre as deixou à margem mesmo quando legalizou sua permanência com a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, que padronizava as escolas do Brasil pós-independência.

Ainda discriminadas, uma vez que não podiam cursar todas as matérias, principalmente aquelas consideradas racionais como a geometria - privilégio dos homens - eram obrigadas a aprender aquelas destinadas ao lar e as prendas domésticas. Alves e Pitanguy (1985) ao fazerem uma análise do lugar da mulher neste contexto, apontam que:

O currículo das meninas enfatizava o aprendizado das prendas domésticas e sua escolarização não as preparava para o ensino superior, que, aliás, sequer lhes era acessível. Não é de se estranhar, portanto, que as primeiras vozes de contestação feminina que a história moderna registra se dirijam justamente contra a desigualdade sexual no acesso à educação e ao trabalho (ALVES; PITANGUY, 1985, p. 28).

Da mesma forma, Louro (1986) denuncia a escola como grande contribuinte na manutenção do sistema exclusivista, patriarcal e androcêntrico, o qual até hoje somos obrigados a reconhecer; de forma sutil ou muitas vezes arrogante, a escola ainda exclui mulheres de variadas formas, como por exemplo, quando reforça o binarismo de comportamentos masculinos e femininos, impondo a elas que “se deem respeito” em relação aos homens ou que sejam sensíveis e românticas diferentemente do gênero masculino, que deve assumir atitude racional e objetiva, livre e não recatada. A autora aponta que:

Observar a posição que historicamente a escola brasileira assumiu neste embate de interesses opostos é uma tarefa aparentemente fácil. A resposta mais ou menos imediata seria que a escola ajudou a consagrar os tradicionais papéis femininos. Este tipo de resposta – que é provavelmente parte da verdade – tem sido frequentemente apontado. E apontado com tal ênfase que a escola chega a ser vista por muitos como grande culpada da desigualdade entre os sexos e a principal responsável pela construção de um perfil feminino submisso e obediente (LOURO, 1986, p.26).

Felizmente, com o surgimento dos movimentos feministas que passaram a exigir, entre outras demandas, a criação de políticas públicas de visibilidade e

direitos civis igualitários nos anos de 1960, este perfil carregado de impressões machistas e sexistas sobre as mulheres (TOLEDO, 2001) passou a ser duramente contestado, do mesmo modo que o lugar do gênero feminino na escola passou a ser repensado e equalizado em relação aos homens, ao passo que o lugar de igualdade da mulher no mercado de trabalho tem sido desde então, gradualmente, conquistado.

No entanto, a despeito destas mudanças e garantias efetivas de direitos de alguns, como no caso das mulheres, que apesar do não esgotamento de suas lutas, contam conquistas muito significativas, sobretudo no cenário profissional e educacional, muitos grupos não *foram* e ainda não *são* contemplados na garantia de suas diferenças, como a título de exemplo, e os quais nos interessam neste estudo, os sujeitos de sexualidades discordantes da heterossexualidade, a saber, os LGBTs.

Como veremos a seguir, LGBTs ainda são, com frequência, marginalizados e alijados dos sistemas escolares, seja de forma velada, por meio das relações que negam sua existência, ou de forma deflagrada, pela violência que vivem no seu dia a dia ou pela falta de políticas educacionais que considerem suas especificidades por meio da conscientização e do respeito por parte do outro.

Vemos com isso, então, que os sistemas de exclusão mantêm-se ativos e coadunantes com uma série de resultados negativos na existência daqueles que são por ela alvejados, e vão seguindo organizados ao longo das relações sociointeracionais, pois como descreve Jodelet (2001):

Com efeito, a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância tipológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens e recursos, certos papéis ou status, ou através de fechamento diferencial negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurará um tipo específico de relação social. Sendo o resultado de procedimentos de tratamento social, ela se inscreverá em uma interação entre pessoas entre grupos (JODELET, 2001, p. 53).

Em outras palavras, onde quer que haja relações interpessoais, sempre haverá a diferença e ela na maioria das vezes resultará em de algum tipo de exclusão, pois ela é sempre socialmente produzida e culturalmente organizada

(JODELET, 2001; WANDERLEY, 2001); e são exatamente os mecanismos de resistência, pensados na figura dos sujeitos alijados, que esta exclusão, bem como suas motivações e sentidos, serão repensados, resignificados e dialeticamente reorganizados para que se haja, assim, equilíbrio no seio das culturas que as fabricam.

3. 2 – PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E HOMOFOBIA: Um impacto nos projetos de vidas de LGBTs

Processos de escolarização são sempre muito singulares, marcados por trajetórias de vidas eivadas de imagens, impressões e sentidos que cada um conta sobre a história de si mesmo, sobre a história de estar, permanecer e, quiçá, se transformar social, emocional e psicologicamente na escola.

A escolarização, nomeada por alguns estudiosos da educação como *processo escolar*, *período escolar*, *fase escolar*, *percurso escolar* entres outros, nos faz destacar que Lahire e Thin (2001 apud FARIA FILHO, 2002, p. 17) compreendem este fenômeno também por meio de outra expressão, uma vez que a chamam de:

forma escolar, ou seja, de uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude. Segundo eles, a configuração e difusão da instituição escolar no mundo moderno realiza-se, também, pela crescente ampliação desta para muito além dos muros da escola.

De acordo com Faria Filho (2002), para se falar de escolarização enquanto forma de socialização, preparação para o exercício da cidadania e formação institucional é necessário, primeiramente, que lancemos mão do nosso entendimento sobre cultura escolar, ou seja, tudo que “se permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (FARIA FILHO, 2002, p. 17).

Forquin (1993) ressalta que existe uma ligação irrestrita entre a educação e a cultura, que muito revela sobre as nossas formas de significar a nossa escolarização; o autor afirma que:

Incontestavelmente, existe entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra 'educação' no sentido amplo, de formação e de socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação. Devido ao fato que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva e intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda a experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p. 10)

O fato é que, definir a escolarização, além de relacionar esta experiência com a noção de cultura, imbricada na memória de cada um, seu significado se confunde com a função social da escola, pois de um modo bem particular, ela é um instrumento simbólico de construção da sociedade democrática (FORQUIN, 1993), que tem no processo de sociabilidade a partilha de conhecimentos e saberes fundantes no desenvolvimento da democracia e da plena cidadania.

Para Gagliotto (2014), pensar em escolarização é também pensar em escola, em sua relação irremediável com a educação como projeto de transformação psicossocial do indivíduo, pois segundo ela:

Podemos compreender a escola a partir do conceito de educação. E a educação, no sentido lato, é definida como a produção do homem para a vida em sociedade, produção dos equipamentos humanos, produção da organização da condição humana, ou seja, educação, no sentido lato, seria um processo de endoculturação ou hominização. Hominizar-se é fazer se homem, é uma atitude sobre si mesmo a partir da dialética com a natureza, isto é, o ato de fazer o homem como homem. Humanizar é fazer as outras coisas na vida do homem, uma atitude do homem para com o mundo, o ato de transformar a natureza, um mundo físico e social, à medida do homem. Humanizamos as relações sociais, as relações de trabalho, as relações institucionais, a natureza no sentido dialético (GAGLIOTTO, 2014, p. 121).

A autora destaca que em sentido lato a educação pode ser identificada como o próprio processo civilizatório pensado para instruir e dotar as pessoas de habilidades necessárias para a vida em sociedade. Por outro lado, em sentido

restrito, a educação “seria a capacidade e a potencialidade institucional de produzir a realidade do homem em sociedade, através das instituições formais; nesta direção, a educação seria entendida como o **processo de escolarização**⁶¹” (NUNES, 2003 apud GAGLIOTTO, 2014, p. 122) estando a educação diretamente vinculada a escola enquanto instituição.

Assim, processos de escolarização se engalfinham com a noção de cultura, ao passo que, segundo Gagliotto (2014, p. 122), por definição “é a transmissão formal dos conhecimentos, das habilidades, das disposições mentais, éticas, estéticas, comportamentais e sociais”.

Nos resta, então, pensar de que forma estes processos tão particulares de viver a escola atravessam a vida de sujeitos cujas formas de experimentar e assimilar a cultura (e por ela mesma ser rechaçada) causam grandes desconfortos emocionais e psicológico, uma vez que nela *não* se reconhecem ou por ela *não* são acolhidos. É basicamente o que acontece com sujeitos LGBTs.

Desde a nossa infância, e uma vez que gozamos das bases estruturantes necessárias para tal, passamos boa parte do tempo em processos de socialização; uma das avenidas destes processos nos dá passagem para sala de aula, ou seja, na instituição escolar. No entanto, este lugar de sociabilidades, de troca de conhecimento e de realidades, nem sempre é aprazível para aqueles não se encontram na mesma disposição anamórfica dos valores criados pela cultura.

No caso das sexualidades LGBTs, ser *diferente* sempre despertou uma grande tensão na escola; não é “normal” para a regra, para a instituição, para a moral cristã; lá, neste lugar de construção de condutas, de caráter, de comportamentos civilizatórios ser *queer* não é “normal”, assim como não é “normal” *não* ser heterossexual.

As dinâmicas de rejeição, negação e tentativa de adequação destas sexualidades à normatividade são (e sempre foram), simplesmente, rotineiras. Seguem numa “normalidade” inquestionável e insubordinável. No entanto, nenhuma delas diz mais sobre estes processos de exclusão do que a prática da *homofobia*.

⁶¹ Grifos nossos.

Segundo Borillo (2010), grosso modo, entende-se por homofobia, qualquer grau de fobia (medo), insegurança, aversão, desprezo ou ódio às homossexualidades e ao que suas representações negativas provocam no imaginário de pessoas heterossexuais.

Cumprir dizer ainda que, de algum modo, possuidores destas sexualidades “desviantes” provocam os mais diferentes juízos nos sujeitos que expressam a sexualidade dominante; estas reações podem ser várias e distintas, e em alguns casos negativas (homofobia), pois a discordância da regra provoca uma desestabilidade da ordem sexual compulsória, ou seja, a heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2009; MISKOLCI, 2012; TORRES, 2013).

Para Torres (2013), a homofobia tem sua fundação em crenças e contingências orientadas por valores religiosos e encontra suas formas de resistência e ininterrupção nas malhas da cultura. O autor destaca que:

O preconceito contra a população LGBT tem sido denominado de homofobia. Esse termo denota tudo que, na produção da cultura e dos saberes ocidentais, implica discriminação afetiva, intelectual e política, pelas lógicas heterossexistas (TORRES, 2013, p. 38).

No entanto, de acordo com Prado e Machado (2008), a manutenção e posteridade do preconceito são garantidas pelas instituições que servem de promulgadoras da cultura hegemônica, reforçando, assim, o que eles chamam de “hierarquização da invisibilidade” das homossexualidades.

Não restam dúvidas que os efeitos destas práticas de humilhação, alijamento, submetimento e violência física, verbal ou emocional são facilmente naturalizadas e autorizadas nas escolas, pois “desde muito tempo agressões às homossexualidades são vistas com indiferença pelos professores” e negadas pelos currículos educacionais (SOUZA, 2013, p. 14).

Não há de se estranhar, porém, que a prática da homofobia nas escolas tenha impactos bastante negativos tanto nos processos de escolarização de sujeitos LGBTs quanto na construção de seus projetos de vida. De acordo com Souza (2013, p. 35), “é usual o movimento de evasão escolar de gays, lésbicas e travestis, pois, muitas vezes suas sexualidades servem de chacotas e humilhação pública em sala

de aula”, tornando insuportável sua existência e permanência em um ambiente tão hostil e nada acolhedor.

A autora também ressalta que “muitos homossexuais e travestis assumem uma visão negativa a respeito de suas vidas, optando por caminhos mais ‘fáceis’ onde possam ser aceitos e acolhidos” (SOUZA, 2013, p. 36) seja nas ruas ou nos quetos onde se socializam com seus pares.

Assim, a escola passa a não mais ser uma alternativa para vencer os obstáculos próprios de quem assume para si ou para o mundo uma sexualidade divergente da heteronormatividade. Rejeitados na família e hostilizados na escola “travestis, por exemplo, não veem na escola uma alternativa de sobrevivência e visão de futuro” (CHAGAS, 2010, p. 74), pois “entre suas necessidades imediatas conta-se a urgência de sobreviver sem perseguição ou homofobia”.

No entanto, nota-se, que os **projetos de vida** de sujeitos LGBTs podem ser duramente marcados por uma espécie de premência existencial resultante de sua exclusão, pois para muitos manter-se na sociedade já representa um desafio de todos os dias, ou como ressalta Chagas (2010, p. 74), em alguns casos “ser homossexual só é fácil para quem se ‘veste’ de heterossexual, ou seja, para quem assume uma conduta comportamental e morfologicamente heterossexual”, posição bem frequentemente exigida pela escola, cuja tendência é de “tolerância” em casos de convivência com indivíduos “desviantes”.

Desta forma, a escola muitas vezes se envaidece e até se sente premiada por achar que cumprir sua missão educacional implica simplesmente adotar postura “tolerante” com estudantes que desviam da norma heterossexista, ao passo que se distancia da realidade objetiva destes sujeitos com a sua notada indiferença sobre suas expectativas de vida e de futuro.

Weller (2014) chama nossa atenção ao papel social, essencial, da escola enquanto fomentadora de projetos de vida juvenis; é necessário que os jovens possam contar com a orientação da escola e da família para que possam ter, pelo menos minimamente, condições de elaboração destes projetos, especialmente no caso, quando, por variadas razões, eles não tenham este tipo de oportunidade na

família. A autora destaca a importância do papel da escola neste processo e destaca que:

A escola enquanto instância de socialização secundária desempenha, juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos. Mas, em alguns contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas, vem sendo atribuída pouca prioridade a essa função, julgando que a elaboração de projetos de vida é papel das famílias e que as instituições de ensino devem concentrar seus esforços na preparação do jovem para a inserção no mercado de trabalho (WELLER, 2014, p. 139).

Cumprido, então, refletir sobre o fato de que se a escola tem se eximido da responsabilidade do seu papel de orientação e incentivo para com alunos que ela assume como “normais”, o que dizer sobre aqueles que ela tem negado historicamente, uma vez que:

[...] é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade: a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2010, p. 43-44).

Desta forma, a lógica centralizadora da escola nos mostra que ela não está (nem nunca esteve) preocupada em lidar com excentricidades, com “o que está fora do centro, o extravagante, o esquisito” (idem, *ibid.*, p. 44). E nesta perspectiva, fomentar projeções vitais para estes sujeitos só ousaria ameaçar as normalidades, as prescrições inquestionáveis, as identidades sociais privilegiadas e aplaudidas, uma vez que a ordem deve ser mantida assim como “a identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade, permanente, uma referência confiável” (LOURO, 2010, p. 44).

SEÇÃO IV

4- CAMINHOS QUE SE CRUZAM: UM FLERTE ENTRE AS TEORIAS

É como vagar pela floresta, pois não há placas de sinalização. Às vezes você encontra um caminho e pode decidir se vai seguir por ele ou não.

Damien Rice

Como já mencionado, este estudo tem como objetivo maior, investigar quais são as representações sociais que possuem jovens universitários/as lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTs) sobre a sua trajetória escolar e como este percurso influenciou em seus projetos de vida, caracterizando, assim, seus discursos e narrativas sobre estas vivências, a partir da **Teoria das Representações Sociais**⁶² na perspectiva moscoviana (MOSCOVI, 1978, 2002), sustentada em Jodelet (1989) e Marková (2006) e da **Teoria Queer**⁶³ proposta por Butler (1993, 1999, 2014), Louro (1997, 2001, 2013), Junqueira (2007, 2009), Spargo (2006) e Miskolci (2005, 2012, 2014), entre outros.

Vale ressaltar que o recorte temático que escolhemos neste estudo levará em consideração as aplicações e implicações destas teorias no campo educacional, uma vez que nos dispomos a entender quais as principais motivações e diferenças que marcam os percursos escolares de jovens desta população constituída por uma minoria sexual em relação aos sujeitos que compartilham uma sexualidade de senso comum, isto é, a heterossexualidade.

Para tanto, é necessário discutir as principais características destes campos teóricos, bem como questionar as possíveis relações e conexões existentes entre as mesmas, sejam elas nas suas perspectivas filosóficas ou dimensões teóricas e/ou

⁶² Grifos nossos.

⁶³ Grifos nossos.

metodológicas, além de tentar entender de que modo ambas podem ser úteis na compreensão do nosso objeto de estudo e da sua constituição epistemológica.

Podemos ainda dizer que, esta proposta de análise discursiva se alinha teórica e metodologicamente com a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Moscovici (2003) e Jodelet (1989), não só por possuir um ressaltado caráter dialogicamente interdisciplinar entre a psicologia, a sociologia e antropologia, mas principalmente, por se valer da psicologia social para explicar os fenômenos psicossociais (MOSCOVICI, 2002) arranjados no pensamento coletivo podendo, assim, explicar as razões pelas quais certas imagens e sentidos são construídos, consensuados e compartilhados pelo mesmo grupo social, como por exemplo, o que pensam LGBTs sobre sua vida escolar e como isto pode influenciar nos seus planos para o futuro.

Desta forma, acreditamos que a Teoria das Representações Sociais pode cumprir um significativo papel teórico e metodológico quando do entendimento das imagens e redes de sentido que se constroem dentro do discurso dos nossos sujeitos de pesquisa, a saber, os jovens universitários LGBTs.

Em que pesem as diferenças epistemológicas e analíticas, pensamos que a Teoria *Queer*, entendida aqui neste estudo, grosso modo, como uma teoria de desconstrução do pensamento de normatização de corpos e sexualidades através do discutível binarismo de gêneros (BUTLER, 1999, 2014; SPARGO, 2006; ROXIE, 2013), pode sim, se emparelhar com a TRS ao passo que ambas são consideradas teorias **subversivas** no campo das ciências humanas e discutem e dissecam as construções de imagens, sentidos, consensos e partilhas existentes no discurso do sujeito coletivo, bem como estas bases influenciam a construção de suas identidades e agenciamentos sociais.

Partindo desta proposição, é indispensável que primeiramente entendamos as propostas teóricas de cada uma delas, reconhecendo seus pontos de ebulição, ou seja, suas marcas mais significativas e cognoscíveis para que em seguida possamos traçar os pontos em comum entre ambas, bem como perceber de que modo cada uma delas poderá nos ser útil quando da análise metodológica das falas dos nossos entrevistados sobre suas experiências de escolarização e o impacto

delas em suas perspectivas de futuro. Para fins estruturais, organizamos nas subseções abaixo, as características epistemológicas de cada uma delas para, em seguida, debater suas diferenças e semelhanças possíveis.

4. 1 – MAPEANDO IMAGENS E SENTIDOS: A Teoria das Representações Sociais (TRS)

Quando o psicólogo social franco-romeno Serge Moscovici, inaugura no início da década de 60 uma teoria apêndice da psicologia social, a *Teoria das Representações Sociais* (TRS), seus esforços em entender como o conhecimento é produzido social e culturalmente - seja ele científico ou popular, bem como seus resultados nas relações e práticas sociais significativas – foram, por assim dizer, um grande rompimento com o pensamento positivista e com a forma de se fazer e pensar psicologia aos moldes do que era feito na França dos anos de 1950 e 1960.

Segundo Nascimento (2004) e Brívio (2011), ao lançar na França em 1961 sua obra seminal chamada *La psychanalyse: son image et son public*, Moscovici trouxe para o cenário de estudos psicossociais um impressionante posicionamento e reflexão sobre a concepção de sujeito, deslocando-se da perspectiva individualista existente na psicologia social norte-americana da época para a relação imediata entre sujeito e objeto na perspectiva da coletividade.

Neste estudo, Moscovici ao se utilizar da expressão “representações sociais” cunhada primeiramente pela sociologia determinista durkheimiana, que antes a tratava apenas como *conceito*, passa a tratar o termo como *fenômeno* ao se ocupar de estudá-las através de sua estrutura e de sua dinâmica na sociedade ocidental moderna, isto é, Moscovici passa a se interessar “tanto em analisar o papel das representações em situações concretas da vida cotidiana, com toda a sua dinâmica e fluidez, quanto em compreender o processo mesmo de construções das representações sociais” (DUVEEN, 2009 apud BRÍVIO, 2011).

Sua teoria muito mais afinada com a psicanálise do que com as correntes cognitivistas e comportamentais da época foram silenciosamente ganhando espaço no contexto europeu e não demorou muito para se espalhar pelo mundo a fora, além de penetrar no universo de outras ciências humanas, sobretudo as sociais, como as ciências da educação, por exemplo.

Ao pensar sobre como funcionam os mecanismos que regem o pensamento humano e sua ordem social, ou seja, de onde vêm as explicações das coisas (objetos) insurgentes no cotidiano e perpetradas no imaginário social, o pensador radicado na França começa a buscar respostas nos grupos sociais e seus dispositivos simbólicos e ideológicos, amparando-os com a base científica da *psicologia social*, que a título de registro, de acordo com Allport (1985 apud ARONSON; WILSON; AKERT, 2011, p. 3) pode ser entendida “como o estudo científico de como os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos das pessoas são influenciados pela presença concreta ou imaginada de outras”.

Moscovici passa, assim, a tentar interpretar as impressões, símbolos, ideias, conceitos e formas de expressar de dados grupos a fim de entender a ordem de seu pensamento comum e compartilhado passando, então, a organizar essas representações sobre estes fenômenos a partir do olhar e da conceituação coletivamente construída. Desta feita Moscovici (1981 apud SÁ, 1996, p. 31) corrobora este pensamento ao dizer que:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Com isso, passamos a compreender as representações sociais como uma teoria que se ocupa em entender e explicar o pensamento social através do saber de senso comum e de natureza prática e como ele interfere direta ou indiretamente na construção de subjetividades e identidades dos sujeitos parte de um dado arranjo social.

Partindo da ótica acima apresentada, Lefevre e Lefevre (2012, p. 114) resumizam o pensamento moscoviciano quando dizem que é através das

representações sociais que “podemos apreender a difusão e assimilação de conhecimentos, definição de identidades e transformações sociais. É um saber prático que liga um sujeito a um objeto com o qual desenvolve relação simbólica e interpretativa”.

Sá (1995) ressalta ainda que esse tipo específico de teoria sobre representações sociais proposta por Moscovici, tem seu surgimento dentro da psicologia social com um claro objetivo central de redefinir os problemas e conceitos desta ciência psicossocial, muito claramente, se valendo deste novo projeto teórico chamado de TRS (Teoria das Representações Sociais).

O autor, ainda chama nossa atenção ao fato de que conceituar as RS não é tarefa simples; com conceituação discutível e muitas vezes fugidia como diz seu próprio criador, muitos estudiosos como Jodelet, Ibañez, Doise, Vala, Sá, Abric, Wagner e Elejabarrieta (SÁ, 1995, p. 29) se esforçam ao máximo para não cair em reduções por demais óbvias e lançar mão de definições simplistas e generalidades, uma vez que “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é”, pois é certo dizer que “a noção de representações ainda nos escapa” (MOSCOVICI, 1976 apud SÁ, 1995, p. 30).

Outro ponto pertinente sobre as representações sociais é que no tocante de sua estrutura elas se configuram ao longo de três dimensões: informação, atitude e campo de representação (ou imagem) tal qual define Sá (1995, p. 31):

A informação ‘se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social’; o *campo de representação* ‘remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação’; a *atitude* ‘termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social’.

Entretanto, mesmo ressaltando a importância dos três elementos acima citados, Sá (1995) reforça ainda que talvez o mais relevante destes elementos na formação das representações seja a dimensão “atitude” como tal citada por Moscovici (1976, p. 72 apud SÁ, 1995, p. 32): “a atitude é a mais frequente das três dimensões e, talvez, geneticamente a primeira. Por conseguinte, é razoável concluir que as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem

tomado uma posição e em função da posição tomada”, ou seja, nossas ações são naturalmente resultados das nossas representações sobre os objetos do mundo.

Jodelet (1989) salienta também que, para que seja possível entender as representações sociais como forma de conhecimento concreto e interpretação significativa, faz-se necessário, primeiramente, atentar para sua “construção representativa” não deixando de levar em consideração seus *mecanismos* e *estruturas*. Rangel (2004, p. 31) nos explica estes conceitos ao dizer que:

Os mecanismos de formação das representações, considerando-se o enfoque moscoviciano, são a objetivação e a amarração, ou ancoragem, ou ancoramento. Pela objetivação se dá a ‘materialização’ de conceitos em imagens. Pela amarração, ancoragem ou ancoramento, assimilam-se ou adaptam-se as novas informações aos conceitos e imagens já formados, consolidados e objetivados.

Este mesmo fenômeno é explicado por Moscovici (1978) da seguinte forma: na **objetivação** é possível destacar os processos de *materialização*, *classificação* e *naturalização* das imagens de modo que estas se tornem reais e compreensíveis; conquanto a **ancoragem** se proponha a amarrar, no sentido de atribuir, novos conceitos à materialização destas novas estruturas.

Como é possível perceber, partimos do princípio de que as representações sociais são fenômenos que estão no escopo das relações sociais, se construindo e se constituindo em grupos, uma vez que “os humanos nascem num fenômeno simbólico e cultural, e não inventam nada por eles mesmos em suas experiências individuais” (MARKOVÁ, 2006, p. 191), o que vai ao encontro do que pensa Sá (1998) ao nos dar um valioso ponto de vista quando afirma que:

[...] os fenômenos de representação social estão ‘espalhados por aí’, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social (SÁ, 1998, p. 21).

Desta feita, a Teoria das Representações Sociais pode ser entendida como um campo do conhecimento que tenta compreender a dinâmica das relações humanas sob o espectro da construção psicossocial da realidade, que se dá através das imagens e sentidos partilhados pelos indivíduos dela pertencentes. Em outras

palavras, as Representações Sociais se ocupam da explicação das razões e motivos que levam os sujeitos a construir e escolherem certas representações do mundo ou de si mesmos.

Para Moscovici (2003) as interações sociais são responsáveis pela construção dos sentidos que damos aos objetos, às imagens, às coisas do mundo; para ele as representações sociais são:

[...] entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos (MOSCOVICI, 1961 apud DUVEEN, 2003 p. 10).

As representações sociais (doravante RS) são também as imagens construídas social e coletivamente, circulando e se mantendo através do senso coletivo. É através delas que somos capazes de entender a constituição de crenças, ideias e explicações que nos são dadas na evocação de acontecimentos e fatos que circundam e circulam nas esferas sociais. Lefevre e Lefevre (2012, p. 113) também reforçam esta perspectiva ao dizer “a representação social pode ser traduzida como o senso comum, sendo capaz de nos aproximar do tema pelo lado dos atores sociais”, isto é, através daqueles que o produzem e fazem circular.

No entanto, neste ponto há de se ressaltar que as RS não são orgânicas ou naturais, mas sim criações e emblemas sociais sustentados nas diferentes formas de cultura (macrológicas ou micrológicas) ou subcultura. Segundo Jodelet (1989), Moscovici (2002) e Rangel (2004), as RS também podem ser compreendidas como entidades discursivas socialmente reguláveis, ajustáveis e construídas historicamente sendo elas sensíveis às mudanças do mundo e às necessidades da sociedade que as constroem.

Para Marková (2006) e Moscovici (1978), as RS são sempre inteligíveis e ideológicas/ideacionais e é talvez por isso que interferem tanto na constituição emocional dos sujeitos que as partilham e as tomam como certas e inquestionáveis, pois tentam explicar os fenômenos da humanidade através das suas experiências coletivas embora, por outro lado, sua individualidade seja também levada em consideração, pois com bem nos assevera Jodelet (2001 apud RANGEL, 2004, p.

31) “geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais”.

Sobre o caráter coletivo das RS podemos dizer que “nessa perspectiva, qualificar uma representação de social equivale a optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente” (MOSCOVICI, 1978, p. 35). É também nesse sentido que o mesmo autor fala na ideia de “coro coletivo” que cada um faz “queira ou não” (idem, p. 67 in RANGEL, 1999, p.56) levando-nos a entender que sempre somos orientados pelos discursos coletivos conscientes ou não na maioria das nossas impressões e definições que fazemos do/no mundo.

Desta forma, são as RS que reforçam laços sociais na medida em que, no seio de um dado grupo social, são compartilhadas ideias que são fundantes na construção de uma realidade social comum, o que pode ser confirmado em Jodelet (1989) ao dizer que a representação social “é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado tendo-se uma visão prática e concorrente à construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p.36)⁶⁴.

Sendo assim, podemos entender que as representações sociais possuem a capacidade de construir, “resguardar” e garantir sentido para as coisas que nos circundam e nos provocam; para tanto é necessário que façamos circular essa espécie de conhecimento prático entre os membros dos nossos grupos sociais, compartilhando-o e o validando como ‘certo’, aceitável e necessário para os grupos que o elaboram consensualmente.

Ainda para Rangel (1999), as representações sociais se constituem baseadas em formas de perceber a realidade sendo elas apresentadas através das nossas interações e comunicações socialmente estabelecidas; estas mesmas representações podem alterar a constituição do real ao passo que “retornam a esta realidade com ideias expressas em conceitos e imagens que orientam critérios de valores e comportamentos” (ARRUDA, 1992; VALA, 1993; FLAMENT, 1989 apud

⁶⁴ Minha tradução livre para: “*une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social*” disponível no livro JODELET, Denise. **Représentations sociales: une domaine em expansion.** In: JODELET, Denise. Les représentations sociales. Paris: PUFF, 1989. p. 31-36.

RANGEL, 1999, p. 59) o que em outras palavras nos leva a crer que “as representações refletem os fatos e refletem-se nos atos” (idem, *ibid.*, p. 59).

Outra importante afirmação que também podemos salientar a respeito das RS é que na forma de imagens e conceitos uma dada representação social pode ser revista e questionada pelo próprio grupo que a criou a partir do processo de *reflexão dos fatos* – ou seja, quando estes são transmitidos nas afirmações e examinados de forma crítica e contumaz, baseando-se em fundamentos pertinentes, há a possibilidade de ressignificação. O trecho abaixo reforça estar de acordo com esta percepção ao afirmar que:

[...] os mecanismos de resistência à mudança podem se romper pelo próprio dinamismo (e em todo dinamismo está a contradição) do processo. As mudanças, então, podem se dar na experiência do sujeito, no objeto de sua representação ou no contexto em que se estabelece a interação entre sujeito e objeto (RANGEL, 1999, p.59).

Assim, podemos resumir que os consensos e partilhas de um dado grupo podem ser fluídos, voláteis e passíveis de mudança, uma vez influenciados por uma reflexão crítica acerca dos seus processos de construção voltando para a prática com a possibilidade de mudança nos contexto representacional.

Partindo ainda do pressuposto de que são as nossas formas de perceber o mundo que orientam nossas representações, mediante os processos de compartilhamento social, podemos afirmar que os fatos - isto é, a noção de verdade sobre as coisas que percebemos no mundo - são constituídos a partir das representações expressas pelos sujeitos por meio de suas ideias e atos, bem como diz Vala (1993, p. 5)⁶⁵ “a representação é a expressão de um sujeito”, o que acaba nos levando a conclusão de que as representações sociais têm como consequência a produção de comportamentos no qual faz-se necessária “a questão da coerência, que atende a uma necessidade de ‘atribuição de sentido’ ao que se representa” (VALA, 1993 apud RANGEL, 1999, p. 63), pois da mesma forma como é impossível não se comunicar através de algum gênero discursivo (BAKHTIN, 2003)⁶⁶, é também

⁶⁵ VALA, J. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M.B. (orgs). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p. 1-14.

⁶⁶ BAKHTIN, Mikhail. (1979). *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

impensável que o sujeito não se expresse sempre através de alguma representação social.

Sobre isto, de acordo com Moscovici (1978) é sabido que “no processo de interação social os indivíduos elaboram/criam explicações a cerca dos ‘objetos sociais’ e o fazem criando categorizações ou classificações que irão influenciar nas formas de comunicar e organizar os comportamentos” (apud RANGEL, 1999, p. 66).

4. 2 – A ROTA DO “ESTRANHAMENTO”: A Teoria *Queer*

Muito tem sido dito neste estudo a respeito da necessidade de se incluir questões de raça, cor, etnia, gênero, sexualidade e identidade nos domínios escolares, especialmente pela configuração moderna destes conceitos. Felizmente, os estudos de natureza pós-moderna trouxeram à baila a inquietante discussão sobre abordagens que privilegiassem também outras culturas no contexto educacional ao atacar os modelos de ensinar/aprender a partir de pontos de vistas positivistas, estruturalistas e caducos outrora instituídos como modelo de educação ideal.

A Teoria *Queer*, considerada uma teoria de subversão, de enfrentamento ao sistema patriarcal e de desconstrução da normatização do outro surge dentro deste debate que anarquiza o pensamento sobre as formas hegemônicas de cultura e de construção arbitrária de valores sociais. Podemos dizer que dentre as teorias pós-modernas, a Teoria *Queer* deve ser entendida como uma teoria da sexualidade, da identidade, ou mais na verdade, uma teoria de *desconstrução das verdades sobre as sexualidades* cultural e historicamente construídas (BUTLER, 1999; SPARGO, 2006; SALIH, 2012, LOURO, 2013).

Para entendermos o surgimento desta teoria controversa, é necessário primeiro entendermos que ela é fruto do surgimento da crítica pós-moderna, que vem travar no final do século XX uma larga discussão sobre o conceito de *multiculturalismo*, que pressupõe que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra, sendo todas tão valoradas quanto quaisquer outras, tendo como

representação grupos culturais diversos que clamam pelo reconhecimento de suas formas de vida e organização social, estando elas representadas na cultura nacional (SILVA, 2003). Como bem diz este autor,

[...] o multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também, como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (...) o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes, de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2003, p. 85).

Assim, o multiculturalismo, ao rejeitar a hierarquização entre as culturas, significou uma grande frente de lutas políticas de aceitação e respeito de grupos silenciados pela cultura unilateralmente dominante.

A antropologia, neste sentido, foi bastante significativa ao mostrar que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes do ponto de vista social e humano. A questão da *diferença* se faz premente nesse diálogo, uma vez que se reconhece que ela não é natural, mas sim “discursivamente produzida” e reproduzida (SILVA, 2003, p. 87) dentro de relações de poder.

Surge, assim, a organização de grupos culturais subordinados, que reivindicam suas culturas contempladas nas mais diferentes formas de manifestações sociais; mulheres, negros, grupos étnicos, homossexuais masculinos e femininos passam a questionar duramente um sem número de instituições sociais, inclusive os currículos histórica e politicamente determinados e exclusivos para as classes e culturas dominantes.

Questões voltadas para a relação e distinção de gênero e sexo, que são socialmente construídas, noções de formação de identidade, subjetividade e alteridade, representação e estereotipagem social, relação entre saber e poder e relação entre significação e discurso são temas categoricamente discutidos nas teorias pós-críticas. Estudiosos como William Pinar, Stuart Hall, Michael Foucault, Gilles Deleuze, Félix Gatarri, Eduard Bernstein e Henry Giroux são nomes de grande expressividade nos estudos das teorias pós-críticas e que deram grandes contribuições para o cenário intelectual pós-moderno, especialmente por emprestarem suas teorias aos estudos do currículo de forma mais efetiva e menos contemplativa.

Todos estes estudiosos pós-críticos de diferentes áreas das humanidades trouxeram para a educação um novo olhar sobre a cultura e sua diversidade não-hegemônica e também nos ajudaram a pensar sobre a história e seus desprivilégios para com as minorias sociais e sexuais, além de conscientizar os agentes nela envolvidos sobre seus direitos de luta e de participação, pois como bem ressalta Candau (2013):

[...] a problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2013, p. 17).

É exatamente das abordagens pós-críticas problematizadoras da questão da cultura, mais propriamente, da diversidade cultural, que muitas teorias novas trouxeram a reboque para a modernidade o debate sobre outras questões que se alinham à inclusão das classes e categorias sociais excluídas.

Assim, nasce a Teoria *Queer* no contexto norte-americano dos anos de 1980, enredando não só novas formas de culturas, mas principalmente valores nos quais estas culturas são construídas. Ainda, a sexualidade passa a ser, a partir desta teoria, não só uma questão de cultura, mas também uma questão política, pois “a sexualidade, longe de ser matéria confinada à intimidade e à privacidade de cada qual, é um terreno político por excelência” (FACCHINI, 2009, p. 12).

Autores como Butler (1999), Spargo (2006), Salih (2012), Louro (2013) e Miskolci (2013) definem a Teoria *Queer* como uma forma assistemática e heterodoxa de pensar sobre a sexualidade humana desviando-se de conceitos regulatórios e normativos que padronizam as diferentes formas de relação entre corpo, desejo, sexo e sexualidade. Como podemos ver abaixo na fala de Seidman (1995, p. 125 apud LOURO, 2013, p. 40):

Os/as teóricos/as queer constituem um agrupamento diverso que mostra importantes desacordos e divergências. Não obstante, eles/elas compartilham alguns compromissos amplos – em particular, apoiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como método de crítica literária e social; põem em ação, de forma decisiva, categorias e perspectivas psicanalíticas; são favoráveis a uma estratégia descentrada ou desconstrutiva que escapa das proposições sociais e políticas programáticas positivas; imaginam o social como um texto a ser

interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes.

Outro ponto que nos interessa saber é que, de acordo com Braga (2012), o termo *queer* vem do inglês e pode significar *estranho, inferior, desajustado, excêntrico* e por muito tempo teve uma natureza semântica estigmatizante e depreciativa, mas que passou a ser denominado por estudiosos e grupo homossexuais norte-americanos como “subversivo”, “transgressor”, “desestabilizador” enfim, no mínimo, provocador. Para Miskolci e Simões (2007 apud BRAGA, 2012, p. 9) o termo:

[...] poderia ser traduzido como esquisito, estranho, excêntrico, anormal, como também por uma série de xingamentos dirigidos àqueles e àquelas que transgridem convenções de sexualidade e de gênero – expressões da linguagem comum que, conotando desonra, degeneração, pecado, perversão, delimitam o lugar social estigmatizado da homossexualidade e, por extensão, de tudo que venha representar alguma forma de desvio e ameaça à ordem social estabelecida [...] Desse modo, *queer* pode também designar alguém ou algo desestabilizador, num sentido amplo.

Para a Teoria *Queer*, não há, de modo algum uma relação nexocausal entre sexo biológico e orientação/identidade sexual; esta teoria pós-moderna propõe o rompimento com a noção de sexualidade natural, pois parte do princípio de que todas as sexualidades são histórica e culturalmente construídas, especialmente em torno de uma sexualidade tomada e legitimada como padrão, a saber, a heterossexualidade, que como assevera Katz (1996), foi inventada para garantir a constituição e manutenção de uma ordem reprodutiva vitoriana, tornando-se assim compulsória (RICH, 1980).

No entanto, partindo-se do princípio de que “os teóricos *queer* compreendem a sexualidade como um dispositivo de poder” (MISKOLCI, 2009, p. 154), é necessário destacar que a TQ não tem como projeto deliberado a anulação e negação da sexualidade heterossexual, mas sim discutir como a normatização em torno desta expressão sexual se impõe como mecanismo de poder e controle sobre nossos desejos, corpos e expressões do mesmo. Miskolci (2009) salienta que:

O foco *queer* na heteronormatividade não equivale a uma defesa de sujeitos não-heterossexuais, pois ele é, antes de mais nada, definidor do empreendimento desconstrutivista dessa corrente teórica em relação à ordem social e aos pressupostos que embasam toda uma visão de mundo,

práticas e até mesmo uma epistemologia. Em síntese, o estudo da sexualidade necessariamente implica explorar meandros da heteronormatividade, tanto a homofobia materializada em mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, quanto à padronização heteronormativa dos homo orientados (MISKOLCI, 2009, p. 157).

De um modo bem preciso, vale ressaltar ainda que, nosso estudo tem como foco a discussão sobre a relação existente entre sexualidades não-normativas e educação, portanto, não podemos deixar de situar a discussão *queer* no contexto educacional (cf. LOURO, 2001, 2012; JUNQUEIRA, 2007, 2009; MISKLOCI, 2005, 2010, 2012). Logo, não nos furtamos a pensar que as nuances do preconceito, da discriminação e da regulação exclusivista da cultura padrão podem, sem sombra de dúvidas, influenciar negativamente nas percepções de sujeito, bem como nas constituições de valores individuais daquelas pessoas cuja sexualidade ou identidade de gênero não se alinham às normatizações sexuais, sujeitando-se muitas vezes, ao ostracismo dos espaços sociais regulatórios, como acontece, por exemplo, na escola.

A inclusão de outras culturas sexuais já vem há algum tempo sendo reclamada em diferentes espaços de sociabilização, inclusive na escola, ou seja, em suas diversas possibilidades de tratamento como nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, nos planos educacionais anuais, nos planos de aula, nos seminários temáticos, nos debates coletivos, nas apresentações e nos projetos de intervenção socioculturais, para que, assim, a discussão sobre as diferentes dimensões identitárias seja finalmente travada, despindo-se da camuflagem que esconde as insidiosas formas de preconceito nos pátios escolares (LOURO, 2000, 2001, 2010, 2012; VORRABER COSTA, 2003, 2005; MISKOLCI, 2005, 2009, 2010, 2012, 2014; JUNQUEIRA, 2007, 2009).

Para alguns estudiosos das ciências sociais e antropológicas (LOURO, 2009; JUNQUEIRA, 2009; VORRABER COSTA, 2003), é urgente que a educação passe a tratar questões voltadas para a **diferença**, isto é, a construção de políticas educacionais voltadas para um tipo de educação que inclua no currículo formas de conscientização, acolhimento e atendimento das demandas e necessidades específicas das minorias historicamente rejeitadas - não como forma de torná-las exclusivas, o que certamente reforçaria a discriminação, mas considerando formas

de abordagem que naturalizem essas diferenças com base no respeito e convívio pacífico entre os estudantes.

Assim, estes autores criticam as pedagogias tradicionais e reivindicam uma pedagogia para a diferença, ou melhor, uma **pedagogia queer**, na qual sejam trabalhadas tanto a instabilidade quanto a precariedade de todas as concepções identitárias possíveis dentro do currículo, a partir da constituição de si em relação ao outro sem que estabeleça um padrão de exclusividade de culturas.

Neste sentido, o debate sobre a diferença na sala de aula seria uma forma de mostrar como sua percepção é importante para o sujeito, mostrar como ela estaria *dentro* do processo de constituição do *eu* a partir da compreensão da existência do outro (cf. BAKHTIN, 2003). Do mesmo modo, o currículo chamaria a atenção para o jogo político de poder que se instaura nesta problemática através dos processos de *dominação*, *subordinação*, *transgressão* e *resistência*, uma vez que alcançar uma percepção política sobre disputas, conflitos e negociações identitárias no contexto educacional se faz imprescindível para a constituição de uma sociedade plural.

Desta forma, faz-se necessário que estudos sobre controle e poder hegemônicos estejam presentes nos debates acerca da constituição do currículo, como bem o faz os estudos *queer*, que suspeitam, denunciam e questionam a supremacia atribuída à heterossexualidade, resultando em homofobia, sexismo, misoginia e desvalorização das culturas LGBTs. Nesta concepção, desconstruir processos que reforçam o submetimento e a negação das culturas homo/bi/transsexuais, bem como questionar as estratégias de naturalização e marginalização de alguns sujeitos em detrimento do caráter excludente e regulador da heteronormatividade, seriam então, o núcleo central de um currículo *queer*.

Os discursos que reiteram a identidade-padrão e as normalizações sexualmente reguladoras precisam ser colocados em xeque para que, assim, seja possível a elaboração de estratégias que ajudem na superação do medo e da repulsão das identidades desviantes, insistentemente tratadas como inferiores e abjetas (LOURO, 2001; JUNQUEIRA, 2009; MISKOLCI, 2012) e, nesta perspectiva, se possa recuperar certa estabilidade identitária em que *normal* e *estranho* sejam

faces de uma mesma moeda.

Discutir como se estruturam as estratégias normalizadoras nos provoca a desconstruir seus equívocos e artimanhas marginalizantes; só desta forma será possível incluir na escola grupos identitários diversos, não só sexuais, mas também raça, nacionalidade, etnia, classe (JUNQUEIRA, 2009). A reinvenção e a reconstituição de estratégias inclusivas são urgentemente necessárias para que nos desprendamos dos preconceitos historicamente construídos que ditam e restringem nossas formas de existência.

Considerando as sexualidades homo/bi/transexuais um debate restrito aos grupos minoritários, a escola se autoriza a se posicionar indiferente e, muitas vezes, contrária, às demandas deste contingente, talvez por medo de ser duramente questionada por uma maioria educada na naturalização da exclusão do diferente ou para dar conta da manutenção do poder vertical e hegemônico das culturas legitimadas e historicamente seletistas.

Sob este mesmo aspecto, a escola tem ao longo da sua existência evitado este debate, principalmente no que concerna à educação infantil, pois como destacam Felipe e Bello (2009):

O silenciamento em relação à sexualidade é muito comum no ambiente escolar, em especial na Educação Infantil, pois se teme que o simples fato de falar sobre tais temáticas vá suscitar mais curiosidade, encorajando determinadas práticas (FELIPE; BELLO, 2009, p. 151).

Não nos é estranho, enquanto professores, ouvirmos o argumento de que esta questão se põe como inadequada para a educação infantil, ao passo que as pedagogias do comportamento masculino/feminino e da polarização hétero/homo vão se instaurando e se impondo como legítimas - o que, segundo Louro (2001), contribui para que as crianças sejam educadas reiterando os preconceitos dos mais velhos, tornando-se, talvez, adultos com perspectivas limitadas em relação às diferenças e a ao convívio saudável com aqueles que não correspondem às normatizações culturalmente impostas e aprendidas.

De acordo com Louro (2001), é na tentativa de superar estes equívocos e crenças que uma pedagogia *queer* se faz urgente, principalmente desde as

primeiras séries da educação básica, pois meninos e meninas têm, desde muito cedo, a percepção de que a escola é um espaço que lhes mostra e lhes expõe a diversas realidades, assim como por meio de outras formas de socialização e comunicação com o mundo (televisão, cinema, jornais, redes sociais, internet etc.), podendo passar a ver, também, as sexualidades homo/bi/transexuais como naturais e como possibilidade de expressão de afetividades positivamente visibilizadas, assim como acontece com a heterossexualidade.

No entanto, Louro (2001, 2012) chama atenção, ainda, para o fato de que a exposição destas identidades sexuais nem sempre é o bastante para garantir seu *respeito* e sua *aceitação*. A autora destaca que em muitos casos apenas *visibilizar* estas formas de sexualidade podem garantir certa *tolerância*, o que implica numa relação verticalizada de poder e permissão de existência do outro em certos espaços e com limitações, pois *tolerar* não significa *aceitar*. Louro (2001) aponta como saída, a concepção de projetos educacionais que visem à compreensão de que as nossas identidades sexuais e de gênero, bem como nossas concepções de masculinidades e feminilidades são frutos de construções históricas e sociais e não necessariamente naturais.

A desestabilização de invisibilidade de LGBTs no ambiente escolar deve, de acordo com Junqueira (2009), ser imediata nos currículos educacionais, pois suas formas de cultura e de existência são negadas, inexistentes em livros didáticos, projetos educacionais, discussões, assembleias, seminários, reuniões com os pais ou mesmo nos debates em que questões de direitos humanos são conclamadas. A ausência de estratégias de superação do preconceito por meio da atribuição de suas culturas no currículo dá margem à opressão que estes sujeitos vivem nas ruas, nos ambientes de socialização formal e, inclusive, na família.

Junqueira (2009) ainda pontua que a escola não é inclusiva quando se trata de questões de sexualidades não-hegemônicas, mostrando-se, como ele mesmo diz, *indiferente ao diferente*. Invisibilizar a presença desta minoria é a forma que a escola encontra de refutar suas sexualidades, de puni-las e rechaçá-las. Ao invisibilizar de diferentes maneiras sujeitos gays, bi, lésbicas ou transexuais, a escola cumpre seu papel com a ordem estabelecida, e não parece estar interessada em fazê-lo de modo diferente.

É negando sua existência que a escola marginaliza as sexualidades dissidentes, principalmente por sua “audácia” em questionar a normalização imposta aos corpos e desejos que destoam da identidade legitimada, ela justifica assim sua incompetência: desumanizando e excluindo os *diferentes*.

Junqueira (2009, 2007) e Louro (2000, 2001, 2012) destacam ainda, que é somente através de estratégias de intervenção contra a homofobia, do estímulo de pesquisas e de debates sobre a necessidade de acolhimento, respeito, aceitação e legitimação das culturas LGBTs na escola que será possível educar para a verdadeira igualdade de gêneros e compreensão das diferentes possibilidades e modos de viver a sexualidade sem que haja distinções em termos de valoração e privilégios. Em outras palavras, planos de ação, que incluam estes sujeitos na educação de modo objetivo, são essenciais para que os mesmos possam ocupar, sem prejuízo, os bancos escolares.

Este ponto de vista é provocador na medida em que, em termos práticos, somos convidados a pensar sobre as formas que aluno/as homo/bi/transsexuais encontram e enfrentam no processo de estudar, de se comportar, de se relacionar e de sobreviver nas ambiências da escola. Apesar de suas indiscutíveis vantagens, o ato de estudar por si só já é uma experiência mentalmente cansativa, cognitivamente exigente e fisicamente desafiadora, mas pode ser muito mais complexa quando se tem que lutar todos os dias pela sua própria existência num espaço dominado por padrões normalizadores (JUNQUEIRA, 2009; TORRES, 2013), excludentes e, muitas vezes, ameaçadores, já que sujeitos “desviantes” da normatividade sexual precisam todos os dias lutar pela sua sobrevivência social/emocional nos espaços onde são considerados “anormais”.

4.3 - E DE REPENTE, A TRS MARCA UM ENCONTRO COM A TEORIA QUEER: Namoro ou amizade?

No nosso estudo, tentaremos descobrir por meio dos discursos de estudantes LGBT se, de fato, suas trajetórias escolares foram marcadas por

preconceito, discriminação, regulação de gêneros, negação de suas reais identidades e ajustamentos normativizadores que pudessem garantir sua sobrevivência nos espaços educacionais. Pessoas LGBT costumam compartilhar discursos marcados por representações, muitas vezes negativas sobre a constituição e vivência de suas identidades e sexualidades, mostrando como a sociedade heterossexista e cisnormativa⁶⁷ consegue cancelar sua cultura em detrimento daquelas não-normativas.

Se a Teoria *Queer* vem se ocupar da problematização das formas de regulação de dispositivos sexuais impostos pela cultura heterossexual, contestando a binarização de gêneros e a manutenção de identidades sociais hegemônicas (BUTLER, 1999; SALIH, 2012), a Teoria das Representações Sociais pode, por assim dizer, desvelar no discurso do sujeito coletivo estas marcas de coerção homossexual tão atacadas pela Teoria *Queer*.

Podemos dizer que a Teoria *Queer*, enquanto teoria socioantropológica, problematiza a construção das noções normativas sobre as identidades e orientações sexuais não-padrão; sua proposta é desarranjar o que se pensa convencionalmente sobre o certo e errado das sexualidades, desnaturalizando-as e revelando-as como instrumentos políticos de controle e regulação social (BUTLER, 1999). Assim, a Teoria das Representações Sociais, por tratar de investigar as imagens, sentidos e significados presentes na fala que representa o pensamento coletivo compartilhado pelos sujeitos discursivos, de forma bem sugestiva pode cumprir o papel de revelar a maneira com que estas objetivações e ancoragens passam a orientar as escolhas e agências de determinados sujeitos sobre sua subjetividade.

Ora, voltemos a ressaltar que entendemos a Teoria das Representações Sociais como “uma forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade; esse conhecimento é constituído de conceitos e imagens sobre pessoas,

⁶⁷ Que diz respeito à normatização de regras que privilegiam sujeitos cisgêneros (contrário de transgêneros), ou seja, pessoas que foram designadas com um gênero ao nascer e com ele se identificam; quando há conformidade com as regras construídas para o sexo biológico do ponto de vista da normalização cultural da sexualidade. As variações do termo incluem a expressão cis, cissexual, cissexismo, cissexista. (Cf.: <https://feminismotrans.wordpress.com/2013/03/15/cissexual-cisgenero-e-cissexismo-um-glossario-basico/>).

papéis e coisas do cotidiano” (RANGEL, 2004, p. 68) e, normalmente, os sujeitos as constroem dentro de seus grupos sociais por meio de seus diálogos, impressões, visões, valores e crenças veiculadas, aceitas e naturalizadas como verdadeiras e inquestionáveis; o que nos leva a refletir que “muitos dos preconceitos, dos estigmas e exclusões decorrem desse processo e dos equívocos que eles podem gerar” (idem, *ibid.*, p. 68).

Por meio das TRS podemos identificar e/ou reconhecer de que modo os sujeitos interpretam suas verdades e o que há, de fato, por trás destas verdades. Suas visões de mundo não se constroem sozinhas, mas na coletividade inconsciente e nas práticas sociais, e lutar contra este pensamento é matéria bastante delicada.

De acordo com Rangel (1999), entende-se como representação social a criação das ideias e sentidos que são coletivas e, às vezes até, inconscientemente, construídos (e compartilhados) sobre os mais diversos temas inscritos na dimensão da existência social e humana; pode ser entendida também como “uma das perspectivas de entendimento da elaboração e da veiculação de conceitos (afirmações e explicações) e imagens da ‘realidade’, como os sujeitos a percebem e constroem”.

A Teoria *Queer*, por sua vez, tenta descortinar o que está posto, o que normativiza, o que engessa por meio da regulação do macrocosmo social; sua proposta é de despolarizar os gêneros, os sexos, as sexualidades e o pensamento hegemônico que afere as noções maniqueístas de comportamento padrão e não-padrão (BUTLER, 1993, 1999; SPARGO, 2006; ROXIE, 2013). A Teoria *Queer* é uma teoria da sexualidade, da desestabilização da sexualidade legitimada, isto é, a heterossexualidade. E os dispositivos deste padrão heteronormatizador são perceptíveis nos discursos, mesmo daqueles sujeitos cujas sexualidades não são reconhecidas e valorizadas como é o caso da população LGBT.

Assim, a TRS ao ser conjugada com Teoria *Queer* pode cumprir um papel galvanizador no sentido de revelar o que está circunscrito no inconsciente da coletividade, ou seja, pode nos ajudar a entender como as coisas fora da consciência vão orientando as escolhas, as tomadas de decisão e as representações de si que possuem nossos sujeitos de pesquisa.

É necessário também que voltemos nossa atenção à capacidade que possuem as representações sociais em promover a articulação imediata entre o plano individual e o coletivo, que se consubstanciam e se confundem ao tentar explicar que os fenômenos psicossociais não estão desatrelados das nossas subjetividades, ou melhor, das nossas condições intersubjetivas. Quando um sujeito se permite compartilhar ideias, crenças, imaginários e referenciais simbólicos com um certo grupo, há sempre uma inclinação individual que o permite entrar em consenso com o mesmo, e quando isso não acontece, este enviesamento se dá através dos mecanismos de resistência ao pensamento coletivo e culturalmente amarrado.

Vale lembrar, ainda, que nas nossas relações interpessoais sempre nos vemos operacionalizar novos conceitos no nosso cotidiano através de trocas simbólicas, como por exemplo, a necessidade de ser aceito por um grupo orienta nossas ações no sentido de mostrar nosso comprometimento com o compartilhamento dos códigos e conhecimentos práticos definidos e consensuados nesta dada organização social. Sujeitos da população LGBT recorrem com bastante frequência aos mecanismos de regulação impostos pelo sistema de coletividade, mesmo quando este sistema lhes é acolhedor, como no caso, dos nichos e guetos por eles frequentados.

Assim, a construção de qualquer campo interacional significativo está sempre vinculada a diferentes representações sociais, uma vez que é através das relações e formas de arranjos grupais que são construídos os conceitos e imagens do mundo em que vivemos. Para Moscovici (1978, p. 65) há sem dúvida uma relação inseparável entre conceito e imagem sendo definidas por ele como “duas faces de uma mesma folha de papel”, o que nos leva a crer que um encontra-se diretamente dependente e inseparável do outro como mais a frente poderemos melhor compreender. O que para a TRS pode ser perceptível em termos de conceitos e imagens, para a Teoria *Queer* pode ser reconhecido em termos culturais, histórica e ideologicamente questionáveis, apresentando marcas e sinalizadores de uma linguagem homofóbica ou cissexista.

Tanto na TRS quanto na Teoria *Queer* podemos afirmar que é pela linguagem, inclusive, que estas impressões e concepções sobre as coisas são

impressas culturalmente e circulam por meio de signos e símbolos criando redes de entendimento, consensos e partilhas, ou seja, as representações sociais também são artefatos semióticos forjados por nossa necessidade de viver em grupo, nomear, explicar e dar sentido as coisas.

Podemos dizer que por meio da Teoria *Queer* e da Teoria das Representações Sociais é possível identificar as marcas de reprodução da coerção e da ditadura do padrão heteronormativo nas narrativas destes sujeitos, mesmo dentro do próprio grupo, bem como suas escolhas, suas impressões sobre suas sexualidades/identidades e a construção dos seus projetos de futuro são bastante perfilados, como veremos na nossa análise de dados.

No que diz respeito à TRS, Doise (1990 apud SÁ, 1995, p. 33) justifica o pensamento acima ao corroborar que as “representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” nos ajudando a entender que nossas escolhas nunca são inteiramente nossas, pois mesmo que não queiramos, é necessário reconhecer que “todos nós somos influenciados por outras pessoas” (ARONSON; WILSON; AKERT, 2011, p. 3). Estas influências e tomadas de posição ante os objetos do mundo são de grande interesse de análise das RS.

Entretanto, ao final deste capítulo, não nos atreveríamos dizer que a Teoria das Representações Sociais e a Teoria *Queer*, de fato, se assemelham, embora ambas à sua maneira, tentem desvelar as imagens e sentidos de senso comum presentes no pensamento das coletividades, sejam estes pensamentos mais ou menos normatizados e/ou culturalmente hegemônicos. No entanto, se não podemos atestar uma verdadeira cumplicidade teórica em ambas as teorias, podemos dizer que elas positivamente se completam na busca da compreensão dos discursos coletivos dos nossos sujeitos de pesquisa que emblemam este estudo.

A necessidade de se discutir a questão das sexualidades não-normativas em contexto educacional nos estimula a encontrar nos discursos dos sujeitos que vivem e enfrentam as dimensões dessas sexualidades as Representações Sociais que possuem sobre seu processo escolar, ou seja, quais são as imagens, sentidos e

significados que foram construídos (e mantidos por este grupo) sobre a ideia de escola, estudos e a relação deste todo com seus projetos de vida.

Do mesmo modo, os sinalizadores de um discurso marcado pela ordem binarista e heterossexista (BUTLER, 1993; 1999; SPARGO, 2006; LOURO, 2001, 2012; MISKOLCI, 2012) podem ser facilmente apontados pelos descritores da Teoria *Queer*, ao passo que analisamos os processos de escolarização de jovens LGBT e suas perspectivas de futuro (na dimensão de seus projetos de vida) no curso do estudo aqui realizado.

SEÇÃO V

5– O CAMINHO DAS PEDRAS: O PERCURSO METODOLÓGICO

*Tire a pedra do seu caminho, viva e
faça a grande travessia da vida,
adquira essa primazia de liberdade
como passarinho.*

(Gerson Augusto Gastaldi)

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa e visa como já mencionado anteriormente, investigar as representações sociais que possuem estudantes universitários LGBT sobre seu processo de escolarização e as implicações deste percurso na construção de seus projetos vitais. Para tanto, tomamos a referência teórica e metodológica da Teoria *Queer* – TQ (BUTLER, 1999), que em muito contribui para problematizar questões como **escola, diferença e sexualidade**, além da referência da Teoria das Representações Sociais - TRS (MOSCOVICI, 2003), **na perspectiva das imagens e sentidos**⁶⁸ que delineiam as representações sociais construídas, partilhadas e consensuadas por esses sujeitos sobre suas escolarizações articuladas às suas sexualidades.

Tivemos como *locus* da pesquisa duas IES, uma pública e outra privada, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), respectivamente, a primeira na região central e a segunda na região metropolitana da capital paraense. Os sujeitos participantes foram quatro (04) estudantes universitários LGBT, matriculados em cursos universitários de graduação e pós-graduação. Como instrumento de pesquisa para a coleta de informações junto aos sujeitos mencionados, utilizamos entrevista com roteiro pré-elaborado. Destacamos, desde já, que cada entrevista e análise seguiu a organização disposta na sigla

⁶⁸ Todos os grifos são de nossa responsabilidade para destacar o que julgamos indispensáveis nas nossas análises.

LGBT, uma vez que cada um deles se reconhece com a sexualidade circunscrita nestas letras (Lésbica, Gay, Bissexual e Transexual).

Entretanto, para uma melhor compreensão sobre como transcorreu este percurso, a seguir, veremos com maiores detalhes a organização e algumas características das *entrevistas*, *sujeitos de pesquisa*, *tipo de pesquisa* e *critérios de análise*, respectivamente.

5.1 – As entrevistas

Todas as entrevistas foram feitas com os quatro participantes no período que corresponde aos meses de março a junho de 2014. Foram necessários exatos cinco encontros para a realização de todas as entrevistas, uma vez que fomos obrigados a lidar com um pequeno incidente, isto é, sem nos percebermos apagamos acidentalmente uma das mídias em que constava a entrevista completa com um dos sujeitos, levando-nos a realizar outra entrevista com o mesmo em um momento diferente (uma semana depois). Temíamos que este incidente prejudicasse o conteúdo da entrevista ou o andamento de nossa coleta, mas felizmente, conseguimos fazê-la novamente sem prejuízo algum, inclusive de forma mais pontual (na primeira entrevista o informante divagava bastante sobre questões que não eram necessárias para a nossa coleta de dados).

As entrevistas foram gravadas em áudio digital (programa de gravação em dispositivo móvel) e cada uma delas levou em média de 48 minutos a 01:36 hora/minutos, pois os informantes narravam livremente suas experiências escolares relacionando-as com as suas sexualidades.

As perguntas circulavam em torno das suas memórias sobre a sua escolarização e o reconhecimento de sua orientação e/ou identidade sexual durante este percurso, bem como esta trajetória escolar impactou ou os orientou na produção dos seus projetos para o futuro. Todas elas foram feitas com base em um roteiro simples de dez (10) questões norteadoras (as perguntas não eram estruturadas e formatadas, mas mantinham a essência dos questionamentos que eram comuns a todos) e os entrevistados ficaram livres para compartilhar seus relatos a partir das questões. A seguir, dispomos um quadro com o roteiro básico das entrevistas:

Quadro IX

Roteiro Prévio das Entrevistas

Roteiro básico de perguntas para a entrevista sobre escolarização e sexualidade	
TEMÁTICA	PERGUNTA
<i>Escola na infância</i>	Quais são as suas imagens sobre escola quando criança? O que mais gostava ou não gostava na escola?
<i>Relação com os professores</i>	Como era a sua relação com os professores?
<i>Relação com os colegas</i>	Como era a sua relação com os colegas de classe?
<i>Relação com a família</i>	Como era a sua relação com a família?
<i>Sexualidade e escola (percepções e implicações da sexualidade na escola)</i>	Como você lidava com a sua sexualidade na escola? Gostou afetivamente de alguém na escola?
<i>Sexualidade e família (percepções e implicações da sexualidade na família)</i>	Como você lidava com a sua sexualidade na sua família?
<i>Escola e preconceito</i>	Quais as situações de preconceito você se recorda ter vivido na escola?
<i>Família e repressão</i>	Você sofria repressão na sua família por conta da sua sexualidade?
<i>Apoio/rejeição/omissão dos professores/funcionários da escola</i>	Você lembra ter vivido situações de apoio, rejeição ou indiferença dos professores por conta da sua sexualidade?
<i>Superação, planos e projetos de vida</i>	Quais eram as suas motivações para continuar na escola e quais são os seus projetos de vida?

Fonte: Elaboração do pesquisador do estudo.

Destacamos, aqui, que optamos por entrevista do tipo semiestruturada por entendermos que perguntas diretivas ou fechadas poderiam resultar em respostas pouco esclarecedoras, pois de acordo com Boni e Quaresma (2005) as entrevista semiestruturadas apresentam melhores resultados, uma vez que:

Combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir no momento oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldade com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Assim, o fizemos por acreditar que elas deixariam nossos informantes mais a vontade e, desta forma, garantissem mais assertividade nas suas respostas. A elasticidade quanto à duração das respostas também é um ponto facilmente administrado em entrevistas semiestruturadas, permitindo cobertura mais profunda sobre certos assuntos em questão. As autoras também destacam que este tipo de entrevista “é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume de informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

5.2 – Sujeitos de pesquisa

Com já dissemos outrora, este estudo se propõe a desvelar quais são as representações sociais que estudantes universitários LGBT têm sobre seu processo de escolarização e as suas implicações em seus projetos de vida, destacando assim as partilhas e consensos sobre as imagens e sentidos ancorados na sua ideia de escola e sexualidade.

Para atingir este fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro jovens universitários sendo todos eles de níveis de formação acadêmica incompleta (graduação ou pós-graduação), ou em outras palavras, estudantes ainda por completar o curso - condição que os define como estudantes.

Além disso, como já salientado, todos eles foram escolhidos de acordo com a disposição da legenda LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, tendo assim um informante de cada categoria. Porém, vale ressaltar que na categoria “T” (que engloba três categorias distintas como já apontado noutra seção) escolhemos apenas uma (01) informante para discorrer sobre sua experiência escolar enquanto *transexual*, como ela mesma se define.

Mesmo que quiséssemos entrevistar outras pessoas da sigla “T”, isto nos pareceria pouco provável dado o número inexpressivo de pessoas Trans ou Travestis (apenas mais duas, até o momento da entrevista) na Universidade Federal do Pará (segundo informação da nossa própria informante transexual e militante de

movimentos de minorias sexuais na cidade de Belém – Pará) disponíveis para ser entrevistadas.

Os participantes não foram escolhidos por critérios específicos para além de que fossem pessoas cujas sexualidades pertencessem à sigla LGBT e que estivessem dispostas a compartilhar suas memórias sobre o tema em proposição. Das quatro pessoas que se dispuseram, apenas uma possuía relação de anterior proximidade com o pesquisador e as outras três lhes eram desconhecidas e foram indicadas e apresentadas por seus companheiros da universidade (graduação e pós-graduação), que já os conheciam e os sugeriram com base no perfil que procurávamos.

Na tentativa de ser mais específico e delimitar nosso trabalho, participaram desta pesquisa estudantes jovens e adultos em uma faixa-etária que varia entre 23 a 34 anos de idade, todos pardos, estudantes de curso superiores circunscritos no campo das humanidades, dois (02) alunos com identidade de gênero masculina cisgênero⁶⁹, uma (01) aluna com identidade de gênero feminina transgênero e outra (01) com identidade de gênero feminina também cisgênero. Destes informantes, dois (02) são alunos de graduação e os outros dois (02) são estudantes de pós-graduação, sendo três (03) deles matriculados em instituição de nível superior pública e uma (01) delas, aluna de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada na região metropolitana de Belém, Pará.

Todos os participantes foram previamente orientados e esclarecidos sobre a natureza do estudo, a destinação de suas entrevistas e concordaram com a publicização de suas falas de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra nos apêndices ao final deste trabalho. Destacamos que por uma questão de política de visibilidade, uma vez que o trabalho trata deste tipo de questão, todos eles concordaram e/ou solicitaram a utilização de seus nomes reais no decurso deste estudo, informação que também está em destaque no TCLE já mencionado.

Todos os jovens responderam perguntas a respeito das primeiras

⁶⁹ Reforçamos aqui, mais uma vez que, são consideradas cisgêneras (ou simplesmente pessoa *cis*) aquelas pessoas que se sentem adequadas e em conformidade com o gênero que lhe foi designado ao nascer (cf. LANZ, 2014; JESUS, 2012).

experiências escolares, sua infância, descoberta ou processo de reconhecimento da sua orientação sexual, primeiras afetividades fora da família, inadequação social, preconceito, *bullying*, proteção, repressão e omissão por parte dos professores/comunidade escolar, apoio, acolhimento, rejeição e opressão da família, diferenças existenciais nos diferentes níveis de ensino (ensino fundamental, médio, superior), processos de enfrentamento, motivações para se manter/continuar na escola, expectativas de vida e expectativas profissionais.

No entanto, para uma visualização mais clara, elaboramos um quadro abaixo descrevendo as especificações básicas que acabamos de destacar:

Quadro X

Características dos sujeitos de pesquisa⁷⁰

Estudante	Idade	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Nível de ensino	Curso	IES Pública ou Privada
<i>Eldon</i>	23 anos	Masculino Cisgênero	Bissexual	Graduação	Geografia	Pública
<i>Junior</i>	25 anos	Masculino Cisgênero	Gay	Mestrado	História	Pública
<i>Jaqueline</i>	32 anos	Feminino Cisgênero	Lésbica	Graduação	Direito	Privada
<i>Lyah</i>	34 anos	Feminino Transgênero	Heterossexual	Mestrado	Psicologia	Pública

Fonte: Elaboração do pesquisador, 2015.

5.3 – Tipo de pesquisa

Ressaltamos neste ponto que este estudo se afina com os instrumentos e propostas de uma pesquisa descritiva, qualitativa e interpretativa. Além disso, para o percurso metodológico que aqui desenhamos, concordamos que uma pesquisa de

⁷⁰ No quadro, utilizamos a classificação que diz respeito à *identidade de gênero* (feminino/masculino/cisgênero/transgênero) ao invés de *gênero* simplesmente, uma vez que a mesma vai ao encontro do referencial teórico que discutimos aqui neste trabalho, além de ser baseada na ficha cadastral utilizada pelo Conselho Municipal de Políticas LGBT da Coordenação de Políticas para LGBT dentro da comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo. Mais informações no site: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/participacao_social/conselhos_e_orgaos_colegiados/cmads/.

natureza qualitativa se faz necessária, uma vez que faremos uma análise das narrativas escolares dos sujeitos, isto é, das respostas e dos depoimentos dados pelos quatro participantes entrevistados acerca de temas como *escolarização, sexualidade, relação com a família, colegas de classe, professores e projetos para o futuro*.

Ainda, para uma efetiva aplicação dos procedimentos escolhidos, nos utilizaremos dos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria *Queer* (BUTLER, 1999, 1993, 2014), que nos dará a base necessária para a discussão sobre *escola, sexualidade e diferença* e a Teoria das Representações Sociais com base nos estudos de Moscovici (2003) e Jodelet (1989), o qual se articula através das categorias *objetivação e ancoragem*.

Para a efetiva realização deste estudo adotaremos como método de aplicação alguns princípios da pesquisa descritiva com base qualitativa por se tratar de um tipo de pesquisa que permite o investigador documentar os dados que serão por ele analisados e interpretados para que seja possível, assim, confirmar suas hipóteses ou traçar novas linhas de raciocínio com base nas percepções adquiridas durante o processo investigativo e a partir da literatura existente. É importante ressaltar que este método pode se referir:

[...] a um conjunto de técnicas ou instrumentos de pesquisa, tais como: a entrevista, o questionário, a gravação em áudio e vídeo de aulas ou de ambientes abertos ao público, à observação de aulas ou de outros ambientes, a análise de documentos (REES, 2008, p. 252).

Para Bodgan e Biken (1994 apud VIÉGAS, 2007, p. 104), a pesquisa de natureza qualitativa considera a relação direta entre o pesquisador e os sujeitos que se pretende analisar de modo que sejam contempladas a subjetividade e as características individuais dos indivíduos que fornecerão os dados para a análise. Esses autores reiteram que “conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regularização da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação”.

Percebemos que ao adotar a pesquisa qualitativa, o pesquisador assume relações interpessoais contínuas a partir do momento em que ele adentra no mundo do sujeito:

[...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BODGAN; BIKEN, 1994 apud VIÉGAS, 2007, p. 104).

Desta forma, no estudo que aqui organizamos, a pesquisa qualitativa representa um significativo método de investigação, uma vez que um dos interesses deste trabalho é tentar entender como histórias de escolarização podem, por meio das RS, revelar as *objetivações* e as *ancoragens* que são atribuídas à escola, bem como a sua relação com as temáticas *valores*, *vínculos* e *motivações* durante a transcorrência deste processo, pois acreditamos que jovens de sexualidades não-normativas passam por trajetórias de escolarização diferentes daqueles cuja orientação sexual é aceita e culturalmente tomada por certa e normal.

Além disso, este trabalho também tenta entender quais são as imagens e sentidos dispostos nas representações sociais que jovens LGBT têm de si mesmos, de suas sexualidades e da formação profissional que buscam como expectativa de futuro.

No que tange à utilização do método para coleta e realização das análises, nos baseamos em alguns elementos⁷¹ da análise do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, 2012) por entendermos que ela seja uma metodologia muito adequada e efetiva em estudos que lançam mão de teorias que exploram as falas do senso comum como o faz a TRS. Esta escolha por nós é feita por entendermos que a TRS se apruma enquanto referencial teórico-epistemológico, não dispondo necessariamente de um método em específico, simpatizando e se amalgamando, assim, com outras ciências (cf. LEFEVRE; LEFEVRE, 2012; MOSCOVICI, 2003; RANGEL, 2004).

⁷¹ Lefevre e Lefevre (2005) sugerem que o trabalho de coleta de *corpus* por meio da metodologia DSC é mais efetivo e possui processamento de menor complexidade a partir da utilização de *softwares* como o *Qualiquantiso* para a obtenção do pensamento de coletividades. No entanto, não assumimos aqui uma utilização restrita e exclusiva desta metodologia, bem como de seus referências instrumentais, mas afirmamos que ela nos ajuda e nos dá a base que precisamos para a análise que faremos na continuidade deste estudo.

Sobre a importância de se operar com um método para análise de sujeito dentro uma coletividade, Lefevre e Lefevre (2005) dizem que “do final da década de 90 até hoje [...] uma massa significativa de trabalhos de várias ordens [...] atestou o vigor e a eficiência dessa metodologia para dar conta de toda ordem de problemas e temas em que estiver envolvida a opinião das coletividades (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 07).

Destacamos ainda que neste estudo não nos referimos aos sujeitos participantes enquanto *grupo social* LGBT por concordarmos que em termos sociológicos a ideia de grupo social compreende a noção de rede de relações em que todos se unem por causas específicas e comuns a todos, ou nas palavras de Costa (2005) seu conceito sobre grupo social é:

[...] um conjunto de indivíduos que agem de maneira coordenada, auto-referida ou recíproca, isto é, numa situação na qual cada membro leva em consideração a existência dos demais membros do grupo e em que o objetivo de suas ações é, na maior parte das vezes, dirigido aos outros. [...] pertencer a um grupo [...] implica interdependência, integração e reciprocidade, elementos fundamentais da vida social (COSTA, 2005, p. 394).

Logo, por conta de seus perfis, necessidades e demandas sociais tão específicas, o que é passível de gerar fáceis diluições e pouca, ou nenhuma fidelização, não tomamos os nossos sujeitos como grupo no sentido sociológico, mas talvez como conjunto de indivíduos, um coletivo, uma vez que compartilham consensos sobre as imagens e sentidos de suas escolarizações e sexualidades. A questão da coletividade também é discutida por Lefevre e Lefevre (2005, 2012) não depreendendo seu conceito como *reunião de pessoas iguais*, mas como sujeitos que pactuam, compartilham e discursam de forma semelhante sobre os mesmos temas e questões.

Além disso, destacamos que no primeiro momento de nossas análises fazemos uso da Teoria *Queer*, não só como referencial teórico-epistemológico, mas *também* como **metodologia**, uma vez que estudiosas como Browne e Nash (2011 apud GARCIA, 2012, p. 242) apontam para a necessidade de estudar questões de gênero, identidade e sexualidade a partir da TQ aproveitando, assim, sua fundamentação teórica sem perdê-la de vista enquanto metodologia para as ciências

sociais. Neste caso “o *Queer* se apresenta como método e, ao mesmo tempo, se pretende um modo de engajamento teórico ou conceitual”.

Segundo Garcia (2012, p. 242) as pesquisas que também se utilizam da Teoria *Queer* como método “analisam experiências das minorias sexuais de gênero, enquanto observam a *queerização* das relações heterossexuais, os processos disciplinares e a concepção heterossexista profundamente imbricada nas ciências sociais” e nas relações construídas no nosso cotidiano.

Ao passo que pretendemos desvelar as representações sociais de estudantes LGBT sobre suas escolarizações, não conseguimos destituí-los de suas memórias sobre preconceito, machismo, sexismo e formas de superação resultantes de suas sexualidades dissidentes. Para tanto, o olhar “desnaturalizador” da Teoria *Queer* se faz indispensável neste trajeto de análise, pois:

A pesquisa *queer* busca a compreensão que constitui e desestabiliza a pesquisa convencional, alterando as esferas fundacionais das identidades, do social e as conceitualizações de realidade que uma ciência social investiga, no interior de contextos anti-identitários na epistemologia *queer* (GARCIA, 2012, p. 243).

Entendida por muitos como uma teoria de *desconstrução* e *subversão* dos modelos de normatização (BUTLER, 2014; SALIH, 2012; LOURO, 2013; SPARGO, 2006) de sujeitos com base em suas identidades e sexualidades, a Teoria *Queer* não poderia se comportar diferente em relação ao seu estilo de procedimento metodológico, como complementa Garcia (2012, p. 243) ao acentuar que:

[...] a pesquisa *queer* recusa qualquer cânone ou corrente de pesquisa social, traz inovações metodológicas e teóricas nascidas da combinação de teorias desenvolvidas em contextos particulares e os conceitos e técnicas de pesquisa inseridos em contextos culturais e espaciais (GARCIA, 2012, p. 245).

No entanto, a título de orientação de leitura, informamos que as análises surgirão neste estudo em, basicamente, dois momentos: de início destacamos as falas dos sujeitos analisando-as à luz de questões *queer* como *gênero*, *diferença*, *sexualidade* e *identidade* no ambiente escolar, em seguida, elaboramos uma outra sessão onde localizamos questões de RS (*objetivações* e *ancoragens*) a partir das narrativas recortadas e, por fim, concluiremos com uma discussão que enlaça todas

estas questões, destacando principalmente as representações destes sujeitos sobre suas próprias sexualidades e como estas RS se desdobram em conceitos indispensáveis para o entendimento dos elementos constituintes de suas identidades sociosexuais e a sua relação imediata com a noção de projetos de vida.

SEÇÃO VI

6 - CAMINHANDO CONTRA O VENTO: UM CONVITE DE ANÁLISE

*Ver é estar distante. Ver claro
é parar. Analisar é ser estrangeiro.*

Fernando Pessoa

Se pensarmos nos ditos do poeta português que nos saúda com a citação acima, podemos dizer que o primeiro movimento cadente de uma investigação sempre se dá pelo olhar, o olhar de fora, de longe, o olhar do outro, sempre sobre o que não é “seu”. Exterior. Um estar distante, que como numa viagem, nos convida à paragem para um olhar mais atento, curioso, quase que contemplativo. Interrogativo, talvez. Este olhar *analítico* sobre o novo, sobre o que é do outro, de um território que não é seu, se confunde com o nosso esforço de compreender seus trajetos como num movimento de empatia, de alteridade e, por que não, de acolhimento através da escuta. É exatamente com este olhar estrangeiro sobre a terra do outro, sobre o mundo do outro, sobre as dores e delícias do seu caminhar que nos movimentamos a partir do então na busca pelo entendimento de suas trajetórias, escolhas e motivações para superar os enfrentamentos e se refazer daí.

Desta feita, iniciaremos neste capítulo um movimento teórico-analítico sobre as trajetórias de escolarização e seus respectivos desdobramentos vivenciados pelos quatro estudantes universitários LGBT envolvidos em nosso estudo: Jack (lésbica), Júnior (gay), Eldon (bissexual) e Lyah (transexual).

Como já mencionamos, as análises tratam da relação existente entre os percursos escolares destes sujeitos e a intersecção com o reconhecimento das suas sexualidades e construção das suas identidades sociais e/ou de gênero durante sua vida escolar, bem como tentam, também, estabelecer sentidos e significados que apontem como este cruzamento pode ser capaz de influenciar os projetos vitais (NASCIMENTO, 2002; WELLER, 2014) destes indivíduos.

Primeiramente, organizamos estas análises com base em três **temáticas analíticas** a seguir, as quais julgamos balizadoras nos discursos de todos os nossos quatro informantes: a) *valores*, cuja centralidade discursiva gira em torno da compreensão sobre elementos que ligam o sujeito às instituições formadoras de caráter, conduta e comportamentos coletivos como a família, a religião, a escola etc., b) *vínculos*, na qual tange o desenvolvimento das relações afetivas, sejam elas positivas ou negativas ao longo das experiências escolares; e c) *motivações*, que tratam das atitudes, expectativas, sonhos, projetos e objetivos construídos frente ao enlace das vivências de escola dos sujeitos com a compreensão de suas sexualidades e identidades.

Para um melhor entendimento a respeito desta organização, elaboramos um mapa conceitual⁷² no qual temos como eixo temático central a **escolarização**, que por sua vez compreende as dimensões **escola** e **sexualidade** como constitutivas, alternativas, globalizantes e, de certo modo, fundantes na formação psicossocial do sujeito. Assim, chamamos também a atenção para o fato de que as três temáticas analíticas que se apresentam na sequência fazem parte diretamente do processo de escolarização, aqui apresentada como núcleo central deste diagrama. Vejamo-lo então logo a seguir:

⁷² Usaremos a partir daqui a definição de **mapas conceituais** de Moreira (1997) e Maffra (2011), uma vez que, segundo estes autores, podemos dizer que mapas conceituais são ferramentas que organizam nossa rede cognitiva estabelecendo conexões e aproximações conceituais capazes de aprofundar e abranger as percepções do leitor na construção do conhecimento. Ainda, na mesma perspectiva e de acordo com Cañas (2004 apud MAFFRA, 2011, p. 20), “os mapas conceituais são uma maneira eficaz de representar a compreensão que uma pessoa possui em relação a um domínio de conhecimento”. Moreira (1986) reforça também que “em sentido amplo, mapas conceituais são apenas diagramas indicando relações entre conceitos. Mais especificamente, podem ser vistos como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de uma disciplina ou parte dela, ou seja, derivam sua existência da estrutura conceitual de uma área de conhecimento” (MOREIRA, 1986, p. 17).

MAPA MENTAL I – Eixo Temático Central e Segmentações



Fonte: Elaboração do autor, 2015.

Observemos, então, como outrora ressaltado, que a centralidade dos temas presentes nos discursos dos sujeitos participantes deste estudo está na *escolarização*, que aqui ocupa a posição de eixo estruturante seguida do tema *escola* e, a partir dela, as temáticas analíticas: *valores*, *vínculos* e *motivações*.

Quando das entrevistas com os sujeitos deste estudo duas temáticas centrais serviram para nos orientar nas perguntas abertas feitas para cada um deles, a saber, a temática da **escola** e a temática da **sexualidade**, que se entrelaçam, se destacam aqui e ali, se misturam, se alternam e, por vezes, se confundem durante esta conversação.

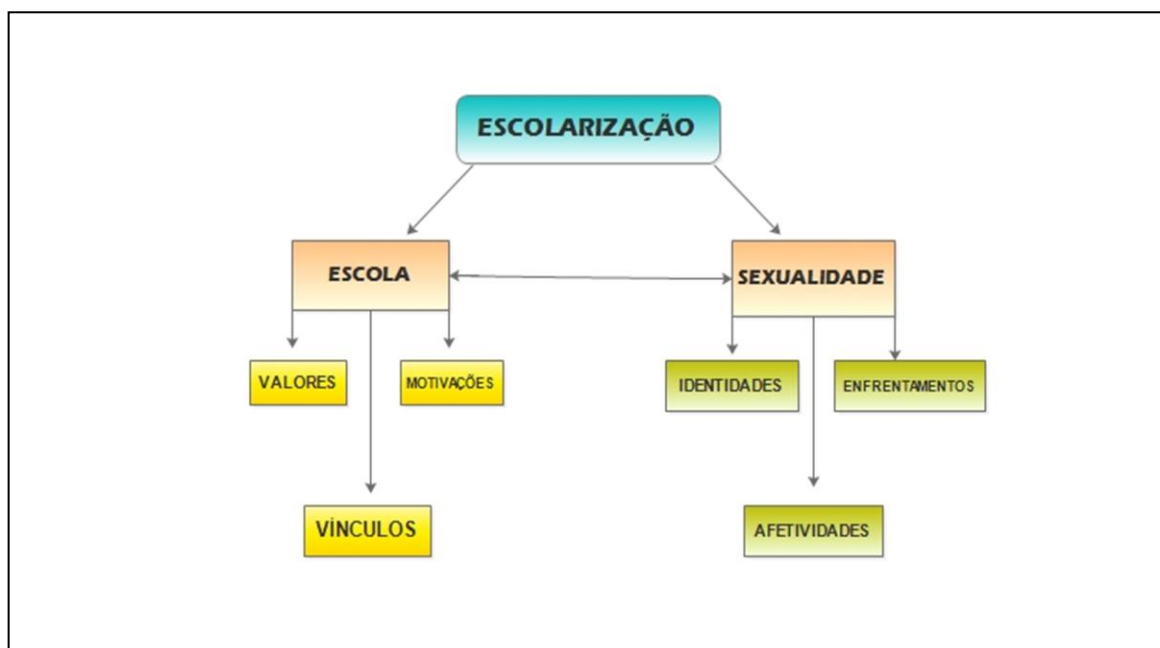
Entendemos, assim, que estas duas temáticas estão compreendidas *dentro* da noção de **escolarização**, a qual denominaremos, a partir deste lugar, de *eixo central estruturante* dos discursos dos sujeitos participantes do nosso estudo.

Optamos por conceder este protagonismo ao tema pelo fato de que durante o processo de escolarização, o sujeito – que tem na escola uma experiência secundária de socialização (BERGER; LUCKMANN, 1996), qual seja, um lugar no qual passará boa parte do tempo entre pares que não a família e, um espaço o qual dividirá com os mais diferentes indivíduos com quem poderá se descobrir, se conhecer e se identificar (ou não) – terá igualmente uma inevitável inclinação para experienciar diferentes formas de expressão da sua sexualidade (assim como

também da sexualidade do outro), sejam elas as mais biofisiológicas como as mudanças corporais, por exemplo, em meninas: seios, curvas, menarca (menstruação); nos meninos: engrossamento da voz, desenvolvimento de musculatura, polução noturna (ejaculação), e em ambos, o surgimento de pelos em diferentes partes do corpo, a produção acelerada de hormônios etc., ou as mais psicoafetivas como a construção de afetos com ou sem interesse sexual (FURLANI, 2011).

Na sequência, elaboramos um segundo mapa em que as questões associadas às temáticas escola e sexualidade se dimensionam e se organizam a partir da discussão sobre a escolarização.

MAPA MENTAL II – Eixo Temático Central: Escola e Sexualidade



Fonte: Elaboração do autor, 2015.

Percebam que, como já destacamos, a escolarização engloba as temáticas *escola* e *sexualidade*. Como subtemática da categoria **escola**, percebemos a segmentação *valores*, *vínculos* e *motivações*, já outrora esclarecidos; por outro lado, as subtemáticas da categoria **sexualidade** se dividem em *identidades*, *afetividades* e *enfrentamentos*.

Isto pode ser explicado à medida que acreditamos que a sexualidade enquanto fenômeno psicossocial e biofisiológico é capaz de produzir *identidades* a partir deste contato transferencial entre o corpo e a nossa subjetividade (BASTOS;

MOITA LOPES, 2011; BORBA, 2001). Nossas sexualidades podem determinar nossas agências, nossas amizades, nossas condutas e posturas dentre outras práticas ante os nossos balizadores sociais.

A sexualidade também produz *afetividades* que direcionam nossas escolhas, ou melhor, que orientam os nossos desejos ao passo que as pulsações sexuais não se findam em satisfações físicas do corpo, mas na construção de afetos e laços possíveis com aqueles os quais nos identificamos emocionalmente e que com isso nos autorizamos certas concessões.

Quanto ao *enfrentamento*, fruto especial de sexualidades que desviam à norma heterossexista como no caso dos LGBTs, sua expressão se traduz na luta diária de divisão de espaços com sujeitos que além de não os aceitarem, não os respeitam e, em caso mais graves, os perseguem e os aviltam das mais diferentes formas (CHAGAS, 2010).

No entanto, é necessário destacar que os mapas que acima demonstramos, traduzem basicamente o primeiro momento das entrevistas com todos os quatro participantes, uma vez que é a partir das práticas de escolarização que percebemos em suas falas as marcas de suas memórias, impressões, sentidos e significados registrados nas suas experimentações de estudar e de se descobrir enquanto sujeito social e de possíveis (e inevitáveis) orientações e identidades sexuais.

É na escola que os indivíduos têm suas primeiras percepções da diferença, pois se distanciam, quase que pela primeira vez, da sua referência primária de socialização, ou seja, a sua família.

Vale salientar aqui, inclusive, que na maioria das vezes, até hoje, a família se omite em relação à discussão sobre a sexualidade calcando-se em crenças seculares de que uma abordagem direta sobre o assunto possivelmente provocaria certa curiosidade, antecipação e/ou desvio sexual e, conseqüentemente, rompimento com a norma estabelecida e garantida pelas instituições religiosas, sociais e culturais (SANCHÉZ, 2009). Muitos pais ainda acreditam que falar sobre a diferença, ou por exemplo, de um tema como homossexualidade, poderá despertar na criança ou no adolescente o interesse por esta “opção” (como assim muitos acreditam ser), sendo mais fácil criar um imaginário de rechaço, desprezo e

impugnação como forma de se “proteger” desta sexualidade – e como se isto fosse possível.

Estas crenças infundadas podem corroborar e reforçar, sobremaneira, pensamentos e práticas homofóbicas (SANCHÉZ, 2009; BORILLO, 2010), conscientes ou não, pois é na família que muitos encontram seu referencial existencial muitas vezes inquestionável, inconsciente e irracional.

Para Berger e Luckmann (1996), isto tende a acontecer porque existem duas formas cognoscíveis de relacionamentos sociais: a socialização primária, que por eles é entendida como “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 175) na qual a título de exemplo podemos citar aqui a família; e a socialização secundária, que destaca-se por ser “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (idem, *ibid.*, p. 175), na qual, na maioria das vezes, destaca-se a escola.

Estes processos de socialização podem se confluir, se confundir, se reforçar ou, ao mesmo tempo, entrar em conflito e se rejeitarem mutuamente, pois os primeiros valores mais importantes de um indivíduo são construídos e assimilados na família (BERGER; LUCKMANN, 1996). Por outro lado, crianças e adolescentes cujo referencial de família lhes é confuso, muitas vezes por conta de conflitos como separação parental, violência doméstica, abuso, exploração física, etc., recorrem à escola como um lugar de refúgio e superação, principalmente quando em fase de experimentação do mundo quando vão tentar forjar suas identidades adultas.

6.1 – DINÂMICAS DOS PROCESSOS ESCOLARIZAÇÃO: Escola, sexualidade e preconceito.

Com base no que mencionamos anteriormente, apresentaremos a seguir a dinâmica dos processos de escolarização de cada um dos quatro informantes envolvidos neste estudo. É importante esclarecer que neste trabalho entendemos

por *dinâmica dos processos de escolarização* as memórias das ocorrências e acontecimentos vividos pelos sujeitos dentro da escola na sua interface com a família e outros espaços de socialização como a igreja, a vizinhança, grupos de amigos, parcerias afetivas etc.

Como já esclarecido no capítulo que descreve a metodologia (Seção VII – *O caminho das pedras: o percurso metodológico*), os sujeitos participantes deste estudo narram suas *experiências escolares* fazendo o enlace paralelo com suas vivências e primeiras *experimentações da sexualidade*. A partir daí, tentaremos perceber como suas orientações sexuais impactaram nas suas escolhas emocionais, projeções vitais e *superações do preconceito*.

Doravante, serão analisados os discursos concedidos pelos quatro sujeitos LGBT nas entrevistas feitas pelo pesquisador com questões sobre a *tríplice escolarização, escola e sexualidade*. Cumpre ressaltar que estas temáticas se organizam com base na unidade de sentido e significados dos conteúdos apresentados pelo *corpus* selecionado; elas representam consensos compreendidos como partilhas de pensamentos, sentimentos e ações que assinalam as tendências de RS (Representações Sociais) sobre a escolarização destes sujeitos.

A seguir, explicaremos mais detalhadamente os desdobramentos dos depoimentos, bem como as características de cada um deles, organizados a partir das experiências das fases escolares de todos os informantes, a saber, *ensino fundamental, ensino médio e ensino superior*. Em cada etapa, procuraremos ressaltar as seguintes temáticas analíticas: *valores, vínculos e motivações*. Também tentaremos fazer o cotejamento destas falas com as teorias que nos utilizamos no referencial bibliográfico, fazendo especial deferência às teorias sobre a relação existente entre escola, diferença e sexualidade, prioritariamente.

6. 2 – OS SUJEITOS PARTICIPANTES: A organização das análises

Daremos início a este movimento de interpretação e análise dos dados coletados nas falas dos estudantes participantes seguindo, assim, a lógica das

sexualidades que se agrupam na sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros).

A título de esclarecimento, ressalte-se que os nomes próprios utilizados neste estudo expõem as verdadeiras identidades dos participantes por total anuência dos mesmos, que por razões políticas pediram para se fazer identificados e reconhecidos publicamente, uma vez que entendem que, de algum modo, este trabalho se compromete em discutir a visibilidade e o reconhecimento da população LGBT, logo não fazendo sentido, para eles, se furtarem deste *papel político e social* como reforçam os próprios estudantes que gentilmente concederam as entrevistas. Destacamos ainda que os detalhes desta decisão são notadamente expostos no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* assinado e autorizado por todos os quatro universitários como constam nos apêndices deste trabalho.

Dada esta explicação, começaremos então com as narrativas de memórias da informante Jaqueline Silva de Souza, preferencialmente conhecida como Jack e autodeclarada lésbica. Em seguida, daremos continuidade com o jovem Osvaldo Soares Júnior, que se define gay e é socialmente conhecido apenas como Júnior. O jovem que se define bissexual, Eldon Rivelino Gomes Pardal Júnior, conhecido como Eldon, segue também na sequência de entrevistas. Encerramos, então, nossas análises e ponderações com a estudante de mestrado Lyah Santos Corrêa, nossa informante autoidentificada como transexual.

6. 2. 1 – Jack (L - Lésbica): Breve identificação

A nossa primeira informante a ter seu discurso analisado com base nas teorias que nos instrumentamos neste estudo, é Jaqueline Silva de Souza, uma estudante de 32 anos do curso de bacharelado em Direito da Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), instituição privada de ensino superior localizada na região metropolitana de Belém - Pará, em Ananindeua. Jack, como prefere ser chamada, é casada há cinco anos com outra mulher em regime de união estável, se denomina parda, sua identidade de gênero é feminina, cisgênero e se autodeclara com a orientação sexual lésbica.

6. 2. 2. – A experiência de Jack no Ensino Fundamental (Primeira Escolarização⁷³)

Normalmente, para um/a estudante brasileiro/a, a experiência do ensino fundamental se dá por volta de uma média de oito (08), nove (09) anos sendo esta etapa cumprida até, aproximadamente, os quatorze (14) ou quinze (15) anos de vida de um jovem que não sofreu interrupção nos estudos. Com a nossa primeira informante, isso não foi diferente, e esta fase, marcada por descobertas e conflitos existenciais, lhe apresentou algumas especificidades, especialmente no que tange à sua sexualidade, uma vez que trata de um reconhecimento não muito tranquilo para uma criança ou pré-adolescente na sua condição: o fato de perceber-se *lésbica*.

Assim, a estudante de Direito de 32 anos de idade, Jaqueline Silva de Souza, nos relata suas experiências de descoberta, reconhecimento e identificação sexual que, curiosamente atravessam e, por vezes, se confundem com sua trajetória escolar.

No caso, a escolarização da nossa entrevistada, Jack, tem no conflito com a família o primeiro fator complicador para sua existência e permanência na escola, como bem diz a mesma no trecho que responde a pergunta do entrevistador sobre suas primeiras impressões de escola:

*No início era tudo muito confuso...devido ao conflito da minha família, a separação dos meus pais...mas eu consegui concluir o ensino fundamental...*⁷⁴

Há de se concordar que as experiências da relação com esta forma de socialização primária, muito diga sobre os **valores** que ali são construídos e tidos como referenciais na experiência de outras socializações como o caso da escola. Os

⁷³ Ressaltamos que doravante usaremos as expressões *primeira escolarização*, *segunda escolarização* e *terceira escolarização* para nos referirmos a ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, respectivamente. Do ponto de vista autoral, destacamos também que desconhecemos o uso desta forma de referência na literatura educacional, e talvez estejamos inaugurando seu uso a partir deste trabalho.

⁷⁴ Os trechos de entrevistas concedidas pelos sujeitos participantes serão apresentados, a partir daqui, sempre em *itálico* a fim de destacá-los e evitar que estas falas sejam confundidas com as citações dos autores os quais nos apoiamos ao longo deste estudo.

valores construídos e referendados pela família justificam as razões pelas quais crescemos acreditando que algo é bom pra nós, mesmo quando não temos (ainda) condições ontogenéticas de pensar sobre isso, como no trecho em que Jack destaca: “[em casa]...desde o início eu aprendi que devia ir pra escola pra ser educada, pra escolher uma boa profissão, só que no início era confuso”.

Jack se refere à dificuldade que teve em presenciar a separação de seus pais ao mesmo tempo em que se reconhecia lésbica, já na infância quando ainda estava no ensino fundamental. Chagas (2010) diz que não é incomum entre jovens LGBT, especialmente em processo de reconhecimento de suas sexualidades, se sentirem rejeitados pela família mesmo quando não há conflitos internos como violência, separação ou abuso.

Muitas crianças e adolescentes em conflito com a família buscam na escola lugar de refúgio e de acolhimento pelos seus pares e professores, algo que não é imediatamente possível em casa, com a família. Para Jack, sua referência social de escola era igualmente importante em relação à família, pois como ela mesma afirma “as pessoas com que eu passava a maior parte do meu tempo era na escola”, o que nos mostra o quanto a socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 1996) pode assumir papel confluenciador na formação do sujeito. No entanto, estas primeiras tentativas de sobrevivência não são tão simples para pessoas LGBTs em processo de reconhecimento ou em contato com as primeiras percepções da própria sexualidade.

Estes jovens tendem a se sentir diferentes, oprimidos de variadas formas pelo sistema binário normativizador (BUTLER, 1999), uma vez que não se reconhecem nos espaços de socialização como a maioria dos outros jovens na mesma faixa-etária, sentindo-se, assim, inadequados, “o corpo estranho” (MISKOLCI, 2010; LOURO, 2011), errado e solitário.

Podemos dizer que o sentimento de estar só já lhes faz parte a partir do momento em que se sentem “diferentes” por perceberem que seus sentimentos não correspondem aquilo que a ordem heterossexual compulsória (BUTLER, 2014) lhes faz ver e naturalizar, e, por medo da materialização desta rejeição (violência física ou verbal), tendem a se recolher e, muitas vezes, buscar na escola seu lugar de livre expressão. Ao falar sobre o sentimento de rejeição pela família, Jack diz que:

Eu sempre soube que tinha algo muito estranho, só que assim, a minha mãe sempre me criou pra ser uma menina e tal...e eu ficava preocupada, com medo...por ter medo de Deus e das coisas da igreja...(...) eu ficava muito triste...

eu tinha medo...de que a mamãe fosse na escola e visse que era aquilo, que eu jogava bola, que eu me metia a brincar com os meninos...então eu não falava nada!

É exatamente na escola, por medo das represálias da família em relação à sua identificação com coisas culturais e contraditoriamente definidas como masculinas, que Jack extravasa seus desejos de participar do “universo dos meninos” e destaca “*eu ia pra jogar bola, empinar rabiola...não gostava de bonecas, de tá com as meninas*”, mas em casa o conflito se fazia marcado quando sua família lhe impunha comportamentos e atitudes femininas, e ainda recorda que:

Era ruim porque no fundo eu sabia que era diferente, mas eu não entendia por que eu era diferente, por que eu gostava de jogar bola, por que eu não gostava daquelas brincadeiras de meninas, brincava porque a mamãe falava que eu tinha que brincar, que eu tinha que ter as Barbies e tudo, mas...eu não gostava!

Neste lugar de socialização secundária, que é a escola, muitos jovens LGBTs acreditam que podem diminuir a pressão que sofrem da família, mas ao invés disso, se expõem a variados tipos de agressões por parte daqueles que não aceitam que suas características sejam respeitadas.

Desta feita, a escola é percebida como espaço de contradições e de conflitos; ao passo que é assimilada como lugar onde se pode promover crescimento na perspectiva democrática e civilizatória, por outro lado, ela é também entendida como um espaço de hostilidades e de prementes ataques àqueles que nela não se encaixam por conta dos padrões socialmente estabelecidos os quais ela é defensora e propagadora (LOURO, 2012; FURLANI, 2011). Os trechos da narrativa de Jack a respeito de sua representação sobre a escola pública e da violência sofrida no seu ensino fundamental, esclarecem bem este ponto que discutimos aqui:

Eu ia pra aula porque gostava de escola, gostava de ir pra escola (...) não gostava da estrutura da escola, dos professores que faltavam, das aulas que não tinham... (sobre o lado bom e ruim da escola pública)

As pessoas lá diziam que ia ser homem...sempre tiveram essa coisa...ainda mais porque eu sempre joguei bola, sempre gostei de esportes de

meninos...daí sempre vinham aquelas piadas até pelo meu jeito e tal. (sobre o que falavam na escola da sua possível sexualidade)

O papel do professor neste processo também não passa despercebido, seja pela omissão ou coadjuvância no processo promoção de violências verbais ou até mesmo físicas às pessoas LGBT na escola. Jack destaca em sua fala seu descrédito em relação ao papel do professor no seu ensino fundamental:

[...] o professor também, sabe, era muito omissivo, não fazia muita coisa (sobre quando ela reportava as agressões sofridas pelos colegas).

[...] os professores faziam vista grossa (...), ignoravam...escola pública né, ignoravam!

[...] eu cheguei a falar para alguns [professores], mas eles não ligavam muito! (sobre reclamar para os professores da violência sofrida em sala de aula).

Não há como negar, a escola é, e sempre foi, um espaço de descobertas: de conhecimento, de pessoas, de estilos de vida e, inevitavelmente, de sexualidades. Há, sem dúvidas, uma intersecção considerável entre a escola e a sexualidade quando da construção dos processos de subjetivação. As experiências de escolarização e de sexualidades se alternam e se entrelaçam, ganhando destaque hora ou outra por meio das dimensões intersubjetivas e inter-relacionais, ou como destaca Louro (2012, p. 85) “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*”.

No entanto, de acordo com Auad (2006), algumas descobertas podem ser pouco prazerosas quando nos percebemos “diferentes” dos sujeitos que nos acompanham nesta trajetória de experimentações. Meninos e meninas, por exemplo, assumem, compulsoriamente, papéis pré-estabelecidos desde o seu nascimento e suas atitudes e preferências são subordinadas ao binarismo de gênero (LOURO, 1999). Auad (2006) nos dá uma coerente posição a este respeito quando afirma que:

O gênero – como um conjunto de ideias e representações sobre o masculino e sobre o feminino – cria determinada percepção sobre o sexo anatômico. E então, ter pênis ou ter vagina, ser menina, homem, mulher ou menino determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual (e irreal) escala de valores (AUAD, 2006, p. 21).

A ideia de que meninos e meninas devem performar papéis distintos, faz com que jovens LGBTs se percebam como estranhos, “errados” e inadequados ao sistema binário que os selecionam e os segregam, permitindo ou não a elaboração de certos papéis e a disposição de certos desejos.

Neste sentido, percebe-se então, que a escola com toda a sua marca exclusivista não está, nem nunca esteve preparada para acolher as diferenças, mas sim em se empenhar em enquadrar os sujeitos dentro das regularidades mesmo que compulsoriamente (TORRES, 2013; FURLANI, 2011), impingindo seus **valores** baseados numa moralidade machista. Abaixo, um trecho da memória de Jack sobre como as professoras tentavam lhe fazer mais “feminina”, assumindo “comportamento de menina”:

As professoras diziam pra eu ser mais menina, pra ter jeito de menina...diziam pra não jogar bola, pra não brincar com os meninos porque isso era muito feio. E eu não entendia. Não aceitava isso.

Eu gostava de coisas masculinas, sempre gostei de coisa de menino, roupas, brinquedos. Eu tinha muitos traços masculinos. É, mas acho que o [meu] jeito...eu fui aperfeiçoando depois que fui crescendo, de tanto escutar isso, que ‘ah, isso não é certo e tal’. Mas era mais o meu jeito mesmo, eu tinha muito jeito de menino.

A escolarização de Jack, nos mostra o quanto pode ser confuso para uma criança em processo de descoberta de uma sexualidade LGBT se perceber tão marcada pelos estigmas sociais (GOFFMAN, 1996) que a fazem imediatamente se reconhecer como *diferente*. Isto pode ser notado no trecho do discurso da jovem ao falar sobre suas preferências por papéis social e culturalmente definidos como masculinos e criticados quando performados por meninas:

Desde os nove...que eu sempre gostei de jogar bola, empinar rabiola, sempre gostei...então as pessoas já falavam...que eu não era como as outras meninas (...). Era ruim porque no fundo eu sabia que era diferente, mas eu não entendia porque eu era diferente...

Eu sabia comigo mesma que tinha alguma coisa errada, porque eu não conseguia ser como as minhas amigas...até nas experiências do primeiro beijo eu não conseguia sentir o que a minhas amigas sentiam.

Desde criança eu sabia que tinha alguma coisa errada, não sabia o quê! Eu não entendia o que era sexualidade, não entendia!

Na escola...eu tinha até apelido, era ‘maria-macho’.

Percebemos na fala de Jack, que desde pequenos, mesmo sem nos darmos conta, somos impelidos a nos reconhecemos (ou não) na normatividade e o desvio dela sempre nos causa desconforto, medo, dor ou angústia por não nos encaixarmos.

Eu não tinha muita consciência porque assim...nem eu sabia que era gay, eu sabia que eu era meio que estranha, mas saber eu não sabia...lá pelos meus dezessete, dezoito anos que eu já vim ter certeza, entende?(sobre o que diziam dela ainda quando criança).

Nos causa curiosidade saber que, ainda na infância, muitas vezes, é nos espaços de sociabilização que o outro nos aponta como sendo uma coisa ou outra, nos julga e antecipa nossas identidades possíveis com base em seus valores, malícias ou representações baseadas na normatização maniqueísta do *certo* e *errado*. Isto é por nós entendido como uma espécie de *precipitação do outro*, um adiantamento de sua identidade de forma injusta e achincalhada, ou em outras palavras, LGBTs ainda muito jovens costumam ser sujeitos a uma **antecipação identitária** sendo expostos grosseira e negativamente a algo que lhes seria ulterior, o que reforça uma percepção subestimada de si mesmo desde muito cedo.

Talvez por conta disso que, no caso de Jack, mesmo tanto tempo depois, a ideia de que sua sexualidade é incorreta ainda esteja impregnada (talvez inconscientemente) em seu discurso quando ela diz que “*tinha alguma coisa errada*”, pois infelizmente somos levados a acreditar que tudo que não está inscrito nas amarras da cultura, é errado, imoral ou pecaminoso, muito por conta da nossa moralidade cristã, branca e heterossexual (TORRES, 2013; LOURO, 2012).

6. 2. 3 – A experiência de Jack no Ensino Médio (Segunda Escolarização)

Na infância há certa romantização da vida adulta; crianças muitas vezes tendem a valorizar bastante as experiências dos adultos por, talvez, tomá-los como referência ou construir uma representação de que eles tudo podem e são destemíveis. Por outro lado, segundo Calligaris (2014), a adolescência tende a ser uma fase transitória na qual não se é mais criança, mas também não se é adulto.

O mesmo autor diz que, nesta época, estes jovens passam por perturbações do corpo e deixam de, por assim dizer, admirar os adultos, os vendo como pessoas que não os compreendem nem os apoiam. Dada esta realidade, podemos dizer que adolescentes tornam-se mais gregários e sistematicamente arranjados e organizados em grupos com os quais procuram se identificar, principalmente na escola, “o adolescente transforma assim sua faixa etária num grupo social, ou então num conglomerado de grupos sociais dos quais os adultos são excluídos e em que os adolescentes podem mutualmente se reconhecer como pares” (CALLIGARIS, 2014, p. 36).

No entanto, jovens LGBTs costumam se sentir perdidos e desorientados nestas sociabilizações porque não possuem, de pronto, um referencial de grupo, uma vez que não se identificam com a maioria dos seus colegas da escola, do bairro, da igreja etc., sendo destes grupos, muitas vezes, excluídos e por eles reprovados.

Nesta fase, principalmente na experiência secundária da escola, depois do início da puberdade a sexualidade começa a aflorar com intensidade e adolescentes compartilham suas experiências do primeiro amor e o corpo pulsa de forma diferenciada por conta da explosão hormonal típica deste período da vida (CALLIGARIS, 2014).

Desta forma, por não se encaixar no padrão dominante, a percepção de Jack sobre sua sexualidade quando estava no ensino médio era ainda confusa, mas o seu desejo se manifestava pulsante, vívido e incontrolável, ao passo que seus **vínculos** pareciam frágeis e negativos por conta da pulsação de sua orientação sexual:

No segundo ano, era diferente, eu sentia atração pelas meninas, eu queria ficar com elas e a escola toda percebia, me julgava por isso. Algumas meninas não me queriam no grupo delas, pensavam que eu ia ‘dar em cima’ delas, se afastavam de mim. E eu me perguntava por que...não entendia às vezes.

No entanto, este processo de descobrir a sexualidade, de experimentar as sutilezas da mudança do corpo e do desabrochar das afetividades, para alguns

LGBTs pode ser uma experiência sofrida e dolorosa por falta de informação e pressão familiar e social.

O jovem LGBT nesta época apresenta, na maioria das vezes, exagerada preocupação com a possibilidade de que a sua sexualidade venha a público e por isso tenta escondê-la como pode. Este processo também pode resultar em um voluntário afastamento da escola, de desmotivação e falta de perspectiva em relação ao futuro, tal como nas falas abaixo:

Eu tinha muito medo que descobrissem que eu gostava de mulher, tanto em casa quanto na escola.

[...] a mamãe fazia vista grossa, mas eu acho que ela sabia, mas ela também não queria falar sobre o assunto...na minha família nunca teve apoio assim...foi tudo tão confuso... (sobre não poder contar com a família quando se percebeu lésbica).

[...] não dava pra mamãe prestar muita atenção, naquela época não tinha informação como hoje...até porque ela era evangélica, então por mais que existisse ela não ia querer ver (sobre a interferência dos valores da família no esclarecimento de sua sexualidade).

[nesse tempo] fui reprovada várias vezes, porque às vezes eu não ficava com vontade de ir pra aula, por causa do que falavam...por conta das coisas que eu também queria, eu sentia atração por uma menina lá na minha sala, que estudou comigo...e aí eu ficava com vergonha...mas eu repeti algumas vezes, repeti mesmo na escola (sobre a desmotivação por conta da pressão que sofria em relação à sua sexualidade).

Jack relata que no seu ensino médio, a pressão do que falavam sobre a sua sexualidade a deixou desinteressada em estudar chegando a repetir diferentes séries escolares por três vezes, como ela mesma cita abaixo:

Eu repeti algumas vezes, três vezes por causa disso, repeti mesmo a escola, e todas essas repetições foram por causa da minha sexualidade, me sentia desmotivada pelo que falavam de mim. Também acontecia de não ter aula mesmo, [a escola] ficava meses em greve e aí, tudo isso me desmotivava, aí eu falava que não ia mais.

[...] as pessoas ficavam me xingando, perseguindo...coisas que me incomodavam demais.

A informante também declara que a sua relação com os **valores** da família evangélica lhe fazia sentir desestabilizada, algo que, conseqüentemente, a fez secundarizar sua escolarização, que só foi resgatada por meio do apoio de uma

vizinha que ficou ao seu lado, lhe encorajando a dar continuidade nos estudos após a separação de seus pais. Vejamos os trechos abaixo:

[depois da separação dos meus pais] fui morar com a minha vizinha que gostava muito de mim, morei com ela alguns anos e ela me incentivou muito a terminar a escola, foi nessa época que me mudei, que minha mãe se separou e eu me mudei pra morar um tempo com ela lá. Ai ela me incentivou muito, me orientava, e quando eu me assumi [como lésbica]. Ela foi a primeira pessoa com quem eu conversei, ela me orientou, me recebeu, me recepcionou superbem falando que eu não tinha que ligar para as coisas que falavam de mim, que era pra eu ser feliz do jeito que fosse, desde que eu não largasse os estudos, que bastava que eu não largasse os estudos que ai eu poderia ser qualquer coisa, que eu poderia ter uma vida boa e isso me motivou muito, daí eu voltei pra escola e nunca mais repeti.

A fala de Jack é sintomática em relação à importância que tem a família no tocante aos seus estudos, mais especificamente, à continuidade deles. A estudante na época, aflita e às voltas com o reconhecimento de sua sexualidade discordante e com a separação dos pais, que estavam mais preocupados com a manutenção dos **valores** de sua religião – o que, de fato, a amedrontava, a fazia se sentir temerosa em ser “descoberta” -, só foi encontrar acolhimento e incentivo nos cuidados de uma vizinha que se dispôs em ajudá-la, uma vez que seus familiares não aceitavam sua identidade sexual. Abaixo, temos um trecho em que Jack relembra a reação negativa de uma de suas irmãs após seu *outing*⁷⁵ familiar:

[...] já não dava mais pra esconder, ai com um tempo chegou na minha mãe, na minha irmã, que não aceitou mesmo, se revoltou, hoje ela me aceita, mas na época se revoltou e disse que preferia que eu fosse puta, falou um monte de coisas!

Para algumas famílias, o rompimento com os **valores** que lhes são caros, chega a parecer-lhes um ato “criminoso” no qual o sujeito causador de rompimento deve ser moralmente (ou simbolicamente) condenado e passível de sofrer sanções como ter que sair de casa e encontrar guarita em outros ambientes de aceitação e ausência de julgamento, como no caso de Jack ao ter que morar com a sua vizinha.

Para muitos, ser LGBT ainda é algo arraigado de conotações e impressões negativas, e algumas pessoas tendem a desejar, com notada desfaçatez, que estes sujeitos apresentassem, preferencialmente, outros “desvios de conduta” que considerariam *menos pior* que ser gay, lésbica, bi ou trans, em suas distorcidas

⁷⁵ Ato de assumir publicamente uma orientação sexual socialmente marginalizada.

opiniões - pensamento que, sem dúvida, só colabora para a continuidade e reforço do preconceito, da discriminação e/ou da intolerância (SANCHÉZ, 2009; MACEDO, 2008).

No contexto escolar, o *outing* de Jack também não provocou reações de acolhimento ou respeito, ao contrário, a informante relata que professores chegaram a lhe agredir verbalmente por conta de sua orientação sexual, como ela declara a seguir:

[no primeiro ano] tinha um professor que não aceitava, ele falava “não, eu não acredito, tão bonita e tu é isso daí! isso não pode ser verdade, isso Jack, é uma questão de falta de homem, de uma pessoa legal” e eu lembro que eu odiava quando ele falava.

[...] ele queria me mudar, era agressivo, dizia “ah tu não encontrou um homem certo!”, “tu tem que achar!”. Ele era machista, era muito machista. Principalmente professor homem que era muito machista, e olha que ele era um professor novo, era um professor que não via isso com bons olhos, não sei se era evangélico, mas ele não me via com bons olhos!

Jack destaca que comportamentos sexistas, como este de seu professor, lhe faziam se sentir ofendida e muito diminuída socialmente, além de fazê-la perceber a escola como um lugar de hostilidades, embora os fundamentos da educação defendam o contrário. Torres (2013, p. 40) salienta que “esses dispositivos de preconceito, mesmo quando superados teoricamente na educação, persistem nas práticas pedagógicas, que pelo pacto do silêncio, negam a existência de hierarquizações sexuais”.

Por outro lado, apesar da fase de grande conflito, medo e hostilidade experimentada por Jack durante sua segunda escolarização, é exatamente nesta fase que o reconhecimento de si, de sua sexualidade e de sua identidade social a fez ter mais consciência sobre a necessidade de se valer do estudo como forma de empoderamento⁷⁶ e diminuição do preconceito, como podemos confirmar na sua fala logo abaixo:

Depois que eu reconheci quem eu era, o que eu queria, já acabou a fase do conflito, na verdade eu acho que o conflito também era mais pelo medo de não me aceitarem de eu me revoltar...porque eu achava que não era certo, que não era bom, aí eu ficava com raiva, eu brigava com as pessoas! [...]

⁷⁶ Diz respeito à conquista da condição e da capacidade de participação social, consciência de seus direitos de inclusão e exercício da cidadania. Este termo será mais bem explicado na análise de Lyah onde o tratamos como uma categoria do conhecimento.

mas ai depois disso eu já não ligava mais, eu acho que a maior barreira foi eu me assumir, então da feita que eu me assumi eu não me importava mais pro que falavam, quando eu me importava, eu percebi que isso só me fazia mal, depois eu comecei a me sentir bem, entendeu?

Jack também destaca que este processo de autoaceitação foi paulatino e embora não tenha deixado de estudar, sua condição existencial, tanto material como sexual, lhe deixou fora do ambiente escolar por cerca de dez anos, como ela mesma aponta abaixo:

Eu passei a morar na casa da minha tia e a trabalhar, e no final de semana, como eu não pagava aluguel pra ela, eu cuidava da casa dela e assim eu já nem tinha tempo de estudar, tinha que limpar a casa, me sentia cansada no fim do dia, entendeu? Então eu tentei várias vezes passar na federal [UFPA], mas por trabalhar muito eu conseguia me dedicar, tinha que me sustentar [...] também não tinha como pagar um faculdade, ai eu passei dez anos sem estudar. Nessa época eu também comecei a me envolver com minha primeira namorada e fui muita intensa nisso por ter passado tanto tempo reprimindo minha sexualidade. [...] Eu também não encontrei muita gente na minha vida, nem em casa nem na escola, pra me dar esse apoio, que me incentivasse, me ajudasse a querer estudar, sabe...ai isso tudo contribuiu pra que eu passasse dez anos sem estudar.

Vemos, contudo, que a falta de incentivo da família, de apoio dos seus grupos de sociabilização, de orientação e de encorajamento por parte da escola enquanto instituição formadora de conduta e identidades sociais, fez com que a nossa informante se distanciasse dos bancos escolares e levasse dez anos para, somente com a maturidade, tomar consciência da necessidade de voltar a estudar, como veremos na sua terceira escolarização.

6. 2. 4 – A experiência de Jack no Ensino Superior (Terceira Escolarização)

Vimos que a experiência escolar de Jack nas suas duas primeiras escolarizações básicas fora marcada por conflitos entre **valores** familiares e escolares, **vínculos** sociais confusos e delicados, preconceito, sexismo e desmotivação como resultantes da vivência de uma orientação sexual, que ela tentara, por bastante tempo, negar. No entanto, após dez anos de interstício escolar, Jack, mais madura e consciente de seu valor e da necessidade de se empoderar por

meio da educação, decide prestar vestibular para o curso de Direito, alegando razões bem específicas como as quais veremos a seguir:

Voltei a estudar há dois anos, eu consegui entrar numa faculdade, e querendo ou não, nesses dez anos eu também conheci pessoas que me deram oportunidades que decidi agarrar: eu consegui um bom trabalho bom onde hoje eu posso pagar uma universidade, não sei por quanto tempo, mas eu estou progredindo pra isso, pra tentar terminar, e eu acredito que ainda vão surgir muitas dificuldades porque eu trabalho só pra pagar minha faculdade, até porque era difícil o passar no curso de Direito na federal, principalmente depois de tanto tempo sem estudar, já tinha passado tantos anos, então eu não queria passar mais tantos anos tentando estudar [...] e porque existem muitas linhas de crédito, um programa desses que eu posso me inscrever se aparecer uma dificuldade.

Jack reconhece também que nesse tempo teve oportunidades e **vínculos** que lhe ajudaram a repensar e ressignificar a necessidade de continuação de seus estudos e, mesmo com limitações materiais, se sentiu motivada a estudar Direito por razões que ela sentiu na pele durante tanto tempo: o **preconceito** e a **discriminação**, ou mais especificamente, pela possibilidade de **lutar por respeito e aceitação** por meio da garantia de seus direitos enquanto pessoa humana. Abaixo, conferimos as passagens em que Jack destaca estas questões:

[...] estudar Direito é uma coisa boa, e foi por isso [pelo preconceito] que eu fui pra esse lado e sendo “assim” [lésbica] e sendo do Direito eu ainda espero trabalhar muito nessa questão da sexualidade, pra não deixar que outras pessoas passem pelo o que eu já passei, impunemente [...] e, brigar por alguns direitos [...] porque hoje eu tenho outra ideia, abriu-se um leque de coisas boas, de possibilidades, [...] principalmente sobre o preconceito que existe [contra pessoas LGBT], então Direito tem muito a ver com a minha vida, com minhas escolhas.

Notemos que uma das suas **motivações** em voltar para os espaços escolares, desta vez, circunscreve-se não mais, simplesmente, nos **valores** da família, mas em uma motivação intrínseca, uma razão que vai ao encontro de uma experiência intersubjetiva, ou seja, Jack resolveu se empoderar por meio dos estudos de uma área que certamente lhe dará *know-how* suficiente para lutar contra o preconceito que sempre lhe incomodou, principalmente através do conhecimento jurídico, que garante a proteção da dignidade da pessoa humana, da cidadania e dos direitos de liberdades individuais constitucionalmente assegurados na forma da lei.

Podemos dizer, por exemplo, que é por meio de cursos como Direito e Serviço Social que as noções de reconhecimento e garantia de políticas e leis, que zelam pela igualdade e pelos proventos dos direitos humanos, podem ser incorporadas e partilhadas não só pelas ciências humanas, mas também pelo conhecimento de senso comum. No trato das questões LGBT, Santos e Silva (2013, p. 107) dizem que é por meio do Direito que:

[...] essa discussão se coloca essencial; as pautas do movimento [LGBT] têm cada vez mais demandado respostas jurídicas e é responsabilidade da comunidade jurídica não excluir-se da reflexão dessas demandas, e não distanciar-se do movimento que as pautam.

Em complemento, a ministra de Estado chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Maria do Rosário (2013, p. 07), destaca que:

Promover a igualdade resguardando o direito à diversidade é um desafio compartilhado pelos Estados Nacionais na contemporaneidade e só se faz possível através da garantia dos Direitos Humanos para todos e para todas, indiscriminadamente.

No entanto, pensamos que é sobre essa garantia do direito de ser quem é sem ser aviltada, achincalhada, vilipendiada e diminuída, onde quer que queira estar, que Jack escolheu fazer parte do mundo jurídico como uma resposta para os anos de discriminação e exclusão pelos quais foi obrigada a passar em casa, na escola ou nos diversos espaços de sociabilização.

Somente na experiência de sua terceira escolarização que Jack relata ter **vínculos** mais propriamente fundados em respeito, aceitação ou ausência de julgamentos baseados numa moral sexual, qual foi obrigada a conviver no seu ensino fundamental e médio. Seus relatos abaixo confirmam isso:

[na faculdade] minha relação com os colegas de sala é totalmente diferente [...] hoje eles me respeitam muito porque eu não escondo, os meus professores sabem, sou uma pessoa respeitosa, em nenhum momento falto com respeito com quem quer que seja, e eles acham isso muito bacana por eu ser assumida, ter uma família, ter uma companheira [pois] a maioria sabe que eu sou casada, os professores sabem e me respeitam muito por isso, e sabem que eu consigo pagar a faculdade, administrar minha casa, ser responsável apesar das dificuldades que aparecem.

Jack comemora o sentimento de pertença em seu lugar atual enquanto estudante universitária, e destaca que demorou bastante para se sentir confortável em ambientes educacionais. Ela também compara a diferença entre a sua experiência de existência na educação básica e na educação superior ao falar dos professores e colegas com quem convive. Vejamos então:

Lá quase todo mundo me respeita, os colegas, os professores, tanto que na faculdade foi o professor que me ajudou a ter esse desconto porque já tava muito pesado pra mim, então eu conversei com um professor e disse “poxa professor, eu vou ter que cancelar sua matéria porque eu não consigo pagar!” e ele disse “nada disso Jack, deixa que a gente vai conseguir um desconto pra você, entra no protocolo, solicita isso” e ai eles me apoiam muito.

De qualquer forma, Jack não se limita a elogios em relação aos seus **vínculos** dentro da faculdade, ela destaca que, por ser lésbica assumida, não raro enfrenta olhares de indiferença e desaprovação, mas diferentemente das suas primeiras escolarizações, estas pessoas não chegam a desafiá-la com insultos ou humilhações. Na fala abaixo, ela expõe o que pensa sobre isso:

[...] tem umas visões meio preconceituosas e geralmente isso vem de pessoas evangélicas, pessoas casadas que tem por lá...elas não me aceitam, mas me ‘engolem’ assim mesmo, são meio falsas, sabe? Dizem “ah, tá tudo bem...”, mas eu sei que elas falam mal de mim, porque eu sou lésbica e tal. Tanto que uma vez eu fiz um trabalho sobre relação homoafetiva e na palestra que eu dei eu falei de mim, mostrei a foto com a minha companheira no slide, e teve gente que achou aquilo um absurdo!

O episódio que Jack se recorda denunciando o preconceito que algumas pessoas religiosas possuem em relação às minorias, certamente, causa controvérsia dentro de um curso de Direito, que prega e igualdade garantida pela Constituição Federal Brasileira desde 1988 e, principalmente, a laicidade das decisões judiciais.

Natividade e Oliveira (2013) destacam que não são incomuns estes embates típicos da convivência de pessoas religiosas com grupos culturais distintos do seu, principalmente quando em ambientes comprometidos com o saber científico. Segundo estes autores, estas relações podem ser comparadas com guerras traduzidas em lutas por tipos de poder material ou imaterial, eles destacam, assim, que:

Guerras são travadas em torno de certas diferenças sexuais. Os desejos dissidentes da norma heterossexual são objeto de disputa de significados. Tais diferenças são retratadas como indesejáveis por segmentos religiosos hegemônicos, incidindo sobre eles mecanismos sociológicos que pretendem fixar seu lugar de inferioridade (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2013, p. 25).

Sobre este tema, Machado e Piccolo (2010, p. 14) concordam com a irremediável existência de conflito quando se trata de questões de direitos humanos e religião, pois “a relação entre os discursos religiosos e os direitos humanos é complexa e marcada por *turbulências*, dependendo da tradição religiosa, da configuração nacional e da conjuntura política em questão”. No entanto, é válido ressaltar que a posição das ciências universais como um todo, tende sempre a pactuar com a razão e com o cientificismo laico. Isso ainda é reforçado pelos autores quando dizem que “na ideologia dos direitos humanos predominantemente no mundo ocidental, a religião tem a ver com a esfera do compromisso privado” (MACHADO; PICCOLO, 2010, p. 14) e não é competência do Estado interferências baseadas em crenças e credos.

Contudo, Jack, que controversamente, aprendeu a conviver com formas mais insidiosas de preconceitos, diz não se incomodar com este tipo de embate, inclusive problematiza na própria sala de aula a incongruência existente entre o curso de Direito e questões de religião, como ela salienta a seguir:

*Eu inclusive falei na sala pra essa pessoa que me criticou por eu ser lésbica “nossa, é muito estranho você estar num curso de Direito tendo essa cabeça porque vão surgir milhões de causas na justiça e um dia você vai atender essa demanda e tu vai fazer o quê? Me diz?” Ai ela disse: “ah mas eu não aceito essas pessoas porque a minha religião não permite isso!” e eu falei: “ah, mas hoje em dia ninguém tá aqui pra **aceitar**, tá aqui pra **respeitar**”⁷⁷!”. E ainda disse mais: “tem que respeitar, a lei tá ai pra amparar as pessoas, inclusive, você falando assim comigo você tá sendo preconceituosa e a lei hoje me ampara e tu sabes disso, né?” e ai ela: “não, mas não é bem assim, eu não quis dizer isso!”. E assim as pessoas vão indo embora, vão saindo pela tangente.*

Jack encerra, então, nossa entrevista delineando suas **motivações** e projetos de vida em relação à escolha de sua carreira profissional na área do Direito, ao passo que também faz um balanço sobre sua vida, uma vez que entrou na faculdade. Questionada sobre seus objetivos acadêmicos e profissionais e sobre a

⁷⁷ Grifos nossos.

relação destes elementos com os dispositivos que estão no entorno de sua sexualidade, a estudante nos dá a seguinte narrativa:

Eu quero ser percebida como lésbica, certo?! Mas não que eu sou qualquer lésbica, que digam que eu sou advogada antes, entendeu? Estudei e quero ter minha família, e eu não quero que a minha família sofra represálias, e assim que eu terminar a minha faculdade eu quero ter filho, então quero ser bem vista, quer que digam “aquela ali é realmente lésbica, mas é uma advogada, talvez uma defensora pública, alguém que as pessoas olhem com muito respeito! Quero trabalhar muito isso [nas causas LGBT]no futuro, sabe. Fazer valer a lei! Porque a lei tá ai pra ser cumprida e então a gente tem que trabalhar nisso e começar a dizer “não”, começar a ler a constituição, os direitos, as garantias do coletivo, do individual, ou seja, coisa que muita gente não conhece.

Ainda, complementando seus projetos para o futuro acadêmico, Jack destaca seu interesse em estudar questões LGBT ao término do seu curso, como ela mesma ressalta:

Quero fazer meu TCC sobre isso, sobre sexualidades, então assim, espero que até lá muita gente já tenha elaborado esse tema, tenha defendido trabalhos na área. Mas eu pretendo trabalhar sim, é um tema muito bom e precisa ser abordado.

É interessante pensar que Jack se empoderou por meio do discurso construído, aprendido e apreendido nas aulas de Direito, na sua maturidade intelectual e na sua **ressignificação de si**. Pensamos aqui que a Jack antes desta conscientização pessoal, dos seus direitos e da sua intersubjetividade, talvez não tivesse a coragem de enfrentar as pessoas que lhe rebaixavam ou lhe vexavam, basta lembrarmos da sua infância e de sua adolescência, repleta de silenciamento e invisibilidade.

A estudante ancora na escola a legitimação de si como pessoa de direitos, o que de certa forma nos soa discutível, uma vez que qualquer pessoa na condição de ser (ou não ser) lésbica, gay, bi, travesti ou transexual é, e **deve ser**, um sujeito de direitos independente de qualquer diferença que lhe pertença (TORRES, 2013; RANGEL, 2013; SOUSA SANTOS, 2013; LOURO, 2012; SILVA; MUÑOZ, 2012; MISKOLCI, 2010; JUNQUEIRA, 2009). Parece clichê dizer aqui outra vez, mas o conhecimento realmente **empodera** as pessoas ou, no mínimo, as torna menos intimidadas diante de enfrentamentos que requerem organizações retóricas e

desconstruções enunciativas referendadas no nosso ideal de um mundo melhor. E aprendemos isso com Jack.

6. 3 – Júnior (G – Gay): Breve identificação

O segundo informante que nos permite a análise das características e particularidades existentes na sua narrativa durante seu processo de escolarização, também vem na sequência da legenda LGBT e gosta de ser chamado de Júnior, embora seu nome completo seja Osvaldo Soares Júnior⁷⁸, um jovem de 25 anos, formado no curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará e é estudante de pós-graduação no curso de mestrado em História também na mesma IES, no campus da capital. O estudante se define como pardo e apesar de já ser formado, no momento atua como músico em bares da capital paraense e à época da entrevista vivia em uma relação homoafetiva em regime social de união estável, uma vez gay autodeclarado.

6. 3. 1 – A experiência de Júnior no Ensino Fundamental (Primeira Escolarização)

Assim como na escolarização de Jack, as primeiras representações de Júnior sobre a escola, ainda na infância, também se mostravam prenes de **valores** consensuados e compartilhados na família. Sua ideia de que a ascensão social só poderia se fazer possível através da educação se mantém ao passo que percebe viver aquele lugar como uma obrigação, uma tarefa diária, um espaço o qual deveria estar todos os dias compartilhando com outras crianças. No trecho abaixo isso pode ser destacado quando ele diz que:

⁷⁸ Como já ressaltado, o informante nos autoriza a utilização do seu nome real, também defendendo o argumento da visibilidade LGBT a partir de sua participação como entrevistado neste estudo. Em anexo, consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do estudante, assim como o de todos os outros participantes.

No início a escola foi meio que uma tarefa do dia a dia. A partir de uma certa idade [a escola] representou o lugar onde eu poderia me informar para ser alguém, para eu ser uma pessoa melhor, para eu ser uma pessoa bem sucedida, os meus pais apesar de não terem passado no ensino médio [...] eles sempre me incentivaram a estudar muito, a de fato, procurar me destacar através dos estudos e essas coisas todas, então a escola pra mim era isso!

De acordo com Müller (2008), não é incomum entre famílias de baixa renda a representação de que a escola seja um lugar onde os filhos poderão ter mais instrução que os seus genitores e, conseqüentemente, melhores condições existenciais e materiais, ou seja:

A escola é entendida como uma possibilidade de mobilidade social para as crianças (...); principalmente entre as famílias pobres, [...] é vista como a esperança de um futuro melhor para o filho, diferente da situação atual dos pais; [e] embora enfadonha no presente, o valor da escola como criadora de oportunidades na vida poderá ser percebido no futuro. A escola aparece relacionada ao futuro, como se fosse um tempo de infinita espera (MÜLLER, 2008, p. 132).

Assim, Júnior vai construindo seus significados de escola em torno dos **valores** consignados pela família até ter condições sociocognitivas de percebê-la como um lugar de construção de aprendizados, como ele mesmo se recorda no trecho abaixo, através das disciplinas que mais lhe apraziam:

[...] eu gostava [da escola] porque, claro, tinha as matérias que eu gostava: História, Geografia, Português, tudo que envolvesse literatura e tudo mais.

No entanto, não são apenas lembranças boas sobre a escola que aquecem sua memória, pois Júnior, ao ser questionado sobre o que menos gostava em relação ao contexto escolar, se recorda da falta de integração entre os colegas de turma, sobretudo, os meninos que, desde a infância, já o julgavam “diferente”:

[...] na infância [...] a escola era um lugar onde eu me via, na maioria das vezes, não tão incluído naquele meio escolar, eu era muito mais ligado com as meninas do que com os meninos, isso gerava uma certa rixa com eles comigo (sic).

Não raro, situações de exclusão são vividas por pessoas homossexuais desde muito cedo, pois seus corpos, seus gestos e suas predileções, na maioria das vezes, denunciam sua sexualidade discordante da norma instituída (LOURO, 2012;

MISKOLCI, 2005), o que lhe relega desfavorável distinção entre os demais. Desta forma, Júnior relata abaixo esta distinção:

[...] eu sempre gostei mais de ler, de atividades que exercessem mais o intelecto do que força, então eu não brincava com os meninos, eu dificilmente empinava pipa, eu não jogava bola e essa coisa toda, e isso me colocava nessa situação, tipo 'tu não fazes parte da nossa turma!', eles deixavam bem claro isso, jogavam piada e tudo mais.

Não é de hoje que a nossa sociedade por meio de diferentes instituições propagadoras de moral e normas de conduta vêm, de forma bastante naturalizada, reforçando o binarismo entre gêneros por meio de distinções como meninas são mais frágeis, meninos são mais fortes, meninas gostam de atividades mais calmas, meninos gostam de mais agitação, meninas são estudiosas, meninos são mais irresponsáveis, etc. (BUTLER, 2014; AUAD, 2006; MORENO, 2003).

De acordo com Auad (2006) e Moreno (2003), estas crenças antigas reforçam, sobremaneira, a ideia de que homens e mulheres são desiguais não só física, mas também intelectualmente – o que nem sempre é visto de forma positiva a partir da perspectiva social, pois por conta do sexismo dominante que os separa, propaga-se que homens muito afeitos às atividades intelectuais correm o risco de serem diminuídos quando comparados às mulheres, consideradas, arbitrariamente, mais afeitas às atividades cognitivas e menos dispostas e condicionadas a atividades físicas; esta distinção é percebida desde muito cedo, principalmente na escola e reforça a discriminação e preconceitos tanto de gênero quanto de sexualidade (LOURO, 2012; FURLANI, 2011; AUAD, 2006; MISKOLCI, 2005; MORENO, 2003).

Louro (1986) aponta a existência de uma manutenção histórica dos padrões masculinos e femininos na escola e ressalta que eles estão ligados à ideologias de dominação, controle e subserviência da mulher pelo gênero masculino, papéis tais que devem ser executados especialmente por homens, e quando, não o são, há sanções aplicadas àqueles que rompem com este patriarcado, pois segundo esta autora:

Sabemos que há uma ideologia que prega o perfil feminino dócil, submisso, e obediente, uma mulher dedicada apenas às funções de mãe ou à participação profissional condizente com estas funções. Esta é a representação da dominação masculina, que tem sido apresentada como

'natural', ou seja, como se fosse da 'natureza feminina' ter tais características. Como estas 'qualidades femininas' são obviamente elementos que facilitam a dominação e a dependência, estas são as características que servem somente ao pólo dominador. Portanto, à mulher como dominada, interessa desvendar os condicionantes desta representação, ou seja, desmistificar os consagrados papéis femininos (LOURO, 1986, p. 26).

Esta “posição privilegiada” do homem na nossa sociedade parece ser insultada e ofendida quando nota-se um sujeito pertencente ao sexo masculino assumindo papéis controversamente “delegados” ao sexo oposto, não gozando ele dos “privilégios de ser homem”; esta atitude ameaça a representação de masculinidade construída socialmente e a homofobia talvez seja resultado desta percepção.

Podemos dizer que estas sanções podem se manifestar de diversas formas, contudo, sempre excludentes; na escola a primeira delas é representada por xingamentos, troças e diferentes processos de aviltamentos. Podemos conferir isso no trecho abaixo em que Júnior relata o quanto estas atitudes o magoavam:

[...] havia coisas que me incomodavam muito, esse sentido social que as palavras ganham, por exemplo, a palavra 'veado', (...) eu sabia que era algo ruim, não um animal bonito, vistoso...isso me incomodava muito! Eu já cheguei em casa muitas vezes falando pro meu pai e pra minha mãe que me falaram isso, e eu não encarava isso como brincadeira, até porque era muito explícito, as crianças aprendiam isso em casa e falavam”.

[essas piadas e brincadeiras] me magoavam sempre, sempre magoavam (...) é porque a gente subestima a criança, mas ela é muito honesta, se ela nota alguma coisa, ela vai descrever da maneira que ela tá vendo aquilo, então [ela] acaba sendo mais cruel porque ela não tem o poder de amenizar as palavras.

Neste sentido, Júnior relata ter sofrido diferentes tipos de agressão verbal no espaço escolar sem que houvesse quaisquer interferências dos professores ou gestores de sua escola. Muitas vezes disfarçados de “brincadeiras” e naturalizados como “coisa de criança” estes tipos de violência são bastante recorrentes nas instituições de ensino, vistos como normais e entendidos como características comportamentais de certa faixa etária. Estes insultos e perseguições deixam marcas na autoestima da criança e podem tornar adultos inseguros e emocionalmente complexados.

Ressaltemos que embora a escola seja um lugar onde são construídas relações interpessoais significativas, percebe-se que estas relações nem sempre são estabelecidas de forma pacífica e inclusiva, uma vez que há ainda situações pouco favoráveis para o crescimento humano de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 1999), como, por exemplo, crianças ameaçadas e perseguidas pelos seus pares por não se encaixarem nos padrões sociais comumente estabelecidos e protegidos pela escola.

Infelizmente, princípios éticos e morais como o respeito às diferenças e prestação da dignidade humana, que deveriam ser assimilados e reconhecidos por todos os aprendentes e educadores, são muitas vezes ignorados por alunos e por professores prejudicando o desempenho e a motivação daqueles que destoam das regras controversamente pré-estabelecidas pela sociedade.

As ofensas e perseguições sofridas por Júnior no seu ensino médio nos faz retomar um problema bastante polêmico dentro da escola e que, sem dúvida, merece certo destaque por afligir a rotina das salas de aulas na atualidade: o fenômeno *bullying*, que apesar de já existir no contexto educacional há dezenas de anos, somente há pouco tempo passou a receber atenção de pesquisadores de diversas áreas, especialmente daqueles que atuam no campo da psicologia e da educação.

De acordo com Shariff (2008, 2011) e Silva (2010), o *bullying* é um padrão de comportamento traduzido por meio de agressões físicas, verbais, psicológicas e sociais cujas motivações que não são evidentes ou justificáveis e “de forma quase ‘natural’, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas” (SILVA, 2010, p. 21).

Destacamos ainda, que estes tipos de agressões podem prejudicar, sobremaneira, o desempenho escolar e o comportamento social das vítimas, causando-lhes angústia, dor, sofrimento e distanciamento de suas atividades escolares e sociais. Alunos vitimados pelo *bullying* e pelos seus desdobramentos frequentemente estão sujeitos a sofrer transtornos psicológicos diversos que podem ser levados com eles por toda a vida, tornando-lhes sujeitos com baixa autoestima, inseguros e desmotivados e, mais tarde, adultos desequilibrados e inconstantes,

experimentando ainda “aflições intensas advindas de uma vida estudantil traumática” (SILVA, 2010, p. 25).

Como podemos perceber nos trechos destacados outrora, nos é interessante pensar que Júnior, por volta dos seis ou sete anos de idade, já vítima de *bullying* na escola, buscava na família a proteção e a intervenção que a escola não dispunha, mas sem sucesso, percebemos que, ao invés de acolhido, o jovem acabava por ser censurado e oprimido quando nos dá os seguintes relatos:

[...] eu chegava em casa falando para meus pais o que falaram de mim na escola...

[...] meu pai dizia ‘então não rebola, não fala fino, fala grosso!’

[...] aquilo pra mim era um absurdo, eu comecei a achar [isso] porque eu já estava sendo oprimido pelo meu modo de ser.

[...] ao invés de ser consolado em casa, [o que] eles me faziam [os pais] era brigar: ‘você não pode se comportar assim, as pessoas estão falando porque você se comporta desta forma!!!’

De acordo com as memórias de Júnior sobre esta fase, a escola, por sua vez, passava a ser, uma continuidade do controle e da opressão da família em relação aos trejeitos e preferências, que àquela época denunciavam sua possível e futura sexualidade, pois o mesmo relata que “a escola era uma extensão do que eu recebia em casa”, ou seja, um lugar que não o acolhia ou intervinha a seu favor, pois como bem diz Chagas (2010, p. 45) “a escola costuma fazer vista grossa em relação aos sofrimentos vividos por jovens de sexualidades LGBT os orientando a se acostumar com insultos e privações”, como Júnior relata abaixo:

[...] quando dentro da sala falavam ‘veadinho’ [...] eu reclamava para o professor que ele tomasse as devidas providências ao meu favor, só que nem sempre era assim, isso me frustrava muito!

[...] ficava abatido, com vontade de faltar algumas aulas [...] porque eu sofria uma pressão dos dois lados, era na escola e quando chegava em casa.

Além disso, a percepção machista de seu pai contribuiu veementemente para que o seu sentimento de inadequação lhe acompanhasse até o final de seu ensino fundamental como ele descreve abaixo:

[sobre a censura em relação ao meu jeito] meu pai falava isso, e era muito forte: ‘o pessoal está falando de ti, o povo fala de ti porque tu tem esse jeito afeminado!’ e eu sempre achei isso um absurdo, as pessoas questionarem

uma coisa que nem eu mesmo entendia, porque eu só fui descobrir meu corpo de verdade lá pelos 13 ou 14 anos. Eu não tinha aquela consciência de que eu tinha que gostar de mulher, isso me oprimia e me deixou muito tempo distante do meu pai, eu não conseguia entender essa raiva dele, porque ele tinha que me repreender.

A fragmentação das relações familiares é ponto comum nos relatos de sujeitos LGBT, pois a pressão que costumam sofrer em espaços de socialização secundária como a escola, com muita frequência, chegam à família, que por sua vez se utilizam de discursos opressores na tentativa de corrigir comportamentos desviantes desde muito jovens (CHAGAS, 2010; SÁNCHEZ, 2009). No trecho abaixo isso é relatado:

[às vezes] os diretores interferiam quando eu levava até as últimas consequências [no caso, brigar com o colega], chamando meus pais para uma conversa, [...] mas na maioria das vezes eles fingiam que não tinham visto [as brigas, os insultos, os xingamentos], tentavam fazer esquecer, e acabou.

[...] eu me sentia muito constrangido por meus pais serem chamados para esse tipo de assunto, me achava um derrotado porque eu queria resolver aquilo, eu queria resolver aquilo!

Famílias religiosas mais ortodoxas, como a de Júnior, por exemplo, na tentativa de proteger seus filhos contra os insultos e representações negativas sobre as sexualidades que desviam da norma, muitas vezes tendem a reforçar preconceitos pensando estar acolhendo, quando na verdade os estão segregando.

Quando reportava a sua mãe sobre os xingamentos sofridos na escola, Júnior se sentia muito mais oprimido pela mãe com o discurso repulsivo disfarçado de acolhedor, do que consolado, pois desde os sete anos o jovem já manifestava afeto por crianças do seu mesmo sexo, como no trecho abaixo:

[...] ela tentava me acalmar, depois dizia: 'não filho, você não é isso, você não vai ser isso' ela usava palavras bem específicas inclusive 'você não vai ser essa porcaria, você vai ser algo melhor na vida, repreenda isso em nome de Jesus!', ela usava muito a religião...

[ela dizia] isso é o demônio, isso vai sair em oração.

[...] na época eu não entendia, mas minha tia me contou que minha mãe tinha feito campanha [círculo de orações de apelo entre mulheres] porque ela me pegou beijando um menino, e eu tinha sete anos.

6. 3. 2 – A experiência de Júnior no Ensino Médio (Segunda Escolarização)

O ensino médio corresponde, para muito jovens, uma das fases de maior experimentação do mundo, principalmente da sexualidade. E para Junior não foi diferente. Porém, como se não bastasse ter que conviver com sua desconfortável submissão aos **valores** sexistas presentes tanto na escola quanto na família, a fase de percepções negativas de si se fortaleceu e se consolidou principalmente na sua escolarização secundária, uma vez que para se proteger dos insultos sofridos na sua infância, passou a negar sua sexualidade tentando se adequar ao resto do grupo:

[...] o que aconteceu depois de um tempo, para ser aceito com os meninos na minha adolescência foi negar o mundo gay e aquela fase do tipo 'nossa isso é nojento, não dá para entender dois homens, duas mulheres [juntos].

Estas experiências de negação de si mesmo para poder se encaixar no grupo, é frequente entre adolescentes de sexualidades LGBT, que assim como todos os outros também sentem a necessidade de cultivar o sentimento de pertencimento a grupos (CHAGAS, 2010, SÁNCHEZ, 2009, MISKOLCI, 2005). Júnior relata que, na tentativa de aceitação pelos colegas da escola, passou a vilipendiar outros meninos, que assim como ele, sofriam discriminação por conta de suas sexualidades discordantes:

[eu] acabava entrando naqueles comentários 'liih, essa Coca é Fanta!

[...] acho que era aquela coisa, eu sempre digo que para uma pessoa que está se descobrindo, uma pessoa que se esconde, ver um outro homossexual era como se fosse uma denúncia, tipo 'ei, o fulano está me denunciando, eu sou isso aí', no inconsciente a pessoa se sente descoberta e o quanto ela puder tapar o 'sol com a peneira', enquanto ela puder suprimir aquela pessoa para ela sumir com aquela 'ameaça' ou 'espelho', ela vai fazer isso.

Sua tentativa de autoproteção pode ter criado no estudante a necessidade de parecer mais “masculino”, tentando não só disfarçar seus modos, mas também passando a criticar aqueles que o faziam lembrar da sua infância marcada por insultos e xingamentos. Sobre este ponto Tílio (2003) destaca que:

A influência e a pressão da masculinidade hegemônica são tão fortes que até mesmo masculinidades subalternas incorporam seu discurso [...] Homossexuais podem se construir como homens hegemônicos, entendendo que assim se não o fizerem perdem seu direito de terem o gênero masculino, ou seja, passam a ser afeminados (TÍLIO, 2003, p. 109).

Esta percepção negativa sobre os seus trejeitos duramente reprimidos pela família quando criança pode ser conferida no trecho a seguir:

[...] quando eu tive a consciência da minha homossexualidade, eu sempre tive em mente o seguinte: 'eu não posso ser como as pessoas diziam que eu ia ser' porque quando lá na infância as pessoas me chamavam de veadinho, de 'dá o...' e tudo mais, eu interpretava isso da pior maneira possível, como se [com] aquilo as pessoas estivessem dizendo 'tu vai ser um derrotado na vida', que eu não ia ser ninguém e que eu ia ser o motivo de chacota; então sempre me incomodou, de ser motivo de chacota.

O resultado desta memória traumática talvez tenha colocado nosso depoente numa espécie de zona de proteção em que seus trejeitos e maneirismos foram sendo evitados e modelados ao longo de sua adolescência a fim de que estes não denunciasses sua inevitável sexualidade:

[...] fui moldando isso com o tempo, as mudanças do meu corpo ajudaram, eu ganhei pelos no meu corpo, meu corpo de fato se transformou muito, minha voz engrossou, então aconteceram várias mudanças, meu corpo se tornou mais masculino e eu me esforcei pra não rebolar mais, pra falar mais grosso, houve um esforço sim, e [a repressão da família] talvez isso tenha influenciado.

Ainda nesta época, a repressão da família em relação aos seus trejeitos era bastante frequente e sua representação de ser gay estava muito ligada a comportamentos que deveriam ser negados, a formas de se expressar que deveriam ser rejeitadas para ser melhor aceito, na escola e, principalmente na família:

[...] cheguei, inclusive a evitar pessoas afeminadas tanto para amizade quanto para relacionamentos.

[...] hoje o meu estranhamento é muito pouco comparado com antes, tem muito a ver com o que os meus pais diziam".

[...] e isso antes era como uma faca, como um punhal, como uma bala queimando a roupa, doía muito porque era algo que eu não conseguia mudar antes, eu me sentia impotente diante daquilo que eu não me sentia apto a mudar no meu jeito, eles cobravam e eu dizia pra mim 'poxa, eu estou andando naturalmente e eles vem me falar como se eu tivesse culpa, como se eu quisesse rebolar, como se eu quisesse falar mais fino, ter jeito afeminado, não! Não sou eu!' e isso me entristecia muito.

Sua percepção de cobrança social em relação ao seu comportamento, não só vinha da família como também ecoava e era reforçada na escola, como ele próprio denuncia abaixo:

[...] eles cobram e isso magoa muito, e isso é alheio a nós, na nossa própria escola eu era reprimido daquela maneira, e não conseguia entender isso, não conseguia entender que aquilo não era culpa minha, não é opção, a pessoa nasce e acabou!

A memória de Júnior sobre a sua escolarização tanto primária quanto secundária parece-nos bastante dolorosa em razão de um padrão o qual era obrigado a seguir, especialmente no que diz respeito aos seus trejeitos e maneirismos, dilema bastante recorrente em jovens que se sentem obrigados a se formatar nos moldes que a sociedade impinge para o que deve ser homem ou mulher, sendo eles “segregados de si mesmos para poder estabelecer relações tranquilas como os ditos ‘normais’” (CHAGAS, 2010, p. 47).

6. 2. 2. 3 – A experiência de Júnior no Ensino Superior (Terceira Escolarização)

Apesar de adentrar o ensino superior em uma universidade que lhe oferecera contato diário com uma maior diversidade de culturas, nosso depoente relembra que a memória da repressão e **performance**⁷⁹ compulsória de um gênero (SALIH, 2012) ainda o acompanhou nesta etapa de sua escolarização. Ele relata que apesar de estar na faculdade, seu pensamento sobre si mesmo traduzia a necessidade de dar

⁷⁹ Butler (1993) destaca a diferença entre *performance de gênero* e *performatividade de gênero*. A **performance** implica uma elaboração, uma atuação de natureza teatral baseada nas práticas reguladoras de um gênero. A **performatividade** diz respeito a um processo global dos atos que visam constituir um gênero mediante a internalização de normas que estilizam o corpo e criam uma relação constante de si com um dado gênero; a performatividade, inclusive pode ser parte deste processo, pois “o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Conseqüentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido um gênero é sempre um feito, ainda que não seja uma obra de um sujeito tido como preexistente à obra” (BUTLER, 2014, p. 48). A autora ainda conclui que “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias expressões tidas como resultado” (idem, *ibid.* p. 48).

uma resposta à sociedade em relação ao que diziam sobre ele. Vejamos seu depoimento abaixo:

Quando eu tive consciência da minha homossexualidade [já na faculdade] eu sempre tive em mente o seguinte: não deixar se reproduzir o mesmo discurso, ou seja, ser como as pessoas diriam que eu ia ser porque quando lá na infância as pessoas me chamavam de “veadinho”, “dá o ---” e tudo mais, eu interpretava da pior maneira possível, era como se as pessoas estivessem dizendo que eu ia ser um derrotado na vida, que eu ia ser um ninguém e que eu ia sempre ser o motivo de chacota, então isso sempre me incomodou.

Percebemos que Júnior resolveu se resilir por meio do estudo, justamente para não pactuar com o que diziam sobre ele. Fez-se notória a necessidade de responder contrariamente às previsões perversas das pessoas que o aviltavam, tanto na família quanto na escola, o que ironicamente lhe serviu de força motriz para mudar de vida. As memórias do controle sobre si, aprendido através das estruturas de poder e autoridade do nosso corpo (SALIH, 2012), não o fizeram excluir totalmente a sensação de estranhamento que o acompanha até os dias de hoje, mas comemora a mudança graças à percepção positiva de si que passou a ter com a universidade, vejamos:

[depois que entrei na universidade] eu digo que meu estranhamento é muito pouco comparado com antes, é algo que eu te falei, tem a ver com o que os meus pais diziam que mulher é que tem que ser desse jeito [referindo-se aos maneirismos femininos por ele rejeitados].

Salih (2012), no entanto, referindo-se ao pensamento de Judith Butler sobre a abjeção dos corpos, sentimento comum em pessoas LGBTQs, diz que a autora reconhece a existência do “que chamamos de ‘corpo físico’, a coisa que dói se a golpeamos e sangra se a espetamos” (SALIH, 2012, p. 87) e complementa ainda que, toda a indiferença lançada sobre os corpos que desviam da norma, que todos os golpes desferidos sobre estes corpos, sejam eles reais ou metafóricos, trazem sempre lembranças dolorosas pela negação de si mesmo, uma vez que “a percepção e o corpo são discursivamente construídos através da exclusão, do tabu e da abjeção” (SALIH, 2013, p. 87).

Júnior relata que a universidade lhe ampliou horizontes sobre sua própria sexualidade e que o contato com as disciplinas do seu curso de História, bem como com pessoas diferentes, segundo ele, “mais abertas”, lhes fizeram abandonar a ideia

de um dia viver, à revelia, um relacionamento heterossexual para atender os princípios de sua religião e a cobrança de sua família, ou seja, de se apagar identitariamente. Antes disso, o jovem relata ter passado por um momento de grande conflito e autorrejeição e ainda completa:

[...] eu estava na fase da negação, e dizia “eu não quero isso pra mim, isso não é de Deus, isso não é pra mim, eu não vou ser gay, não vou, eu não sou gay.

Sua experiência com a o ensino superior também despertou em si um sentimento de autoindulgência, permitindo-se ao envolvimento com pessoas *não* cisnormativas⁸⁰, algo tão por ele rejeitado na intenção de não ser descoberto enquanto gay antes de entrar na universidade.

*Quando entrei na universidade eu tive um choque: tinha anarquista, tinha marxista, tinha direitista, tinha movimento estudantil, movimento de mulheres, movimento de negros, movimento de LGBT! Tudo muito novo pra mim, coisas que até iam de encontro com a minha religião e aí eu fui me deparando com **gays totalmente diferentes daquilo que meus pais achavam que era, até porque eu tinha um distanciamento do mundo gay e tinha mesmo porque aquelas pessoas estavam denunciando que eu era também***⁸¹, então eu mantive distância delas durante muito tempo, mas na universidade não, eu já me aproximei.

No entanto, este processo de autorreconhecimento não se fez fácil e simples, mas os contatos com movimentos estudantis e sociais dentro da instituição lhe fizeram paulatinamente se libertar de seus preconceitos sobre a homossexualidade e sobre si mesmo. Teixeira et al. (2008, p. 186) dizem que este acontecimento se justifica no fato de que o “ingresso ao nível superior é uma transição que traz potenciais repercussões para o desenvolvimento psicológico dos jovens estudantes” contribuindo significativamente para a construção de suas identidades. Vejamos a seguir, o trecho em que esta questão é abordada:

⁸⁰ A *cisnormatividade* diz respeito à exigência, ao reconhecimento e ao atendimento do padrão *cisgênero* imposto como forma legítima de atuação social às sexualidades sejam hétero, homo ou bissexuais (cf. LANZ, 2014, JESUS, 2012), em outras palavras, refere-se à pressão social que sofrem homens gays ao serem obrigados (sutil ou deflagradamente) a evitar e a negar em si mesmos maneirismos, indumentárias, atitudes ou preferências que remetam às femininidades; mulheres lésbicas que são constantemente cobradas a se reivindicar femininas para serem mais bem aceitas socialmente, ou mesmo pessoas heterossexuais aviltadas e constantemente censuradas quando não atendem as cisgeneridades.

⁸¹ Grifos nossos.

*[quando entrei na universidade] eu liberei as coisas que estavam reprimidas dentro de mim porque eu antes tinha excesso de culpa, eu conservava essa culpa, vivia extremamente culpado, era a minha forma de manipular minha mente porque eu achava que aquilo não era de Deus, dos preceitos da igreja dentro de mim. E quando cheguei na universidade **mesmo assim eu ficava com umas meninas, era uma forma de me impor pra algumas pessoas, pros meus amigos hétero que insistiam que eu ficasse com mulher, me apresentavam meninas nas festas**⁸². Um dia na “calourada” uma menina de movimento social chegou comigo e disse “tu é gay, né?” e eu disse “não!” e ela “tu é sim, olha mano, não engana, te descobre!”. Isso mexeu muito comigo.*

Junior ressalta que toda a ideia construída sobre cultivar uma aparência heterossexual caiu por terra quando ele percebeu que os outros jovens da instituição já desconfiavam de sua orientação sexual, o que de pronto, o fez se sentir fracassado em sua tentativa de se esconder.

Isay (1998) destaca que esta postura não é socialmente incomum, uma vez que vários jovens homossexuais costumam sentir-se pressionados pelos seus pares e por todas as outras estruturas sociais de poder sobre nossos corpos e desejos, e:

[...] como exemplo do que acontece em nossa cultura, namoram garotas ou tentam manter relações sexuais com elas apesar da ausência de desejo heterossexual para satisfazer as expectativas dos pais, amigos e sociedade (ISAY, 1998, p. 14).

Junior relata que por algum tempo tentou se comportar assim tanto nas suas sociabilizações familiares e religiosas quanto na escola e na universidade por medo de ser moralmente julgado e rejeitado por seus respectivos membros, mas por fim, a influência da academia o ajudou a se libertar de seus medos assumindo, assim, postura mais indulgente sobre si mesmo, conforme sua fala a seguir:

[saber que as pessoas sabiam da minha sexualidade na universidade] me frustrou! Na hora eu dizia “Meu Deus, e agora!” E aí só depois [a mesma menina do movimento] me chamou e conversou com mais calma e disse “Isso é natural, se tu fores gay, leva isso de boa, não te reprime”. Foi quando eu tive contato com ideias mais libertárias, e aí eu fui começando e me desvencilhar, aí meu primeiro namorado me ajudou muito [que estudava lá], conversou muito comigo porque ele fez seminário antes de entrar pra universidade, aí conversávamos muito sobre religião, pois era o que mais me afligia...aí eu desde então parei de ficar com meninas, fui percebendo que não tinha necessidade disso, e pouco a pouco as pessoas iam descobrindo porque eu ia contando e foi rolando.

⁸² Grifos nossos.

Notamos que somente a partir da construção de **vínculos** com outras pessoas mais esclarecidas dentro da universidade que Junior passou a se libertar dos **valores** que sempre o atormentaram em relação a sua identidade sexual. Isto acontece porque “a entrada na universidade implica uma série de transformações na rede de amizades e de apoio social dos jovens estudantes” (TEIXEIRA et al., 2008, p.186).

Contudo, se a primeira e a segunda escolarização de Junior foram basicamente marcadas pela opressão dos valores da família e da escola, o que resultou em **vínculos** fragilizados e inconstantes, em sua terceira escolarização o jovem vem destacar o papel que o ensino superior passou a ocupar na sua formação identitária, se *resgatando* e se *redescobrimdo* enquanto pessoa humana. O estudante se mostra convencido da importância da universidade, salientando que a partir da construção destes novos vínculos, muita coisa passou a ser ressignificada em sua vida. Vejamos o trecho abaixo:

Eu acabei vendo a universidade de fato como um ambiente de muita liberdade, de multiplicidade de pensamento, de muita liberdade. Isso acabou me ajudando, pois por mais que eu visse que o mundo era um lugar majoritariamente cruel e preconceituoso, já que eu só conhecia pessoas dessa laia, [com a universidade] eu passei a ver que havia refúgios e espaços totalmente diferentes e isso contribuiu muito pra essa mudança na minha cabeça e eu fui percebendo que o mundo era mais que a Bíblia, mais do que os preceitos religiosos.

A perspectiva de libertação moral e religiosa, causadora do preconceito que mantinha sobre sua própria condição, passou a ser comemorada por Júnior como uma das suas maiores conquistas dentro da universidade no que tange ao reconhecimento e à aceitação de sua sexualidade. Vemos aqui um exemplo claro de *emancipação da opressão* por meio do *conhecimento* (SOUSA SANTOS, 2010).

Junior destaca opiniões muito assertivas a respeito das vantagens de ter continuado seus estudos e ressalta que a academia foi um lugar de *transformações emocionais, psicológicas e identitárias* (TEIXEIRA, et al., 2008). Suas falas sobre isso são bem claras, como por exemplo:

[a universidade foi o lugar] onde mais me aceitaram, onde mais me aceitam até hoje, é um lugar de refúgio; aqui eu tenho certeza que se eu beijar o meu namorado, sei que nada vai me acontecer.

Valeu muito a pena ter vindo pra cá, eu te digo que nunca teria vivido tudo isso numa cidade de interior [como onde eu morava], eu não teria vivido isso em Castanhal, eu não teria coragem talvez de fazer como os meus amigos de lá que vem pras festas em Belém e voltam pra lá pra dentro do armário e se engessam totalmente.

Percebemos que Junior na verdade passou por um processo difícil de autoaceitação enquanto homossexual, mas a medida em foi se sentindo mais seguro e encorajado pelos **vínculos** estabelecidos institucionalmente, passou também a se ver mais determinado a ser quem realmente era, pois segundo ele, diferentemente dos outros espaços de escolarização, a universidade fora o único ambiente onde realmente pode se sentir acolhido e capaz de resgatar suas **motivações**, bem como lhe dar condições para a construção de novos projetos de vida.

A imagem de escolarização como forma de emancipação também passou a fazer parte da vida de Junior a partir do momento em que ele se deu conta de como ela poderia efetivamente libertá-lo dos valores e representações negativas construídas sobre a sua homossexualidade. Abaixo, Junior divaga sobre as **motivações** intrínsecas que lhe impulsionaram a seguir seus estudos. Vejamos, então, suas opiniões sobre esta questão:

Fazer faculdade sempre foi meu sonho desde criança, mas mais tarde quando minha família descobriu de mim e quando me vi na confusão toda que isso me causou e percebi que se eu não fosse independente seria realmente muito difícil ser respeitado, até aquela visão de que se as pessoas não te aceitam naturalmente, vão ter que te aceitar pela lei do dinheiro! A sociedade cobra isso dos gays de uma maneira muito cruel, a pessoas dizem: “Já que tu é gay, já que tu nasceu com esse problema aí, tem que pelo menos estudar, tem que ser alguém, tu tem que ter dinheiro!”. E entre os gays, a expressão é essa: “tu tem que ser uma bicha fina, que estudou, que tem dinheiro porque quem não quiser te aceitar, vai ter que aceitar já que tu é bem-sucedido”, eles vão me respeitar por causa do dinheiro.

Nos últimos anos eu tenho tentado ser um aluno de destaque, este projeto de ser o primeiro lugar tem se concretizado, passei com as melhores notas no TCC, passei nos dez primeiros lugares da pós-graduação, fui orador da turma tive vários papéis de destaque e isso acabou fazendo eu me sentir vitorioso, e de certa forma até como músico, porque significa quebrar o paradigma de que músico é vagabundo, e pra mim, isso de quebrar o paradigma do gay que não tem futuro, aquilo que mamãe dizia “que ser gay não tem futuro pra ninguém”. Então esse é o meu pensamento.

[eu fiz faculdade] para dar uma resposta para a sociedade, para que macha que gay não está nem aí pra vida, e aí eu meio que me coloquei nesse lugar de militância pra mostrar pra pessoas que ser gay hoje em dia é diferente de antigamente do que as pessoas achavam que era, que era uma doença,

que a pessoa seria um deteriorado, isso me incomodava e sempre me incomodou!

Percebam que o ponto de vista de Junior, se analisado fora de um contexto imediato, poderia até ser interpretado como materialista ou autorreferente, mas em verdade, notamos que seu esforço, sua luta em ser uma pessoa melhor, em ser um ser humano de destaque, muito tem a ver com o seu histórico de inúmeras situações de discriminação, repressão familiar e opressão institucional, bem como as insistentes representações sociais ancoradas de sentidos negativos sobre a sua sexualidade.

Junior mostra que se apropriou da escolarização não só como uma maneira de se emancipar emocionalmente, mas principalmente como forma de ser aceito, a qualquer custo, nem que seja por expedientes materiais, pois entende que sua identidade sexual, mesmo nos dias de hoje ainda corre o risco de ser ameaçada, e em especial para aqueles que não foram capazes de se utilizar da educação como estratégia de **sobrevivência** social e **empoderamento** cultural e material.

6. 4 – Eldon (B – Bissexual): Breve identificação

Outro informante que nos ajuda a analisar a existência discursiva da tríplice temática *escolarização, escola e sexualidade*, é o estudante de 23 anos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Pará, campus da capital paraense, Eldon Rivelino Gomes dos Santos Pardal Júnior⁸³, ou simplesmente Eldon, como prefere ser chamado. Eldon se considera pardo, diz que se identifica como sendo do gênero masculino, cisgênero, e quanto à sua orientação sexual, o jovem se autodeclara como sendo bissexual.

⁸³ O informante também nos autoriza a utilização do seu nome real, defendendo o argumento da visibilidade LGBT a partir de sua participação como entrevistado neste estudo. Nos apêndices, consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do estudante, assim como o de todos os outros participantes.

6. 4. 1 – A experiência de Eldon no Ensino Fundamental (Primeira Escolarização)

É geralmente na infância que os **valores** perpetrados pela família impregnam sobremaneira nossas primeiras percepções de escola, ou seja, nossas representações sobre ela, sobre seus possíveis sentidos e significados, bem como os consensos e as partilhas morais que orientam nossas condutas e por algum tempo, inclusive, nossas escolhas. Para o nosso informante Eldon, nesta fase, a escola representava para ele aquilo que sua família conceituava, a saber, um espaço de *formação profissional*, como o mesmo cita no trecho a seguir:

[a escola] funcionava pra mim mais como um local aonde eu iria ser algo na vida, que era isso que era colocado pelos meus pais e em geral eles colocavam isso pra eu poder ir, porque eu tinha que ir pra escola e fazia birra; ai era a explicação de que um dia eu podia ser um veterinário, e eu queria muito na época ser um veterinário, e só poderia ser se eu fosse pra escola se não, não ia ser um...e isso me motivava a ir a escola [quando criança].

A **motivação** de Eldon, criada por um imaginário de que a escola lhe daria algo do qual ele gostava muito, no seu caso em particular, a possibilidade de trabalhar no convívio com animais, tornava a ideia de frequentar a escola mais aprazível, uma vez que sua natureza questionadora desde criança lhe impulsionava entender os significados de uma escolarização.

No entanto, à medida que vivia seu ensino fundamental, Eldon à época pertencente à religião Testemunhas de Jeová, igreja a qual ele descreve como defensora de valores bastante rígidos, o estudante relata perceber a escola como um lugar de fuga dos costumes endurecidos de sua família, que levava à risca os mandamentos de sua crença. Por conta dessa possibilidade, Eldon nos meados de sua primeira escolarização (entendida aqui como seu processo de educação no ensino fundamental) via a instituição de ensino como um espaço de libertação destes valores, o que lhe permitia o livre convívio com uma diversidade religiosa e percepções sociológicas, como ele ressalta nos diferentes trechos abaixo:

Era um local onde eu me desprendia de muitas coisas, principalmente das minhas virtudes religiosas.

Era um local onde eu experimentava coisas novas, que descobria coisas novas.

Eu me libertava, pois apesar de eu ser muito quietinho eu já tinha uma ideologia muito aberta com o mundo.

[Gostava] da descoberta de conhecimentos novos, de coisas que eu não conhecia, coisas que eu tava descobrindo principalmente nas matérias de história e geografia, isso me deixava muito animado, eram matérias que eu realmente gostava muito, eu ia pra casa tipo, borbulhando coisa na mente, para ler, pesquisar e para refletir porque eram coisas que eu gostava de criticar, entende?

Devido à educação de minha família ser muito fechada, muito pra dentro da igreja (...) a escola era um local, um ambiente onde eu falava com macumbeiros, pessoas da umbanda, com pessoas espíritas, então para mim isso era muito legal, principalmente por causa dessa questão de me encontrar com várias culturas.

A ideia de que a escola seja um lugar de múltiplas formas micrológicas de culturas desperta no jovem Eldon a vontade de fazer parte daquela instituição, uma vez que a percebe como espaço de aprendizados livres dos dogmas seguidos pela sua, até então, religião. Candau (2010), Furlani (2011) e Torres (2013), defendem a escola como um espaço de encontro com mundos, com culturas diferentes, com pensamentos diferentes, com a diversidade, logo precisa ser um lugar de *aceitação*.

Porém, nem sempre as coisas se configuram desta forma, pois na escola brasileira, desde muito tempo nem todos os assuntos são permitidos e acolhidos com solidariedade dada sua emergência, muito pelo contrário, há um sufocamento de questões relacionadas às sexualidades, o que nos ajuda a entender, por exemplo, que não deve ser fácil ser criança e se sentir emocionalmente ligado a ambos os sexos, posto que na infância, apesar da típica ausência de malícia da mais tenra idade, nossa cultura, controversamente, nos orienta a desenvolver reservas quando da demonstração da nossa afetividade por sujeitos do mesmo sexo biológico que o nosso. O depoimento de Eldon logo abaixo é bem claro sobre isso:

[...] eu nunca me permiti pensar em trabalhar minha bissexualidade ou minha suposta homossexualidade dentro do ensino fundamental, nunca, pelo seguinte motivo de que as tradições da escola das quais eu estudei eram uma tradição muito conservadora (...), não eram religiosas, mas eram conservadoras, eram professores extremamente conservadores.

Na escola, mesmo pública e não religiosa, tende-se ao reforço de valores conservadores expressos em atitudes repressoras e notadamente heterossexistas, e

garantem maior atenção aos meninos, que precisam ser educados para se tornarem 'homens' e é prática bem mais policiada em relação às meninas, pois as instituições socializadoras e mantenedoras de uma moral convencionada (família, escola, comunidade, igreja etc.), muito se preocupam em estabelecer uma educação baseada na determinação e obediência social de gêneros (BELELI, 2014; FURLANI, 2011; AUAD, 2006).

Nosso informante, Eldon, viveu este conflito e este controle quando da sua experiência escolar no ensino fundamental. Desde muito cedo Eldon relata se sentir afetivamente ligado tanto às meninas quanto aos meninos da escola, mas que os **valores** que ela impunha, principalmente na figura dos professores, lhe impediam de pensar ou viver tranquilamente com essa sexualidade, como o mesmo destaca na fala abaixo:

[...] eu tinha um professor que chegava na sala e eu me lembro de vezes que ele (...) falava assim 'você gosta da menina e a menina gosta do menino', era só essas questões...

[o professor dizia]...o coleguinha que era o gayzinho da escola, era o gayzinho da turma (...) porque era o afeminado (...) era o Bruno o gayzinho, o Bruno era a bicha a bichinha...não pode ser como o Bruno!

O trecho acima nos faz lembrar Torres (2013), que usa a expressão *heterossexismo* para explicar situações em que o padrão normativo da hegemônica sexualidade heterossexual, geralmente nos orienta a atacar sem medo e sem senões todas as outras sexualidades possíveis, sutil ou declaradamente, em especial quando estas ameaçam o binarismo do padrão social que nos impinge as noções de homem e mulher exclusivamente cisgêneros, ou seja, sujeitos em conformidade com seus sexos biológicos, “os corpos e as relações sexuais são nomeados segundo um padrão heterossexual, que não admite a diversidade sexual” (TORRES, 2013, p. 26), razão pela qual acreditamos numa espécie “contra-padrão” o qual jamais poderíamos seguir, no trecho da fala de Eldon, figurado na pessoa do coleguinha, Bruno.

Cabe ressaltar também que estes padrões nem sempre são tão bem esclarecidos na cabeça de uma criança, que fica, por vezes, confusa quando da comparação de valores advindos através da família e os valores garantidos pela escola (CHAGAS, 2010). No trecho abaixo, Eldon se questiona sobre o policiamento

em relação ao padrão binarista que costuma estabelecer o comportamento de menino/menina muito mais exercido em sua escola do que em sua família, mesmo esta sendo religiosamente mais conservadora, conforme ele relata nos trechos que se seguem:

...eu e minha irmã mais nova, quando a gente ia brincar (...), era uma briga [porque] ela sempre queria brincar de carrinho ou de soldado, e eu não, queria brincar de boneca ou de casinha (...) a maior parte das minhas brincadeiras na infância, até hoje eu me lembro, eram brincadeiras com objetos femininos, com aqueles padrões de objetos femininos.

E minha mãe não me repreendia apesar de...religiosa!

Apesar de religiosa, não me repreendia disso, nem meu pai, eu me sentia aberto para brincar de boneca com minha irmã sem ter problema de ter alguém me criticando.

Na escola eu já não tinha a questão de brincar [como coisas de menina], eu era mais de conversar, então na escola a minha convivência nas horas vagas era com meninas porque enquanto os meninos estavam brincando de pira-pega eu ficava conversando com as meninas; eu me lembro que raras vezes eu fui brincar de pira-pega, 'garrafão', 'queimada' [com os meninos], raríssimas! Porque eu gostava mais de ficar [no grupos] das meninas, elas tinham geralmente aquela conversa mais madura e eu gostava disso e elas gostavam da minha companhia porque elas falavam que eu era 'diferente', que eu tinha uma conversa diferente.

Por conta do preconceito e do estabelecimento de padrões de gênero na escola, Eldon se sentia menos a vontade em brincar com “coisas de menina” ali naquele espaço, situação tal que não acontecia em sua casa, mas que de alguma forma conflituava com outros padrões quando da sua permanência na escola.

Nesta perspectiva, Furlani (2011) é taxativa quanto à discussão sobre os determinismos sociais de gênero no que diz respeito aos brinquedos de criança, chamando a atenção para uma educação igualitária, sem segregação e limitações sexistas, sugerindo ainda, o questionamento sobre a função social, pedagógica e psicomotora do brinquedo, “a classificação entre ‘brinquedos de menina’ e ‘brinquedos de menino’ estaria impedindo o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento das habilidades que o brinquedo proporciona e desenvolve” (FURLANI, 2011, p. 121).

A mesma autora aponta que muitas vezes compartilhamos um preconceito caduco e inviável, geralmente cristalizado no nosso imaginário social e coletivo a respeito da relação existente entre as denominações sociais pertencentes aos

gêneros com a construção das supostas orientações ou identidades sexuais dos sujeitos, pois segundo ela “é a relação automática que fazemos entre os brinquedos infantis e a formação da identidade sexual da criança, mais precisamente a crença de que brinquedo explicita e constrói a orientação sexual da criança” (idem, ibidem, p. 121), que reforça nosso preconceito e nos faz privar as crianças das vantagens de libertá-las destes padrões.

Furlani (2011), ainda sugere que o rompimento com estes estabelecimentos sociosexuais fundamentados em crenças e mitos em relação aos brinquedos só beneficia a formação psicopedagógica da criança, e diz que:

[...] a manipulação, a interação e a exploração dos brinquedos pelas crianças permitiria:

- a) O aprendizado de habilidades específicas como coordenação motora, reflexos, visão lateral;
- b) O exercício de atitudes, como desenvoltura no trânsito, controle das emoções, iniciativa, segurança, assertividade, responsabilidade, confiança;
- c) Experimentação para o exercício de funções futuras como o de pai, de mãe, de professora, de professor, de irmão mais velho, de irmã mais velha, tutor, responsável. (FURLANI, 2011, p. 121).

Nesta mesma perspectiva, a autora faz por bem ressaltar que a garantia da dicotomia dos padrões de gênero muito serve para a manutenção do preconceito baseado em orientação e identidade sexual, sendo todos eles expressões da LGBTfobia⁸⁴.

[...] enquanto ser homossexual, bi, gay, lésbica, travesti, transexual e transgênero for algo considerado negativo em nossa cultura, pais e mães, professores e professoras se sentirão muito desconfortáveis em permitir que meninos e meninas brinquem livremente com seus brinquedos (idem, ibidem, p. 121).

⁸⁴ Expressão recentemente usada pelos estudiosos de gênero e sexualidade e pela grande mídia para compreender os diferentes tipos de violência, aversão e repúdio a sujeitos pertencentes ao grupo LGBT sem, necessariamente, se referir a este fenômeno como simples *homofobia*, pois segundo Furlani (2011, p. 24) não podemos esquecer que para cada letra representada na sigla há uma “fobia” específica, “um *sujeito de direitos* violados [...] *vítimas* de específicos modos de discriminação, preconceito e violência decorrentes de cada identidade cultural”, a saber: **homofobia** (preconceito contra pessoas homossexuais), **lesbofobia** (preconceito contra mulheres lésbicas), **bifobia** (preconceito contra pessoas bissexuais) e **transfobia** (preconceito contra pessoas transgêneros, transexuais e travestis).

6. 4. 2 – A experiência de Eldon no Ensino Médio (Segunda Escolarização)

Se a escolarização primária de Eldon foi marcada pela memória de uma escola defensora de **valores** fundados no binarismo e demarcação de gêneros e atitudes masculinistas e sexistas prontas pra serem seguidas, podemos então dizer que sua escolarização secundária, ou seja, seu ensino médio, esteve empregnado de dúvidas identitárias e experimentações baseadas em **vínculos** construídos nestes seus três anos de ensino - vínculos estes nem sempre positivos, mas necessários para melhores percepções de si mesmo.

Eldon recobra o tempo em que percebia a escola como um lugar para se transformar e se lançar em experiências de descobertas ideológicas, sociais, políticas e, claro, apesar do medo e da insegurança, sexuais. Ainda na necessidade de se definir sexualmente, no ensino médio, Eldon acreditava ser homossexual, apesar de sentir igual atração por meninas, mas via-se impelido a se definir como tal, em razão da pouca experiência e entendimento das outras possibilidades de orientações sexuais. Vejamos abaixo seus depoimentos sobre este assunto:

[na escola] teve aquela fase de me chamarem de gay, todo mundo dizia que eu era gay, até meus amigos, então eu era gay, né?

[...] acho que foi nos [meus] 17 anos que passei aquele processo de que eu era gay.

[...] as pessoas não consideravam a bissexualidade, nem quem também era LGBT considerava, [diziam] 'tu é gay mano! tu fala que gosta de menina pra não te assumir que tu é gay!'. Então, devido essa pressão toda que faziam [comigo], eu não me conhecia direito, e os 17 anos pra mim foi a idade que meu mundo girou, meu universo mudou, então eu passei pelo processo de reconstrução total, eu passei por um tempo em que todo mundo me chamava de gay, até que vi que não era assim, eu sentia atração afetiva por uma menina, por meninas antes mesmo da atração sexual, mas estava certo que sexualmente os meninos me despertaram atração em primeiro lugar.

Assim como nossa informante Jaqueline, que relata ter tido sua sexualidade anunciada antes mesmo de que ela própria assim se percebesse, Eldon não passou por um processo diferente, como vemos acima, pois há sempre uma cruel tentativa social de se etiquetar sexualidades possíveis ainda na infância, o que em outro momento chamamos de **antecipação identitária**.

No entanto, Eldon diz ter passado a se *conhecer* e se *reconhecer* como bissexual somente no seu ensino médio, quando, apesar de ser apontado como um sujeito com possível orientação sexual homossexual, seu processo de autodescoberta o fez entender a possibilidade de uma sexualidade orientada para o desejo por ambos os sexos.

Wolff (1982) afirma que é comum que pessoas bissexuais sejam sufocadas socialmente para que suas expressões de sexualidade sigam apenas um curso, não sendo culturalmente concedido a elas, enquanto sujeito, o direito de posicionar e afirmar seu desejo pelos dois sexos. Assim, considerados por muitos indecisos e insinceros, as pessoas bissexuais:

[...] vivem numa espécie de zona fronteira; as heterossexuais censuram-nas 'por jogarem dois jogos', as homossexuais acusam-nas de hipocrisia, porque não fazem parte do seu clã, e acusam-nas de não ter a coragem das suas convicções.

Todos os seres cujo comportamento sexual não é ortodoxo, sofrem por não ser considerados cidadãos de parte inteira, cumprindo os seus deveres para com a sociedade. Os bissexuais fazem tudo para provar que a desconfiança de que são vítimas é despida de qualquer fundamento (WOLFF, 1982, p. 115).

Desta forma, Eldon tenta sobreviver à hostilidade a qual lhe era comum com certo otimismo e tentativa de indiferença, como notamos nos trechos abaixo:

Na escola falavam 'o Juninho veadinho' (...) por causa disso [o contato com as meninas] e pelo jeito de eu falar porque tenho a voz muito fina e aí eu tinha que levar na brincadeira, eu sempre levei tudo isso na brincadeira, mas eu percebia quando era brincadeira e quando era pra eu me sentir como 'o diferente'.

Na escola eu era afastado dos meninos, eu me sentia diferente, sempre me senti diferente.

O que percebemos aqui é que o comportamento de Eldon no convívio com seus colegas de ensino médio nada mais era do que uma tentativa de sobrevivência em territórios de hostilidade, que geralmente nos fazem formatar nossas posturas, acachapar os constrangimentos vividos e ignorar as agressões e aviltamentos sofridos por conta do heterossexismo e da misoginia, que vilmente nos ensina, especialmente na condição masculina, rejeitar tudo que lembre comportamentos,

trejeitos e preferências femininas (AUAD, 2013; FURLANI, 2011, LOURO, 2012; MISKOLCI, 2010; TORRES, 2013).

Ainda nesta fase, Eldon nos relata que seu contato com disciplinas como história e geografia lhe ampliaram as ideias a respeito da opressão que dizia viver por parte de sua religião e, assim, aos dezesseis anos, quando estava no segundo ano de sua escolarização secundária, resolveu ser franco com seus dirigentes religiosos sobre sua sexualidade - o que o fez sofrer duras sanções no seu grupo social, trecho que podemos conferir na sequência:

[...] chegou um dia que eu conheci um rapaz na academia e tive relações sexuais com ele e com toda a vontade pela primeira vez e sem medo nenhum, me senti superbem e depois disso eu cheguei na minha igreja e meses depois e eu falei que fiz isso, e me questionaram [eu falei:] 'sei que vocês consideram isso errado, eu respeito, estou contando por uma questão de respeito porque por vontade própria eu não contaria, mas estou muito decepcionado com a postura pessoal de muita gente aqui'. Aí eu fui expulso da minha religião, e sofri um processo que eles chamam de 'repreensão amorosa', a repreensão deles é não falar comigo, testemunhas de Jeová não podem falar comigo, poucos amigos meus mantiveram contato comigo, pouquíssimos, e se mantêm, escondidos! Porque sabem que se forem descobertos também serão repreendidos lá dentro.

Vanrell e Alcântara (2012) ao descreverem o ponto de vista e posicionamento de diferentes religiões frente às sexualidades socialmente marginalizadas, destacam que, em específico:

[...] os seguidores de Testemunhas de Jeová, sendo uma seita religiosa considerada como fundamentalista, vão buscar os seus ensinamentos religiosos no Antigo Testamento e na doutrina emitida pela denominada Torre de Vigia. Isso associado ao fato de uma interpretação da Bíblia quase literal leva-os a terem para com a homossexualidade uma posição de total condenação, pois entendem como contrária aos desígnios de Deus, vendo nela uma perversão (VANRELL; ALCÂNTARA, 2012, p. 165).

Segundo Eldon, as medidas punitivas de sua igreja foram essenciais para que ele se decidisse, um ano depois, prestar vestibular para o curso de licenciatura em Geografia.

O preconceito que sofrera, não só na escola, mas principalmente no meio de sua religião, gerou nele uma das **motivações** em estudar mais e um dia, através do estudo, conseguir debater sobre questões de sexualidade com maior propriedade. Vejamos o seu depoimento sobre a escolha de seu curso:

[...] no ensino médio a geografia se mostrou pra mim a única ciência que se permitia discutir a sociedade, em desfazer paradigmas, ou de uma forma inovadora era a única ciência que eu como professor, porque meu sonho é ser professor, eu podia chegar em sala e falar 'hoje vamos trabalhar a sexualidade', ser um assunto de sala de aula!

Percebemos então, que Eldon fez de sua segregação religiosa, resultante das concepções sobre sua sexualidade – injustamente mal-interpretada tanto em sociabilizações gays quanto heterossexuais – uma moção que pudesse restabelecê-lo em seus projetos de vidas, que incluem entre outros anseios, o sonho de ser professor para um dia mudar a realidade em relação ao preconceito contra as sexualidades não ortodoxas nas escolas.

[...] o fato de ser geografia tem tudo a ver com a minha postura crítica, não só da questão sexual, mas minha questão do mundo, do sistema capitalista (...) eu tenho uma ideologia muito socialista, então tudo isso a geografia me permite. Se tu conheces um pouco as testemunhas de Jeová, não sei se tu conheces a tradição deles, é uma religião muito arraigada (sic) a regras, a padrões e a preocupação de você virar outra pessoa, e quando eu fiz dezessete anos foi um ano de liberdade, eu contrapus muita coisa lá dentro que eu achava desnecessário, que eu achava puramente institucional e não bíblico e por eu ter feito isso, eu desagradei a eles, e por causa disso eu me segreguei deles, então esse foi o primeiro processo de segregação e foi o mais doloroso pra mim, não foi o [processo] sexual, foi o religioso!

Quando decidiu romper com a igreja da qual fazia parte, Eldon sofreu as consequências de suas escolhas⁸⁵, pois contrariou a ordem institucional a qual foi educado, inclusive, em casa como ele ressalta:

[...] até na minha própria família começou meus problemas (...) porque até então eu não tinha problemas em casa, hoje em dia eu estou passando por uma fase complicada com minha mãe e minha irmã devido elas me punirem por eu ter tomado vertentes religiosas diferentes e por eu ter mudado meu estilo de vida (...) então eu penso muito assim, a universidade influenciou muito nessa decisão.

Sobre este ponto, Natividade e Oliveira (2013) dizem que há batalhas envolvidas na fase de experiência das sexualidades não-padrão e que elas se

⁸⁵ Ressalte-se que não nos referimos aqui à escolha sexual no sentido de 'opção' por esta ou aquela sexualidade, pois neste estudo não defendemos a ideia de *opção sexual*, ainda erroneamente vociferada em alguns lugares, mas nos referimos à escolha de viver (ou não) uma dada sexualidade efetivamente, independente dos valores e moralidades institucionais.

estabelecem em diferentes campos, envolvendo inúmeras estratégias de ataque, especialmente quando no domínio religioso, pois segundo estes autores:

Guerras são travadas em torno de certas diferenças sexuais. Os desejos dissidentes da norma heterossexual são objeto de disputa de significados. Tais diferenças são retratadas como indesejáveis por segmentos religiosos hegemônicos, incidindo sobre eles mecanismos sociológicos que pretendem fixar seu lugar de inferioridade (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2013, p. 25).

6. 4. 3 – A experiência de Eldon no Ensino Superior (Terceira Escolarização)

Já dissemos aqui que todo o aviltamento sofrido por Eldon na sua educação média foi, de certa forma, determinante para a continuidade em seus estudos, ou seja, para a construção de seus projetos futuros. A experiência de rejeição de um grupo do qual fazia parte e que, apesar das discordâncias, se sentia pertencente, fez com que o jovem ressignificasse as suas *motivações*.

Entendemos que são estas motivações que nos dão o impulso vital necessário para que possamos mudar o estado de coisas que se põem em nossa volta como desafios, intempéries e enfrentamentos de toda sorte (DUARTE, 2010). De acordo com Lieury e Fenouillet (2000, p. 9) a motivação pode ser interpretada como “o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a sua atividade”.

Eldon foi, assim, impulsionado a buscar estes sonho, na sua opinião, “transformador”, quando optou pelo curso superior de Geografia.

Suspeitamos que o argumento de Eldon em se utilizar do conhecimento produzido pela Geografia para discutir questões de gênero e sexualidade muito tenha a ver com o pensamento de Santos (2007 apud COSTA; BORBA; UGLAR, 2013, p. 206-207) ao dizer que o diálogo sobre sexualidades não pode estar separado das configurações sociais, uma vez que “o ensino e aprendizagem de geografia proporcionam ao estudante e ao professor a possibilidade de se localizarem na configuração social que se encontram”, podendo estabelecer, assim, uma discussão multicultural para se “dialogar com as geografias construídas a partir

da posição que os indivíduos ou grupos sociais estão inseridos no espaço de acordo com as suas condições materiais e as relações de poder”.

A partir do seu contato com o curso de Geografia, o jovem rapaz passou a se orgulhar de suas decisões e muito especialmente de sua sexualidade, e sua experiência na universidade lhe faz dar vazão a percepções mais sociológicas sobre si mesmo, suas escolhas pessoais, suas ideologias e sua condição sexual. Vejamos seu discurso logo abaixo:

[...] quando eu saí das (sic) testemunhas de Jeová eu já estava na universidade, mas quando eu entrei aqui [na UFFA], só pelo fato de eu ter entrado, muitos deles se afastaram de mim porque elas pensam da seguinte forma: ‘a universidade acaba mudando as pessoas’. E elas estão certas, mas as mudanças não são ruins, a transformação é um processo de autoconhecimento, não é ruim, agrade ou não!

Podemos perceber que durante as suas experiências pós-ensino médio, sua decisão de assumir sua orientação sexual publicamente, especialmente quando entrou na universidade como estudante fez com que Eldon sofresse algumas retaliações de seus pares, no entanto, como ele mesmo corrobora, ganhou amigos cúmplices dos grupos os quais faz parte na instituição e alguns professores acolhedores como a que resgata em sua memória e lhe serve de inspiração:

[...] aqui [na universidade] teve uma professora que trabalhou com a gente a questão da sexualidade (...) ela tem um trabalho muito amplo sobre isso, não só com heterossexuais, mas com grupos excluídos, os bis, os trans, as minorias, e ela trabalhava isso de uma forma muito aberta e eu me sentia totalmente diferente daquele meio que eu estava porque quando eu estava na turma da manhã eu era o único bissexual, o outro resto da turma se dizia heterossexual, apesar de ter meninos que eu sei que são gays e ter algumas meninas que gostavam de meninas, mas eu era o único que se dizia, apesar de ser reservado, todo mundo sabia que eu era bi e eu falava ‘sim! sou bi, entendeu?!’. E na aula dessa professora, eu me sentia maravilhado porque quando ela trabalhava as questões de sexualidade eu sentia que era pra mim, ela trabalhava de uma forma muito legal, e ela foi a única professora que no momento de seu trabalho demonstrou isso de forma superlegal. Eu não sei se por causa da matéria dela, mas ela demonstrou (...) o quanto isso é normal e de que isso foi uma criação, principalmente religiosa, uma postura que a sociedade tem.

Depoimentos como estes nos fazem repensar o quanto é importante para pessoas em situação de aviltamento e/ou exclusão social, como os sujeitos LGBTs, planos de acolhimento e estratégias de inclusão para as suas demandas

sociopsicológicas, sejam elas nos currículos educacionais ou nas políticas públicas de visibilidade social e afirmação identitária.

Sobre este ponto, Louro (2012) ressalta que são necessárias e urgentes políticas de afirmação para as minorias vilipendiadas e invisíveis em diferentes espaços sociais, para que possa ser possível superarmos estes:

[...] processos de ocultamentos [...], 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).

Sexualidades não-hegemônicas são há muito negadas e silenciadas seja na educação básica ou na educação superior, embora felizmente tenhamos na atualidade expressivos trabalhos de estudiosos sobre a questão da sexualidade e diferença na escola como Louro (2000, 2003, 2012), Miskolci (2005, 2012, 2014), Furlani (2009, 2011), Auad (2006), Torres (2013) entre outros que nos utilizamos neste estudo.

No que tange aos seus projetos de vida e ainda dentro de suas motivações, Eldon ressalta ter percebido desde cedo que a transformação que almeja para os moldes sociais em relação à forma que as pessoas percebem a sua sexualidade só é efetivamente possível por meio da continuação de seus estudos.

O jovem estudante afirma ainda que os momentos de desmotivação decorrentes de preconceitos e discriminação só lhe serviram de impulso para continuar na tentativa de visibilizar sua sexualidade, como ele mesmo destaca abaixo:

[...] eu entrei aqui [na universidade] e só queria me graduar, até porque eu ia terminar a faculdade e ia voltar para a igreja, eu não ia sair da igreja quando eu entrei aqui, mas quando eu entrei aqui eu falei pra mim 'não quero mais!'. Eu quero fazer mestrado, doutorado, eu quero ir até o top, entende? Sabe porque eu quero? Não é status não! É questão de crescimento, eu quero é trabalhar minhas questões, o que me incita, eu quero é trabalhar isso! Esse processo que a gente tá passando agora de entrevista era uma sonho porque é uma forma de eu afirmar para a sociedade e mostrar que não tenho nenhum problema em mostrar meu nome! [...] Não tenho vergonha de dizer que sou bissexual!

Isso só me dá mais força pra eu continuar, pra mudar isso de chegar um dia na minha sala de aula e quando eu ver (sic) o meu aluninho brincando com o outro porque ele é gay eu vou poder falar 'Ei! Não faça isso não!'. Chegar

na minha sala de aula e falar que eu sou bissexual! [...] Quero ser este professor que vai causar polêmica!

Quando questionado sobre como teria sido a sua história até aqui, caso não tivesse entrado na universidade, Eldon diz que certamente seria um bissexual reprimido e aprisionado nos valores inquestionáveis de sua antiga crença:

Seria [reprimido], eu acho que seria porque eu ainda estaria na religião, (...) estaria preso!

Assim, percebemos que embora a escolarização primária (ensino fundamental) de Eldon tenha sido marcada pelo conflito de **valores** e por diversas feitas de opressão de gênero, repressão sexual e identitária, sua educação secundária (ensino médio), mesmo com os relatos de relações conflitantes no que diz respeito aos **vínculos** que foram estabelecidos nesta época, pode-se dizer que soa positiva esta fase quando do processo de reconhecimento de sua sexualidade, que serviu de força motriz para a escolha de sua formação acadêmica.

Contanto, é na continuidade de sua escolarização, ou seja, já no ensino superior, que o jovem se afeita com suas **motivações** e estabelece metas passíveis de serem cumpridas a partir de situações negativas de preconceito e rejeição experienciadas por ele ao final do seu ensino médio. Sua atitude positiva frente às mudanças de mentalidades e ressignificação de valores no seu vindouro papel enquanto profissional da educação nos faz pensar o quão resiliente uma pessoa pode ser mesmo quando suas crenças caem por terra e novas formas de acreditar no futuro passam a emergir.

Assim sendo, constatamos a partir das narrativas de Eldon que o seu processo de construção da sua sexualidade vincula-se com a sua escolarização e tem reflexos nos seus projetos de vida, uma vez que é na descoberta do funcionamento desta identidade sexual que suas **motivações** são revisitadas e ressignificadas.

6. 5 – Lyah (T - Transexual): Breve identificação

Nossa quarta e última informante, na qual analisaremos sua trajetória escolar relacionando-a as suas narrativas de reconhecimento da própria sexualidade e identidade sexual, Lyah Santos Corrêa⁸⁶ se apresenta como uma psicóloga de 34 anos, graduada em curso de bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará e estudante de mestrado no curso de pós-graduação também em Psicologia pela mesma universidade, no campus da capital paraense. Solteira, autodefinida como parda e participante de movimentos sociais sobre sexualidade e gênero, Lyah é uma **mulher transexual**⁸⁷ cuja orientação sexual é, a partir desta definição, heterossexual transgênero⁸⁸.

⁸⁶ Assim como os outros participantes da pesquisa, a informante Lyah nos autoriza a utilização do seu nome real, também defendendo o argumento da visibilidade LGBT a partir de sua participação como entrevistada neste estudo. Em anexo, consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do estudante, assim como o de todos os outros participantes.

⁸⁷ Grifos nossos para destacar seu conceito. De acordo com alguns estudiosos sobre transgeneralidades (cf. BENTO, 2008; JESUS, 2012; LANZ, 2014) a fim de evitar estigmatizações sobre pessoas trans é importante evitar nomeá-las ou apresentá-las apenas como *transexuais*, não dispensando assim a inclusão do seu gênero de identificação, ou seja, *mulher transexual* ou *homem transexual*.

⁸⁸ Destacamos aqui, mais uma vez, que nos utilizamos das definições de alguns estudiosos da sexualidade humana (KATZ, 1996; STEARNS, 2009; FURLANI, 2009, 2011) cuja percepção expressa a existência de três orientações sexuais: **heterossexualidade** (atração afetivo-sexual de um indivíduo por pessoas do sexo oposto), **homossexualidade** (atração afetivo-sexual de um indivíduo pelo seu mesmo sexo) e **bissexualidade** (atração afetivo-sexual de um indivíduo por ambos os sexos). Assumimos também nas identificações, dois tipos de sujeitos sexuais: **cisgêneros** - pessoas que estão em conformidade social, cultural, política e emocional com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento (JESUS; ALVES, 2010; JESUS, 2012; LANZ, 2014) - e **transgêneros** - pessoas cuja expressão de gênero é discordante daquele o qual foi definido e atribuído ao nascer (JESUS, 2012). No caso de nossa informante, Lyah, que se identifica com o gênero feminino, uma vez que social e emocionalmente se reivindica, se sente e se percebe como mulher, mesmo sendo transexual, tem a orientação de seu desejo sexual e a disposição de seu afeto para homens, aqui no caso, o seu sexo oposto, o que ainda nos faz problematizar aqui sobre as diferenças conceituais entre sexo e gênero, discutidos em outro lugar deste trabalho.

6. 5. 1 – A experiência de Lyah no Ensino Fundamental (Primeira Escolarização)

De acordo com as suas memórias escolares, no ensino fundamental Lyah se percebia introspectiva, calada e observadora. Não fazia parte de grupos e, apesar de falar com os colegas, tendia a se isolar, tendo contato efetivo apenas com um garoto que, assim como ela, se sentia excluído na sala, como ela mesma destaca:

Eu confesso que tinha poucos amigos, porque era instrospecta (sic), muito observadora, eu conversava com todo mundo, mas não me agrupava.

Eu sentava atrás, então eu observava todo mundo, sabia o nome de todo mundo, sabia quem era quem justamente pela minha localização espacial, geográfica; eu conversava, mas não muito, porque tinha os grupos dos meninos, os grupos das meninas, dos banguncieiros, [...] mas tinha uma pessoa específica que estudei desde a 2ª série até a 8ª, então essa pessoa ficou comigo em todos os níveis então ele foi meu único amigo, só conversava com aquela pessoa, mas foi só com ele, não ficava no grupinho.

Eu não me encaixava, eu ficava meio isolada, então esse menino ficava assim também, aí ficava só nós dois.

Nesta época, suas representações sobre escola se confundiam com os **valores** adquiridos em casa e se moviam como uma obrigação em torno da ideia de alfabetização consensuada por seus pais, como a mesma relata no trecho abaixo:

Na infância [eu] não tinha a ideia do porquê eu tinha que ir para aquele lugar que não fosse (sic) o da minha casa, eu apenas ouvia histórias dos meus pais que eu tinha que ler.

Esta noção muito tradicional de ir para a escola para ser alfabetizada, antes de tudo, é uma noção bastante comum entre pessoas mais humildes, como os pais de Lyah, que como muitos acreditavam que ler e escrever garantia uma melhor distinção social e profissional. Este é sem dúvida um dos **valores** compartilhados por muitas famílias brasileiras, independente de classe social, mas principalmente, por famílias com recursos mais exíguos.

Nós, enquanto pesquisadores da educação, até certo ponto, também concordamos com isso, mas sabemos que a educação vai para além do desenvolvimento das habilidades linguísticas e que deve contemplar, contudo, as

habilidades de socialização e a concepção humanista de cidadania, que segundo Gadotti (2008, p.67) deve ser entendida como a “consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, direitos sociais e direitos políticos”. Estes conceitos são muito significativos para a história de Lyah, uma vez que, mais tarde, são eles que lhes darão uma nova representação sobre a escola como um lugar de transformação humana.

No entanto, antes desta percepção, as primeiras séries da sua educação escolar básica foram marcadas pelo isolamento e pelo distanciamento social. Por muito tempo, especialmente nesta fase, Lyah se sentiu diferente, recolhida, sem saber necessariamente por que, e relata:

Eu gostava de sentar atrás, nunca gostei de me sentar na frente e nem no meio, até hoje eu acho, é uma herança minha porque eu nunca gostei de ser vista.

Não gostava de ser vista, nunca gostei de chamar a atenção, acho que foi uma herança que até hoje eu tenho, não gosto de ser muito visível.

Eu nunca ia para o meio, nunca ia para frente, eu sempre tive receio, então eu sempre observei a sala para eu me sentar no fundo, era uma forma de observar todo mundo, de olhar quem está ali, quem está aqui, sentar na frente ou no meio, além de me tornar visível, de me sentir insegura, eu não via todo mundo e eu queria ver todo mundo, eu queria ver assim!

Lyah também destaca que isso ficou mais intenso quando na 5ª série precisou se adaptar a um número grande e variado de professores em função da mudança do primeiro para o segundo ciclo do ensino fundamental, que ela responsabiliza por sua queda no rendimento escolar, talvez por conta do inevitável processo de autoconhecimento e autopercepção do adolescente (CALLIGARIS, 2014) típico nesta transição. Abaixo, a moça faz um balanço desta época e atribui esta baixa produção escolar, especialmente, à disciplina de Educação Física, reconhecida por sua classificação de gêneros:

*Mesmo com todo processo de não entendimento acerca do que acontecia comigo em termos de identificação de gênero, minha aprendizagem, no geral, foi significativa. Até a 4ª série do ensino fundamental, cheguei a me destacar na turma como uma das pessoas que sempre tirava as notas mais altas. Era o período de apenas quatro disciplinas e apenas uma professora. Meu rendimento começou a cair quando entrei na 5ª série. Eram quase nove disciplinas e um professor responsável por cada. Era também o período da minha pré-adolescência e muitos assuntos me interessavam. Assuntos estes que permeavam a Geografia, a História, enfim, disciplinas que começaram a pensar. No entanto, a disciplina de Educação Física era minha maior dificuldade. **Sempre era colocada no grupo dos meninos e***

meu rendimento caía muito. Inclusive, nas outras disciplinas, justamente, por sentir vergonha de não-corresponder. A professora de Educação Física era o velho estereótipo da reprodução sexista e eu sempre tinha que acatar as “ordens” dela, caso eu quisesse passar na matéria. Por causa disso, acabei tirando minhas primeiras notas vermelhas na vida (matemática, química, física e até mesmo na própria geografia que eu gostava tanto).

O fato de Lyah desde muito cedo se sentir diferente por conta de suas características físicas, maneirismos, trejeitos e sensibilidade a fazia, de certa forma, se esconder para não ser alvo de ataques e perseguições. Notamos ainda que a própria escola se encarregava de reforçar suas diferenças por meio de disciplinas que não contribuía para pensar sobre questões de gênero e identidade.

Sua preferência em observar os outros e em analisar a ambiência na qual estava inserida traduzem, sem dúvida, o medo da violência ao qual pessoas “diferentes” eram expostas todos os dias na escola, inclusive por professores. E embora a estudante não seja taxativa em relação a todos os professores, a memória da disciplina educação física ainda lhe é recente por conta do constrangimento a ela relacionado, vejamos abaixo:

Os professores até que não eram de todo aversivos pra mim. Cada um com sua peculiaridade que me incentivava de uma forma ou de outra. Uns mais rígidos; outros mais maleáveis. No entanto, a professora de Educação Física, sinceramente, foi meu carma. Milagrosamente, consegui passar nesta disciplina direto.

Lyah insiste em destacar sua experiência traumática causada pela disciplina de Educação Física ao compartilhar o seguinte depoimento:

Educação Física é uma disciplina que quero esquecer, mas não consigo. Embora atualmente, eu tenha uma concepção bem diferente dela, na época era muito aversivo pensar que eu estava reduzida a minha genitália e que por Biologia, eu não podia fazer física com as meninas. E aquela professora fazia questão de reafirmar e jogar isso na minha cara constantemente.

Chagas (2010) destaca as dificuldades que enfrentam jovens transexuais ou em transição sexual dentro de ambientes educacionais, pois costumam sofrer com as delimitações estabelecidas por certas disciplinas que contrariam as perspectivas biológicas sobre si mesmas. Ela completa que “isto pode reforçar preconceitos e

formas de *bullying* no colégio, uma vez que os colegas estranham suas limitações” (CHAGAS, 2010, p. 74).

Assim, na sequência de falas abaixo, vemos que o *bullying*, uma ameaça constante na vida de crianças e adolescentes *outsiders*⁸⁹ em fase escolar, convencia Lyah ao recolhimento e ao policiamento de si mesma, dos seus modos e comportamentos como forma de evitar xingamentos e outros tipos de aviltamentos. Vejamos:

Eu nunca fui chamado de viadinho, disso ou daquilo, justamente porque eu sou uma pessoa reservada, eu sabia da dificuldade, eu via outras crianças e adolescentes como eu na época com características semelhantes às minhas serem atacadas e eu ficava com medo, então eu evitava ficar em grupos, eu me afastava, eu ficava só com essa pessoa específica, mas era comum as diferenças serem atacadas nas minhas turmas [escolares], tipo, “fulano é gordinha! Fulano é macaco!”. Esse menino que eu sempre conversava, esse que era o meu amigo de infância, ele era bem gordinho, então todos os apelidos pejorativos ele sofria e todo mundo ria dele na sala. Então era muito comum atacarem os estereótipos e eu sempre fiquei com medo de ser alvo, eu acho que era mais um motivo pra eu me reservar mais, de eu falar menos, de eu me expor. Eu entendia que se eu me exposse (sic) como eu queria eu sabia que eu ia ser atacada, então eu preferi ficar naquele lugar [recolhida].

Muitos autores que estudam o *bullying* (HARBER; GLATZER, 2012; CARPENTER; FERGUSON, 2011; LOPES NETO, 2011; SHARIFF, 2011, 2009; BEANE, 2011; TEIXEIRA, 2011; SILVA, 2010; FANTE, 2005) dizem que é comum entre crianças e jovens vistos como diferentes da normalidade imposta se tornarem calados, introspectivos e isolados em face do medo da violência ao qual são expostos no ambiente escolar, justamente por se sentirem inadequados, diminuídos e impopulares.

A percepção de Lyah em relação ao *bullying* que sofria seu único amigo e outras crianças em condição similar, além de refreá-la, contribuía para que ela fizesse uma aliança com o mesmo, um **vínculo** construído dentro da adversidade,

⁸⁹ Palavra em inglês, traduzida como *desviantes*, diz respeito às pessoas marginalizadas, excluídas e estigmatizadas por estarem fora dos padrões normatizados em diversos tipos de organizações sociais. O termo também ficou academicamente conhecido ao ser usado pelo sociólogo alemão Norbert Elias, junto com John Scotson, em 1965 na sua obra seminal sobre a exclusão chamada *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, na qual analisam questões sobre violência, discriminação, exclusão social à luz de teorias sociológicas. Cf. ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

uma vez que ambos se sentiam desviantes dos padrões estéticos e comportamentais exigidos desde a sua infância. Abaixo, Lyah reflete sobre este vínculo ressaltando a razão pela qual talvez os dois estudantes se aproximaram:

[nós tínhamos] uma aliança involuntária, meio que cada um dava apoio para o outro, só que a diferença era que ele era um alvo mesmo, não tinha como ele esconder porque era bem gordinho [...], por exemplo, quando ele chegava na fila todo mundo chamava ele de baleia [...] e o fato de meu colega ser extremamente estigmatizado eu me identifiquei com ele apesar das peculiaridades.

No trecho acima Lyah, ressalta que seu amigo, de certa forma, sofria muito mais discriminação porque suas características físicas o denunciavam de pronto, pois, em suas palavras, era “gordinho”, ao passo que, para não sofrer as mesmas humilhações, Lyah dizia que se “engessava” no intuito de não parecer ser feminina, ou seja, se camuflava de diferentes formas para não ser percebida, não ser “descoberta”, embora como ela mesma destaque neste trecho:

Eu nunca entendi porque a minha feminilidade era tão evidente, eu não frescava, não desmunhecava, acho que era por um certo grau de sensibilidade, no falar da voz, e eu não tinha um comportamento grosseiro como dos meninos.

Esta tentativa cruel de se formatar em *outro corpo*, em *outro molde*, em uma realidade que não é a sua, configura *per se* uma forma de violação, uma agressão de si mesmo, da sua própria natureza, um rompimento compulsório com a própria essencialidade.

Frequentemente, sujeitos que passam por estes tipos de violência podem se tornar adultos inseguros, desmotivados e muitas vezes, sem referencial de futuro como resultado de uma adolescência vilipendiada (SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2011). O medo passa, assim, a ser uma constante em suas vidas e “esses estudantes experimentam um grande sofrimento psíquico que pode interferir intensamente no desenvolvimento social, emocional e em sua performance escolar” (TEIXEIRA, 2011, p. 55). Abaixo, Lyah lamenta que as dificuldades pela qual passou resultaram em processos educacionais mais fragilizados:

Ter que enfrentar algumas pessoas ditadoras (profª de Educação Física, diretora, funcionários) que as suas maneiras, me tolham seja me fazendo ver que eu nunca poderia mudar nada, sendo por me reduzirem a “um aluno” sem condições nenhuma de sociabilidade. Embora, fosse bem

introspecta (sic.) durante boa parte do meu ensino fundamental, isso não atrapalhou minha aprendizagem. No ensino médio e superior, minhas posturas diante de mim, das pessoas e da vida, mudou muito. E quanto mais posturas de enfrentamento eu tinha, mas possibilidades de entendimento e argumento eu tinha para vencer meus próprios limites. Mas penso que enquanto fiquei fragilizada, em posições vitimizadas, sempre fui prejudicada no meu processo de aprendizagem.

Vemos, contudo, que suas narrativas de invisibilidade começaram cedo, ainda na infância, nas primeiras séries, Lyah já se sentia diferente e precisava se esconder como tentativa de se autoprotger das críticas e julgamentos que já suspeitava vir por parte dos colegas da escola. Miskolci (2005) diz que é comum entre jovens LGBT este sentimento premente de inadequação, de estar fora da ordem, dos formatos dos corpos, dos modos e maneirismos comuns entre meninos e meninas, enfim, de se sentir marginal, e quando se é o ‘corpo estranho’ na sala de aula “as preferências são construídas e a escola tende a contribuir para que elas sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição” (MISKOLCI, 2005, p. 14).

Quando criança, Lyah via a escola como um lugar para brincar, lhe era comum a associação de escola com jogos, uma competição a qual deveria ganhar boas notas para sempre passar de fases como num vídeo game ou como ela dizia:

Eu via a escola como um espaço de sociabilidade que eu pudesse brincar muito e interagir com outras crianças, como se fosse um jogo pra mim (...), eu associava muito com jogos, era uma competição e eu tinha que alcançar uma nota.

No entanto, este espaço positivo de socialização, esse ambiente para ‘brincadeiras e diversão’ passou a ser visto como um lugar de hostilidades crescentes na sua pré-adolescência quando se queixa da rispidez e falta de sensibilidade de seus professores diante de suas particularidades existenciais, destacando que aquele lugar de fuga da repressão dos pais passou, então, a ser uma extensão dos **valores** autoritários da família, com ela diz abaixo:

O que eu não gostava na escola era uma coisa que eu comecei a sentir desde criança: a posição muito autoritária de alguns professores que eu via como uma expansão da minha casa; se por um lado meus pais me colocaram na escola, e até então eu estava tentando entender o porquê, eu via os professores como a minha mãe e meu pai tentando me esculhambar como sempre faziam comigo e eu sempre, digamos assim, fui punida nesse sentido, como se eles exercessem a função que tinha os meus pais, por

isso às vezes minha mãe ia na escola para saber como eu estava e vira e mexe acontecia de falarem o que eu tinha feito e eu cheguei a ver a mamãe falando com uma professora minha “pode bater nele!”, falou assim mesmo para a professora e aí a professora “não te preocupa!”. Então eu sentia esse controle, eu pensei, era como se de repente, em qualquer lugar eu estivesse sendo controlada, por mais que eu não gostasse ia ter controle, só que a diferença era que lá o controle era grupal, lá tinha um grupo de filhos e filhas que eram controlados ali assim. Então isso me incomodava muito.

Percebemos que a educação moralizadora dos pais de Lyah em meados dos anos de 1980 era estendida à escola por meio de professores que muitas vezes agiam como algozes, e em alguns casos autorizados pelos pais destas crianças; um exemplo da velha disciplina baseada nos princípios da mão à palmatória e joelho no milho, métodos desumanos que felizmente foram repensados ao longo do surgimento de novas pedagogias e da consideração dos direitos humanos na escola e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

No entanto, se na educação contemporânea não há mais a utilização de controversos métodos de disciplinamento, outras queixas de Lyah em relação a sua experiência escolar na sua primeira escolarização continuam a ecoar nos tempos modernos, uma vez que, em se tratando de sexualidade, a escola continua invisibilizando e silenciando alunos gays, lésbicas, bissexuais e transexuais a fim de garantir a continuação dos padrões hegemônicos (LOURO, 2012; MISKOLCI, 2005) defendidos por uma educação escolar caduca e exclusivista. Na mesma perspectiva, Miskolci (2014) destaca ainda que:

A forma mais sutil e talvez a mais cruel de invisibilizar a sexualidade trate-se da forma como os educadores adotam o silêncio diante da emergência de uma sexualidade diferente e, assim, tornam-se cúmplices da ridicularização e do insulto público de alguns estudantes (MISKOLCI, 2014, p. 79-80).

Merece destaque dizer, também, que na instituição escolar, a percepção do outro, a percepção de si, dos próprios gostos, das preferências, dos comportamentos e da própria sexualidade também se fazem marcantes neste espaço de convivência secundária que é a escola, e não é de se estranhar que questões de sexualidade e identidade nos atravessem por lá, já que passamos tanto tempo neste ambiente de socialização (FURLANI, 2011).

No caso de Lyah, temos questões bem específicas. Não deve ser fácil para uma criança ou pré-adolescente transexual se perceber confusa pela censura de seu corpo, de seu desejo e de sua identificação com as coisas do gênero o qual gostaria de pertencer, sendo ela controlada pelo que Foucault denominou de “pedagogização do sexo” (FOUCAULT, 2007 apud MISKOLCI, 2012, p. 16), ou seja, uma forma de poder que as instituições assumem sobre o que e como deveremos ser em termos de gênero e sexualidade. A escola e a família são as principais instituições que trabalham na manutenção deste ideal de sujeitos.

Sua identidade de gênero lhe era um peso angustiante onde quer que passasse, pois não conseguia entender nem nomear seus sentimentos e as razões de suas atitudes e preferências. Michel (2010) considera a **identidade de gênero**⁹⁰ a partir das definições do psiquiatra e psicanalista americano Robert Jesse Stoller, que por sua vez depreende este conceito a partir da distinção entre os dados biológicos e de um indivíduo com os dados psicossociais, ressaltando que:

A identidade de gênero designaria a experiência identitária realmente vivida e expressa em termos de pertencimento ao masculino ou feminino, sem que estes termos possuam um conteúdo geral ou a priori. É masculino ou feminino o que é qualificado como tal pelas instâncias (o ambiente cultural e social em que evolui o indivíduo) que atribui uma significação às experiências, aos seres e as coisas (MICHEL, 2010, p. 13).

Sobre este aspecto, Lyah se recorda como os professores tinham um papel normatizador em relação a repreensão da sua identidade de gênero, ou seja, do seu comportamento e atitude dissidentes, raramente expostas, mas quando tentava fazê-lo era imediatamente reprimida e censurada, tendo sua feminilidade rechaçada e achincalhada pelos professores. Vejamos seus depoimentos abaixo:

No meu caso, a identificação, o desejo, eu comecei a ter contato com ele na puberdade pelas pessoas do mesmo sexo, mas era uma coisa muito estranha porque na minha infância eu não me identificava como menino na verdade, na verdade eu nunca me identifiquei! Acho que foi nesse ponto que eu vi que queria me aproximar das meninas, mas eu sabia que não podia porque eu estava em outro aspecto. A mamãe sempre afirmava pênis como uma física muito grande pra mim, e os professores falavam também, uma vez eu usei em ter uma brincadeira dessas e o professor me pegou e ele dizia que os meninos de hoje tem de tudo...ele usou um termo pejorativo, falou que eu não era menina porque eu não tinha vagina!

⁹⁰ Grifos nossos para chamar a atenção para o seu conceito.

A estudante lamenta este tempo em que, em termos comportamentais, na família era oprimida e na escola era controlada, ao passo que admirava o privilégio que tinham as meninas da sua idade de fazerem as coisas que ela gostaria, mas tanto em casa quanto no espaço escolar, Lyah era severamente reprimida e policiada a nunca fazê-las.

Na minha infância e pré-adolescência eu tinha dificuldade de lidar com isso porque eu me percebia diferente justamente por eu me identificar com o gênero feminino, com o que as meninas gostavam (...) o fato de elas passarem horas mexendo nos cabelos, elas conversavam e isso foi bem marcante na minha pré-adolescência na escola, quando eu via os seios delas se desenvolverem, silhuetas, e tal, eu via que comigo estava sendo diferente. E ainda tinha o estereótipo masculino que me denunciava todo o meu comportamento e eu sempre fui muito delicadinho, só que meus pais sempre tiveram a tarefa de me reprimir nesse sentido, eles tentavam me lapidar constantemente e na escola tinha os professores; as relações de gênero foram bem definidas, até na hora da escola tinha a fila dos meninos e tinha a fila das meninas, a todo o momento, por mais que eu me sentisse estranho naquela época, eu sabia o meu lugar, eu sabia o que eu podia e o que eu não podia fazer, e isso gerava um desconforto enorme na época!

É inconcebível pensar que a nossa sexualidade aflora reservadamente, num ambiente específico e que não atravessa a escola (FURLANI, 2011; MISKOLCI, 2005). Nossa sexualidade, quando num tempo, se desperta a todo o momento, e em qualquer lugar (CALLIGARIS, 2014). E de certo, podemos dizer que, é na escola em que as nuances da nossa sexualidade insistem em florescer, desabrochar, mas também é certo que profissionais da educação, de um modo geral, sempre se esforçaram para silenciar nossas sexualidades (MISKOLCI, 2005; FURLANI, 2011; LOURO, 2012) tratando-as como tabu e com algo imoral. Esta perspectiva é corroborada por Miskolci (2005) quando salienta que:

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 assunto privado ou, ao menos, restrito ao lado de fora da escola. Na verdade a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos o tempo todo e não tem como ser alocada no espaço ou em algum período de tempo. Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório o qual pode se despojar. Na escola, também se infere que todos se interessam ou se interessarão por pessoas do sexo oposto e que suas práticas sexuais seguirão o modelo reprodutivo.

Assim, neste território de hostilidade, invisibilização identitária e heteronormatividade compulsória, muitos jovens cuja sexualidade é discordante daquela que acredita-se garantir a reprodução e a 'normalidade', atravessam a sua

primeira escolarização sentindo-se estranhos, inadequados, divergentes, vazios, com poucos **vínculos** afetivos e desesperançosos quanto ao que o futuro lhes reserva, pois sabemos que estes:

Sobreviventes das tecnologias sociais, que buscam adequar cada corpo a um único gênero, sabem como a educação auxilia a fazer da infância e da adolescência fases dirigidas para a construção de homens e mulheres ideais; leia-se: pessoas normais, corretas, como nossa sociedade nos faz crer que devemos ser. Sabem também que entre o ideal e a realidade jaz uma história invisível de violências às quais alguns sucumbem (MISKOLCI, 2012, p. 12).

6. 5. 2 – A experiência de Lyah no Ensino Médio (Segunda Escolarização)

Percebemos que a primeira escolarização da nossa informante Lyah, transcorreu marcada por lembranças de uma infância reprimida e isolada tanto pelos **valores** da família como da escola, ou como ela mesma compara: uma como a extensão da outra.

Faz-se necessário destacar aqui, que os **valores** compartilhados – e às vezes impingidos - pela família nem sempre são confortáveis e convenientes para a formação emocional e psicossocial de um sujeito; muitas vezes, os mesmos valores que nos orientam ter boa conduta, bom comportamento social e boas projeções para o futuro podem fazer com que nos distanciemos cada vez mais destas possibilidades especialmente quando elas nos marcam negativamente. Com Lyah, este processo foi sintomático. No trecho abaixo, ela divaga sobre a razão de ter se tornado uma jovem fechada e recolhida, tanto em casa quanto na escola:

Lembro quando eu tinha oito anos, foi a primeira vez que mamãe me deu uma surra, eu nunca vou esquecer a surra que a mamãe me deu, e foi horrível, sabe. E foi naquele dia que eu senti algo diferente, que eu não podia [me identificar com coisas de menina]. Eu entendi o recado que ela quis me dar, e a partir daquele momento foi tão forte, foi tão significativo pra mim na minha infância que eu passei mesmo a ficar uma pessoa introspectiva, que até hoje eu sou assim, eu vejo marcas em mim até ainda hoje, apesar de eu hoje ter um discurso sobre isso, mas foi difícil pra mim esquecer essas marcas, porque elas implicavam em um momento da minha vida que eu precisava entender que eu fui reprimida cara! Me reprimia completamente, então foi a partir dali que eu comecei a sentar lá atrás e ficar só.

A homofobia da família expressa na repressão e na violência recebida em casa e percebida na escola fez com que Lyah adentrasse seu ensino médio com certas reservas e desconfortos maiores do que no ensino fundamental. Entretanto, cada vez mais identificada com o gênero feminino e inconformada com a opressão da família e da escola, Lyah percebeu na sua adolescência que precisava ter mais coragem de assumir suas escolhas e buscar se realizar em conformidade com o gênero que sempre se sentiu pertencente. Abaixo, a moça faz um balanço do tempo que passou se escondendo para não ser ameaçada e aviltada pelos típicos preconceitos que sofrem pessoas transexuais. Vejamos a seguir:

Parte da minha vida foi esse esconderijo total, então a educação primária do ensino fundamental até o início da faculdade eu me escondia completamente e já sabendo, e embora da minha adolescência pra vida adulta eu já me identificava (sic) sabendo que eu não era tão estranha assim, o que me possibilitou essa coragem foi ver outras pessoas com peculiaridades que era mais ou menos aquilo que eu queria, que me identificava, eu comecei a ver travestis, até então eu nunca tinha visto, a primeira vez que vi na rua eu estava no ensino médio, tipo 16 ou 17 anos.

No entanto, foi nesta mesma fase que Lyah descobriu que não estava só. Ao contrário do que pensava sobre a naturalização do silenciamento de sujeitos diferentes, da repressão sempre presenciada na escola e da opressão sexista da família, a estudante percebeu que existiam pessoas tal qual ela gostaria de ser, que transgrediam a norma e que havia um nome, uma definição, um conceito para aquilo que sentia sobre si mesma. Observemos então:

Eu vi e foi um impacto inicial apesar de ser travesti, mas não era o modelo feminino que eu me via, mas o simples fato dela transgredir, dela ousar e ser alvo de chacota, mas ao mesmo tempo enfrentar, isso me chamou muita atenção, ela não ficou calada, ela sabia que ia ser alvo de todo mundo, mas diferente das pessoas do meu passado que não revidavam que aceitavam, ela não! foi transgressora e enfrentou!

Se por um lado Lyah começou a se sentir menos abjeta ao descobrir a existência de pessoas com as mesmas questões que a sua, por outro, o conflito entre os valores da família e as suas necessidades existenciais começaram a lhe deixar confusa e angustiada, como vemos no seguinte trecho:

Ai eu comecei a refletir isso com 16 anos já no ensino médio: “até que ponto eu vou estar disposta a estar nesta roupagem?” eu comecei a pensar “no futuro minha família vai me cobrar outra família, filhos e eu não vou corresponder” e também ao mesmo tempo eu tinha amigos que eram

homossexuais, mas não tinham a necessidade nenhuma de usar vestimentas femininas, eles não queriam ter corpos femininos como eu queria. Com o tempo eu sofri muito porque na adolescência eu tinha pelos, eu via as meninas da minha infância se tornarem mulheres belíssimas, os seios estavam maiores, os cabelos grandes, elas tinham certa liberdade de serem desejadas pelos homens e eu não via que eu trilhava outro caminho diferente e aquilo me frustrava muito!

E foi no ensino médio que eu conheci um amigo homossexual e eu via que ele se identificava com o corpo dele, com o fato de ser rapaz e gostar de outros rapazes e eu me perguntava “por que isso não tá acontecendo comigo?” “por que eu não sigo a mesma lógica dele?”, pois eu até poderia, mas não me sentia bem, e ele não se sentia bem também se maquiando, usando batom, roupas femininas...e tudo que ele queriam era um rapaz como outro qualquer, a única diferença [entre mim e ele] é que a orientação sexual dele era voltada pro mesmo sexo! Isso me gerava muita angústia...

Efetivamente, foi na sua educação secundária que Lyah experienciou, de forma mais pontuada, os sabores e dissabores do reconhecimento da sua sexualidade e da sua identidade de gênero, porém o processo de reconhecer-se como transexual, assim como para tantas outras pessoas na mesma condição que a sua, pareceu-lhe uma fase muito confusa e angustiante, marcada por indefinições.

De acordo com Ceccarelli (2013) e Michel (2010) não é incomum que sujeitos transexuais em fase de reconhecimento de si mesmos, se asseverem homossexuais, pois na tentativa de pertencimento a um grupo tendem a acreditar que assim o são como forma mais imediata de se definir sexualmente e evitar preconceitos dentro do próprio grupo. No entanto, é importante ressaltar que **identidade de gênero** e **orientação sexual** são coisas distintas, muito embora sejam conceitos recorrentemente confundidos no senso comum.

Esta discussão é tratada em Jesus (2012), onde podemos entender por **identidade gênero** o seguinte:

O gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero (JESUS, 2012, p. 14).

Por outro lado, já dissemos neste trabalho que o termo **orientação sexual** diz respeito à sexualidade de um indivíduo, ou seja, a quem o seu desejo sexual é orientado, e para quais gêneros, em específico, sua afetividade é expressada,

podendo ela ser direcionada para homens, mulheres ou ambos os gêneros. Embora a existência de apenas três orientações sexuais (homossexualidade, bissexualidade e heterossexualidade) seja consenso entre alguns autores (cf. KATZ, 1996; FURLANI, 2009, 2011; STEARNS, 2009) há ainda quem defenda a existência de pessoas assexuais (ou assexuadas) como uma categoria, um tipo específico de orientação, ou mesmo, uma não-orientação sexual, embora ainda não exista consenso sobre esta categorização (cf. JESUS, 2012; OLIVEIRA, 2014).

O que nos parece bastante curioso, no caso de Lyah, é que a sua preocupação enquanto sujeito em eminente identificação com um determinado gênero, de algum modo, parecia solapar a questão de ter essa ou aquela orientação sexual.

Sua experiência com um contingente mais diversificado de pessoas no seu ensino médio foi expressamente significativo para a decisão que viria a tomar quando do início de sua terceira escolarização, momento o qual nossa participante narra sua trajetória de enfrentamentos, resiliência⁹¹ e motivações, tal como veremos no próximo item.

6. 5. 3 – A experiência de Lyah no Ensino Superior (Terceira Escolarização)

Se a marca da segunda escolarização de Lyah se deu pela importância dos **vínculos** com sujeitos de sexualidades dissidentes, capazes de tornar sua existência um pouco menos solitária e vazia, além de determinante para a compreensão parcial de sua identidade sexual, no ensino superior Lyah finalmente consegue se libertar de alguns **valores** da família e da escola, que de forma angustiante a impediam de seguir sua trajetória existencial, causando-lhe tristeza e isolamento.

⁹¹ Embora já a tenhamos apontado anteriormente, mais à frente, a categoria *resiliência* será conceituada e contextualizada com maior propriedade teórica e de acordo com as experiências dos informantes, especialmente presente na Seção VII.

Lyah destaca que um dos momentos mais significativos na sua transição para o gênero feminino foi quando entrou na universidade e lá entrou em contato com um coletivo de estudantes que discutiam questões LGBT, tal como narra abaixo:

Quando eu entrei aqui na universidade, ainda no gênero masculino, não sei se foi só isso, mas o meu primeiro contato foi com um grupo de pessoas que criaram um movimento, o Orquídeas, que é um grupo LGBT que na época estava iniciando e eles estavam precisando de novos participantes, eles queriam dar entrada nestes estudos e eu me disponibilizei, ninguém me convidou, eu quem quis ir.

Mais uma vez, assim como no seu ensino médio, os **vínculos** de Lyah construídos dentro do contexto educacional lhe servem de **motivação** para que ela, pouco a pouco, consiga viver plenamente sua sexualidade e identidade de gênero. Sua narrativa a seguir traz à baila esta discussão:

Quando eu entrei na universidade eu acho que transgredi a primeira regra: eu passei brilho labial na minha boca e foi um choque para a mamãe e eu disse pra ela que tinha passado porque minha boca estava ressecada e era mentira, era por estética mesmo, eu me sentia bem e como no [grupo] Orquídeas tinha homossexuais, tinha bissexuais, então começaram a discutir sobre isso, então essas pessoas me deram suporte para eu conhecer sobre aquilo, pois o eu sentia nada mais era do a diversa gama de possibilidade de exercer a minha sexualidade, então eu só estava esperando o momento em que eu ia fazer isso, e não foi da noite por dia. Ao contrário das estratégias da infância para não ser visibilizada, eu ia me fazer visibilizada, mas sem causar tanto impacto, ai deixei meu cabelo crescer, passar lápis nos olhos, furar a orelha, que antes era algo impensável pra mim...porque eu sabia se tomasse hormônio, eu ia ficar com corpo de mulher e ia ter que sair de casa, enfim! Então foi algo processual.

Este movimento pelo qual passou Lyah, de autodescoberta e de coragem de expor sua subjetividade, é semelhante ao de muitos estudantes quando do início do ensino superior, pois é muito comum que jovens ao entrarem na universidade passem a se reconhecer psicologicamente, ao passo que forjam suas identidades sociais e se agrupam de acordo com suas preferências, afinidades e/ou objetivos em comum com os seus pares, e isto talvez aconteça porque “o ingresso no ensino superior é uma transição que traz potenciais repercussões para o desenvolvimento psicológico dos jovens estudantes” (TEIXEIRA et al., 2008, p. 186).

Lyah ressalta ainda que a sua participação no grupo social que conheceu na universidade contribuiu, sobremaneira, para o seu processo de amadurecimento e autoreconhecimento enquanto mulher transexual, mostrando, assim, a importância

dos **vínculos** criados na universidade, que sem dúvida, serviram para que ela começasse a se tornar a pessoa que sempre quis ser, assim como ela destaca nos trechos a seguir:

Eu entrei no Orquídeas e entrei nesse processo de lapidação: o meu cabelo começou a crescer. É o que basicamente o senso comum chama de “gay afetado”, basicamente assim, mas eu ia me identificando enquanto gay apesar de eu não ter gostado não!

Na universidade mesmo, era os amigos LGBTs que me davam suporte, era o pessoal do Orquídeas, tanto que quando eu tinha coragem, audácia para usar um acessório mais ousado, [eles me protegiam] isso acontecia sempre quando eu andava com eles, eles formavam uma espécie de barreira.

Eram essas pessoas que me davam coragem, eram essas pessoas que me possibilitavam ter mais segurança, tanto que quando eu ia pro RU [Restaurante Universitário] com eles eu me sentia mais segura, eu não ia só porque eu tinha esse problema [medo de violência], e quando a gente saía em grupos nós sofríamos retaliações coletivas, mas não era só eu.

Lyah nos mostra que a sua sociabilização com outros LGBTs na universidade foi bastante significativa para a formação da sua identidade de gênero e compreensão da sua orientação sexual. Aronson, Wilson e Akert (2011) discutem a importância dos grupos na formação de nossas identidades sociais e a sua influência em nossas personalidades, pois segundo eles um importante aspecto que merece destaque é que geralmente:

Os membros tendem a ser semelhantes em idade, sexo, crenças e opiniões. São duas as causas da homogeneidade no grupo. Em primeiro lugar, muitos grupos costumam atrair pessoas que já são semelhantes entre si antes de ingressarem no grupo; as pessoas são atraídas por aqueles que compartilham de suas atitudes e, por isso, provavelmente recrutarão como membros pessoas que já se assemelham a elas. Em segundo, os grupos tendem a funcionar de maneira que estimulam a semelhança dos seus membros (ARONSON; WILSON; AKERT, 2011, p. 202).

No entanto, a sociabilização com um grupo de pessoas que também sofriam preconceitos e diferentes tipos de discriminações, ou seja, outros sujeitos, assim como ela, marginalizados, apresentou resultados expressivos na construção da sua personalidade, uma vez que, diferentemente da infância e adolescência em que naturalizava as ofensas e insultos que sofria, passou a ser mais corajosa e destemida em relação a defesa de sua individualidade tal como vemos na sua próxima narração:

No ano de 2006 eu estava com o pessoal do Orquídeas ai eu passei no corredor de filosofia e um rapaz negro me ofendeu e eu não sei, só sei que voltei, falei assim pra uma amiga “segura a minha bolsa, toma!”, e disse pra ele “você me chamou de quê?” ai falei assim “você sabia que toda travesti é barraqueira? Me admiro que você faz parte de uma categoria tão excluída assim como a minha e de repente me reduzir a insignificância!?!”. Só sei que falei de uma forma tão imponente que eu me senti tão bem naquela vez porque foi a primeira vez na vida que eu revidei, eu sustentei aquilo que eu falei! Eu percebi que meu agressor naquele momento não ia fazer nada e se fizesse não ia deixar barato! Foi a primeira vez que eu soltei toda a revolta que tinha dentro de mim!

Notemos que Lyah guardou, por muito tempo, toda a angústia e o sofrimento de quem foi exaustivamente agredida desde a infância e, somente após sua trajetória de empoderamento, começou a discordar dos tipos de violência que sofreu a vida inteira, passando a revidar e a exigir do outro o respeito que sempre lhe fora tão caro e esperado. Segundo Kleba e Wendausen (2009, p. 733), o **empoderamento**⁹² é “um termo multifacetado que se apresenta como processo dinâmico, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e condutuais”. Ainda, de acordo com estas autoras, existem três tipos recorrentes de empoderamento, a saber:

O **empoderamento pessoal** possibilita a emancipação dos indivíduos com o aumento da autonomia e da liberdade. O **nível grupal** desencadeia respeito recíproco e apoio mútuo entre os membros do grupo, promovendo o sentimento de pertencimento, práticas solidárias e de reciprocidade. O **empoderamento estrutural**⁹³ favorece e viabiliza o engajamento, a corresponsabilização e a participação social na perspectiva da cidadania (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 733).

Percebemos, então, que o empoderamento de Lyah se deu pelo estudo, pelo conhecimento a respeito dos seus direitos e pelo reconhecimento, não tão somente da sua transexualidade, mas da dignidade que merecia enquanto pessoa humana.

Embora o processo de empoderamento pelo qual passou Lyah a partir de sua convivência e permanência em movimentos sociais tenha sido determinante na sua decisão de se impor enquanto sujeito de direitos, suas memórias sobre aviltamentos, chacotas e toda sorte de desrespeito que comumente sofrem pessoas transexuais

⁹² Grifos nosso para destacar seu conceito teórico em seguida. Do ponto de vista linguístico, a palavra *empoderamento* vem da língua inglesa como derivada do verbo **empower** que quer dizer autorizar, permitir, dar poder ou autoridade para alguém para fazer algo ou dar controle a alguém sobre sua própria vida ou sobre dada situação, ou simplesmente, *empoderar* (cf. Oxford Advanced Learner’s Dictionary, 2005, p. 500).

⁹³ Grifos nossos.

(CHAGAS, 2010), nem sempre são de memórias de defesa e enfrentamento, uma vez que a moça denuncia ataques, inclusive, de professores da universidade, que segundo ela reforçavam preconceitos, atitudes sexistas e negavam acolhimento, como podemos perceber na seguinte narrativa:

Quando eu passei a me identificar com o gênero feminino, eu vi a necessidade de adotar o nome feminino. Foi quando surgiu Lyah [...]. Quando eu adotei o Lyah eu passei a ser conhecida assim no Orquídeas [...] só que os professores não reconheciam isso e eu comecei a dizer lá na sala, para as pessoas que eu queria ser chamada assim, os professores diziam que não iam me chamar desse nome “porque eu não vejo você como mulher!”. E teve uma vez que eu cheguei de saída lá na sala e o professor ficou olhando tão incomodado, mas tão incomodado que ele mesmo se retirou da sala!

Com relação aos professores era uma hostilidade! Eu percebia! A agressão verbal eu já sofria dos funcionários, do tiozinho do lanche, dos serventes...eu percebia neles uma necessidade maior, eles queriam era esculachar mesmo! Xingamentos, piadinhas!

Na época eu pensava também que eram as únicas formas de agressão, mas quando eu vi depois que vinham dos professores e colegas outras formas veladas de violência, uma violência mais silenciosa que era o estranhamento, que eram os olhares diferentes das pessoas, tipo o da servente, o da cantina...

Eu cansei de entrar no ônibus, de andar nos corredores com roupas femininas e os professores, os colegas da universidade, desviarem o olhar [...] e também não diziam nem “oi”, era todo um mecanismo de olhar e perceber que a pessoa virou o olhar, eu já sabia que não queriam falar comigo. Isso doía bastante.

Percebemos com estes depoimentos, que as instituições educacionais, inclusive a universidade como um todo, não estão mesmo preparadas para o acolhimento e o respeito às diferenças, e muitas vezes nem mesmo se ocupam de pensar sobre elas, corroborando as desigualdades (SILVA; MUÑOZ, 2012; RANGEL, 2011), pois “a discriminação afirma o *direito* dos que discriminam e a subalternidade dos que são discriminados” (CAETANO, 2013, p. 62).

Entretanto, apesar da rejeição, dos xingamentos, chacotas ou mesmo da violência velada a qual sofreu com recorrência durante toda a sua vida, Lyah conseguiu ser resiliente e aprendeu a não se importar mais com o julgamento injusto, a negação do outro ou a indiferença das pessoas em relação à sua identidade de gênero e à escolha de vivê-la independente do preconceito e da transfobia.

Ainda, quando questionada sobre o acolhimento dos professores, Lyah ressalta não possuir lembranças calorosas sobre esse tempo. Ela faz um balanço da ausência deste acolhimento durante suas escolarizações e reflete o seguinte:

Me acolher em minha subjetividade que nem eu mesma entendia direito, nenhum. No entanto, repressões, discriminações eram constantes, principalmente nas séries iniciais. Não eram tão frequentes até pelo fato d'eu sempre estabelecer uma conduta reprimida. E esse posicionamento meu de medo, acabou me favorecendo. Obviamente que hoje não penso assim, pois, agora, mesmo de saia e militante, a academia, vez ou outra reprimia. Já peguei várias e várias vezes professores da universidade fazendo "piadinhas" a meu respeito, num leque de violências verbais e psicológicas que, talvez, se eu ainda fosse aquela criança ingênua, talvez já tivesse renunciado a tudo.

A estudante afirma ter largado a faculdade durante dois anos por conta do preconceito e da discriminação e que neste tempo pensou em se prostituir nas ruas – lugar onde, de acordo com Benedetti (2005), muitas travestis e transexuais recorrem como alternativa de vida, motivadas, entre outras razões, pela necessidade de fuga do ambiente familiar hostil e pela exclusão social vivida nos espaços públicos os quais são impingidas a não frequentar, caso queiram evitar situações desconfortáveis. Assim, compreendem as ruas, ou a noite, como espaço de relativa proteção dos aviltamentos típicos do preconceito que sofrem à luz do dia. Além disso, segundo Kullick (2008), as dificuldades encontradas por travestis em relação à empregabilidade formal faz com que muitas optem por se prostituir, pois:

A prostituição é a única esfera da sociedade brasileira onde as travestis podem ser admiradas e reconhecidas. A prostituição faz com que as travestis se sintam sexy e atraentes. É o único contexto em que elas podem desenvolver autoestima, autoconfiança, valor pessoal, além de se sentirem como objeto de verdadeiro e intenso desejo (KULLICK, 2008, p. 151).

Entretanto, após um longo período de recolhimento emocional e apoio de seu pai, que diferentemente de sua mãe, decidiu acolhê-la, Lyah resolveu voltar para a universidade e se graduar em psicologia, pois percebeu que sua realidade enquanto transexual não mudaria e que como plano de ação deveria superar a **transfobia** que sempre lhe causara dor e sofrimento.

Na sequência, Lyah discorre sobre as suas **motivações** em continuar sua escolarização e, apesar das desagradáveis memórias de enfrentamento, a moça ressurge com perspectiva otimista:

Eu percebi que de certa forma eu tinha uma responsabilidade comigo mesma, de dar uma resposta para as pessoas, eu me via com essa necessidade, as pessoas me hostilizavam, a minha família que tanto me reprimia, principalmente a minha mãe; então eu podia até não querer mais nada depois, mas o meu título eu queria para galgar alguma coisa tipo um concurso público porque eu sempre ouvia as pessoas “poxa, você já está terminando e vai abandonar tudo, termina logo!”. Foi aí que eu resolvi voltar para dar as respostas para os outros, não foi nem pra mim, eu queria responder de outra maneira os insultos que eu sofri! Que eu podia me formar!

Para romper com a crença de que toda travesti ou transexual não tem outro caminho que não seja a prostituição, Lyah teve como **motivação** a necessidade de responder o contrário para a sociedade, como ela afirma logo a seguir:

[Minha motivação era] dizer que eu podia dar a volta por cima, que eu não queria ir para o mundo da prostituição, apesar de respeitar minhas amigas que se prostituem [...], mas que eu podia dar um contorno diferenciado pra minha vida só se eu quisesse! A primeira transexual formada em psicologia na Universidade Federal do Pará.

Sobre conseguir se formar no curso que sonhava e ainda continuar seus estudos na pós-graduação fazendo mestrado, Lyah faz um balanço positivo das suas conquistas logo abaixo:

Ai eu meio que me despi daquela posição de vítima, aquela postura das opressões, e eu vi o quanto de responsabilidade eu tinha trazido pra mim [com os estudos], o quanto de ganho. Eu passei a ser visibilizada de outra maneira, então como tinham alguns eventos de psicologia me convidam para falar sobre essa questão de gênero, de sexualidade, de transexualidade. Então eu fiquei conhecida no meio da psicologia! As pessoas falam “Ei, conhece a Lyah? Sim, eu conheço!”, elas falam de mim, falam bem de mim. Isso é bacana! Eu fiquei referenciada no norte do país e também por ter entrado no mestrado. Isso tem um peso, me dá satisfação.

Assim como os outros participantes deste estudo, Lyah compartilha duras experiências de existência e manutenção de si mesma em territórios de hostilidade e imposta “normalidade”.

Porém, sua história de vida enquanto transexual nos motiva a pensar como a diferença precisa ser urgentemente problematizada, não só na escola, mas em

todas as instituições controladoras e normalizadoras da nossa sexualidade, pois como muitas travestis e transexuais bordejam nos espaços de contestação e luta *ser transexual ou travesti por si só representa a própria militância*, ou seja, uma luta diária pelo direito de exposição, respeito e dignidade enquanto pessoa humana.

Em outras palavras, seus corpos por si mesmo afrontam, perturbam e questionam (MISKOLCI, 2005; LOURO, 2010) a normatização do “corpo comum”, dos nossos desejos, da nossa sexualidade e da questionável construção dos nossos gêneros como dispositivo histórico de poder (SPARGO, 2006; BUTLER, 1993; FOUCAULT, 1977).

SEÇÃO VII

7 – CHEGADAS E PARTIDAS: UMA VISITA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO.

*O mundo é minha
representação.*

(Schopenhauer)

Embora não estejamos assumindo neste estudo a categoria LGBT como um grupo social de fato, pois isto implicaria ressaltar que todos os participantes desta legenda teriam as mesmas demandas, interesses, plataformas e pautas de lutas, apesar das controvérsias e guardada as devidas proporções, defendemos aqui a existência de características muito semelhantes compartilhadas entre todos eles.

Nota-se que há consenso, tanto no histórico de existência desta população quanto no referencial teórico que escolhemos para a confecção deste trabalho que todos eles, por conta da dissidência da heteronormatividade, sentem-se aliados dentro de alguns processos de socialização como, por exemplo, no processo de escolarização (TORRES, 2013; LOURO, 2012; JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2000).

Isto implica dizer que, por não compartilharem a orientação sexual e a identidade de gênero impingidas pela cultura da heterossexualidade compulsória que vivemos, além da binarização homem-mulher que simbólica ou deflagradamente nos obrigam a obedecer (BUTLER, 2014), estes sujeitos compartilham narrativas de dor, medo, sofrimento, aviltamento e exclusão social.

Desta feita, com base nas narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa, neste capítulo procuraremos discutir as representações sociais (RS) que possuem estes estudantes universitários LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida. Para tanto, levaremos em consideração os consensos e partilhas percebidos nos discursos destes sujeitos, bem como destacaremos os sentidos e significados (MOSCOVICI, 2003; JODELET,

1989) que são recorrentemente notados nestas falas, ou seja, em suas memórias sobre sua **primeira, segunda e terceira escolarização**⁹⁴.

Mais uma vez, destacamos que a Teoria das Representações Sociais (TRS) encontra as suas bases fincadas, inicialmente, nos estudos do psicólogo francês Serge Moscovici nos anos de 1960, definindo-se como uma teoria arranjada no conhecimento de senso comum e que tem a representação como *forma de conhecimento* que promove a “*popularização*” e “*familiarização*” do saber, trazendo-o para o “*universo interior*” dos sujeitos (RANGEL, 2004, p. 13). Autores como Lefevre e Lefevre (2012) também apontam que:

[...] a sociedade (toda sociedade) é constituída por um plano simbólico que pode ser configurado como um sistema de crenças ou representações sociais compartilhadas que permitem a comunicação ou a troca de sentidos entre seus membros, conferindo-lhe coesão (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 20-21).

Para o próprio Moscovici (2003, p. 8), uma teoria das representações sociais estará sempre articulada ao *conhecimento* como um problema específico da psicologia social⁹⁵ e ressalta que “o conhecimento nunca é uma simples descrição ou cópia do estado de coisas”, mas muito pelo contrário, ele:

[...] é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos (MOSCOVICI, 2003, p. 8-9).

No entanto, uma vez que o conhecimento protagoniza o núcleo central da Teoria das Representações Sociais, cumpre dizer que é mister para esta teoria a afirmação de que ela se estrutura na observação deste conhecimento de senso

⁹⁴ Grifos nossos para destacar nossa maneira particular de apresentar estas etapas de escolarização dos sujeitos participantes.

⁹⁵ Área da psicologia em que a Teoria das Representações Sociais (TRS) é abrigada (cf. JOVCHELOVITCH, 2008; MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1989). Faz-se indispensável destacar aqui que, de acordo com Denise Jodelet (1989), a representação social configura-se como ponto de intersecção entre o psicológico e o social na medida em que tais domínios não encontram-se isolados.

comum, desvelando quais são as **objetivações** e **ancoragens**⁹⁶ que nele se impregnam e o definem.

7. 1 – Objetivação

Rangel (2004) e Nascimento (2002) definem estes dois mecanismos de estruturação das representações sociais como fundantes para a compreensão do conhecimento que se constrói em certa representação dos sujeitos sobre dado objeto no plano social.

Nascimento (2002) destaca que de acordo com a concepção moscoviciana, bem como numa perspectiva material, a **objetivação**, se atribui à imagem e carrega tal definição:

A objetivação pode ser vista neste processo de formação das representações sociais como um recurso que o pensamento utiliza, denominado naturalização, para tornar concreto e real, um conceito abstrato (NASCIMENTO, 2002, p. 123).

Para Rangel (2004, p. 31), através dela “se dá a concretização, a materialização de conceitos e imagens”, os quais surgem da nossa tentativa de deslocá-los do pensamento para o mundo material.

Outros autores como Pereira e Camino (2003, p. 448), por sua vez, complementam que “a objetivação é o processo em que conceitos abstratos são materializados em realidades concretas”, e ainda refletem seu sentido ao citarem Moscovici (1984 apud PEREIRA e CAMINO, 2003, p. 448) o qual destaca que “objetivar é reproduzir um conceito numa imagem” até que “essa imagem se converta num elemento da realidade em vez de ser só um elemento do pensamento”.

Silva (2008) também reforça esta definição ao destacar que “objetivar é transformar uma abstração em algo quase físico” ou que a:

⁹⁶ Grifos nossos para destacar seus conceitos logo em seguida.

Objetivação é o processo através do qual se cristaliza uma representação: noções abstratas em imagens cujo conteúdo interno após descontextualizar-se forma um núcleo figurativo para, por fim, transformar as imagens em elementos da realidade (SILVA, M., 2008, p. 28).

Ainda na mesma perspectiva, Moscovici (2003) e Rangel (2004) sinalizam que a objetivação é um processo pelo qual o sujeito ou os grupos de sujeitos internalizam as imagens concretas, reais e compreensivas, retiram-nas do nosso plano cotidiano e as amarram em outros esquemas conceituais os quais atribuímos ao conceito de *ancoragem* ou *amarração*.

7.2 – Ancoragem

Por **ancoragem**, entende-se a atribuição de sentidos que se dá a partir da nossa apreensão de um dado objeto ou imagem, isto é, são os significados que se amarram a um conceito concreto.

Ao traduzir o pensamento de Moscovici, Guareschi (2002, p. 201) ressalta que “ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que não está ainda classificado e rotulado”, pois “tudo o que permanece inclassificável e não rotulável parece não existente, estranho e, ameaçador” (FARR, 1984 apud GUARESCHI, 2002, p. 201). A ancoragem também implica um processo cognitivo que nos força a “tornar o que é estranho em algo familiar, ou seja, ancorar o desconhecido em representações já existentes” (SILVA, M., 2008, p. 28).

Ainda, segundo Nascimento (2002), podemos entender que em representações sociais a ancoragem ou amarração:

É a atribuição pela sociedade de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais. Em outras palavras, o processo de ancoragem delimita o campo de uma representação, pelo recorte da rede de significações que dá corpo à representação, e permite que esta delimitação seja compatível com os valores sociais existentes. Pode ser entendido como um processo de interiorização ou apropriação de uma estrutura simbólica cujo filtro são valores sociais” (NASCIMENTO, 2002, p. 125).

Em suma, a compreensão de Nascimento (2002) sinaliza que a ancoragem é um processo no qual estabelecemos relações de sentido às imagens que temos do mundo, ao passo que “a representação é basicamente um processo de classificação e nomeação, um método de estabelecer relações entre as categorias e os rótulos” (GUARESCHI, 2002, p. 201).

7. 3 - Delimitando as Representações dos Sujeitos

Uma vez dada a nossa tentativa de classificar e definir as representações sociais por meio de seus processos psicossociais, apresentamos aqui neste ponto, a necessidade de desvelar e discutir quais são as RS que possuem os nossos participantes enquanto estudantes LGBTs sobre seus processo de escolarização.

Perguntamos, assim, quais são as objetivações e as ancoragens que estes sujeitos possuem sobre sua escolarização na dimensão de suas sexualidades, bem como nos interessa saber sobre a relação destes processos com seus projetos de vida.

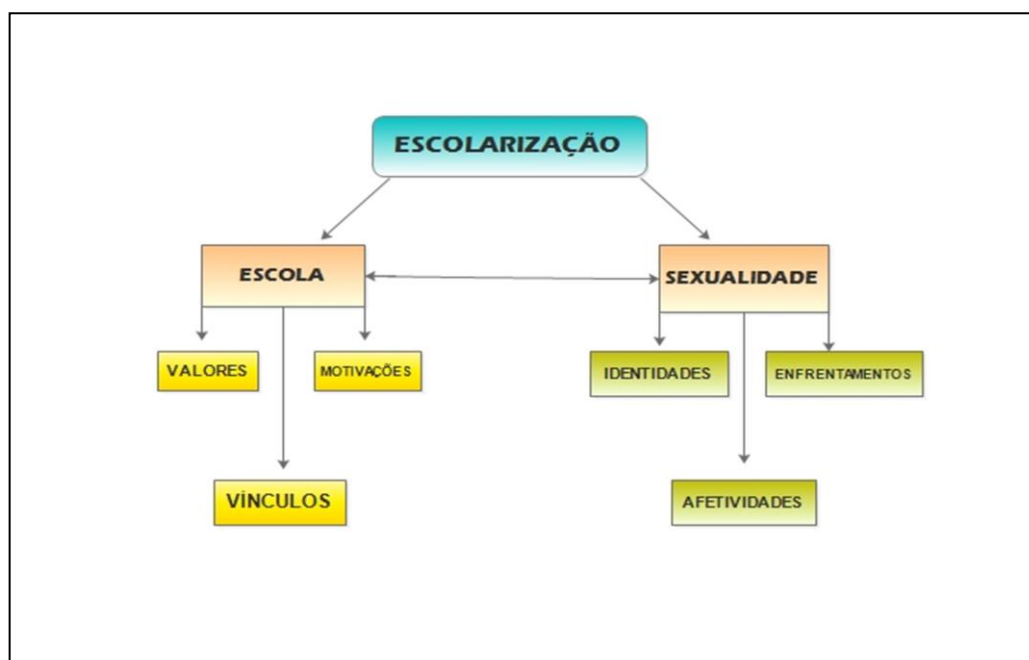
Doravante, no que tange a seus processos de escolarização, tentaremos compreender quais são as semelhanças que possuem estas pessoas enquanto sujeitos de sexualidades dissidentes em relação às três **temáticas analíticas** que destacamos na seção VII, a saber: **valores**, **vínculos** e **motivações**.

Para tanto, trazemos de volta para esta discussão o mapa conceitual que elaboramos para o capítulo de análise (Mapa Mental II) no qual temos como eixo temático central a **escolarização**, que sequencialmente compreende as dimensões **escola** e **sexualidade**, ao passo que as entendemos como constitutivas e indispensáveis para a formação psicossocial do indivíduo em processo alternante de individuação e socialização.

Ressaltamos ainda que, de acordo com o nosso mapa mental, o eixo-central **escolarização** compreende a duas categorias: **escola**, que se relaciona às dimensões *valores*, *vínculos* e *motivações*, e **sexualidade**, que se vincula às

dimensões *identidades*, *afetividades* e *enfrentamentos*. Vejamos então o mapa em questão:

MAPA MENTAL III – Revisão do Eixo Temático Central: Escola e Sexualidade



Fonte: Elaboração do autor, 2015

Já defendemos, outrora, neste trabalho a relação indissociável entre as categorias **escola** e **sexualidade** por acreditarmos que os processos de reconhecimento, comparação e experimentação da sexualidade tendem, com recorrente frequência, a acontecer nos ambientes de socialização secundária, dos quais a escola protagoniza uma grande atuação.

Defendemos ainda, que a escola produz sexualidades à medida que controla, censura e formata os nossos corpos, os classifica e os reprime por meio de um sistema o qual Louro (2003, p. 17) denomina de “processo de escolarização do corpo”, onde a escola tende a discipliná-lo sem, de fato, educá-lo para e pela diferença, mas sim, pela normatização binária do que deve ser homem e mulher.

Com base no mapa acima, discutiremos as RS dos nossos sujeitos participantes a partir da relação existente entre escola e sexualidade, a partir dos seus desdobramentos nas temáticas analíticas: *valores*, *vínculos* e *motivações* (escola) e *identidades*, *afetividades* e *enfrentamentos* (sexualidade).

7. 3. 1 – Primeira Temática Analítica (escola): **Valores**

Entendemos por **valores** todo e qualquer elemento tido como balizador social, orientado por meio de códigos de comportamento, caráter e conduta compartilhados por um grupo e/ou cultura específica.

Em uma apreensão mais filosófica, pode-se dizer que “do ponto de vista ético, os valores são fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 275), embora haja controvérsia acerca do que podem ser valores de acordo com cada cultura, pois “há ainda várias outras questões envolvidas na discussão filosófica sobre valores, p.e., se valores são relativos ou absolutos, se são inerentes à natureza humana ou se são adquiridos etc.” (idem, ibidem, p. 275). Para Cabanas (1996 apud MENIN, 2002, p. 92), os valores são:

Os critérios últimos de definição de metas ou fins para as ações humanas e não necessitam de explicações maiores além deles mesmos para assim existirem. Ou seja, devemos ser bons porque a bondade é um valor, honestos porque a honestidade é um valor, e assim por diante com outros valores como a solidariedade, a tolerância, a piedade, que têm um caráter natural, universal e obrigatório em nossa existência. Para outras posições, os valores são determinados por culturas particulares e em função de certos momentos históricos, variando, portanto de acordo com cada sociedade e período de sua existência. As ações humanas seriam, assim, avaliadas de acordo com os costumes locais; algo considerado um dia como correto e justo poderia ser, em outra época, considerando errado e injusto.

Assim, percebemos que os valores que se apresentam nos discursos dos sujeitos participantes deste estudo estão, grande parte, relacionados aqueles defendidos, compartilhados e consensuados pela família na sua primeira socialização, ao passo que estes valores podem sofrer confluência ou discordância dos valores que são defendidos, compartilhados e consensuados pela escola, em sua segunda socialização.

Cumprir dizer que as RS dos nossos participantes sobre escola estão ancoradas, primeiramente, nos valores forjados na família.

Percebemos que para os quatro informantes, as representações sobre ir para a escola estavam ancoradas na ideia de ser alguém, de mudar de vida, ser

alfabetizado, ser educado no sentido de um dia adquirir uma boa profissão e consequentemente uma melhor qualidade de vida.

Esta representação social que toma a educação como um lugar de ascensão social é muito comum, e é transmitida como um valor inquestionável pela maioria dos pais quando do convencimento dos filhos para irem à escola quando crianças. De acordo com Müller (2008), este discurso é frequente principalmente em famílias de baixa renda ou com limitações existenciais, pois costumam ver na educação uma forma de mobilização social para que seus filhos não tenham sua mesma sorte.

Movidas por esta representação, mesmo sem saberem de fato, crianças saem de sua zona de conforto e experimentam esta forma secundária de socialização, onde nem sempre os **valores da família** se confluem com os valores transmitidos na escola, podendo inclusive entrar em conflito.

No entanto, as RS sobre os **valores da escola** também estão ancoradas numa ideia de escola que controla e policia nossos corpos e comportamentos no intuito de mantê-los dentro da normatização de gêneros (cf. BUTLER, 2014; SPARGO, 2006; LOURO, 2003). Todos os participantes relatam situações em que muitos professores, ao invés de acolherem as diferenças, ou no mínimo respeitá-las, eram incumbidos de rechaçá-las e ignorá-las, reforçando o preconceito que sofriam dos outros membros da escola.

Notamos narrativas semelhantes sobre o controle dos professores em relação às suas sexualidades e da manutenção de uma ordem heteronormativa e heterossexista em todos os níveis de escolarização destes sujeitos, inclusive no ensino superior, especialmente no caso de Jack, no qual professores ainda tentavam convencê-la a ser hétero, e no caso de Lyah, ao narrar situações em que os professores não a aceitavam como mulher, fazendo-a passar por toda sorte de situações constrangedoras.

Há consenso entre eles sobre o fato de que o exercício do controle das suas sexualidades, muito bem executado pela família, se estendia à escola na qual exercia o papel de corroborar os valores rígidos da família, especialmente no que tange às identidades sexuais destes sujeitos.

Percebe-se que o primeiro controle sobre suas sexualidades se deu na família. Chauí (1991) discute em sua obra *Repressão Sexual: essa nossa (des) conhecida* o papel da família como moralizadora dos costumes e da manutenção destes através do controle das nossas sexualidades, como forma de autoproteção, uma vez que qualquer prática ou conduta sexual que coloque em risco esta instituição, ou seja, esta “fábrica familiar” deve ser reprimida e expurgada, pois:

[...] a crença que temos de que a família, tal como a conhecemos hoje em nossa sociedade, é eterna, natural, universal e necessária, de tal modo que, graças a esses atributos, está aparelhada para justificar, reforçar e reproduzir a repressão sexual. Isto é, os vícios sexuais são vícios porque destroem, corrompem, pervertem, envenenam, desviam, depravam uma instituição essencial da humanidade (CHAUÍ, 1991, p. 127).

A autora, que questiona esta crença, mostra também que este caráter protetor dos valores da família, que geralmente negam as sexualidades não procriativas, também tem controle estendido e autorizado por outras instituições normalizadoras como a escola, por exemplo. Vejamos o trecho em que ela afirma tal ponto de vista:

Em nossa sociedade, a moralização do sexo (depois que este recebe a purgação ou purificação de estilo religioso) é feita preferencialmente pela família e pelo trabalho – a escola e o Estado oferecendo recursos formais e legais para o que se realiza nas outras instituições (CHAUÍ, 1991, p. 124).

Em síntese, percebe-se que estas RS sobre os valores da escola como sendo uma instituição normativa, repressora e não acolhedora para os sujeitos de sexualidades discordantes estão ancoradas na imagem relativamente negativa que os nossos informantes possuem de escola como um lugar de mobilização social, mas também como território de enfrentamento.

Ao invés de assumir princípios humanos como acolhimento, respeito e proteção da dignidade, a escola percorre na contramão destes valores, posicionando-se como conservadora e exclusivista (cf. ARAÚJO e AQUINO, 2001; SILVA; MUÑOZ, 2012) corroborando preferências, incorporando desigualdades, e colocando “cada qual no seu lugar” (LOURO, 2012, p. 64). No quadro abaixo, resumimos as representações dos nossos entrevistados relacionando escola, objetivação e ancoragem. Vejamos então:

**Quadro XI: As RS dos participantes sobre escola com base nos
VALORES**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
OBJETIVAÇÕES	ANCORAGENS
IMAGENS: Escola como lugar de crescimento, de mobilidade social e dedicada ao letramento (educação).	SENTIDOS: Reproduz os valores rígidos da família; é castradora; não é acolhedora; é repressora; normatiza as sexualidades e identidades de gênero; professores reforçam estereótipos e preconceito; são omissos e autorizam a discriminação da diferença.

Fonte: Elaboração do autor, 2015.

7. 3. 2 – Segunda Temática Analítica (escola): *Vínculos*

De acordo com diferentes estudos psicossociais (cf. RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2012; ARONSON; WILSON; AKERT, 2011; MOSCOVICI, 2011; DESCHAMPS; MOLINER, 2009; LANE, 1987) o sentimento de *pertença* é inerente ao ser humano. Todos nós, de uma forma ou de outra, sentimos a necessidade de fazer parte de arranjos sociais estabelecidos, dos mais simples aos mais estruturalmente complexos.

Para Aronson, Wilson e Akert (2011, p. 175) isso acontece pelo fato de que “por meio da interação com os outros recebemos apoio emocional, afeição, amor, e compartilhamos experiências agradáveis; os outros são imensamente importantes para o nosso senso de bem estar”. Logo, nossa necessidade de estabelecer **vínculos** se estabelece desde muito cedo, e é na escola que temos nossas primeiras relações extrafamiliares, nas quais buscamos aqueles os quais nos identificamos e por quem somos aceitos (cf. BERGER; LUCKMANN, 1996).

Segundo o *Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa Caldas Aulete* (GEIGER, 2011, p. 1416), a palavra vínculo denota diferentes apreensões, posto que todas possuem notável aproximação semântica, a saber:

Vínculo: *sm.* 1. Aquilo que liga ou ata duas ou mais coisas; laço; liame; atilho. 2. Laço moral (vínculo da amizade). 3. Relação entre pessoas estabelecida pela lei, como casamento civil, a filiação, ou entre pessoas e coisas como a propriedade, a posse. 4. O que liga duas ou mais pessoas [...].

Segundo Pichon-Rivière⁹⁷ (1994, p. 36), o vínculo “é uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto [outra pessoa], e a sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem”. Se pensarmos os vínculos como aquilo que nos torna sociais ou sujeitos necessários dentro das relações humanas, isto nos leva a concluir que onde quer que tenhamos que ir, somos levados a construí-los, mesmo que não queiramos.

Talvez isto seja o que nos acontece na escola, onde passamos a estabelecer vínculos sejam eles compulsoriamente necessários (como os que criamos com os professores e colegas de turma) ou por nós livremente escolhidos (como uma pessoa ou um grupo o qual nos identificamos e queremos fazer parte).

No entanto, vale ressaltar que as relações sociais que construímos na escola nem sempre são confortáveis, mas são, por assim dizer, obrigatórias, ou seja, “essas inter-relações nem sempre são amigáveis” (SILVA; MUÑOZ, 2011, p. 63).

As memórias dos nossos informantes sobre os vínculos construídos na sua escolarização assumem aqui um papel importante para que possamos destacar suas RS sobre escola com base nas suas relações interacionais.

Podemos perceber que suas RS sobre estes vínculos estão ancoradas na ideia de que estes são, ao mesmo tempo, negativos e positivos, muito embora estes últimos quando aparecem, demonstram certa fragilidade, como no caso de Lyah e seu único amigo durante a primeira e segunda escolarização, cuja relação parecia ter sido estabelecida muito mais por meio da exclusão que ambos sofriam do que por afinidade psicossocial.

Há, entretanto, consenso entre os sujeitos que os vínculos estabelecidos com professores, diretores e/ou coordenadores formam imagens com ancoragens mais negativas do que positivas, pois todos relatam ter sido ignorados, achincalhados, diminuídos ou aliados por estes professores em algum momento de sua escolarização.

As relações com os colegas, por sua vez, também demonstram fragilidade na medida em que estes sujeitos os julgavam e os observam com estranheza e

⁹⁷ PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. Martins Fontes: São Paulo, 1994.

policiamento normativizador, como no caso de Eldon, que preferia levar as ofensas como “brincadeira” para sobreviver à hostilidade, e de Júnior, que procurou se formatar nos comportamentos e maneirismos do gênero masculino, bem como passou a evitar pessoas “mal faladas” para conseguir ser aceito pelos colegas.

Os relatos de Jack, Júnior, Eldon e Lyah também coincidem quando da afirmação de que só começaram a ter vínculos mais estáveis e, conseqüentemente, menos sujeitos à reprovação, julgamento e/ou discriminação, somente na sua terceira escolarização. Todos relatam ter tido melhores relações de respeito, afinidade e intimidade com as pessoas, não necessariamente por conta dos conteúdos curriculares dos cursos que estavam vinculados ou por conta do acolhimento e empatia dos professores, mas, essencialmente, em razão do maior número de culturas e ideologias diferentes convivendo no mesmo espaço institucional.

Logo, pensamos que as RS sobre a escola, na perspectiva dos **vínculos** construídos na escolarização destes sujeitos encontram-se ancoradas numa memória de solidão, rejeição, resistência de pertença⁹⁸, adaptação, sujeição, desproteção. Abaixo, elaboramos um quadro síntese destas representações:

**Quadro XII: As RS dos participantes sobre escola com base nos
VÍNCULOS**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
OBJETIVAÇÕES	ANCORAGENS
IMAGENS: Escola como lugar de socialização.	SENTIDOS: Vínculos fragilizados; sentimento de solidão e alijamento da maioria das pessoas da escola; professores indiferentes; grupos que os rejeitavam; poucas amizades; resistência de pertença e sentimento de desproteção e insegurança em relação aos outros.

Fonte: Elaboração do autor, 2015.

⁹⁸ Expressão que utilizamos aqui para nos referirmos a insistência de um sujeito em pertencer a um dado grupo, mesmo quando não totalmente aceito dentro dele, e para tanto, tenha que se moldar para garantir a sua existência ali. Isto geralmente acontece em grupos, cujos participantes de sexualidade normativa cobram de todos os seus membros a partilha das mesmas atitudes, comportamentos, maneirismos, crenças e condutas para que possam ali permanecer nem que tenham que, à revelia, subtrair sua verdadeira identidade, passando por uma espécie de colonização consentida.

7. 3. 3 – Terceira Temática Analítica (escola): *Motivações*

Há quem diga que tudo que fazemos na vida, fazemos com um propósito, “de caso pensado”, que sempre há uma razão, um motivo, que estamos sempre em busca de um *je ne sais quoi* que nos faça acordar todas as manhãs. Filosofias existenciais à parte, acreditamos que no caso de nossos informantes, muitas **motivações** foram determinantes para a continuação de sua escolarização mesmo com tantos enfrentamentos e dificuldades como aquelas por eles relatadas.

Julgamos aqui como muito adequada a função da motivação no exercício de permanência e continuidade da escolarização de Jack, Júnior, Eldon e Lyah, sujeitos que, por conta de suas sexualidades discordantes do que se estabelece como normal, compartilham neste trabalho memórias de alijamento, medo, insegurança, repressão e desaprovação por basicamente todo processo de escolarização.

De acordo com Duarte (2010, p. 49), a motivação protagoniza um papel indispensável nas nossas decisões e escolhas diárias, uma vez que “para nos empenharmos em favor de um objetivo e agirmos de maneira comprometida e persistente até chegarmos onde queremos, precisamos estar motivados”. O mesmo autor afirma também que a motivação é um complexo de atribuições biopsicossociais que são capazes de orientar nossos desejos e ações, bem como seus níveis de intensidade e persistência podem determinar o resultado e a efetividade do empreendimento.

Ushioda (1996 apud DUARTE, 2010) destaca a existência de dois tipos de motivação: extrínseca e intrínseca. De acordo com o pensamento desta autora, podemos dizer que:

[...] por **motivação extrínseca**, entende-se o processo de ações geradas por meio de recompensas externas [...] e **motivação intrínseca**⁹⁹, ações que geram recompensas simbólicas mais relacionadas ao prazer de realizá-las e aos sentimentos pessoais (como a autorrealização) imbuídos neste tipo de comportamento” (DUARTE, 2010, p. 54).

⁹⁹ Grifos nossos.

Assim, notamos nas falas dos nossos entrevistados, uma maior recorrência de relatos do que podemos tomar por **motivação extrínseca**, especialmente na primeira e segunda escolarização, fase na qual tomavam a escola como uma obrigação, uma tarefa, uma exigência a ser cumprida por conta da autoridade pais.

Há semelhanças nos relatos de que estar na escola não era necessariamente uma atividade diletante, pois aquele lugar “obrigatório” lhes fazia conviver com diferentes formas de exclusão, provocações, insultos e agressões. Esta motivação estava ancorada no significado que seus pais davam a escola, e não no significado que eles lhe atribuíam. Certamente, o que os motivava a dar continuidade nos estudos, relacionava-se mais a uma exigência parental do que de fato um impulso de si mesmo.

Percebe-se que, em nenhum momento de seus processos de escolarização, há relatos de professores que os encorajavam na construção de seus projetos de vida, o que, de algum modo, tornava a experiência escolar frustrante, dolorosa e psicologicamente insalubre. Quando estes projetos são expostos nas memórias da primeira e segunda escolarização, estes parecem incertos e inconsistentes.

Entretanto, podemos dizer que a **motivação intrínseca** destes sujeitos só passou a se fazer presente à medida que foram amadurecendo e, mais especialmente, na experiência da terceira escolarização, foram percebendo que poderiam se empoderar por meio dos estudos, na tentativa de superar toda a tribulação emocional vivida na escola por meio de novos projetos de vida em maturação. A seguir, de acordo com o quadro em destaque, é possível conferir a síntese destas representações sobre sua escolaridade com base em suas motivações:

Quadro XIII: As RS dos participantes sobre escola com base nas

MOTIVAÇÕES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
OBJETIVAÇÕES	ANCORAGENS
IMAGENS: Escola como possibilidade de crescimento	SENTIDOS: A motivação se confundia com obrigação de frequentar a escola por imposição familiar; não havia motivações extrínsecas orientadas pelos professores; não possuíam projetos vitais claros e bem-definidos; tinham pouca perspectiva de felicidade no futuro.

Fonte: Elaboração do autor, 2015.

Assim, concluímos que as representações sociais sobre as escolarizações destes jovens ancoram consensos e partilhas sobre as imagens e sentidos construídos sobre a escola, especialmente no que tange o tratamento discriminatório das diferenças sexuais - razão do disciplinamento de seus corpos, dos mecanismos de exclusão social, controle e apagamento de suas *estigmatizadas identidades sociosexuais* (GUIMARÃES, 2004).

Note-se que por toda esta seção, discutimos especialmente as RS sobre as escolarizações destes sujeitos na articulação da categoria *escola* em que discutimos as temáticas **valores**, **vínculos** e **motivações**. Na sequência, a próxima subseção discutirá especificamente as RS dos nossos sujeitos de pesquisa com base na articulação da categoria *sexualidade*, destacando cuidadosamente as temáticas **identidade**, **afetividades** e **enfrentamentos**, bem como seus resultantes articuladores **resignação** e **resiliência**, explicados no desenvolvimento do texto.

7.4 – RE(A)PRESENTAÇÕES DA SEXUALIDADE: Identidades, afetividades e enfrentamentos na escolarização LGBT

Vimos então, a partir das narrativas de nossos sujeitos de pesquisa que a sua **escolarização**, tido como *eixo central estruturante* da nossa discussão, se processa por meio da relação existente entre as categorias **escola** e **sexualidade**, que como já frisamos, as concebemos como indissociáveis deste processamento. Destarte, discutimos acima que a constituição de suas representações sociais sobre suas escolarizações se desenvolvem por meio de suas objetivações e ancoragem, as quais identificamos a partir das *temáticas analíticas valores, vínculos e motivações* na dimensão da categoria **escola**.

No entanto, cumpre dizer, no que tange à dimensão **sexualidade**, se desdobram a partir dela as subtemáticas **identidades, afetividades e enfrentamentos**, que embora não as tenhamos apontado, especificamente, durante o processamento das análises, pensamos que podem ser percebidas tangencialmente, posto que nosso foco punha holofotes, especialmente, sobre a dimensão **escola** e seus desdobramentos subtemáticos.

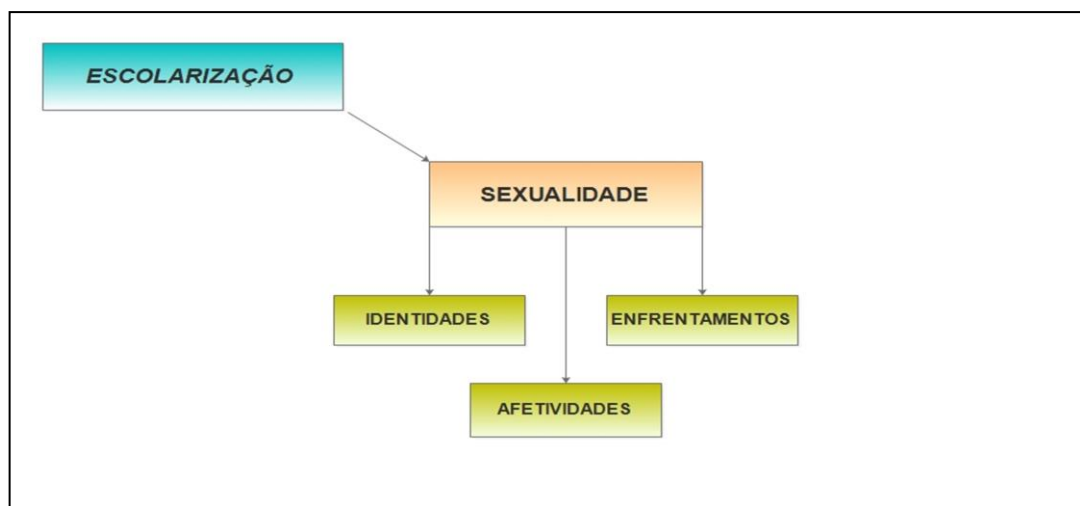
A despeito desta observação, julgamos sensato discutir aqui mais pontualmente, mesmo que em certa brevidade, a importância dos subtemas da dimensão **sexualidade**, pois sabemos que, a escola *produz* sexualidades e a *reproduz* ao mesmo tempo em que as ignora, as censura, as seleciona e as prefere (ou prefere apenas uma, supomos qual!) por um processo que Louro (2003,p. 17) chama de “processo de escolarização do corpo”, uma vez que a escola pratica uma pedagogia da sexualidade baseada em *valores* os quais procura não corromper, não desautorizar, nem desagradar.

Acreditamos, então, que sujeitos cujas sexualidades são vistas, percebidas e *ensinadas* como *sexualidades marginais* na escola atravessam duros processos de reconhecimento e aceitação de suas identidades, sejam elas sexuais ou mesmo sociais, já que são compulsoriamente arredadas daqueles cuja sexualidade é estimada, a saber, a heterossexualidade.

A seguir, resgatamos o Mapa Conceitual II que apresenta o eixo central e suas temáticas e subtemáticas. Entretanto, no intuito de clarificar a ordem de nossa

discussão, o dimensionamos para dar foco à temática sexualidade, em seguida, seccionamos estas subtemáticas para melhor compreendê-las dentro do processo de escolarização dos nossos sujeitos de pesquisa. Vejamos então:

MAPA MENTAL IV – Subtemáticas da dimensão Sexualidade



Fonte: Elaboração do autor, 2015.

7.4.1 – Identidades

Na feita que assumimos neste trabalho a ideia de que nas trajetórias de escolarização nossas sexualidades não podem ser confiscadas como a escola sempre tentou fazer como que num processo de dessexualização da educação (LOURO, 2003; FURLANI, 2011), aventamos que nossas *identidades sexuadas* são forjadas e constituídas nas experiências socializadoras e intrapsíquicas (MICHEL, 2010). No entanto, os processos de constituição destas identidades, que *per se* são complexas e subjetivas, podem ser *mais* ou *menos* confusas dependendo dos *loci* de sua formação. Concordamos que a escola seja entendida como um destes espaços influenciadores.

Para entendermos o papel dos ruídos causados por estas identidades em constituição no contexto escolar, é necessário, primeiramente, explicitarmos algumas noções de identidades.

Entendemos a identidade como um dos elementos da nossa subjetividade que tenta nos definir como sujeitos num dado contexto da nossa cultura. Segundo

Calvo (2011), a identidade é também vista como algo dinâmico, socialmente construído e representado ou constituído a partir das vozes, olhares ou representações que os membros de uma cultura possuem sobre uma classe, um grupo ou uma categoria social. Borba (2001) destaca que são muitas as noções sobre seu conceito, uma vez que:

[...] o estudo sobre os processos de identidade dos sujeitos é uma temática absorvida por diferentes áreas das ciências humanas e sociais, e discutida ao longo da modernidade em um contexto tenso entre subjetividade individual e subjetividade coletiva (BORBA, 2001, p. 27).

Entretanto, para efetiva contribuição em nosso estudo, nos interessa aqui pactuar com definições mais psicossociológicas do termo identidade. Bastos e Moita-Lopes (2011) discutem a constituição de identidades sociais e definem o social em identidade como “um conjunto de relações, em contínua mudança, estabelecidas entre os indivíduos em interações situadas” cuja estrutura de relações humanas colabora efetivamente para o processo de individuação do sujeito, isto é, “o desenvolvimento do ser humano para chegar a sua individualidade” (BASTOS; MOITA-LOPES, 2011, p. 19).

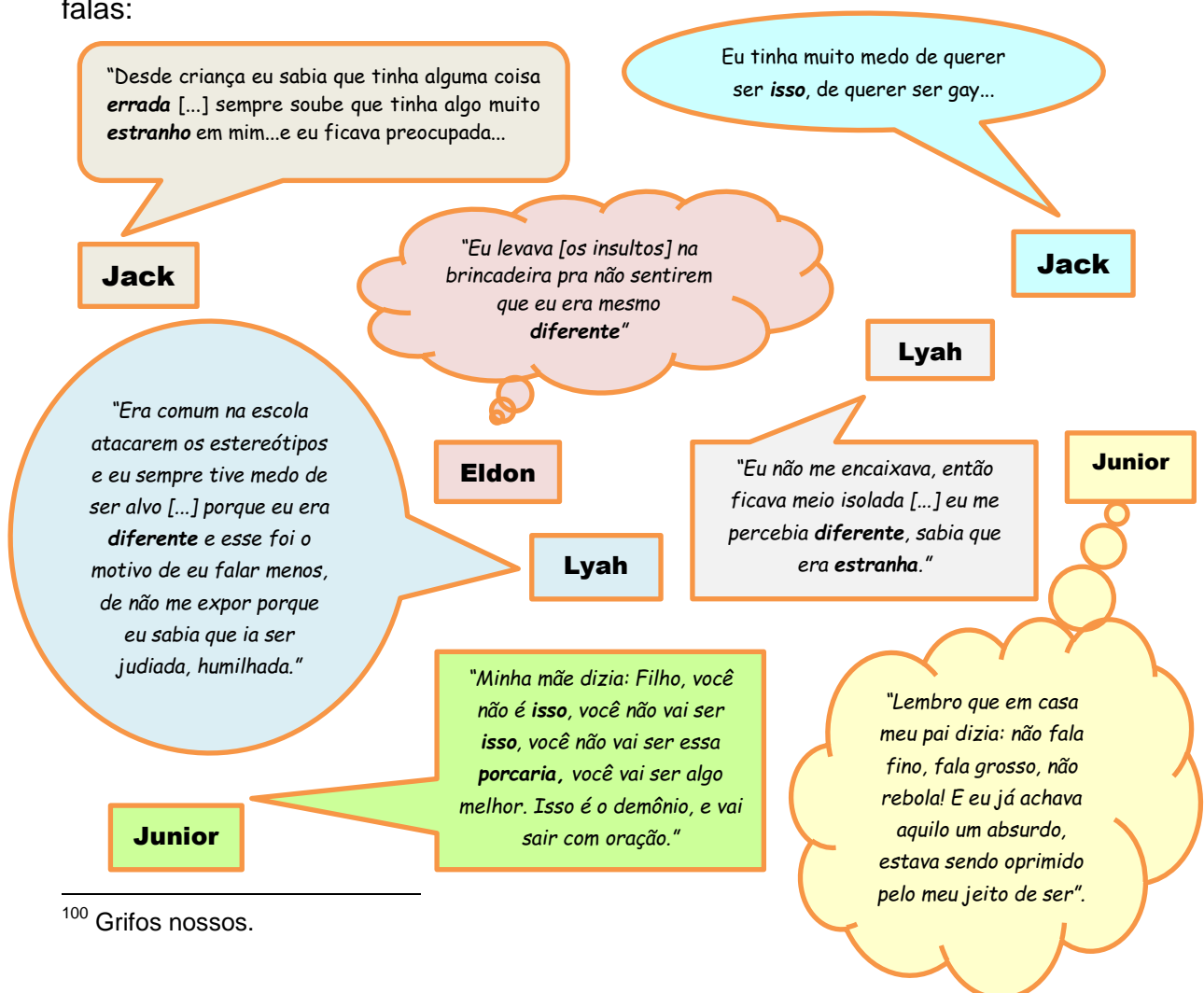
Heller (1989 apud BORBA, 2001, p. 34), define o processamento da identidade como “uma experiência de *saber que eu sou eu* na relação com os outros e mais, de saber que eu não sou tudo o que sou *pela minha relação com o não-eu*”. Em outras palavras, é através do outro que reconhecemos quem somos e assim vamos nos tornando quem somos, ou como diz Borba (2001), “a identidade vai se constituindo no movimento do estar sendo, movimento esse de regressão e progressão de valores e significados, sejam eles conscientes ou não” (BORBA, 2001, p. 35).

Woodward (2011, p. 13) também complementa que “a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades”.

E é exatamente neste movimento de percepção de si e de comparação do *eu* através do outro que sujeitos vão constituindo suas identidades, haja vista que este processo de distinção do que se é em relação ao outro causa, muitas vezes, duras dissidências, como por exemplo, os desconfortos pelos quais passam os LGBTs no

processamento de sexualidades, pois **identidades sociais** podem ser facilmente interpretadas e/ou respeitadas, enquanto **identidades sexuais**¹⁰⁰ sempre causam estranhamento, desconforto e perturbações (BUTLER, 2014; MISKOLCI, 2014, LOURO, 2012; MICHEL, 2010) à normalidade instituída.

No entanto, nas entrevistas dos nossos sujeitos de pesquisa, notamos que suas identidades sexuais, por desviarem da norma, são desde cedo - desde antes de reconhecidas por si mesmos - ameaçadas e negadas institucionalmente, tanto na família quanto na escola. Este sentimento de **estranhamento** de si próprios lhes causa angústia e sentimentos de baixa autoestima. Muitas vezes, a representação que LGBTs têm de si, sua autopercepção e sua autoimagem ancoram sentidos negativos e o sentimento de menos valor os acompanha quase que por toda vida (RANGEL, 2013; HARDIN, 2000), afinal precisam provar pra si mesmos que não são inferiores como aprenderam a se perceber. Nota-se como consenso entre eles os discursos de reconhecimento destas identidades como “estranhas”, “esquisitas”, anormais e abjetas (MISKOLCI, 2014). Abaixo, no entanto, temos trechos destas falas:



¹⁰⁰ Grifos nossos.

Contudo, notamos que as identidades LGBT costumam ser, tanto na em casa como na escola, duramente reprimidas, vilipendiadas e compulsoriamente “educadas” e orientadas a *se rejeitarem* e *se reformarem* para que não sejam futuramente relegadas ao ostracismo social. Muitas destas pessoas crescem sob a égide deste discurso, o qual as bombardeia por diferentes lados e, que com muita frequência as faz sentir menos estimadas social e afetivamente por conta de suas identidades marginalizadas.

7.4.2 – Afetividades

Ainda como uma subtemática da dimensão sexualidade dentro do nosso estudo, a **afetividade** é tratada e interpretada por nós como resultante dos vínculos prazerosos e desprazerosos que são construídos dentro dos processos de sociabilização primária ou secundária dos sujeitos. Cumpre dizer que tratamos aqui questões do *afeto* na perspectiva do *sentimento*, do *gostar*, da *emoção* sobre si e sobre o outro que se constrói a partir das interações e dos vínculos que implicam laços, ligações e relações que podem ser espontâneas ou obrigatórias, mas não necessariamente.

Desta feita, entendemos aqui as afetividades como constituintes da nossa sexualidade, em verdade, as sexualidades são disposições que enlaçam nossas afetividades e elas representam apenas um feixe das inúmeras dimensões psicossociais que abrangem o sujeito, ou seja, elas nos ligam a uma dimensão muito maior que é a nossa capacidade de nos tornarmos humanos e sobre ela criar significados (RANGEL, 2013; RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2012; ARONSON; WILSON; AKERT, 2011).

Nós, enquanto indivíduos, procuramos mormente nos vincularmos ao outro na tentativa de ganhar dele seu *afeto*. Infelizmente, nem todos os vínculos implicam em laços e afetividades proveitosas e efetivas, muitas vezes nossas disposições afetivas são frustradas no trato de relações prescritivas como aquelas que estabelecemos na escola.

Pensamos que, por conta da constituição de identidades forjadas em territórios de exclusão, suas afetividades ficam comprometidas e fragilizadas (HARDIN, 2000), pois percebemos que estas pessoas, enquanto sujeitos, se forjam

enfeitadas e vitimadas pela indiferença e, não raro, buscam nas suas afetividades formas de compensação pelos anos de desmerecimento que aprenderam a suportar.

Como resultado deste processo, suas redes sociais tendem a se formar à margem da sociedade, como por exemplo, em guetos e pontos alternativos de sociabilização na tentativa de se fraternizarem com aqueles os quais compartilham as mesmas experiências identitárias (PARKER, 2010; HARDIN, 2000; SIMÕES; FACCHINI, 2005; ISAY, 1998), imagens e sentidos de suas sexualidades desviadas da normatividade.

Hardin (2000) destaca que, com bastante frequência, pessoas de sexualidade não-hegemônica tendem a constituir vínculos subalternizados, traduzidos numa necessidade premente de aceitação e resultantes de uma autoestima forjada em padrões negativos lançados sobre a própria identidade.

Segundo Hardin (2000) e Rotello (1998), problemas de baixa autoestima em LGBTs podem resultar em comportamentos complexos e desviantes como a falta de amor próprio, relacionamentos afetivos instáveis e abusivos, apagamento de suas identidades, falta de planos para o futuro e condutas autodestrutivas como atividade sexual promíscua e desprotegida, além de falta de perspectiva para o futuro. Hardin (idem, ibid.) explica que:

[...] a autodestruição resulta mais provavelmente do molestar verbal e físico ou a da rejeição social; entre os outros fatores que podem desencadear esse comportamento estão o isolamento social, a depressão, interações familiares e atitudes sociais negativas (HARDIN, 2000, p. 10).

Rottelo (1998) também aponta a marginalidade que a sociedade relega aos homo/bissexuais como responsável por padrões autodestrutivos da própria sexualidade como a falta de esperança em conseguir estabelecer parcerias amorosas saudáveis e duradouras e a exposição irrefletida à DST/AIDS, pois desde a infância e da adolescência suas sexualidades são incentivadas a ser negadas, repudiadas e silenciadas, sendo elas, muitas vezes, vividas na clandestinidade da *cultura da multiparceria*. Segundo este autor:

É verdade que os gays, muito mais do que as outras minorias, são diretamente moldados pela maioria, pois crescem dentro de famílias

heterossexuais e são impregnados de valores homofóbicos desde a infância. A influência desses valores torna-se pronunciada na adolescência que, para muito gays e lésbicas, se complica e fica traumatizante por causa da própria homofobia e da incapacidade de passar de uma fase para outra do desenvolvimento pessoal, o que para os heterossexuais, não representa problema. Os adolescentes gays raramente conseguem se abrir, falando de seus desejos básicos e das suas paixões pelos outros. Não têm encontros, não namoram, não têm sonhos de relacionamento adulto ou casamento. É muito raro poderem confiar esses problemas aos pais, irmãos ou amigos que os apoiem. Pelo contrário, muitos deles sentem uma vergonha profunda e repulsa com relação à sua sexualidade, e acabam ficando muito fechados, o que reforça a ideia que têm de si mesmos como indesejáveis e nojentos. Na idade adulta, tentam se libertar dos grilhões da vergonha e ver-se sob uma luz positiva, e alguns até conseguem. Porém, como não conseguiram ter um desenvolvimento normal como adolescentes e perderam a oportunidade de integrar o sexo com a aprovação e a familiaridade social, enfrentam grandes dificuldades quando tentam estabelecer essas ligações na vida adulta (ROTELLO, 1998, p. 279-280).

Notemos, então, que as afetividades de sujeitos LGBT, que se comportam e se confundem com as expressões das suas sexualidades, são de maneira geral, complexas e ruidosas, pois guardam especificidades decorrentes do preconceito e do alijamento social que até hoje enfrentam em suas cotidianidades. Abaixo, selecionamos os consensos possíveis sobre questões que tocam em afetividade nas entrevistas dos nossos participantes:

"Quando os meninos me xingavam, diziam que eu era a 'maria-macho', eu ficava muito triste porque no fundo eu sabia que estavam falando a verdade, eu é quem não queria acreditar naquilo, e não tinha ninguém pra falar sobre isso. Nunca falava com ninguém sobre isso. Por medo de ser rejeitada pelas pessoas."

(Jack)

"Rolou uma afetividade da minha parte quando eu tive meu primeiro amigo homem [...] de uma forma que eu nunca tive amigos do sexo masculino [...] então eu tinha medo de contar e ele fazer sacanagem, fazer chacota [porque na escola] eu era afastado dos meninos. Eu sempre me senti diferente. Eu era diferente."

(Eldon)

A escola era um lugar onde eu não me via incluído, naquele meio eu era mais ligado às meninas do que com os meninos [...] era tipo: 'tu não faz parte da nossa turma' deixavam bem claro isso, jogavam piada e tudo mais.

(Júnior)

"Eu tinha colegas [de aula] que ficavam sem graça, quando estavam conversando no corredor e eu de repente chegava, eles paravam de conversar, não sei se era medo que os outros iam dizer se vissem eles falando comigo. [tinham medo de ser conhecidos como amigos de uma travesti]. Eu percebia certa repulsa delas. [...] No ônibus, eu esbarrava com colegas da universidade e eles viravam o olhar, não queriam falar comigo."

(Lyah)

Notamos, contudo, que os recortes discursivos acima, tocam em questões de afetividades construídas na escola em um sentido muito particular: o *medo* (ou a concretização deste medo) de não ser aceito, de ser julgado ou alijado por seus pares. Percebemos sujeitos que querem ser aceitos, querem ser queridos e querem também *pertencer*. Vemos nas narrativas de todos estes indivíduos um grande esforço de sociabilização e de manutenção de si em espaços que lhes hostilizavam, uma resistência de ali permanecer, mesmo que à revelia, para *se sentirem parte*, *aceitos* de alguma forma, ou seja, sujeitos de um fenômeno que escolhemos chamar aqui de **resistência de pertencimento** ou **insistência de pertença**.

7.4.3 – Enfrentamento

Já destacamos que tomamos o **enfrentamento** como uma categoria subtemática apêndice da dimensão sexualidade. Pode até parecer redundante dizer aqui, que sexualidades não referendadas pela norma dominante sofrem intensos embates para seguir suas existências numa cultura que os segrega e as deslegitima, ou dizendo melhor, *enfrentam* duras batalhas para conseguirem se afirmar enquanto sujeitos de direitos e de dignidade.

A palavra **enfrentar** origina-se do latim /en/ (fazer dentro) cuja raiz é derivada de /*frontem*/, acusativo de /*frons*/ (frente) e tem o sentido de *atacar de frente*, *encarar*, *lutar*, *combater*, *fazer frente* a uma situação desafiante, *lidar* com alguma coisa ou alguém, ou simplesmente, *ir para frente com os obstáculos*. Vale dizer que o dicionário da Língua Portuguesa Domingos Paschoal Cegalla (2005) cataloga entre outros significados deste vocábulo, a palavra *sofrer*. E é exatamente na acepção deste sentido que pensamos sua derivação **enfrentamento**, termo apresentado aqui neste estudo, como um subtema da dimensão sexualidade no processo de escolarização.

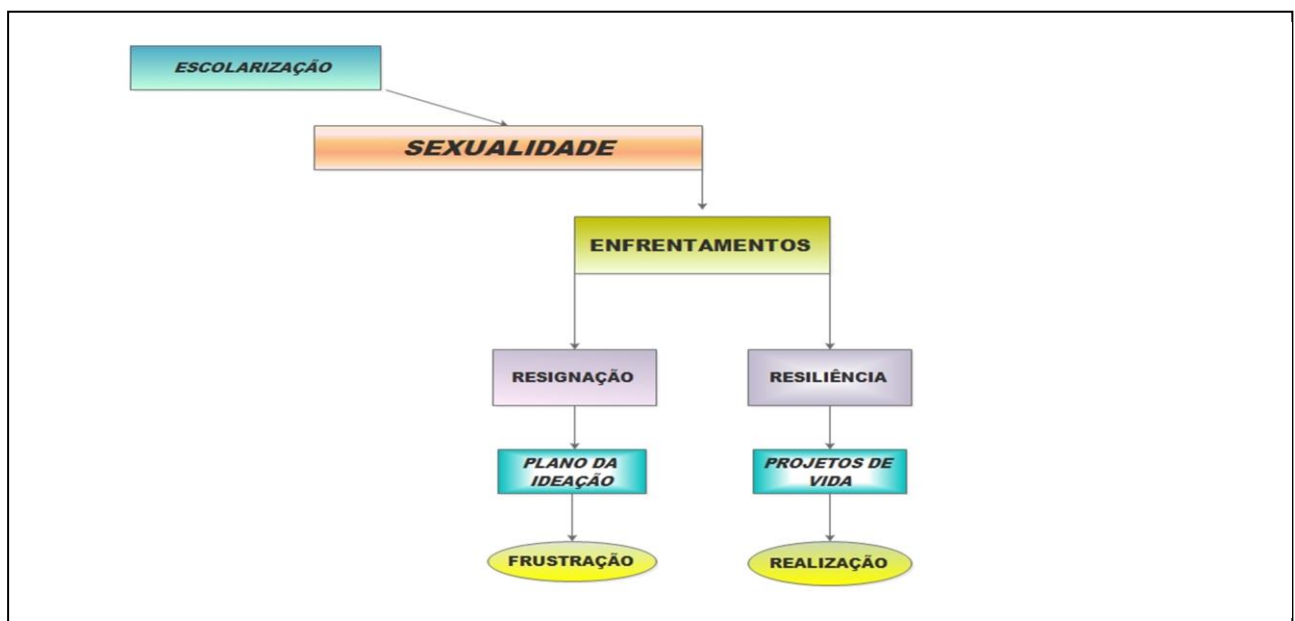
Partimos do princípio que o sofrimento é parte coadunante da identidade de pessoas LGBTs, uma vez que desde tenra idade, sentem na pele o desconforto do preconceito e da discriminação que passam a sofrer socialmente. No entanto, a questão do enfrentamento lhes é inerente e indispensável para a compreensão dos

seus efeitos na vida destes sujeitos. Estes enfrentamentos não são poucos e lhes perturbam em qualquer lugar que se façam presentes, isto é, em todas as suas formas de sociabilização. Já vimos que é, na maioria das vezes, dentro família e/ou na escola que as pedagogias do corpo e da sexualidade começam a ser ensinadas e os conflitos instaurados (cf. LOURO, 2003).

Pessoas LGBTQs, quando muito novas, mesmo sem entender, já percebem suas sexualidades (ainda latentes na maioria das vezes) impugnadas e vituperadas, ao passo que suas identidades são severamente espoliadas todos os dias, na tentativa de que se reformem que assemelhem à norma (MISKOLCI, 2005).

Esta realidade, comum a todos eles, se distende quase que pela vida toda e seus enfrentamentos são marcados pelos estigmas de suas condições sexuais. Acreditamos, assim, que dois caminhos podem ser percorridos por estes indivíduos quando entram na juventude e começam a traçar seus ideais de futuro: o caminho da **resignação** e o caminho da **resiliência**. Abaixo, para melhor entendermos a discussão que pretendemos começar a partir daqui, elaboramos um mapa conceitual em que estas sinalizações são arrançadas, vejamos:

MAPA MENTAL V – Subtemáticas do Enfrentamento na dimensão da Sexualidade



Fonte: Elaboração do autor, 2015.

A seguir, discutiremos brevemente os conceitos de **resignação** e **resiliência** como atitudes e comportamentos resultantes da subcategoria **enfrentamentos**, que acabamos de destacar.

7.4.3.1 – Resignação

A **resignação** é vista por nós como um dos resultados dos enfrentamentos experienciados por pessoas LGBT em processos de escolarização. Resignar-se significa aceitar sem contestação, sem revolta ou dissidência uma condição estabelecida.

O *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* Caldas Aulete (GEIGER, 2011, p. 1193) define a palavra *resignação*, enquanto substantivo, como “submissão aliada à constância e paciência frente aos infortúnios”, e como derivativa do verbo *resignar* cujo significado é “ter resignação diante dos reveses; conformar-se com; submeter-se”. Ainda, seguindo suas derivações, seu adjetivo, *resignado*, possui sentido muito mais sintomático:

Resignado (re.sig.na.do) a. 1. Que se resignou, ou de que se desistiu. 2. Que tem resignação, que se submete voluntariamente a uma força superior; que se conforma com a sua sorte [...].

Vemos, assim, que a semântica do verbo **resignar** compreende sentidos sociais, existenciais e atitudinais muito fortes como **desistir** e **conformar-se**. No contexto das desigualdades sociais, vemos que o histórico de lutas e tentativas de resistência à realidade objetiva, muitas vezes não dá aos sujeitos os instrumentais necessários para dar continuidade a tais enfrentamentos, o que os condiciona a situação tal a não ser conforma-se com o painel de adversidades.

Muitos LBGTs, por conta dos seus históricos de enfrentamentos decorrente de uma sexualidade não-normativa, acabam, profunda ou tangencialmente, rendendo-se ao conformismo existencial (RANGEL, 2013; HARDIN, 2000; ISAY, 1998) e à atitudes de *autorrepresentação* negativa (RANGEL, 2013, p.16) e ainda,

se entregam, muitas vezes, a estilos de vida baseados numa sobrevivência autodepreciativa “em função da história de uma autoestima altamente fragilizada” (HARDIN, 2000, p. 155).

Infelizmente, nem todas as pessoas vilipendiadas pela não-aceitação da *diferença* em contextos sociais distintos conseguem se superar e se autorreferenciar positivamente. Silva (2010) destaca que pessoas vitimadas pelo *bullying* homofóbico, por exemplo, nem sempre conseguem se sobre-erguer depois dos anos de perseguição e humilhação na escola, e denuncia que:

[...] o despreparo e o preconceito dos adultos no ambiente escolar e/ou familiar tendem a perpetuar e agravar o problema [da homofobia na escola], além de contribuir para a ocorrência de suas cruéis e indesejáveis consequências (SILVA, 2010, p. 149).

Shariff (2011), Teixeira (2011), Silva (2010), Fante (2005) e Hardin (2000) atestam que a violência na escola lançada sobre as minorias sexuais, bem como a indiferença com a qual esta questão é tratada pelos seus dirigentes, pode resultar nos sujeitos vitimados uma expectativa de vida e de futuro diferente daqueles que não sofreram nenhum tipo de agressão quando na fase escolar.

As consequências se prolongam por toda vida adulta e podem resultar em desmotivação, baixa autoestima, repúdio da autoimagem, valores sociais fragilizados, instabilidade emocional, promiscuidade, desinteresse nos estudos, falta de perspectiva profissional e conformismo ante as condicionantes sociais (HARDIN, 2000; ROTELLO,1998).

Contudo, às vezes parece mais fácil para estes jovens se conformarem e abrirem mão de um projeto de vida consistente, que valha a pena ser seguido, pois já colecionam tantas histórias de derrotas, rejeições e frustrações que lhes parece mais fácil se manter numa certa zona de conforto e evitar outros confrontos, em outras palavras, se resignam a uma imagem de si negativamente introjetada, pois:

As posturas negativas adotadas pela família, amigos ou cultura mais ampla são produtos de uma cultura de modo geral intolerante para com os homossexuais, portanto, impossíveis de não interiorizar. Isso pode criar uma batalha interna futura entre os seus desejos e o seu comportamento. Essa tensão, às vezes chamada de **homofobia interiorizada**¹⁰¹, pode

¹⁰¹ Grifos nossos.

resultar em comportamentos de autopunição, pensamentos negativos, autocensura, otimismo decrescente e predições negativas concretizadas pela própria pessoa (HARDIN, 2000, p. 59).

Logo, cumpre ainda dizer que, pessoas LGBT correm maior risco de se conformarem com as suas realidades objetivas em razão, na maioria das vezes, do pouco incentivo e encorajamento de atitudes positivas e do desenvolvimento de um senso de autoconfiança que os indivíduos normalmente constroem em sociabilizações como a família e a escola.

Ressaltamos ainda que quando estes sujeitos assumem um comportamento baseado na resignação de si, na desistência da realização pessoal ou da autorreferência como sujeitos de oportunidades, não estamos aqui dizendo que eles não sonham, não se colocam como portadores de desejos e de esperanças, muito pelo contrário, eles são capazes de se projetar, mas uma vez atachados ao plano da resignação, seus projetos tendem a ser vividos apenas no **plano da ideação**¹⁰², das vontades e da imaterialidade objetiva, o que pode lhes gerar um inevitável sentimento de **autodesvalorização e frustração**. Sobre este sentimento de não conseguir seguir em frente, Nascimento (2002) destaca que:

A sensação de que a vida parou juntamente com a capacidade de se desenvolver, de se interessar, de se emocionar, de aprender com a vida e com os outros, são sinais que assinalam a falta de sentido e de prazer em estar vivo e viver. Um aspecto significativo que complementa este quadro é **a ausência de um projeto de vida**¹⁰³ em razão das inúmeras frustrações que não foram superadas. Este fato serve como obstáculo para a elaboração de um projeto ou mesmo a sua concretização, uma vez que estas decepções são atualizadas em forma de repetição, cristalizando possibilidades de transformação da identidade rumo ao novo (NASCIMENTO, 2002, p. 109).

Entretanto, quando, por variadas motivações pessoas LGBTs evitam cair em possíveis determinismos e decidem se refazer, se “reabilitar” a partir dos holocaustos emocionais, podemos dizer que elas se inscrevem num outro padrão de

¹⁰² Usamos aqui o termo *ideação* sem nenhuma intenção filosófica ou epistemológica, apenas no sentido de *idear*, ou seja, desenvolver na ideia, criar mentalmente, idealizar, planejar e projetar no plano da abstração sem vias de materialização e/ou execução.

¹⁰³ Grifos nossos.

comportamento que, neste estudo, julgamos contrário à resignação, a saber, a **resiliência**, assunto o qual tratamos na sequência.

7.4.3.2 – Resiliência

A **resiliência** pode ser considerada uma categoria que muito nos ajudaria a entender o comportamento positivo dos nossos sujeitos participantes ante aos seus enfrentamentos no decurso de seus processos de escolarização.

Seu estudo tem sido assunto discutido tanto nas áreas da *psicologia* como na *educação*, ou mesmo na *psicologia da educação*, além da *sociologia*, do *serviço social* e da *psicanálise*, por exemplo. Entretanto, destacamos aqui os trabalhos de Campos (2014), Antunes (2003) e Poletti e Dobbs (2007) para esmerilar seu conceito e campo de debate, trazendo-o para o enfoque desse estudo.

Se afastando um pouco de definições mais científicas, as estudiosas Poletti e Dobbs (2001), dizem que a resiliência seria a arte de dar a volta por cima, de se refazer depois das tempestades da vida, de se *superar*. De acordo com Vanistendell e Wolin (2000 apud POLETTI; DOBBS, p. 13, 2007), podemos dizer que ela é “a capacidade de vencer, viver e desenvolver-se positivamente, de maneira socialmente aceitável, apesar do estresse ou de uma adversidade que normalmente comportam o grave risco de uma saída negativa”.

Com seu conceito cunhado e adaptado das ciências naturais, no campo de estudos da física, onde é entendida como *resistência*, refere-se à “propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora da deformação” (POLETTI; DOBBS, p. 13, 2007). Nas ciências humanas e sociais, no entanto, ela é usada para tentar “explicar o comportamento de pessoas frente às pressões e/ou adversidades” (CAMPOS, 2014, p.14).

Outra definição que nos chama a atenção é a de Achkar (2014, p. 63) ao apresentar a resiliência como uma “referência a pessoas que conseguem viver bem, utilizando a flexibilidade e a criatividade mesmo passando por dificuldades,

possibilitando a superação, a eliminação de um problema, através de sua ressignificação”.

Concordamos com Achkar (2014) ao usar o termo *ressignificação* no interior deste conceito, pois acreditamos que é isso que faz pessoas combatidas se reformarem depois de um grande impacto pelo qual foram obrigadas a passar em suas vidas. Elas **ressignificam** a si mesmas, as fatalidades, seus fracassos e a suas dores.

A literatura científica e as narrativas cotidianas estão repletas de casos em que pessoas vitimadas por toda sorte de discriminação, sofrimentos ou privações (como, por exemplo, infortúnios decorrentes de condições socioeconômicas desprivilegiadas) resolveram assumir posturas e atitudes otimistas, e que, apesar das turbulências emocionais e adversidades pelas quais passaram, conseguiram, de fato, *dar a volta por cima*. Ainda é um mistério para a psicologia, para ciências médicas ou para as ciências sociais a razão do quê, especificamente, leva certas pessoas a terem mais condições do que outras para se refazerem emocionalmente de tais infortúnios, ou em outras palavras, a ressignificarem suas vidas a partir das dificuldades. (CAMPOS, 2014; ACHKAR, 2014; POLETTI; DOBBS, 2007).

Nesta perspectiva, consideramos nossos sujeitos de pesquisa pessoas, sobremaneira, **resilientes**, pois apesar dos depoimentos de angústia, sofrimento e alijamento vividos especialmente em contexto escolar, decidiram, corajosamente, continuar, seguir em frente, ressignificar a si e a escola e, ainda, se reificar por meio dela.

Defendemos aqui, que na decorrência dos enfrentamentos experienciados por jovens sujeitados ao preconceito e à discriminação, como é caso dos LGBTs, assim como a **resignação** - que de algum modo, implica a desistência das tentativas de ressignificar suas trajetórias de exclusão - a **resiliência** também pode apresentar-se como caminho para que estes sujeitos, a partir das adversidades, consigam se reinterpretar, bem como se reestabelecer e se reprojeta positivamente.

Este posicionamento resiliente pode depender tanto da **motivação intrínseca** de cada um, isto é, das suas inclinações subjetivas, quanto da **motivação extrínseca**, como é o caso do encorajamento, apoio e incentivo emocional e afetivo

de pessoas como os amigos, os familiares e, inclusive, os professores, capazes de oferecer condições para a criação de projetos de vida significativos.

No entanto, notamos no discurso dos nossos sujeitos de pesquisa a ausência de situações conjuradas em motivação extrínseca decorrentes dos seus vínculos familiares e escolares, o que os fazem por nós serem interpretados como sujeitos tomados pela resiliência, pois a despeito destas condições, decidiram por si mesmos, construir seus próprios projetos de vida tendo a escolarização como forma de empoderamento.

7.4.3.3 – Projetos de Vida

No mapa conceitual que anteriormente organizamos, consideramos os projetos de vida resultantes da capacidade de resiliência de um sujeito ante aos enfrentamentos decorrentes de suas sexualidades dissidentes.

A noção de **projetos de vida** (PV) é variada e polissêmica, pois depende bastante das biografias de cada indivíduo e da constituição de suas identidades. Entretanto, cabe aqui delinear que a concepção de projetos de vida a qual nos afinamos é indicativa de construção de possibilidades, expectativas e perspectivas para o futuro pensadas e estabelecidas pelo sujeito (WELLER, 2014; NASCIMENTO, 2002a, 2002b).

O projeto de vida pode ser entendido como aquilo que o sujeito planeja para seu futuro, onde seria possível a visualização dos caminhos que deve seguir para a realização de seus planos, metas, desejos, ambições e objetivos. Para tanto, é necessário que o indivíduo tenha em mente o seu valor enquanto sujeito humano e ator social, bem como ter clareza sobre quais valores sociais lhe ajudarão a melhor traçar os caminhos que lhe levarão a materializar suas projeções.

Para a construção de um projeto de vida seguro e significativo, o sujeito precisa, primeiramente, estar de acordo com aquilo que lhe é mais intimamente importante, ou seja, é necessário que ele tenha condições de se conhecer

subjetivamente para que tenha certeza de quais metas para o futuro ele pretende alcançar. Em seguida, fatores exteriores como a participação da família, dos grupos de amigos, da comunidade escolar, sua aceitação social, as possibilidades socioeconômicas e socioculturais precisam se alinhar às suas expectativas para que possam assim ser atingidas em curto ou longo prazo.

Entretanto, Nascimento (2002) chama atenção para o fato de que um projeto de vida não pode ser entendido com simplificações, pois Barbier (1993 apud NASCIMENTO, 2002a, p. 110) expressa que ele “não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia, é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato”. A mesma autora ainda completa que um projeto de vida:

[...] não é uma previsão, mas um investimento, uma organização de pensamentos, atitudes e ações no tempo presente que objetivam resultados a posteriori; projetos de vida são aquelas aspirações e desejos de realização que são projetados para o futuro (NASCIMENTO, 2002a, p. 110).

Por outro lado, Weller (2014), se utiliza da expressão sinonímica **projetos vitais**, destacando que sua concepção tem sido explorada por áreas da *psicologia do desenvolvimento* e da *psicologia positiva*, e sugere que, ao tratar o assunto não percamos de vista os propósitos e finalidades destes projetos na vida de quem os constroem. Pelo termo projeto, Shütz (1979 apud WELLER, 2014, p. 139) assinala que ele indica uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas, que por sua vez, está relacionado ao campo de possibilidades que uma pessoa ou grupo dispõe para colocá-lo em prática”. Com isso, a autora apela para o fato de que projetos de vida estão relacionados aos sentidos e significados que damos às nossas vidas e ao nível de estabilidade que desejamos em longo prazo, ela ainda afirma que:

[...] projetos vitais – como o próprio termo informa – são metas de maior alcance e pensadas para um período mais longo. Elas podem estar relacionadas à busca de sentido para a vida pessoal, mas vão além disso, apresentando também um componente social ou coletivo, entre outros: o desejo de fazer diferença no mundo, de ajudar pessoas, de contribuir com causas maiores. Em muitos casos, os projetos vitais podem não ser alcançados durante as suas vidas, por exemplo, extinguir a pobreza ou estabelecer a paz no mundo. Mas mesmo um propósito ambicioso não pode ser visto como ingênuo (WELLER, 2014, p. 140).

Na perspectiva de Nascimento (2002a) e Weller (2014), são estes projetos vitais que sinalizam sentido para as nossas vidas ou, mais especificamente, para nossa experiência concreta do que é viver a partir de nossas identidades. No entanto, se pensarmos nas representações sociais dos nossos sujeitos de pesquisa sobre suas sexualidades, ou para dizer melhor, sobre suas identidades sexuais, concluímos que seus sentidos ancoram na construção de projetos de vida que reifiquem estas identidades.

Suas sexualidades marginalizadas em todas as instâncias sociais, a começar, na maior parte das vezes, na própria família, seguida pela escola e continuada em todas as suas outras experiências de socialização, comprometeram a percepção positiva de si mesmos e ainda colaboraram para a reificação de uma autorrepresentação desvalorizada e exígua. Sobre estas *diferenças sexuais*, Rangel (2013) ressalta que:

[...] podem sentir-se “desiguais” os sujeitos considerados estranhos, por não corresponderem a modelos ou padrões tradicionalmente aceitos como “normais”. E por serem estranhos, porque correspondem a esses padrões, sua proximidade causa resistências e, por isso, tornam-se (com maior ou menor intensidade dessas resistências) perigosos, ameaçadores, por conseguinte, “marginais”, ou seja, à margem dos espaços (ambientes, contextos, relações) reservados aos “normais”: *um qualificativo que se constrói nos meandros das redes de poder* (RANGEL, 2013, p. 17).

Rangel (2013, p. 17-18) destaca ainda que, o tratamento *desigual* que lhes é concedido em todos os contextos sociais, causa-lhes marcas profundas e, de algum modo, um certo desespero por buscar em si aquilo que aprendeu a representar no outro, ou seja, “as representações formadas por pessoas no entorno e no convívio de cada sujeito são captadas por ele e poderão ter uma influência expressiva sobre as representações que este sujeito tem sobre si mesmo”

No caso dos nossos sujeitos, esta representação da própria sexualidade como sendo inferior os forçou à utilização de diferentes estratégias de sobrevivência e que, sem dúvida, os impeliu à construção de projetos de vida baseados no alcance de metas que lhes garantissem o que sempre lhes foi privado: a **aceitação** social e o **respeito**.

Enquanto jovens heterossexuais constroem seus projetos de vida baseados em propósitos menos complexos como a decisão pela profissão que irão seguir e a possibilidade ou não de constituição de família (WELLER, 2014), conquista de bens materiais e de consumo recreativo ou mobilidade social, pessoas LGBT procuram referendar seus projetos vitais na possibilidade de garantir para si princípios humanos básicos como o direito de existir e de se constituir um sujeito de “direitos humanos”.

Em outras palavras, não que eles não queiram as mesmas coisas que os heterossexuais, não projetem suas vidas com objetivos e metas semelhantes, mas que seja prioritariamente garantido o seu **direito de existência** num futuro próximo. Isto acontece porque pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais são facilmente alvejadas pelo preconceito e pela ignorância daqueles que os julgam “menos humanos” e “menos merecedores” de compaixão e solidariedade em relação aos vilipêndios que são obrigados a sofrer quase que por uma vida inteira. É-lhes impregnado desde cedo, um sentimento de desvalor que só será comutado por meio da **mobilidade social e existencial**, relativamente, garantida pela escolarização.

Assim, a constituição de suas RS sobre suas sexualidades se dão de forma bastante peculiar e inegavelmente consensual. A **objetivação** sobre as suas sexualidades se dá pelo **estranhamento**, posto que se observarmos cuidadosamente as suas falas encontraremos o discurso do **estranhamento de si** como consenso compartilhado por todos eles como nas falas do tipo *eu era estranha, eu sabia que era diferente, todos diziam que eu era esquisito*, etc.

As **ancoragens** de suas sexualidades, ou seja, os conteúdos que lhe são articulados são traduzidos em sofrimento, tristeza, dor, desprazer, desconforto, disfarce, vergonha, medo, baixa autoestima, autoexclusão e necessidade de ser aceito. Notamos, assim, que escola é um lugar onde as diferenças são marginalizadas e que ela por si mesma dificulta sua integração, subtraindo de pessoas de sexualidades dissidentes a capacidade de consolidação de laços afetivos por conta da manutenção do preconceito. Caetano (2005 apud RANGEL, 2013, p. 21) ressalta que:

Entretanto, se, no convívio por tanto tempo e tantas oportunidades de estabelecer relações com professores, colegas, funcionários, houver

atitudes de exclusão, quem sofre também poderá consolidar o sentimento de frustração e leva-lo consigo para o resto da vida. Pior ainda será, por medo dessa exclusão, do sofrimento, da vergonha, esconder-se, invisibilizar-se, silenciar, controlar os gestos e o tom da voz para não ser reconhecidos.

Desta feita, notamos que, para romper com o ciclo de invisibilidade e exclusão, sujeitos LGBTs elaboram projetos de vida em que a mesma escola que os segregou e foi cúmplice de seus enfrentamentos, servirá de meio para que possa se desenvolver suas capacidades de se resilir com outro foco, isto é, com a atribuição de outra ancoragem: a possibilidade de se **legitimar** como sujeito por meio da escolarização.

Seus projetos de vida comportam-se então não mais como fim, mas como meio de ser sujeitos socialmente **visibilizados** e humanamente **respeitados** e culturalmente **assentidos**. Para tanto, estas pessoas desenvolveram a resiliência como uma habilidade social, uma vez que podemos defini-la, também, como “uma **competência**¹⁰⁴ por ser menos dependente da personalidade do indivíduo e mais um padrão de comportamento aprendido desde cedo na vida, o que requer consciência e prática disciplinada” (CAMPOS, 2014, p. 163-164).

Estas pessoas, que desde cedo, tiveram consciência de si, de sua condição de “diferença”, se disciplinaram a ponto de não se resignarem, ou melhor, a ponto de nunca desistirem de suas escolarizações como forma de (tentarem) garantir o respeito por sua individuação, por sua liberdade de ser como são.

Seus projetos de vida são ancorados em cima do que lhes foi retirado (ou que talvez nunca lhes tenha sido dado), daquilo que nunca vigorou. E no tocante dos desdobramentos negativos, percebe-se que em seus projetos vitais são secundarizados (se é que eles existem de fato) outros valores como os *componentes coletivos* de um PV que são “desejo de fazer diferença no mundo, de ajudar outras pessoas, de contribuir com causas maiores” (WELLER, 2014, p. 140). Em outras palavras, seus PV são ancorados, quase que exclusivamente, nos **valores humanos** em detrimento dos **valores materiais**.

¹⁰⁴ Grifos nossos.

No entanto, arriscamos aqui dizer que, apesar dos sentidos negativos ancorados numa escola excludente, estes sujeitos encontraram formas compulsórias de resistência em favor de um projeto maior que é a **garantia de sua dignidade**. Sua escolarização passou então a ser vista como forma de compensação pela desconformidade de suas sexualidades a uma ordem heterossexista (BUTLER, 2014; TORRES, 2013; JUNQUEIRA, 2009). A título de exemplo, destacamos abaixo algumas falas dos sujeitos em que esta ancoragem está articulada:

Se eu não tivesse estudado eu não teria algumas coisas claras na mente, se eu não tivesse entrado na faculdade, no curso de história, se eu tivesse ali no meu universo de igreja, talvez eu tivesse feito muita besteira na vida, tipo fugido, tivesse ido sem rumo [viver uma vida sexualmente arriscada]. Fazer uma universidade não é só questão de status, é a questão conhecimento [...] e digo que seria diferente porque eu sinto que as pessoas iriam me discriminar e eu não teria uma arma à altura para apontar de volta".

(Júnior)

"O estudo é uma forma de eu me impor!"

"Ser gay ninguém quer ser, e eu não queria ser só gay, ser mais uma lésbica sem ensino fundamental, sem ensino médio, como muita gente costuma ver, sabe, [queria que] quando alguém me apontasse e dissesse 'não! essa daí não é uma pessoa QUALQUER, ela estudou, terminou a escola, entrou na universidade, se formou'. Era assim que eu pensava!"

(Jack)

"Eu quero fazer mestrado e doutorado, quero ir até o topo, entende? Sabe por que eu quero? Não é questão de status, é questão de crescimento, [...] respeito! [...] Eu quero trabalhar as minhas questões, a sexualidade, é isso que me provoca, e eu quero trabalhar isso em sala".

(Eldon)

"Hoje, já no mestrado, em ambiente universitário, percebo que minha relação com escola ou academia não é mais de notas, conceitos, mas sim de possibilidades de ressignificações de papéis já que ela, a instituição escolar não pode e não deve mais reproduzir bonecos Lego, um atrás do outro. Mas cabeças pensantes."

(Lyah)

As falas de nossos sujeitos confirmam que a *escola* foi por eles compreendida, ao mesmo tempo, como **causa** e **consequência**, uma vez que, através dela, estes sujeitos tiveram a confirmação de sua *diferença*, da forma mais deletéria possível, bem como as suas conformidades. E, além disso, ela em grande parte foi a **causa** de seu sofrimento, ao passo que atuava como conivente de sua exclusão e pactuava com uma abjeção moral e seus resultantes impropérios. Por outro lado, foi também **consequência** à medida que, como forma de se resilir, a tiveram como projeto de vida para se empoderar.

Mas vale corroborar que, a escolarização não é vista como foco central de seus projetos de vida, mas sim como via para determinar a sua ancoragem em princípios humanos que, desde que entraram na escola, lhes foram negados em função dos sentidos e significados negativos historicamente construídos acerca das sexualidade periféricas (FIGARI; DIAZ-BENITEZ, 2009).

Para concluir, os projetos de vida construídos por estes sujeitos assentam-se em bens **imateriais**, na expectativa de que eles possam garantir a dignidade da pessoa humana. Estes PVs priorizam, ainda, a concessão de uma contrarresposta às representações sociais visivelmente negativas construídas sobre pessoas LBGTs pelo senso comum, para que assim, esta população historicamente marginalizada e dissidente possa finalmente coroar seus enfrentamentos ao longo de um processo de **reafirmção**, **empoderamento** e **legitimação** de suas identidades sexuais por meio de sua escolarização.

RELATÓRIO DE VIAGEM: (Des) concluindo a minha jornada

A viagem é melhor que o fim.

(Miguel de Cervantes)

Não é incomum, ao final de uma longa viagem, fazermos movimento retrógrado no intuito de avaliar as coisas boas ou ruins adquiridas ao longo do nosso percurso: as memórias vividas, as paisagens apreciadas, a fotografia através da janela, o calor da estrada, o vento na face, o cheiro da grama molhada, da chuva recém-caída, dos rostos desconhecidos e silhuetas muitas, que atravessaram nossos caminhos, nossos tantos olhares que, sem saber, acompanharam nossa ansiedade de logo chegar.

Enfim, felizmente tendemos a considerar muito mais o saldo positivo deste tipo de empreitada e ignorar os apertos, os medos e os desconfortos de não estar em casa, de ser forasteiro, desconhecido e solitário, enfim, esquecer o lado ruim em detrimento das coisas que lá deram certo, uma vez que independente de qualquer coisa, uma jornada é sempre um encontro consigo mesmo, uma viagem pra dentro da gente.

Assim nasceu este estudo, de um movimento de partida a uma terra desconhecida ao desembarque solitário de quem não tem mais certeza do porquê ali chegou.

E em face do fluxo de tantos sujeitos, de tantas pessoas que nos atravessaram neste curso de migrações, por conta de tanta *diferença* que nos tocou ao longo de nossas paragens, concluímos que nossas *conclusões* não são muitas, não são rígidas e por isso se desfazem na medida em que pensamos ter chegado ao fim e, por ledô engano, chegamos (outra vez) a um novo ponto de partida com novos objetivos, novas questões, e novas esperanças, quem sabe até.

Outrossim, na tentativa de avaliar o resultado do nosso percurso, ressaltamos que de início, tínhamos como objetivo geral para este estudo investigar as RS

(Representação Sociais) que universitários LGBT têm sobre a transcorrência de seus processos de escolarização no intuito de entender como estes acontecimentos influenciaram em seus projetos de vida.

Para chegarmos a este objetivo, nos indagamos primeiramente se a educação básica e superior, de um modo geral, está preparada para receber alunos de sexualidades contra-hegemônica, ou seja, se a escola, tal como entendida por Libâneo¹⁰⁵ (2005, p. 159) assume uma concepção de educação emancipatória na qual ela seria, de maneira bastante geral, “o grande fator de humanização, já que ela prepararia os indivíduos para participar na reestruturação da própria civilização tendo em vista o desenvolvimento de toda a humanidade”.

No que diz respeito aos objetivos específicos (OE), como primeiro OE tínhamos a intenção de descrever nossos sujeitos participantes quanto as suas semelhanças e diferenças, de um modo geral.

Percebemos que estes estudantes têm em comum: a experiência de uma educação pública¹⁰⁶, fragilizada, traumática e controversa; todos também vêm de família com limitações econômicas e, com exceção de Lyah¹⁰⁷, todos os outros três, coincidentemente, vieram de famílias evangélicas; todos compartilham memórias sofridas pelo *bullying*, indiferença e preconceito institucional em relação às suas sexualidades e, ainda estão tentando entrar no mercado de trabalho por meio das profissões que almejam seguir.

É também um fato, bem específico e consensual, que todos eles compartilham uma memória em comum: a **homofobia** e suas variações de acordo com as especificidades de cada uma das sexualidades LGBT (*lesbofobia*, *homofobia*, *bifobia* e *transfobia*). Embora alguns militantes defendam que a

¹⁰⁵ LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

¹⁰⁶ Destacamos aqui, como relativa exceção, a escolarização de nossa informante Jaqueline Souza, cujo ensino superior está sendo cursado em uma IES particular, haja vista que sob regime de financiamento estudantil, pois, como a mesma destaca, de outra forma não conseguiria pagá-la integralmente dada as dificuldades financeiras que sempre enfrentou por ser oriunda de família com baixos recursos materiais. No entanto, ressaltamos que a primeira e segunda escolarização de Jack foram essencialmente públicas, o que nos confere esta generalização, pois a mesma ainda encontra-se no segundo ano de curso de graduação enquanto estudante de ensino superior.

¹⁰⁷ Não há nas entrevistas nenhuma narrativa em que Lyah destaca questões religiosas em sua família.

homofobia é uma forma de visibilizar as agressões e/ou todos os outros tipos de violência vividos exclusivamente por gays masculinos, utilizamos este termo com maior flexibilidade, pois de acordo com a narrativa dos nossos sujeitos, antes da definição marcada de suas identidades, todos eles passaram por situações e experiências *homofóbicas*.

Portanto, é necessário destacar aqui, que pensamos que a palavra homofobia depreende-se como um termo guarda-chuva que abarca todas as outras *fobias* contra as sexualidades discordantes da heteronormatividade, não que ignoremos, por capricho ou indiferença, as outras formas de definir especificamente as violências que vivem cada LGBT em particular, mas por acreditarmos que este termo, do ponto de vista sociopsicológico, autoriza-se como uma categoria de conhecimento que alcança com uma maior profundidade todos os meios de comunicação, especialmente aqueles que vinculam o conhecimento de senso comum, não relegando este debate apenas à academia, grupos de militância ou eventos científicos.

Como segundo objetivo específico, tínhamos em mente verificar o processo de escolarização destes jovens, e o fizemos por meio de entrevistas constituídas de perguntas em torno de sua escolarização, tais como: escola, sexualidade, família, valores, vínculos, preconceito, acolhimento, motivações, superações e projetos de vida.

No terceiro objetivo específico, nos propúnhamos a identificar nos processo de escolarização destes estudantes a imagens e os sentidos que constituem as objetivações e ancoragens que organizam as representações sociais sobre suas escolarizações.

Conseguimos alcançar este objetivo ao analisarmos as entrevistas dos nossos sujeitos por meio de problematizações e conhecimentos fornecidos pela Teoria *Queer*, que orientou o nosso debate através de questões como: diferença e educação, binarismo homem/mulher e identidade de gênero, identidade sexual, heteronormatividade e preconceito. Feita esta análise, em seguida, nos debruçamos sobre as RS dos universitários em questão sobre seu processo de escolarização para finalmente identificar as objetivações e as ancoragens presentes nestes discursos.

Por todo este trajeto, notamos que à medida que fomos problematizando questões como *educação* e *diferença* na perspectiva da sexualidade, fomos descobrindo que o ideal de escola cidadã baseada na recepção da diversidade, pensada por Libâneo (2005) e Gadotti (2008), ainda está longe de ser atingido dada as lacunas existentes no referencial humano que a escola vem perdendo, ironicamente, desde o início dos processos de crescente modernização.

No caso do nosso estudo, percebemos que os jovens universitários LGBT possuem nos seus processos de escolarização histórias que guardam especificidades, consensos e partilhas que coadunam relatos de aceitação, rejeição, resignação, enfrentamento e superação bastante singulares, o que, por sua vez, influenciam em seus planos para o futuro, suas representações de si, suas relações intrapessoais e interpessoais, além de suas motivações intrínsecas e suas aspirações vitais.

As representações sociais (RS) dos nossos sujeitos participantes neste estudo sobre a transcorrência de sua forma escolar são fundantes no desvelamento dos desafios e adversidades que pessoas LGBTs passam em qualquer nível de escolarização, contrapondo-se ao que ordinariamente vive a maioria em relação a esta demanda reprimida da população.

Nosso objetivo último se propunha a fazer uma relação entre as representações sociais de universitários LGBT sobre suas escolarizações e as implicações destas RS com seus projetos vitais.

No entanto, identificamos que seus projetos de vida são construídos no entorno de um ideal de **aceitação** e **respeito** social e afetivo como forma de compensação por todo seu histórico de alijamento e tribulação emocional coletado durante seu angustiante e, ao mesmo tempo, resiliente processo de escolarização marcado, basicamente, pela segregação e depreciação da **diferença**.

A busca por **merecimento** por meio da mobilidade social quase que garantida pela educação torna-se, então, objetivo vital a ser por eles alcançado para que se tenha algum tipo de paz espiritual, aumento gradual da autoestima, amparo emocional e senso de estabilidade e autoconfiança.

Pessoas LGBTs que buscam a educação como alternativa para diminuição do preconceito e da discriminação sofridas desde muito jovens, mostram que a luta por **reconhecimento** e **visibilização** positiva assume um maior protagonismo diante de suas necessidades existenciais imediatas, pois princípios éticos e morais como a aceitação e o respeito - raramente debatidos na escola - parecem atuar com maior importância e careza do que, de fato, possuir efetivamente uma carreira consistente e renomada para si próprio.

A narrativa dos nossos sujeitos participantes sobre suas etapas de escolarização também nos ajudou a perceber que as suas representações sobre escola são forjadas na dicotomia existente entre suas objetivações e ancoragens, uma vez que, suas **imagens** sobre escola como lugar de crescimento, escola como lugar de socialização e escola como lugar de mobilidade e respeito social não condizem ou coadunam com os **sentidos** que lhe são atribuídos na experiência destas vivências.

Seus sentidos mostram uma percepção de escola “comprometida” com a exclusão por gênero e sexualidade, ou mais especificamente, por identidade de gênero e identidade sexual. Suas narrativas assumem caráter denunciativo quando lembram e descrevem uma escola pública, a saber, reprodutora de valores rígidos baseados na castração de suas individualidades, na repressão, disciplinamento de suas sexualidades, reforçamento de preconceitos por meio de estereótipos e alijamento das diferenças e da consensuação da violência contra a população LGBT.

Entre outras questões, notamos ainda a descrição de momentos de solidão, desamparo emocional, vazio existencial, vínculos fragilizados, frouxos e pouco sentimento de alteridade por parte de seus pares, o que denota relações quase que clandestinas e marginais, contribuindo assim para afetividades inseguras e carecentes.

Do ponto de vistas das motivações, percebemos uma necessidade individual que possuem estes estudantes de se superar por meio do estudo, uma luta por esta forma de **empoderamento**, buscando, assim, dentro de si a força inescusável para tanto, intrinsecamente, uma vez que em suas narrativas não há a lembrança deste apoio, incentivo ou encorajamento advindo de qualquer professor. Percebemos,

contudo, que mais uma vez a escola não se ocupa da orientação positiva para estes sujeitos independente do nível de ensino, eximindo-se de qualquer responsabilidade diante da formação destes enquanto cidadãos.

Contudo, nota-se, que apesar de toda a modernização da ciência e do ininterrupto crescimento da engenharia do conhecimento, a escola ainda fabrica formas de educar que exclui alguns “tipos humanos”.

E ao invés de, definitivamente, humanizar outros “tipos” incapazes de respeitar, tolerar ou conviver pacificamente neste ambiente, a escola *deseduca* estes sujeitos com a sua forma caduca e exclusivista de ensinar todos os indivíduos (como se todos fossem iguais) através de estruturas padronizantes que garantam um ideal de homem branco, macho, classe média, heterossexual, misógino, cisgênero e cissexista reforçando, assim, preconceitos de toda sorte. Isto tudo acontece por meio das amarras da imposição das diferentes formas de exclusão e não por meio de propósitos de respeito e acolhimento para com, especialmente, sujeitos em situação de vulnerabilidade existencial como a população LGBT.

Em suma, não há garantia de direitos humanos para a escola tradicional, pois ela ainda teima em **não** considerar humanos “pretos, bichas, sapas, travas, putas e pobres” (como ela, direta ou indiretamente, assim os depreende e passa adiante!), pois, embora estejamos em pleno século XXI, a nossa educação ainda não consegue nem ser direita, nem ser humana.

Ainda, quando bem acima dizemos que nossas conclusões não são muitas, nem que atestamos a rigidez de nossas descobertas, e muito menos, sem querer apelar para nenhum tipo de modéstia, nos colocamos a dizer que, do ponto de vista da epistemologia que se arvora nesse estudo, reconhecemos o fato de que ainda não estamos prontos, nem acabados, “desconcluídos”.

Igualmente neste trabalho, que ao atingir este ponto, ao chegar neste território, nesta *paragem* - como assim gostamos de dizer - percebemos que ao invés de concluirmos, assumimos um movimento contrário, desfazendo nossas *pseudo-quase-certezas* no intuito de nos motivarmos a continuar a jornada que pensávamos estar chegando ao fim. E não estamos aqui para dizer que chegamos.

Muitas questões ainda nos provocam, nos clamam por respostas, nos desafiam continuar.

A discussão sobre **educação** e **diferença** é bastante recente, ainda é moça, e tal por assim o ser, muita coisa ainda tem para viver, muitas descobertas a ser feitas, muitas experiências e experimentações para serem descritas, narradas, compartilhadas. A sexualidade na escola ainda é um tabu, sabemos, mas temos esperança que outros viajantes curiosos como nós queiram seguir este rumo, comprar um bilhete pra percorrer o caminho que trilhamos, por sua vez, com outro olhar, outra bússola e outra transpiração.

Talvez tenhamos parado somente, feito um *pit stop* rápido para o fôlego retomar e, quem sabe, amanhã talvez, seguir nosso árduo e inacabado caminho rumo à *diferença*.

REFERÊNCIAS

ABGLT. **Manual de comunicação LGBT**. Aliança Paranaense pela Cidadania LGBT: Paraná, 2009.

ABRAMOVAY, Miriam. **O mundo jovem**: concepções de juventude. PPT – II Seminário Denatran de Educação e Segurança no Trânsito (Jovens no Trânsito) Belo Horizonte: DENATRAN, 2007. Disponível em: http://www.denatran.gov.br/eventos/seminarios/jovem/apresentacoes/CONCEPCOES_JUVENTUDE.ppt. Acesso em: 25/fevereiro/2015.

_____. **Violência na escola** – América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003.

ACHKAR, Ana El. Competência social e resiliência docente: notas sobre um experiência. In: CAMPOS, Luciana (orgs). **Resiliência & habilidades Sociais**: reflexões acerca de suas articulações e seus desdobramentos na escola e na vida. Curitiba: Editora Appris, 2014.

ALMEIDA, Kathanne Lopes; SILVA, Anamaria Cavalcante; CAMPOS, Jocileide Sales. **Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying**: uma revisão da literatura. *Revista de Pediatria*. v. 9. n. 1, p. 8-16, jan/jun. Fortaleza: SOCEP, 2008. Disponível em: < www.marcosribeiro.com.br/biblioteca/Artigo%20-%20Bullying.pdf. >

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **O psicólogo no cotidiano da escola**: resignificando a atuação profissional. In: GUZZO, R. S. (org.) *Psicologia Escolar*: LDB e educação hoje. Campinas: Editora Alínea: São Paulo, 1999.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. Coleção Primeiros Passos. Ed. Brasiliense: São Paulo, 1985.

ANTUNES, Celso. **Resiliência**: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Vozes: Petrópolis, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F; AQUINO, Júlio Groppa. **Os direitos humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. Moderna: São Paulo, 2001.

ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy D.; AKERT, Robin M. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Educandos e educadores**: seus direitos e o currículo (Indagações sobre o currículo). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Brasileira: Brasília, 2008.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas**: Relações de gênero na escola. Editora Contexto: São Paulo, 2006.

BARRIENTOS-PARRA, Jorge. **Estatuto da juventude** – instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens. Revista de Informação Legislativa. Ano 41, n. 163, jul/set. p. 131 – 152. Brasília, 2004.

BASTOS, Liliana Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Estudos de Identidade: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEANE, Allan L. **Proteja seu filho do bullying**: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. Best Seller: Rio de Janeiro, 2011.

BELELI, Iara. **Gênero na sala de aula**. In: MISKOLCI, Richard (org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

BELLO, Ana Sánchez. **El androcentrismo científico**: el obstaculo para la igualdad de género em la escuela. Educar: Universidad de La Coruña, 2002. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20756/20596>. Acesso em 20/06/2015, às 19:23h.

BENEDETTI, Marcos. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BERUTTI, Eliana Borges. **Gays, lésbicas, transgenders**: o caminho do arco-íris na cultura norte-americana. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: EmTese – Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC. v. 2, nº 1 (3), jan/jul. Santa Catarina: UFSC, 2005. p. 68-80. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em 07/05/2015, às 23:01h.

BORBA, Amândia Maria de. **Identidade em construção**: investigando professores na prática da avaliação escolar. EDUC: São Paulo, 2001.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O capital cultural**. São Paulo: Cultrix, 1986.

BRAGA, Denise da Silva. **Vidas na fronteira – corpos, gêneros e sexualidades**: estranhando a normalidade do sexo. Biblioteca Feminista, 2012. Disponível em:

http://www.bibliotecafeminista.org.br/index.php?option=com_remository&Itemid=53&unc=fileinfo&id=492. Acesso em: 07/03/2015, às 9:34h.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

_____. **O que é essa coisa chamada amor**: Identidade homossexual, educação e currículo. Revista Educação e Realidade, v. 21, número 21, jan./jul., Rio Grande do Sul: UFRGS, 1996.

BRÍVIO, Gustavo. **Representações Sociais**: dimensão estruturada e estruturante dos processos de comunicação. Revista Espaço Acadêmico – UEM, n. 116, ano X, Maringá, PR, 2011.

BROWNMILLER, Susan. **In our time**: memoir of a revolution. Oxford Press: Oxford, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero – feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Gender Trouble**: Feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1999.

_____. **Bodies that matters**: on the discursive limits of “sex”. Routledge: New York, 1993.

CAETANO, Márcio. Gênero e sexualidade: diálogos e conflitos. In: RANGEL, Mary. (org.). **A escola diante da diversidade**. Wak Editora: Rio de Janeiro, 2013.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. Publifolha: São Paulo, 2014.

CALVO, Luciana Cabrini Simões. **A identidade profissional de professores de inglês**: representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio. In: REIS, Simone; VEEN, Klaas van; GIMENEZ, Telma. Identidades de professores de línguas. EDUEL: Londrina, 2011.

CAMPOS, Luciana (orgs). **Resiliência & habilidades Sociais**: reflexões acerca de suas articulações e seus desdobramentos na escola e na vida. Curitiba: Editora Appris, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, RJ, 2013.

CARPENTER, Deborah; FERGUSON, Christopher J. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. São Paulo: Butterfly Editora, 2011.

CHAGAS, Berenice da Costa. ***Olha a pintosa ali!*** - Conversões da homossexualidade em heterossexualidade dominante. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual:** Essa nossa (des)conhecida. Editora Brasiliense: Brasília, 1991.

CHILAND, Colette. **Transexualismo.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

COLLING, Leandro. Políticas para um Brasil de além de Stonewall. In: COLLING, Leandro (org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** CULT – Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador: EDUFBA, 2011.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras.** Lamparina, FAPERJ: Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, Bruno Henrique dos Santos; BORBA, Mariana Luztoza da Silva; UGLAR, Maria Andrea Monteiro. **Reconhecimento de identidades múltiplas na escola: multiculturalismo crítico e gênero nas aulas de Geografia.** In: Anais do III Seminário Internacional de PIBID Univates. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/51/pdf_51.pdf. Acesso em 30/05/2015, às 14:53h.

COSTA, Cristina. **Sociologia:** introdução à ciência da sociedade. Editora Moderna: São Paulo, 2005.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação. nº 24 (set/out/nov/dez). p. 40 – 52. ANPED: São Paulo, 2003.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais.** Vozes: Petrópolis, 2009.

DIAS, Adelaide Alves. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos.** In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves. (Org.). Direitos Humanos: capacitação de educadores - Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos - Vol. 2. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **Motivação e autonomia no ensino e aprendizagem da habilidade de escrita em inglês como língua estrangeira:** os gêneros do Orkut e as suas interfaces interacionais. 124 fls. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2010.

DUTRA-THOMÉ, Luciana; TELMO, Alice Queiroz; KOLLER, Silvia H. **Trabalho e violência** – impactos na juventude brasileira. In: HABIGZANG, Luísa F.; KOLLER, Silvia H. e col. Violência contra crianças e adolescentes – teoria, pesquisa e prática. Porto Alegre: Artmed, 2012.

DUVEEN, Gerard. **O poder das ideias** (introdução). In: MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Vozes: Petrópolis, RJ, 2003.

ESTIVILL, Jordi. **Panorama da luta contra a exclusão social**: conceitos e estratégias. Genebra: Boureau Internacional do Trabalho, 2003.

FACCHINI, Regina. **Histórico de luta LGBT no Brasil**. In: Psicologia e diversidade sexual/ Conselho Regional de Psicologia da 6ª região (org.). São Paulo: CRPSP, 2011. p. 10-19.

_____. **Sopa de letrinhas**: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Garamond: Rio de Janeiro, 2005.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Verus Editora: Campinas, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Escolarização e práticas escolares no Brasil**: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. DP&A: Rio de Janeiro, 2002.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. **Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). Diversidade Sexual e Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC- UNESCO, 2009.

FIGARI, Carlos Eduardo; DÍAZ-BENÍTEZ, Maria Elvira. Sexualidades que importam: entre a perversão e dissidência. In: FIGARI, Carlos Eduardo; DÍAZ-BENÍTEZ, Maria Elvira (orgs). **Prazeres dissidentes**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sócias e epistemológicas do conhecimento escolar. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade 1 – A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. Villa das Letras Editora: Indaiatuba, SP, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRY, Peter; McRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. Editora Brasiliense, 2009.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Autêntica: Belo Horizonte, 2011.

_____. **Educação sexual: possibilidades didáticas**. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo. Vozes: Petrópolis, 2010.

_____. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. Coleção Questões da nossa época. Cortez: São Paulo, 2008.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância**: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. Paco Editorial: Jundiáí, 2014.

GALLO, Marcia M. **Radicalesbians issues**: “The woman-identified woman” manifesto. In: GALLO, Marcia M. *LGBT History*. Ipswich, MA: EBSCO Publishing, 2005.

GARBER, Marjorie. **Vice-versa**: bissexualidade e erotismo na vida cotidiana. São Paulo: Record, 1997.

GARCIA, Loreley. **A mensuração de sujeitos fluídos e provisórios**: queer methods and methodologies. In: Revista *Ártemis*, ed. V, v. 13, jan/jul. UFPB, 2012. p. 242-246. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/viewFile/14234/8161>. Acesso em: 06/08/2025, às 04:27h.

GEIGER, Paulo (org.). **Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa Caldas Aulete**. Lexikon: Rio de Janeiro, 2011.

GIL SOUZA, Carmem Zeli Vargas. **Juventude e contemporaneidade**: possibilidades e limites. Revista *Última Década*, nº 20, CIDPA Viña Del Mar, p. 47-69, junho, 2004. Disponível em <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n20/art03.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2015 às 8:48h.

GOFFMAN, Erving. **Estigmas**: notas sobre a manipulação deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo** (Indagações sobre o currículo). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Brasileira: Brasília, 2008.

GREEN, James Naylor. **Além do carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. UNESP: São Paulo, 2000.

_____; TRINDADE, Ronaldo (orgs.). **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GUIMARÃES, Carmen Dora. **O homossexual visto por entendidos**. Garamond

Universitária: Rio de Janeiro, 2004.

HABER, Joel; GLATZER, Jenna. **Seu filho e o *Bullying***: ajude seu filho a lidar com provocações, insultos e agressões. Novo Século: São Paulo, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A: Rio de Janeiro, 2006.

HARDIN, Kimeron N. **Auto-estima para homossexuais**: um guia para o amor próprio. Summus Edições GLS: São Paulo, 2000.

HEILBORN, Maria Luiza. **Dois é par**: gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Garamond: Rio de Janeiro, 2004.

History of lesbianism in the united states. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_lesbianism_in_the_United_States. Acesso em: 12/09/2014.

ISAY, Richard A. **Tornar-se gay**: o caminho da auto-aceitação. Summus Edições GLS: São Paulo, 1998.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Zahar: Rio de Janeiro, 2008.

JAY, Karla. **Tales of Lavender Menace: a memoir of a liberation**. Basic Books: New York, 1999.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero – conceitos e termos**. Publicação *online*: Brasília, 2012. Disponível em: https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em: 24/06/2015 às 14:56h.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, Hailey. **Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais**. In: Cronos – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Dossiê Trans-formações em gênero. v. 11, n. 2. UFRN: Natal, 2010.

JODELET, Denise. **Os processos psicossociais da exclusão**. In: SAWAIA, Barder (org.). As artimanhas da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Les représentations sociales**: un domaine en expansion. PUF: Paris, 1989.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos**: representações, comunidade e cultura. Vozes: Petrópolis, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual e Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC- UNESCO, 2009.

_____. **Homofobia nas escolas**: um problema de todos. In: JUNQUEIRA,

Rogério Diniz (org). *Diversidade Sexual e Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC- UNESCO, 2009.

_____. **Homofobia**: limites e possibilidades de um conceito em meio disputas. Bagoas, Natal, v. 1, n. 1, jul./dez. 2007.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

KLEBA, Maria Elizabeth; WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento**: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. In: *Revista Saúde Soc.*, v. 18, n. 04, p. 733-743, São Paulo, 2009.

KULLICK, Don. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FioCruz, 2008.

KUPFER, Maria Cristina. **Violência da Educação ou Educação Violenta?** In: LEVISKY, David Leo (Org.). *Adolescência nos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. **Linguagem, pensamento e representações sociais**. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wabderley. *Psicologia Social: o homem em movimento*. Editora Brasiliense: Brasília, 1987.

LANZ, Letícia. **O corpo e roupa** – pessoas transgêneras entre a transgressão e conformidade com as normas de gênero. Dissertação (mestrado em Sociologia), 342 fls. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2014.

LAVENDER MENACE. http://en.wikipedia.org/wiki/Lavender_Menace>. Acesso em 27 set. 2010.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. **Depoimentos e Discursos**: uma proposta em pesquisa social. Liber Livros: Brasília, 2005.

_____. **Pesquisa de Representação Social**: um enfoque quali-quantitativo – a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Liber Livros: Brasília, 2012.

LESSA, Patrícia. **Visibilidade e ação lesbiana na década de 1980**: uma análise a partir do Grupo Lésbico-Feminista e do boletim Chanacomchana. In: *Gênero*, v. 8, n. 2. UFF: Niterói, 2008. p. 301-333. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/187/125>. Acesso em 21/07/2015, às 05:13h.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LIEURY, David; FENOUILLET, Fabien. **Motivação e aproveitamento escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying** – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*. vol. 81, n. 5 (Supl), p. 164-172. Sociedade Brasileira de Pediatria: Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf. Acesso em 07 out. 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Currículo e construção do conhecimento na escola**: controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de ciências físicas. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al. (orgs.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas, São Paulo: Papirus: 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual e Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC- UNESCO, 2009.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e educação** – uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes: Petrópolis, RJ, 2012.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade** – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Vozes: Petrópolis, 2010.

_____. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In: VORRABER COSTA, Marisa. *O currículo nos limites do contemporâneo*. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Sexualidades contemporâneas**: políticas de identidade e pós-identidade. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard Guy. *Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamentos em tempos de Aids*. Pallas: Rio de Janeiro, 2004.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

_____. **Teoria queer para a educação**. Revista Estudos Feministas, v.9 n.2 Florianópolis, 2001, Disponível <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> Acesso ago 2010.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto Editora: Porto, Portugal, 2000.

_____. **Teoria queer** - uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas, v.9 n.2, Florianópolis, 1997, Disponível <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> Acesso ago 2010.

_____. **Prendas e antiprendas**: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado). 273 fls. Universidade do Estado de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 1986.

LOUTZENHEISER, Lisa W; MOORE, Shannon D.M. **Escolas seguras, sexualidade e educação crítica**. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luis Aramando. Educação Crítica: análise internacional. Artmed: Porto Alegre, 2011.

MACHADO, Maria das Dores Campos; PICCOLO, Fernanda Delvalhas Piccolo. **Religiões e homossexualidades**. FGV Editora: Rio de Janeiro, 2010.

MAFFRA, Stella Maria. **Mapas conceituais como recurso facilitador de aprendizagem significativa** – uma abordagem prática. 129 f. Trabalho de conclusão em Ensino de Ciência (Dissertação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Niliópolis, RJ, 2011. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/3058.

MAGNAVITA, Alexey Dodsworth. **O surgimento dos homossexuais**. Revista Filosofia (Ciência & Vida). Ano VI, Número 70, maio. São Paulo: Editora Escala, 2012. p. 14-22.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidades e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Valores na escola**. In: Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, jan./jul. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acesso em 23/06/2015, às 12:09h.

MICHEL, Aude. **As perturbações da identidade sexuada**. Edições Loyola: São Paulo, 2010.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Diversidade e ações afirmativas**: combatendo as desigualdades sociais. Série Cadernos da Diversidade/UFOP-MG. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

MISKOLCI, Richard. **Sexualidade e orientação sexual**. In: MISKOLCI, Richard (org.). Marcas da diferença no ensino escolar. São Carlos: EDUFSCAR, 2014a.

_____; LEITE JUNIOR, Jorge. **Diferenças na educação**: outros aprendizados. EdUFScar: São Carlos, 2014b.

_____. **Teoria Queer** – um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Não somos, queremos – Reflexões *queer* sobre a política sexual contemporânea. In: COLLING, Leandro (org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** CULT – Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. **A Teoria Queer e a Sociologia:** o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, ano 11, nº 21, jan/jun. Porto Alegre, 2009. p. 150-182. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acesso em 14/04/2015, às 18:56h.

_____. **Um corpo estranho na sala de aula.** In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Afirmando diferenças – montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.* Campinas: Papyrus, 2005.

MOLINA, Luana Pagano Peres. **A homossexualidade e a historiografia e tragédia do movimento homossexual.** *Antíteses*, v. 4, n. 8, jul/dez. 2011. p. 948-962. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses. Acesso em 13/02/2015, às 23:02h.

MONSMA, Karl; SOUZA, João Vicente Silva; SILVA, Fernanda Oliveira. As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Uma análise preliminar. SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Centro de Estudos Afro-orientais (CEO): Salvador, 2013. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf. Acesso em 25/09/2015.

MORAIS, Regis de. **Violência e educação.** 1ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo e estudos culturais:** tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. Antonio Flávio Barbosa: pesquisador em currículo (Perfis da Educação). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** In: Instituto de Física: UFRGS, 1997. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 23/05/2015, às 09:32h.

_____. **Mapas Conceituais.** In: Cad. Cat. Ens. Fis., v. 3 (1), abril, Florianópolis, 1986. p. 17-25. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/download/7934/7300%C2%A0>. Acesso em: 13/05/2015, às 18:15h.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo dentro da escola. Moderna: Campinas, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Vozes: Petrópolis, RJ, 2003.

_____. **Psicologia das minorias ativas.** Vozes: Petrópolis, 2011.

_____. **Prefácio.** In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). *Textos em Representações Sociais*. Vozes, Petrópolis, 2002.

_____. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOTT, Luiz Roberto. **Homofobia:** a violação dos direitos humanos de gays, lésbicas e travestis no Brasil. Salvador: GGB/IGLHRC (Grupo Gay da Bahia/ International Gay and Lesbian Human Rights Commission), 1997.

MÜLLER, Fernanda. **Socialização na escola:** transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Revista Educar*, n. 32, p. 123-141, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **A identidade de Teoria das Representações Sociais.** *Revista Ver a Educação, Centro de Educação*. v. 10, n.10, ano 1 e 2 (jan/dez). Belém, 2004.

_____. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes:** um estudo psicossocial. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Psicologia da Educação (Teses de Doutorado). PUC: São Paulo, 2002a.

_____. **Representações Sociais do Projeto de Vida dos Adolescentes.** *Revista Ver a Educação, Centro de Educação*, v. 8, n. 1, ano 1 (jan/jun). Belém, 2002b.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro. **As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil.** Garamond Universitária: Rio de Janeiro, 2013.

NAVARRO-SWAIN, Tania. **O que é lesbianismo.** Editora Brasiliense: São Paulo, 2004.

NERY, Maria Clara Ramos. **Cultura Brasileira.** Imprensa Livre: Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. **Minha vida de ameoba:** os scripts sexo-normativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola. 225 fls. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade São Paulo. USP: São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Regis Fernandes de. **Homossexualidade:** uma visão mitológica, religiosa, filosófica e jurídica. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

PARKER, Richard. **Abaixo do equador:** culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2010.

PICAZIO, Claudio. **Uma outra verdade:** perguntas e respostas para pais e educadores sobre homossexualidade na adolescência. Ed. GLS: São Paulo, 2010.

_____. **Diferentes desejos:** adolescentes homo, bi e heterossexuais. Ed.GLS: São Paulo, 1998.

POLETTI, Rosette; DOBBS, Barbara. **A resiliência:** a arte de dar a volta por cima. Vozes: Petrópolis, 2007.

PONTES, Cleto Brasileiro. **Glossário de psicopatologia:** as faculdades mentais. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades:** a hierarquia da invisibilidade. Cortez: São Paulo, 2008.

RAMÓN, Patricia Robledo; GUNDÍN, Olga Arias. **Programa de prevención Del bullying em lãs aulas de educación primaria.** Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 383-396. Disponível em <
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c21.pdf>>. Acesso em 24 set. 2010.

RAMSEY, Gerald. **Transexuais:** perguntas e respostas. São Paulo: Summus, 1998.

RANGEL, Mary. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais.** Ideias e Letras: são Paulo, 2004.

_____. (org.). **A escola diante da diversidade.** Wak Editora: Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Três ângulos de análise para a compreensão da diversidade, diferença e multiculturalismo.** In: RANGEL, Mary (org.). Diversidade, diferença e multiculturalismo. Intertexto: Niterói, 2011.

_____. **Das dimensões da representação do bom professor às dimensões do processo de ensino-aprendizagem.** In: TEVES, Nilda; RANGEL, Mary. Representação Social e Educação. Editora Papirus: Campinas, 1999.

REES, Dilys Karen. **Considerações sobre a pesquisa qualitativa.** *Signótica.* v. 20, n. 2, p. 251-272, jul/dez. UFG: Goiás, 2008.

RESENDE, Viviane de Melo. RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica.* 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

RICH, Adrienne. **Compulsory heterosexuality and lesbian existence.** Signs 5 (4), Virago: London, 1980. Disponível em
<http://www.ies.sas.ac.uk/sites/default/files/files/events/Seminars/Feminist/Compulsory%20Heterosexuality.pdf>.

RIGON, Algacir Jose; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In.: MOURA, Manoel Orisvaldo (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Liber Livro Editora: Brasília, 2010.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal. JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. Vozes: Petrópolis, 2012.

RODRIGUES, Nedison. **Educação**: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*. ano XXII, n. 76, p. 232-257, out. EDUC: Campinas, 2001.

Disponível

em<:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302001000300013&script=sci_arttext>. Acesso em 03 out. 2010.

ROTELLO, Gabriel. **Comportamento sexual e Aids**: a cultura gay em transformação. Summus Edições GLS: São Paulo, 1998.

ROSÁRIO, Maria. Apresentação. In: **Cidadania LGBT – mapa de boas práticas Brasil União Europeia**. Projeto Apoio aos diálogos setoriais União Europeia – Brasil. Brasil, 2013.

ROXIE, Marilyn. **O que é gênero queer**. Coletivo Safira: Salvador, 2013 Disponível em

[file:///E:/Usu%C3%A1rios/Ednardo%20Duarte/Downloads/O%20que%20%C3%A9%20g%C3%AAnero%20queer_pdf%20\(1\).pdf](file:///E:/Usu%C3%A1rios/Ednardo%20Duarte/Downloads/O%20que%20%C3%A9%20g%C3%AAnero%20queer_pdf%20(1).pdf). Acesso em 23/06/2015.

RUBIN, Gayle. Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: ABELOVE, Henry; BARALY, Michèle Aina; HALPERIN, David (ed.). **The lesbian and gay studies reader**. New York: Routledge, 1993.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto em Representações Sociais**. EdUERJ: Rio de Janeiro, 1998.

_____. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SÁNCHEZ, Félix López. **Homossexualidade e família**: novas estruturas – o que pais, mães, homossexuais e profissionais devem saber e fazer. Artmed: Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Por uma concepção multicultural dos Direitos Humanos**. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural (Reinventar a emancipação social para novos manifestos). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____; NUNES, João Arriscado. **Introdução**: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da desigualdade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SANTOS, Andressa Regina Bissolotti dos; SILVA, Henrique Kramer da Cruz e. **Identidade LGBT e capitalismo: a construção histórica da homofobia e as estratégias jurídicas para seu combate**. In: XV Jornada de Iniciação Científica de Direito da UFPR, 2013. p. 106-132.

SANTOS, Ana Cristina. **Construindo a igualdade e a diferença**. In: SANTOS, Boaventura de Souza de (org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural (Reinventar a emancipação social para novos manifestos). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática – problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Coleção Educação Contemporânea. Ed. Autores Associados: Campinas - SP, 1994.

SAWAIA, Barder. **Introdução: exclusão ou inclusão perversa?** In: SAWAIA, Barder (org.). As artimanhas da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Identidade – uma ideologia separatista**. In: SAWAIA, Barder (org.). As artimanhas da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2001.

SHARIFF, Shaheen. **Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Confronting cyber-bullying: what schools need to know to control misconduct and avoid legal consequences**. New York: Cambridge University Press, 2009.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas na escola**. Fontanar: Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Clemildo Anacleto da; MUÑOZ, Manuel Alfonso Diaz. **Diversidade na educação, respeito e inclusão: valores éticos e comportamentos pró-sociais**. EdiPURS: Porto Alegre, 2012.

SILVA, Rosalina Carvalho da. **Algumas reflexões sobre trabalhos em sexualidades e gêneros com jovens em conflito com a lei**. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luis Felipe; PARKER, Richard Guy (orgs). **Construções da Sexualidade – gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS**. Pallas: São Paulo, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Vozes: Petrópolis, 2013.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT. Ed. Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2009.

SOUZA, Janice Aparecida de. **Estratégias de escolarização de homossexuais com sucesso acadêmico**. Dissertação (Mestrado), 113 fls. Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a Teoria Queer**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual anti-bullying para alunos e professores**. Best Seller: São Paulo, 2011.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. **Adaptação à universidade em jovens calouros**. In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. v. 12, n. 01, janeiro-junho. p. 185-202. ABRAPEE: São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf> Acesso em: 12/07/2015.

THOMPSON, John Brookshire. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TÍLIO, Rogério. **O jogo discursivo na vida afetiva**: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: MOITA-LOPES, Luiz da. Discursos de identidades: discursos como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Mercados das Letras: Campinas, SP, 2003.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres**: o gênero nos une, a classe nos divide. Cadernos Marxistas. Ed. Xamã: São Paulo, 2001.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escolar**. Série Cadernos da Diversidade/UFOP-MG. Autêntica: Belo Horizonte, 2013.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Record: Rio de Janeiro, 2000.

VANRELL, Jorge Paulete; ALCÂNTARA, Nilzeth Lourenço. **Gays, confissões e intimidades**: como identificar e combater a ignorância, o preconceito e a violência da sociedade contra os gays. JH Mizuno: Leme, 2012.

VENTURA, Miriam. **A transexualidade no tribunal**: saúde e cidadania. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

VERDE, Jole Baldaro; GRAZIOTTIN, Alessandra. **Transexualismo**: o enigma da identidade. São Paulo: Paulus, 1997.

VIÉGAS, Lygia de Souza. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação**. *Revista Diálogos possíveis*. ano 6, n. 1, p. 101-123, jan/jun. Faculdade Social da Bahia: Salvador, 2007.

VORRABER COSTA, Marisa. et al. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio, junho, julho, agosto, 2003. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>.

_____. Currículo e política cultural. In: VORRABER COSTA, Marisa. **O currículo nos limites do contemporâneo**. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2005.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Refletindo sobre a noção de exclusão**. In: SAWAIA, Barder (org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2001.

WARNER, Michel. **The trouble with the normal: Sex, politics, and the ethics of queer life**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

WELLER, Wivian. **Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2014.

WOLFF, Charlotte. **Bissexualidade: um estudo**. Lisboa: Perspectivas & Realidades, 1982.

_____. **Amor entre mulheres**. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1971.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Thomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Vozes: Petrópolis, RJ, 2011.

ZAMBRANO, Elizabeth. **Mudança de nome no registro civil: a questão transexual**. In: ÁVILA, Maria Betânia; PORTELLA, Ana Paula; FERREIRA, Verônica. *Novas legalidades e democratização da vida social: família, sexualidade e aborto*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

ZIMMERMAN, Bonnie. **Lesbian history and cultures: an encyclopedia**. Garland Publishing: New York, 2000.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA; EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

**MEMORIAL DESCRITIVO DAS DISCIPLINAS E ATIVIDADES PROGRAMADAS
DO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – ICED/UFPA**

(2011-2015)

Memorial descritivo apresentado à banca de qualificação de tese de doutorado, linha Educação, Cultura e Sociedade, do Doutorado em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ivany Pinto Nascimento.

Doutorando: FRANCISCO EDNARDO BARROSO DUARTE

BELEM-PARÁ

2015

MEUS PRIMEIROS PASSOS ATÉ ESTE LUGAR: Refazendo o percurso da minha memória

A vantagem de ter péssima memória é divertir-se muitas vezes com as mesmas coisas boas como se fosse a primeira vez.

Friedrich Nietzsche

Por muito tempo, desde as primeiras experiências que tive como professor, mais especificamente de língua inglesa - disciplina a qual sempre ministrei desde a minha primeira graduação -, pude perceber inúmeras situações em que questões relacionadas à sexualidade sempre atravessavam a minha sala de aula e me provocavam inúmeros questionamentos como profissional.

Como comecei a dar aula ainda muito jovem, aos vinte anos, mais precisamente no ano de 2001 quando eu estava ainda na faculdade de Letras, reconheço que não tinha experiência nem profundidade teórica para uma reflexão acurada ou para o aquecimento de discussões sobre o tema, e como muitos professores, sempre me esquivei deste tipo de debate. No entanto, recorrentemente, ao voltar pra casa, eu costumava me questionar se era também papel de um mero professor de inglês, discutir com seus alunos questões como o exercício consciente de suas sexualidades e, principalmente, o lugar das suas identidades sexuais dentro deste debate.

O tempo passou e mesmo esmagado pela correria do magistério, sempre tive um olhar muito insatisfeito a respeito de como eu não conseguia, de alguma forma, incluir nos meus planos de aula o debate sobre as diversas formas de reconhecimento das sexualidades, especialmente aquelas que se expressam de maneira inversa às imposições sociais tradicionais e predominantes.

Ver jovens na descoberta ou reconhecimento de suas sexualidades, assim classificados, homo, bi ou transexuais sendo eles socialmente punidos, execrados ou perseguidos sempre foi algo muito difícil de conviver sem que eu, expressivamente, pudesse fazer algum tipo de intervenção, e devo aqui confessar que àquela época eu sempre me sentia muito inseguro para fazê-lo.

Presenciar a discriminação ou o preconceito sofrido por muito dos meus alunos por conta de suas, muitas vezes ainda *possível e incerta*, “sexualidades desviantes da norma” social compulsória (JUNQUEIRA, 2011) me deixava muito incomodado, principalmente quando os mesmos ficavam devastados e aturdidos, clamando, silenciosamente, através de

suas faces carentes de defesa, proteção e censura para aqueles algozes psicológicos, que os sufocavam e os deprimiam com suas insuportáveis troças e chacotas.

No entanto, apesar destas situações, me mantive alheio e recuado diante de eventos desta natureza por muito tempo; talvez esperando o momento certo para algo positivo se realizar, neste sentido. Porém, como professor, isso nunca foi razoavelmente confortável para mim, pois achava que eu deveria fazer algo o mais breve possível.

Depois de sair da SEDUC, instituição para a qual trabalhei por quase quatro anos entre 2006 e 2009 e, já trabalhando como professor efetivo do curso de Letras-Língua Inglesa na Universidade Federal do Pará, o termos *bullying*¹⁰⁸ e *bully*¹⁰⁹ me foram apresentados, ainda no final dos anos 2000, quando eu já estava no mestrado em Linguística também na UFPA (PPGL) e onde eu, à época, desenvolvia uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa por meio das redes sociais, ressaltando assim as vantagens da Internet na educação.

Fora exatamente nesta época que ao ressaltar a preeminência da Internet no contexto de ensino, percebi também o lado negativo da rede mundial de computadores. Por salientar o papel do Orkut¹¹⁰ no processo da prática de escrita, vi que eram recorrentes ataques e manifestações agressivamente preconceituosas contra gays, lésbicas, bi e transexuais neste *site* de relacionamento. Comecei, então, a entender que o *bullying* não acontecia somente nas dependências da escola, mas que se espriava para o universo virtual e que o *bullying homofóbico*¹¹¹ era mais comum do que se podia supor.

Foi de certa forma chocante pra mim, como professor e pesquisador, perceber que as mídias sociais poderiam também servir de instrumento de tortura e perseguição psicológica e emocional a usuários que, a princípio, usavam estas redes para melhorar suas relações

¹⁰⁸ Entende-se por *bullying* um tipo de comportamento agressor adotado especialmente por jovens das mais diversas idades contra outros que eles julgam como inferiores por conta de suas diferenças físicas, emocionais, psicológicas e atitudinais, sem que haja motivações claras e pertinentes que justifiquem por si só a razão pela qual esse tipo de violência seja gerado. De acordo com Fante (2005), o *bullying* se descreve num comportamento sádico, marcado pelo desejo de maltratar, agredir e acuar intencional e recorrentemente pessoas suscetíveis às suas fragilidades.

¹⁰⁹ De acordo com o dicionário de inglês *Oxford Advanced Learners* (2005) o termo *bully* (da qual deriva o substantivo *bullying* e a sua forma no plural, *bullies*) se refere à pessoa que usa sua força ou poder para amedrontar ou machucar pessoas mais fracas. A palavra é também entendida como indivíduo valentão, brigão, tirano e agressor.

¹¹⁰ Extinta rede social de relacionamentos virtuais, cuja funcionalidade era apresentada nos mesmos moldes e padrões interativos do Facebook, seu concorrente exponencial da época.

¹¹¹ Perseguições e manifestações de variados tipos de violência contra pessoas homossexuais.

interpessoais e, como no meu caso, defendiam seu uso para o aprimoramento das habilidades linguísticas de seus alunos.

Em 2010, concluída minha pesquisa e o meu mestrado na área de Letras, comecei a me empenhar em pesquisar, de forma curiosa, sobre o tema *bullying* e descobri o termo *cyberbullying*¹¹², ou seja, a manifestação do *bullying* por meio da Internet (SHARIFF, 2008).

Lembro-me o quanto me entusiasmei com estas pesquisas, até aquele momento, despreziosas. Foi então que comecei a pensar em trabalhar num aprofundamento acadêmico, através de um curso de doutorado. Contudo, não consegui ter eco neste desejo quando tentava encaixar este tema na minha área de pesquisa, a Linguística, nem mesmo na Linguística Aplicada, ramo da ciência da linguagem que se interessa e trabalha com questões insurgentes no ensino e aprendizagem de línguas (MOITA-LOPES, 2004).

A partir daí, fui buscando mais e mais sobre o assunto e descobri o óbvio: o tema era parte constitutiva de discussões educacionais, logo, eu deveria trabalhá-lo mais precisamente na educação, de forma mais interdisciplinar.

Assim, em 2010 na abertura do edital para o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPa (PPGED – ICED), fiquei muito entusiasmado ao perceber a possibilidade de preparar um projeto no qual a questão que atravessava as minhas aulas e me provocava como docente podia ser cientificamente explorada.

Desta forma, no ano de 2011 ao entrar no doutorado em Educação do programa do qual hoje faço parte, pude iniciar meu estudo sobre sexualidades não-hegemônicas com a professora Dr^a Ivany Pinto, minha atual orientadora.

Com ela refinei meu tema, o *bullying homofóbico*, e no processo de delimitação do mesmo escolhi investigar mais especificamente a relação existente entre as sexualidades LGBTs e suas representações sobre seus processos educacionais, especialmente depois do contato com as Teorias Pós-Críticas ao longo das disciplinas do doutorado.

Assim, devo destacar que no primeiro semestre de 2011, no curso da disciplina *Teorias da Educação*, ministrada pela prof^a Dr^a Olgaíses Maués, onde as noções fundantes das ciências da educação foram apresentadas, especialmente nos debates de natureza marxista

¹¹² Para Shariff (2008), Santomauro (2010) e Antunes (2010), essa outra manifestação do *bullying* é caracterizada pelo ato de promover calúnia, difamação e práticas intimidadoras e humilhantes por meio de recursos tecnológicos como telefones convencionais, celulares, *e-mails*, SMS (mensagem de texto enviada por celulares), MSN (programa de troca de mensagens instantâneas), *sites* pessoais, *blogs*, *chats* (salas de bate-papo virtual) e redes sociais como o Orkut, o Facebook, o Twitter, o Whatsapp entre outros recursos disponíveis *on-line*.

sobre o Currículo e seus enlaces com as Teorias Crítica e Pós-Crítica, ao ficar responsável por dois seminários avaliativos um sobre os teóricos de Frankfurt organizado pelo estudioso da área Bruno Putti (2004) e outro sobre Teorias Pós-Críticas e Identidades, discutidas por Willian Pinar (1995), Basil Bernstein (1975) e Henry Giroux (1995), tive a oportunidade de compreender para que rumo eu gostaria de direcionar o meu objeto de estudo, situando-o no campo da cultura, pois percebi que as abordagens das teorias críticas do currículo que problematizam a questão cultural, mais propriamente, da diversidade cultural, trouxeram a reboque para a modernidade outras questões que se alinham com inclusão das classes e categorias sociais excluídas como é o caso da discussão sobre gênero, sexualidade e identidade. Porém, estas questões, foram realmente compreendidas por mim quando na avaliação final disciplina eu e outras três colegas de sala nos responsabilizamos em resenhar quatro livros/artigos sobre gênero, identidade e sexualidade que sem dúvida foram determinantes na escolha do meu objeto: *Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação* (LOURO, 2001); *Estudos culturais e educação* (VORRABER COSTA, 2003); *Diversidade sexual e educação: problematizações sobre homofobia nas escolas* (JUNQUEIRA, 2011) e *Um corpo estranho na sala de aula* (MISKOLCI, 2005).

No mesmo ano, ainda vinculado à nossa antiga linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, cursei também a disciplina *Seminário de Tese I* ministrada pela professora Dr^a Josenilda Maués, cujo foco central era dar direcionamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos necessários nos nossos projetos de tese; neste disciplina, a professora nos ensinou a triar as informações mais relevantes existentes sobre o nosso projeto de pesquisa, exigindo com quesitos avaliativos seminários e artigos para possível publicação em revistas e eventos qualificados como EPENN, ENDIPE e ANPED – momento em que aprendi sobre a importância destes eventos na área da educação. Ainda neste disciplina, a professora nos orientou na produção de trabalhos do tipo estado da arte e do conhecimento, o que me rendeu o artigo “Uma revisão da literatura acadêmica sobre o *bullying* no Brasil entre os anos de 1989 a 2009” no “X Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo: tensões da educação na contemporaneidade e seus reflexos nas políticas educacionais e no currículo” realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

Ainda em 2011, no segundo semestre de curso, me matriculei em duas disciplinas obrigatórias que foram ofertadas à época: Seminário de Tese II, sob a responsabilidade do professor Dr^o Salomão Hage e Perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa em currículo e formação, ministrada também pela professora Dr^a Josenilda Maués. No mesmo semestre,

decidi também fazer a disciplina eletiva Análise do Discurso, sob a orientação da professora Dr^a Laura Alves, também da linha de Currículo e Formação de Professores.

Durante a disciplina *Seminário de Tese II*, todos os alunos da turma tiveram a oportunidade de redimensionar e amadurecer seus objetos de estudo ao passo que o professor nos orientava pensar sobre a nossa introdução, fundamentação teórica e metodologia aplicada aos nossos projetos de tese através da familiarização e exercício teórico e prático da construção do gênero *resumo*. Neste tempo, procurei ter mais contato com a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1989) a fim de amadurecer os procedimentos metodológicos que me dispunha aplicar na análise de meu objeto de estudo. O professor nos orientava na produção e seleção necessária de informações imprescindíveis no resumo de uma tese, uma vez que devemos entendê-lo como o cartão de visitas do nosso trabalho doutoral. Outro ponto importante discutido nesta disciplina e debatido com a minha orientadora, foi a produção de mapas conceituais que me ajudou significativamente a pensar sobre o tripé teórico que eu pretendia enlaçar na minha tese: *Educação, Teoria das Representações Sociais e Teoria Queer*.

As contribuições da disciplina Seminário de Tese II para a minha tese ficou centrada na estrutura do resumo e na sistematização dos principais conceitos e categorias organizados de um mapa conceitual para orientar a estrutura do trabalho.

Por sua vez, a disciplina outra vez ministrada pela prof^a Dr^a Josenilda Maués, *Perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa em currículo e formação*, tinha como principal objetivo a ampla discussão sobre a episteme teórica e metodológica fundantes no campo do currículo e formação de professores, enfatizando as abordagens teóricas emergentes no cenário pós-estruturalista da educação. Dois livros foram basilares para esta disciplina: *Antonio Flávio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo*, organizado por Marluce Alves Paraíso (2010), na Série Perfis da Educação e *O Currículo com Fetice: a poética e a política do texto curricular* de Tomáz Tadeu da Silva (2006). Indagações sobre o currículo e sua efetividade prática foram os temas mais recorrentes nos debates ocorridos nas aulas, o que me fez entender, finalmente que não há certo ou errado nos discursos sobre o currículo, mas que ele é sintomático, uma vez que se trata de uma produção histórica que serve pra anteder “mais ou menos” certas demandas da sociedade, gerando, assim, processos de escolha e, consequentemente, exclusão.

Além desta disciplina, uma outra que também me ajudou a pensar sobre as subjacências do discurso foi a disciplina *Análise do Discurso* cuja perspectiva bakhtiniana nos estimulou a pensar sobre as construções de linguagem existentes nas relações

interacionais, bem como observar a forma que as produções discursivas carregam valores e, desta feita, são impregnadas de ideologias que revelam opressão, medo, crenças, valores e preconceitos. Durante o curso das aulas, a professora propôs a produção de um artigo que tivesse como foco a perspectiva teórico-metodológica que escolhemos para trabalhar em nossa tese, evidenciando, assim, as principais categorias de análise do objeto de pesquisa de cada doutorando. Confesso que fiquei confuso durante a produção deste artigo, quando do pensameno da possível relação entre a análise bakhtiniana e o meu objeto, uma vez que enquanto a perspectiva a qual lanço mão, a Teoria das Representações Sociais, trabalha com o desvelamento de imagens e sentidos presentes no discurso do sujeito coletivo, a perspectiva de análise com base em Bakhtin tende a revelar ideologias dominantes construídas historicamente nos discursos enunciativos de cada sujeito, grosso modo, individualmente, ou no contato deste com seus interlocutores.

Ainda nesta disciplina, como requisito avaliativo final, escrevi o artigo “*Reflexões sobre a análise da intereção na perspectiva bakhtiana*” no qual verso sobre como algumas teorias discursivas se alinham com os conceitos avindos de certas categorias comunicacionais propostas pelo filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin, bem como ressaltos os enlaces teóricos de seus estudos com os campos da sociologia, antropologia e psicologia diante dos fenômenos da linguagem na construção da dinâmica da intereção verbal.

No primeiro semestre de 2012, a linha de Currículo e Formação de Professores sofreu uma ruptura sendo dividida em outras duas linhas, Educação, Cultura e Sociedade e História, currículo e epistemologia, estando minha orientadora e eu na primeira linha acima mencionada. Neste tempo, Com essa mudança, cursei três disciplinas: as eletivas, e ***Cultura e Educação: Fundamentos em Debates e Modos de Produção e Dispositivos Institucionais na Educação***, além da disciplina obrigatória do curso ***Seminário de Tese III***.

A disciplina eletiva ***Cultura e Educação: Fundamentos em Debates***, ministrada pela prof^a Dr^a Sônia Araújo, foi imensamente importante para o entendimento do lugar epistemológico o qual meu trabalho encontrava-se alocado: nos discursos culturais, ou como na obra de Terry Eagleton, no “local da cultura”. Ter contato com as teorias culturais de Stuart Hall sobre identidade no mundo pós-moderno e globalizado foi algo bastante significativo para a minha produção, principalmente quando da escrita da introdução de minha tese. Outros autores foram de inestimável importância no pensamento das teorias de meu estudo como, por exemplo: Homi Bhabha, e suas teorias sobre o hibridismo cultural na formação dos sujeitos; o antropólogo Clifford Geertz, e sua discussão sobre a construção da

teoria que se parte da exterioridade para a subjetividade na construção da cultura; Raymond Williams e suas análises culturais sobre crenças e sua influência no inconsciente coletivo e, principalmente, repito, Stuart Hall, com as sua discussão sobre a relação classe, raça e gênero na formação de uma identidade nacional global.

Com a disciplina *Modos de Produção e Dispositivos Institucionais na Educação*, ministrada pela professora e psicóloga Dr^a Flávia Lemos, tive pela primeira vez um contato mais próximo com as teorias de Michel Foucault. Compreender o momento histórico de suas produções, bem como as preferências políticas e ideológicas do filósofo francês foi, de certa forma, crucial para que eu pudesse lançar mão de suas teorias sobre controle social da sexualidade e hegemonia institucional. A importância do seu pensamento na construção de políticas sobre sexualidades contra-hegemônicas nos últimos anos de sua vida foi algo que muito me inspirou no andamento de minha produção intelectual e na compreensão da gênese dos movimentos homossexuais e sua contribuição para a Teoria *Queer*.

No mesmo período desta disciplina, cursei também *Seminário de Tese III*, ministrada pela professora Dr^a Sonia Araújo, na qual nos ajudou significativamente na compreensão e organização mais pontuada de nosso estudo de tese a partir da seleção de perspectivas teóricas e metodológicas na construção de nosso objeto de pesquisa. Por meio de quadros onde posicionávamos *objeto de pesquisa, objetivo geral, referencial teórico-epistemológico, referencial teórico-temático, problema, metodologia e hipótese*, respectivamente, éramos levados a refletir sobre quais caminhos estávamos tentando seguir quando da elaboração do nosso texto de tese.

Entretanto, no segundo semestre de 2012 fui vencedor de um concurso de bolsas de aperfeiçoamento para professores de inglês da UFPA, cujo curso seria realizado em Toronto, no Canadá. Sem dúvida, vi esta oportunidade como única na minha vida, pois durante todos os anos da minha carreira como professor de inglês nunca tive condições de sair do país para estudá-la.

Na mesma época, fiz contato com a professora Dr^a Shaheen Shariff, uma exímia e internacionalmente conhecida pesquisadora do fenômeno *cyberbullying* no Canadá e professora associada ao programa de pós-graduação em Educação da McGill University em Montréal, na província de Québec. No período que antecedeu minha ida para Toronto, passamos a trocar e-mails e ideias sobre o assunto e fui convidado por ela a fazer parte de suas pesquisas e atividades no período em que eu estivesse naquele país.

Ao viajar para o Canadá e fazer os cursos que me tinham sido propostos, muito me enriqueceu cultural e academicamente a experiência de ter sido aluno tutoriado pela

professora Shariff. Suas orientações, explicações, palestras e aulas que assisti como *listener* na universidade mais antiga de Québec, só ampliaram mais e mais as minhas ideias e questões a ser debatidas no meu estudo doutoral. Lá pude refinar minha discussão sobre sexualidade, violência e preconceito sendo orientado por ela delimitar meu objeto e trabalhar precisamente com questões de agressão contra alunos homossexuais em contexto escolar – o que me colocou em face da discussão sobre Sexualidade, Educação e Diferença, que muito enriqueceu minhas ideias para a construção do um objeto de estudo.

Fora exatamente nesta mesma época que ao assistir as aulas e palestras de outros professores que também discutiam o tema como as professoras Dra. Alyssa Sklar, Dra. Diane Ehrensaft e Dra. Lauren H. Millet que tive a oportunidade de enveredar para a discussão sobre sexualidades desviantes (LGBTs) e teoria *queer*.

Ao voltar para o meu doutorado no Brasil, no segundo semestre de 2014, fiz extemporaneamente, a disciplina *Seminário de Tese IV*, com a minha orientadora a Prof^a Dr^a Ivany Pinto, uma vez que quando do período oficial da oferta desta mesma disciplina para a minha turma de doutorado (segundo semestre de 2013) eu me encontrava estudando em Montréal. Assim, fazer esta disciplina com a minha orientadora, foi uma honra e a grande oportunidade que tive de compreender os rumos da organização de minha tese especialmente os prolegômenos da introdução, estado da arte e primeiro capítulo de minha tese.

Neste mesmo período, junto à minha orientadora, decidimos fechar nosso objeto para uma análise das representações sociais de jovens da categoria LGBT sobre sua escolarização e projetos de vida, o que me deixou bastante animado, pois apesar das adaptações não foi necessária uma mudança no enfoque sobre questões de sexualidade - problemática a qual sempre fui afeito, como outrora falado. Também nesta época, fiz a coleta de meus dados por meio das entrevistas com meus sujeitos de pesquisa e, com minha orientadora, fomos discutindo as propostas de arranjo teórico e perspectivas de análise do material coletado.

Assim, cumprido os créditos necessários a partir das disciplinas do curso do meu programa de doutorado e tendo conseguido licença para produção intelectual no campus o qual trabalho na Universidade Federal do Pará, pude me dedicar exclusivamente ao meu estudo, e nos meses posteriores, professora Ivany Pinto e eu fomos articulando as teorias escolhidas, selecionando o material bibliográfico e escrevendo as primeiras linhas da tese até chegarmos neste momento tão caro que é o exame de qualificação de estudo doutoral

Diante do relato que envolve as disciplinas no devido prazo, apresento um quadro demonstrativo contendo resumidamente as disciplinas creditadas de 2011 a 2014.

Quadro síntese das atividades Disciplinares

Disciplinas Cursadas	Créd.	Carga Horária	Semestre	Conceito
Teoria da Educação	03	60h	2011/01	Bom
Seminário de Tese I	02	45h	2011/01	Excelente
Perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa em currículo e formação	03	45h	2011/02	Excelente
Seminário de Tese II	02	30h	2011/02	Excelente
Análise do Discurso (eletiva)	02	30h	2012/01	Excelente
Modos de Produção e Dispositivos Institucionais (eletiva)	02	30h	2012/01	Bom
Cultura e Sociedade: fundamentos em debates (eletiva)	02	30h	2012/02	Bom
Seminário de Tese III	02	30h	2012/01	Regular
Seminário de Tese IV	02	30h	2012/2	Bom
Proficiência em Inglês	-	-	2012/02	Excelente
Proficiência em Francês	-	-	2013/02	Excelente
Atividades Programadas	06	90h	2013/01	Excelente
Atividades avançadas de linha	05	75h	2014/01	Excelente
Seminário de Qualificação de Projeto de Tese	03	45h	2015/01	
Defesa de Tese			2015/01	

Abaixo, seguem também um detalhamento das produções e participações técnico-científicas das quais participei e/ou realizei durante este curso de doutorado nos últimos quatro anos:

- Publicação intelectual qualificada, entendida como publicação de artigo em periódico, livro, capítulo de livro ou texto completo em anais de evento científico qualificado:

1) Publicação do artigo “Uma revisão da literatura acadêmica sobre o *bullying* no Brasil entre os anos de 1989 a 2009” no “X Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo: tensões da educação na contemporaneidade e seus reflexos nas políticas educacionais e no currículo” realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, no período de 07 a 09 de novembro de 2011, na UFPA – *campi* Belém. ISSN/ISBN: 2176 803X

2) Publicação do artigo “As implicações sociointerativas de uma entrevista informal” na revista digital da Faculdade de Letras do Campus Universitário de Bragança - ISSN 2358-0526. Dossiê Linguagens e Transversalidade, n. 02 (jul./dez., 2012) no endereço eletrônico <http://revistaapalavra.blogspot.com.br/p/volume-02-volume-02-linguagens-e.html>

3) Publicação do artigo “ O ensino da habilidade de escrita em língua inglesa por meio dos e-gêneros: alternativas para a educação básica” na revista da Faculdade de Letras do Campus Universitário de Bragança – ISSN: 2236-4536. Revista de Letras n. 01 (jan./jun., 2011).

- Comunicação de trabalho em evento científico:

- 1) Comunicação oral do trabalho intitulado “Uma revisão da literatura acadêmica sobre o *bullying* no brasil entre os anos de 1989 a 2009” no “X Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo: tensões da educação na contemporaneidade e seus reflexos nas políticas educacionais e no currículo” realizado pelo programa de pós-graduação em educação da UFPA, no período de 07 a 09 de novembro, na UFPA.
- 2) Minicurso “A representação social do estudante de letras-inglês: identidades e discursos culturais” na VI Jornada de Letras: caminhos, trilhos e textos, no Campus Universitário de Bragança (UFPA) nos dias 10,11 e 12 de novembro de 2011, em Bragança-PA, c/h 8h.
- 3) Comunicação oral “A análise crítica do discurso para compreensão de práticas em educação” no I Encontro de Análise do Discurso da Amazônia, realizado no dia 07 de dezembro de 2011 na Universidade da Amazônia.
- 4) Palestra “Motivation: a driving force which comes from within” no evento “Living your English” no Campus Universitário de Capanema em 13 de maio de 2013. c/h 4h.
- 5) Comunicação oral “Cyberbullying: a matter of education on cultural background” no I CLIC – Colóquio de Língua Inglesa de Capanema, no campus universitário de Capanema (UFPA) no dia 29 de novembro de 2013.

- Participação em evento Intercâmbios com linhas e programas de pesquisa congêneres:

- 1) Organização e participação no “X Seminário Nacional de Políticas e Educacionais e Currículo: tensões da educação na contemporaneidade e seus reflexos nas políticas educacionais e no currículo” realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, no período de 07 a 09 de novembro, na UFPA – Belém.
- 2) Participação no III Seminário sobre Trabalho docente, III Seminário Internacional sobre políticas educacionais e trabalho docente: educação, formação e trabalho docente, no Auditório Setorial Profissional II na Universidade Federal do Pará nos dias 24 e 25 de novembro de 2011.
- 3) Participação do II Colóquio de Educação, Currículo, Epistemologia e História com o Tema: Foucault e educação – lições extraídas da produção teórica de Foucault à prática investigativa na pós-graduação em Educação promovido pelo PPGED nos dias 11 e 12 de dezembro de 2013. CH 10h.

- Missões de estudo resultantes de intercâmbio acadêmico

1) Participação no evento *Bullying Prevention in a Wired World* com a Dra. Alyssa Sklar (Concordia University, Montreal, QC) and Dra. Shaheen Shariff (McGill University, Montreal, QC) na Westmount Public Library em Montréal, Quebec – Canadá, no dia 21 de novembro de 2012.

2) Participação de atividades acadêmicas (palestras e discussões) na pós-graduação do doutorado em Educação na McGill University, Montréal, Quebec – Canadá, sendo conduzidas pela professora Dra. Shaheen Shariff, professora associada da Faculdade de Educação da McGill University no segundo semestre de 2012.

3) Participação no curso Teaching English to Speakers of Other Languages (TESL) na International Language Academy of Canada – ILAC, em Toronto, Canadá, de 15 de outubro a 09 de novembro de 2012. c/h 100h teóricas e 10h práticas.

4) Participação no curso ILSC Education Group – ILSC Montreal na International Language Schools of Canada, Montreal, Quebec, de 19 a 23 de novembro de 2012. c/h 15.00h teóricas.

- Participação em disciplina eletiva ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação ou por outro Programa recomendado pela CAPES, com desempenho satisfatório do doutorando:

1) Aluno com matrícula regular na disciplina **Análise do Discurso** na PPGED ministrada pela Professora Dra. Laura Alves do Programa de Pós-graduação em Educação (CH45h) para estudo e aprofundamento do tema/objeto de estudo da pesquisa de doutorado.

2) Aluno com matrícula regular na disciplina **Modos de Produção e Dispositivos Institucionais na Educação** na PPGED, ministrada pela professora Dra. Flávia Lemos do Programa de Pós-graduação em Educação (CH 45h) para aprofundamento do tema/objeto de estudo da pesquisa de doutorado.

3) Aluno com matrícula regular na disciplina **Cultura e educação: fundamentos em debate** na PPGED ministrada pela professora Dra. Sônia Alves do Programa de Pós-graduação em Educação (CH 45h) para aprofundamento do tema/objeto de estudo de tese de doutorado

- Participação efetiva em atividades dos grupos de pesquisa ao qual vincula-se o seu professor-orientador:

- Membro e pesquisador do grupo de estudos e pesquisas sobre Juventude, Identidade, Formação Docente e Representações Sociais - GEPEJURSE vinculado ao CNPQ – Diretório de Grupo de Pesquisas do Brasil.

- Realização da Pesquisa intitulada “Representações sociais de jovens universitários LGBT sobre seu processo de escolarização: identidades desviadas da heteronormatividade” realizada com estudantes do Campus Universitário de Belém em diferentes cursos de graduação e pós-graduação.

- Realização de estágio-docência nos cursos de graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará:

1) Exerce a docência no cargo efetivo de Professor Assistente I do Campus de Castanhal da UFPA/ Faculdade de Letras desde junho de 2009 ministrando diversas disciplinas na área da educação.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE¹¹³

É com grande satisfação que convidamos V.S^a a fazer parte voluntariamente desta pesquisa intitulada **“As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida”** vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação (PPGED/ICED) da Universidade Federal do Pará. Este estudo tem como objetivo geral investigar as representações sociais que estudantes LGBT têm sobre como transcorreu sua trajetória escolar e como os acontecimentos durante este processo influenciaram nos seus projetos de vida.

Para participar, é necessário que o (a) senhor (a) leia este documento com atenção. Ressalte-se ainda que esta pesquisa não possui fins lucrativos e não se compromete em pagar por nenhuma entrevista realizada com quaisquer participantes que contribuirão de modo voluntário para os fins acadêmicos proposto por este estudo.

Para coleta efetiva dos dados, esta pesquisa se utiliza de entrevistas individuais gravadas em áudio digital e subsequente transcrições das mesmas. Os dados obtidos a partir destas entrevistas serão catalogados e analisados de acordo com os procedimentos teórico-metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa em curso. Todas as transcrições poderão ser divulgadas, total ou parcialmente e dependendo da escolha dos sujeitos participantes, poderão ter seus nomes verdadeiros substituídos por nomes fictícios, garantindo assim o total anonimato do entrevistado, ressaltando, ainda, que sua participação não envolverá desconforto ou riscos. O pesquisador garante esclarecimento de quaisquer dúvidas antes, durante e depois da pesquisa, bem como o acesso às transcrições de seus discursos ao longo da entrevista.

Vale lembrar que os sujeitos entrevistados não poderão ter qualquer tipo de benefício material ou compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. A finalidade aqui é comprometer-se com a produção científica do tipo acadêmico-intelectual para que seja possível, a partir dos seus resultados obtidos, a sua apresentação e divulgação não só para aqueles nela envolvidos, mas para toda a comunidade acadêmica e o público em geral.

OBS: Caso queira utilizar seu nome real neste estudo, assinale com rubrica uma das duas opções abaixo:

- a) Entendo os custos imateriais desta pesquisa e autorizo o uso e publicização do meu nome nos autos deste estudo (_____);
- b) Entendo a importância da publicização, mas prefiro ter anonimato em relação ao uso do meu nome real nos autos deste estudo (_____).

Assinatura (Nome Completo)

¹¹³ Elaborado pelo professor responsável pela pesquisa, Prof. MSc. **Francisco Ednardo Barroso Duarte** (Letras – UFPa), aluno do Doutorado em Educação do PPGED/ICED – UFPa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**Pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do
Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ICED)
Pesquisador: Prof. Francisco Ednardo Barroso Duarte (UFPA)
Orientador: Profª Drª Ivany Pinto Nascimento (PPGED/ICED/UFPA)**

É com grande satisfação que convidamos V.Sª a fazer parte voluntariamente desta pesquisa intitulada **“As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida”** vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação (PPGED/ICED) da Universidade Federal do Pará. Este estudo tem como objetivo geral investigar as representações sociais que estudantes LGBT têm sobre como transcorreu sua trajetória escolar e como os acontecimentos durante este processo influenciaram nos seus projetos de vida.

Para participar, é necessário que o (a) senhor (a) leia este documento com atenção. Ressalte-se ainda que esta pesquisa não possui fins lucrativos e não se compromete em pagar por nenhuma entrevista realizada com quaisquer participantes que contribuirão de modo voluntário para os fins acadêmicos proposto por este estudo.

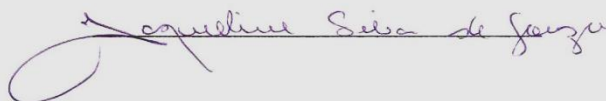
Para coleta efetiva dos dados, esta pesquisa se utiliza de entrevistas individuais gravadas em áudio digital e subsequente transcrições das mesmas. Os dados obtidos a partir destas entrevistas serão catalogados e analisados de acordo com os procedimentos teórico-metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa em curso. Todas as transcrições poderão ser divulgadas, total ou parcialmente e dependendo da escolha dos sujeitos participantes, poderão ter seus nomes verdadeiros substituídos por nomes fictícios, garantindo assim o total anonimato do entrevistado, ressaltando, ainda, que sua participação não envolverá desconforto ou riscos. O pesquisador garante esclarecimento de quaisquer dúvidas antes, durante e depois da pesquisa, bem como o acesso às transcrições de seus discursos ao longo da entrevista.

Vale lembrar que os sujeitos entrevistados não poderão ter qualquer tipo de benefício material ou compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. A finalidade aqui é comprometer-se com a produção científica do tipo acadêmico-intelectual para que seja possível, a partir dos seus resultados obtidos, a sua apresentação e divulgação não só para aqueles nela envolvidos, mas para toda a comunidade acadêmica e o público em geral.

OBS: Caso queira utilizar seu nome real neste estudo, assinale com rubrica uma das duas opções abaixo:

- a) Entendo os custos imateriais desta pesquisa e autorizo o uso e publicização do meu nome nos autos deste estudo (_____);
- b) Entendo a importância da publicização, mas prefiro ter anonimato em relação ao uso do meu nome real nos autos deste estudo (_____).

Assinatura do Informante (Nome Completo)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**Pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do
Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ICED)
Pesquisador: Prof. Francisco Ednardo Barroso Duarte (UFPA)
Orientador: Prof^a Dr^a Ivany Pinto Nascimento (PPGED/ICED/UFPA)**

É com grande satisfação que convidamos V.S^a a fazer parte voluntariamente desta pesquisa intitulada “**As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida**” vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação (PPGED/ICED) da Universidade Federal do Pará. Este estudo tem como objetivo geral investigar as representações sociais que estudantes LGBT têm sobre como transcorreu sua trajetória escolar e como os acontecimentos durante este processo influenciaram nos seus projetos de vida.

Para participar, é necessário que o (a) senhor (a) leia este documento com atenção. Ressalte-se ainda que esta pesquisa não possui fins lucrativos e não se compromete em pagar por nenhuma entrevista realizada com quaisquer participantes que contribuirão de modo voluntário para os fins acadêmicos proposto por este estudo.

Para coleta efetiva dos dados, esta pesquisa se utiliza de entrevistas individuais gravadas em áudio digital e subseqüente transcrições das mesmas. Os dados obtidos a partir destas entrevistas serão catalogados e analisados de acordo com os procedimentos teórico-metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa em curso. Todas as transcrições poderão ser divulgadas, total ou parcialmente e dependendo da escolha dos sujeitos participantes, poderão ter seus nomes verdadeiros substituídos por nomes fictícios, garantindo assim o total anonimato do entrevistado, ressaltando, ainda, que sua participação não envolverá desconforto ou riscos. O pesquisador garante esclarecimento de quaisquer dúvidas antes, durante e depois da pesquisa, bem como o acesso às transcrições de seus discursos ao longo da entrevista.

Vale lembrar que os sujeitos entrevistados não poderão ter qualquer tipo de benefício material ou compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. A finalidade aqui é comprometer-se com a produção científica do tipo acadêmico-intelectual para que seja possível, a partir dos seus resultados obtidos, a sua apresentação e divulgação não só para aqueles nela envolvidos, mas para toda a comunidade acadêmica e o público em geral.

OBS: Caso queira utilizar seu nome real neste estudo, assinale com rubrica uma das duas opções abaixo:

- a) Entendo os custos imateriais desta pesquisa e autorizo o uso e publicização do meu nome nos autos deste estudo (assinado);
- b) Entendo a importância da publicização, mas prefiro ter anonimato em relação ao uso do meu nome real nos autos deste estudo (_____).

Assinatura do Informante (Nome Completo)

Ednardo Soares Queiroz Júnior

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**Pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do
Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ICED)**

Pesquisador: Prof. Francisco Ednardo Barroso Duarte (UFPA)

Orientador: Profª Drª Ivany Pinto Nascimento (PPGED/ICED/UFPA)

É com grande satisfação que convidamos V.S^a a fazer parte voluntariamente desta pesquisa intitulada **“As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida”** vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação (PPGED/ICED) da Universidade Federal do Pará. Este estudo tem como objetivo geral investigar as representações sociais que estudantes LGBT têm sobre como transcorreu sua trajetória escolar e como os acontecimentos durante este processo influenciaram nos seus projetos de vida.

Para participar, é necessário que o (a) senhor (a) leia este documento com atenção. Ressalte-se ainda que esta pesquisa não possui fins lucrativos e não se compromete em pagar por nenhuma entrevista realizada com quaisquer participantes que contribuirão de modo voluntário para os fins acadêmicos proposto por este estudo.

Para coleta efetiva dos dados, esta pesquisa se utiliza de entrevistas individuais gravadas em áudio digital e subsequente transcrições das mesmas. Os dados obtidos a partir destas entrevistas serão catalogados e analisados de acordo com os procedimentos teórico-metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa em curso. Todas as transcrições poderão ser divulgadas, total ou parcialmente e dependendo da escolha dos sujeitos participantes, poderão ter seus nomes verdadeiros substituídos por nomes fictícios, garantindo assim o total anonimato do entrevistado, ressaltando, ainda, que sua participação não envolverá desconforto ou riscos. O pesquisador garante esclarecimento de quaisquer dúvidas antes, durante e depois da pesquisa, bem como o acesso às transcrições de seus discursos ao longo da entrevista.

Vale lembrar que os sujeitos entrevistados não poderão ter qualquer tipo de benefício material ou compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. A finalidade aqui é comprometer-se com a produção científica do tipo acadêmico-intelectual para que seja possível, a partir dos seus resultados obtidos, a sua apresentação e divulgação não só para aqueles nela envolvidos, mas para toda a comunidade acadêmica e o público em geral.

OBS: Caso queira utilizar seu nome real neste estudo, assinale com rubrica uma das duas opções abaixo:

- a) Entendo os custos imateriais desta pesquisa e autorizo o uso e publicização do meu nome nos autos deste estudo (Eldon Rivelino Gomes P. Junior);
- b) Entendo a importância da publicização, mas prefiro ter anonimato em relação ao uso do meu nome real nos autos deste estudo (_____).

Assinatura do Informante (Nome Completo)

Eldon Rivelino Gomes P. Junior

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**Pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do
Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ICED)
Pesquisador: Prof. Francisco Ednardo Barroso Duarte (UFPA)
Orientador: Prof^o Dr^a Ivany Pinto Nascimento (PPGED/ICED/UFPA)**

É com grande satisfação que convidamos V.S^a a fazer parte voluntariamente desta pesquisa intitulada **“As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida”** vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação (PPGED/ICED) da Universidade Federal do Pará. Este estudo tem como objetivo geral investigar as representações sociais que estudantes LGBT têm sobre como transcorreu sua trajetória escolar e como os acontecimentos durante este processo influenciaram nos seus projetos de vida.

Para participar, é necessário que o (a) senhor (a) leia este documento com atenção. Ressalte-se ainda que esta pesquisa não possui fins lucrativos e não se compromete em pagar por nenhuma entrevista realizada com quaisquer participantes que contribuirão de modo voluntário para os fins acadêmicos proposto por este estudo.

Para coleta efetiva dos dados, esta pesquisa se utiliza de entrevistas individuais gravadas em áudio digital e subsequente transcrições das mesmas. Os dados obtidos a partir destas entrevistas serão catalogados e analisados de acordo com os procedimentos teórico-metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa em curso. Todas as transcrições poderão ser divulgadas, total ou parcialmente e dependendo da escolha dos sujeitos participantes, poderão ter seus nomes verdadeiros substituídos por nomes fictícios, garantindo assim o total anonimato do entrevistado, ressaltando, ainda, que sua participação não envolverá desconforto ou riscos. O pesquisador garante esclarecimento de quaisquer dúvidas antes, durante e depois da pesquisa, bem como o acesso às transcrições de seus discursos ao longo da entrevista.

Vale lembrar que os sujeitos entrevistados não poderão ter qualquer tipo de benefício material ou compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. A finalidade aqui é comprometer-se com a produção científica do tipo acadêmico-intelectual para que seja possível, a partir dos seus resultados obtidos, a sua apresentação e divulgação não só para aqueles nela envolvidos, mas para toda a comunidade acadêmica e o público em geral.

OBS: Caso queira utilizar seu nome real neste estudo, assinale com rubrica uma das duas opções abaixo:

- a) Entendo os custos imateriais desta pesquisa e autorizo o uso e publicização do meu nome nos autos deste estudo (Liyah Corrêa);
- b) Entendo a importância da publicização, mas prefiro ter anonimato em relação ao uso do meu nome real nos autos deste estudo (_____).

Assinatura do Informante (Nome Completo)

Liyah Corrêa

Em 17/08/2015

ANEXOS

Copyright © 1970 by Radicalesbians. All rights reserved.

14402

The Woman Identified Woman

BY RADICALESBIANS

What is a lesbian? A lesbian is the rage of all women condensed to the point of explosion. She is the woman who, often beginning at an extremely early age, acts in accordance with her inner compulsion to be a more complete and freer human being than her society - perhaps then, but certainly later - cares to allow her. These needs and actions, over a period of years, bring her into painful conflict with people, situations, the accepted ways of thinking, feeling and behaving, until she is in a state of continual war with everything around her, and usually with her self. She may not be fully conscious of the political implications of what for her began as personal necessity, but on some level she has not been able to accept the limitations and oppression laid on her by the most basic role of her society--the female role. The turmoil she experiences tends to induce guilt proportional to the degree to which she feels she is not meeting social expectations, and/or eventually drives her to question and analyze what the rest of her society more or less accepts. She is forced to evolve her own life pattern, often living much of her life alone, learning usually much earlier than her "straight" (heterosexual) sisters about the essential aloneness of life (which the myth of marriage obscures) and about the reality of illusions. To the extent that she cannot expel the heavy socialization that goes with being female, she can never truly find peace with herself. For she is caught somewhere between accepting society's view of her - in which case she cannot accept herself - and coming to understand what this sexist society has done to her and why it is functional and necessary for it to do so. Those of us who work that through find ourselves on the other side of a tortuous journey through a night that may have been decades long. The perspective gained from that journey, the liberation of self, the inner peace, the real love of self and of all women, is something to be shared with all women - because we are all women.

It should first be understood that lesbianism, like male homosexuality, is a category of behavior possible only in a sexist society characterized by rigid sex roles and dominated by male supremacy. Those sex roles dehumanize women by defining us as a supportive/serving caste in relation to the master caste of men, and emotionally cripple men by demanding that they be alienated from their own bodies and emotions in order to perform their economic/political/military functions effectively. Homosexuality is a by-product of a particular way of setting up roles (or approved patterns of behavior) on the basis of sex; as such it is an inauthentic (not consonant with "reality") category. In a society in which men do not oppress women, and sexual expression is allowed to follow feelings, the categories of homosexuality and heterosexuality would disappear.

But lesbianism is also different from male homosexuality, and serves a different function in the society. "Dyke" is a different kind of put-down from "faggot", although both imply you are not play-

-2-

ing your socially assigned sex role... are not therefore a "real woman" or a "real man." The grudging admiration felt for the tomboy, and the queasiness felt around a sissy boy point to the same thing: the contempt in which women-or those who play a female role-are held. And the investment in keeping women in that contemptuous role is very great. Lesbian is a word, the label, the condition that holds women in line. When a woman hears this word tossed her way, she knows she is stepping out of line. She knows that she has crossed the terrible boundary of her sex role. She recoils, she protests, she reshapes her actions to gain approval. Lesbian is a label invented by the Man to throw at any woman who dares to be his equal, who dares to challenge his prerogatives (including that of all women as part of the exchange medium among men), who dares to assert the primacy of her own needs. To have the label applied to people active in women's liberation is just the most recent instance of a long history; older women will recall that not so long ago, any woman who was successful, independent, not orienting her whole life about a man, would hear this word. For in this sexist society, for a woman to be independent means she can't be a woman - she must be a dyke. That in itself should tell us where women are at. It says as clearly as can be said: women and person are contradictory terms. For a lesbian is not considered a "real woman." And yet, in popular thinking, there is really only one essential difference between a lesbian and other women: that of sexual orientation - which is to say, when you strip off all the packaging, you must finally realize that the essence of being a "woman" is to get fucked by men.

"Lesbian" is one of the sexual categories by which men have divided up humanity. While all women are dehumanized as sex objects, as the objects of men they are given certain compensations: identification with his power, his ego, his status, his protection (from other males), feeling like a "real woman," finding social acceptance by adhering to her role, etc. Should a woman confront herself by confronting another woman, there are fewer rationalizations, fewer buffers by which to avoid the stark horror of her dehumanized condition. Herein we find the overriding fear of many women toward being used as a sexual object by a woman, which not only will bring her no male-connected compensations, but also will reveal the void which is woman's real situation. This dehumanization is expressed when a straight woman learns that a sister is a lesbian; she begins to relate to her lesbian sister as her potential sex object, laying a surrogate male role on the lesbian. This reveals her heterosexual conditioning to make herself into an object when sex is potentially involved in a relationship, and it denies the lesbian her full humanity. For women, especially those in the movement, to perceive their lesbian sisters through this male grid of role definitions is to accept this male cultural conditioning and to oppress their sisters much as they themselves have been oppressed by men. Are we going to continue the male classification system of defining all females in sexual relation to some other category of people? Affixing the label lesbian not only to a woman who aspires to be a person, but also to any situation of real love, real solidarity, real primacy among women, is a primary form of divisiveness among women: it is the condition which keeps women within the confines of the feminine role, and it is the debunking/scare term that keeps women from forming any primary attachments, groups, or associations among ourselves.

Women in the movement have in most cases gone to great lengths to avoid discussion and confrontation with the issue of lesbianism. It puts people up-tight. They are hostile, evasive, or try to incorporate it into some "broader issue." They would rather not talk about it. If they have to, they try to dismiss it as a "lavender berring." But it is no side issue. It is absolutely essential to the success and fulfillment of the women's liberation movement that this issue be dealt with. As long as the label "dyke" can be used to frighten women into a less militant stand, keep her separate from her sisters, keep her from giving primacy to anything other than men and family-then to that extent she is controlled by the male culture. Until women see in each other the possibility of a primal commitment which includes sexual love, they will be denying themselves the love and

value they readily accord to men, thus affirming their second-class status. As long as male acceptability is primary-both to individual women and to the movement as a whole-the term lesbian will be used effectively against women. Insofar as women want only more privileges within the system, they do not want to antagonize male power. They instead seek acceptability for women's liberation, and the most crucial aspect of the acceptability is to deny lesbianism - i.e., to deny any fundamental challenge to the basis of the female. It should also be said that some younger, more radical women have honestly begun to discuss lesbianism, but so far it has been primarily as a sexual "alternative" to men. This, however, is still giving primacy to men, both because the idea of relating more completely to women occurs as a negative reaction to men, and because the lesbian relationship is being characterized simply by sex, which is divisive and sexist. On one level, which is both personal and political, women may withdraw emotional and sexual energies from men, and work out various alternatives for those energies in their own lives. On a different political/psychological level, it must be understood that what is crucial is that women begin disengaging from male-defined response patterns. In the privacy of our own psyches, we must cut those cords to the core. For irrespective of where our love and sexual energies flow, if we are male-identified in our heads, we cannot realize our autonomy as human beings.

But why is it that women have related to and through men? By virtue of having been brought up in a male society, we have internalized the male culture's definition of ourselves. That definition consigns us to sexual and family functions, and excludes us from defining and shaping the terms of our lives. In exchange for our psychic servicing and for performing society's non-profit-making functions, the man confers on us just one thing: the slave status which makes us legitimate in the eyes of the society in which we live. This is called "femininity" or "being a real woman" in our cultural lingo. We are authentic, legitimate, real to the extent that we are the property of some man whose name we bear. To be a woman who belongs to no man is to be invisible, pathetic, inauthentic, unreal. He confirms his image of us - of what we have to be in order to be acceptable by him - but not our real selves; he confirms our womanhood-as he defines it, in relation to him- but cannot confirm our personhood, our own selves as absolutes. As long as we are dependent on the male culture for this definition, for this approval, we cannot be free.

The consequence of internalizing this role is an enormous reservoir of self-hate. This is not to say the self-hate is recognized or accepted as such; indeed most women would deny it. It may be experienced as discomfort with her role, as feeling empty, as numbness, as restlessness, as a paralyzing anxiety at the center. Alternatively, it may be expressed in shrill defensiveness of the glory and destiny of her role. But it does exist, often beneath the edge of her consciousness, poisoning her existence, keeping her alienated from herself, her own needs, and rendering her a stranger to other women. They try to escape by identifying with the oppressor, living through him, gaining status and identity from his ego, his power, his accomplishments. And by not identifying with other "empty vessels" like themselves. Women resist relating on all levels to other women who will reflect their own oppression, their own secondary status, their own self-hate. For to confront another woman is finally to confront one's self-the self we have gone to such lengths to avoid. And in that mirror we know we cannot really respect and love that which we have been made to be.

As the source of self-hate and the lack of real self are rooted in our male-given identity, we must create a new sense of self. As long as we cling to the idea of "being a woman," we will sense some conflict with that incipient self, that sense of I, that sense of a whole person. It is very difficult to realize and accept that being "feminine" and being a whole person are irreconcilable. Only women can give to each other a new sense of self. That identity we have to develop with reference to ourselves, and not in relation to men. This consciousness is the revolutionary force from which

-4-

all else will follow, for ours is an organic revolution. For this we must be available and supportive to one another, give our commitment and our love, give the emotional support necessary to sustain this movement. Our energies must flow toward our sisters, not backward toward our oppressors. As long as woman's liberation tries to free women without facing the basic heterosexual structure that binds us in one-to-one relationship with our oppressors, tremendous energies will continue to flow into trying to straighten up each particular relationship with a man, into finding how to get better sex, how to turn his head around-into trying to make the "new man" out of him, in the delusion that this will allow us to be the "new woman." This obviously splits our energies and commitments, leaving us unable to be committed to the construction of the new patterns which will liberate us.

It is the primacy of women relating to women, of women creating a new consciousness of and with each other, which is at the heart of women's liberation, and the basis for the cultural revolution. Together we must find, reinforce, and validate our authentic selves. As we do this, we confirm in each other that struggling, incipient sense of pride and strength, the divisive barriers begin to melt, we feel this growing solidarity with our sisters. We see ourselves as prime, find our centers inside of ourselves. We find receding the sense of alienation, of being cut off, of being behind a locked window, of being unable to get out what we know is inside. We feel a real-ness, feel at last we are coinciding with ourselves. With that real self, with that consciousness, we begin a revolution to end the imposition of all coercive identifications, and to achieve maximum autonomy in human expression.



Printed with permission by:

KNOW, INC
P. O. BOX 86031
PITTSBURGH, PA 15221

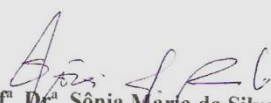


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

DECLARAMOS para os devidos fins, que **FRANCISCO EDNARDO BARROSO DUARTE**, matrícula: 201105780003 defendeu no dia 25 de agosto de 2015 a Tese intitulada, “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS DE SEXUALIDADE LGBT SOBRE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES EM SEUS PROJETOS DE VIDA**”– obtendo aprovação. Neste sentido, o Pós - Graduado deverá depositar os volumes finais de seu texto e sua ata de defesa precisará ser submetida à apreciação da instância Colegiada para fins de Homologação.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM, 25 DE AGOSTO DE 2015.


Prof. Dr. Sônia Maria da Silva Araújo
Coordenadora do PPGED/UFPA
Portaria n. 2309/2015 - GR

*Programa de Pós-Graduação em Educação – Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Recomendado pela CAPES em 25/11/2002, Resolução nº 3.168, de 3/05/2004, da UFPA.
Av. Perimetral s/n, Campus Universitário do Guamá, setor profissional.
CEP: 66.075-110, Belém – Pará. Fone/fax: (91) 3201-7281*

BANCO DE TESES



Coordenador de Programa

Informações

25/02/2014 17:19:38

Garantindo a fidedignidade dos dados da pós-graduação

Retorno do Banco de Teses inicia com os dados de 2012

Como forma de oferecer acesso a informações consolidadas e que reflitam as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), coloca a disposição da comunidade acadêmica o Banco de Teses na qual será possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano.

Entretanto, como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos.

Contamos com a colaboração da comunidade acadêmica para informe dos dados que faltam. Os trabalhos que se encontram nesta condição, podem ser identificados pela mensagem "Autor, atualize seus dados/informações junto a Capes".

KATYUSHA MADUREIRA LOURES DE SOUZA

Voltar