



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

MÁRCIO RUBENS DE OLIVEIRA

**ANGÚSTIA E COLONIALIDADE DO SER: percepção sobre LGBTfobia em
estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física do Campus Acadêmico do Agreste
da Universidade Federal de Pernambuco**

MÁRCIO RUBENS DE OLIVEIRA

**ANGÚSTIA E COLONIALIDADE DO SER: percepção sobre LGBTfobia em
estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física do Campus Acadêmico do Agreste
da Universidade Federal de Pernambuco**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito para a obtenção do grau/título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Allene Carvalho Lage.

Caruaru – 2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 - 1223

O48a Oliveira, Márcio Rubens de

Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre LGBTfobia em estudantes de licenciatura em pedagogia e em física do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. / Márcio Rubens de Oliveira. - 2018.
229 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.
Inclui Referências.

1. Homofobia – Caruaru (PE). 2. Angústia (Psicologia). 3. Discriminação no ensino superior – Caruaru (PE). 4. Exclusão social – Caruaru (PE). 5. Professores – Formação – Caruaru (PE). 6. Percepção – Caruaru (PE). I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

371.12 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2018-060)

MÁRCIO RUBENS DE OLIVEIRA

**ANGÚSTIA E COLONIALIDADE DO SER: percepção sobre LGBTfobia em
estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física do Campus Acadêmico do Agreste
da Universidade Federal de Pernambuco**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito para a obtenção do grau/título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27/04/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Allene Carvalho Lage (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC/CAA)

Prof^o. Everaldo Fernandes da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC/CAA)

Prof^o. Nélcio Vieira de Melo (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco (NFD/CAA)

Prof^o. Benedito Medrado Dantas (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco (PPGPsi)

A todas/os as/os estudantes que sofrem, diariamente, preconceitos, violências e exclusões por serem LGBTQs e não se encaixarem às exigências heteronormativas.

A todas as pessoas que enfrentam a LGBTQfobia com seus corpos, seus gritos, suas lutas e suas cores.

À Edite Izabel dos Santos (*in memoriam*), por nunca ter deixado de acreditar que o mundo e as pessoas podem ser melhor, mesmo quando ninguém acreditava.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, a professora Allene Lage pela sua dedicação e contribuições no desenvolvimento deste trabalho. Pela sua humildade, sensibilidade e respeito às limitações que encontrei no percurso desta pesquisa, mas sobretudo pelo seu incentivo e confiança que muito me motivaram a seguir em frente e resultou em crescimento acadêmico e pessoal.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico de Agreste – CAA, por possibilitar que estudantes do interior do Estado tenham acesso a curso de Mestrado gratuito e de qualidade.

Às/aos docentes do PPGEduc/UFPE/CAA por todo o conhecimento compartilhado e pelas muitas contribuições que deram à minha formação e a de tantos estudantes que tiveram a oportunidade de aprender com elas/es.

À todas/os as/os discentes da turma de mestrado do ano de 2016, pelo aprendizado construído coletivamente, pelos desafios, pelas conquistas e pelo crescimento acadêmico que alcançamos.

À direção do Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, aos coordenadores e professoras/es dos Cursos Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física pela anuência para a realização do trabalho de campo que subsidiou esta pesquisa.

A todas/os as/os estudantes que participaram das etapas da pesquisa e contribuíram efetivamente para que esta pesquisa pudesse ser realizada. Sem a participação das/os estudantes este estudo não teria sido possível.

Aos professores Everaldo Silva, Nélcio Melo e Benedito Medrado que deram a honra de participar da banca de avaliação desta dissertação e que contribuíram sobremaneira para o meu crescimento como pesquisador e como pessoa.

Ao Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, pelo espaço privilegiado de aprendizagens e trocas de experiências.

À minha querida avó Edite Santos (*in memoriam*) que dedicou a sua vida em oferecer melhores condições de vida para o meu irmão e para mim, nos acolhendo nos momentos mais difíceis e dolorosos de nossas vidas. A ela o meu respeito, a minha admiração, a minha gratidão e todo o meu amor... Sem saber escrever uma letra, lutou até o fim da sua vida para garantir que os seus netos pudessem ter acesso à educação de qualidade e melhores condições de vida.

À minha mãe Maria Chagas por sempre acreditar no sucesso dos seus filhos. Mulher guerreira que mesmo diante de tantas adversidades, seguiu em frente e continua acreditando em tempos melhores. Pelo seu apoio e confiança expresso meus agradecimentos.

À minha tia Maria Valdelúcia que sempre me incentivou a buscar e lutar por novas conquistas. Todo o investimento afetivo e financeiro, quando se fez necessário, contribuíram para que fossem possíveis as muitas conquistas que alcancei. Sem o seu apoio muitos dos objetivos planejados em minha vida não teriam sido possíveis. A ela a minha gratidão, o meu respeito, a minha admiração e o meu afeto.

À toda a minha família nas pessoas do meu avô Valdemar Chagas e da minha tia Izabel Chagas, por todo o incentivo e apoio dado na busca dos meus objetivos.

Ao meu irmão Macdouglass de Oliveira por todo o carinho, companheirismo, cumplicidade e incentivo. Tê-lo em minha vida faz de mim uma pessoa melhor. Somos marcados por um amor que nos liga para além dos laços sanguíneos.

Ao meu companheiro Alexsandro Lima, por ter dividido comigo os melhores e os piores momentos da minha vida. Por seu cuidado, por sua compreensão, pelo incentivo nos momentos de incerteza a minha gratidão e o meu afeto.

A todas/os as/os amigas/os que se mantiveram presentes, apoiando, incentivando e acreditando nas minhas conquistas.

[...] O que o corpo, o que o tesão dizem sobre a minha verdade como pessoa? Eu aqui falando que dou o cu, por exemplo. O que isso diz da minha verdade? Nada. Vocês não me conhecem. Vocês não sabem quem eu sou e não saberão quem eu sou a partir da minha prática sexual. Ela não diz nada sobre mim, absolutamente nada. Assim como não dirá nada sobre vocês também [...]. (TEIXEIRA FILHO, 2011, p. 56-57).

RESUMO

Este estudo é resultado de pesquisa realizada com estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco. O principal objetivo foi o de compreender de que maneira a angústia decorrente da LGBTfobia se configura em colonialidade do ser nestes estudantes. O preconceito LGBTfóbico, como diversas outras manifestações de violência, opressão e discriminação contra pessoas que não se enquadram às exigências sociais são resultado de histórica herança de poder e subalternização de pessoas consideradas inferiores, um ranço colonial que instituiu modelos e regulação de padrões sociais para a civilidade e instaurou uma cultura de exclusão que se reverberou ao longo do tempo e ainda hoje se revela através da colonialidade. Colonialidade que se fundamenta a partir de quatro pilares: poder, conhecimento, ser e gênero. As contribuições dos estudos de caráter decolonial, da Sociologia Crítica, da Psicologia, da Psicanálise e da Filosofia foram importantes neste estudo, pois ofereceram subsídios teóricos essenciais para as reflexões e análises desenvolvidas. Esta pesquisa teve sua origem, a partir de uma experiência do pesquisador com a docência universitária, o que ofereceu condições necessárias para a problematização do tema. De abordagem qualitativa a pesquisa buscou explorar conhecimentos sobre experiências vivenciadas pelas/os estudantes participantes e explicar os principais elementos envolvidos nas questões em torno da LGBTfobia na universidade e suas relações com a perspectiva da colonialidade do ser. A pesquisa foi realizada no Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, com discentes dos 2º, 3º, 8º e 9º períodos dos Cursos de Licenciatura em Física e de Licenciatura em Pedagogia. Na coleta de dados os instrumentos que subsidiaram a obtenção de informações foram: questionário eletrônico, que recebeu 56 respostas; entrevistas semiestruturadas, num quantitativo de 18 estudantes entrevistadas/os e o conhecimento dos Planos Políticos Pedagógicos – PPP's dos respectivos cursos. As análises foram realizadas através das técnicas de Análise de Conteúdo e o método utilizado foi o Método de Caso Alargado. Após realizadas as análises os resultados demonstraram que há LGBTfobia na universidade e que a sua manifestação é mais acentuada em relação aos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados, também apontaram que estudantes LGBTs e mulheres do Curso de Licenciatura em Física, sofrem preconceitos resultantes da heteronormatividade. As principais manifestações de angústia e colonialidade do ser decorrentes da LGBTfobia se apresentaram através de várias faces, como tristeza, medo, sufocamento, etc. Revelou-se uma espécie de separação territorial entre os cursos estudados e que alunos, professores, o Restaurante Universitário e profissionais terceirizados representam fontes de LGBTfobia. A formação docente mostrou-se ferramenta importante para o enfrentamento à LGBTfobia e pesquisas que envolvem esta temática foram consideradas necessárias para a formação de professoras/es. A pesquisa possibilitou amadurecimento e ampliação de conhecimentos para o pesquisador. Dos seus resultados esperam-se que outros estudos sejam desenvolvidos e que estratégias de enfrentamento à LGBTfobia na universidade sejam pensadas de forma a dar visibilidade e voz a estudantes LGBTs.

Palavras-chaves: LGBTfobia. Angústia. Colonialidade. Universidade. Formação.

ABSTRACT

This study is the result of research conducted with students of the Licentiate Degree Courses in Pedagogy and Licenciatura in Physics of the Agreste Academic Center, Federal University of Pernambuco. The main objective was to understand how the anguish resulting from LGBTophobia is shaped by the coloniality of being in these students. LGBT-phobic prejudice, like various other manifestations of violence, oppression and discrimination against people who do not meet social demands, are the result of a historical inheritance of power and subalternization of people considered inferior, a colonial rancidity that instituted models and regulation of social standards for civility and established a culture of exclusion that reverberated over time and is still revealed today through coloniality. Coloniality that is based on four pillars: power, knowledge, being and gender. The contributions of decolonial studies, Critical Sociology, Psychology, Psychoanalysis and Philosophy were important in this study, since they offered theoretical subsidies essential for the reflections and analyzes developed. This research had its origin, from an experience of the researcher with university teaching, which offered the necessary conditions for the problematization of the subject. From a qualitative approach, the research sought to explore knowledge about experiences lived by the participating students and to explain the main elements involved in the issues surrounding the LGBTfobia in the university and its relations with the perspective of the coloniality of being. The research was carried out at the Academic Center of Agreste, Federal University of Pernambuco, with students of the 2nd, 3rd, 8th and 9th periods of the Licentiate Degree in Physics and of the Degree in Pedagogy. In the data collection the instruments that subsidized the information collection were: electronic questionnaire, which received 56 responses; semi-structured interviews, a quantitative of 18 students interviewed and the knowledge of the Political Plans Pedagogical - PPP's of the respective courses. The analyzes were performed using the Content Analysis techniques and the method used was the Extended Case Method. After the analyzes, the results showed that there is LGBTophobia in the university and that its manifestation is more pronounced in relation to the students of the Degree in Pedagogy. The results, also pointed out that LGBT students and women of the Degree in Physics, suffer prejudices resulting from heteronormativity. The main manifestations of the anguish and colony of being due to the LGBTfobia presented through several faces, such as sadness, fear, suffocation, etc. It revealed a kind of territorial separation between the courses studied and that students, teachers, the University Restaurant and outsourced professionals represent sources of LGBTophobia. Teacher training proved to be an important tool for coping with LGBTophobia and research involving this theme was considered necessary for teacher training. The research allowed maturation and expansion of knowledge for the researcher. From their results, it is expected that other studies will be developed and that coping strategies for LGBTophobia at the university will be designed to give visibility and voice to LGBT students.

Keywords: LGBTophobia. Anguish. Coloniality. University. Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Trabalhos do GT 23 da ANPEd selecionados a partir dos enunciados: “homofobia”, “diversidade sexual” e “LGBTfobia” (2004 – 2015).....	37
Quadro 2	- Estruturação do roteiro de entrevista semiestruturada.....	112
Quadro 3	- Sentimentos e experiências sentidas ao questionamento sobre orientação sexual.....	133
Quadro 4	- Respostas discursivas ao item 6 do questionário <i>online</i>	141
Quadro 5	- Respostas ao item 7 do questionário eletrônico.....	148
Quadro 6	- Comentários ao desdobramento do item 11 do questionário eletrônico.....	169
Quadro 7	- Respostas ao item 13 do questionário eletrônico.....	174
Quadro 8	- Respostas ao item 14 do questionário eletrônico.....	180
Quadro 9	- Respostas ao item 16 do questionário eletrônico.....	187
Quadro 10	- Respostas ao item 17 do questionário eletrônico.....	195

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Mensagem de <i>e-mail</i> utilizada na divulgação da pesquisa.....	104
Figura 2	- <i>E-mail</i> para agendamento de entrevistas.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 1 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	122
Gráfico 2	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 2 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	123
Gráfico 3	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 3 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	126
Gráfico 4	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 4 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	127
Gráfico 5	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 5 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	132
Gráfico 6	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 6 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	139
Gráfico 7	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 8 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	154
Gráfico 8	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 9 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	157
Gráfico 9	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 10 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	159
Gráfico 10	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 11 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	166
Gráfico 11	- Sistematização do desdobramento das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 11 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	168
Gráfico 12	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 12 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	173

Gráfico 13	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 15 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	186
Gráfico 14	- Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 18 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa.....	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Trabalhos apresentados no GT 03 nas Reuniões Anuais da ANPEd (2000-2017).....	33
Tabela 2	- Trabalhos e pôsteres apresentados no GT 11 nas Reuniões Anuais da ANPEd (2000-2017).....	36
Tabela 3	- Produções do GT 23 nas Reuniões Anuais da ANPEd (2004-2017).....	37
Tabela 4	- Dissertações apresentadas ao PPGEduC (2013-2017).....	51
Tabela 5	- Fluxo de divulgação da pesquisa.....	103
Tabela 6	- Disponibilização de informações para participação na segunda etapa de coleta de dados.....	105
Tabela 7	- Percentual de discentes por sexo nas turmas estudadas.....	120
Tabela 8	- Quantitativo de respostas dadas ao item 2 do questionário <i>online</i>.....	124
Tabela 9	- Quantitativo de respostas dadas ao item 4 do questionário <i>online</i>.....	127
Tabela 10	- Incidência dos sentimentos e comportamentos relacionados à LGBTfobia.....	151

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ONDE SE SITUA A NOSSA PESQUISA NUM CENÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO REFERENTE À LGBTFOBIA NA UNIVERSIDADE	30
3	QUADRO TEÓRICO	53
3.1	Implicações sobre a LGBTfobia	53
3.2	Colonialidade do ser e suas (inter)faces com a angústia	63
3.2.1	<i>Colonialidade do ser</i>	64
3.2.2	<i>Angústia</i>	67
3.2.3	<i>Relação entre colonialidade do ser e angústia</i>	75
3.3	Tessituras em torno do ensino superior e universidade	78
4	METODOLOGIA	89
4.1	Tipo ou finalidade do estudo	91
4.2	Método da pesquisa	92
4.3	Delimitação e local da pesquisa	95
4.4	Fontes de informação	97
4.5	Técnicas de coleta de dados	98
4.6	Coleta de dados e procedimentos	100
4.7	Análise e sistematização de dados	115
5	O CASO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E FÍSICA DO CAA/UFPE: ANÁLISES, DISCUSSÕES E RESULTADOS	117
5.1	Caracterização dos campos de pesquisa	117
5.1.1	<i>Curso de Licenciatura em Pedagogia</i>	117
5.1.2	<i>Curso de Licenciatura em Física</i>	118
5.2	Análise e resultados	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
	REFERÊNCIAS	210
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO	220
	ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	227
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	228

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade humana, tema caro para teóricos de várias épocas, exerce papel importante no desenvolvimento das mulheres e dos homens e na forma pela qual elas e eles se relacionam. Muitas histórias de amor, de paixão e de ódio se constituíram em torno do discurso da sexualidade. Nessa trajetória, muitas foram as investidas no sentido de compreender como ela se manifesta, como se relaciona com o sexo, com o gênero, com o coito, com o amor, etc. Não obstante, compreensões essencialistas também emergiram amparadas por discursos limitadores, na maioria das vezes atribuídas às divindades e crenças. Estes discursos serviram de contingentes sociais, tanto para conter a manifestação da sexualidade de maneira mais libertadora, como para obstar a compreensão da sexualidade como diferente do sexo e da perspectiva de gênero.

Este conjunto de questões possibilitou a constituição de um entendimento tácito, no que pese à compreensão sobre a sexualidade e a normatização, como se houvesse uma regra preestabelecida, que no nascimento das pessoas se estabelecesse como sendo a adequada, a normal, portanto a exigida. Tal discurso normatizador vem exercendo grande e importante impacto na vida das pessoas, principalmente aquelas que não atendem a tais “requisitos sociais fundamentais”. Estes requisitos estão relacionados à heterossexualidade. Nesse sentido, a pessoa heterossexual é afirmada como sendo o modelo seguro e lícito, o único modelo válido, a regra pela qual se funda toda a compreensão acerca da sexualidade e da vivência dela.

O resultado disso são discriminações e preconceitos direcionados às pessoas e às questões LGBTs, estabelecendo estreitos laços com as pautas referentes ao percurso e as discussões sobre gênero e sexualidade que foram desenvolvidas ao longo do tempo. Tentando fazer uma genealogia do desenvolvimento do preconceito e da normatização da condição e conduta sexual assumida pela sociedade contemporânea, Louro (2009, p. 88-89) revela que em um dado momento histórico a homossexualidade assumiu um importante papel de representação social. Ela foi tão provocadora que fez surgir a terminologia heterossexualidade, a qual se atribui um conjunto de exigências que veio representar a ordem e ideal sexual desejado e exigido, conforme dito anteriormente, tornando-se a referência para toda a sociedade. A este conjunto de elementos que figura como sendo a referência sexista social fundamental foi dado o nome de heteronormatividade¹. Diante de um contexto heteronormativo, as pessoas que não

¹ No decorrer deste estudo aprofundaremos de modo mais incisivo a questão em torno da heteronormatividade, principalmente quando adentrarmos no terreno das fobias relacionadas às diversas expressões da vivência e compreensão da sexualidade.

atendem à norma social estabelecida sofrem as sanções oriundas desta construção histórico-social.

São muitas as formas de expressão que a sexualidade pode adotar. A homossexualidade, a bissexualidade, a transsexualidade, entre tantas outras expressões, são alguns dos exemplos que podemos destacar para elucidar o campo diverso ao qual estamos instigados a pisar, principalmente, no que se refere as inúmeras manifestações opressivas e preconceituosas direcionadas às pessoas que se reconhecem para além da compreensão normativa que a sociedade estabelece enquanto regra para a sexualidade.

Dizer isso é importante, porque pelo discurso limitador da categorização normatizadora, tendemos a desconsiderar muitas, senão todas, das infindas possibilidades de ser que as pessoas, de fato, são. Em nossa sociedade é mister contingenciar categorias, como se elas fossem capazes de falar do ser humano em sua totalidade, porém o que ocorre é a redução da pessoa ao que determina as regras sociais. É exatamente dessa tendência que decorrem inumeráveis violações. Inclusive àquelas relacionadas às questões da sexualidade.

Estas violações representam o que neste trabalho chamaremos de LGBTfobias, ou situações pelas quais pessoas sofrem diversas violações por ocasião da sua orientação sexual ou identidade de gênero. Oriundo destas situações, um grande número de sentimentos, sensações e comportamentos são gerados decorrentes de preconceitos e violências, das mais diversas maneiras, provocando ocasiões de grande sofrimento e angústia.

O termo LGBTfobia se adequa às exigências da 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos da População LGBT (2016). O termo homofobia, mais usual e recorrente na literatura, não se vale das outras letras (LBT) que demanda o público LGBT, segundo os movimentos sociais presentes nessa Conferência. Sendo assim, o termo LGBTfobia passa a ser usado para designar toda forma de discriminação, preconceito, intolerância e violência contra a população LGBT. Por conta disso, utilizaremos este termo nesta pesquisa, e o mesmo deverá ser considerado equivalente à homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia sempre que apareça nas citações de teóricos no nosso estudo, anteriores ao ano de 2016.

O lugar de onde emergem tais preconceitos é sempre o cotidiano. A família, a escola, a igreja, o trabalho, a universidade são algumas instituições onde há a presença de manifestação de preconceitos em relação à população LGBT. Preconceitos que ocorrem diariamente em diversos espaços de relações sociais em qualquer tempo. A problematização sobre o lugar da manifestação da LGBTfobia é oportuna, pois expõe à luz o quanto é chancelada a violência contra as pessoas que não se enquadram à normatização sexual exigida socialmente. Não raro são disseminadas “brincadeiras”, estórias, piadas, representações caricaturadas, entre tantas

outras coisas, que menospreza, exclui e interdita muitas pessoas por ocasião da sua orientação sexual. Interditadas e categorizadas, as pessoas LGBTQs, parecem ser objetivadas, não exclusivamente no sentido de se tornarem objetos, mas, sobretudo, na negação de suas subjetividades.

Tanto o preconceito LGBTQfóbico, como muitas outras manifestações de opressão e agressão contra as pessoas que não se enquadram às exigências sociais são resultado de uma herança histórica de poderio colonial que instituiu o que seria adequado ou inadequado para a civilidade, instaurando uma cultura de exclusão que se reverberou ao longo do tempo e ainda hoje se revela através da colonialidade (MIGNOLO, 2006, p. 15). Colonialidade que resulta de toda uma história e experiência de colonização e de opressão contra modelos de cultura e de comportamento que não se adequaram às exigências sociais instituídas como as corretas, o que levou a uma vigilância que foi se naturalizando ao custo de muita violência e que, ainda hoje, exerce uma regulação social e do comportamento.

El colonialismo no es un periodo histórico superado, un fósil inerme. Es una semilla que aún da sus frutos, reproduciendo una característica administración del pensamiento y sustentado un sistema de extracción de la mayoría de población de planeta. [...]. (NAVAZ, 2011, p. 31).

Muitos elementos já foram disseminados neste diálogo inicial, mas, antes de introduzi-los de maneira mais escarpada convém descrever a trajetória que nos levou a propor um estudo no qual as interfaces da angústia decorrentes da LGBTQfobia no ensino superior figuram como elementos centrais de nossas investigações. A temática da sexualidade sempre despertou importante interesse de aprofundamento por parte deste pesquisador, ademais se consideradas as inúmeras controversas que circulam ao redor dela, entre as quais aquelas que envolvem violências, preconceitos e angústia.

A experiência da docência no componente curricular Fundamentos Psicológicos da Educação II, obrigatório nos Cursos de Licenciaturas pertencentes ao Núcleo de Formação Docente – NFD, do Centro Acadêmico do Agreste - CAA, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, entre os anos de 2015 e 2016 foram fundamentais para a construção da proposta que originou esta pesquisa. Em nosso plano de trabalho, discussões em torno da educação, da psicologia, da psicanálise, do desenvolvimento humano e da sexualidade deram a linha de condução de aprofundamentos teóricos, experienciais e de observação, da maneira como os discentes se relacionavam com a temática tanto da sexualidade, como dos desdobramentos dela, principalmente, relativos a heteronormatividade e a LGBTQfobia.

Como resultado destas discussões, atividades e aprofundamentos em sala de aula, percebemos o quanto a temática da sexualidade ainda é envolvida por questões de ordem moral e, sobretudo religiosas, mesmo no espaço universitário. Outro dado importante relacionou-se ao fato de que tanto o discurso, quanto a identificação e ou intervenção em situações caracterizadas como LGBTfóbicas, seja por parte de muitas/os discentes, seja por parte de algumas/uns docentes, são sobrepujadas pelo silêncio, pela esquiva ou mesmo pela resistência em considerar certas situações como sendo preconceituosas. Diante disso, muitos questionamentos foram surgidos, à guisa de possibilitar melhor entendimento sobre o lugar que a LGBTfobia ocupa no terreno do ensino superior, inclusive na perspectiva de problematizar qual o papel da universidade na discussão e enfrentamento de violências oriundas de preconceitos relacionados à sexualidade.

No que pese à formação de futuras professoras e professores, o silêncio que parece característico em torno da LGBTfobia precisa ser refletido, tanto no sentido de aprofundamento da temática que afeta grande número de pessoas que pertence à comunidade acadêmica, quanto no sentido de pensar o refletir (na acepção de reverberar) como uma trilha que se dá pelo presente em direção ao futuro, ou seja, de que as experiências sofridas e silenciadas durante o processo de formação no presente, reverberam silenciamentos quando do exercício futuro da docência.

O que foi percebido, através das experiências com os discentes das licenciaturas, denuncia uma realidade, ainda muito instável em relação à população LGBT na universidade. Por trás de um discurso de universalidade de perspectivas culturais, compreensivas e democráticas, esperadas no contexto da educação superior, velam-se preconceitos e discriminações de todas as ordens. A democracia defendida, muitas vezes é aquela condicionada a interesses particulares e/ou de grupos, o que acaba por comprometer a organização, a integração, a expansão e o respeito que deveriam concorrer para uma estruturação social igualitária.

A educação, através do ensino superior deveria ter condições de escancarar as possibilidades de pensar, democraticamente, as diferenças no contexto da sexualidade, da sociedade, da cultura, das subjetividades, entre outras coisas. Deveria começar a enxergar a realidade através de outras lentes, resignificando-a. Aqui é importante levantar uma questão, para que não corramos o risco de sermos essencialistas. Esta compreensão preliminar, de um ensino superior devedor em relação a uma atuação mais efetiva no campo da reflexão sobre a LGBTfobia, decorre de conjecturas oriundas das experiências já apresentadas, as quais esperamos dar conta seja confirmando-as, seja superando-as no decorrer deste estudo.

Cabe oportuno esclarecer, para além da contribuição teórica sobre a temática que esperamos alcançar, o caráter político, ao qual nosso lugar, escrita e resistência a tais práticas preconceituosas e hostis se filia. Quaisquer que sejam as formas ou alegações de causas do uso de preconceitos não representam a nossa linguagem. Compreendemos que a hostilidade a pessoas em decorrência de sua orientação sexual, sexualidade e/ou identidade de gênero provoca inmensuráveis sofrimentos, além de angústia que resulta, não raras vezes, em trágicas histórias.

Para retomarmos o diálogo que introduz as discussões propostas neste estudo, recorremos a Borrillo (2015, p.13), que em estudo realizado sobre a homofobia destaca que ela se refere à “[...] atitude de hostilidade contra as/os homossexuais; portanto, homens ou mulheres. [...]”. Ele também aponta que existem várias outras definições que foram sendo assumidas desde os anos da década de 1970. Mesmo utilizando o termo homofobia, a definição do autor pode ser compreendida a partir do termo que propomos, pois coaduna com a compreensão que temos em relação à LGBTfobia.

Se considerarmos os processos históricos relacionados à discussão das temáticas envolvendo às diversas formas de expressões e vivências sexuais, perceberemos que, atualmente, experimentamos uma liberdade sexual e de discussão sobre sexualidades e gênero muito maior do que nos eram permitidas em décadas e séculos passados. Porém, diversos elementos, entre eles os fundamentalismos, tanto de ordem religiosa, quanto social, médica, jurídica e etc., ainda representam importantes interferências para o aprofundamento destas questões. Sobre isso, Dinis (2011, p. 39) afirma que, “[...] dizer não se simpatizar ou mesmo odiar pessoas homossexuais ainda é algo não só tolerado, como constitui também em uma forma bastante comum de afirmação e de constituição da heterossexualidade [...]”, reforçando o quanto a LGBTfobia é presente no discurso e contextos sociais, educacionais, religiosos e políticos de nossa atualidade.

Compreensões dessa natureza exercem estratégias de poder de grande efetividade, pois se sustentam em discursos que se pretendem “verdadeiros”. Desse modo, mesmo quando as situações de discriminação e preconceitos não parecem tão evidentes, a LGBTfobia se fortalece silenciosamente, pois se invisibiliza. Quanto mais sutil e silenciosa for à manifestação de preconceito e/ou de violência, mais fortalecida ela se torna. Na lógica heteronormativa o lugar das pessoas LGBTs é o da anormalidade, condição na qual a regra é a expulsão, à margem, o isolamento, à repressão, à culpa, à violência, o silêncio, “[...] de modo que a sua diferença [a]o coloca fora do universo comum dos humanos.” (BORGES; MEYER; 2008, p.60).

O que não podemos deixar de considerar é o fator humilhante do preconceito sexual e de gênero. A humilhação institui um caráter coercitivo em relação às exigências sociais relacionadas aos papéis masculinos e femininos, inferiorizando o suposto desvio destes papéis, dado à internalização de modelos considerados naturalizados. Estas internalizações ou inadequações a elas gera angústia individual, que não raro é externalizada nas relações sociais, como resultantes da colonialidade do ser.

Para nos ajudar a compreender de maneira mais esclarecida a questão da colonialidade do ser e suas (inter)faces com a angústia, trazidas aqui como elementos importantes na análise do conjunto de sofrimento causado pela LGBTfobia, recorreremos às contribuições dos estudos de caráter descolonial, da sociologia crítica, da psicologia, da psicanálise e da filosofia, não por considerar que estas disciplinas possam ser capazes de atender a todos os nossos anseios de justificar o que se é sentido, quando das estratégias de manutenção da colonialidade e da angústia pela incidência do preconceito. Mas, porque pretendemos possibilitar, no mínimo duas situações: uma é buscar aproximar às leituras e conhecimentos do pesquisador, visto sua formação em psicologia, aos estudos sobre sexualidade, gênero, colonialidade, LGBTfobia e suas interações com a educação superior; a outra, pelo desafio de tratar da colonialidade do ser e da angústia em relação ao preconceito sexual, sob o olhar dos estudos descoloniais, da sociologia crítica, de psicologia, da psicanálise e da filosofia, correlações que parecem ainda muito incipientes e deficitárias.

Segundo a psicanálise freudiana, por exemplo, a angústia está relacionada à separação. Numa tentativa de compreender melhor a maneira pela qual a angústia é gerada, Freud recorre a estudos preliminares acerca do desenvolvimento infantil. Para ele existe relação muito aproximada entre a angústia e as situações caracterizadas pela separação, como por exemplo, o nascimento e, principalmente, a experiência da castração. O temor da castração, na infância, possibilita a dissolução do “Complexo de Édipo”, ou seja, o reconhecimento, na criança, da impossibilidade de possuir a mãe, enquanto um objeto de desejo, e o ingresso no que Freud vai chamar de “período de latência”. Estas condições são fundamentais, na psicanálise, para a criação e consolidação do superego, instância psíquica responsável pela formação de impedimentos éticos e estéticos no ego. E, o que podemos pensar em termos de colonialidade do ser, pois como no superego, a colonialidade atua como um vigilante atento que regula os comportamentos de acordo com o que a cultura determina a partir das esferas de poder e de conhecimento, enquanto adequado ou não, colocando a pessoa, sempre em patamar de inferioridade ao exigido, tendo em vista a constante cobrança de assujeitamento à regra social e cultural estabelecida.

O “período de latência” parece exercer um papel importantíssimo para a compreensão da maneira como as tensões sociais, acerca dos modelos e representações de gênero e de sexualidade são formadas. Sendo o momento do desenvolvimento infantil caracterizado pela consolidação do superego, ou seja, momento da consolidação das leis, regras, modelos e condutas sociais, acordos sociais tácitos, tradições, formação de limites éticos e estéticos do ego, e etc., formam-se também as estruturas normatizadoras da sociedade. Dependendo das influências que a criança em desenvolvimento receba, as questões em torno da heteronormatividade poderão ser fortalecidas, exercendo significativas interferências, para não dizer inferências, no modo como conceituarão as homossexualidades e as questões sobre gênero e sexualidade.

Desse modo, ao passo que são constituídas as regras e os modelos sociais no ego, também vão se constituindo as formas de relação com estes modelos e regras e com o sujeito, podendo desenvolver no futuro, sentimentos e comportamentos preconceituosos em relação às pessoas LGBTQs, ou ainda, sentimentos de desprazer em relação a si, decorrentes do reconhecimento de sensações opostas à normatividade e às exigidas socialmente. Vejamos que esta segunda possibilidade aponta para o reconhecimento de uma situação de possível desamparo, pois o perigo de ser diferente, ou de ser descoberto em seus anseios sexuais dissonantes, contrariando, assim, a norma social, pode gerar diversas experiências frente ao perigo da descoberta, entre elas a angústia.

O determinante fundamental da ansiedade² automática é a ocorrência de uma situação traumática; e a essência disto é uma experiência de desamparo por parte do ego face de um acúmulo de excitação, quer de origem externa quer interna, com que não se pode lidar. A ansiedade “como um sinal” é a resposta do ego à ameaça da coerência de uma situação traumática. (FREUD, 1996, p. 85).

As contribuições de Freud são importantes para indicar alguns caminhos interpretativos na geração da angústia, mas se considerarmos as contribuições do psicanalista Lacan, veremos que ele aponta para possibilidades não consideradas pelo fundador da psicanálise. Enquanto Freud defende a angústia como relacionada à separação, portanto, sem objeto definido, visto que é substituído de modo a inibir o perigo, em Lacan a angústia, considerada afeto, possui

² Onde se lê ansiedade, leia-se angústia. Na tradução das obras de Freud, principalmente nas das versões inglesas, alguns termos sofreram alterações, como é o caso do termo “angústia”, que assumiu a forma de “ansiedade”. Em Freud, a preocupação maior não é com a ansiedade, termo que parece atender a contingências, mas a especulações mais catexiais, ou seja, mais profundas da vida psíquica dos sujeitos.

objeto, mesmo que este objeto não seja reconhecido, nesse sentido, objeto em Lacan seria a falta. Ou seja, a falta da falta.

[...] para Lacan, na angústia não se trata da falta, da separação acima referida, mas de uma presença, perturbadora estranheza familiar, quando a falta vem a faltar. Essa experiência, abordada no *Unheimlich*³, evidencia aquilo que inquieta, que causa horror e diz respeito ao que há de mais verdadeiro no sujeito: a pura falta da Coisa.” (PIMENTEL, 2015, p. 30).

Como vemos, algumas questões sobre a angústia serão retomadas por Lacan em sua obra, possibilitando uma ampliação sobre os achados da psicanálise freudiana. Estas e outras contribuições serão necessárias para o aprofundamento da temática e para uma maior aproximação dos objetivos que pretendemos alcançar com esta pesquisa.

Falar sobre colonialidade do ser e angústia e suas possíveis interações entre os estudos descoloniais, a sociologia crítica, a psicologia, a psicanálise, a filosofia, a educação e a sexualidade é um desafio que esperamos tornar pletórico. Pois, se considerarmos as questões que trazemos em pauta sobre a geração da angústia pela experiência da colonialidade do ser, geradora de preconceitos, veremos o quanto estas questões são presentes no percurso da existência humana.

A colonialidade do ser e a angústia, portanto, não devem ser condições paralisantes, mas devem impulsionar mudanças possíveis de atitude, visto que “[...] No mundo, há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis. [...]” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 108-109). Vimos na atualidade, uma exigente tendência ao retorno da patologização das homossexualidades, na medida em que esta situação provoca uma série de condições desfavoráveis para a vivência e compreensão da sexualidade das pessoas LGBTQs. Estas condições precisam ser tensionadas e problematizadas, de modo a enfrentar tal investimento patologizante. Para isto, faz-se oportuno que os espaços de discussão e sociabilidade sejam interpelados sobre as questões e as causas defendidas e sofridas pelas pessoas LGBTQs. Um destes espaços é a universidade.

As diversas expressões relacionadas à amplitude da educação superior nos leva a pensar sobre o importante papel desenvolvido pela educação no que se refere à formação das/os estudantes e à mediação entre elas/es e as realidades da vida cotidiana. A educação, desde muito cedo ocupa um papel fundamental na vida intelectual e social da vida das pessoas, inicialmente através da escola e depois, através da universidade.

³ Termo freudiano que se refere a algo, a uma pessoa, a uma situação. Algo que não se caracteriza como sendo, necessariamente, misterioso, mas que evoca uma certa estranheza-familiar.

Pensando sobre a importância da educação para o desenvolvimento do pensamento crítico e aquisição de conhecimentos formais, Bock, Furtado e Teixeira (2002, p. 261) defendem que a escola representa uma das mais importantes instituições sociais da nossa história, isto porque atua na perspectiva de mediar o processo de desenvolvimento entre os indivíduos e a sociedade. Com sua capacidade de transmissão da cultura, e consequentemente dos modelos sociais de comportamentos e valores morais, a escola possibilita que aqueles que participam desta conjuntura, humanizem-se, cultivem-se, socializem-se e eduquem-se. Entretanto, estes processos de construção e aquisição de modos e modelos subjetivos e coletivos de sociabilidade, que constituem o terreno da educação, também sofrem tensões, silenciamentos e subalternizações. O que em termos de colonialidade poderíamos falar enquanto colonialidade do saber. Ou seja, a ideia de que existem saberes mais válidos do que outros. É nesse sentido que Walter Mignolo lança uma crítica ao saber autorizado, ao saber científico que impõe, a partir das instâncias de poder que o sustenta, a sua superioridade em relação aos saberes ancestrais, culturais, populares, aos saberes outros, afirmando que:

[...] Pensar em serio, cientificamente, académicamente, pensar com rigor, significa auto-esclavizarse, atarse a las cadenas de categorías de pensamiento y normas disciplinarias que controlan el saber mediante artificios mágicos como la excelencia y el conocimiento experto. [...]. (MIGNOLO, 2006, p. 13).

Mediadora de processos sociais de transição entre os indivíduos subjetivos e a dinâmica da coletividade socializadora e socializante, a educação participa dos processos dialógicos e dialéticos oriundos e exigidos pela sociedade, reproduzindo, portanto a colonialidade. O atravessamento de diversos temas e discussões sociais atinge as instituições de ensino em seus vários níveis e as obrigam a participarem de maneira efetiva destas reflexões. Poderíamos, inclusive citar uma infinidade de situações nas quais a educação e o ensino figuram como coadjuvantes, quando não protagonizam os seus desenvolvimentos (BORGES; PASSAMANI; OHLWEILER; BULSING, 2011, p.29). Ciência, política, economia, vida cotidiana, cultura, saúde, artes, comunicação, direito, gênero, sexualidade, entre tantos outros temas que poderíamos citar, fazem parte do rol de discussões e interesses da educação. Temas que tanto possibilitam para o desenvolvimento de importantes teorias, bem como favorecem à constituição de possibilidades outras de resistências e resignificações.

Uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Persel Abramo revelou que os dois locais de maior incidência de preconceito em relação a pessoas LGBTs são as famílias e as escolas (PRADO; JUNQUEIRA, 2011, p. 59). Se utilizarmos esta contribuição para correlacionarmos

com as impressões preliminares que tivemos na experiência do pesquisador, a qual impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa, podemos afirmar que, também na educação superior, a incidência de preconceito é presente e recorrente.

Este dado chama à atenção, pelo fato de que o ensino superior, entre outras modalidades, caracteriza-se pela aproximação, ampliação e aprofundamento de diversas perspectivas culturais. Porém, a experiência da universidade brasileira aponta para diversas influências sofridas, pelas quais, ela foi se constituindo ao longo do tempo. Os diversos modelos adotados pelo ensino superior no nosso país reproduziram elementos de outros países, principalmente aqueles provenientes dos Estados Unidos. Estes modelos, além de ditarem, em muito, o *modus operandi* da dinâmica de organização do ensino superior brasileiro, interferem diretamente na estrutura de interesse científico e de conhecimento produzido pelas instituições de ensino superior, contaminando de preconceitos a estrutura social, cultural e econômica da sociedade. Como consequência disso, o modelo hegemônico de dominação, baseado na figura daqueles que não pertencem ao conjunto da diversidade, se fortalece, robustecendo à lógica heteronormativa.

Todos os elementos postos até aqui possibilitam a compreensão sobre a importância de produzir conhecimentos que busquem dar visibilidade, voz e corporeidade a saberes experienciais que a ciência, por séculos negou e negligenciou. A produção de conhecimento a partir das incompletudes dos fenômenos humanos e relacionais constrói bases epistêmicas relevantes para importantes áreas do conhecimento, tendo em vista que “[...] Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos. [...]” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 55). Assim, a pesquisa busca ampliar os conhecimentos acerca dos diversos fenômenos estudados em áreas como a educação, na perspectiva de alargar as possibilidades de reflexão, desvendar os espaços cotidianos de enfrentamento, de resistência e de lutas na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando há séculos, em uma pseudoneutralidade de concepção unitária do mundo, das relações sociais e da vida. Ora, se analisarmos estas questões de maneira mais profunda, perceberemos que: sendo a realidade o lugar de nascedouro do conhecimento, inclusive do conhecimento científico, tais conhecimentos não poderão assumir o *status* de neutralidade (GARCIA, 2011, p. 21-22), pois atingem o corpo, a alma e as relações.

Apesar de considerarmos os esforços e os diversos avanços, no que se referem a pesquisas sobre sexualidade e gênero, ainda existe a necessidade de maiores investimentos em estudos sobre a LGBTfobia, principalmente pelo alto potencial gerador de angústia nas pessoas vitimadas por estas violências. Foram a partir destas discussões e percepção que desenvolvemos

esta pesquisa, a qual investigou a maneira que estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste - CAA, lidam com realidades preconceituosas relacionadas à orientação sexual, à sexualidade e às questões referentes a identidade de gênero. Nossa perspectiva foi dar visibilidade e condições analíticas de compreender as diversas formas de manifestação da LGBTfobia entre a comunidade acadêmica citada, buscando revelar as implicações destas realidades nas subjetividades das pessoas que sofrem as pressões e sanções sociais decorrentes de suas sexualidades e identidades de gênero.

Tendo em conta estas questões, a nossa pesquisa se propõe a investigar a LGBTfobia na universidade, a partir da seguinte pergunta:

- De que maneira a angústia decorrente da LGBTfobia se configura em colonialidade do ser em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física de universidade pública do interior de Pernambuco?

Para nos ajudar a responder tal questionamento, o objetivo geral deste estudo foi:

- Compreender de que maneira a angústia decorrente da LGBTfobia se configura em colonialidade do ser em estudantes de licenciatura em pedagogia e licenciatura em física de universidade pública do interior de Pernambuco.

Enquanto objetivos específicos, compreendemos que os que seguem possibilitaram alcançar os nossos anseios:

- Caracterizar as principais expressões da LGBTfobia em estudantes de licenciatura de universidade pública;
- Identificar as principais angústias decorrentes da LGBTfobia em estudantes de licenciatura de universidade pública;
- Mapear as principais contribuições da formação das licenciaturas, na perspectiva da construção das subjetividades de estudantes de licenciatura de universidade pública;
- Descrever as principais manifestações da colonialidade do ser em relação à LGBTfobia em estudantes de licenciatura de universidade pública.

Esta pesquisa em forma de dissertação divide-se em três partes, sendo a primeira parte o estudo teórico, a segunda parte o estudo empírico e a terceira parte as conclusões do estudo, referencias e anexos. O estudo teórico é composto por dois capítulos, um deles relacionado ao cenário de produção científica sobre a temática investigada e o segundo capítulo referente ao quadro teórico que subsidiou esta pesquisa. Já em relação ao estudo empírico, ele é composto pelo terceiro e quarto capítulos, seguidos das considerações finais. No capítulo três é descrita a metodologia da pesquisa, no quarto capítulo as discussões, análises e resultados realizados e no quinto as considerações finais.

No primeiro capítulo da pesquisa foi desenvolvido um levantamento da produção científica acerca da LGBTfobia na universidade. Os bancos de dados que subsidiaram este levantamento foram encontrados através dos trabalhos publicados nos grupos de trabalhos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, os grupos utilizados na pesquisa foram: GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, o GT 11 – Política de Educação Superior e o GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, entre os anos de 2000 a 2015. Outro banco de dados utilizado para o levantamento de informações referentes à produção científica sobre LGBTfobia e universidade foi o banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA. O resultado deste levantamento de dados demonstrou a relevância da realização desta pesquisa. Apesar de haver uma dissertação sobre o pensamento educativo da militância LGBT em Caruaru, no banco de dados do PPGEduC, não foram identificados estudos que tratem mais especificamente da temática investigada na nossa pesquisa.

No que se refere ao capítulo dois, ele se divide em três subtemas, os quais buscam oferecer sustentação teórica para as análises da pesquisa. O primeiro subtema trata sobre as implicações da LGBTfobia e nele são resgatados alguns elementos históricos que serviram para dar sustentabilidade ao preconceito contra pessoas LGBTs, como a heteronormatividade. No segundo subtema são exploradas as (inter)faces entre a colonialidade do ser e a angústia, neste item as principais discussões estão relacionadas à lógica da colonialidade, que opera através de quatro diferentes níveis: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade de gênero, com ênfase na colonialidade do ser, por ser considerada um elemento importante para a geração de situações de violência, sofrimento e angústia. No que se refere à angústia, buscou-se estabelecer algumas discussões entre o que a teoria descreve como sendo “angústia”, com o cuidado de não limitá-la, tendo em vista a sua impossibilidade de conceituação. No terceiro subtema que trata sobre as tessituras em torno do ensino superior e

universidade foram abordadas as principais características da universidade, perspectivas históricas e o seu desenvolvimento, principalmente a partir dos movimentos de reforma, também são trazidos dados importantes sobre a universidade no Brasil e reflexões teóricas.

O terceiro capítulo descreve de maneira detalhada o aporte metodológico dessa pesquisa. De abordagem qualitativa e finalidade exploratória e explicativa, nosso estudo utilizou, enquanto método de pesquisa, o Método de Caso Alargado, que tem como característica principal a busca pelo maior aprofundamento possível das questões estudadas, de modo a ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo. A pesquisa ocorreu no Centro Acadêmico do Agreste – CAA, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e teve como fonte de informações discentes dos 2º, 3º, 8º e 9º períodos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física. A coleta de dados se deu por meio de dois instrumentos, principais, um questionário eletrônico *online* e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa, através dos instrumentos de divulgação, que se deu mediante o envio de *e-mails*, mensagens em aplicativos de mensagens instantâneas e comunicação oral nas salas de aulas, alcançou um quantitativo de 211 estudantes, dos quais, foram recebidos 56 questionários e foram realizadas 18 entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados coletados através dos instrumentos de coleta de informações foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo.

No quarto capítulo é apresentada a caracterização do campo de pesquisa, nesse sentido, faz-se importante justificar a escolha pelos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física, como fontes de informação para a realização da nossa pesquisa. A escolha pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia levou em consideração o imaginário social de um curso mais direcionado ao gênero feminino. A característica do cuidado associada à área da pedagogia exerce, historicamente, uma relação mais direcionada às mulheres, o que resulta em uma presença menor de homens em Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Por outro lado, Cursos de Licenciatura em Física apresentam uma presença mais efetiva de estudantes do gênero masculino, tendo em vista a relação, também histórica, que estabelece o lugar das ciências exatas como espaços, supostamente, destinados aos homens. Esta dicotomia foi considerada relevante para a realização do nosso estudo, pois ofereceu elementos importantes para pensar os modelos sociais de gênero e sexualidade que se cruzam nas relações sociais, que são reverberados na universidade, e que de uma forma ou de outra provocam tensionamentos entre as/os estudantes. Já em relação à escolha dos períodos pesquisados – períodos iniciais e períodos finais de cada curso –, nossa intenção foi a de analisar se a formação docente exerce alguma influência na forma de compreensão da LGBTfobia na universidade, tendo em vista

que as/os estudantes têm acesso a discussões, em componentes curriculares obrigatórios, de temas relacionados à diversidade.

Ainda no quarto capítulo foram desenvolvidas as análises e discussões dos resultados obtidos através das técnicas de coleta de dados utilizadas. Os resultados obtidos deram conta de confirmar que não apenas existe LGBTfobia na universidade, mas que ela exerce um importante estado de medo e de violência. A maioria das/os discentes afirmaram haver relações importantes entre a LGBTfobia e a angústia, o que resulta em sofrimento, exclusão e a sensação de não pertencimento das/os estudantes LGBTs ao espaço universitário. Os estudantes do Curso de Licenciatura em Física revelam-se mais preconceituosos em reação as/aos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ao passo que no Curso de Licenciatura em Pedagogia as/os discentes LGBTs sentem mais liberdade para expressar suas sexualidades. No que se refere à avaliação, pelas/os estudantes, quanto às contribuições que a formação docente pode exercer na mudança de paradigmas e preconceitos, os resultados revelaram que a formação docente foi considerada importante para o enfrentamento e diminuição do preconceito contra pessoas LGBTs.

As considerações finais se pautaram na relevância da experiência vivenciada pelo pesquisador, tanto na vivência docente, que deu origem a proposição desta pesquisa, quanto a experiência no desenvolvimento do estudo, revelando a importância do aprofundamento da temática, da produção de conhecimentos, mas sobretudo pela perspectiva de dar visibilidade e voz às/os estudantes LGBTs que sofrem preconceitos e violências na universidade. E, assim, reafirmar o caráter de resistência e luta ao qual o estudo se filiou.

Diante disso, acreditamos que o aprofundamento desta temática contribua para uma melhor compreensão sobre o entendimento, enfrentamento e resistências às diversas expressões preconceituosas contra estudantes LGBTs.

2 ONDE SE SITUA A NOSSA PESQUISA NUM CENÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO REFERENTE À LGBTFOBIA NA UNIVERSIDADE

Ao contrário do que pensávamos preliminarmente, parece haver uma importante lacuna no que se referem aos estudos relacionados à questão da LGBTfobia nas pesquisas científicas em educação realizadas nos últimos anos. Nossas impressões iniciais sustentavam-se nos diversos discursos pelos quais os meios de comunicação e de informação proliferaram sobre os tensionamentos acerca das homossexualidades e as implicações oriundas das diversas violências decorrentes da LGBTfobia. Porém, para nossa surpresa, ainda são tímidas as investigações e aprofundamentos sobre a temática, bem como as implicações subjetivas resultantes de violências ocorridas pela orientação sexual de pessoas LGBTs, pelo menos se consideradas as pesquisas científicas realizadas no âmbito da educação, campo de estudo ao qual desenvolvemos esta pesquisa.

Como já pontuamos, a LGBTfobia resultante de violência decorrente de preconceito em relação à sexualidade diferente daquela considerada normativa, representa importantes situações de sofrimento e angústia. Os locais onde tais violações podem ocorrer são os mais diversos, mas neste estudo delimitamos o ensino superior e a universidade como sendo os espaços de onde falamos sobre este fenômeno, inclusive para que fique esclarecido o lugar para o qual às nossas observações estão sendo voltadas.

Tais esclarecimentos são oportunos, pois possibilitam que façamos uma análise mais detalhada acerca das produções científicas que tratam sobre as questões envolvendo a LGBTfobia na universidade e suas implicações com a angústia e a colonialidade de ser. Para tamanho empreendimento nos valeremos de levantamento realizado sobre as produções científicas no campo da educação que veem oferecendo avanços e questionamentos sobre as questões supracitadas, na tentativa de elucidar e situar o estudo que desenvolvemos.

Para o levantamento que realizamos sobre a produção científica em educação, que trata sobre a LGBTfobia na universidade e suas interfaces com a angústia e a colonialidade do ser, consideramos as produções da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, principalmente, pela importância e representatividade que esta associação desempenha no âmbito da pesquisa em educação no país e América Latina. Optamos por analisar as produções desenvolvidas a partir de três Grupos de Trabalho – GTs, nos quais identificamos maior proximidade com o nosso objetivo. Os GTs escolhidos para esta análise foram: o GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, o GT 11 – Política de Educação Superior e o GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. A escolha pelo GT 03 deu-

se pelo perfil de trabalhos voltados aos movimentos sociais, os quais representam importante histórico de reflexões e avanços nas discussões sobre enfrentamento e lutas por melhores condições de vida e de acesso, e garantia de direitos aos grupos subalternizados ou marginalizados, bem como, por tencionarem questionamentos que visam à ressignificação de valores e representações individuais e coletivos, e, principalmente, pelo papel de enfrentamento às diversas violências, característico dos movimentos sociais, entre eles os movimentos sociais LGBTs. Analisando este GT, pretendemos identificar produções que aludem à defesa dos direitos das pessoas LGBTs e ao enfrentamento à LGBTfobia, pelos movimentos sociais.

No que se refere à escolha pela análise do GT 11, entendemos que neste grupo de trabalho poderíamos identificar produções que apresentassem a temática da LGBTfobia no espaço do ensino superior, principalmente por se tratar de um espaço de questionamento acerca de políticas voltadas ao ensino superior e suas diversas possibilidades.

Já em relação ao GT 23, a escolha pela análise deste grupo, obviamente, deu-se pelo perfil das produções desenvolvidas, as quais enfatizam questões relacionadas a gênero, sexualidade e educação, as quais estão diretamente ligadas aos objetivos das nossas investigações. O GT 23 é, hoje, uma das principais referências em desenvolvimento de produções científicas no âmbito dos estudos sobre gênero, sexualidades e educação no Brasil.

Além da análise realizada nos GT 03, GT 11 e GT 23 da ANPEd, também realizamos um levantamento sobre as produções científicas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA. Nossa intenção fora a de identificar o perfil das produções desenvolvidas por este programa, bem como, analisar produções que pudessem trazer subsídios para a nossa investigação. A escolha pela análise das produções do PPGEduC levou em consideração, além do interesse pelo perfil de produção do Programa que vem se consolidando desde o ano de 2011, o caráter compreensivo, reflexivo, tensionador e manifesto com o qual o programa lida diante das temáticas referentes às diferenças humanas e sociais.

Antes de iniciarmos as análises propostas, convém pontuar que os dados levantados em relação às produções da ANPEd serão apresentados a partir do ano 2000 para os GTs 03 e 11, considerando a disponibilização destes dados através de meio eletrônico, e a partir do ano de 2004 para o GT 23, quando, ainda, era considerado Grupo de Estudo – GE. O GE 23 passou a compor os GTs da ANPEd a partir do ano de 2006, tendo em vista a crescente produção científica na área de temas relacionados a gênero, sexualidade e educação, bem como pelo empenho das/os estudiosas/os em aprofundar as discussões nestas temáticas.

- **GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos**

De acordo com o nosso levantamento, as produções relacionadas ao GT 03 da ANPEd somaram um quantitativo de 207 trabalhos, conforme podemos ver na tabela 1. Nossas expectativas iniciais foram a de encontrar um número relevante de estudos voltados a movimentos LGBTs, considerando o perfil do GT, que é de trabalhar com movimentos sociais e educação, e as especulações midiáticas em torno das sexualidades, homossexualidades e LGBTfobias, porém não foram estes os dados encontrados. Esse achado parece corroborar com as ideias de Dinis (2011) que, quando analisando a homofobia e a educação, aponta para a omissão e o silenciamento em torno das questões relacionadas às homossexualidades e às violências sofridas pelas pessoas homossexuais, dentro dos espaços escolares, que aqui podemos equivar a todos os espaços de educação formal.

Esse silenciamento, que se traduz também na omissão quando aparecem os casos de violência física ou verbal sofrida por estudantes que expressam sua diferença sexual e de gênero, é compartilhado pelas (os) professoras (es) que evitam discutir o tema da diversidade sexual e de gênero nas escolas (DINIS, 2011, p. 43)

Essa omissão ou silenciamento aparece quando analisamos as produções sobre movimentos sociais no GT 03. Consideramos que o aprofundamento no estudo sobre os movimentos LGBTs no campo educacional, favoreceria para uma maior compreensão sobre possibilidades outras de enfrentamento às violências contra as pessoas LGBTs. Durante o período analisado (2000-2017), apenas 03 (três) trabalhos trataram sobre temas equivalentes ao que chamamos de movimentos LGBTs. O primeiro trabalho aparece na 26ª Reunião da ANPEd, na qual Ferrari (2003) discorre sobre o Movimento Gay no Brasil, sua trajetória e organização histórica, iniciadas no final da década de 1970 e início da década de 1980, as influências internacionais, a perspectiva de um movimento de luta e subversão social, mas, sobretudo, do seu caráter educativo, principalmente quando aponta para as ações realizadas em torno da prevenção da AIDS.

Dessa forma, foi se fortalecendo uma característica que já existia no interior do movimento gay desde seu surgimento: a dedicação à educação. A referência não é a educação formal, escolarizada, mas a todo processo educacional mais amplo: a essência da educação. (FERRARI, 2003, p. 3).

O autor aponta para um dado importante, a educação da qual faz referência, não se diz diretamente sobre a educação formal, mas sobre aquela compreendida pelo Movimento Gay como importante para a emancipação das pessoas e para o descerramento de novas visões de mundo. Isso nos reporta ao que já foi dito, sobre o silenciamento em torno das homossexualidades e da LGBTfobia no âmbito da educação formal, o que parece respingar, diretamente, na pequena produção científica sobre estas temáticas, neste GT.

Tabela 1 – Trabalhos apresentados no GT 03 nas reuniões anuais da ANPED (2000-2017)

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	Total
Reunião da ANPED	23 ^a	24 ^a	25 ^a	26 ^a	27 ^a	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a	36 ^a	37 ^a	38 ^a	207
Trabalhos apresentados	7	11	11	11	15	19	11	9	12	7	12	17	15	8	21	21	

Fonte: Site da ANPED: <http://www.anped.org.br>. Reuniões científicas: Trabalhos apresentados no GT 03.

O segundo trabalho encontrado no GT 03, que trata sobre tema equivalente a movimentos LGBTs, também de autoria de Ferrari (2004), foi apresentado na 27^a Reunião da ANPED. Intitulado “ ‘Você não sabe ainda como eu vim para o MGM?’ – Educação e construção de identidades homossexuais: adolescentes no movimento gay”, o trabalho apresenta parte de uma pesquisa em educação, na qual o autor busca investigar, entre outras coisas, a relação entre a educação e os grupos gays organizados. Ele defende a importância das estratégias educativas adotadas pelos grupos, no que se refere à ressignificação da homossexualidade e da pessoa homossexual, principalmente no contexto escolar, pois acredita que esta pedagogia possibilita que as/os alunas/os possam permanecer por mais tempo na escola, se todas/os que fazem parte dela colaborarem para a diminuição das violências e preconceitos, e, principalmente, para a emancipação das pessoas homossexuais, condição importante para a constituição de identidade. Alguns elementos históricos, entre outras coisas, relacionados aos movimentos gays são renovados do trabalho anterior, o que nos aponta para a compreensão de uma filiação teórica e de um espaço-tempo bem definido, na fala do autor.

Em sua conclusão defende a impossibilidade da dissociação entre as identidades individuais e as relações estabelecidas nos grupos sociais.

Parece suficientemente claro que não é possível pensar a construção das identidades individuais sem uma relação com os grupos sociais, já que a

construção ocorre no contato e confronto com outros indivíduos. [...] as identidades se fundam no social, ocorrendo uma relação entre a identidade individual e a identidade social. (FERRARI, 2004, p. 12).

Para as suas produções Ferrari (2003; 2004) se vale da contribuição de vários autores, entre eles, Antony Giddens, Michel Foucault, Jorge Larrosa, Tomaz Tadeu Silva e Boaventura de Sousa Santos, este último presente nas duas produções e citadas várias obras em ambos os trabalhos.

A terceira produção na qual encontramos proximidade com as discussões acerca dos movimentos LGBTs foi de autoria de Cavaleiro (2006), neste trabalho podemos perceber a importância dada às feminilidades homossexuais no contexto escolar. O que a autora tenta aprofundar é o fato de que o discurso normativo acaba por impor, para as meninas lésbicas, a exigência da vivência de uma identidade heteronormativa. Isso gera situações constrangedoras e de relevante sofrimento, seja na escola, seja nas relações com amigos e familiares. Desse modo o discurso da normatividade provoca comportamentos desrespeitosos, ofensivos, segregadores e homofóbicos, principalmente, pela compreensão da homossexualidade como o elemento representante de uma diferença subalterna. Diferença que precisa ser combatida em função da suposta normalidade.

A autora traz, ainda, uma análise sobre vários estudos nos quais temas como gênero, sexualidade, homofobia e identidade ocupam a centralidade das discussões. Ela afirma, corroborando com Woodward (2014, p. 18) que as identidades são constituídas por meio de um sistema simbólico pertencente a uma determinada cultura. Ora, sendo a escola um espaço de significações, portanto, produto e produtora de cultura, não deve ser espaço apenas de reprodução, mas de superação de práticas tradicionalmente instituídas, porém, diz que a escola acaba por não só reproduzir a lógica normatizadora, mas, por fortalecê-la, toda vez que omite ou ignora a perspectiva da emergente produção de novas representações e discursos, capazes de desenvolver possibilidades identitárias outras de vivência das feminilidades. Assim, para esta autora “[...] a escola é um dos lugares que tem se apresentado com bastante veemência para cumprir seu papel de normalizadora e disciplinadora da heterossexualidade e de rígidos padrões que definem gêneros em oposição.” (CAVALEIRO, 2006, p.13).

A autora finaliza o trabalho fomentando o aprofundamento em estudos que tentem analisar o paradoxo criado entre emergentes formas de identificações das feminilidades homossexuais, considerando as influências dos movimentos sociais, e, a reprodução, ainda percebida, da lógica heteronormativa encontrada na escola. No seu referencial teórico

encontramos autoras e autores como Michel Foucault, Deborah Britzman, Guacira Lopes Louro, Boaventura de Sousa Santos, entre outras/os.

Como vimos, as produções em torno da discussão LGBT são muito incipientes no GT 03, dos 207 trabalhos disponíveis, apenas 03 são ligados a temas relacionados à questão LGBT e nenhum trabalha com a relação entre a LGBTfobia e o ensino superior. A maioria dos trabalhos produzidos explora temáticas relacionadas à educação do campo, à atuação das mulheres em espaços educativos e sobre juventudes.

- **GT 11 – Política de Educação Superior**

Considerando que para a nossa investigação a educação superior foi o campo principal de atuação, analisamos o GT 11 – Política da Educação Superior, na tentativa de identificar produções que trouxessem contribuições sobre a discussão da LGBTfobia no ensino superior.

O GT 11 é um grupo de trabalho voltado para a discussão acerca das políticas educacionais do ensino superior e temas correlatos, pelo entendimento da necessidade de maior aprofundamento sobre o estudo da educação superior no país. Sua trajetória acompanha toda a história da ANPED e ao longo do tempo foi se moldando às exigências e incorporações pelas quais os estudos sobre a educação superior se filiaram. Entre os seus objetivos, está o incentivo à produção científica sobre educação superior.

Conforme já pontuado anteriormente, a análise das produções do GT 11 foi realizada a partir da 23ª Reunião da ANPED, ocorrida no ano de 2000, por ser o ano de início da disponibilização dos trabalhos pela *internet*. Da 23ª até a 38ª reunião, intervalo que estamos analisando, foram encontradas 228 produções relacionadas ao GT 11. Nas nossas conjecturas preliminares, não esperávamos encontrar, neste GT, elevados números de trabalhos nos quais a temática LBGT fosse presente, considerando o percurso histórico do grupo e também a forte tendência heteronormativa que acreditamos existir nos espaços universitários. Mas a escolha por analisar este GT levou em consideração a existência de grupos, movimentos sociais, coletivos e mesmo, algumas instituições universitárias públicas que tencionam em favor do enfrentamento à LBGTfobia e a igualdade de direitos das alunas e dos alunos do ensino superior⁴.

⁴ Um exemplo que podemos utilizar é a Portaria Normativa nº 03, de 23 de março de 2015, da UFPE, que regulamenta a política de utilização do nome social para aquelas pessoas que se autodenominam travestis, transgêneros e intersexual.

Retomando a análise que realizamos, do levantamento das produções do GT 11, em relação à LGBTfobia no ensino superior, não identificamos, conforme podemos ver na tabela 2, qualquer produção disponibilizada pela ANPED, de trabalhos ou pôsteres que façam alusão à temática em tela.

Esta constatação reforça, cada vez mais, a importância que este trabalho parece ter ao tratar sobre a LGBTfobia no ensino superior. A ausência da discussão não pode ser compreendida como a inexistência do fenômeno fóbico, pelo contrário, neste sentido o que parece ocorrer é a confirmação do silenciamento persistente em torno do preconceito e violência sexual existente nos espaços universitários.

Tabela 2 – Trabalhos e Pôsteres apresentados no GT 11 nas reuniões anuais da ANPED (2000-2017)

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	Total
Reunião da ANPED	23 ^a	24 ^a	25 ^a	26 ^a	27 ^a	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a	36 ^a	37 ^a	38 ^a	
Trabalhos apresentados	14	13	11	16	16	15	13	12	14	12	13	18	12	11	23	15	228
Pôsteres apresentados	03	03	04	04	0	02	01	04	04	02	01	05	05	06	04	07	55
Trabalho sobre temas LGBT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pôsteres sobre temas LGBT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Site ANPED: <http://www.anped.org.br>. Reuniões Científicas: Trabalhos e pôsteres apresentados no GT 11

- **GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação**

Partimos agora para a análise do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, da ANPED. Antes de iniciarmos às nossas análises torna-se oportuno reiterar que este GT será analisado tendo como base os anos a partir de 2004. A crescente produção científica nas áreas de gênero, sexualidade e educação, levaram estudiosas e estudiosos da ANPED a criarem um GE sobre estas temáticas, com a finalidade de aprofundamento das discussões. As reuniões lograram êxito e já em 2006 o GE passou a compor o conjunto dos GTs da Associação, contribuindo com as produções científicas que estudam as diversas relações entre gênero, sexualidade e educação.

Para as nossas análises tomamos como critério o levantamento de produções que tratassem sobre os enunciados: “homofobia”, “lesbofobia”, “bifobia”, “transfobia”,

“LGBTfobia” e/ou “diversidade sexual”. A escolha por estes enunciados deveu-se pela proximidade com os objetivos da nossa investigação científica. O GT 23, considerando os anos de 2004 até o ano de 2017, contabiliza um total de 188 trabalhos, 34 pôsteres, 04 trabalhos encomendados e 02 minicursos, como podemos ver na tabela 3.

Tabela 3 – Produções do GT 23 nas reuniões anuais da ANPED (2004-2017)

Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	Total
Reunião da ANPED	27 ^a	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a	36 ^a	37 ^a	38 ^a	188
Trabalhos apresentados	13	13	12	16	11	12	15	15	17	17	26	21	
Pôsteres apresentados	5	8	4	1	3	2	2	0	3	2	2	2	34
Trabalhos encomendados	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	4
Minicurso	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2

Fonte: Site da ANPED: <http://www.anped.org.br>. Reuniões Científicas. Produções do GT 23.

Desse conjunto de trabalhos identificamos 09 produções que trazem em seus temas um dos enunciados propostos. Destes, 04 trabalhos trazem o enunciado homofobia, 04 trazem diversidade sexual e 01 LBGTfobia, conforme apresentado no quadro 1. Nenhum pôster foi identificado com temas que evocassem aos enunciados analisados.

Quadro 1 – Trabalhos do GT 23 da ANPED selecionados a partir dos enunciados: “homofobia”, “diversidade sexual” e “LGBTfobia” (2004 – 2017)

(Continua)

Reunião da ANPED / Ano	Título do Trabalho	Autora(s)/Autor(es)	Instituição
31^a 2008	Profissionais da Educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil	TORTATO , Cintia de Souza Batista.	UTFPR
32^a 2009	“Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!” – Estados de negação da homofobia nas escolas	JUNQUEIRA , Rogério Diniz.	INEP
35^a 2012	Percepções docentes sobre a homofobia na escola: entre dissonâncias e continuidades	RIZZATO , Liane Kelen.	FEUSP
35^a 2012	Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em	RIBEIRO , Gabriela Chicuta.	UFPR

(Conclusão)

		escolas paranaenses		
35 ^a	2012	O governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT	SIERRA , Jamil Cabral.	UFPR
37 ^a	2015	Diálogos sobre homofobia com jovens de ensino médio: uma pesquisa com grupo focal	SANTOS , Raquel Alexandre Pinho dos.	PUC-Rio
37 ^a	2015	LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais	VIANNA , Cláudia Pereira.; CAVALEIRO , Maria Cristina.	FEUSP; UENP
38 ^a	2017	As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o estado laico	GOETTEMS , Lisiane.; SCHWENGBER , Maria Simone Vione.; WISNIEWSKI , Rudião Rafael	IFFar; NIJU
38 ^a	2017	As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia	BASTOS , Felipe.	CAp/UFJF; PUC-Rio

Fonte: Site da ANPED: <http://www.anped.org.br>. Reuniões Científicas: Trabalhos apresentados no GT 23.

Antes de prosseguirmos com a nossa análise, considerando que se torna estrutural discorrer sobre os trabalhos identificados e que dialogam de modo mais aproximado com o objetivo da nossa investigação, cabe registrar a multiplicidade de temas relacionados a gênero, sexualidade e educação encontrados nas produções do GT 23 durante o seu tempo de existência. Esta variedade reforça a importância do grupo, mas, sobretudo, a vastidão das possibilidades de problematização acerca destas temáticas. Ribeiro e Xavier Filha (2013), contribuindo a partir de uma produção encomendada para a 36^a reunião da ANPED, afirmam o quanto é ampliado o universo em torno da sexualidade e das relações de gênero, destacando o quanto estas discussões são férteis no terreno da educação:

Esta multiplicidade está presente nos inúmeros trabalhos do GT 23, evidenciando que gênero e sexualidade encontram terreno fértil no campo da educação. Além disso, estes estudos são frequentes no diálogo com outros campos disciplinares: Estudos de Gênero, Estudos Culturais, sociologia, antropologia, cinema, estudos da infância, psicanálise, interface entre gênero, etnia/raça e classe social, entre muitos outros. O 'borramento' de fronteiras teóricas e disciplinares são marcas que unem os vários estudos apresentados nos últimos anos. (RIBEIRO; XAVIER FILHA, 2013, p. 11).

Retomando às nossas análises sobre as produções levantadas no GT 23, iniciamos trazendo as contribuições de Braga (2011), em trabalho apresentado no ano de 2011, quando da

realização da 34ª Reunião da ANPEd. Este trabalho foi importante para as nossas análises, porque, mesmo não fazendo referência aos enunciados que procuramos, evidenciou claramente o objetivo da autora em tratar sobre a LGBTfobia no espaço escolar. Chamamos a atenção para esta produção pelo recorte ao tema da transexualidade e do sofrimento vivenciado em função dos estigmas, dos estereótipos e do descrédito social sofrido pelas pessoas transexuais no contexto escolar. Intitulado “A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola”, o texto aborda de maneira elucidativa os desafios e sofrimentos de ser transexual e frequentar a escola. A autora defende que o reconhecimento da identidade que foge à regra hegemônica é deformado e passível de discriminação e de negação de pertencimento social:

Populações que se encontram fora dos limites da inteligibilidade social são mais facilmente capturadas pelas práticas reiterativas de discriminação e de exclusão dos discursos hegemônicos que constituem a “normalidade” do mundo social. Ausentes da linguagem, esses sujeitos têm negado o seu pertencimento ao mundo social e não podem existir, senão como figuras monstruosas, ameaçadoras: abjeções. (BRAGA, 2011, p.3).

Como podemos perceber, a abjeção sofrida pelas pessoas transexuais as estigmatizam, e estas marcas são sinônimos de sofrimento e invisibilidade, pois as colocam em condições subalternizadas. “[...] O estigma age para manter essas posições subalternas.” (Ibidem, p. 4). A autora continua sua narrativa falando sobre a experiência de três pessoas transexuais e conclui suas análises problematizando a importância da escola repensar a prática reprodutora da normatização binária, no que se refere às identidades sexuais, na perspectiva de que todas as pessoas possam ser visibilizadas no espaço-tempo escolar. Para fundamentar às suas análises ela se utiliza das contribuições de Michel Foucault, Judith Butler, Helena Altmann, Homi K. Bhabha, Stuart Hall, Guacira Lopes Louro, entre outras autoras e autores.

Dos trabalhos selecionados a partir dos enunciados que propomos, começaremos tratando sobre os que trazem a expressão homofobia no título. Como vimos, foram 04 as produções encontradas no GT 23. O primeiro, publicado no ano de 2009, do autor Junqueira (2009a), traz elementos importantes sobre a homofobia, principalmente no que se refere à negação da temática entre as/os profissionais de educação. O objetivo do autor é o de analisar os discursos de profissionais ligados à educação, nas três esferas governamentais, buscando identificar a negação discursiva utilizada em relação à homofobia. O autor elege algumas categorias de estratégias discursivas, entre as quais a negação, a hierarquização, o diversionismo, entre outras, e apresenta as principais expressões utilizadas pelas/os

profissionais no sentido de reafirmar o lugar de exclusão ao qual a pessoa homossexual ocupa nos discursos analisados.

Estes discursos, segundo afirma Junqueira, são oriundos de uma lógica heteronormativa ainda muito resistente no espaço escolar, mesmo com algumas iniciativas, no sentido de propor o diálogo sobre sexualidade, o discurso da homofobia ainda é muito incipiente e representa muita resistência e negação. Em suas conclusões ele reafirma o papel normatizador que a escola exerce e a resistência em enfrentar os preconceitos contra as pessoas homossexuais:

De todo modo, considero relevante sublinhar que, conforme se verificou, esses sujeitos-suporte (que agem a partir do “lugar de fala” de agentes públicos ocupantes de posições que lhes dotam de relativo poder de decisão) exprimem estratégias de resistência, urdidas a partir de um “estado de negação”, que indica a direta influência de um conjunto estruturante de matrizes de enunciações heteronormativas. Matrizes que exercem influência estruturante no que concerne tanto a modos de ver e de explicar o mundo social, quanto a correlações de força no interior dos campos sociais e entre eles (tais como escola, família, igreja, Estado). (JUNQUEIRA, 2009a, p. 14-15).

Para subsidiar as suas discussões e análises o autor buscou colaborações de muitas referências, algumas delas são recorrentes em trabalhos já apresentados anteriormente, como é o caso das autoras Guacira Lopes Louro e Judith Butler, mas também são apresentadas outras referências que transitam entre as discussões sobre gênero, sexualidade e/ou educação, como é o caso de Daniel Borrillo, Miriam Abramovay, Márcio Caetano, Anderson Ferrari, Jaya Sharma, Gustavo Venturi, entre outras referências.

O segundo trabalho selecionado origina-se de resultados parciais da pesquisa de mestrado de Rizzato (2012). A autora objetiva estudar a percepção de professoras e professores da rede pública de ensino da cidade de São Paulo – SP, sobre questões relacionadas a gênero, sexualidade e homofobia. O trabalho foi apresentado na 35ª Reunião da ANPED, no ano de 2012 e resgata o discurso de algumas professoras e alguns professores que participaram de uma formação continuada sobre diversidade sexual. Com o estudo, Rizzato (2012) percebeu que nem sempre o trabalho sobre sexualidade na escola implica o trabalho com as questões da diversidade sexual, o que remete à dissonância nos discursos e compreensão de existência de comportamentos e expressões homofóbicas por parte das professoras e professores. Aponta ainda para muitas inconsistências e contradições percebidas nos relatos das educadoras e dos educadores, demonstrando que mesmo após a participação em cursos que tratam sobre a temática da sexualidade, algumas variáveis de cunho moral e de experiências particulares contribuem para a manutenção de condutas preconceituosas. A autora conclui suas análises

trazendo um elemento importante para a manutenção da percepção homofóbica das professoras e professores; associa às suas impressões, o papel da religiosidade para a explicação da forma pela qual as pessoas que participaram da pesquisa utilizam para justificarem suas compreensões, muitas vezes preconceituosas, em relação as alunas e aos alunos homossexuais.

A partir dos relatos coletados, foi possível perceber como cada professor/a entrevistado/a baseia-se em seus aprendizados religiosos para pensar sobre a sexualidade, especialmente sobre diversidade sexual, buscando, sobretudo, a manutenção da moral e da identidade social que acreditam existir. Alguns/as professores/as relatam as relações tecidas por eles/as entre o discurso religioso e a percepção sobre sexualidade; outros/as expressam estruturas de pensamento sobre a sexualidade compatíveis com a lógica judaico-cristã; há, ainda, aqueles/as que subvertem totalmente essa lógica e distanciam-se da religião. (RIZZATO, 2012, p. 13).

Em suas referências vimos a influência de várias/os autoras/es dos quais já mencionamos nesta nossa análise, como Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Michel Foucault e Daniel Borrillo. É pertinente registrar a importância que estas autoras e autores desempenham no campo dos estudos sobre sexualidade, a recorrência com que aparecem nas publicações exprime a expressividade de suas obras e a necessidade de problematizar cada vez mais as suas teorias. Outras autoras e autores também aparecem no trabalho de Rizzato (2012), como: Debbie Epstein, Didier Eribon, Luiz Ramires Neto, Jeffrey Weeks, além de outras referências.

O terceiro trabalho que trata sobre a temática da homofobia foi apresentado no ano de 2015, por ocasião da 37ª Reunião da ANPEd. A produção apresenta no título o termo homofobia, mas analisamos que a autora parece querer dar uma atenção maior à questão da diversidade sexual. Obviamente as questões referentes à diversidade sexual implicam na forma pela qual as pessoas LGBTQs são compreendidas em suas alteridades, o que pode levar à discussão sobre a questão da LGBTQfobia. Mas a ênfase dada no relato parece dar uma importância maior sobre a percepção acerca da diversidade sexual, como forma de analisar situações de discriminação existentes em consequência de episódios onde ocorra a homofobia.

O trabalho desenvolvido por Santos (2015) problematiza questões relevantes para a nossa análise, pois sinaliza a existência de situações onde ocorrem preconceitos homofóbicos⁵ em diversos espaços, inclusive na universidade. Este dado é relevante, pois reforça a compreensão de que os espaços educacionais, em várias modalidades, também são campos legítimos de discriminação, preconceitos e LGBTQfobia.

⁵ A recorrência do termo homofobia ou seus derivados, neste trecho, condiz com o recorte que a autora faz em sua produção, pois a mesma atribui maior visibilização de preconceitos referentes à diversidade sexual a homossexuais masculinos.

A autora analisa, através de grupo focal, as opiniões de adolescentes de escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – RJ, sobre diversidade sexual, objetivando identificar, analisar e problematizar os sentimentos e sentidos atribuídos pelas/os adolescentes a situações de homofobia.

Suas conclusões dão conta de que ainda existem muitas dificuldades em falar e em enfrentar situações onde ocorra a homofobia. Estas dificuldades, segundo aponta, parecem estar relacionadas à lógica normatizadora reproduzida pelas escolas e também pelas famílias e sociedade, além de outras características como a utilização da homossexualidade para violência e xingamento.

Santos (2015) sugere que para a superação dessas dificuldades, principalmente a que se refere ao papel da escola como um espaço possível de alteridade, a problematização em relação à diversidade sexual será o caminho para o enfrentamento dos preconceitos e homofobia. Para ela está “[...] na problematização, no questionamento, na habilidade do pensar diferente, o espaço propício para a desmistificação de identidades e para a superação de preconceitos e discriminações.” (SANTOS, 2015, p. 13). Das referências utilizadas para embasar as suas discussões destacamos Machado e Prado, Bernadete Gatti – utilizada para subsidiar a metodologia do grupo focal e Vera Candau, com suas contribuições sobre multiculturalismo e diversidade. As referências relacionadas à discussão sobre gênero, sexualidade e educação seguem o escopo das autoras e autores já apresentados anteriormente.

O quarto trabalho que completa o recorte realizado referente ao enunciado “homofobia” foi apresentado na 38ª Reunião da ANPEd, no ano de 2017. De autoria de Bastos (2017), o trabalho aborda o tema do distanciamento social entre escolas e sujeitos homossexuais, estabelecendo análises importantes sobre a sua interface com a percepção de homofobia.

Inicialmente, o autor buscou situar a questão da diversidade sexual, sua amplitude, no que se refere às práticas e perspectivas da sexualidade e as exigências oriundas de uma sociedade marcada pela normatização de práticas e identidades sexuais, sustentadas pelo discurso da heterossexualidade e, conseqüentemente, da heteronormatividade. Após este preâmbulo, seguiu-se a apresentação do objetivo utilizado no trabalho, de modo a situar o caminho que o estudo assumiria para o desenvolvimento da discussão e das análises.

Segundo o autor, o objetivo fora o de observar os dados disponibilizados por uma pesquisa intitulada: “Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar”, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE, em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que expressam as distâncias sociais

que os sujeitos que compõem a escola têm em relação aos sujeitos homossexuais e suas percepções quanto ao preconceito contra homossexuais nas escolas.

A análise dos dados e os resultados levaram em consideração variáveis como religião, etnia/raça e gênero. As conclusões do estudo deram conta de apontar elementos importantes quanto à percepção da homofobia nas escolas, quando consideradas as distâncias sociais. De acordo com o autor:

O cruzamento entre percepção de homofobia com distância social contribuiu na observação de que sujeitos socialmente menos distantes a homossexuais, isto é, aqueles que aceitariam que suas filhas se casassem ou namorassem com pessoas homossexuais, tendem a verificar práticas de preconceito homofóbico na escola mais do que os respondentes das categorias de maiores distâncias sociais. Podemos inferir disso que é mais provável que alguém socialmente próximo a uma pessoa homossexual tenha mais capacidade de verificar práticas homofóbicas na escola do que pessoas socialmente mais distantes. [...]. (BASTOS, 2017, p. 14).

O autor ainda destacou a importância da educação para o enfrentamento à homofobia e para a formação de jovens mais conscientes em relação à diversidade sexual. Para a fundamentação e desenvolvimento do trabalho, Bastos (2017) recorreu às contribuições de Miriam Abramoway, de Daniel Borrillo, de Anderson Ferrari, de Rogério Diniz Junqueira, de Guacira Lopes Louro, de outros estudos de sua própria autoria, além de Emory Bogardus que subsidiou o embasamento metodológico do estudo e do site MEC/INEP, entre outras contribuições.

Em relação aos trabalhos que trazem no enunciado a expressão “diversidade sexual”, iniciaremos nossas análises a partir da produção de Tortato (2008), na 31ª Reunião da ANPED, em 2008. A autora relata a experiência da participação em módulo de um curso sobre diversidade sexual, no município de Matinhos, no Paraná. No módulo foram analisadas obras de literatura infantil que abordavam questões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Segundo a autora, algumas obras reproduziam uma lógica normativa acerca das questões sobre gênero e sexualidade, situação na qual as pessoas participantes do curso, a saber, professores e professoras, supervisoras, coordenadoras e diversos profissionais de várias escolas, além de técnicas em enfermagem, estudantes de pedagogia e de pessoas do Conselho Tutelar Municipal, já demonstravam perceber. Tortato (2008), sustentando-se nas posições de autoras como Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Jane Felipe e Maria Cristina S. de Golvêa destaca a posição privilegiada que a literatura infantil ocupa no universo simbólico, da linguagem e do pensamento das crianças. Desse modo, a utilização dos livros infantis

caracteriza-se como sendo um instrumento importante para a abordagem e o trabalho sobre temas como gênero, sexualidade e diversidade sexual.

A diversidade de profissionais que participaram do curso foi avaliada pela autora de forma muito positiva, pois possibilitou o enriquecimento e maior aprofundamento das discussões, dado às diversas experiências das pessoas participantes.

Ao final do trabalho, Tortato (2008) relata a experiência da última atividade do módulo, onde as pessoas que participaram do curso foram divididas em grupos e receberam livros infantis para analisar para qual idade os livros eram indicados, quais os temas e como poderiam ser trabalhados e os pontos positivos e negativos identificados. A ocasião foi muito importante, pois, em geral, os grupos foram capazes de analisar os conteúdos.

A autora conclui o trabalho falando da avaliação positiva que as pessoas participantes do curso fizeram. “[...] Os participantes demonstraram prazer e satisfação na realização das atividades com livros infantis, pois puderam ver neles uma ferramenta que pode dar suporte aos mesmos no cotidiano escolar.” (TORTATO, 2008, p. 10). Como vemos, a literatura infantil parece oferecer subsídios necessários para o trabalho com crianças sobre as questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade sexual.

A segunda obra selecionada, que apresenta o termo “diversidade sexual” no enunciado foi publicada no ano de 2012, por ocasião da 35ª Reunião da ANPEd. A produção busca analisar as narrativas de professoras de educação física sobre as questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade sexual. A autora, Ribeiro (2012), apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que busca realizar a cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses acerca de gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar. O desenvolvimento do trabalho busca situar os temas propostos a partir do discurso das professoras que participaram de um curso que tratava sobre questões referentes aos temas supracitados.

Ribeiro (2012) desenvolve o trabalho analisando três níveis discursivos: a narrativa das professoras, as diretrizes curriculares da educação básica no eixo educação física, e, o material utilizado no curso “Gênero e Diversidade na Escola”, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, etapa 2009-2010.

Segundo suas análises a escola e o currículo escolar, ainda representam importantes situações de fortalecimento da perspectiva normativa. Apesar de apresentar as contribuições das diretrizes curriculares, no que pese ao enfrentamento à discriminação de gênero, entre outras coisas, a autora afirma que ainda existem muitos desafios a serem superados,

principalmente, porque a fundamentação das diretrizes está pautada em uma perspectiva de gênero construída socialmente.

Na narrativa das professoras de educação física, percebeu-se que suas atividades não estariam reforçando preconceitos de gênero ou sexuais, porém a escola apresentava algumas dificuldades, pois compreendia estes temas dentro de uma perspectiva de normalização. Desse modo, a vivência da sexualidade, no espaço escolar, tendia a sofrer restrições e a tornar-se passível a sanções institucionais.

A autora destaca que o respeito e a tolerância foram percebidos em relação à diversidade sexual, decorrente da participação das professoras no curso oferecido. “[...] Para a professora, a discussão sobre gênero e diversidade sexual possibilitou uma reflexão sobre o direito à diferença para os sujeitos LGBTs, nas escolas. [...]” (RIBEIRO, 2012, p. 12). Mas, também foram vivenciados alguns conflitos, principalmente nos encontros presenciais, considerando divergências de opiniões acerca das temáticas.

O trabalho é finalizado com a sugestão de que as temáticas sobre gênero e diversidade sexual sejam problematizadas, no que se refere à educação física, bem como a perspectiva de que o respeito e a tolerância possam ser questionados em função das pessoas LGBTs.

Para o referencial teórico a autora considerou referências já citadas nesta análise, além de nomes como os de Melissa Colbert Bello, Dayana Brunetto Carlin dos Santos, Deborah Britzman, Marcelo Victor da Rosa, Alfredo Veiga-Neto, entre outros.

A terceira produção que trata sobre diversidade sexual, também foi publicada na 35ª Reunião da ANPEd, no ano de 2012. Nela o autor problematiza questões referentes à governabilidade, diversidade sexual, ética/estética pós-identitária e a teorização político-educacional LGBT. Ancorado na teoria foucaultiana, estabelece um discurso que busca refletir sobre o que vai chamar de “viabilidade-moral-econômica”, a qual é estruturada a partir da compreensão de uma posição identitária que possibilita a inclusão de pessoas LGBTs na estrutura contemporânea de sujeitos de direito, considerando as aproximações entre às reivindicações dos movimentos sociais e o aporte das estratégias políticas do Estado. Para justificar este processo, o autor desenvolve uma contextualização histórica que respalda o seu discurso e corrobora para a compreensão do seu raciocínio. Entretanto, ele argumenta que este processo de inclusão, para além de estabelecer o reconhecimento das diferenças, resulta na consolidação de lógicas normalizantes, inclusive no espaço escolar e em todos os níveis educacionais, afinal a escola é também um espaço produtor de identidades. Desse modo, ao passo que uma determinada identidade é fixada, deixa de considerar diversas outras

possibilidades de construções identitárias, ou como destaca o autor, outras possibilidades do “vivível”.

Bem por isso, o que quero nessa pesquisa é tentar mostrar como o modelo teórico identitário, que pauta as ações dos movimentos sociais, bem como solda essas ações às políticas de Estado continuam implementando, constitutivamente e paradoxalmente, formas de exclusão da diferença a partir de suas estratégias de inclusão. [...]. (SIERRA, 2012, p. 5).

A noção de “vivibilidade” que Sierra (2012) desenvolve na sequência, busca tencionar a compreensão de uma lógica da inclusão que, segundo ele, também normaliza e, portanto exclui “[...] todo processo de inclusão sempre articulará, por outro lado, processos de normalização e, portanto, de exclusão. [...]” (Ibidem, p.6). Suas intenções buscam possibilitar a compreensão de que o selamento de uma concepção de identidade LGBT deixa de considerar diversas formas de “vivibilidade” homossexual. Fundamentando-se nos derradeiros escritos de Foucault, enxerga possibilidades de criticar a noção de sujeito de direito, considerado por ele como normalizado, bem como, a de identidade que entende vem sendo constituída a partir das agendas dos movimentos sociais, do Estado e de eventos educacionais.

[...] Em vista disso, penso que o referencial foucaultiano sobre a estética da existência pode fornecer elementos para uma crítica da razão identitária, da noção de sujeito de direito, das retóricas de diversidade sexual e, assim, contribuir para a introdução de uma teorização político-educacional mais ampla em torno das lutas e dos direitos dos sujeitos LGBT que pressupusesse, [...] outras vivibilidades, como tenho dito. (Ibidem, p.10).

Para a fundamentação teórica, Sierra (2012) se utiliza de várias referências, a principal delas é a de Michel Foucault, onde são contabilizadas doze obras. Beatriz Preciado, Judith Butler, Maria Rita de Assis César, Tasmin Spargo e Guacira Lopes Louro, são outras referências que se destacam na produção do autor, considerando a utilização de duas obras ou mais, de cada autora, para fundamentar a tessitura do seu discurso. Outras referências também são utilizadas.

Antes de analisar a próxima obra selecionada das produções da ANPEd, convém destacar a referência ao termo LGBTfobia, encontrado no texto de Sierra (2012). Esta descoberta é importante, pois, considerando que o trabalho foi apresentado em 2012, e, apenas em 2016 o termo foi consolidado para representar o equivalente à homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia, elucida a preocupação científica em ampliar a compreensão em torno das

diversas possibilidades vivenciais da sexualidade, além de possibilitar a visibilidade das diferentes manifestações das homossexualidades e os seus preconceitos.

A quarta produção que trouxe no título o enunciado “diversidade sexual” foi apresentada no ano de 2017, em ocasião da 38ª Reunião Nacional da ANPEd. De autoria de Goettems, Schwengber e Wisniewski (2017), o trabalho aborda as (in)junções discursivas entre a religião e o Estado laico, em suas relações com a diversidade sexual no contexto escolar. Para tanto, as autoras e o autor objetivaram analisar primeiro, os discursos envolvendo uma imagem – *charge* –, divulgada no ano de 2013, de autoria de Latuff, intitulada “O sonho da bancada evangélica no Congresso Nacional”, e depois, analisar os discursos que envolveram o *kit* anti-homofobia desenvolvido pelo MEC, mas que nunca fora distribuído.

No decorrer do texto, as autoras e o autor convidam as/os leitoras/es a analisar a imagem de Latuff, considerando que as compreensões acerca da *charge* podem contribuir para a ampliação das suas interpretações. A intenção por trás desse convite consiste em revelar as características e possibilidades de produzir discursos e formações discursivas. Conforme esclarecem Goettems, Schwengber e Wisniewski:

[...] Formações discursivas sejam de ordem econômica ou linguística, sejam de ordem política ou literária, enfim, das mais diversas formas, colocam em funcionamento mecanismos que de algum modo possibilitam a produção de saber, conseqüentemente, de poder. [...]. (GOETTEMS; SCHWENGBER; WISNIEWSKI, 2017, p. 2)

O que se pode inferir sobre estas contribuições é que os discursos produzidos por meios de estratégias de poder, tornam inteligíveis manifestações preconceituosas e discriminação. E é, exatamente, nesse sentido que a perspectiva da formação discursiva escolar é abordada no artigo. Argumentando que os discursos produzidos com base em valores (familiares, religiosos, culturais, etc.) foram estruturantes para o impedimento da distribuição do *kit* anti-homofobia nas escolas públicas brasileiras, as autoras e o autor provocam a reflexão de que mesmo, raramente, sendo manuseadas nas escolas, a Bíblia e a Constituição Federal do Brasil exercem poder e produzem discursos que são muito comuns nos espaços escolares. E esta presença é geradora de conflito e cerceamento da diversidade sexual na escola, o que no texto aparece como “sombreamento”.

Nas conclusões as autoras e o autor indagam sobre as potencialidades da educação num contexto de Estado laico, afirmando a capacidade que a educação tem de oferecer um a “mais” para a garantia do respeito e o compromisso com os sujeitos e com a diversidade. Contudo,

ainda parece desafiador o enfrentamento à formação de discursos sobre diversidade sexual, de acordo com Goettems, Schwengber e Wisniewski:

[...] É possível que a diversidade sexual na educação escolar tenha ainda suas emergências sombreadas, a percepção do Outro-diferente em vivência de alteridade marcada mais por formações discursivas pessoais (valores familiares, religião), do que pela formação discursiva constitucional (laica). [...]. (GOETTEMS; SCHWENGBER; WISNIEWSKI 2017, p. 14-15)

A fundamentação teórica utilizada pelas autoras e pelo autor tiveram como base principal as contribuições de Michel Foucault. Mas também foram utilizadas contribuições importantes como as de Rosa Maria Bueno Fischer, Carlos Henrique Latuff de Sousa e legislações brasileiras, entre outras referências.

A 37ª Reunião da ANPED, realizada no ano de 2015, trouxe uma produção na qual a expressão LGBTfobia foi utilizada para compor o título do trabalho. Trata-se de um estudo baseado em pesquisa que busca analisar o modo pelo qual garotas lésbicas e bissexuais, com idades entre 16 e 17 anos, de escola estadual de ensino médio da cidade de São Paulo, elaboram suas experiências, bem como, constroem suas identidades e enfrentam os preconceitos oriundos da LGBTfobia.

Segundo as autoras, Vianna e Cavaleiro (2015), a escolha pelo termo LGBTfobia deu-se no sentido de visibilizar a existência de diferenças entre as discriminações e os preconceitos sofridos por homossexuais masculinos e pelos sofridos por mulheres lésbicas e/ou bissexuais, além de destacar as diferenças existentes nas representações das outras letras da sigla LGBT.

Esta demarcação foi importante, pois as autoras afirmam que além do preconceito oriundo das feminilidades homossexuais a questão relacionada ao gênero corrobora para um reforçamento do preconceito sofrido pelas mulheres lésbicas e/ou bissexuais. Relatando a experiência vivenciada através de entrevistas, observações e grupos de discussão, elas puderam identificar os *scripts* utilizados pelos diversos atores da escola, no que se refere às manifestações de afeto, trocas de carinho e carícias e, principalmente ao beijo. As autoras referem-se a “*scripts*” como sendo o modo pelo qual as manifestações afetuosas e de sedução são simbolicamente pensadas e planejadas para a execução, por parte das/os alunas/os.

O papel do beijo no trabalho assumiu uma proporção importante, pois além de expressar uma forma afetiva de manifestação da sexualidade, representa, quando trocado entre garotas, uma forma de subversão à lógica normativa da sexualidade, baseada numa perspectiva binária e sexista. Esta normatividade resultante do modelo heterossexual socialmente estabelecido,

invisibiliza e silencia outras expressões das diferentes sexualidades possíveis, inclusive no espaço escolar.

Suas conclusões evidenciam tensionamentos evocados a partir do beijo entre as garotas no espaço escolar, além de questionar as expressões que decorrem da LGBTfobia, muitas vezes silenciadas e invisibilizadas, não pela ausência, mas pela atitude de ignorar a existência de sentimentos e desejos afetivos/sexuais entre as alunas, ou mesmo pelo policiamento ou indiferença às relações amorosas femininas.

O silêncio ou a invisibilidade forçada não devem ser confundidos com sinal de ausência. No caso de uma identidade sexual velada, invisível trata-se de uma dupla falta, que legitima e sanciona tanto o silêncio completo – mascarando e construindo, simultaneamente, o heterossexismo e a LGBTfobia – como a dissimulação. [...]. (VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p.14).

As autoras fundamentam teoricamente as suas análises através de referências como Deborah Britzman, Judith Butler, Zulmira Borges, Dagmar Meyer, Anderson Ferrari, Márcio Caetano, Maria Luíza Heilborn, entre outros referenciais.

- **PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea**

Partimos agora para a análise das dissertações de mestrado apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea⁶, do Centro Acadêmico do Agreste recebeu sua primeira turma no ano de 2011, situando-se, desde então, como uma referência no âmbito da oferta de ensino de pós-graduação, em nível de mestrado, no agreste pernambucano. O objetivo assumido pelo Programa é o de formar profissionais na área de Educação, capacitados a atenderem, tanto quantitativa, quanto qualitativamente, à expansão do ensino superior na região. O Programa busca o desenvolvimento de reflexões e caminhos que possam auxiliar no enfrentamento de desafios oriundos de paradigmas científicos e educacionais emergentes, bem como, às novas demandas e práticas educativas do sistema educacional, dos espaços escolares e dos não escolares.

⁶ Importante registrar que o nome do programa passou por modificações, adotando a identificação de Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC, a partir do segundo semestre do ano de 2012. Tal modificação ocorreu, pois a UFPE já oferecia um Curso com a identificação de Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo Centro de Educação – CE, do *campus* Recife.

O PPGEduC realiza processo seletivo de ingresso anualmente, acolhendo estudantes com interesse no desenvolvimento de produções científicas a partir de duas linhas de pesquisa, sendo:

- **Linha 1: Educação, Estado e Diversidade** – que objetiva estudar os fenômenos educativos no âmbito do Estado e das organizações sociais civis, abordando temas que se relacionam à política e gestão educacionais, seja no contexto das escolas ou de espaços não escolares. Suas investigações levam em consideração práticas educativas que estão sendo construídas no domínio dos movimentos sociais, da educação popular e do campo e de outros temas correlatos à diversidade.
- **Linha 2: Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem** – seu objetivo é estudar a formação inicial e continuada de professores da educação básica, bem como do ensino superior, além do exercício da docência e dos processos decorrentes do ensino e da aprendizagem. Interessa-se, ainda, pelos aspectos das políticas curriculares da formação docente, da profissionalização, dos saberes dos professores e dos fenômenos que se relacionam aos processos de ensino e aprendizagem em diferentes áreas de conhecimento e em diferentes níveis e contextos educativos.

A duração do curso, por turma, é de 24 meses, o que justifica o recebimento das primeiras dissertações datarem do ano de 2013. Diante de tal apresentação e na busca por analisar as pesquisas produzidas pelo Programa, iniciaremos nosso levantamento trazendo o resultado das nossas investigações, realizadas através do banco de dissertações do PPGEduC⁷.

Conforme utilizado para o levantamento das produções da ANPEd, nosso critério para a análise das dissertações apresentadas ao PPGEduC, levou em consideração a identificação de pesquisas que tratassem sobre os enunciados: “homofobia”, “lesbofobia”, “bifobia”, “transfobia”, “LGBTfobia” e/ou “diversidade sexual”. Até o ano de 2017, foram defendidas 47 dissertações, conforme podemos visualizar na tabela 4.

⁷ Disponível através do endereço:

https://www.ufpe.br/ppgeduc/index.php?option=com_content&view=article&id=467&Itemid=255, acesso em 19/01/2018.

Tabela 4 – Dissertações apresentadas ao PPGEduC (2013-2017)

Ano da Apresentação	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Dissertações apresentadas ao PPGEduC	7	18	13	9	0	47
Dissertações com temática relacionada a questões LGBT	1	0	0	0	0	1

Fonte: Site do Repositório Institucional da UFPE: <http://www.repositorio.ufpe.br>. Dissertações de Mestrado – Educação Contemporânea / CAA.

Destas 47 produções apenas uma dissertação mantém correlação com os enunciados propostos como critério de seleção. Apesar de não trazer no título nenhuma das expressões pesquisadas consideramos oportuno destaca-la por consequência do desenvolvimento de temática relacionada a questões de gênero, sexualidade, movimento LGBT e Educação. A pesquisa intitulada “Intencionalidades políticas no pensamento educativo da militância LGBT em Caruaru”, defendida por Vieira (2013), no ano de 2013, busca estudar a educação do movimento LGBT em Caruaru, com o objetivo de compreender, entre outras coisas, quais as intencionalidades político-identitárias da militância no município, além de buscar aproximar o perfil encontrado com os modelos teóricos de afirmação político-identitária LGBT. Suas conclusões manifestam a impossibilidade do enquadramento de um perfil fixo que caracterize a militância LGBT em Caruaru, pois percebeu a existência de simultaneidades entre os perfis encontrados, considerando que as intencionalidades percebidas nos coletivos existentes são dinâmicas e não correspondem a uma linearidade, ou seja, ora um perfil se sobressai mais do que o outro, o que leva à compreensão de que a experiência da militância LGBT em Caruaru apresenta especificidades que dificulta o reconhecimento de um perfil político-identitário fixo.

Nessa direção, reiteramos a ideia de que existem simultaneidades de existência dos perfis político-identitários onde, ora um se sobressai mais, ora outro, a depender do tipo de intencionalidade que é materializada e do contexto em que esse perfil está atuando. A problematização conjuntural e contextual da questão sexual é que tem determinado a manipulação da militância de modo a dar-lhe determinado perfil, tendo inclusive seu pensamento educativo imbuído das intencionalidades políticas que são necessárias à luta. (VIEIRA, 2013, p. 148).

O autor busca aproximar os dados de suas investigações às contribuições teóricas de estudiosos de áreas como educação, sexualidade e movimentos sociais. Os nomes que se

destacam são os de Boaventura de Sousa Santos, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Beatriz Preciado, João Francisco de Souza e Anderson Ferrari.

O levantamento destes trabalhos foi de extrema importância, pois resgatou às produções referentes às questões relacionadas a homofobia, a diversidade sexual e a LGBTfobia, nos arquivos dos GTs 03, 11 e 23 das Reuniões da ANPEd, nos anos de 2000 até 2017 e das dissertações de mestrado defendidas pelo PPGEduC da UFPE/CAA, desde o ano de 2013 até 2017, disponibilizadas através do *site* do repositório da UFPE. O objetivo deste levantamento foi identificar pesquisas que se aproximassem do nosso objeto de estudo, que trata sobre a maneira pela qual a angústia decorrente da LGBTfobia se configura em colonialidade do ser em estudantes de licenciatura em pedagogia e licenciatura em física de universidade pública do interior de Pernambuco. Nossas análises, portanto, expressam a necessidade de explorar a investigação proposta, pois mesmo tendo encontrado trabalhos que versavam sobre temas correlatos aos dos nossos objetivos, nenhuma produção científica, considerando o recorte pesquisado, tratou sobre o nosso problema e objetivo de pesquisa, mostrando o ineditismo e a relevância do nosso estudo nestes espaços.

3 QUADRO TEÓRICO

3.1 Implicações sobre a LGBTfobia

Seria oportuno iniciarmos nossas reflexões com um questionamento que parece propício aos nossos objetivos: Existem limites para a vivência e experiências da sexualidade? Obviamente, nossas respostas poderiam tentar justificar a intenção sobre a ampliação com a qual esperamos que o tema sexualidade seja pensado. Por outro lado, o questionamento pode parecer tendencioso aos resultados que pretendemos obter.

Não é nosso objetivo confundir a/o leitora/or quanto às questões referentes às sexualidades, pelo contrário, nosso desejo é o de propor possibilidades de pensamento e reflexão em torno desta temática, buscando compreender tanto as diferentes manifestações da sexualidade, quanto às expressões avessas, preconceituosas, discriminatórias e violentas em relação a elas. Não pretendemos, portanto exaurir estas questões, visto que o campo das sexualidades é vasto e profundo, queremos compreender de maneira mais elucidada as manifestações em torno da LGBTfobia, empreitada que, certamente, exigirá um olhar mais atento e muita dedicação visto à importância e relevância da temática.

Antes de tudo cabe oportuno apresentar algumas informações históricas e conceituais sobre a sexualidade e suas diferentes manifestações, posto que o que hoje é chamado de LGBTfobia resulta de um processo no qual as sexualidades foram submetidas, um processo de enquadramento social da vivência e expressão sexual e de gênero construídas sob modelos rígidos e cerceadores, deixando à margem, todas aquelas pessoas que não se adequam aos modelos sociais estabelecidos enquanto norma.

Contudo, para uma melhor compreensão sobre as questões que se desenvolverão posteriormente é importante esclarecer alguns conceitos, evitando que confusões estruturais possam atrapalhar nossas compreensões sobre o tema estudado. No nosso discurso serão utilizados termos como gênero e sexualidade. Apesar de os dois termos estarem ligados, existem algumas distinções necessárias que precisam ser destacadas. Louro (2000) nos aponta algumas contribuições a esse respeito que nos ajudarão a entender melhor estas distinções. Segundo ela:

Ainda que gênero e sexualidade se constituam em dimensões extremamente articuladas, parece necessário distingui-las aqui. Estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as

identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais. No campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são, ambos, constructos sociais, culturais, históricos. No entanto, essa não é uma formulação amplamente aceita, especialmente quando se trata da sexualidade. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, os argumentos da "natureza" parecem falar mais alto. (LOURO, 2000, p. 63-64)

Estas contribuições que a autora oferece dispõem de bons elementos para o aprofundamento das questões desenvolvidas neste estudo. Como pode-se perceber o papel da sexualidade parece, ainda, estar muito imbricado às exigências e argumentos que utilizam a natureza como modelo a ser seguido. Dessa forma, a compreensão sobre a sexualidade e sobre gênero, se analisados pela lógica da natureza, assumem uma característica reducionista, considerando que se busca estabelecer definições essencialistas na perspectiva de oferecer respostas concretas a estes termos, excluindo, conseqüentemente, outras possibilidades conceituais e experienciais que não se enquadrem às definições normativas e historicamente constituídas sobre sexualidade e sobre gênero.

Quando falamos em definições normativas nos referimos ao conjunto de elementos que irão compor o imaginário social sobre as formas corretas de expressão e vivência da(s) sexualidade(s). Esta normatização da qual fazemos referência teve suas origens, principalmente e coincidentemente, com a ascensão do capitalismo. A ruptura definitiva entre uma sociedade liberta de amarras normatizantes e aquela regida por pudores e pecados começa a consolidar-se, histórica e efetivamente, a partir do século XVII e se reverbera até os tempos contemporâneos. A sexualidade, antes pública, passa a assumir um estado de enclausuramento, estabelecendo os critérios e permissões da vivência e manifestação sexual. Sobre estas questões e considerando as provocações já expostas até o presente, convém destacar o que Foucault (1988) nos diz a esse respeito:

Um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se

mostra demasiadamente, vira anormal: recebe o *status* e deverá pagar as sanções. (FOUCAULT, 1988, p. 9-10).

O autor é provocativo e convida a pensar sobre as questões em torno do modelo de referência que se estabelece na sociedade enquanto garantia de sobrevivência de uma sociedade nova, burguesa, patriarcal, binária e necessária. Tal emancipação arquetípica de sociedade diferencial – que estabelece diferença hierárquica entre as pessoas, por ocasião de diversas características, desde a cor da pele até às questões relacionadas a gênero e sexualidade – estabelece hierarquias de diversos ordens, as quais buscam afirmar padrões comportamentais e disciplinadores aos papéis sociais e representações categóricas. A perspectiva heterossexista, que também podemos chamá-la de heteronormativa, se enquadra neste contexto. Permeada pelos discursos naturalistas, pressupõe a submissão do gênero feminino ao masculino. Na lógica heterossexista a distinção entre os sexos legitima as desigualdades e a subordinação do feminino em relação ao masculino. O resultado desta construção instaura uma organização baseada no modelo sexual e de sexualidade direcionado para normatização do heterossexual monogâmico como a referência a ser assumida e reproduzida para as futuras gerações.

Nas nossas realidades ocidentais, nas condições atuais, e a despeito dos movimentos sociais de luta por direitos dos grupos minoritários, a tradição tem sido ainda a valoração das funções masculinas em detrimento das femininas, e a valoração da heterossexualidade, com a consequente discriminação de outras práticas de satisfação das pulsões sexuais. (LAGO, 1999, p. 124).

Como vemos, a heterossexualidade assume o modelo absoluto a ser seguido pela sociedade, enquanto que outras práticas sexuais e de sexualidade permanecem subjugadas, a expensas do paradigma dominante. Diante disso, as homossexualidades e outras práticas e vivências das sexualidades acabam por se constituírem sob a forma paradigmática estéril de reprodução e de pecado contra a natureza, visto que a heterossexualidade é posta enquanto manifestação sexual natural.

Pela possibilidade comparativa que temos de remeter novas situações e experiências ao passado, parece ser mais fácil perceber que, por trás de determinadas verdades, sustentam-se estratégias de poder. Em relação aos corpos estas estratégias se afirmam pela verdade de que o homem é superior à mulher. Percebamos que ao nos referirmos a representações sociais de homem e de mulher, o modelo internalizado histórica, cultural e socialmente inclina o pensamento para a compreensão de que sendo homem, a pessoa é do sexo masculino, logo tem

um corpo masculino, marcado por um pênis e por vestimentas masculinas⁸, consequentemente, tem, enquanto fins sexuais e de manifestação de sua sexualidade, relações sexuais com mulheres, femininas, que têm uma vagina, vestem roupas femininas, relacionam-se sexualmente com homens e estão subordinadas a eles. “[...] ‘O homem fode a mulher; sujeito verbo objeto’ [...].” (SCOTT, 1995, p. 77).

Até o início do século XIX, percebia-se nas sociedades ocidentais uma hierarquização das pessoas, no tocante ao sexismo, o que resultou na objetivação do feminino. O referencial de poder hierárquico era representado pelo vértice masculino. Acreditava-se que havia um único sexo: o masculino. E, que as mulheres diferiam dos homens por não terem desenvolvido, perfeitamente, o órgão sexual, portanto, esta condição natural colocava a mulher em um lugar de inferioridade frente ao homem.

É também no século XIX que se percebe uma maior atenção às questões relacionadas à definição da sexualidade. Segundo Louro (2009, p. 87), algumas situações tornaram-se centrais para as sociedades e indivíduos, no que se referem à sexualidade, tais como: transformações políticas, sociais, culturais e econômicas articuladas aos processos de industrialização e da revolução burguesa, que desencadeou em divisão sexual de trabalho e disseminação de ideias de caráter feministas.

Estes eventos contribuíram, portanto, para a reconstrução dos significados sobre os corpos, bem como, para a substituição do modelo de único sexo, para o modelo de dois sexos, que é o modelo que temos até os dias de hoje. Cabe destacar que a substituição do modelo de único sexo, pelo modelo de dois sexos opostos não foi um processo simples, nem tampouco linear.

Todos estes elementos levaram à caracterização dos modelos de feminilidades e masculinidades. Cabe oportuno pontuar que estas categorizações foram realizadas a partir de lentes masculinas. Homens brancos, católicos, médicos, filósofos e pensadores moralistas de origem europeia são os responsáveis pelas heranças sexistas que carregamos através das histórias das sociedades ocidentais. São a partir de tais heranças que se estabelecem as classificações sexistas, a regulação sobre o que é normal ou patológico, sobre o que é próprio do homem e próprio da mulher, sobre o permitido e o proibido, sobre o santo e o profano. Desse modo,

⁸ Perceba-se que o papel das vestimentas foi e é importantíssimo para as constituições do feminino e do masculino. Ariès (2014, p. 32-41), em “História Social da Criança e da Família” diz que em um determinado momento histórico, as vestimentas passaram a representar a passagem da infância para o mundo adulto, mas também representavam a diferenciação entre meninos e meninas.

os(as) desviantes da norma, em uma ampla e descentralizada rede de poderes, são inseridos na categoria de inferiores, sendo sobre eles(as) atribuídos regimes de verdade, [...], que tendem mostrar a superioridade de uns perante outros. (TOLEDO, 2008, p. 179)

É nessa perspectiva que a homossexualidade ganha nova representação e conotação. No que se refere ao homossexual masculino sua subordinação ao modelo heterossexual refere-se ao fato de que ao homem não é permitido “rebaixar-se” ao *status* feminino, seria como se o indivíduo negasse a sua essência e a sua posição de poder, contrariando a sua natureza. “[...] O masculino nas lésbicas é encarado como ‘roubo’ e ‘usurpação’ de um valor que pertenceria única e exclusivamente aos homens.” (LEONEL, 2011, p. 93). A mulher, nessa perspectiva, não pode equiparar-se aos homens por via da sua lesbianidade.

Nesse sentido, as expressões lésbicas parecem exercer certo tipo de representação fetichista aos desejos de alguns homens. Destas perspectivas emergem compreensões de que a homossexualidade feminina resulta da falta de experiências mais intimistas com homens. Ou seja, quando a mulher experienciar uma relação sexual com um homem “de verdade” ela deixará de ser lésbica.

Outras representações acerca da compreensão ou do modo como as lesbianidades são percebidas resultam em atitudes mais austeras e violentas, não raro ocorrem situações onde mulheres lésbicas são violentadas sexualmente como forma de correção de sua “sexualidade desviante”. É como se ela tivesse o dever de se subjugar à vontade masculina, por não haver desejo nela senão por homens. Estas expressões de preconceito, violência e intolerância representam o que nos estudos sobre gênero e sexualidade referem-se à LGBTfobia.

A LGBTfobia caracteriza-se, entre outras coisas, por tratamentos pautados em preconceitos e pré-julgamentos resultantes de rejeição social, hostilidade, humilhações, inferiorização e subalternizações. As relações estabelecidas entre a maneira como as pessoas homossexuais são tratadas partem, geralmente, de perspectivas religiosas tradicionais e fundamentalistas, que na maioria das vezes colocam em questionamento a sua saúde psíquica, bem como a capacidade de viverem plenamente e de forma pacífica e integrada na sociedade. Compreensões dessa natureza exercem determinadas estratégias de poder que vão se sustentando através de discursos de defesa de “verdades”, que mesmo quando as expressões mais evidentes de LGBTfobia não são claramente identificadas, fortalecem o poder destes discursos, tornando-os invisíveis e consequentemente mais eficientes.

Muitas manifestações LGBTfóbicas decorrentes destas estratégias de poder acabam não sendo percebidas, por apresentarem-se através de leves manifestações, como brincadeiras ou compensações comparativas. Reforçando a premissa de que a naturalização do preconceito e o silêncio diante destas situações fortalecem tais estratégias. O que não se pode deixar de considerar é o fator humilhante do preconceito sexual e de gênero. A humilhação institui um caráter coercitivo em relação às exigências sociais relacionadas aos papéis masculinos e femininos, inferiorizando o desvio destes papéis, dado à internalização de modelos considerados naturalizados. Estas internalizações ou inadequações a elas gera angústia individual, que não raro é externalizada nas relações sociais. Portanto, concordamos com Prado e Junqueira (2011, p. 67), quando em estudo sobre homofobia, hierarquização e humilhação social, afirmam que a LGBTfobia “[...] em qualquer circunstância, é fator de sofrimento e injustiça, ameaça constante de subalternização. [...]”.

Destas problematizações pode-se inferir, portanto, que a LGBTfobia representa um problema social que desempenha fortes elementos preconceituosos, discriminatórios e de violência contra as pessoas LGBTs. Sobre estas questões, Mello, Grossi e Uziel (2009) afirmam:

Aqui deve ser destacado que a homofobia é um problema social e político dos mais graves, mas que varia de intensidade e de frequência, de sociedade para sociedade e no interior de cada uma delas. É interessante observar como essa noção ganhou o domínio público, no ativismo, na academia e também na mídia, ainda que seja pouco precisa para descrever o largo espectro de fenômenos aos quais se refere. Afinal, fobias são distúrbios psiquiátricos (agorafobia, demofobia e malaxofobia, entre tantos outros exemplos) que se expressam na forma de aversão e de medo mórbido, irracional, desproporcional, persistente e repugnante, que pode e deve ser tratado, nos casos mais graves, com recursos terapêuticos e farmacológicos, com resultados bem promissores. Todavia, na maior parte das vezes, os fenômenos da intolerância, do preconceito e da discriminação em relação a gays, lésbicas e transgêneros devem ser tratados não com terapia e antidepressivos, como no caso das demais fobias, mas sim com punição legal e educação. (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009, p. 166-167)

No que se refere à conceituação da homofobia – leia-se LGBTfobia – podemos recorrer às contribuições desenvolvidas em estudo realizado por Borrillo (2015, p.7), para ele o conceito vem sendo utilizado para designar situações de aversão, ódio, desprezo e medo, para com pessoas homossexuais. Nesse sentido, o autor vem defender a ideia de que pensar a homofobia a partir desta asserção é limitar o conceito, tendo em vista que a sua manifestação pode se

apresentar de diferentes formas, como por exemplo: a homofobia afetiva e a homofobia cognitiva.

A homofobia afetiva está relacionada às questões de ordem psicológica e neste sentido a experiência homofóbica direciona-se para a homossexualidade numa perspectiva condenatória, decorrente de inspiração de aversão medo, asco, etc. Já a homofobia cognitiva, o que aqui pode ser considerada como homofobia social, está ligada a perpetuação da diferença entre heterossexualidade e homossexualidade, estando esta última subjugada à primeira. Desse modo, a homossexualidade pode até ser tolerada, porém não suscita reações o fato de que às pessoas homossexuais serem negados alguns direitos fundamentais.

Prado e Junqueira (2011), em estudo realizado sobre a homofobia, a hierarquização e a humilhação social afirmam:

O termo homofobia tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação aos “homossexuais”. No entanto, entendê-lo assim implica limitar a compreensão do fenômeno e pensar o seu enfrentamento somente com base em medidas voltadas para minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de “indivíduos” ou de “grupos homofóbicos”. As instituições sociais pouco ou nada teriam algo a ver com isso. (PRADO; JUNQUEIRA, 2011, p. 56).

Estas compreensões parecem corroborar com aquelas as quais fizemos referência anteriormente. Comparando a homofobia a outras formas de preconceito e discriminação, Borrillo (2015) destaca a arbitrariedade com a qual a homofobia é manifestada. Ele argumenta:

Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos homens. *Crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, paixão ignominiosa, pecado contra a natureza, vício de Sodoma* – outras tantas designações que, durante vários séculos, serviram para qualificar o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo. Confinado no papel do marginal ou excêntrico, o homossexual é apontado pela norma social como bizarro, estranho ou extravagante. E no pressuposto de que o mal vem sempre de fora, na França, a homossexualidade foi qualificada como “vício italiano” ou “vício grego”, ou ainda “costume árabe” ou “colonial”. À semelhança do negro, do judeu ou de qualquer estrangeiro, o homossexual é sempre o outro, o diferente, aquele com quem é impensável qualquer identificação. (BORRILLO, 2015, p. 13-14) [Grifo do autor].

A noção de um “Outro” desqualificado, produzido pelo Ocidente, como resultado de uma dominação hegemônica de poder e de conhecimento, também é problematizado por Santos

(2005, p. 28) quando afirma que o “Outro” criado pelo Ocidente foi constituído e difundido como “[...] um repositório de características inferiores em relação ao saber e poder ocidentais e, por isso, disponível para ser usado e apropriado. [...]”. E essa estratégia de poder gerou muita violência, dor, exclusão e uma rede infinda de preconceitos, entre eles a LGBTfobia.

A violência LGBTfobia pode ser devastadora, mas de todo modo deixa marcas profundas na memória e no corpo das pessoas LGBTs. As marcas corporais, mesmo que não sejam oriundas de violências físicas, são produzidas por meio de violências psicológicas, sociais, culturais, seja de modo evidente ou silencioso. O corpo carrega em si marcas das diferentes experiências vivenciadas, desde aprendizagens e saberes até violências, dores e medo, e todo um conjunto de elementos que possibilita olhar de modo mais ampliado e profundo às experimentações de sua constituição (SILVA, 2011, p. 82).

Diante dessas considerações parece importante destacar que a aceitação e o respeito da homossexualidade pela sociedade, ainda exigem longo caminho, tendo em vista o protagonismo do modelo dominante. Não é de surpreender, portanto que as experiências preconceituosas e de discriminação vivenciadas pelas pessoas homossexuais sejam geradoras de angústias insuportáveis. Em termos comparativos Venturi (2011, p. 179) alega: “[...] Os dados de preconceito velado sugerem maior extensão do preconceito de natureza homofóbica em 2008 que o racial em 2003, mas não permitem afirmar isso taxativamente. [...]”. De todo modo, estes dados revelam uma rede extremamente enraizada de preconceito em relação às pessoas LGBTs.

A existência de níveis tão elevados de manifestação de preconceito, ou da admissão da existência de preconceito, permite pensar na facilidade de geração de atos homofóbicos, pois eles estão um tanto legitimados pela sociedade. Se mais de 90% das pessoas manifestam preconceito contra identidades marcadas sexualmente [...], podemos pensar que é quase admissível que se externem atos homofóbicos, desde a recusa a ingresso em alguns locais, a manifestação evidente de desagrado, até mesmo atos mais fortes, como a injúria, a agressão física etc. [...]. (SEFFNER, 2011, p. 49).

As pessoas homossexuais sofrem discriminações individualizadas, elas são mais suscetíveis a uma violência internalizada, que é aquela capaz de conduzir a pessoa a suicidar-se. Para se ter uma ideia, a LGBTfobia é umas das principais causas de suicídio, segundo nos aponta Borrillo (2015, p. 102), “[...] Os adolescentes gays põem termo à vida em uma porção três vezes maior que os seus pares heterossexuais. [...]”. Estas violências internalizadas, capazes de produzir suicídios, foram sendo forjadas historicamente. Muitos agentes participaram neste, que acreditamos ser uma das formas mais opressivas de preconceito e violência vivenciada, visto que se sobrepõe a outras possíveis violências, preconceitos e discriminações. Nesse

sentido, a homofobia pode assumir caracterizações diferentes, como as relacionadas à homofobia geral – aquela que se refere à vigilância do gênero e da manutenção de uma lógica heterossexista dominante. E outra, relacionada à homofobia específica, visto que são várias as possibilidades de manifestação das sexualidades, assim as práticas preconceituosas podem assumir o caráter específico, como: “gayfobia”, “lesbofobia”, “bifobia”, “transfobia”, etc. Apesar de o termo que optamos utilizar, a saber, LGBTfobia, buscar agrupar as diversas manifestações preconceituosas em relação às questões de gênero e de sexualidade, compreendemos haver diferenças em relação a cada um dos tipos de manifestações preconceituosas referentes a gênero e a sexualidade, tanto no sentido de quem sofre o preconceito, como no de quem o comete.

A LGBTfobia pode ser encontrada em todos os espaços sociais. Segundo estudos sobre a homofobia e a questão da hierarquização e da humilhação social, Prado e Junqueira (2011, p. 59), afirmam que a escola e a família são os dois espaços onde mais ocorrem práticas de preconceitos contra as pessoas LGBTs. Tudo isso faz-nos pensar, para além desses espaços, todo o contexto social e espaço público. O que percebemos é que na LGBTfobia a apropriação do espaço público não é destinada aos casais LGBTs, mas exclusivamente para os casais heterossexuais. Quando a pessoa LGBT expressa afeto e/ou demonstração de carinho em público, essa atitude assume conotação de vulgaridade e/ou de escândalo, quando não são consideradas como manifesto, militância, provocação ou exibicionismo. É como se no espaço público não houvesse lugar para a pessoa LGBT; sua humanidade desaparece em função de sua atitude. A LGBTfobia desumaniza aquelas e aqueles que não seguem o modelo de sexualidade dominante.

O espaço escolar – e aqui ampliamos para o espaço universitário – é caracterizado por ser um lugar de grande expressão de preconceito contra as pessoas LGBTs. Nele se reproduzem as mesmas exigências heteronormativas reclamadas socialmente, pois, afinal, a escola e a universidade são espaços de sociabilidade. Buscando aprofundar estas questões, Louro (1999) afirma:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren [...] chamou de um apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as. (LOURO, 1999, p. 29).

Como podemos perceber o espaço escolar produz condições favoráveis para o desenvolvimento da LBGTfobia, na mesma linha de pensamento, Junqueira (2009b) acrescenta:

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LBGT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA, 2009b, p. 15)

Sobre a participação e omissão da família, da comunidade escolar, da comunidade acadêmica, da sociedade e do Estado, em relação à LBGTfobia, é oportuno destacar que nossa sociedade é constituída sob uma sólida base de normatização que se estabelece em uma hierarquia das orientações sexuais, definindo comportamentos de maneira arbitrária, destituindo o poder de qualquer estruturação que não seja aquela na qual a heteronormatividade protagonize e esteja em evidência, enquanto modelo a ser seguido. A menor concessão de direitos às pessoas LBGTs gera questionamentos acerca da dicotomia masculino/feminino, únicas instâncias sexuais permitidas em se tratando de gênero e de sexualidade, numa sociedade donde o paradigma dominante é a heterossexualidade monogâmica. “[...] Legitimar a homossexualidade equivale a colocar em perigo a sociedade. [...]” (BORRILLO, 2015, p.95). Esta compreensão faz com que se calem as vozes, em troca da tolerância e da vivência particular de sexualidades dissidentes.

Nossa sociedade é não apenas heterossexual, mas marcadamente heteronormativa [...]. Nos livros didáticos, o caráter heteronormativo das relações sociais está presente nos padrões de representação de gênero e de organizações familiares, nos discursos sobre afetos e também na ausência do tema da diversidade sexual. A heteronormatividade impõe um silêncio sobre essa temática: não há *gays* nas obras literárias, não há relações homossexuais nos textos de orientação sexual e, muito precocemente, as crianças aprendem a indexar o universo social pela dicotomia de gênero. Não existem corporificações para além do binarismo de gênero, por isso não se fala de homossexualidade, bissexualidade, transgêneros ou transexuais [...]. O silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia. (LIONÇO; DINIZ, 2008, p. 312)

Para superar a LBGTfobia é preciso desconstruir a orientação heteronormativa na nossa educação. O que pressupõe o aprofundamento nas discussões em torno de gênero e de sexualidade, por meio de ações pedagógicas, de modo que seja possível ressignificar as

compreensões em torno do respeito à diversidade, mas, sobretudo, do respeito às pessoas. Nesse sentido, a nossa sociedade precisa dar passos mais firmes em direção à visibilidade das diferenças sexuais e das sexualidades. Nossas escolas e universidades precisam superar suas identificações em relação à (r)existência e manutenção de espaços preconceituosos, violentos e produtores de angústias. Os cursos de formação de professores precisam possibilitar maiores condições de problematização e entendimento sobre as questões em torno dos temas gênero e sexualidade. Desse modo, talvez possamos acreditar em espaços de fato mais educativos, mais diversos, seguros e dignos para todas e para todos.

3.2 Colonialidade do ser e angústia: perspectivas e interfaces

Os caminhos pelos quais são possíveis para o aprofundamento acerca das experiências da vida cotidiana e do percurso histórico das pessoas, sociedades e culturas são plurais. Muitas são as faces de uma mesma realidade, quando interpretada por pessoas diferentes, em espaços e em tempos diversos. Um comportamento, que no passado foi considerado hostil, desrespeitoso, criminoso, pode, de diferentes modos, não ser considerado, hoje, por exemplo, tão danoso quanto fora outrora. Ou ainda, uma experiência que tenha produzido um sentimento, demasiado marcante em um dado momento, pode não ser experimentado com a mesma intensidade, pela mesma pessoa em um momento futuro, ou não ser tão marcante para uma outra pessoa que passe por experiência semelhante.

Ora, a conceituação das experiências subjetivas parece ser sempre um desafio quando se busca uma maior inteligibilidade sobre elas. É nesse sentido que se buscam estabelecer possibilidades compreensivas acerca das experiências, dos sentimentos, das sensações e das relações que as pessoas constroem ao longo de suas vidas. Mas, não podemos deixar de considerar que muitas das experiências vivenciadas pelas pessoas em um determinado espaço e tempo são fruto de construções históricas que (pré)dizem os modos de comportamento, as conceituações sobre os sentimentos e as sensações sentidas, sobre as relações e inter-relações afetivas, sociais e culturais, que inclusive servem de crivos que autorizam ou não a atuação das pessoas. “[...] O que a cultura nos veicula como sendo o mundo é um empilhamento, um depósito de destroços de mundos que se sucederam e que, apesar de serem incompatíveis, não deixam de se entender muito bem no interior de todos nós.” (LACAN, 2005, p. 43).

O que o autor tenta alertar, parece relacionar-se ao fato de que as construções históricas, sociais e a cultura são elementos que se fundam na experiência e compreensão de si, de tal modo, que aquilo que foi sendo forjado nas pessoas, através das relações com as outras pessoas

e com o meio e com a cultura onde vivem, assume uma inteireza e funda-se, tão profundamente, que se naturaliza e torna-se familiar.

Este processo fala muito sobre as estratégias de dominação que foram adotadas e que marcaram a história, principalmente, dos impérios e da colonização, ao passo que foram sendo naturalizadas as hierarquias culturais, sociais e entre os indivíduos. A fundação de uma condição na qual se estabeleciam as hierarquias entre as culturas desenhou de maneira muito perversa as estruturas coloniais que se reproduziram mundo afora e que, ainda hoje, repercutem nas relações sociais e nas diversas manifestações de preconceitos e discriminações entre as pessoas, por consequência de suas diferenças e pelo que foi considerado adequado e civilizado.

3.2.1 Colonialidade do ser

De acordo com a discussão empreendida por Silveira (2014, p. 87), a exploração colonial apresentou-se tão violenta que o resultado foi a desumanização das pessoas colonizadas em função da sua inferioridade – criada para justificar a violência exercida contra elas – perante os mandamentos divinos e a moral social estabelecida, tornando impossível, até mesmo, os sonhos de libertação. A diferença, no contexto de dominação de uma cultura sobre a outra, de um ser em relação a um Outro pode ser considerado como fonte de ameaça ou mal-estar. “Nessa perspectiva, a diferença está representada pela negação, depreciação e exclusão, por ser causa de ameaça ou mal-estar ao seu grupo de pertencimento.” (OLVEIRA, 2102, p. 96).

É nesse sentido que as contribuições de Maldonado-Torres (2016, p. 84) oferecem elementos importantes para se pensar as questões em torno das hierarquias, implícitas e explícitas, que se naturalizaram no contexto, principalmente da modernidade, e que fala muito sobre o que ele vai chamar de “fato desumanizador”. O que o autor demonstra acerca do papel do “fato desumanizador” imputado ao colonizado, quando infere sobre o lugar especial do europeu, em detrimento do não europeu, ajuda-nos a pensar em termo de lógicas/dinâmicas/contextos sociais hegemônicos, o quanto é desumanizada a pessoa que não se enquadra ao perfil normativo estabelecido cultural e socialmente, reservando para ela, a margem, a exclusão, a subversão. Uma vez margeada, para não dizer marginalizada, a pessoa, roubada de sua humanidade, não só corporifica a dor, mas a tem pintada com as cores que não representam o pertencimento.

Aqui se impõe uma questão importante. Para que as pessoas possam ser consideradas pertencentes a um determinado grupo, cultura ou sociedade elas devem estar submetidas e subordinadas às exigências normativas que as diferem das outras pessoas que estão para além

das fronteiras do pertencimento. E para que isso seja possível toda uma estrutura simbólica e de poder é estabelecida, de maneira a marcar quais as pessoas – com suas características físicas, raciais, de gênero, etc. –, conhecimentos e lugares são pertencentes ao que se estabeleceu, enquanto civilizado, bom e representativo para todas as sociedades. “[...] Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. [...]” (WOODWARD, 2014, p. 19). É como se os colonizadores fossem para os colonizados o caminho que os conduzissem para mais próximo do centro. O centro aqui, representado como o lugar de representação do poder, para onde tudo se inclina.

A compreensão e consideração de um centro, para o qual tudo converge, ou para o qual são direcionadas as estruturas normativas possibilita a reflexão sobre a migração das pessoas para os grandes centros populacionais, ideais, arquetípicos, que determinam as formas essenciais de vida e de representação do que seja o modelo de perfeição. A necessidade do centro expõe o desnecessário do que está fora, do contingente, do subversivo. A necessidade do centro expõe a angústia.

O que essa reflexão sugere pode levar a compreensões diferentes sobre a significação do centro, pois se por um lado o centro pode representar a liberdade, o acesso à complexidade de entendimento do mundo e das realidades, por outro lado, aprisiona e coloniza, ao passo que determina o modelo ideal a ser seguido, em detrimento de tudo aquilo que está fora, no ente, no subdesenvolvido (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 71-72).

É exatamente desta conjuntura que a colonialidade alcança a sua mais completa expressão, ou seja, quando ela estabelece uma geopolítica do poder e do conhecimento, determina o lugar de exclusão de todas as pessoas e culturas que não estão circunscritas e estas fronteiras de pertencimento, naturalizando uma condição subordinada àquelas pessoas e culturas que não pertencem ao centro, ao circunscrito geopoliticamente, instituindo, portanto, a colonialidade do ser, que impõe o modelo de subjetividade desejável, controla as sexualidades e determina os papéis sociais dos gêneros (MIGNOLO, 2006, p. 15), o que podemos pensar, também, segundo uma proposição de Lugones (2014, p. 945) em Colonialidade de gênero, quando revela que a colonialidade do ser ainda se apresenta de modo específico quando se trata da mulher.

Diante do exposto poder-se-ia pensar que a colonização é algo superado, tendo em vista o processo de descolonização, com o fim dos Estados coloniais/colonizados. Porém a herança de uma longa história de subalternização e julgo colonizador foi a colonialidade. Este ranço histórico, ainda é reverberado pela manutenção de modelos sociais normativos que pela batuta

da colonialidade do poder – que se sustenta pela política e pela economia – e da colonialidade do saber – que determina os saberes que são válidos –, não apenas exclui as pessoas que não atendem as exigências sociais, morais e religiosas estabelecidas, como as oprimem a buscarem o pertencimento social pela submissão às normatizações, de tal modo, que elas se reconheçam como obrigadas a cumprir tais exigências e se culpem por não conseguirem.

Na esteira de Fanon, o *ser-colonizado* podia ser também referido como *damnés* – ou o condenado – da terra. Os *damnés* são aqueles que se encontram nas terras ermas dos impérios, assim como em países e megacidades transformados, eles próprios, em pequenos impérios – como sejam as “favelas” do Rio de Janeiro, a “vila misera” de Buenos Aires, os sem abrigo e as comunidades marcadas pela pobreza na Bronx, em Nova Iorque. Estes são os territórios e as cidades que, quase sempre, são simplesmente ignorados nas diatribes filosóficas sobre o lugar do saber. [...]. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89) [grifo do autor].

Não se pode, diante disso, esquecer das populações dos territórios de saberes populares e ancestrais que estão mais próximos de nós e que sofrem as consequências da colonialidade do ser, como os artesãos e artesãs do Alto do Moura em Caruaru – PE (SILVA, 2011); as mulheres rendeiras do Cariri Paraibano (FERREIRA, 2016) e as mulheres marisqueiras de Barra Grande no Piauí (FREITAS; PAMPLIN; LEGAT; FOGAÇA; BARROS, 2012), entre tantos outros exemplos.

Ademais, esta correlação que Fanon desenvolve, a partir dos *damnés* podem, para além da perspectiva territorial, levar à reflexão sobre a maneira como as pessoas vivenciam as suas relações nestes espaços, seus desafios, seus medos, suas angústias... As/os “condenadas/os” aparecem aqui, portanto, não apenas pela distância do centro, mas também, pela distância do modelo social, econômico, de conhecimento e, sobretudo, do modo como se comportam, se apresentam e/ou se identificam. Novamente, aproximando estas reflexões a realidades mais próximas de onde falamos, pode-se exemplificar estas considerações através da figura da/o matuta/o, geral e fortemente personificada/o como uma pessoa de características austeras e rurais, com pouco conhecimento, ou com conhecimento popular, reconhecida pela simplicidade de suas vestes gastas, linguagem peculiar, comportamentos mais rudes e distante dos padrões normativos de desenvolvimento e sociabilidade dominante.

Por não atender aos critérios normativos impostos, algumas pessoas ocupam os níveis mais rebaixados de civilidade e de pertencimento subalterno. O que marca a emancipação das pessoas, pela lógica da colonialidade do ser, se assemelha a uma estrutura presa a uma hierarquia, que dependendo do território e cultura de onde elas venham, determina o nível de

superioridade/inferioridade que elas ocupam na sociedade e nas relações sociais. Uma pessoa que seja de uma cidade com menos recursos tecnológicos, pode enxergar em Caruaru, por exemplo, um lugar de emancipação e civilidade, ao passo que a mesma expectativa de uma pessoa que seja de Caruaru, tenha como objetivo os grandes centros urbanos, vislumbrará o modelo em lugares que exerçam maior representatividade e proximidade com o centro. Isto sem levar em consideração outras variáveis que, igualmente, determinam a hierarquização cultural, social e entre as pessoas, como as questões em relação à cor, ao gênero, à sexualidade, à condição econômica, etc.

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a *médina*, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sôbre os outros, as casas umas sôbre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. É uma cidade de negros, uma cidade de árabes. O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. Tôdas as modalidades de posse: sentar-se à mesa do colono, deitar-se no leito do colono, com a mulher dêste, se possível. O colonizado é um invejoso. [...]. (FANON, 1968, p. 29).

Todas estas coisas exercem uma pressão muito forte sobre estas pessoas e que se justificam pelo discurso escatológico de que o sofrimento é a consequência para a emancipação, para o sucesso e para o pertencimento ao grupo dos que são modelo para os demais. Quanto mais próxima do centro, mais enquadrada aos modelos normatizados a pessoa estará. Corroborando com o pensamento de Dussel (2005, p. 29), a expiação do pecado – a culpa – do bárbaro justifica-se pela superioridade do colonizador – falácia desenvolvimentista –, que inocentado pela violência exercida contra o colonizado, apresenta-se como salvador, como aquele a quem compete emancipar os mais primitivos ao *status* de civilizados.

3.2.2 Angústia

O que é a angústia? Longe de buscar traçar uma arqueologia da angústia, a principal perspectiva dessa discussão relaciona-se à tentativa de uma melhor conceituação sobre as manifestações pelas quais a angústia poderá ser pensada a despeito de contribuições multidisciplinares e das possíveis interfaces dela com a colonialidade do ser.

Apesar de parecer pertencente a uma determinação etimológica simples, a conceituação de angústia, tendo em vista as diversas possibilidades interpretativas e conceituais que ela apresenta, não se submete a uma contingência conceitual unívoca, visto que para além de conceitos pré-estabelecidos a experiência revela-se plural.

Quando se recorre a uma conceituação mais generalizada do que seja a angústia o resultado relaciona-se a um “[...] Estado de grande sofrimento e desespero, causado por medo ou incerteza: agonia, ansiedade [...]” (MATTOS, 2011, p. 43). Para a sua conceituação o autor menciona que a angústia, é, ela própria oriunda da psicologia, deixando evidente a sua equivalência a um estado de ansiedade e agonia. Como veremos adiante, esta definição sofrerá alguns impactos, principalmente, no que se refere à sua equivalência, pois outras tentativas de conceituação não implicarão em contingência de dependência de uma situação ou episódio para o surgimento ou a origem da angústia. Se, porém, considerássemos esta definição como suficiente para o desenvolvimento das reflexões propostas neste estudo, logo perceberíamos o reducionismo a que o termo parece indicar.

O resultado da pesquisa da palavra angústia no dicionário de psicologia ofereceu uma conceituação próxima daquela mencionada anteriormente, acrescentado alguns outros elementos que serão importantes para as reflexões futuras. O dicionário de psicologia definiu angústia do seguinte modo:

[...] Estado psicológico de inquietação, de receio difuso, i. e.⁹, sem objecto aparentemente determinado e que pode ser acompanhado de manifestações --> somáticas¹⁰, como a constrição do tórax ou da laringe (cf. --> ansiedade). V. ---> globus histericus. (MESQUITA; DUARTE, 1996, 13).

Pode-se perceber que o dicionário de psicologia, também estabelece uma equivalência entre angústia e ansiedade, esta constatação é importante, pois revela o lugar de onde a psicologia opera com o termo “angústia”, levando à compreensão sobre o *status* patológico que a angústia assume neste campo de saber, ao passo que é equivalente à ansiedade. O autor e a autora, também sugerem a relação da angústia com manifestações somáticas e com o que chamam de “*globus histericus*”, que conforme definem, relaciona-se a: “[...] Sensação de ter um nó na garganta, ou corpo estranho na faringe que pode ser considerado como sintoma de --> histeria ou angústia.” (Ibidem, 1996, p.101).

⁹ Equivalente à expressão “isto é”.

¹⁰ Os sinais “-->” e “--->” utilizados pelo autor e pela autora no dicionário, antes de algumas palavras sugerem a existência de referências cruzadas, que é o mesmo que compreender equivalência ou complementaridade entre os termos.

Nestes termos pode-se, então, classificar a angústia como pertencente a um estado que poderia ser categorizado como patológico, posto que seja equivalente à ansiedade? Bem, é importante esclarecer que a ansiedade assume uma característica patológica quando ela se apresenta de maneira excessiva, enquadrando-se entre uma das síndromes ansiosas descritas pela literatura que estuda as psicopatologias, como por exemplo: crises de ansiedade; crises de pânico e a síndrome mista de ansiedade e depressão. Dalgarrondo (2007), apresentando os aspectos relacionados à síndrome de ansiedade generalizada esclarece:

A síndrome da ansiedade generalizada caracteriza-se pela presença de sintomas ansiosos excessivos, na maior parte dos dias, por pelo menos seis meses. A pessoa vive **angustia**, tensa, preocupada, nervosa ou irritada. Nesses quadros, são frequentes sintomas como insônia, dificuldade em relaxar, **angústia** constante, irritabilidade aumentada e dificuldade em concentrar-se. [...]. (DALGARRONDO, 2007, p. 188) [grifo nosso].

O destaque feito nesta citação reflete a preocupação em buscar compreender de maneira mais ampliada a multiplicidade pela qual a angústia pode se apresentar. Na definição oferecida pela psicologia o “*globus histericus*” atuava enquanto sintoma da angústia, ao passo que na psicopatologia a angústia se apresenta enquanto sintoma da síndrome ansiosa generalizada. Desse modo, a equivalência destas manifestações conduz à redução delas à definição do conjunto de sintomas e características que representaria a ansiedade.

Esta redução mencionada acima recebe importantes críticas da comunidade psicanalítica, posto que os *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM¹¹ III e DSM IV eliminam a angústia, ao passo que a ansiedade a absorve como sintoma. A subjetividade do clínico, também acaba sobrepujada por uma normatização nosográfica e fixa. Portanto, o objetivo principal da psiquiatria de caráter mais tradicional está pautado em desangustiar a pessoa acometida por este sintoma (MACEDO, 2008, p. 4). Sobre esta perspectiva da psiquiatria tradicional, no que pese a busca pela cura da angústia, bem como, pela ascensão e publicidade da indústria farmacológica, testemunhamos a atualidade como caracterizada por “[...] uma época onde o ser medicado ou o automedicar-se se torna obrigatório, pois se impregnou na fantasia tirânica em que a angústia é para ser sedada, medicalizada.” (IGLESIAS, 2007, p. 59).

Ora, chegou-se, portanto, à conceituação e estrutura daquilo que venha a ser a angústia? Temo nos arriscar em conclusões precipitadas, considerando que ainda existem reflexões

¹¹ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM.

importantes a fazer. O caminho parece conter muitos elementos que necessitam do dispêndio de maior tempo de análise e aprofundamento.

Quando da definição do termo, o dicionário de psicologia sugere que a angústia é uma estado psicológico difuso, ou seja, sem objeto¹². Esta é uma informação que suscita muitas discussões, pois há tendências, principalmente no campo da psicanálise, mas também da filosofia que pensam de forma diferente. Veremos mais adiante como estas questões são tratadas pelos psicanalistas e filósofos e como a questão do objeto apresenta-se latente nas compreensões mais contemporâneas acerca da angústia.

O dicionário de psicanálise que foi utilizado para esta justificação apresenta uma definição do termo angústia curta e com equivalências a outros termos. Atribui à angústia, a significação de fobia, mas também referencia o livro “Inibições, sintomas e angústia” de Freud (FREUD, 1996). Esta conceituação se mostrou demasiado rasa e insuficiente, considerando nossas expectativas. Desse modo, buscamos o termo “fobia”, na tentativa de encontrar uma explicação mais esclarecedora à nossa questão. O termo “fobia”, no dicionário de psicanálise, assume a definição de: “Termo derivado do grego *phobos* e utilizado na língua francesa como sufixo, para designar o pavor de um sujeito em relação a um objeto, um ser vivo ou uma situação.” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 243). A autora e o autor buscam desdobrar a questão relativa à fobia, como sendo ela, o sintoma desencadeador, estruturante e originário da angústia. Para isso, tentam respaldar suas contribuições através de várias teorias, como as psiquiátricas, as relacionadas aos estudos freudianos e também aos estudos de Lacan, sem grande aprofundamento, no que se refere à teoria deste último.

Considerando as indicações anteriores que davam conta da equivalência da angústia no que se refere à ansiedade, foi pesquisado o termo “ansiedade” no dicionário de psicanálise. O que encontramos foi a definição de ansiedade como sendo angústia. Desse modo, podemos observar que, diferente do dicionário de psicologia que reduz a angústia à ansiedade, no dicionário psicanalítico a ansiedade é compreendida dentro da significação da angústia, que por

¹² As primeiras formulações sobre o objeto descritas pela psicanálise freudiana apareceram basicamente por meio de duas formas, a saber: “[...] ligada à noção de pulsão — neste caso os objetos são correlatos das pulsões, são os objetos das pulsões; e ligada à atração e ao amor/ódio, quando então são os objetos correlatos do amor e do ódio.” (COELHO JR., 2001, p. 38). Outras compreensões foram formuladas posteriormente e acabaram por influenciar as concepções mais contemporâneas sobre o objeto, principalmente, através das contribuições teóricas de Winnicott e de Lacan, eles defendem uma posição metapsicológica pós-freudiana “[...] que considera os objetos como determinantes originários na constituição da subjetividade. [...]” (Ibidem, 2001, p. 38). Ainda neste sentido, Lacan compreende o objeto, como sendo o objeto *a*, o quê, numa tentativa de aproximação do pensamento do autor, trata-se de uma parte de si, perdida pelo sujeito para sempre – o seio da mãe (o amparo), o qual será buscado por toda a vida, através das relações que estabelecemos com os Outros, com os seus pedaços, considerando a incompletude constituinte do sujeito psicanalítico.

sua vez, estabelece uma estreita relação com a fobia, que segundo é pontuado no respectivo dicionário desencadeia e estrutura a angústia.

Estas considerações em torno da compreensão da angústia no campo da psicanálise parecem que vão tomando uma dimensão menos essencialista e reducionista. O que se observa é que quanto mais perto de uma definição nós chegamos, mas nos afastamos de uma resposta unívoca sobre a questão da angústia. “A angústia não é passível de descrição, o que se pode é narrá-la, uma a uma, pois ela não se desprende do particular. [...]” (MACEDO, 2008, p. 2).

A autora aponta para aquilo pela qual a psicanálise defende, em relação à definição da angústia: a indefinição. Veremos com outras contribuições o quanto esta impossibilidade de uma definição concreta se faz presente, considerando que o sujeito da psicanálise é um sujeito de falta, e, a angústia – portadora de uma falta estrutural – assume um papel fundamental e estruturante na vida particular e social das pessoas. A psicanálise vê na angústia importante indicativo da contiguidade do sujeito com o objeto do seu desejo e meio pelo qual se dá o acesso ao mais singular da pessoa.

Em suas asserções, Freud (1996, p. 93-94) defende que a angústia origina-se de tensões externas e internas, geralmente desencadeadoras de desamparo. Para ele o nascimento seria a primeira experiência de angústia vivenciada pelas pessoas, e, o modelo primeiro dessa sensação. Afirma que quando o ego – realidade atual do sujeito e sede da angústia – se depara com uma situação difícil, a qual exigirá o dispêndio de muita energia, ele perde, ao mesmo tempo, disposição e reduz a utilização dela, da energia, em outras coisas, ocasionando reações propícias a experiências angustiantes.

Freud conclui que, por um lado, a angústia é a expectativa do trauma e, por outro, é uma repetição do trauma de forma atenuada. Por se tratar de um afeto e pertencer à consciência, a angústia funciona como um ato de pensar, executado com pequenas quantidades de energia e que tem por objetivo simular o trauma do nascimento. [...]. (MURTA, 2011, p. 370).

Buscando dialogar sobre a angústia, a partir das concepções e contribuições das obras de Freud e de Lacan, Pimentel (2015, p. 30) afirma que para a psicanálise freudiana a angústia está relacionada à separação, corroborando com o que trouxemos anteriormente sobre esta temática. Seria como se, na angústia freudiana não houvesse objeto. Importante o registro de que, quando Freud fala sobre a angústia, como processo decorrente do perigo da perda do objeto, parece estar se referindo à perda do sentido. Perda do que faz e do que traz sentido. Em Freud a angústia não tem objeto, pois ele é substituído por outro que pode ser inibido e, portanto,

não percebido. “[...] Não é preciso ter medo de ser castrado por um pai que não se encontra ali. [...]”. (FREUD, 1996, p. 125).

Considerando todas as contribuições pelas quais Freud buscou desenvolver uma teorização sobre a angústia, convém apresentar os desdobramentos dessa teoria a partir das formulações desenvolvidas por Lacan. “[...] Lacan considera a angústia como signo do desejo e índice do real – não é considerada uma emoção, mas, [...], um afeto que não engana. [...]”. (MACEDO, 2008, p. 4).

Como veremos, diferente da conceituação dada pelos dicionários de psicologia e de psicanálise, quando da ênfase à equivalência da angústia com a ansiedade, a teoria da angústia lacaniana diferencia categoricamente estas reações. Em sua compreensão, não se tratam da mesma coisa. A ansiedade parece necessitar de causa para o seu aparecimento, ao passo que a angústia pressupõe um objeto, mesmo que esse objeto não seja reconhecido. Para Lacan (2005, p. 338) “[...] a angústia é desprovida de causa, mas, não de objeto.”. Ele continua suas asserções, na tentativa de esclarecer tal distinção dizendo que:

[...]. Não só ela não é sem objeto, como também, muito provavelmente, designa o objeto, digamos, mais profundo, o objeto derradeiro, a Coisa. É nesse sentido, como lhes ensinei a dizer, que angústia é aquilo que não engana. (LACAN, 2005, p. 338-339).

Para o psicanalista, na angústia os objetos não faltam, eles se anunciam, apresentam-se de modo iminente, porém a sua identificação é difícil. “[...] Não é por ser difícil de identificar que ele não existe. Ele existe, e sua função é decisiva.” (Ibidem, 2005, p.64). Estas colocações lacanianas nos remetem a algumas reflexões, considerando a dificuldade da identificação dos objetos, a angústia parece sitiada exatamente por não conseguirmos ver em completude todos os elementos que envolvem esse processo, é como se a angústia fosse vista de modo limitado – enquadrado –, dada a impossibilidade de se ver o todo.

[...]. A angústia é o único afeto que visa à verdade desse objeto faltante. A angústia, segundo Lacan, “não engana”, tendo em vista que todo objeto lhe escapa, pois o objeto a que se refere a angústia surge como causa quando é separado do corpo e para sempre perdido. (MURTA, 2011, p. 373).

Lacan considera a angústia como um afeto. Ele sugere que um dos mais relevantes nascedouros da angústia é a relação do sujeito com o Outro. Nascemos alienados, sem condições de muitas escolhas, é o Outro quem nos atribui um nome, quem escolhe por nós. Somos inconscientemente mobilizados desde sempre a buscar responder o questionamento: o

que o Outro quer de mim? “[...] O momento em que o sujeito se vê afetado pela angústia, é quando se vê afetado pelo desejo do Outro. [...]” (IGLESIAS, 2007, p. 58). Nesta tentativa de dar resposta a tal questionamento, buscamos nos orientar, ter uma bússola em relação a esta pergunta. Porém, por mais que acreditemos que chegaremos a uma resposta, mais nos distanciamos dela, há um resto simbólico que não permite que esta conclusão aconteça. Esse questionamento de forma inconsciente é o modo da angústia. É justamente nessa mobilização em que o sujeito espera assimilar pela via da sua identidade e/ou da do Outro, que a angústia se manifesta, contudo a falta lacaniana – o objeto *a* – não permite a complementação ou conclusão deste questionamento, por isso a angústia.

A angústia é esse corte – esse corte nítido sem o qual a presença do significante, seu funcionamento, seu sulco no real, é impensável; é esse corte a se abrir, e deixando aparecer o que vocês entenderão melhor agora: o inesperado, a visita, a notícia, aquilo que é tão bem exprimido pelo termo “pressentimento”, que não deve ser simplesmente entendido como o pressentimento de algo, mas também como o *pré-sentimento*, o que existe antes do nascimento de um sentimento. (LACAN, 2005, p. 88) [grifo do autor].

Lacan investiu importantes esforços para a construção de uma teoria sobre a questão da angústia, suas contribuições são fundamentais para a compreensão da temática no campo da psicanálise, mas também, reverbera em outras áreas de conhecimento. Suas construções foram realizadas na tentativa de um aprofundamento e uma crítica à teoria freudiana sobre temas psicanalíticos. No que se refere ao tema da angústia percebe-se nitidamente à filiação do autor às influências da filosofia, principalmente à filosofia de Kierkegaard. Para Lacan, a filosofia de Kierkegaard é fruto da própria experiência existencial do filósofo.

Kierkegaard é considerado o pai do existencialismo, para ele a angústia está relacionada a uma determinação espiritual, donde a liberdade torna-se um sonho possível. Ligada ao vazio e ao nada, a angústia se apresenta como pura possibilidade, uma vertigem de liberdade. A angústia é, portanto, na compreensão kierkegaardiana, ambígua, pois ao passo que atrai, gera, ao mesmo tempo, aversão. Para o filósofo a origem da angústia reside na descoberta da liberdade para pecar. Conforme Barros (2007, p.5) “Em linhas gerais, podemos dizer que Kierkegaard considera a angústia como a consequência do possível da liberdade. No entanto, a angústia também pode ser encontrada na inocência e no nada da incerteza. [...]”.

Também é possível perceber a influência de outros filósofos nas construções acerca da angústia, desenvolvidas por Lacan, seja na perspectiva de uma filiação mais aproximada, como é o caso do pensamento kierkegaardiano, como já exposto, seja como forma de oposição, como

no caso da teoria da angústia desenvolvida por Heidegger. Para este filósofo a angústia apresenta-se como um determinante da existência, é no cotidiano que ela se manifesta, nos dizeres do pensador na continuidade do estar-no-mundo.

[...] Kierkegaard e Heidegger localizam a angústia como a experiência do nada, própria do humano numa relação com o nada; não está ligada a nenhum objeto específico, no que, para esses autores, a angústia se diferencia do medo e do desejo. Consideram-na como a experiência de uma negatividade originária. Assim, vai além da experiência. [...]. (MACEDO, 2008, p. 1).

Como vemos os dois filósofos compreendem a angústia como uma experiência existencial e essencialmente humana. “[...] Só o homem se angustia, não o animal, bem como apenas o homem existe e tem uma compreensão do ser. O rochedo é, mas não existe, o anjo é, mas não existe, somente o homem existe. [...]” (WERLE, 2003, p.105). O que difere a perspectiva de Kierkegaard com a de Heidegger diz respeito à compreensão do primeiro em relação ao fato de que é na angústia que se revela a finitude do homem diante da grandiosidade divina. O caráter eterno e infinito de Deus mostra ao homem à sua fraqueza e finitude. Heidegger por sua vez defende que a angústia assume tão somente a experiência da finitude do homem, sem correlaciona-la às questões teológicas.

Segundo Heidegger, o nada se caracteriza como sendo a causa e o efeito da angústia. Portanto ela não tem objeto. “[...] O nada, do ponto de vista heideggeriano, não pode ser o objeto da angústia, pois, na sua proposição, a angústia não tem objeto. O que tem objeto é motivo de ansiedade e de temor. [...]” (MURTA, 2011, p. 363-364). É exatamente nesse sentido que se destaca a principal oposição do pensamento de Lacan ao pensamento de Heidegger, posto que o psicanalista compreende que a angústia não pode ser considerada sem objeto, visto sua relação direta com a falta – objeto *a*.

Podemos perceber o quanto a filosofia tem contribuído para o desenvolvimento das bases teóricas do estudo sobre a angústia. É marcante a presença das contribuições de Kierkegaard e de Heidegger no campo da filosofia, corroborando com os elementos que já pontuamos anteriormente, quando realizamos um diálogo da filosofia com a psicanálise, principalmente com a teoria lacaniana. Mas não podemos deixar de destacar que outros pensadores, também ofereceram contribuições importantes para se pensar a angústia. Para Jaspers, por exemplo, existem dois tipos de angústia: a “angústia empírica”, aquela que tem caráter psicológico e a “angústia existencial”, que se relaciona mais diretamente com as situações limite, como a dor, a culpa, a luta e a morte.

Um pensador que, também contribui para a compreensão sobre a angústia é Sartre, para ele a angústia está relacionada à consciência da liberdade. Se se considerar o pensamento sartreano em termos de colonialidade, poder-se-ia inferir que a angústia se revela na consciência da liberdade que se limita pela responsabilidade da pessoa em escolher.

Para Sartre a angústia está relacionada a essa total responsabilidade do sujeito sobre suas ações e escolhas, e é para Sartre esta possibilidade da escolha que nos revela a angústia. Não há como fugir dessa responsabilidade, nem mesmo quando não escolho, eu estou escolhendo não escolher. (SANTOS, 2011, p. 205).

A liberdade de escolha, portanto, revela a angústia. Ou seja, escolher não atender às exigências normativas é uma possibilidade, porém a escolha ou não dela é acompanhada de consequências que repercutem em toda a vida e história da pessoa.

3.2.3 Relação entre colonialidade do ser e angústia

A partir deste ponto parece possível estabelecer relações entre a colonialidade do ser e a angústia, posto que as estratégias da colonialidade exercem grande mal-estar na vida das pessoas. Ao torna-las o Outro indesejável, a colonialidade nega à sua humanidade e as vitimizam como preposto para a exclusão social.

A *exclusão social* se constitui num problema ético e político, o que implica, a partir do olhar de Dussel, não apenas reconhecer a existência de vítimas ou de oprimidos ou de abstrair conceitos e valores que reforçam a solidariedade, a justiça social, os direitos humanos, mas há necessidade de se problematizar as causas da exclusão a partir do reconhecimento do *outro* não só como excluído, mas também como sujeito, assumindo-se um compromisso ético com o *outro*, denunciando a exclusão e se apontando perspectivas de mudança. (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 105) [grifos do autor].

Essas questões estão sendo postas, pois, para além da exclusão e opressão de um Outro, há a perspectiva de um sujeito que sente e que deseja. E o seu desejo se sustenta pela falta. A falta simbólica anunciada pela psicanálise e que acomoda a angústia, visto que a angústia existe no vazio, relaciona-se a busca pelos sentidos. Pelos sentidos de viver, de amar, de querer... E é por consequência dessa busca, dessa busca por referenciais, que a angústia se manifesta, visto que “[...] uma das dimensões da angústia é a falta de certos referenciais.” (LACAN, 2005, p. 71).

Um dado importante sobre a questão da angústia, no que se refere à sua explicação psicanalítica freudiana relaciona-se à aproximação dela com o perigo da separação, associado à perspectiva do nascimento, como já pontuado. O que podemos compreender destas contribuições, se consideradas as questões em torno da colonialidade do ser é o fato de que diante do modelo hegemônico e opressor que se reverbera nas cobranças e pressões sociais e culturais cotidianas a pessoa pode, diante da impossibilidade de alcançar esse *status*, ser imbuída pelo sentimento de desproteção, subordinação e incapacidade, fazendo com que a angústia se manifeste. Diante disso é imprescindível destacar que para a psicanálise, muito do processo mental que ocorre nestas situações e que evocam a angústia é da ordem do inconsciente.

[...] a ansiedade¹³ é um produto do desamparo mental da criança, o qual é um símile natural de seu desamparo biológico. [...]. Não podemos achar que a ansiedade tenha qualquer outra função, afora a de ser um sinal para a evitação de uma situação de perigo. (FREUD, 1996, p.137).

Freud constrói uma teoria da angústia pautada em alguns pressupostos desenvolvidos ao longo de seus estudos. Parece nos dizer que o processo de desenvolvimento das pessoas as leva a passar por situações de iminente perigo, desde uma impossibilidade para dominar grandes somas de excitação, até a geração do estado de medo, ou fobia, decorrente das implicações sociais, pelas quais as pessoas vivenciam, e, que mantem íntima relação com o superego¹⁴. Ele defende que é através das fobias que o medo da castração¹⁵ aparece e é reconhecido. Dessa forma, podemos pensar, de modo interpretativo, que na colonialidade do ser a opressão do agressor assume um papel de defesa do ego contra a percepção da iminência da castração atribuída ao outro, que “decepado” o seu falo, se associa à condição de objeto, suplantando o

¹³ Voltamos a destacar que onde se lê ansiedade, nas citações desta obra de Freud, leia-se angústia. Na tradução das obras do autor, principalmente nas das versões inglesas, alguns termos sofreram alterações, como é o caso do termo “angústia”, que assumiu a forma de “ansiedade”. Em Freud, a preocupação maior não é com a ansiedade, termo que parece atender a contingências, mas a especulações mais catexiais, ou seja, mais profundas, da vida psíquica dos sujeitos.

¹⁴ O Superego faz parte da segunda formulação da teoria do aparelho psíquico desenvolvida por Freud no ano de 1923, pela qual são apresentadas as três instâncias psíquicas, a saber, id, ego e superego, que constituem as bases da personalidade das pessoas. O superego representa as exigências relacionadas ao contexto social e cultural. Mantém estreita relação com o “Complexo de Édipo”, o qual é responsável pela internalização das leis e acordos sociais e culturais, por ocasião da vivência da castração (reconhecimento da impossibilidade de realização de todos os desejos e impulsos do id – reservatório primitivo da energia psíquica e das pulsões). (FREUD, 1996, p. 25-80).

¹⁵ Castração simbólica, na qual a representação normatizada, oriunda das exigências do superego, assume duplo papel, primeiro o de castração no sentido de perder o falo, ou seja, perder a condição de normalidade oferecida pela lógica social e cultural de comportamento normatizado. Segundo, pela hostilidade que pode ser originada diante do comportamento do Outro. O preconceito se “justificaria”, portanto, pelo não reconhecimento do Outro como castrado, ou seja, como sujeito ou assujeitado à norma, mas decepado, tornado objeto – sujeito sem falta. Apartado da normatividade, portanto passível à exclusão e opressão.

seu *status* de sujeito. “*Status*” pelo qual o colonizador não quer deixar de gozar. Esta tentativa de compreensão da estrutura da colonialidade não objetiva eximir a responsabilização pelo dano gerado às/aos colonizadas/os.

Estas contribuições, permitem que sejam feitas algumas considerações em relação ao processo de colonização. Do mesmo modo que a representação simbólica do pai, do “Grande Outro”, ordenador e fiscalizador da norma, evoca, numa compreensão psicanalítica, a castração, a colonialidade, mesmo resultante da experiência de colonizado, não prescinde da existência de um colonizador para operar. O colonizado simbólico passa a ser o Outro indesejável do colonizador, mas fundamental para que ele, o colonizador, também simbólico, se mantenha no *status* de dominação. A colonialidade faz com que as pessoas dos territórios descolonizados se sintam subordinadas a um modelo que se naturalizou pela opressão, pelo medo e pelo desejo do outro. “[...] A angústia surge quando um mecanismo faz aparecer alguma coisa no lugar que chamarei, para me fazer entender, de natural [...].” (LACAN, 2005, p. 51). Isso nos faz compreender o quanto colonialidade e angústia estão próximas e se complementam nesse processo de subalternização social do sujeito.

Parece evidente, inclusive pelas tendências filosóficas adotadas neste texto, o cunho existencial da angústia, do seu caráter constituinte e humano. Contudo, deparar-se com a angústia e vivenciá-la não é tarefa fácil, principalmente ao homem moderno e contemporâneo que carrega a herança opressora da colonialidade e do seu poderio de naturalização do poder, do saber e de um ser desumanizado e originado pela subordinação aos modelos normatizados.

[...] a naturalização da morte, o conflito, a desumanização e a guerra são expressões primárias da colonialidade do ser. O mesmo se impõe sobre as formas da subjetividade moderna (seja o sujeito enquanto cidadão, enquanto paciente, enquanto sujeito sexuado etc.) já que o sujeito moderno aparecerá sempre localizado em relação à cor, mesmo quando se percebe ou se pretenda se posicionar acima dela. (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 92-93).

Todas estas exigências e pressões exercidas sobre as pessoas, num contexto de modernidade e de colonialidade não apenas introduz as pessoas em uma existência angustiante, como mostra as diversas faces com as quais a angústia pode se apresentar. Ou seja, ela pode se apresentar na impossibilidade do acesso ao conhecimento dito emancipatório e civilizador; na subordinação de territórios por falta de aparato tecnológico mais especializado; no desaparecimento de tradições e culturas consideradas inferiores; na busca pela aproximação com o centro; no enquadramento ao modelo comportamental aceitável; no medo da exclusão pela cor da pele, pelo gênero ou pela sexualidade; no desrespeito pelas crenças ancestrais; na

negação de conhecimentos e raízes originários em razão da ameaça de perseguições de cunho moral e de valores da classe dominante; etc.

[...] o homem moderno tem, de certa forma, medo de enfrentar a angústia, por isto vive situação de constante busca por meios para não confrontar-se com ela. Por isso ele prefere perder-se na massa a encontrar-se só, como arquiteto de sua vida, prefere viver em função da opinião, onde não precisa responder muitas perguntas, a viver a sua individualidade. [...]. (SANTOS, 2011, p. 209).

A colonialidade é algo do qual nenhum Estado que passou pela experiência da colonização está liberto, porém questionar as estruturas que a sustenta é desafiador, mas necessário. O que é possível concluir com estas reflexões é que, também, não temos como fugir da angústia. Seja pela permanência dos sentimentos de colonialidade, seja pelas estratégias de ruptura dela, a angústia se faz necessária, pois ela desestabiliza as certezas. “[...] A angústia não é dúvida, a angústia é a causa da dúvida.” (LACAN, 2005, p. 88). Portanto, confrontar-se com a angústia fará o homem e a mulher viver uma existência autêntica, aquela na qual a insubordinação do “EU” pelo “TU” não os tornarão impossibilitados de se reconhecerem como sujeitos faltantes, mas que se constituem com o Outro, posto que o humano é o único ser que nunca se resume ao que é. Somos pedaços que buscamos o amor e experimentamos a angústia uns com os outros.

3.3 Tessituras em torno da universidade

A atual conjuntura política brasileira aponta para uma série de possibilidades reflexivas em torno da maneira pela qual a história do nosso país foi se desdobrando ao longo do tempo. As conquistas alcançadas pela população brasileira rememoram lutas para a superação das exclusões, omissões, entre tantas outras situações de enfrentamento a discursos hegemônicos e cerceadores de avaliações e intervenções mais reflexivas.

Muitas pessoas e instituições ocuparam lugares importantes nas lutas em favor de um país mais justo para com aquelas e aqueles que não dispunham de oportunidades mais ampliadas de acesso a condições de vida e a recursos sociais, educacionais e culturais mais favoráveis; ainda há muito a conquistar, principalmente se considerarmos os últimos eventos que a sociedade brasileira tem vivenciado.

Apesar do atual momento, uma leitura mais aprofundada sobre as conquistas que a população brasileira alcançou decorre da tentativa de tornar o acesso às melhores condições de sobrevivência e ampliação do conhecimento em uma realidade possível. Teríamos, portanto,

um conjunto relevante de situações que demonstrariam os esforços de muitas pessoas, organizações e instituições em garantir tal acesso. Não pretendemos neste enredo classificar as diversas conquistas em mais ou menos relevantes, mas destacar aquelas que contribuíram para o estudo que se pretende desenvolver em torno da universidade pública e do ensino superior, suas histórias, conquistas e atores importantes nesta trajetória.

Assim, pretendemos destacar o percurso pelo qual o acesso ao ensino superior público foi traçado em nossa história e como este acesso possibilitou a construção e reconstrução de novas possibilidades de enfrentamento de adversidades e desafios, mas também, como o espaço universitário suscitou situações nas quais preconceitos, discriminações e violências se manifestaram. Para tamanha empreitada será preciso destacar as influências que recebemos das lutas, resistências e enfrentamentos vivenciados pelas irmãs e irmãos de países latino-americanos, os quais ocupam, inclusive, papel de destaque na maneira como operaram as suas reivindicações em torno da reformulação do ensino superior, oferecendo, não parâmetros, mas condições para que possamos repensar a maneira pela qual o ensino superior e a universidade pública no Brasil têm sido constituídos.

Considerando a construção histórico-reflexiva que pretendemos desenvolver, conceitos sobre ensino superior, universidade, gratuidade de acesso à educação superior, interiorização de universidades, entre outros temas correlatos, tornarão possível uma melhor compreensão sobre a constituição e influências da universidade pública no Brasil, no tocante à reflexão e enfrentamento às diversas questões que envolvem exclusões de todas as ordens.

O nosso objetivo envolve a realização de uma (re)leitura histórica sobre a constituição e reinvenção da universidade pública em nosso país e de suas influências tanto para a emancipação da população acadêmica, como para a reprodução de discursos hegemônicos e excludentes, destacando, entre outras coisas, a influência de intelectuais importantes, os quais representam marcos essenciais para a história da educação brasileira, sobretudo no que se refere à educação superior e a universidade pública.

Nomes como o de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes serão fundamentais para sustentar a nossa reflexão sobre a perspectiva de se pensar a universidade, a partir do seu potencial de inferência e de pensamento sobre as demandas da sociedade e das coletividades, sobretudo, possibilitando a aproximação, que defendemos necessária, entre os conhecimentos que são construídos dentro dos muros das universidades e as exigências sociais – que mobilizam tais conhecimentos – cada vez mais dinâmicas e desafiadoras e que emergem fora dos seus muros, mas se reproduzem em seu interior.

O que pudemos constatar, observando o histórico da universidade em nosso país, bem como na América-Latina, é a grande importância das influências – para não dizer dominação – dos modelos eurocêntricos, principalmente dos países colonizadores. Estas reflexões serão oportunas, pois possibilitarão pensarmos sobre o julgo colonizador ao qual às universidades latino-americanas e brasileira ainda hoje carregam, e, conseqüentemente reproduzem.

Estes modelos, além de ditarem, em muito, o *modus operandi* da dinâmica universitária, interferem diretamente na estrutura de interesse científico e de conhecimento desenvolvido pelas universidades, manipulando efetivamente toda a estrutura social, cultural e econômica da sociedade. Como consequência disso, o modelo hegemônico de dominação, baseado na figura daqueles que não pertencem ao *hall* da diversidade se fortalece.

Diante de todas as provocações que trouxemos anteriormente, faz-se necessário traçar um delineamento que possibilite aprofundarmos às questões aqui apresentadas. Desse modo, é fundamental começar trazendo breves dados sobre a história e o papel da universidade, inclusive problematizando as conceituações que a acompanharam ao longo do tempo e da sua consolidação.

Criadas com a finalidade de formar uma elite aristocrática e, posteriormente complementada por uma elite de mérito, as primeiras universidades surgiram na Idade Média, decorrentes dos *studia generalia*¹⁶. Elas se caracterizavam pelo seu caráter conservador, pelos longos cursos, estudos e polêmicas, principalmente em torno da Teologia, pelo regime de internato, pelo espírito universalista do professorado italiano, pelas aulas orais e pelas defesas de teses ao término dos estudos.

Algumas fontes sugerem que o termo universidade (*universitas*) nasceu a partir de sociedades corporativas escolásticas¹⁷, possivelmente no decorrer do século XIV. O termo assume o sentido de uma comunidade de professores e alunos, tendo a sua existência corporativa condicionada ao reconhecimento da autoridade eclesiástica ou civil.

Durante séculos as universidades foram se expandindo em território Europeu. Ao passo que se multiplicavam fazia-se necessário adaptarem-se ao desenvolvimento social e econômico de cada nação. Elas sofreram várias transformações, pois precisavam adaptar-se a novas condições econômicas e sociais impostas pela realidade e por elas mesmas, condições que tencionavam o modo pelo qual sua organização e identidade se constituíam, sobre esta questão

¹⁶ Lugares onde estudantes de várias partes do mundo frequentavam para estudar e a partir disso receber concessões, benefícios e privilégios do Papa, do rei ou do imperador.

¹⁷ A Escolástica está relacionada ao pensamento cristão da Idade Média. Baseia-se na tentativa de conciliar a racionalidade à verdade revelada, como concebe a fé cristã.

e sobre as dicotomias pelas quais a história da universidade foi se desenrolando Leopoldo e Silva (2006) afirma:

Não podemos aqui mostrar com algum grau de pormenor factual esse caminho marcado pelas contradições próprias da vida histórica. Limitemo-nos a apontar que, desde a origem, a universidade esteve mergulhada em dilemas criados por ela mesma e pelo seu contexto. A dificuldade de transitar pela contradição que se estabelece entre a formação de uma consciência corporativa e uma consciência pública esteve desde o início presente, pela própria necessidade de se afirmar, ao mesmo tempo, a singularidade e a pretensão de universalidade, ou, talvez dizendo mais apropriadamente, a construção da universalidade pela via de uma criação cultural singular que teria de se integrar nas condições objetivas de sua época sem perder o perfil específico. Como resolver essa dicotomia derivada de uma dupla necessidade: recriar a sua época sendo ao mesmo tempo uma criação de seu tempo? Trata-se de uma contradição constitutiva, que se expressa em inúmeros conflitos e em outras tantas conciliações com os poderes eclesiástico e civil, assim como se expressa também na afirmação de um perfil unitário de trabalho do pensamento, o que tem de ser feito em meio às solicitações múltiplas e contraditórias da vida histórica e política. (LEOPOLDO; SILVA, 2006, p. 194-195)

Um de vários exemplos que poderíamos destacar desta adaptação e conflitos históricos pelos quais a universidade precisou recriar-se em busca de uma identidade e de um lugar histórico e político decorrem da revolução industrial e da consolidação do modelo de produção capitalista, situação que fez emergir e exigir a necessidade do desenvolvimento de especializações que se ajustassem à nova divisão social do trabalho.

Com a grande disseminação de ideias liberais, as universidades passam a buscar a integração entre ensino e pesquisa, dando origem a uma nova configuração e estrutura. Originalmente pensadas para atender e formar os filhos da aristocracia e depois da burguesia, aos poucos foram pressionadas a atender aos reclames da classe média e transformam-se em lugares apropriados para a concessão da permissão do exercício das profissões, através do reconhecimento de diplomas e títulos conferidos pelos órgãos governamentais e de classes.

Na América Latina o sistema universitário se estabeleceu, a partir do início do século XVI, com a abertura de universidades no México, Cuba, Guatemala, Chile, Peru, Argentina, etc. “[...] Naquela época, as elites espanholas tinham para a sua formação um variado sistema universitário, cuja contribuição maior, nos séculos XVI e XVII, foi dada nos campos das artes e da literatura e menos nas ciências e na filosofia. [...]” (WANDERLEY, 2003, p. 19). Entretanto, com a força oriunda da Inquisição, as universidades latino-americanas sofreram grandes repercussões, principalmente no que se refere à dominação das instituições pelo clero, obscurecendo a ciência moderna. Porém, com o posterior enfraquecimento da Inquisição e com

a reorganização social pós-revoluções de independências, as universidades da América Latina passaram a adotar o modelo universitário francês, que estabelecia a existência de faculdades para cada profissão, que segundo afirmam Bernheim e Chauí (2008, p.32), caracterizavam-se como “[...] mero conglomerado de escolas profissionais.”, diplomando os alunos para o exercício profissional, além de outorgar títulos e qualificações reconhecidos pelos governos.

É importante destacar que na história das universidades na América Latina, elas serviram como locais apropriados para a formação educacional das elites dos países desta região, garantido a inserção e o acesso destas mesmas elites aos postos políticos e burocráticos. Soam com familiaridade situações dessa natureza, ainda nos dias atuais, onde acompanhamos, sejam através de excertos da história, sejam através de uma avaliação mais empírica da conjuntura atual da política e economia dos países latino-americanos, o favorecimento e maiores garantias de ingresso, tanto para a formação educacional universitária, quanto para o acesso aos cargos mais elevados da política e do empresariado, daqueles pertencentes à classe social e econômica dominante.

No século presente o que acompanhamos foi a penetração, em todas as áreas, mas, sobretudo nas ciências exatas, das influências norte-americanas no âmbito das universidades latino-americanas, inclusive na brasileira, graças ao caráter e perfil tecnocrático e positivista dos Estados Unidos.

Não podemos deixar de registrar que muitas lutas foram travadas em função da (re)significação e (re)estruturação da universidade na América Latina. As reivindicações do movimento estudantil, da classe média e de alguns intelectuais, decorrente da insatisfação dos modelos opressores e, sobretudo, excludentes da universidade, provocaram importantes mobilizações em função de reformas na universidade latino-americana. Uma das mais importantes reformas universitárias, que inclusive, serviu de inspiração para muitas outras iniciativas foi a ocorrida em Córdoba, na Argentina, em 1918.

El Movimiento de Córdoba, que se inició en junio de 1918, fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición social y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos.[...] La importancia de este Movimiento es tal, que varios estudiosos de la problemática universitaria latinoamericana sostienen que ésta no puede ser entendida, en su verdadera naturaleza y complejidad, sin un análisis de lo que significa la Reforma de Córdoba. Con ella entroncan, por cierto, de un modo u otro, todos los esfuerzos de Reforma Universitaria que buscan la transformación de nuestras Casas de Estudios por la vía de originalidad latinoamericana que Córdoba inauguro. (BERNHEIM, 2008, p. 40).

Como destacado, Córdoba representou um marco importante de luta da classe média pela garantia do ensino universitário e da conquista da hegemonia, no que se refere à direção da sociedade civil. Dentre os seus objetivos estava a reivindicação por maior democratização interna e autonomia frente ao Estado. Apesar de não ter alcançado todos os seus objetivos, considerando o amadorismo político inicial, a reforma possibilitou com o passar do tempo e com o fortalecimento do movimento, a criação da primeira universidade nova da América Latina, ascendendo para outras cidades argentinas, até finalmente ser derrubado por ditaduras (BERNHEIM, 1998, p.123).

Entretanto, a semente plantada em Córdoba atravessou as fronteiras e influenciou muitas reformas universitárias na América Latina, fortaleceu vozes de lutas e resistências que buscavam por melhores condições de ensino, de educação, de democratização, de consciência nacionalista e de participação política, entre outras coisas. Não parece demais afirmar que na América Latina, a universidade serviu, a partir das reformas universitárias, como reduto político das classes médias.

[...] A reforma universitária constituiu-se na maior escola ideológica para os setores avançados da pequena burguesia, no espaço de onde se recrutam de modo frequente as contra-elites que frequentaram as oligarquias [...]. (WANDERLEY, 2003, p. 26).

No Brasil, o sistema universitário implantado se deu por meio de muita fragmentação, através de escolas de ensino superior. Só apenas em 1920 é que foi criada a primeira universidade do país, sediada no Rio de Janeiro, mas que nunca foi concretizada, mesmo oferecendo importantes inovações e desenvolvimentos (FÁVERO, 2006, p. 23). Sob forte influência das reformas universitárias ocorridas na América Latina, o Brasil, a partir da década de 1930, vai consolidando as raízes para a sua reforma universitária, concretizada em 1968, a qual foi muito influenciada pelo sistema norte-americano, principalmente no que se referem aos objetivos, métodos e técnicas.

A história da universidade brasileira tem uma característica importante, a de importar teorias, métodos e técnicas do exterior. Esse fenômeno parece suscitar uma tendência que sempre se atualiza, referente à despolitização da universidade, ao passo que valoriza o pensamento tecnocrático e a reforma curricular e de programas, inspirados em modelos norte-americanos, os quais valorizam mais a análise quantitativa do que a qualitativa.

Também no Brasil, muitas lutas foram travadas em função da reforma universitária de 1968 e dos desdobramentos ocorridos posteriormente. Muitos intelectuais da época

contribuíram para que a reforma fosse possível, mas também, para problematizar seu desenvolvimento, considerando que o processo de ditadura militar em nosso país, estabeleceu muitos impeditivos para maiores avanços e democratização do ensino superior e da universidade.

Uma das figuras de maior relevância neste processo foi Darcy Ribeiro. Educador, etnólogo, romancista, político, entre outras categorizações que poderíamos destacar em relação a sua obra e a sua prática. Podemos, seguramente, afirmar que ele representou um marco importante de conquistas, no que se refere ao campo educacional brasileiro, influenciando, também, o pensamento latino-americano. Nascido no dia 26 de outubro de 1922, em Montes Claros, Minas Gerais, dedicou-se, desde muito cedo, ao estudo das Ciências Sociais, assumindo posteriormente, sob influência do seu mestre Anísio Teixeira¹⁸, o papel de educador, o que acabou por torná-lo o primeiro reitor da Universidade de Brasília. Entre muitas das suas conquistas, podemos destacar a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

Darcy Ribeiro defendia uma universidade gratuita para todas/os e com potencial de modificar a realidade social. Ele a compreendia como engrenagem de desenvolvimento nas sociedades, creditando à autonomia e à utopia os elementos essenciais para a ressignificação da identidade e do papel da universidade.

Intelectual preocupado com a universidade, reconhecia a importância de que ela fosse reflexiva, no sentido de ser capaz de colaborar para a emancipação social e nacional, inclusive, oferecendo condições para o enfrentamento dos desafios da sociedade. Em “A universidade necessária” (RIBEIRO, 1978, p. 25), uma das suas mais importantes obras, ele defende que a democratização e o diálogo são os caminhos mais seguros e efetivos para a ressignificação e consolidação de uma universidade organicamente estruturada, e, portanto necessária, capaz de superar a lógica colonial a qual foi, historicamente, submetida.

Para Darcy Ribeiro, a “universidade necessária” deve dominar o saber moderno até mesmo para atentar a seus paradoxos e à colonialidade nele contida. Apenas pelo auto conhecimento um povo galga seu desenvolvimento. (RIBEIRO, 2014, p. 161).

¹⁸ Educador nascido em 1900 e falecido em 1971, ele defendia a relação da educação com a democracia como condições essenciais de emancipação social. Para ele a educação era um direito de todas e todos e não um privilégio. Em sua obra podemos perceber a tentativa de reconstrução da escola, da educação e da educação do Brasil. Sua atuação enquanto professor universitário influenciou muitos jovens da época, inclusive Darcy Ribeiro.

Outro pensador que contribuiu de maneira efetiva para a construção de novas possibilidades de pensar e fazer em educação no Brasil foi Florestan Fernandes. Ele compreendia o papel do professor para além das conceituações tradicionais, defendia o professor como sendo educador, figura capaz de converter a educação sistêmica em poderoso instrumento do progresso social, aquele, consciente da sua prática, com clara compreensão do seu papel de formular conceitos de elevada significação para o conhecimento dos fenômenos educativos; um formador de homens.

O professor é, antes de tudo, um educador, isto é, formador de homens. Esta verdade simples que está na raiz da atividade docente tendeu, porém, a cair no esquecimento em benefício do aspecto mais visível da função docente que passou a ser entendido como a forma mesma do próprio ser do professor. Assim, à medida em que o magistério se institucionalizava através da constituição e expansão dos sistemas escolares, cristalizava-se essa compreensão restritiva do papel do professor. Daí, a separação entre instrução e educação e o conseqüente entendimento de que a tarefa da escola se limitava à instrução (Condorcet, 1989:56-72), definindo-se o professor como instrutor (*instituteur*, em francês). Estamos aí diante de uma ilustração da fundamental questão epistemológica segundo a qual a aparência não apenas esconde a essência mas pode tomar o lugar da própria essência. (SAVIANI, 1996, p. 71) [grifo do autor].

Florestan Fernandes defendia que o papel de elementos políticos, no que tange aos raciocínios, as opções e as influências dos educadores deveria ser reexaminado, principalmente em relação à sociedade moderna de massas e às condições da vida social. Considerava que os educadores do passado haviam vivenciado uma prática educacional mais limitada, no que pese o reduzido número de convicções, geralmente baseadas nas normas cívicas da sua época. Contudo, para se pensar em termos de uma educação democrática é preciso levar em consideração que todas as pessoas tenham acesso a ela (WEYH, 2010, p. 315). Para o desenvolvimento da democracia faz-se oportuno deixá-la livre, sem amarras, pois do contrário, ela se torna condicionada a interesses escusos e particulares de governos e/ou classes sociais, comprometendo, portanto, à organização, integração e expansão de uma estrutura social igualitária. Desse modo, uma nova realidade social exige novas convicções, exige novas educadoras e novos educadores.

Esta discussão leva-nos a refletir sobre a atual realidade do nosso país. Já em meados da década de 1970, Florestan Fernandes demonstrava a importância da liberdade de pensamento e convicções das educadoras e educadores, pois ele acreditava ser possível mudar a realidade educacional e, conseqüentemente, a realidade social e de um país, por meio da democratização do pensamento e do reconhecimento do poder oriundo dela.

O que vemos diante de proposições dessa ordem é que a atual sociedade e, sobretudo, a escola e a universidade, ainda evocam ranços coloniais e ditatoriais, o que acaba por ferir profundamente a democracia, que, nessa lógica, parece atender apenas a interesses restritos, bem como, aos interesses de grupos sociais dominantes. Não raro chegam ao conhecimento de todas e de todos, informações sobre violências, preconceitos e discriminações sofridas por pessoas pertencentes à comunidade acadêmica, decorrente da cor da sua pele, da sua condição financeira, do seu gênero, da sua sexualidade, etc., ferindo ferozmente o princípio democrático defendido por Florestan Fernandes.

Este sociólogo se preocupou com as questões relacionadas ao ensino superior e à universidade. Fervoroso analista da reforma universitária brasileira, desenvolveu críticas importantes sobre o percurso da universidade em nosso país. Segundo ele, as históricas influências europeias fizeram do Brasil um herdeiro da colonização portuguesa e dos baixos níveis de ambição educacional, bem como, da propensão em barrar a democratização do ensino e a compreensão de que o ensino superior é privilégio destinado aos filhos das classes abastadas.

Com o mesmo afincamento com que defendia a educação escolar, Florestan Fernandes defendeu a educação superior. Para ele, a universidade deveria ser compreendida como a referência fundamental, no que se refere à sua integração e a sua multifuncionalidade. Esta conceituação deu-se, fundamentalmente pela necessidade percebida à época, de expandir o acesso ao ensino superior. Desse modo, a universidade deveria oferecer maior possibilidade de ingresso, inclusive das camadas sociais menos abastadas, tornando-se uma universidade de massa. “[...] A universidade moderna não se organiza para pequenos números. [...]” (FERNANDES, 1975, p. 72).

As muitas contribuições desenvolvidas por Florestan Fernandes, no que concerne ao campo educacional, seja ele escolar ou universitário, possibilitaram a superação de vários pensamentos e práticas ao longo do tempo. No que pese à educação superior, ele propôs superar a compreensão naturalizada de que o ensino na universidade estaria no campo das capacidades transcendentais, ele busca extrapolar o entendimento do acesso à universidade como um dom, ou mesmo como privilégio de poucos. Para ele, o acesso e a ampliação do ensino nas universidades constituíam uma necessidade social fundamental.

No que se refere à reforma universitária, Florestan Fernandes acreditava que para uma verdadeira reforma seria necessária uma revolução cultural e educacional, pois as primeiras iniciativas resultantes de reforma universitária no Brasil, como por exemplo, a criação da Universidade de Brasília, mesmo representando um avanço neste campo, ainda era incipiente para a emancipação e expansão do ensino universitário no país. Fazia-se necessário reorganizar

a universidade superando a lógica das escolas superiores, caracterizadas pela dominação de práticas tecnicistas e da dominação de professores catedráticos. Em sua obra “A universidade brasileira: reforma ou revolução?” ele diz: “[...] nunca se chegará a uma universidade integrada e multifuncional sem liquidar o padrão brasileiro de escola superior e, com ele, o poder irresponsável e ilimitado do professor catedrático.” (FERNANDES, 1975, p. 70).

Da tessitura que fizemos em torno das obras destes autores, destacamos o papel educativo e político com que lutaram para possibilitar uma educação que mesmo com as suas fragilidades, possibilitasse condições e ressignificações de práticas e de espaços educacionais e políticos. A democracia defendida por Darcy Ribeiro parece exercer a mesma força daquela confrontada por Florestan Fernandes, afinal, é na vivência, problematização e ressignificação dela que o país vai se construindo, a passos, às vezes largos, mas nem sempre firmes.

Este resgate histórico e por vezes conceitual nos provoca a repensar a atual conjuntura política educacional do nosso país, principalmente no que se refere à universidade brasileira, ao ensino superior e aos fenômenos sociais existentes em seus muros. São reflexões importantes, essencialmente porque as realidades sociais atuais exigem novas perspectivas e a universidade precisa, para além da reforma universitária, ocorrida há mais de 50 anos, reconhecer a diversidade de todos os elementos culturais, sociais e individuais existentes na sociedade e pertencentes ao espaço universitário.

Tanto Florestan Fernandes como Darcy Ribeiro, estiveram muito além do seu tempo. A perspectiva de se pensar na diversidade cultural, de crença, de orientação sexual, de negritude, de etnia, entre tantas outras coisas, parece contemplada através das contribuições e reflexões destes dois pensadores. É clara em suas obras a ausência de discursos de exclusão, pelo contrário, a defesa pela ampliação e expansão do ensino, sobretudo, o ensino superior, revela a preocupação, mas, acima de tudo, o anseio por uma universidade de acesso gratuito, massivo e democrático para todas e todos.

Sob o amparo e preocupação de muitas pensadoras e pensadores, a educação brasileira e latino-americana pôde trilhar em direção a ressignificações e conquistas nunca antes vivenciadas. A ampliação e expansão da interiorização das universidades traduzem-se na nova possibilidade de pensar e encarar a universidade. O Centro Acadêmico do Agreste – CAA, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em Caruaru – PE, por exemplo, é fruto do avanço da universidade pública em direção das populações mais afastadas dos grandes centros urbanos e representa uma ampliação de acesso para muitas pessoas, principalmente aquelas as quais foi negado, por décadas, ensino superior gratuito. E, assim como em Caruaru – PE, muitos

centros universitários foram criados por todo o Brasil, graças a políticas públicas de maior acesso e de garantia de direitos instituídas nos governos Lula e Dilma.

Muito ainda temos a conquistar. Os legados deixados por Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, tanto como educadores, quanto como políticos, ainda reverberam através de mentes mais revolucionárias e cômicas do poder emancipador que deve emergir da educação, e, sobretudo das universidades. A democracia educacional pensada por estes intelectuais e educadores deve ser democracia de fato e não aquela naturalizada como pertencente a uma classe dominante que se estabelece como merecedora das benesses democráticas limitadas.

Corroborando com estas questões a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, ocorrida em Paris, na França, no ano de 2009, afirma nos itens 3 e 4, da “Responsabilidade Social da Educação Superior” o seguinte:

3. Instituições de ensino superior, através de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários) estabelecidas no contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa. Isso contribuiria para o desenvolvimento sustentável, a paz, o bem estar e a realização dos direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos.

4. A educação superior não deve apenas fornecer práticas sólidas para o mundo presente e futuro, mas deve também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia. (UNESCO, 2009).

Diante destas orientações vemos a grande importância do desenvolvimento de condições que possibilitem à emancipação de pessoas que mesmo pertencentes à população acadêmica sofrem exclusões por não corresponderem ao perfil hegemônico e ao *status quo* normatizado histórico e socialmente. Pessoas negras, pobres, adeptas de religiões de matrizes africanas, LGBTs, entre tantas outras possibilidades de ser, sofrem diariamente nas universidades, preconceitos, discriminações e violências de todas as ordens. Situações que despertam diversas reações e experiências, como subversão, enfrentamento, confrontação, mas também, medo, insegurança, exclusão, adoecimento, ansiedade, invisibilidade, angústia e até morte.

4 METODOLOGIA

Considerando a validade e confiabilidade de uma pesquisa científica, pode-se afirmar que a metodologia assume um papel fundamental para a condução do estudo e para o desenvolvimento, problematização e aprofundamento dos mais diversos conhecimentos. Buscando representar a importância que o método assume no âmbito da pesquisa, Minayo (2001) afirma que a metodologia é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...]” (MINAYO, 2001, p. 16). O que a autora quer destacar refere-se ao arremate que a metodologia é capaz de fazer para possibilitar uma compreensão mais analítica e estruturada dos dados e das teorias que subsidiam as investigações realizadas. Corroborando com este pensamento, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que:

A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 14)

O processo de construção de uma pesquisa científica pode ser conduzido por três caminhos, ou seja, ele pode caminhar pela via da abordagem qualitativa, ou pela via da abordagem quantitativa, e ainda pela perspectiva quantitativa/qualitativa, que é quando as duas abordagens são utilizadas para melhor explorar os fenômenos, elementos ou variáveis consideradas em uma pesquisa. Sobre estas perspectivas metodológicas Minayo e Sanches (1993) esclarecem que “[...] do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente.” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247), podendo ser complementares uma da outra.

A abordagem quantitativa é caracterizada por um conjunto de elementos que buscam dar legitimidade às demandas estudadas pela via da objetivação. Uma pesquisa que se utiliza da perspectiva quantitativa visa dar respostas concretas aos fenômenos estudados, não considerando questões de ordem subjetiva, como os afetos e emoções, entre outros aspectos. Para isso se utiliza de instrumentos de medição, estatísticos, lógicos e conclusivos. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 70) as hipóteses e classificações relacionadas às variáveis, no desenvolvimento de uma pesquisa de natureza quantitativa, devem garantir a precisão dos resultados, de modo a evitar possíveis contradições, ou interpretações e análises equivocadas.

Já a abordagem qualitativa relaciona-se a utilização de elementos que buscam analisar questões mais direcionadas às relações sociais e subjetivas. As pesquisas de natureza qualitativa

não pretendem ser conclusivas, mas, sobretudo objetivam ampliar as possibilidades analíticas e compreensivas dos fenômenos estudados, entre eles, as experiências pessoais, as histórias de vida, as produções culturais, etc. Alguns estudiosos do tema compreendem a pesquisa de cunho qualitativa como aquela capaz de possuir uma multiplicidade de instrumentos e de métodos investigativos e de análise. Denzin e Lincoln (2006) consideram um pesquisador qualitativo como sendo um confeccionador de colchas, exatamente pela capacidade de envolver múltiplas ferramentas e correlacioná-las ao ponto de dar sentido às suas investigações. Eles atribuem à/ao pesquisadora/or de abordagem qualitativa a característica de *bricoleur*¹⁹, justamente pela possibilidade e liberdade que a perspectiva qualitativa possibilita no desenvolvimento dos estudos.

Como *bricoleur* ou confeccionador de colchas, o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance [...]. Havendo a necessidade de que novas ferramentas ou técnicas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador o fará. [...]. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.18).

Neste estudo a abordagem assumida foi a qualitativa, principalmente por considerarmos as diversas possibilidades interpretativas que esta perspectiva oferece. Nesse sentido, cabe esclarecer sob qual ponto de vista foi utilizada tal abordagem, pois como já pontuado a pesquisa qualitativa dispõe de uma multiplicidade de elementos e ferramentas que constituem a sua caracterização.

Para subsidiar o percurso metodológico das nossas análises e interpretações nos aproximamos da concepção de pesquisa qualitativa defendida por González Rey (2005), a qual compreende o papel, a importância e a capacidade da perspectiva qualitativa de produção epistemológica. O autor desenvolve o conceito de “Epistemologia Qualitativa” referindo-se ao potencial gerador de conhecimento oriundo de pesquisas de cunho qualitativo. Para ele, a Epistemologia Qualitativa leva em consideração a produção de sentidos da pesquisadora/or durante o processo de construção da pesquisa científica. Desse modo, a pesquisadora/or torna-se, também, um participante na pesquisa, um participante que aprende, seja por ocasião da construção teórica consultada ou desenvolvida, seja pelo seu pensamento (especulações, fantasias, desejos, subjetividade). “[...] Quando se inclui no repertório da pesquisa empírica o

¹⁹ Termo utilizado para identificar a pesquisadora ou pesquisador que desenvolve seus estudos através da técnica da *bricolage*. *Bricoleur* é um termo popular francês que está relacionado a uma pessoa que faz o seu trabalho com as próprias mãos, como sugere Lévi-Strauss (1989, p. 32) “[...] o *bricoleur* é aquele que trabalha com suas mãos, utilizando meios indiretos se comparados com os do artista. [...]”.

sujeito que aprende, começa-se a gerar inteligibilidade sobre novos processos que intervêm na aprendizagem, como o da produção de sentido por parte do sujeito.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 8).

Esta teoria defende que o desenvolvimento de uma posição reflexiva frente aos limites e contradições da pesquisa científica possibilita o rompimento da consciência passiva, oriunda de um princípio instrumental fixo, reprodutor de procedimentos estatísticos incapazes de produzir uma única ideia. Por isso, alerta para o risco de não instrumentalizar a pesquisa qualitativa, sugerindo que haja debate teórico-metodológico, com a finalidade de superar a hipertrofia instrumental. Afinal, a Epistemologia Qualitativa considera a pesquisa como um processo constante de comunicação.

[...] Esse instrumentalismo corrompeu o objetivo da ciência e levou à *reificação* do empírico, provocando profundas deformações ao usar a teoria. Por esse motivo, falar de metodologia qualitativa implica um debate teórico-epistemológico, sem o qual é impossível superar o culto instrumental derivado da hipertrofia que considera os instrumentos vias de produção direta de resultados na pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 3) [grifo do autor].

Com a utilização da abordagem qualitativa, sob o intermédio da “Epistemologia Qualitativa”, foi possível desenvolver conhecimentos que favoreceram para uma melhor compreensão sobre as questões envolvendo a angústia e a colonialidade do ser, decorrentes da LGBTfobia em estudantes de licenciatura em Pedagogia e em Física do Centro Acadêmico do Agreste – CAA, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

4.1 Tipo ou finalidade do estudo

Quanto aos fins, a pesquisa caracterizou-se como sendo exploratória e explicativa.

A pesquisa exploratória visa ampliar o conhecimento sobre determinadas situações as quais são percebidas como necessárias de aprofundamento. Vimos no levantamento do cenário de produção, desenvolvido para este estudo, o ineditismo e a necessidade de exploração de investigações que considerassem a angústia, a colonialidade do ser e as suas relações com a subalternização decorrentes da LGBTfobia, no âmbito da universidade, e por isso considerou-se oportuno conhecer os diversos elementos envolvidos neste fenômeno, possibilitando conceituações, visibilidade e inteligibilidade. Gil (2008), contribui para uma melhor compreensão sobre este tipo de estudo quando afirma que, “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista

a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2008, p. 27). Geralmente, este tipo de pesquisa envolve levantamento de literatura, estudos de caso e entrevistas não estruturadas.

No que se refere à pesquisa explicativa, ela se caracteriza pela preocupação em identificar razões pelas quais a ocorrência dos fenômenos é justificada. Este tipo de pesquisa se aproxima do objetivo metodológico deste estudo, pois, como busca compreender e explicar os elementos envolvidos nos fenômenos e variáveis estudadas, possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, inteligíveis e mais elucidativos. Nessa direção Gil (2008) diz que as pesquisas explicativas

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. (GIL, 2008, p. 28).

Este tipo de pesquisa oferece alguns riscos, pois busca encontrar causalidades nos fenômenos estudados. Comumente é utilizada na pesquisa experimental, mas com o método adequado é capaz dar respostas contundentes em estudos das ciências sociais, ampliando o universo de significações, compreensões e probabilidades.

4.2 Método da pesquisa

A tentativa de trazer à luz do conhecimento, premissas que pudessem esclarecer fenômenos sociais, ocupou um importante espaço no contexto da produção de conhecimentos. Os paradigmas científicos sempre buscaram estabelecer modelos, cada vez mais eficazes e elucidativos para a manutenção da verdade. Verdade tantas vezes contestada, principalmente, em relação às ciências sociais. O *status* da ciência, por vezes deu lugar à ausência de temas que por não haver respaldo objetivo, determinista e passível de reprodução, ignorou as vicissitudes experienciais cotidianas, individuais e sociais.

Sem dar conta de todos os fenômenos sociais, a ciência “objetiva” deixou de contemplar inúmeras possibilidades de compreensão das realidades, o que acabou por estabelecer um limiar entre o que seria considerado conhecimento válido e o que seria considerado conhecimento não científico.

A fenomenologia, por exemplo, dentro de uma compreensão das ciências sociais assume o papel, segundo aponta Minayo (2010), de uma sociologia da vivência cotidiana, esta

compreensão aponta para o entendimento de que os atos sociais são elementos que não são encontrados na esfera das ciências naturais, pois são próprios das ciências sociais, principalmente e, sobretudo, por levar em consideração os significados destes fenômenos – atos – sociais.

A fenomenologia, compreendida através das experiências da vida cotidiana, leva em consideração as angústias e as preocupações pelas quais as pessoas vivenciam no contexto das suas experiências sociais e interações subjetivas. Estas interações possibilitam a construção de compreensões acerca da realidade social, estabelecendo a importância sobre aquilo que é experimentado no cotidiano, sobre a produção de conhecimento acerca do resultado destas experiências e sobre as ferramentas investigativas necessárias para analisar o cotidiano, os sujeitos envolvidos e as experiências vivenciadas.

Estas questões são necessárias para que se possa compreender a importância que a realidade social exerce na vivência das pessoas, influenciando as suas vidas, suas escolhas, suas formas de enxergar o mundo. A realidade social possui e produz sentidos para todas as pessoas que vivem nela. Cabe, portanto, aos pesquisadores das ciências sociais, revelarem os significados implícitos no universo dos atores sociais, considerando as suas subjetividades, angústias, especificidades sociais e identificações políticas e ideológicas.

Não se pode deixar de considerar, também, que as influências das experiências da vida cotidiana fazem parte das construções subjetivas das pesquisadoras e dos pesquisadores, como já destacado anteriormente. Isto é fundamental para que se possa (re)pensar as recorrentes tentativas de invisibilização das/os pesquisadoras/es, atribuindo a elas/es um lugar caracterizado pela neutralidade, pelo obscurecimento das suas influências no desenvolvimento de pesquisas, bem como, pela separação defendida como sendo imprescindível entre pesquisadora/or e o seu objeto de pesquisa.

Este desaparecimento da pesquisadora e do pesquisador no discurso da neutralidade desconsidera um elemento importantíssimo, no que se refere às experiências da vida cotidiana e a própria maneira de fazer pesquisa em ciências sociais: o de que a visão de mundo e da realidade, inclusive sobre as escolhas que são feitas para a definição do objeto de pesquisa são atravessados por valores, crenças, culturas e acordos sociais. Desse modo, abandonar a ideia de neutralidade como garantia de confiabilidade científica é fundamental nas ciências sociais, considerando que os valores na pesquisa assumem fator positivo e não negativo na escolha, investigação e desenvolvimento daquilo a que se propõe investigar (SANTOS FILHO, 2007, p. 28-29).

Diante disso, torna-se fundamental a escolha de um método científico que possibilite uma melhor aproximação do pesquisador com os elementos investigados, com vista à produção de conhecimentos válidos, inteligíveis e confiáveis.

Antes de prosseguirmos é fundamental compreender o que vem a ser método científico. Nesta direção Lakatos e Marconi (2003) apontam que o método é caracterizado como sendo, “[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 83). O método representa, então, o percurso pelo qual a investigação deverá seguir em direção à compreensão dos fenômenos estudados e à descoberta e construção de novas possibilidades interpretativas do conhecimento.

Para o autor Bunge (1980) o método científico corresponde a teoria da investigação. Para ele o método alcança os seus objetivos quando consegue cumprir ou se propõe com o cumprimento das seguintes etapas:

- a) **descobrimento do problema** ou lacuna num conjunto de conhecimentos. Se o problema não estiver enunciado com clareza, passa-se à etapa seguinte; se o estiver, passa-se à subsequente;
- b) **colocação precisa do problema**, ou ainda a recolocação de um velho problema, à luz de novos conhecimentos (empíricos ou teóricos, substantivos ou metodológicos);
- c) **procura de conhecimentos ou instrumentos relevantes ao problema** (por exemplo, dados empíricos, teorias, aparelhos de medição, técnicas de cálculo ou de medição). Ou seja, exame do conhecido para tentar resolver o problema;
- d) **tentativa de solução do problema com auxílio dos meios identificados**. Se a tentativa resultar inútil, passa-se para a etapa seguinte; em caso contrário, à subsequente;
- e) **invenção de novas idéias** (hipóteses, teorias ou técnicas) ou **produção de novos dados empíricos** que prometam resolver o problema;
- f) **obtenção de uma solução** (exata ou aproximada) do problema com auxílio do instrumental conceitual ou empírico disponível;
- g) **investigação das conseqüências da solução obtida**. Em se tratando de uma teoria, é a busca de prognósticos que possam ser feitos com seu auxílio. Em se tratando de novos dados, é o exame das conseqüências que possam ter para as teorias relevantes;
- h) **prova (comprovação) da solução**: confronto da solução com a totalidade das teorias e da informação empírica pertinente. Se o resultado é satisfatório, a pesquisa é dada como concluída, até novo aviso. Do contrário, passa-se para a etapa seguinte;
- i) **correção das hipóteses, teorias, procedimentos ou dados empregados na obtenção da solução incorreta**. Esse é, naturalmente, o começo de um novo ciclo de investigação" (BUNGE, 1980, p.25) [grifos do autor].

Considerando as contribuições observadas até aqui, no que se refere a fundamentação do que venha a ser metodologia, convém destacar o método pelo qual esta pesquisa foi subsidiada e contribuiu para dar sustentação às investigações e análises que foram realizadas. Tendo em vista as especificidades da temática abordada, o “Método de Caso Alargado”, difundido por Boaventura de Sousa Santos, mostrou-se muito eficaz para sustentar uma análise mais descritiva e uma compreensão da complexidade envolvida neste campo de estudo mais ampliada.

[...] Este método foi desenvolvido pela antropologia cultural e social e as suas potencialidades no domínio da sociologia começam hoje a ser reconhecidas. Ele opõe à generalização positivista pela quantidade e pela uniformização, a generalização pela qualidade e pela exemplaridade. Em vez de fixar a quantidade de casos (observações) adequada, o método de caso alargado escolhe um caso ou um número limitado de casos em que se condensam com particular incidência os vectores estruturais mais importantes das economias interaccionais dos diferentes participantes numa dada prática social sectorial. Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou mesmo de único. [...]. (SANTOS, 1983, p. 11-12).

A escolha pelo Método de Caso Alargado levou em consideração, entre outras coisas, a proximidade teórico-epistemológica com a abordagem qualitativa, descrita anteriormente, principalmente, no que se refere à “Epistemologia Qualitativa”.

4.3 Delimitação e local da pesquisa

Conforme nos aponta Gil (2008, p. 49) “O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados. [...]”. Considerando a conceituação oferecida pelo autor, passamos a apresentar a delimitação do nosso estudo, do local que fora realizado, das fontes de informação e das técnicas de coleta de dados que foram utilizadas para subsidiar as nossas investigações.

A presente pesquisa é delimitada ao estudo referente a percepção sobre a LGBTfobia em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física do CAA/UFPE e os desdobramentos em relação à angústia e a colonialidade do ser. Como apresentado na introdução, a escolha por esta temática considerou algumas características importantes, como: a) a relevância da produção de pesquisas que busquem problematizar, compreender e dar

visibilidade às violências e sofrimentos vivenciados por pessoas LGBTs; b) a experiência vivenciada pelo pesquisador quando professor substituto do Núcleo de Formação Docente – NFD, do Centro Acadêmico do Agreste – CAA, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, nos Cursos de Licenciatura em Química, Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática. Na oportunidade eram ofertados componentes curriculares²⁰ nos quais se trabalhavam questões relacionadas ao campo do desenvolvimento sexual e das sexualidades, o que resultou na identificação de importantes situações de resistência às questões LGBTs, inclusive com aparentes comportamentos de LGBTfobia por parte de alguns discentes; c) o interesse nesta discussão e pelo lugar político-acadêmico ocupado pelo pesquisador e pela sua orientadora, no que se refere ao enfrentamento a todo tipo de discriminação e preconceito, sobretudo, o preconceito sexual e das sexualidades; d) a intensão de possibilitar um diálogo entre a discussão da psicologia e da educação, no que pesem as representações e significados que envolvem a angústia, a colonialidade do ser, a universidade e a LGBTfobia; e) desenvolver material teórico fidedigno que possa contribuir para um maior aprofundamento sobre o tema, bem como, para fomentar futuras pesquisas que possam dar maior lucidez às questões aqui apresentadas.

Corroborando com a perspectiva metodológica do Método de Caso Alargado, pretendido neste estudo, e considerando que uma das ferramentas para a delimitação de uma investigação científica é a pesquisa de campo, Lakatos e Marconi (2003, p. 190) apontam, ao se referirem aos diversos ramos científicos e de investigação que se utilizam desta ferramenta para o levantamento de dados, que a antropologia cultural e social²¹ é uma delas. No que se referem à definição da pesquisa de campo, as autoras a conceituam como sendo:

²⁰ Os componentes curriculares ofertados durante a experiência como professor substituto, nos semestres dos anos de 2015 e 2016, atendem a seguinte organização:

Componente Curricular	Licenciatura	Código	Período letivo	Turno	Carga horária
Fundamentos Psicológicos da Educação I	Física	FISC0081	3º	Noturno	72 h/a*
Fundamentos Psicológicos da Educação I	Matemática	MATM0029	3º	Noturno	72 h/a
Fundamentos Psicológicos da Educação II	Física	FISC0087	4º	Noturno	36 h/a
Fundamentos Psicológicos da Educação II	Matemática	MATM0034	4º	Noturno	36 h/a
Fundamentos Psicológicos da Educação II	Química	QUIM0081	4º	Noturno	36 h/a
Avaliação da Aprendizagem	Química	QUIM0091	5º	Noturno	72 h/a
Tópicos Especiais do Desenvolvimento Humano	Matemática	MATM0106	Eletiva	Vespertino/Noturno**	72 h/a

* Hora-aula

** Nos semestres 2015.2 e 2016.1, o componente foi ofertado no turno vespertino, já no semestre letivo 2016.2 foi ofertado no noturno.

²¹ Área científica que desenvolveu o Método de Caso Alargado como pontuamos no método da pesquisa.

[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. [...]. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

A pesquisa de campo foi realizada no Centro Acadêmico do Agreste – CAA, que foi o primeiro *campus* da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, a ser aberto no interior do Estado. Inaugurado no ano de 2006 objetivava oferecer educação superior gratuita e de qualidade para a região Agreste. A cidade escolhida para a instalação desse centro foi Caruaru, tendo em vista o potencial e referência de desenvolvimento que o município gozava. Iniciou suas atividades oferecendo cinco cursos de graduação nas áreas de Administração, Economia, Engenharia Civil, Pedagogia e Designer. Atualmente oferece, além das graduações já mencionadas, as Licenciaturas em Física, em Matemática, em Química e a Intercultural Indígena. Oferece também, os cursos de Comunicação Social, de Engenharia de Produção e de Medicina. Dispõem, ainda, de cinco programas de pós-graduação²² e é um polo do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF)²³.

Como pontuado, a pesquisa de campo foi realizada no CAA/UFPE, especificamente com discentes do Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física, graduações que fazem parte do Núcleo de Formação Docente – NFD. Este recorte é importante, pois em nossos objetivos específicos pretendemos mapear as principais contribuições da formação das licenciaturas, na perspectiva da construção das subjetividades de estudantes de universidade pública, no tocante à angústia decorrente da LGBTfobia.

A pesquisa de campo foi realizada, portanto, para atender ao propósito de levantar dados empíricos relevantes, de modo a possibilitar o confronto entre a teoria e a prática observada.

4.4 Fontes de informação

²² Programa de Pós-Graduação em Economia (PPGECON);
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC);
Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental (PPGECAM);
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP);
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM).

²³ Dados obtidos através do site do Centro Acadêmico Agreste - CAA: <https://www.ufpe.br/caa/index.php>, nos links “CAA” e “Pós-Graduação”, acessados no dia 03/02/2017.

Para o trabalho de coleta de dados foram considerados dois grupos sociais, por considerarmos que eles são fundamentais para o nosso objetivo. Os grupos escolhidos para atendimento à finalidade desta pesquisa, bem como para o estabelecimento de um diálogo e para observações que consubstanciaram nossas investigações foram os que seguem:

- Discentes do Curso de Licenciatura em Física de turmas iniciais (do 2º e 3º períodos) e turmas finais (do 8º e 9º períodos);
- Discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia de turmas iniciais (do 2º e 3º períodos) e turmas finais (do 8º e 9º períodos).

A escolha pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia levou em consideração os diversos elementos em torno do imaginário social de um curso que parece mais direcionado ao gênero feminino. A característica do cuidado associada à área da pedagogia exerce, histórica e socialmente, uma relação mais direcionada às mulheres, o que acaba por resultar em uma presença menor de homens em Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Por outro lado, Cursos de Licenciatura em Física tendem a apresentar uma presença mais efetiva de estudantes do gênero masculino, tendo em vista a relação, também histórica e social que estabelece o lugar das ciências exatas como espaços, supostamente, destinados aos homens. Esta dicotomia foi levada em consideração, por identificarmos que ela seria relevante para a realização do nosso estudo, pois ofereceu elementos importantes para pensar os modelos sociais de gênero e sexualidade que se cruzam nas relações entre as pessoas, como também entre as instituições, e que são reverberados na universidade, e, que de uma forma ou de outra, provocam tensionamentos em estudantes universitários. Já em relação à escolha dos períodos pesquisados – períodos iniciais e períodos finais de cada curso –, nossa intenção foi a de analisar se a formação docente – formação de futuras/os professoras/es – exerce alguma influência na forma de compreensão da LGBTfobia na universidade, tendo em vista que as/os estudantes têm acesso a discussões, em componentes curriculares obrigatórios, de temas relacionados à diversidade.

4.5 Técnicas de coleta de dados

A coleta de dados é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa científica. Através dela torna-se possível o acesso aos dados e aos conteúdos empíricos e de experiências vivenciadas pelas pessoas colaboradoras, os quais subsidiarão as descobertas e as análises das variáveis estudadas, de modo a oferecer possibilidades interpretativas e variadas

respostas ao problema da pesquisa, contribuindo para possíveis resultados, os quais serão essenciais para dar fidedignidade ao estudo realizado.

Sendo assim, as observações e análises que foram realizadas para esta pesquisa levaram em conta as experiências vivenciadas com as/os alunas/os que compuseram nossas fontes de informação, através dos instrumentos de coleta de dados. Neste sentido, pudemos identificar, comparar e analisar diferentes manifestações, como expressões de saberes, expressões de poderes, a organização dos grupos sociais, o contato, a interlocução, além das estratégias de relações entre os grupos sociais, as pessoas e as diversas formas de compreensão ou de preconceito em relação à LGBTfobia. Tudo isto foi importante, pois, conforme nos aponta Lage (2005), faz-se necessário para um bom trabalho científico “[...] observar, além das falas e dos silêncios, os espaços, os atores, as atividades, a atmosfera do ambiente, os comportamentos e os sentimentos. [...]”. (LAGE, 2005, p. 198).

Para que pudéssemos lograr êxito nas nossas observações e análises fizemos uso de técnicas variadas de coleta de dados, as quais buscaram atender as oportunidades de compreensão que os instrumentos investigativos ofereceram. Das diversas técnicas de coletas de dados existentes, fizemos uso das seguintes:

- **Questionário online²⁴** – A utilização de questionário *online* buscou levantar dados mais gerais sobre as questões estudadas. Segundo Gil (2007, p. 114), “[...] Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. [...]”. O principal objetivo da utilização do questionário foi analisar a compreensão dos grupos sociais, sobre as questões relacionadas à LGBTfobia no âmbito do ensino superior e os possíveis desdobramentos com a angústia e a colonialidade do ser;
- **Entrevistas semiestruturadas** – Para Cruz Neto (1994, p. 57), “A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. [...]”. Não se trata de uma conversa sem pretensões, afinal há objetivos claros que atuam como alicerce para a entrevista. O autor completa, afirmando entender a entrevista “[...] como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. [...]” (Ibibem, p.57). As entrevistas, geralmente, podem assumir a forma estruturada, quando as questões investigadas exigem roteiro preestabelecido e respostas objetivas, ou não estruturada, quando as questões são

²⁴ Em alguns momentos poderá ser descrito como formulário eletrônico.

abertas. Contudo, dependendo do objetivo proposto na pesquisa ela pode assumir, ainda, a estrutura de entrevista semiestruturada. No que se refere à entrevista semiestruturada – técnica que utilizamos nesta pesquisa –, trata-se de um instrumento de coleta de dados caracterizado por indagações mais ou menos abertas a conduzir uma entrevista como uma baliza, de modo que o entrevistado responda tais indagações livremente. Segundo Flick (2004),

[...] As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse, sendo amplamente utilizadas. Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário [...]. (FLICK, 2004, p. 89).

- **Consulta aos PPP's dos Cursos de Licenciatura em Física e em Pedagogia do CAA/UFPE** – Como se tratam de cursos de formação de professores, alguns componentes curriculares trabalham com temas relacionados ao desenvolvimento humano, a sexualidade, gestão de políticas educacionais, entre outros temas que poderão oferecer informações importantes sobre a maneira como as questões referentes a intervenções e enfrentamentos a diversos preconceitos, entre eles a LGBTfobia, veem sendo desenvolvidos durante a formação das/os futuras/os professoras/es.

Além destes instrumentos a pesquisa contemplou vasta consulta bibliográfica e documental sobre estes temas em bibliotecas locais e *sites da internet*.

4.6 Coleta de dados e procedimentos

É essencial descrever quais foram os instrumentos utilizados para a obtenção dos resultados da pesquisa; dos materiais analíticos, dos procedimentos, modos de fazer, dificuldades enfrentadas e todas as etapas que constituíram a base de sustentação, o alicerce de nossas estratégias investigativas, e, sobretudo, a aproximação a resultados que ora mostraram-se transformadores, fecundos e reveladores, e ora, preocupantes e desafiadores.

Optamos pela utilização, inicialmente, de um formulário eletrônico inserido na *internet*, através de plataforma de dados *online*, para que através dele fosse possível identificar as pessoas que atendessem aos critérios de inclusão exigidos nesta pesquisa, e que, de maneira voluntária, também, se dispusessem para participar desta etapa e de etapa posterior ao questionário *online*.

A construção do questionário seguiu uma dinâmica que buscou identificar, no mínimo, três blocos investigativos principais: a) Orientação sexual, conceituação de temas relativos à sexualidade e preconceito por orientação sexual; b) Reconhecimento de situações preconceituosas em relação à LGBTfobia no ambiente do ensino superior e vivências e/ou sentimentos gerados em razão de possíveis situações de preconceito sofridas ou testemunhadas; e c) O papel da formação docente para o reconhecimento de violências LGBTfóbicas e a relevância de estudos em torno das discussões sobre LGBTfobia e diversidade sexual no ensino superior.

O formulário eletrônico utilizado foi desenvolvido através da plataforma *Google Forms*, que possibilita o preenchimento *online* através de *link* acessado de maneira autônoma, digitando o URL²⁵ diretamente no navegador, ou através de um *link* de atalho que direciona a pessoa que o recebeu, diretamente, para a página do questionário *online*.

O questionário atende a uma estrutura que preza, primordialmente, pela ética, clareza do objeto que o estudo se propõe realizar e pela garantia quanto a voluntariedade na sua participação. O título que utilizamos no questionário foi: “Pesquisa sobre LGBTfobia no ensino superior”, o qual foi seguido por breve apresentação do objetivo e finalidade da pesquisa. Em seguida é apresentado o questionamento quanto a concordância em participar do estudo, através do questionário, sob as informações e orientações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE *online*, que seguiu as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, que, reconhecendo a lisura da ferramenta utilizada aprovou a sua utilização, sem ressalvas.

Após este preâmbulo inicia-se uma sequência de 19 (dezenove) perguntas devidamente numeradas. As questões alternam perguntas que possibilitam respostas sugeridas, e/ou, perguntas que exigem respostas discursivas, conforme pode ser observado no Anexo I.

Das 19 questões, numeradas, apenas 01 não foi obrigatória. Trata-se da questão 4, a qual questiona sobre a orientação sexual da pessoa respondente. As questões obrigatórias foram identificadas no questionário com um asterisco vermelho (*), na parte superior da pergunta. Esta identificação é padronizada e faz parte da estrutura do sistema de criação de formulários *online*, que permite tornar obrigatória ou não, alguma questão incluída do questionário. Logo, as questões nas quais não consta o asterisco não são obrigatórias as respostas.

Optamos por deixar a questão 4 sem o *status* de obrigatória, pois consideramos que tal questionamento pudesse representar alguma forma de desconforto e/ou constrangimento, e,

²⁵ Sigla para o termo em inglês “Uniform Resource Locator” (Localizador Padrão de Recursos), que corresponde ao endereço de um recurso disponível em uma rede de *internet* ou de *intranet*.

também, tinha-se a intenção de identificar possíveis invisibilizações identitárias, que talvez pudessem oferecer condições mais ampliadas de análise sobre mecanismos de afirmação da orientação sexual das pessoas colaboradoras. Porém, mesmo não sendo obrigatória, todos os questionários que foram respondidos, constavam respostas ao item não obrigatório. No Anexo I pode ser visualizada a questão 4, que trata sobre a orientação sexual da/o estudante respondente.

No que se refere as questões com *status* de obrigatória um quantitativo de 05 perguntas, das 19 solicitadas no questionário, desdobrava-se em outros questionamentos. Esta subordinação foi necessária, pois às questões em tela, demandavam aprofundamento quanto às perguntas realizadas. Isto aconteceu nas questões 5,6,10, 11 e 19, conforme pode ser visualizado no Anexo I.

A nenhuma das questões subordinadas foi conferido o *status* de obrigatória. Consideramos que estabelecer tais desdobramentos de perguntas como obrigatórios seria expor as pessoas colaboradoras, a situações geradoras de conflitos ou sentimentos angustiantes, pois tratam-se de questionamentos e/ou explanações que sugerem, a apresentação de opiniões e experiências que podiam ser causa de sofrimento para quem estivesse respondendo o questionário. Não tornar obrigatórios tais questionamentos, também foi pensado no sentido de garantir e preservar a autonomia e voluntariedade das pessoas que responderam ao formulário eletrônico.

Quanto a prospecção de pessoas colaboradoras, foram assumidas algumas estratégias de divulgação do questionário *online*, inicialmente foram enviados *e-mails* com o convite para a participação na pesquisa, os endereços de *e-mail* foram obtidos através dos coordenadores dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física, bem como, através dos Diretórios Acadêmicos – DA, de cada um dos dois cursos, e, de alunas/os e professoras/es que se propuseram a divulgar o *link* da pesquisa entre as/os discentes e turmas incluídos nos critérios de inclusão.

Para uma maior divulgação e esclarecimentos quanto a pesquisa, o pesquisador, conseguiu autorização, através dos coordenadores e professoras/es dos cursos pesquisados, a visitar todas as turmas de segundo, terceiro, oitavo e nono períodos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física, do Centro Acadêmico do Agreste – CAA, da Universidade Federal de Pernambuco. Abaixo é possível visualizar, na tabela 5, as datas, cursos, turmas – períodos – visitadas e o quantitativo de estudantes alcançados, de modo a compreender a dinâmica de divulgação da pesquisa utilizada pelo pesquisador:

Tabela 5 – Fluxo de divulgação da pesquisa

DATA	CURSO	TURMA/PERÍODO	QUANTITATIVO DE ALUNAS/OS
11/08/2017	Física	3º Período	19
14/08/2017	Física	2º Período	18
15/08/2017	Pedagogia	3º Período	24
24/08/2017	Física	9º Período	02
25/08/2017	Pedagogia	2º Período	26
25/08/2017	Física	8º Período	16
25/08/2017	Pedagogia	8º Período	28
25/08/2017	Pedagogia	9º Período	09
TOTAL			142

Fonte: Atas de assinaturas das/os discentes quando da divulgação presencial.

A divulgação presencial e *online* da pesquisa seguiu uma lógica de organização que conseguiu alcançar toda a população discente considerada nos critérios de inclusão. No que se refere à divulgação presencial, a dinâmica utilizada contemplou a seguinte sequência: a) apresentação do pesquisador e da sua orientadora; b) apresentação do Programa de Pós-Graduação ao qual o pesquisador está vinculado; c) explanação sobre as principais características e objetivos da pesquisa; d) explicação sobre as ferramentas de coleta de dados utilizadas no estudo; e) convite para a participação no estudo, através do formulário eletrônico; f) recolhimento do endereço de *e-mail* das/os discentes para envio *online* do *link* (URL) do formulário eletrônico, correspondente à pesquisa; e, g) envio do *link* do formulário *online*, através do *e-mail* do pesquisador, para os endereços eletrônicos disponibilizados pelas/os alunas/os.

Esta estratégia conseguiu um alcance de 142 estudantes que receberam estas orientações e convite de forma direta, e de mais 69 estudantes que foram informados de forma indireta, considerando as ausências durante o contato presencial, mas que tomaram conhecimento por meio de divulgação pelos Diretórios Acadêmicos e *e-mails* coletivos, utilizados pelas turmas como ferramenta de troca de materiais e de comunicação. A pesquisa também foi divulgada através de aplicativo de telefonia móvel, utilizado pelas turmas para comunicação e troca de materiais, como foi o caso, por exemplo, de uma das turmas do Curso de Licenciatura em Física que adicionou o pesquisador em um grupo do aplicativo *WhatsApp Messenger*²⁶, para que fosse possível a divulgação e o convite para a participação na pesquisa.

Sendo assim, considerando a população discente atingida pela divulgação do estudo de forma direta e de forma indireta, nesta primeira etapa do processo de coleta de dados, foi

²⁶ Aplicativo disponibilizado em vários sistemas e plataformas operacionais de telefonia móvel, para aparelhos com acesso à *internet* (*smartphones*), que possibilita comunicação entre pessoas através de mensagens instantâneas e chamadas de voz e de vídeo.

alcançado um quantitativo de 211 estudantes que tomaram conhecimento e receberam convite para participar deste estudo. Como foi mencionado, anteriormente, o *link* para a participação na pesquisa foi enviado por *e-mail*. Na mensagem enviada constava um convite e o atalho para o formulário eletrônico, abaixo (ver Figura 1) pode ser visto o convite enviado através dos *e-mails* e aplicativo que foram disponibilizados pelas/os estudantes quando da divulgação da pesquisa.

O questionário *online* esteve disponível para o recebimento de respostas durante 20 dias. Este tempo compreendeu o intervalo entre os dias 11 e às 23h:59m do dia 31 do mês de agosto de 2017. Durante o tempo em que o questionário esteve disponível para o recebimento de respostas, 56 pessoas preencheram e transmitiram o formulário eletrônico.

Figura 1 – Mensagem de *e-mail* utilizada na divulgação da pesquisa

Convite para participação em pesquisa



Márcio Oliveira
sex 25/08/2017 20:50

Prezadas/os Senhoras/es,

Gostaria de convidá-las/os a participar de uma pesquisa de caráter científico no campo de Educação e Psicologia.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender quais as principais implicações que a angústia decorrente da LGBTfobia provoca nos estudantes de licenciaturas em formação nas universidades públicas do interior de Pernambuco.

O público alvo do questionário são estudantes de turmas iniciais e finais (2º, 3º, 8 e 9º períodos) dos cursos de licenciatura em Física e Pedagogia do Campus Acadêmico do Agreste – CAA, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

O tempo médio para responder o questionário online é de aproximadamente 15 minutos. Todas as informações que você fornecer serão sigilosas, sendo garantida a não identificação do respondente. Porém, se desejar participar de etapas futuras, haverá campo apropriado para a manifestação do seu interesse.

Antecipadamente agradecemos à sua participação. Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, entre em contato através do e-mail: marclorubensoliveira@hotmail.com.

Para acessar o questionário, clique no link abaixo:
<https://goo.gl/forms/HH3zX1bzVK4RHzn1>



Pesquisa sobre LGBTfobia no ensino superior
goo.gl

Ferramenta de coleta de dados que objetiva levantar informações sobre as implicações que a angústia decorrente da LGBTfobia provoca em estudantes de licenciaturas em formação nas universidades públicas do interior de Pernambuco, para subsidiar pesquisa de dissertação de mestrado em educação contemporânea.

Atenciosamente,

Márcio Rubens de Oliveira
Discente do Curso de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduC
Centro Acadêmico do Agreste – CAA
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Fonte: *E-mail* do pesquisador.

Considerando, então, um total de 211 estudantes que foram convidadas/os para participar da pesquisa, 56 questionários foram respondidos, o que correspondeu a um percentual de 26% de retorno, demonstrando, então, uma satisfatória estratégia de divulgação.

Este resultado alcança níveis mais satisfatórios se considerado o quantitativo de pessoas que demonstraram interesse em participar da etapa posterior e de maior profundidade. A última pergunta do questionário, a questão 19, interpelava as/os estudantes colaboradoras/es sobre o interesse em contribuir em etapa posterior ao formulário eletrônico, sem que fosse divulgada qual seria a ferramenta utilizada nesta próxima etapa. Em caso de resposta afirmativa, havia um desdobramento nesta pergunta onde a pessoa era convidada a deixar informações para futuro contato. Também era explicitado o caráter sigiloso dessas informações. Para se ter uma ideia, das 56 pessoas que participaram da pesquisa, 46% demonstraram interesse em contribuir posteriormente, o que representou um total de 26 estudantes.

Os dados que foram solicitados na questão 19 tiveram como objetivo possibilitar o contato com a pessoa colaboradora de modo a ser possível o agendamento da etapa posterior ao preenchimento do formulário eletrônico. As pessoas que de maneira voluntária optaram em participar da próxima etapa, eram convidadas a deixar o nome, *e-mail* e o número de telefone, para que o pesquisador pudesse realizar contato futuro. Embora a solicitação exigisse essas três informações pessoais, qualquer uma delas seria utilizada para o estabelecimento do contato.

As pessoas que se dispuseram a participar da segunda etapa de coleta de dados utilizaram quatro formas de exposição dos seus dados pessoais, foram eles: nome, *e-mail* e nº de telefone – conforme foi sugerido; nome e *e-mail*; *e-mail* e nº de telefone; e, apenas nº de telefone. Abaixo, na tabela 6, é possível visualizar de maneira mais detalhada como as pessoas deixaram suas informações para o contato:

Tabela 6 – Disponibilização de informações para participação na segunda etapa de coleta de dados

INFORMAÇÕES FORNECIDAS	QUANT. DE PESSOAS	QUANT. DE PESSOAS (%)	QUANT. POR CURSOS		QUANT. POR CURSO (%)	
Nome, e-mail e nº de telefone	18	69%	Física	11	Física	42%
			Pedagogia	07	Pedagogia	27%
Nome e e-mail	04	15%	Física	00	Física	0%
			Pedagogia	04	Pedagogia	15%
E-mail e nº de telefone	03	12%	Física	03	Física	12%
			Pedagogia	00	Pedagogia	0%
Apenas nº de Telefone	01	4%	Física	00	Física	0%
			Pedagogia	01	Pedagogia	4%
Total	26	100%		26		100%

Fonte: Planilhas da pesquisa *online*.

Das/os estudantes que disponibilizaram o número de telefone, ou seja 22 estudantes, foi possível o contato com 17, destas/es, apenas com 01 estudante não conseguimos contato direto, pois das três tentativas que realizamos, o telefone foi atendido por uma pessoa que se identificou

como sendo a mãe do discente. Mesmo ligando em horários alternados e seguindo as orientações sobre quando conseguiríamos falar com o estudante, não obtivemos êxito. Importante registrar que em todas as tentativas, esclarecemos sobre o motivo da ligação e solicitamos que fosse repassada a informação quanto a ligação telefônica que estava sendo feita.

Nem sempre, na primeira ligação telefônica, era possível o contato com a/o estudante colaboradora/or, situações como impossibilidade de atendimento da ligação no momento em que ela era feita, falta de cobertura da operadora de telefonia móvel e aparelho telefônico desligado foram registradas. Desse modo, ficou estabelecido que seriam realizadas até três tentativas de ligação telefônica, em horários alternados, de modo a conseguir o contato. A ligação telefônica seguiu o seguinte roteiro: a) apresentação do pesquisador e agradecimento pela participação no preenchimento do formulário eletrônico; b) questionamento quanto ao interesse em participar da etapa posterior, de modo a confirmar as informações de interesse na participação da próxima fase da pesquisa, expressas no questionário *online*; c) esclarecimento quanto ao instrumento que seria utilizado na segunda etapa de coleta de dados da pesquisa; e d) agendamento da entrevista, considerando as possibilidades de horário das/os estudantes e sugerindo o local de realização da entrevista.

Quando, mesmo após as três tentativas, não era possível contatar a/o estudante colaboradora/or era enviado um *e-mail*, informando sobre a tentativa do contato telefônico, e solicitando que a/o mesma/o pudesse informar de que maneira seria possível o agendamento da próxima etapa. Esta situação aconteceu com 05 estudantes. Neste *e-mail*, diferente do que aconteceu na primeira fase da pesquisa, era informado qual seria o próximo instrumento de coleta de dados – entrevista semiestruturada –, sugerindo local e possíveis datas e horários para a realização desta etapa, conforme pode ser visualizado na figura abaixo:

Figura 2 – E-mail para agendamento de entrevistas

(Continua)

Pesquisa: agendamento da próxima etapa



Márcio Oliveira
seg 28/08/2017 13:08



Responder | v

Prezada/o colaboradora/or, boa tarde!

Gostaríamos de agradecer à sua colaboração, saiba que suas contribuições são fundamentais para a realização da nossa pesquisa.

Vimos que você demonstrou interesse em contribuir ainda mais com a pesquisa, pois bem, nossa próxima etapa trata-se de entrevista agendada.

Estamos enviando este e-mail, pois nem sempre o contato telefônico é possível, bem como, algumas pessoas preferem a comunicação via e-mail.

As entrevistas acontecerão no Centro Acadêmico do Agreste - CAA, na sala do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, 1º andar, prédio da Casa do Estudante; em dia e horário previamente acordado entre o pesquisador e a/o discente colaboradora/or.

Abaixo consta uma tabela com o calendário para o agendamento das entrevistas:

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
A G O S T O	28 INDISPONÍVEL	29 INDISPONÍVEL	30 INDISPONÍVEL	31 INDISPONÍVEL	01 14h às 22h DISPONÍVEL

(Conclusão)

S E T E M B R O	04 18h às 22h DISPONÍVEL	05 18h às 22h DISPONÍVEL	06 14h às 22h DISPONÍVEL	07 FERIADO	08 14h às 22h DISPONÍVEL
--------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	-------------------	------------------------------------

Conforme calendário acima, solicitamos a sinalização quanto à sua disponibilidade, para que possamos deixar seu horário agendado. Aproveitamos para informar que a declaração de colaboração na pesquisa será entregue no dia da entrevista.

Desde já agradecemos à participação.

Atenciosamente,

Márcio Rubens de Oliveira
Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
Centro Acadêmico do Agreste - CAA
Universidade Federal de Pernambuco - PE

Fonte: *E-mail* do pesquisador.

Este *e-mail*, também foi enviado para as 04 estudantes que só disponibilizaram o nome e o endereço eletrônico de *e-mail*. É importante registrar que a mesma lógica utilizada para o contato telefônico, também foi utilizada no envio de *e-mails*. Foram realizados até três vezes o envio de uma mensagem de e-mail convidando a pessoa para a próxima etapa e sugerindo datas possíveis para o agendamento da entrevista. Das/os 04 estudantes que disponibilizaram apenas o nome e o *e-mail*, 02 responderam. Em uma das respostas a estudante escreveu:

Boa tarde, Márcio. Estou impossibilitada de comparecer as entrevistas da sua pesquisa, pois estou atarefada com o trabalho e a pesquisa do meu TCC, mas se possível pode me enviar as perguntas que responderei sem nenhum problema. (Estudante do 8º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).²⁷

Tratava-se de uma discente do 8º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Em resposta agradecemos à estudante pela sua participação na pesquisa e esclarecemos que para o atendimento aos nossos objetivos analíticos e metodológicos, o instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada, precisaria ser aplicado de maneira presencial. Segundo destacado por Gil (2008, p. 109), “[...] a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.”. É nesse sentido que compreendemos a importância de que para o desenvolvimento dessa pesquisa, as entrevistas fossem realizadas de modo presencial, possibilitando uma análise mais pormenorizada, não apenas, do conteúdo expresso verbalmente, mas daquele externado através dos gestos, dos silêncios, dos chistes, etc. Todos os possíveis caminhos para a obtenção de

²⁷ Faz necessário registrar que todas as informações oferecidas pelas/os estudantes, sejam através de *e-mail*, sejam através do formulário eletrônico, nas perguntas discursivas, estão sendo reproduzidas nesta pesquisa, mantendo a digitação original utilizada pelas/os estudantes.

dados que possam consubstanciar a investigação precisam ser considerados em uma pesquisa qualitativa e de cunho exploratória. E, na entrevista, esta “geografia analítica” torna-se possível. Através dela o diálogo percorre caminhos e nuances capazes de construir novos conhecimentos.

Ao investigador cabe empreender novos caminhos analíticos que construam, a partir do diálogo com os sujeitos, conhecimentos novos advindos de um processo epistemológico criativo que possa dar conta do enorme potencial de aprendizagem que existe dentro do universo da pesquisa qualitativa. (LAGE, 2013, p. 50-51)

Já em relação a segunda resposta, enviada por um estudante, também do Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas do 2º período, foi possível realizar o agendamento para a entrevista.²⁸

Apesar de não termos conseguido agendar e realizar as entrevistas com as/os 04 estudantes que disponibilizaram apenas o nome e o *e-mail*, avaliamos que 50% de retorno é um número a ser considerado, e que revela que a estratégia surtiu efeito oportuno para o desenvolvimento do estudo. Adicionadas às pessoas que disponibilizaram o número de telefone, alcançamos uma quantidade significativa de entrevistas, e, conseqüentemente, de dados para subsidiar nossas discussões e possibilidades interpretativas de resultados.

Das/os 26 estudantes que demonstraram interesse em participar da etapa de entrevistas foi realizado o agendamento com 22 delas/es, pois 04 não atenderam ao nosso convite – 02 não responderam ao *e-mail* enviado pelo pesquisador, visto que disponibilizaram apenas Nome e *e-mail* e com 02 não conseguimos estabelecer contato telefônico e, também não obtivemos retorno aos *e-mails* enviados, os quais informavam sobre as tentativas de contato telefônico e convidavam para a participação na próxima etapa, como já foi exposto acima.

A segunda etapa de investigação da pesquisa foi realizada através de entrevista semiestruturada. A escolha por esta modalidade de instrumental teve como objetivo possibilitar uma maior compreensão sobre o objeto de estudo, tendo em vista que a pessoa colaboradora teria condições de aprofundar a temática em questão com maior liberdade e autonomia, oferecendo elementos que, possivelmente, não seriam levantados caso houvessem limites às suas reflexões e respostas, como no caso de instrumentos que fornecem padronização de respostas (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

²⁸ Mais adiante serão trazidas informações mais detalhadas sobre o conteúdo coletado através das entrevistas, inclusive sobre a entrevista deste estudante, bem como os procedimentos que fizeram parte desta etapa da investigação.

Em regra, as entrevistas semiestruturadas partem de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que suportam os interesses da pesquisa. Das respostas obtidas através destas interrogativas é possível um aprofundamento e uma ampliação nos questionamentos que, conseqüentemente, vão surgindo ao passo que novas hipóteses são geradas pelas respostas das pessoas colaboradoras. “[...] Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Estas considerações acerca da instrumentalidade da entrevista semiestruturada e do papel participativo da pessoa colaboradora são, demasiado, importantes para a produção de conhecimentos e para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, mas isso não quer dizer que a liberdade que se propõem pesquisas com este enfoque deixe de considerar alguns limites, afinal as perguntas básicas que fundamentam e que constituem as entrevistas semiestruturadas, mesmo que em parte, não se baseiam aleatoriamente, mas em hipóteses prévias do investigador, da sua compreensão sobre o fenômeno estudado e das teorias que sustentam os seus objetivos investigativos, elementos que, inclusive, irão resultar, entre outras coisas, no perfil das/os estudantes que serão consideradas/os como informantes na pesquisa e escolhidas para as diversas etapas que possam fazer parte dela.

Neste estudo, a seleção das/os estudantes para a etapa de entrevista semiestruturada foi realizada através do questionário *online*. Levando em consideração os critérios de inclusão, todas/os as/os estudantes que de maneira voluntária expressassem o desejo em participar de etapa posterior ao questionário, atenderiam às exigências de escolha das/os discentes a serem entrevistadas/os.

As expectativas do pesquisador, quanto ao interesse das/os estudantes em participar da etapa de entrevistas, eram modestas, tendo em vista que a literatura tem evidenciado um significativo estado de silêncio, omissão e/ou ocultamento em torno das discussões sobre LGBTfobia no contexto escolar e universitário (LOURO, 1997, p. 135; LOURO, 1999, p. 30; JUNQUEIRA, 2009a, p. 15; RAMIRES, 2011, p. 136; VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p. 14).

A manifestação do interesse em participar da segunda etapa da pesquisa superou às nossas expectativas, alcançado um quantitativo de 26 estudantes que expressaram o interesse pela participação na entrevista, considerando as/os 56 que preencheram o formulário eletrônico.

A retomada desta informação foi necessária para que pudéssemos descrever como se deram os procedimentos da segunda etapa de investigação da pesquisa: as entrevistas semiestruturadas.

Pontuamos, anteriormente que das/os 26 estudantes que se voluntariaram para participar da etapa de entrevistas, só foi possível o agendamento com 22 delas/es. Seguindo um calendário sugerido pelo pesquisador, no qual foram dispostas datas e horários pré-definidos, as/os discentes eram convidadas/os a escolher entre as opções sugeridas, àquela que melhor se adequasse às suas possibilidades. As datas sugeridas para as entrevistas compreenderam o intervalo do dia 28 de agosto até o dia 08 de setembro de 2017, em horários que poderiam ser agendados das 14 até às 22 horas. Também foi sugerido que as entrevistas ocorressem na sala do projeto de extensão, pesquisa e ensino: Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina²⁹, que fica localizada no primeiro andar do prédio conhecido pela comunidade acadêmica como “Casa do Estudante”, do Centro Acadêmico do Agreste – CAA. Faz-se necessário pontuar que a sugestão por estes horários, datas e local das entrevistas, feita pelo pesquisador, considerou a pressuposição de que para as/os discentes, estas indicações atenderiam às suas disponibilidades. Com as entrevistas ocorrendo no mesmo Centro em que cursavam a Licenciatura em Pedagogia ou a Licenciatura em Física, as/os discentes poderiam de maneira mais facilitada escolher um horário e dia que não comprometessem as suas atividades acadêmicas. Também, faz-se, igualmente necessário, destacar que diante da impossibilidade da/o estudante de se encaixar dentro das sugestões oferecidas, poderia indicar datas, horários e/ou locais mais convenientes para à sua disponibilidade. Não foi registrada nenhuma solicitação de mudança de local para a realização da pesquisa. Já em relação a data e ao horário, 02 estudantes solicitaram mudança, após o agendamento, 01 delas/es alegou que esqueceu do agendamento, mas gostaria de participar e, por isso, solicitava nova marcação. A/o outra/o estudante alegou que não poderia comparecer à entrevista, pois havia sido agendada

²⁹ O Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina é um Projeto de extensão, pesquisa e ensino da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, localizado no Centro Acadêmico do Agreste – CAA, em Caruaru – PE. O projeto foi criado no ano 2007, sob a coordenação da Profa. Dra. Allene Lage. Entre os seus principais objetivos está o desenvolvimento de pesquisas, formação e participação em ações sociais, em parceria com os Movimentos Sociais locais, nacionais e/ou internacionais, Coletivos Sociais, ONG’s (Organizações Não Governamentais) e Projetos Sociais, na perspectiva do diálogo, da colaboração e do fortalecimento dessas organizações. O Observatório dos Movimento Sociais na América Latina, também organiza, desde o ano de 2013, seminários bianuais como uma forma de aprofundamento de questões sociais emergentes que demandam reflexões coletivas e produtoras de conhecimento dentro dos espaços universitários e em conjunto com os movimentos sociais. No ano de 2017 foi realizado o III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, com o tema: “Educação, movimentos sociais e direitos humanos: epistemologias subversivas”, evento que teve uma importante representatividade dentro do calendário acadêmico da UFPE/CAA, pois, além de contar com a participação de mais de 600 (seiscentas) pessoas inscritas, de 12 (doze) GTs (Grupos de Trabalho), todos com trabalhos inscritos, 22 (vinte e dois) minicursos, e nomes importantes no cenário acadêmico e dos movimentos sociais em âmbito nacional e internacional, consolidou a missão articuladora do projeto de extensão ao firmar parcerias importantes com movimentos, coletivos, ONG’s e Projetos Sociais na realização deste Seminário. Maiores informações sobre o Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina podem ser obtidos através das redes sociais ou pelo e-mail: observatorio.ufpecaa@gmail.com.

atividade acadêmica para a mesma data, e demonstrando interesse em participar da pesquisa foi realizado novo agendamento.

Um dado importante está relacionado ao quantitativo geral de discentes que se dispuseram a participar da etapa de entrevistas. Das/os 26 estudantes que disponibilizaram os dados para contato, 14 eram do Curso de Licenciatura em Física, enquanto que 12 pertenciam ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. Contudo, após o agendamento, considerando as/os discentes, as/os quais não foi possível o retorno do contato, e aquelas/es que faltaram à entrevista, permaneceram 18 estudantes, das/os quais 12 pertenciam ao Curso de Licenciatura em Física, e as/os 06 restantes, pertenciam ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. Como podemos perceber há uma significativa redução no número de discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia que participaram da etapa de entrevista, enquanto que as/os discentes do Curso de Licenciatura em Física se mantiveram na posição de maioria das pessoas que demonstraram interesse em participar da segunda etapa da pesquisa e das que foram entrevistadas. Esta presença de estudantes do Curso de Licenciatura em Física em uma pesquisa, que a rigor, estaria mais próxima das discussões desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, se considerada a análise do perfil curricular de cada curso, leva a algumas reflexões e análises importantes e que serão aprofundadas no decorrer deste estudo. Não se pode deixar de considerar que o Curso de Física do CAA é um Curso de Licenciatura, o que representa que em sua estrutura curricular, assuntos que envolvam diversidades humanas, estejam presentes. Esta compreensão pode ser percebida nas entrevistas, mas também foram consideradas outras questões, tais como: pouca discussão sobre temas relacionados à sexualidade, diversidade sexual e LGBTfobia no Curso de Licenciatura em Física, segundo relatos de algumas/uns estudantes entrevistadas/os; curiosidade quanto a técnica de coleta de dados utilizada no estudo; tentativa de entender melhor a temática, pela experiência de ter sofrido *bullying* na escola, e, etc.

Antes de apresentar a estrutura e os procedimentos utilizados para a execução das entrevistas é importante destacar uma questão, ainda em relação ao tempo de duração das entrevistas. Como foi exposto, o tempo estimado para a realização da entrevista foi de 30 minutos, contudo o tempo só era contabilizado após os esclarecimentos quanto ao TCLE específico para esta etapa (ver Anexo III), uma vez compreendido e assinado o TCLE, seguia-se para a entrevista. Este procedimento era necessário, pois no TCLE constava uma parte onde era solicitada a autorização para o uso de gravador de voz, desse modo, a gravação só seria possível, após a assinatura da autorização para o uso do gravador. As/os discentes poderiam optar ou não pelo uso do gravador. Usando as expressões “autorizo” ou “não autorizo”, elas

expressavam o seu consentimento ou a sua recusa ao uso de equipamento de gravação de voz. Todas as pessoas entrevistadas autorizaram a gravação, dentro dos termos estabelecidos no TCLE.

As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro preliminarmente desenvolvido para orientar a investigação. Ele foi dividido em dois blocos, sendo o primeiro os “Dados de Identificação”, e o segundo os “Dados Específicos”. O primeiro bloco tinha como principal objetivo a identificação da/o estudante entrevistada/o, estabelecendo variáveis pessoais que poderiam oferecer relações analíticas com as respostas dadas aos elementos do segundo bloco. Já o bloco dos “Dados Específicos” era constituído por 13 perguntas que mantinha relação direta com o tema do estudo. Para que esta relação pudesse ser feita, foram estabelecidos 04 sub-blocos investigativos que deveriam ser aprofundados durante as entrevistas, foram eles, 1) conceituações, características e experiências sobre preconceito, em um contexto mais amplo, composto por 04 perguntas; 2) conceituações e experiências sobre LGBTfobia, constando 02 perguntas; 3) conceituações e relações entre angústia e LGBTfobia, através de 02 perguntas; e 4) experiências sofridas e/ou presenciadas sobre LGBTfobia no ensino superior – de modo a identificar visibilizações e/ou invisibilizações –, relações entre ensino superior, formação e LGBTfobia, e, impactos da pesquisa nestas inter-relações, investigados através de 05 perguntas. O quadro abaixo expõe de maneira detalhada a estruturação do roteiro da entrevista semiestruturada que fora utilizado na pesquisa.

Quadro 2 – Estruturação do roteiro de entrevista semiestruturada

(Continua)

BLOCO 1	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
	• Nome; • Idade; • Curso de licenciatura que está cursando; Por que você aceitou participar dessa etapa da pesquisa?
BLOCO 2	DADOS ESPECÍFICOS
Sub-Bloco 1: Conceituações, características e experiências sobre Preconceito, em um contexto de colonialidade de ser;	• Como você conceitua preconceito? • De acordo com a sua resposta, você saberia informar de que modo nos tornamos preconceituosos? • Quais os espaços que você compreende como sendo favorável ao preconceito? • Você se reconhece preconceituosa/o? Por quê?
Sub-Bloco 2: Conceituações e experiências sobre LGBTfobia;	• O que você sabe sobre LGBTfobia? • Você já sofreu LGBTfobia? Se sim, qual a sua reação e os sentimentos e experiências surgidas a partir delas?
Sub-Bloco 3: Conceituações e inter-relações entre Angústia e LGBTfobia;	• O que você considera como sendo angústia? • Quais as angústias que você acredita fazer parte da experiência de quem sofre e de quem comete LGBTfobia?
Sub-Bloco 4: Experiências sofridas e/ou presenciadas sobre LGBTfobia no Ensino Superior (de modo a	• Considerando a sua experiência na universidade, como você percebe a LGBTfobia no ensino superior?

(Conclusão)

identificar visibilizações e/ou invisibilizações), relações entre ensino superior, formação e LGBTfobia, e, impactos da pesquisa nestas inter-relações:	• Você já presenciou alguma situação de LGBTfobia na universidade? Se sim, por parte dos alunos, professores e/ou de outros profissionais? • Você considera que a formação universitária colabora para o entendimento sobre questões relacionadas às diversas formas de preconceito? E em relação à LGBTfobia? • Você já cometeu LGBTfobia na universidade? Como isso aconteceu? • Esta pesquisa contribuirá para um melhor entendimento e enfrentamento à LGBTfobia na universidade? E para você?
---	---

Fonte: Roteiro da entrevista semiestruturada.

Algumas informações sobre o roteiro de entrevistas ainda se fazem necessárias, tendo em vista uma melhor compreensão sobre a sua utilização e sobre as contribuições que ele ofereceu para a execução das entrevistas. Geralmente, o roteiro é utilizado em entrevistas estruturadas, contudo alguns autores defendem que a sua utilização em entrevistas semiestruturadas facilita a condução e estabelece caminhos investigativos mais específicos. Sobre esta questão Manzini (1990/1991, p. 151) destaca: “A confecção de um roteiro de entrevista tem sido bem recebida pelos pesquisadores. [...]”. O autor ainda sugere que o roteiro seja iniciado com perguntas mais fáceis e que exijam pouca elaboração mental, e que gradualmente sejam incluídas questões que envolvam maior aprofundamento por parte dos entrevistados. A defesa do autor pela utilização do roteiro considera que ele ajuda na obtenção das respostas. Gil (2008), também, destaca a utilização do roteiro em entrevistas semiestruturadas, para o autor, dependendo do tipo da entrevista, o roteiro pode seguir uma estrutura mais rígida ou mais flexível, segundo ele: “[...] Numa entrevista informal, basta definir os tópicos de interesse, ficando o seu desenvolvimento por conta das habilidades do entrevistador. [...]” (GIL, 2008, p. 115).

A decisão pelo uso de perguntas e não apenas de tópicos neste estudo, considerando as contribuições de Gil (2008), não teve a intenção de fixar o roteiro dentro de uma estrutura rígida, mas de oferecer ao entrevistador uma condução mais segura, de modo a não deixar escapar nenhum dos elementos que compunham os blocos investigativos. O fato de as questões obedecerem a uma sequência preliminarmente definida, também não nos limitou a seguir a estrutura estabelecida no roteiro. Em todas as entrevistas realizadas o atravessamento das respostas em várias perguntas, possibilitou que se transitasse pelas questões de uma maneira muito flexível, não prejudicando a condução e a execução das entrevistas.

As entrevistas aconteceram obedecendo uma sistematização que objetivava, principalmente, preservar o rigor metodológico e a confiabilidade dos procedimentos utilizados. Uma vez agendada, a entrevista era conduzida seguindo os seguintes passos: a)

acolhida da/o estudante participante da pesquisa; b) apresentação do TCLE, leitura³⁰ do mesmo e esclarecimentos – quando necessários – e, uma vez concordando com os termos do TCLE, prosseguia-se a assinatura, inclusive das testemunhas; c) início da gravação – quando autorizada³¹ – com um preâmbulo do pesquisador informando os dados particulares a cada entrevista, como data e os “Dados de Identificação” do roteiro de entrevistas; d) apresentação das questões e tópicos constantes nos “Dados Específicos” do roteiro de entrevista; e) finalização da entrevista, agradecimento e liberação da/o estudante entrevistada/o; e f) armazenamento das informações e da gravação realizada em pasta específica no computador do pesquisador, bem como, registros escritos de ênfases, gestos ou atitudes feitas pelas/os discentes entrevistadas/os que poderiam oferecer contribuições importantes no processo de análise.

Para a gravação das entrevistas foi utilizado, inicialmente, apenas um equipamento de gravação, um *smartphone*. Posteriormente, foi necessária a utilização de mais um equipamento, a saber, um computador. A utilização de dois equipamentos teve o objetivo de garantir a captura da gravação das entrevistas.

É importante, ainda, destacar que a utilização de dois equipamentos fez-se necessário por dois motivos principais, o primeiro foi uma falha reconhecida ao final da segunda entrevista. Ocorreu que o aplicativo utilizado interrompeu a gravação aos 13 minutos e 14 segundos, porque o *smartphone* ativou, automaticamente, uma outra funcionalidade. O que acarretou em perda de material gravado da entrevista. Contudo, as anotações realizadas garantiram o resgate de dados importantes oferecidos pelo estudante entrevistado. O segundo motivo foi para garantir que os dados não fossem perdidos por algum problema técnico ou de outra natureza.

No *smartphone* foi utilizado um aplicativo chamado “Gravador de Voz”, desenvolvido pelo *Gree Apple Studio*, disponível para o sistema operacional *Android*³², através da plataforma digital *Google Play*, onde é possível o *download* de aplicativos gratuitos e pagos. Através do aplicativo foi possível realizar a gravação das entrevistas, converte-las para o formato de áudio (mp3), armazenar na memória do *smartphone* e transferir a gravação para o computador do pesquisador. Um fator negativo no uso do aplicativo foi identificado na segunda entrevista, pois ele interrompeu a gravação, como já foi mencionado. Esta situação levou o pesquisador a tomar algumas precauções para que o conteúdo de outras entrevistas não sofressem prejuízos, como por exemplo, a desativação de todas as outras funcionalidades do aparelho, quando do uso do

³⁰ Algumas/uns estudantes entrevistadas/os solicitaram que o TCLE fosse lido pelo entrevistador.

³¹ Todas/os as/os estudantes entrevistadas/os autorizaram a utilização de gravador de voz.

³² Nome utilizado para um sistema operacional que possibilita a funcionalidade de dispositivos móveis.

aplicativo “gravador de voz”, de modo a evitar interferências. Esta providência surtiu efeitos satisfatórios, tendo em vista que em mais nenhuma outra entrevista interrupções foram registradas.

No computador foi utilizado o programa “Gravação de Som” disponível na pasta de acessórios do Menu “Iniciar” do sistema operacional do *Windows 7*, desenvolvido pela empresa *Microsoft Corporation*. Através dele foi possível a gravação e o arquivamento das entrevistas em formato digital de áudio *Windows Media Audio (WMA)*, compatível com a configuração dos equipamentos que foram utilizados para o armazenamento e para a reprodução dos arquivos. Com este programa não foi registrado nenhuma perda de conteúdo por mal funcionamento ou problema técnico do computador ou do sistema operacional utilizado. Das 18 entrevistas realizadas o programa “Gravação de Som” foi utilizado em 16 delas.

4.7 Análise e sistematização de dados

Para o exercício de análise dos dados coletados foram tabuladas as respostas obtidas através do questionário *online* aplicados às pessoas participantes da pesquisa, no sentido de sistematizar e identificar os perfis, as categorias e as questões referentes a angústia e a colonialidade do ser, decorrentes da *LGBTfobia* no ensino superior, vivenciadas ou (re)conhecidas pelas/os discentes da instituição.

Para a sistematização dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo. Importante salientar que quando nos referimos à Análise de Conteúdo, não nos remetemos a um método, considerando que se trata de uma técnica cuja finalidade é o tratamento de informações. A Análise de Conteúdo pode contribuir de maneira igualmente satisfatória a qualquer tipo de investigações empíricas e procedimentos lógicos, como o método experimental, de medida e de casos.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2004, p. 31).

Vala (2001), em uma tentativa de contribuir para uma maior compreensão sobre a técnica, afirma que “[...] A finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. [...]” (VALA, 2001, p. 104). Desse modo, o resultado da análise leva em

consideração uma complexa rede de condições de produções, competindo ao analista desenvolver um modelo capaz de possibilitar inferências sobre tais condições de produção.

Tendo em vista as contribuições teóricas e, sobretudo, as contribuições das pessoas colaboradoras na pesquisa, buscamos em nosso estudo analisar os dados que foram coletados no formulário eletrônico, nas entrevistas, nos documentos, nas conversas informais, nas falas e nos discursos oriundos da nossa experiência e da observação ativa que foi realizada, categorizando e decodificando os temas em questão, com a finalidade de uma melhor compreensão e possibilidade interpretativa do nosso objeto e objetivos de estudo.

As categorias teóricas que foram consideradas para subsidiar o tratamento dos dados foram: LGBTfobia e suas relações com as sexualidades e com gênero; angústia, numa perspectiva mais conceitual e psicológica, mas também de experiências e modos de percepção sobre ela; ensino e formação superior, levando em consideração as potencialidades da educação e da formação de professoras/es; e, colonialidade do ser, compreendendo colonialidade dentro de um sistema hierárquico de subordinação histórica da experiência dos povos colonizados, herdado do período colonial que, mesmo após findado o processo de colonização, ainda permanece com estruturas de dominação baseadas em modelos coloniais, estabelecendo hierarquias sociais, geográficas e políticas, as quais se desdobram em colonialidade do saber, colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade de gênero.

Em relação as categorias analíticas, as unidades de análises consideradas para a pesquisa, são: a) a existência de LGBTfobia no ensino superior; b) os sentimentos gerados decorrentes de preconceito LGBTfóbico; e c) a formação docente e suas implicações no enfrentamento de preconceitos, especialmente a LGBTfobia.

5 O CASO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E FÍSICA DO CAA/UFPE

5.1 Caracterização dos campos de pesquisa

5.1.1 Curso de Licenciatura em Pedagogia

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro Acadêmico do Agreste – CAA, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, iniciou suas atividades no ano de 2006, num contexto onde se articulavam dois projetos importantes, a saber: a ampliação da oferta de vagas para o ensino superior público e a expansão das Universidades Federais, através do processo de interiorização. Estas iniciativas atendiam a uma determinação do governo federal e ao mesmo tempo reafirmava o compromisso da UFPE com a região Agreste, historicamente, carente de oferta de educação superior especializada e gratuita, e de incentivo ao desenvolvimento de pesquisas.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, deste *campus*, integra ao lado das Licenciaturas em Física, Química e Matemática, o Núcleo de Formação Docente – NFD, departamento responsável pela formação de futuras/os professoras/es. Anualmente, o Curso de Licenciatura em Pedagogia oferece 80 vagas, sendo 40 vagas para a primeira entrada e 40 vagas para a segunda entrada. Segundo dados da Escolaridade do CAA/UFPE, até o ano de 2017, o Curso tinha atendido a um público de 960³³ estudantes, das/os quais 327³⁴ constavam como concluintes do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

O Curso atende às orientações das Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia apresentadas pelo Ministério da Educação – MEC, as quais preveem três eixos fundamentais, os eixos de ensino, pesquisa e extensão. O Curso tem uma carga-horária total de 3.220h (três mil duzentas e vinte horas) que são distribuídas em atividades formativas, considerando os componentes curriculares obrigatórios e os eletivos, além do estágio

³³ Buscamos, através da Escolaridade do CAA/UFPE, informações quanto a divisão das/os estudantes, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, por gênero. Contudo, estes dados não foram disponibilizados, pois, segundo nos foi informado, o sistema de cadastramento de alunas/os não faz esse filtro, seria necessária a solicitação ao Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI/UFPE, pela Escolaridade, dos dados relacionados a divisão das/os estudantes por gênero, porém, até a finalização desta pesquisa a Escolaridade, ainda, não havia obtido esta informação.

³⁴ Este dado corresponde ao quantitativo de concluintes até o semestre de 2017.1. Segundo informações da Escolaridade do CAA/UFPE, os dados referentes ao semestre de 2017.2 só são contabilizados no primeiro semestre do ano de 2018, quando ocorre a colação de grau das/os estudantes concluintes do semestre anterior, e quando são cumpridos os prazos e as exigências institucionais para a conclusão do curso. Até a finalização desta pesquisa os dados referentes aos concluintes do semestre 2017.2 ainda não estavam disponíveis.

supervisionado e de atividades complementares. A previsão de conclusão do Curso é de 9 períodos, com duração mínima de 4 anos e meio.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia³⁵ do CAA/UFPE, de outubro de 2010³⁶, o Curso tem uma previsão de 20 docentes doutoras/es, das/os quais 6 são do gênero masculino e 14 são do gênero feminino.

As discussões acadêmicas contempladas no Curso se referem à formação de educadores, às demandas de gestão e de políticas educacionais, às demandas educacionais e sociais características da cultura e região Agreste, entre outras discussões.

O curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA/UFPE atende a um público que em sua maioria é originado de famílias de classes populares, das quais muitas não tiveram, antes do ingresso de seus filhos na universidade, acesso ao ensino superior gratuito ou mesmo à escolarização.

5.1.2 Curso de Licenciatura em Física

O Curso de Licenciatura em Física, do Centro Acadêmico do Agreste – CAA, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, iniciou suas atividades no ano de 2009, tendo sido ofertada a primeira turma no semestre de 2009.2. Os objetivos do Curso atendem as orientações das Diretrizes Nacionais para o Curso de Licenciatura em Física, do Ministério da Educação - MEC, e resulta das metas do projeto de interiorização do ensino universitário, assumidas pela UFPE, desde o ano de 2005.

O Curso de Licenciatura em Física, do CAA, integra ao lado das Licenciaturas em Química, Matemática e Pedagogia, o Núcleo de Formação Docente – NFD, departamento responsável pela formação de futuras/os professoras/es. Anualmente, o Curso de Licenciatura em Física oferece 80 vagas, sendo 40 vagas para a primeira entrada e 40 vagas para a segunda entrada. Segundo dados da Escolaridade do CAA/UFPE, até o ano de 2017, o Curso tinha

³⁵ O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA/UFPE está disponível no site da UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA; Graduação; Pedagogia – Licenciatura; Documentos; Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CAA). Ou através do link: https://www.ufpe.br/documents/39106/479817/PPC_Pedagogia+atualizado+01.11.pdf/e8795ade-3756-4756-a13f-18cae218a79d.

³⁶ Está sendo considerado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA/UFPE do ano de 2010, pois não há a divulgação de um projeto mais recente. Segundo dados oferecidos pela coordenação do curso, a versão mais atualizada do referido projeto está em fase de revisão pelo colegiado, não dispondo, portanto de uma nova versão oficialmente divulgada e que substitua a do ano de 2010.

atendido a um público de 680³⁷ estudantes, das/os quais 25³⁸ constavam como concluintes do Curso de Licenciatura em Física.

O Curso visa atender a necessidade de formação profissional de professoras/es de Física para a atuação na Educação Básica, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão e buscando colaborar para a elevação da qualidade do ensino de Física na região do Agreste de Pernambuco, considerando às suas características e necessidades sociais. Tem carga-horária total de 3.180h (três mil cento e oitenta horas), sendo distribuídas entre componentes curriculares de natureza científico-cultural; componentes eletivos; componentes de formação pedagógica geral e estágio supervisionado. A previsão de conclusão do Curso é de 9 períodos, com duração mínima de 4 anos e meio.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física³⁹ do CAA/UFPE, de dezembro de 2011⁴⁰, o quadro de docentes do Curso é composto por 28 professoras/es, das/os quais 26 são doutoras/es e 02 são mestras/es. Considerando as/os docentes doutoras/es, 13 são do gênero feminino e 13 são do gênero masculino. Já em relação às/aos docentes com titulação máxima de mestre, 01 é do gênero feminino e 01 do gênero masculino.

O curso de Licenciatura em Física do CAA/UFPE atende a um público que em sua maioria é originado de famílias de classes populares, das quais muitas não tiveram, antes do ingresso de seus filhos na universidade, acesso ao ensino superior gratuito ou mesmo à escolarização.

5.2 Análise e resultados

³⁷ Buscamos, através da Escolaridade do CAA/UFPE, informações quanto a divisão das/os estudantes, do Curso de Licenciatura em Física, por gênero. Contudo, estes dados não foram disponibilizados, pois, segundo nos foi informado, o sistema de cadastramento de alunas/os não faz esse filtro, seria necessária a solicitação ao Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI/UFPE, pela Escolaridade, dos dados relacionados a divisão das/ estudantes por gênero, porém, até a finalização desta pesquisa a Escolaridade, ainda, não havia obtido esta informação.

³⁸ Este dado corresponde ao quantitativo de concluintes até o semestre de 2017.1. Segundo informações da Escolaridade do CAA/UFPE, os dados referentes ao semestre de 2017.2 só são contabilizados no primeiro semestre do ano de 2018, quando ocorre a colação de grau das/os estudantes concluintes do semestre anterior, e quando são cumpridos os prazos e as exigências institucionais para a conclusão do curso. Até a finalização desta pesquisa os dados referentes aos concluintes do semestre 2017.2 ainda não estavam disponíveis.

³⁹ O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do CAA/UFPE está disponível no site da UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA; Graduação; Física – Licenciatura; Perfil Curricular; Projeto Político-Pedagógico. Ou através do link: <https://www.ufpe.br/documents/480971/0/Projeto+Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico+F%C3%AAsica+CAA/8d9d2993-4924-4898-9d24-92c60c8fd54c>.

⁴⁰ Está sendo considerado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do CAA/UFPE do ano de 2011, pois não há a divulgação de um projeto mais recente. Segundo dados oferecidos pela coordenação do curso, a versão mais atualizada do referido projeto está em fase de revisão pelo colegiado, não dispondo, portanto de uma nova versão oficialmente divulgada e que substitua a do ano de 2011.

• **Pergunta 1: Em qual curso de licenciatura você estuda?**

A primeira pergunta do questionário eletrônico buscou identificar o perfil das/os discentes através do Curso de Licenciatura que faziam parte. Os dois cursos que foram considerados no recorte populacional, Curso de Licenciatura em Pedagogia e Curso de Licenciatura em Física, apesar de pertencerem ao núcleo de formação docente, apresentam diferenças muito significativas, que julgamos, podem oferecer dados importantes para a investigação proposta nesta pesquisa. Estas diferenças podem ser reconhecidas, principalmente, se observado o quantitativo de pessoas do sexo⁴¹ masculino e do sexo feminino em cada um dos cursos. Para se ter uma ideia, no Curso de Licenciatura em Física, das turmas que foram pesquisadas, 86% dos discentes matriculados são do sexo masculino. Situação que se inverte quando são consideradas/os as/os alunas/os do Curso de Licenciatura em Pedagogia, onde 83% do total de matriculadas/os são do sexo feminino (ver tabela 7).

Tabela 7 – Percentual de discentes por sexo nas turmas estudadas

Curso	Turma	Alunas/os matriculadas/os	Quantidade por sexo		Percentual	
			M	F	M	F
Física	2º Período	29	26	03	86%	14%
Física	3º Período	27	22	05		
Física	8º Período	19	16	03		
Física	9º Período	05	05	00		
Pedagogia	2º Período	30	09	21	17%	83%
Pedagogia	3º Período	30	05	25		
Pedagogia	8º Período	32	02	30		
Pedagogia	9º Período	39	06	33		

Fonte: Sistema de informação da Escolaridade da UFPE/CAA.

O que observamos através desses dados ainda revela uma questão histórica sobre a escassez da mulher nas ciências exatas, e esta escassez se dá por vários motivos, que não sendo o objeto central do nosso estudo, não vamos empreender discussão sobre eles. As observações realizadas pelo pesquisador durante o desenvolvimento desta pesquisa, além das suas experiências prévias, (re)afirmam, não apenas, a cultura de uma ciência sexuada, mas também a queixa de mulheres que sofrem preconceitos por pertencerem a cursos historicamente ocupados por homens. Sobre isso, uma estudante entrevistada afirmou:

[...] como mulher você já vive num mundo preconceituoso, e ainda mais num curso de física e engenharia, que eu faço engenharia, também. Então, eu vejo

⁴¹ Está sendo considerado o termo “sexo”, em lugar de “gênero”, pois no cadastro de discentes da UFPE, até a coleta destes dados, não consta a opção gênero, sexualidade ou orientação sexual.

que a maioria da sala é homem, então a gente sempre é excluída de algumas coisas, de grupos, porque você é mulher e mulher, ainda é vista como a parte mais fraca, a parte que não sabe das coisas. [...]. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 05/09/2017, com estudante do 2º período do Curso de Licenciatura em Física).

Outra questão refere-se a homens – que se reconhecem como heterossexuais –, que alegam sofrerem LGBTfobia por pertencerem a cursos ditos femininos, como o de Licenciatura em Pedagogia. A configuração encontrada através da disposição de mulheres e homens nos cursos incluídos na pesquisa, demonstra a manutenção de perspectivas coloniais baseadas no poder, no saber e no ser, reverberado, entre outras coisas, por intermédio da compreensão dos espaços aos quais devem atuar cada gênero, como diria Lugones (2014, p. 945) na sua reflexão sobre “colonialidade de gênero”. Seria o mesmo que dizer que o conhecimento científico, mais elaborado e objetivado, pertence ao homem. Já as formas rudimentares e ancestrais de conhecimento, as subjetivas sem exatidão, o cuidado e a ensinância, pertencem às mulheres. Isso também foi possível de ser identificado nas entrevistas que foram realizadas, principalmente, na fala de uma discente do 3º período do Curso de Licenciatura em Física, quando na entrevista revelou:

Eu percebo, por exemplo, quando o pessoal... O pessoal, por exemplo de química, de designer e pedagogia, principalmente designer. É..., às vezes até os meus colegas comentam, é... que, por exemplo, quem faz designer, a maioria dos homens que faz designer é gay, ou “o pessoal de designer a maioria ali, tudo gay”. [...]. O Curso de Licenciatura em Química, o pessoal às vezes comenta que a maioria que tá ali é gay, mas não é só, você pode ver em vários outros cursos, eles só comentam mais, se detém mais a designer e química e pedagogia [...]. Pedagogia pelo fato de que eles veem o mundo da pedagogia só com mulheres, não vê tanto com homens e química também, acho que ao escolher o curso, acho que o fato de eles ver o curso pra homem com mais cálculo, cálculo. Acho que é a maneira deles verem isso [...]. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 30/08/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física).

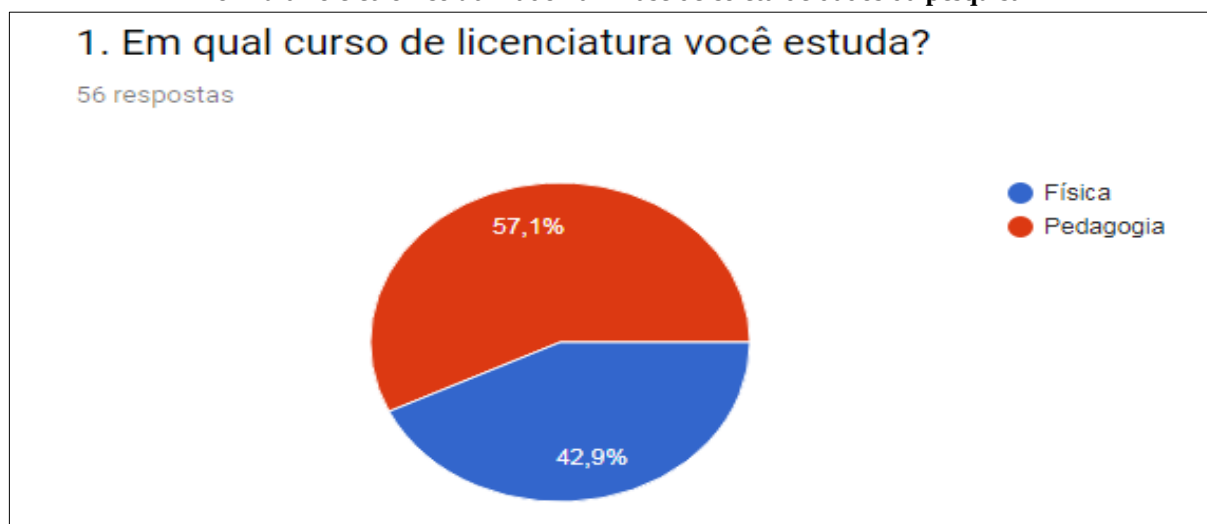
As referências e discussões relacionadas mais especificamente a categoria analítica “gênero”, conforme desenvolvida por Scott (1995, p. 73), apesar de subsidiar as fundamentações teóricas deste estudo, não foram explícitas no questionário *online*. O reconhecimento do perfil das/os estudantes colaboradoras/es deu-se pela identificação ao curso e a turma – período – que estavam matriculadas, considerando o recorte populacional delimitado.

A primeira pergunta questionava sobre qual o curso que a/o estudante respondente estava matriculada/o. Como veremos no gráfico abaixo (gráfico 1), a maioria das repostas

recebidas foram de discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, alcançando um percentual de 57,1%, o que corresponde a 32 (trinta e duas) pessoas. Já as respostas recebidas de discentes do Curso de Licenciatura em Física, foram da ordem de 42,9%, representando o número de 24 estudantes.

O resultado que foi obtido nesta questão oferece no mínimo duas possibilidades analíticas. A primeira está relacionada ao quantitativo de discentes em cada Curso e ao número de estudantes matriculadas/os no Curso de Licenciatura em Pedagogia que é superior ao número de discentes no Curso de Licenciatura em Física. Desse modo, se pensarmos em termos de probabilidade, havia uma probabilidade maior de que mais estudantes de Pedagogia respondessem ao questionário do que as/os estudantes de Física. A segunda análise que podemos fazer, considerando este resultado, é a de que no Curso de Licenciatura em Pedagogia, as discussões em torno das diversidades são bem mais aprofundadas, basta observar o Projeto Pedagógico do Curso, disponível no *site* da UFPE. Já os componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Física, que possibilitam as discussões sobre temas correlatos e/ou aproximados à discussão desenvolvida nesta pesquisa são bastante limitados, como também pode ser observado no Projeto Pedagógico do Curso, disponibilizado através do *site* da UFPE. Cabe, portanto, destacar que um percentual de 42,9% de discentes do Curso de Licenciatura em Física respondendo um questionário eletrônico com temática relacionada à LGBTfobia, foi considerado um resultado expressivo, tendo em vista a diferença quanto ao estudo, discussão e aprofundamento de temas sobre as diversidades desenvolvidos durante a formação em Física, se comparado o Curso de Licenciatura em Física com o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Gráfico 1 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 1 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Porém quando observado o quantitativo de entrevistas realizadas, constata-se que a maioria das pessoas entrevistadas pertenciam ao Curso de Licenciatura em Física, o que correspondeu a 66,7% do total de discentes que participaram da segunda etapa. Este resultado trouxe como dado, o fato de que, através das entrevistas era possível uma maior aproximação das/os alunas/os com o tema da pesquisa, tendo em vista que a temática, ainda é tida como polêmica em alguns espaços. Foi unânime entre os alunos de física a necessidade de maior aprofundamento sobre as questões em torno da diversidade e o interesse pela participação como forma de maior proximidade com a discussão.

Assim, eu... Eu sempre achei esse tema relacionado a... Tudo que se refere aos LGBTs e tudo mais, um tema que é assim, pouco discutido, por todas as pessoas, tanto nas escolas, na universidade, na sociedade como um todo. E, assim, acho que por ser um tema polêmico, talvez. Pelas pessoas, talvez não, algumas pessoas né? Mais conservadoras, não verem essas pessoas como pessoas normais, como elas são! E, eu acho que isso você não consegue mudar se você não falar sobre isso. Falar com os jovens, com as crianças, com os mais velhos, com todo mundo. Eu acho que o que me motivou mais foi isso. Essa, essa, vamos dizer, falta de informação que ainda existe [...]. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 30/08/2017, com estudante do 8º período do Curso de Licenciatura em Física).

- **Pergunta 2: Qual o período que você está cursando?**

Quando analisadas as respostas dadas ao item 2 do questionário eletrônico, onde as/os estudantes respondentes são distribuídas entre os períodos incluídos na pesquisa, vimos que as/os discentes dos 3º períodos de ambos os Cursos, representam a maioria, refletindo um quantitativo de 32,1% (18 respostas); seguido dos 8º períodos, com 26,8% (15 respostas); dos 2º períodos, contando 23,2% (13 respostas); e, finalmente, os 9º períodos, contabilizando 17,9% (10 respostas).

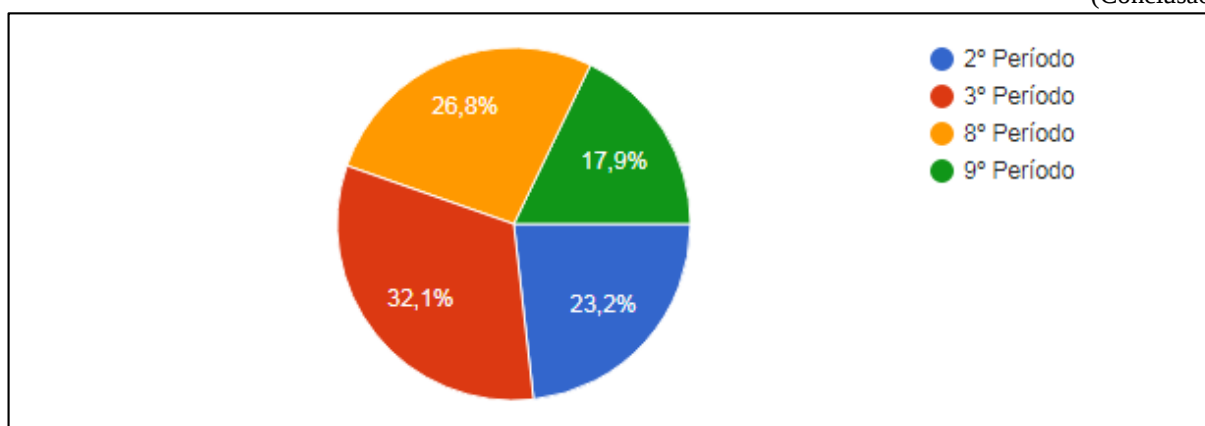
Gráfico 2 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 2 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa

(Continua)

2. Qual o período que você está cursando?

56 respostas

(Conclusão)



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Estes dados podem ser observados de maneira mais detalhada na tabela 8, apresentada logo abaixo:

Tabela 8 – Quantitativo de respostas dadas ao item 2 do questionário *online*

Curso	Período				Total de respostas
	2º	3º	8º	9º	
Física	04	08	09	03	24
Pedagogia	09	10	06	07	32
Total	13 (23,2%)	18 (32,1%)	15 (26,8%)	10 (17,9%)	56 (100%)

Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Uma análise a ser realizada, levando em consideração este resultado, aponta para um elemento importante. Os componentes curriculares ofertados nos 3º períodos, tanto do Curso de Licenciatura em Pedagogia como do Curso de Licenciatura em Física, possibilitam uma maior aproximação com temáticas que envolvem a diversidade. No Curso de Licenciatura em Pedagogia, o componente obrigatório EDUC0036 – Movimentos Sociais e Educação⁴², aproxima-se das discussões desenvolvidas neste estudo. Já no que se refere ao Curso de Licenciatura em Física, o componente, também obrigatório, FISC0081 – Fundamentos Psicológicos da Educação I, oferecesse discussões teóricas e aprofundamentos relevantes sobre desenvolvimento humano e diversidade.

Outro dado que também nos aponta possibilidades analíticas, relaciona-se à curiosidade acadêmica de início de curso. A experiência revela que os períodos iniciais, são momentos adaptativos e as/os discentes, na perspectiva do estabelecimento de vínculos e da percepção de pertencimento universitário, acabam buscando uma aproximação com atividades que

⁴² Componente curricular obrigatório que estuda dez tipos de movimentos sociais e suas dimensões educativas, entre eles o movimento feminista e o movimento LGBT.

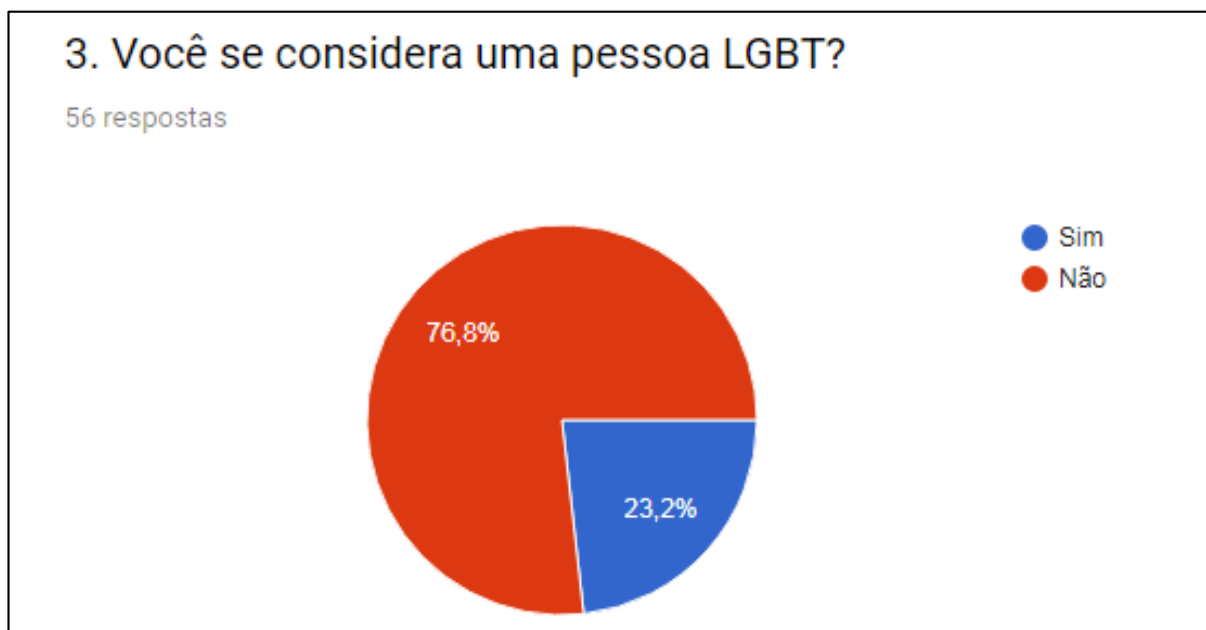
possibilitam uma ampliação dos conhecimentos sobre a universidade e suas ofertas. A participação no estudo aparece aqui, portanto, como uma oportunidade de aproximação do conhecimento quanto à realização de pesquisas, considerando a indissociabilidade das atividades que caracterizam a universidade, no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2017). Nas entrevistas, podemos pontuar que um aluno do Curso de Licenciatura em Pedagogia afirmou que as aulas de psicologia nos períodos iniciais foram fundamentais para o alargamento das discussões sobre diversidade e sexualidade, o que representou para a sua formação acadêmica e para a sua experiência de vida um momento de muita aprendizagem e ressignificações (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 30/08/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

- **Pergunta 3: Você se considera uma pessoa LGBT?**

A terceira questão do formulário *online* buscava investigar se a/o estudante respondente se considerava LGBT. Este item tem uma estreita relação com a questão 4 que interpela sobre o reconhecimento da orientação sexual da/o discente que responde ao questionário. É importante destacar que a pergunta 3, apesar de se relacionar muito diretamente à questão da orientação sexual teve, aqui, uma função estratégica. O termo simpatizante, que constava na antiga sigla GLS⁴³, incluía pessoas que não recorriam a categorias identitárias como hétero, homo, bi, trans, etc., mas que, de algum modo, ocupavam os espaços de celebração das diferenças e diversidade, seja pela maior ou menor abertura a experimentação de relações sexuais com pessoas do mesmo sexo, seja pelas estratégias de oferta do mercado para este público, que buscava meios alternativos de oferta de serviços e de espaços de lazer, como bares, casas noturnas, clubes, agências de viagem, etc. (FACCHINI, 2002, p. 124-126; 2011, p. 18). Esta caracterização faz-se oportuna, pois algumas pessoas, mesmo não se reconhecendo dentro dos limites das categorias expressas nas letras da sigla LGBT, poderiam considerar-se pessoas LGBTs pela proximidade ou identificação com a militância de movimentos de resistência; pelo entendimento e respeito a igualdade de direitos entre todas as pessoas independente de suas diferenças, ou ainda, pelo uso de espaços e serviços GLS disponíveis no contexto de mercado.

⁴³ A sigla GLS significa Gays, Lésbicas e Simpatizantes. A sua origem data de meados dos anos de 1990 e ficou amplamente conhecida pela sua utilização mercadológica, a qual identificava espaços de lazer e de serviços voltados para a população LGBT.

Gráfico 3 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 3 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

As respostas recebidas referentes ao item 3 obtiveram um percentual bastante significativo de estudantes que não se consideravam LGBTs. Do total de 56 questionários recebidos, 76,8% das respostas (43 estudantes) responderam “Não” a pergunta “Você se considera uma pessoa LGBT?” (Ver gráfico 3). Desse resultado 53,5% foram de respostas de alunas/os do Curso de Licenciatura em Pedagogia, enquanto que 46,5% foram de discentes do Curso de Licenciatura em Física.

O resultado de uma maioria que não se considerava LGBT, obtido no item 3 do questionário *online*, não representou nenhuma novidade. Já era esperado que a porcentagem de respostas negativas fosse, de fato, maior do que a afirmação do pertencimento à população incluída na sigla LGBT.

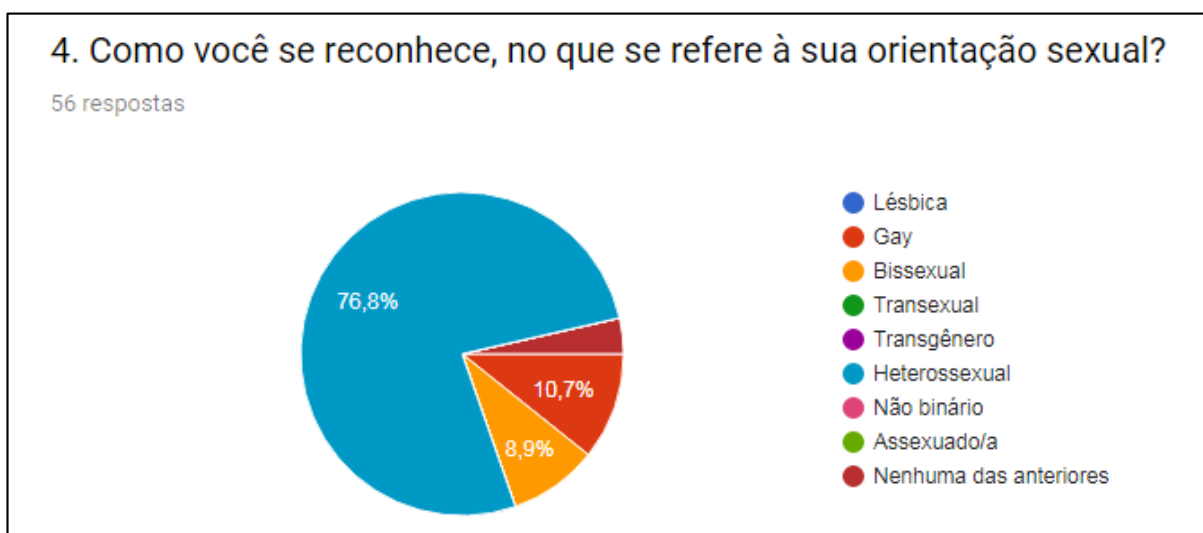
- **Pergunta 4: Como você se reconhece, no que se refere à sua orientação sexual?**

No que se refere ao item 4, os dados obtidos com o questionário levaram em consideração a marcação de uma das 9 alternativas disponíveis⁴⁴: Lésbica; Gay; Bissexual;

⁴⁴ Considerando as alternativas disponíveis para a resposta ao item 4, cabe destacar que não foram distinguidas identidades sexuais de sexualidades, pois não foi este o objetivo deste estudo, nem tampouco da pergunta em questão. A disponibilização das alternativas considerou oferecer possibilidades de identificação para as/os estudantes que participaram da pesquisa, de modo a facilitar o preenchimento e entendimento quanto a finalidade do questionário. Mas, consideramos necessário destacar a importância das diferenças em relação às identidades sexuais e as diversas expressões da sexualidade.

Transexual; Transgênero; Heterossexual; Não binário; Assexuado e Nenhuma das anteriores. Das opções disponíveis, as/os estudantes respondentes optaram pela marcação de apenas 4 das identidades de orientação sexual sugeridas, foram elas: “Heterossexual” que obteve um percentual de 76,8% das respostas; “Gay” com um quantitativo de 10,7% das marcações; “Bissexual” contabilizando 8,9% das respostas obtidas e “Nenhuma das anteriores” que alcançou o número de 3,6% da escolha das/os discentes (ver Gráfico 4).

Gráfico 4 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 4 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

A tabela 9 apresenta de maneira mais detalhada o resultado obtido através das respostas ao item 4.

Tabela 9 – Quantitativo de respostas dadas ao item 4 do questionário online

Orientação sexual	Resposta por curso		Quantidade de respostas	Percentual
	Física	Pedagogia		
Lésbica	0	0	0	0,0
Gay	1	5	6	10,7%
Bissexual	2	3	5	8,9%
Transexual	0	0	0	0,0
Transgênero	0	0	0	0,0
Heterossexual	20	23	43	76,8%
Não-binatria	0	0	0	0,0
Assexuado/a	0	0	0	0,0
Nenhuma das anteriores	1	1	2	3,6%
TOTAL	24	32	56	100%

Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Considerando o resultado obtido no item 4, no mínimo quatro possibilidades interpretativas podem ser pensadas: 1) O anonimato garantido na pesquisa, através do TCLE, pode ter gerado uma maior segurança quanto à exposição da sexualidade da/o estudante respondente; 2) Se algum desconforto foi gerado com o questionamento, a opção de marcar a sexualidade como “heterossexual” – orientação sexual considerada, dentro de uma lógica hegemônica, como aquela legitimada, esperada e normal, socialmente –, pode ter sido escolhida como forma de defesa contra a possibilidade da descoberta de uma sexualidade desviante daquela considerada normativa (LOURO, 2009, p. 90); 3) A manifestação real da maneira como a pessoa, de fato, se reconhece, quanto à sua sexualidade e 4) Uma forma de resistência, de visibilidade e representatividade da sua orientação sexual.

O resultado do item 4, quando pareado às respostas obtidas no item 3, revelam algumas peculiaridades que chamam à atenção para a perspectiva do reconhecimento da orientação sexual. A constatação de um percentual de 76,8% das respostas (43 questionários) marcadas na opção “Heterossexual”, inicialmente, parece não demandar um maior aprofundamento neste resultado, tendo em vista que na pergunta 3 a negativa em considerar-se uma pessoa LGBT obteve o mesmo percentual, 76,8%. O que parece alinhar-se numa compreensão paritária entre os dois itens, revela uma descoberta importante, principalmente, se considerarmos os modelos identitários que o próprio movimento LGBT criou, desde a década de 1980 (FACCHINI, 2002, p. 73-83) para pautar visibilidade, lutas e resistências em razão da garantia de direitos e da criação de políticas públicas. O que pudemos constatar nas respostas obtidas neste item e que oferece uma descoberta importante é que das/os 43 estudantes que se reconheceram como heterossexuais, 2 delas/es responderam que se consideram LGBTs. É importante destacar que diferente da perspectiva da sigla GLS, que sustenta a adesão de pessoas simpatizantes, muito mais em relação a uma característica mercadológica, a sigla LGBT representa uma categoria identitária de luta por visibilidade e representatividade, que está muito mais ligada a afirmação de pessoas que se sentem representadas por estas letras, do que por pessoas que, teoricamente, não estariam representadas dentro destes modelos identitários, pois pertencem à lógica hegemônica dominante e normativa, herança da colonialidade. Afirmar uma identidade, objetiva torná-la visível, presente e, efetivamente, demarcada. “A afirmação da identidade supunha demarcar suas fronteiras e implicava numa disputa quanto às formas de representá-la. [...]” (LOURO, 2001, p. 543).

Desse modo as respostas recebidas nesta pergunta representam possibilidades outras de (des)(re)construções identitárias divergentes, ou mesmo, não-identitárias, ou, ainda, pós-identitárias. Mesmo não sendo o objetivo deste estudo uma investigação mais detalhada sobre

identidades, negar suas contribuições para as análises desenvolvidas nesta pesquisa seria deixar empobrecida uma discussão que se mostrou de grande importância. Muitos estudos contemporâneos se ocupam em aprofundar os conhecimentos sobre afirmações identitárias, mas também sobre as suas mudanças e fluidez. Nesse sentido, a Psicologia pode oferecer contribuições relevantes ao afirmar que “[...] a identidade é algo mutável, em permanente transformação. [...]” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 205). Estas mudanças e transformações estão relacionadas a todas as perspectivas humanas e sociais, inclusive a sexualidade. E são vários os elementos que podem desencadear estas mudanças, como relações sociais mais igualitárias; resistências e representação social; questionamentos quanto a igualdade de direitos; etc. Alinhada a esta perspectiva, Woodward (2014), em estudo sobre identidade e diferença, colabora com esta análise ao afirmar que “[...] As identidades sexuais também estão mudando, tornando-se mais questionadas e ambíguas, sugerindo mudanças e fragmentações que podem ser descritas em termos de uma crise de identidade.” (WOODWARD, 2014, p. 32).

Esta compreensão torna-se ainda mais fecunda se observarmos outras duas respostas dadas aos itens 3 e 4. Duas/ois estudantes respondentes, quando questionadas/os sobre se se consideravam uma pessoa LGBT, marcaram a opção “Não”, porém no item 4, que se refere ao reconhecimento da orientação sexual, as/os estudantes não marcaram a alternativa “Heterossexual”. Uma/um optou pela resposta “Bissexual”, enquanto a outra/o marcou a resposta “Nenhuma das anteriores”. Este resultado chama a atenção, principalmente, em decorrência da/o estudante que se reconhece como bissexual, mas não se considera como uma pessoa LGBT, mesmo a categoria “Bissexual” estando contemplada na sigla LGBT. Esta resposta parece extrapolar os limites identitários e possibilita a reflexão sobre a possibilidade de um reconhecimento da orientação sexual, fora de modelos instituídos como limitados dentro de um conjunto de categorias (pré)definidas politicamente. Além, de demonstrar uma ruptura com a perspectiva da colonialidade do ser, que limita os sujeitos, tendo em vista o afastamento da lógica normativa de contingência social e cultural.

O reconhecimento de uma orientação sexual bissexual, não incluída como pertencente ao conjunto de identidades defendidas pelo movimento LGBT, mesmo essa identidade sendo historicamente reconhecida pelo movimento como legítima, possibilita algumas reflexões importantes. Uma primeira tentativa analítica que pode ser feita nesse sentido, seria a compreensão de que a/o estudante respondente pode não se sentir plenamente representada/o pelo movimento LGBT. Em segundo lugar, esta resposta pode representar alguma forma de denúncia em razão da (in)visibilidade ou preconceito em relação a/o estudante bissexual.

Alguns estudos revelam que pessoas bissexuais por relacionarem-se sexualmente com pessoas do sexo masculino e com pessoas do sexo feminino, não raro, sofrem inúmeros preconceitos, inclusive por pessoas homossexuais. “Os discursos arquitetados a respeito da bissexualidade perpassam um ideário vasto em que as construções são empreendidas em um contexto de disputas, interesses, jogos. [...]” (PAMPLONA; DINIS, 2013, p. 103). As práticas e identidade bissexuais assumem, portanto, um caráter polêmico, e as manifestações preconceituosas contra as pessoas que se reconhecem com esta orientação sexual partem tanto de homossexuais como de heterossexuais, com o argumento de que a bissexualidade seria uma espécie de fuga da identidade homossexual.

Reconhecer-se bissexual parece ser uma realidade demasiado complexa, principalmente em relação ao contexto masculino. “[...] A ideia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos – do potencial do sujeito para a bissexualidade – e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino. [...]” (SCOTT, 1995, p. 82).

Uma terceira análise ainda é possível de ser feita, quando observado o conjunto das respostas que a/o discente ofereceu ao responder o questionário *online*. Algumas dúvidas em relação a afirmação da sua sexualidade puderam ser identificadas em perguntas posteriores às do item 3 e 4, e ofereceram condições analíticas para mais uma possibilidade interpretativa referente às escolhas que fez ao responder que não se considerava uma pessoa LGBT, no item 3, e responder que se reconhecia como bissexual, no tocante à sua orientação sexual, no item 4.

Num contexto de normatização e de colonialidade do ser, no qual a sociedade se constitui, as pressões em torno de uma sexualidade compulsória mantém ligações importantes com grupos sociais e com construções individuais e coletivas nas quais estão implicadas relações hierárquicas, políticas e de poder. Em um estudo sobre a bissexualidade masculina, Seffner (2003), contribui com estas reflexões quando afirma que:

[...] A produção das identidades liga-se estreitamente ao processo de construção de representações acerca de grupos sociais e indivíduos, feitas pelos próprios interessados e por outros em seu nome, num processo que tem evidentes implicações com as questões da política e do poder, uma vez que as representações experimentam posições de hierarquia e valorização diferenciada no mundo social. [...]. (SEFFNER, 2003, p. 77).

As contribuições do autor abrem possibilidades para a análise de que o reconhecimento de uma bissexualidade pode representar conflitos pessoais e sociais importantes, como aqueles relacionados à “saída do armário”. “O armário é uma forma de regulação da vida social de pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo, mas temem as consequências nas esferas

familiar e pública. [...]” (MISKOLCI, 2007, p. 58). Reconhecer-se como bissexual não pertencente a um movimento que luta por visibilidade torna-se imperativo quando o objetivo é não ser reconhecido pela sua bissexualidade. Isto parece ter sido confirmado, pela atitude da/o estudante respondente em não deixar seu nome no item que solicitava a identificação para a participação em etapa posterior. Mesmo expressando o interesse em participar da etapa de entrevistas a/o discente não se identificou através do seu nome e/ou do seu endereço de *e-mail*, deixou apenas o número do seu telefone.

Para além das possibilidades analíticas já ensaiadas até aqui, não se pode desconsiderar o que está para além das compreensões e das teorias sobre identidades. Parece peremptório (re)pensar as estruturas fixas que durante muito tempo, mesmo que necessárias para o percurso histórico que nos trouxe até aqui, definiram os modelos sociais, comportamentais, de pensamento, e no caso específico, de sexualidade que constituíram a sociedade, as relações e os seus limites compreensivos. A insurgência de uma teoria outra, sustentada pelas teóricas e pelos teóricos *queer*, vem colaborando para o desenvolvimento de um campo teórico e político pós-identitário.

O alvo dessa política e dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos. (LOURO, 2001, p. 549)

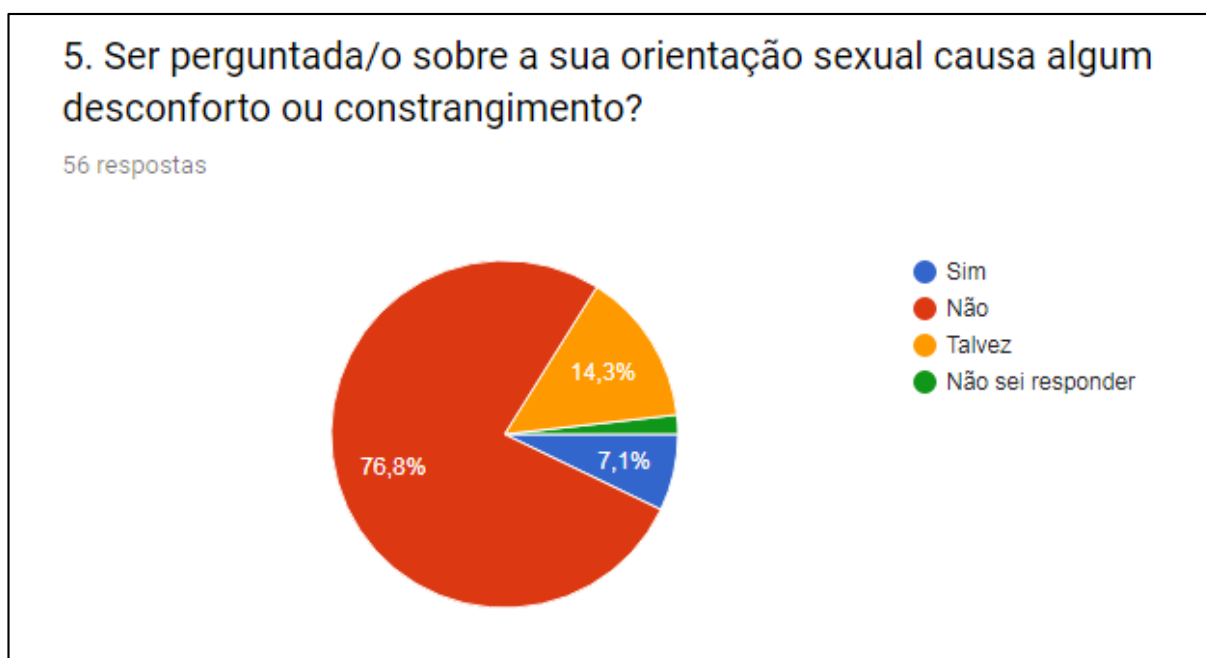
Então, a bissexualidade como identidade complexa de reconhecimento, porém legitimada em suas práticas e possibilidades identitárias, pode e deve ser pensada muito além dos limites definidos por modelos que tentam representá-la, pois uma vez que se distancia dos binarismos, ocupa um terreno limítrofe, onde a heterossexualidade e a homossexualidade não se fundem, mas também, não se separam. O que as respostas aos itens 3 e 4 revelam é que o fechamento de possibilidades interpretativas e a definição de compreensões identitárias conclusivas impedem que análises mais alargadas possam ser empreendidas.

- **Pergunta 5: Ser perguntada/o sobre a sua orientação sexual causa algum desconforto ou constrangimento?**

O item 5 do questionário *online* tinha como objetivo identificar se ao ser interpelada/o sobre a sua orientação sexual, a/o estudante respondente sentia algum tipo de constrangimento ou desconforto. As opções de respostas que foram sugeridas são as que seguem: “Sim”; “Não”;

“Talvez” e “Não sei responder”. Como podemos ver a seguir, no gráfico 5, a maioria das/os discentes, ou seja, 76,8% das respostas, indicaram que o questionamento quanto a sexualidade não representa causa de nenhum sentimento desconfortável ou constrangedor, seguido pela resposta “Talvez” que atingiu um percentual de 14,3%. A opção de resposta “Sim” obteve um resultado de 7,1%, enquanto a opção “Não sei responder”, teve 1,8% do total de respostas.

Gráfico 5 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 5 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Num contexto em que os modelos hegemônicos de sociedade e de sexualidade são aferidos pela lógica e pelo discurso heterossexista e heteronormativo, o resultado obtido no item 5 deixa margem para que se supunha que a maioria das pessoas não sente desconforto ou constrangimento ao ter a sua sexualidade questionada. No entanto no desdobramento da questão veremos que essa situação apresenta outras perspectivas.

Após responder ao item 5 as/os estudantes eram convidadas a descrever quais eram os sentimentos e/ou as experiências vivenciadas ao serem interpeladas/os sobre a sua sexualidade. Das 56 respostas recebidas, 29 discente optaram por fornecer mais elementos para a complementação da sua resposta. No quadro a seguir são expostas as experiências das/os estudantes respondentes:

Quadro 3 – Sentimentos e experiências sentidas ao questionamento sobre orientação sexual⁴⁵

(Continua)

Ser questionada/o sobre a sua orientação sexual causa algum desconforto e/ou constrangimento?			
Sim	Não	Talvez	Não sei responder
“Medo da reação das pessoas quando descobrem.” (Resposta 1)	“Sou alguém bem resolvido quando se fala da minha orientação sexual. Então, não tenho sentimento de angústia ou dúvida quando questionado minha sexualidade. Minha experiência é somente com o sexo oposto, não me sentindo de forma alguma atraído por pessoa do mesmo sexo.” (Resposta 2)	“Constrangimento e preconceito.” (Resposta 6)	
“Inclusão” (Resposta 27)	“É bem comum senti-se desconfortável perante esse questionamento, para mim esse é o primeiro sinal de LGBTfobia, por que nos importamos de mais com a "imagem" que o outro forma da gente. Como já conseguir quebrar esse paradigma de heteronormatividade não me considero lgbtfobico por isso não tenho problema algum em afirmar minha orientação sexual.” (Resposta 3)	“Depende da forma com que a pergunta é feita, algumas perguntas já pressupõem preconceitos!” (Resposta 7)	
“Sempre fui questionada se eu era lésbica, pelo fato de ser amiga de muitas meninas lésbicas, bi, e sempre viver na roda de amigos LGBT. De certa forma não me sinto desconfortável ao responder, pelo fato de não fazer diferença nenhuma se eu sou ou não, mas, ao mesmo tempo é chato de responder, por que isso iria me diferencia em que das outras pessoas? Não vejo ninguém tendo que explicar se é hétero, então porque para as pessoas que são LGBT tem que existir esse	“nenhum” (Resposta 4)	“O incomodo ocorre por a pergunta muitas acontecer pelo fato de você ter amigos que são gays e sair com eles e tal. Os típicos padrões estabelecidos para cada grupo social, em que você para não ser confundido com tal coisa, precisa distanciar-se dela, pois se houver contato, você então sera um deles. Complicado!” (Resposta 9)	

⁴⁵ Registramos que todas as informações oferecidas pelas/os estudantes, sejam através de *e-mail*, sejam através do formulário eletrônico, nas perguntas discursivas e desdobramento de respostas, estão sendo reproduzidas nesta pesquisa, mantendo a digitação original utilizada pelas/os estudantes.

(Continuação)

questionamento? (Resposta 29)			
	“A princípio, ficaria surpreso se alguém próximo de mim viesse me perguntar isso, mas responderia naturalmente a respeito de minha sexualidade, sem ignorância e preconceito.” (Resposta 5)	“Desconforto, pois orientação sexual só diz respeito a mim mesma é algo particular.” (Resposta 10)	
	“Sentimento comum.” (Resposta 8)	“Sentimento de dúvida.” (Resposta 18)	
	“Não há.” (Resposta 11)	“Normalmente não me constranjo com a pergunta. No entanto sou professor e se os alunos perguntam na sala se eu tenho namorada ou se sou gay sinto-me um pouco embaraçado devido a uma situação onde me expus em uma escola e sofri retaliações da instituição e das famílias dos alunos.” (Resposta 24)	
	“Não me sinto constrangida, mas sinto um pequeno mal estar com esse tipo de indagação, feita à pessoas com outra orientação sexual, que na maioria das vezes são vítimas de chacota e preconceito. Não entendo o porquê de perguntar se a pessoa é hetero, gay ou bi. São pessoas iguais e ponto.” (Resposta 12)		
	“Estar tranquilo, muito bem elaborado.” (Resposta 13)		
	“Tranquilidade” (Resposta 14)		
	“Confesso que fiquei temerosamente me questionando se, alguma vez, já deixei de perceber que estava constrangendo alguém por conta da minha sexualidade ou da dessa pessoa.” (Resposta 15)		
	“normal, não me causa desconforto responder		

(Continuação)

	Isto.” (Resposta 16)		
	“Não tenho nada a declarar” (Resposta 17)		
	“Gera um sentimento tranquilo.” (Resposta 19)		
	“A sexualidade humana é bonita e natural, deveria ser celebrada ao invés de problematizada pelo viés que foi ao longo da história, faço questão de tratar minha sexualidade com a naturalidade que ela merece independente do lugar em que eu esteja.” (Resposta 20)		
	“Dúvidas e incertezas quanto a minha orientação sexual. Teria constrangimento em me assumir verdadeiramente.” (Resposta 21)		
	“Sendo heterossexual acredito ser "fácil", me encaixo no que determina a sociedade preconceituosa e arcaica, algo que muito me incomoda, acredito que o sentimento de conforto deveria ser comum a todos ao falar sobre sua orientação sexual, pois é parte do que si é.” (Resposta 22)		
	“Nenhuma” (Resposta 23)		
	“fico feliz em saber que as discussões e pesquisas só crescem em relação a LGBTfobia, numa sociedade marcada pelo ódio e a violência disseminar ainda mais informações e conhecimentos sobre é uma grande arma pra desarmar os preconceituosos que vivem à luz de ideologias desumanas e hipócritas.” (Resposta 25)		
	“Naturalidade” (Resposta 26)		
	“Não me causa desconforto, mas ao questionar isso parece		

(Conclusão)

	que a pessoa que deseja resposta teria reações diferentes de acordo com o que vai ouvir.” (Resposta 28)		
--	--	--	--

Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Como pode ser observado as manifestações expressadas a partir da questão 5 são variadas, o que revela que o questionamento acerca da sexualidade das pessoas pode exercer diferentes formas de experimentação. Das/os 29 estudantes que expressaram as suas opiniões, 3 delas/es assinalaram que se sentiam constrangidas/os ao serem questionadas/os sobre a sua sexualidade, a resposta 1 revela que o “medo” é o sentimento que resume a experiência de ser interpelada/o sobre a sua orientação sexual. Esta resposta pode indicar o quanto a violência contra pessoas LGBTs é persistente. Mesmo que apenas uma/um discente tenha expressado a palavra “medo”, utilizá-la para definir um sentimento da experiência social, demonstra o quanto parece arriscado afirmar-se com uma identidade diferente da hegemônica. Isso corrobora com os estudos sobre identidade e diferença que Woodward (2014, p. 8) desenvolve, quando afirma: “[...] A diferença é sustentada pela exclusão [...]”. O medo como expressado nesta resposta, pode ser traduzido em temor, pelas variadas formas de violências ocasionadas por consequência da exclusão, mas também pelo lugar simbólico de subalternidade ao qual é colocada/o a pessoa LGBT. O lugar do Outro indesejável da colonialidade, marcado pelo medo, pela desumanização, pela exclusão. (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 105).

Uma outra resposta (Resposta 29, da pergunta 5 do formulário eletrônico) que se faz oportuna analisar revela uma dicotomia entre não sentir desconforto ao questionamento quanto a sexualidade e uma espécie de indisposição, quando este questionamento não está relacionado à heterossexualidade. Ou seja, as/os estudantes LGBTs parecem estar mais expostas/os a estes questionamentos do que estudantes heterossexuais. Essa afirmação revela características importantes sobre a heteronormatividade; o questionamento sobre a orientação sexual das outras pessoas parece ser autorizado quando elas não atendem aos pressupostos normativos estabelecidos socialmente. Não se pode deixar de considerar que os questionamentos quanto a homossexualidade ou outras possibilidades de identificação sexual revelam uma busca pelas causas que levaram as/os discentes LGBTs a se tornarem LGBTs, mas, também, revelam uma regulação contingente do modelo sexual e de sexualidade, historicamente, delimitado.

“A busca das causas da homossexualidade constitui, por si só, uma forma de homofobia [...], já que ela se baseia no preconceito que pressupõe a existência

de uma sexualidade normal, acabada e completa [...].” (BORRILLO, 2015, p. 71).

A heterossexualidade monogâmica, portanto, aparece então, como o modelo capaz de julgar todas as outras possibilidades de vivência das sexualidades, e como a herança sexual da colonialidade do ser e de gênero. Essa suposta autorização julgadora da norma de um modelo de sexualidade traduz-se em LGBTfobia.

Quanto as respostas obtidas através das entrevistas, merece destaque a que foi dada por um estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física. Segundo afirmou, ter a sua sexualidade questionada poderia gerar violência, pois ser chamado de homossexual é algo que para ele é degradante: “[...] Eu, simplesmente, ia partir pra cima, ia bater na pessoa e pronto, eu não ia aceitar aquilo comigo [...].” (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 29/08/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física). Este depoimento revela o quanto a homossexualidade, ainda se mantém associada a algo indesejável, ruim e marginal.

A reprodução dos discursos homofóbicos que perpassam a história moderna ocidental nos permite identificar como a homossexualidade foi percebida como transgressão à ordem, danosa à sociedade e, por consequência, determinada ao extermínio por parte das elites dominantes. (SILVEIRA, 2014, p. 90).

No que se refere às/aos estudantes que se expressaram afirmando que não se sentem constrangidas e/ou desconfortáveis ao serem questionadas sobre a sua orientação sexual, no mínimo três possibilidades analíticas podem ser consideradas. A primeira refere-se a estudantes que não se sentem constrangidas/os e/ou incomodadas/os com tal questionamento, num total de 17 respostas (Respostas 3-5, 8, 11-17, 19, 20, 23, 25, 26 e 28, da pergunta 5 do questionário eletrônico). Expressões como: “nenhum” (Resposta 4), “sentimento comum” (Resposta 8), “não há” (Resposta 11) e “naturalidade” (Resposta 26), entre outras, são utilizadas para justificar a ausência de sentimentos de constrangimento diante da interpelação quanto a orientação sexual.

A segunda possibilidade analítica levou em consideração 2 respostas (Respostas 2 e 22) que parecem relacionar o fato de que sendo as/os discentes respondentes autodeclaradas/os heterossexuais fica mais “fácil” (Resposta 22) afirmar que não sentem desconforto e/ou constrangimento em responderem sobre a sua orientação sexual, posto que a heterossexualidade é o modelo socialmente hegemônico de identidade sexual e de sexualidade. Desse modo, é possível considerar que “O processo de reiteração da heterossexualidade adquire consistência (e também visibilidade) exatamente porque é empreendido de forma continuada e constante

(muitas vezes, sutil) pelas mais diversas instâncias sociais. [...]” (LOURO, 2009, p. 90). A manutenção da lógica heteronormativa e da herança dos modelos coloniais possibilitam uma relação de pertencimento social mais efetivo e “confortável”, em relação a expressão da orientação sexual, essencialmente se ela for heterossexual.

A terceira possibilidade analítica aponta para uma questão que merece ser considerada. Uma das/os discentes respondentes (Resposta 21) alegou que os sentimentos que surgem ao ser interpelada/o sobre a sua orientação sexual relacionam-se a dúvidas e a incertezas. Esta/e mesma/o discente afirma que se sentiria constrangida se questionada sobre a sua orientação sexual. Para melhor compreensão faz-se oportuno registrar que esta/e estudante colaboradora/or respondeu no item 4 que a sua orientação sexual é a bissexualidade, informação que parece revelar elementos importantes para analisar à sua resposta no item 5. Tendo em vista as suas respostas, faz-se necessário o esclarecimento de que a bissexualidade, enquanto uma orientação sexual autêntica, não deve ser compreendida como dúvida entre a heterossexualidade e a homossexualidade, como muitas vezes se prega. Assim, “[...] mostrando um outro modo de significar a bissexualidade, temos a ideia de algo completo, inteiro, que contém em si os dois pólos da sexualidade, sem indecisões [...]” (SEFFNER, 2003, p. 52).

O lugar de regulação ocupado pela heterossexualidade/heteronormatividade impõe à bissexualidade uma condição constante de vigilância, de modo a pressionar que sua manifestação não seja, verdadeiramente, possível, pois assim sendo, as suas estruturas podem ser questionadas visto que haveria a possibilidade de uma orientação sexual transitória entre as relações historicamente dicotomizadas. Não se pode deixar de considerar que o medo de sofrer violências por ocasião das pressões exercidas pela heteronormatividade, também pode estar relacionado às dúvidas e incertezas que a/o estudante respondente declarou. Contudo, estas questões parecem estar muito mais relacionadas a dúvidas em relação a uma sexualidade ainda não bem reconhecida, do que a bissexualidade e a sua afirmação enquanto orientação sexual. Não que a orientação sexual seja uma escolha, como muitas/os estudantes participantes da pesquisa declararam, mas a sua afirmação sim. “Sair do armário” é uma escolha que nem sempre é simples e feliz, tendo em vista que ela rompe com estruturas, fortemente reacionárias. Afirmar-se como diferente da lógica dominante pode ser arriscado e doloroso, pois o afastamento do centro é inevitável, e algumas pessoas não conseguem tomar esta decisão com facilidade. Mas o contrário também é possível, “sair do armário”, “[...] pode, assim, tornar-se uma situação particularmente salutar ao pôr um fim na socialização heterossexista e, por conseguinte, permitir restaurar a própria autoestima e a de seus semelhantes.” (BORRILLO,

2015, p. 103), afastando dúvidas, incertezas e, mesmo, constrangimentos em razão de questionamento quanto a afirmação da orientação sexual.

- **Pergunta 6: Pensando, a partir da vivência acadêmica, expressar a sua orientação sexual é um problema?**

No item 6 do questionário *online* buscou-se identificar se na universidade expressar a orientação sexual seria algum problema para as/os estudantes respondentes. As opções de respostas possíveis foram: “Sim”, “Não”, “Talvez” e “Não sei responder”. De acordo com as respostas obtidas 85,7% dos questionários foram assinalados com a opção “Não”, ou seja, 48 estudantes afirmaram que expressar a sua orientação sexual no contexto da universidade não é um problema. A resposta “Sim” teve um percentual de 1,8% de respostas, o que representa que para 1 discente, expressar a sua sexualidade é questão problemática. Esta resposta, apesar de não ser de uma/um das/os discentes que responderam “Sim” à pergunta do item 5, revela que o problema em expressar a sexualidade na universidade, também está relacionado ao medo, tendo em vista que o discente que deu esta resposta participou da etapa da entrevista semiestruturada e declarou que, por ser gay, teme ocupar todos os espaços da universidade, pois em alguns lugares do *campus*, como o Restaurante Universitário – RU, é comum sofrer com situações de preconceito. A opção de resposta “Talvez” apresentou um quantitativo de 8,9%, o que corresponde a 5 respostas e a opção “Não sei responder”, atingiu um percentual de 3,6% das respostas, ou seja, 2 estudantes. Para uma melhor visualização das respostas recebidas neste item do questionário eletrônico, segue, logo em seguida, um gráfico onde constam as respostas recebidas pelas/os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física, participantes da pesquisa.

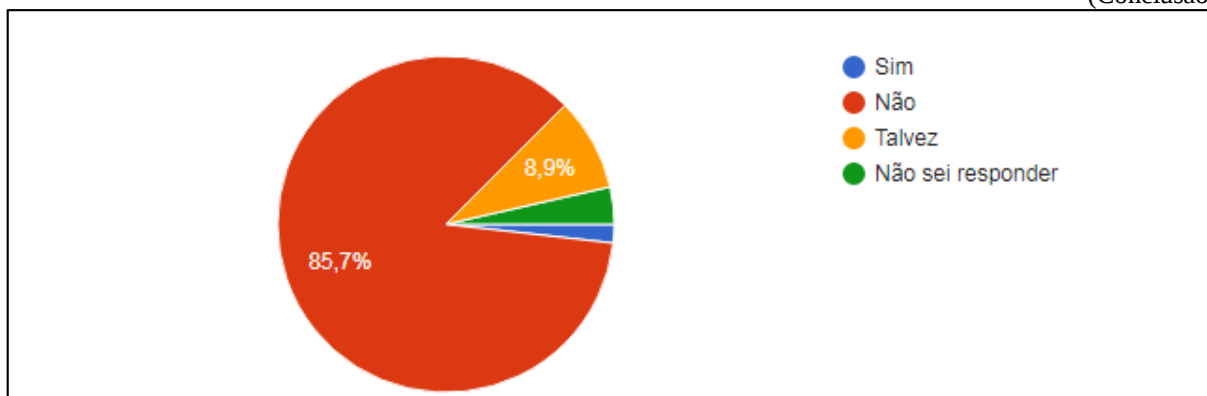
Gráfico 6 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 6 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa

(Continua)

6. Pensando, a partir da vivência acadêmica, expressar a sua orientação sexual é um problema?

56 respostas

(Conclusão)



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

O expressivo dado de 48 das/os 56 estudantes que responderam o questionário *online* afirmarem não ser nenhum problema expressar a sua orientação sexual no contexto da universidade, aponta para uma das diversas características atribuídas à universidade, a de ser plural. “[...] a universidade é parte de um contexto global inclusivo que determina e que, dependendo do seu funcionamento e sentido, ela pode colaborar na manutenção ou na transformação da sociedade. [...]” (WANDERLEY, 2003, p. 76). Isso não quer dizer que a universidade seja o melhor lugar para a expressão das diversas orientações sexuais. A estrutura universitária é hierárquica e reprodutora dos aspectos da colonialidade em todos os seus níveis (RIBEIRO, 2014, p. 157-158). Nela também são observadas as mais atroz manifestações de preconceito contra diversas diferenças, entre elas as relacionadas à LGBTfobia. Porém, no caso específico, o resultado parece revelar haver uma maior abertura para a expressão da orientação sexual no Centro Acadêmico do Agreste – CAA, pelo menos, segundo apontam as/os discentes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física. Muito embora haja situações nas quais são percebidas manifestações preconceituosas.

É importante destacar, pois, que 76,8% das/os estudantes que responderam a questão 4, do formulário eletrônico, se reconheceram heterossexuais, então, se relacionado com o resultado obtido no item 6, que fora de 85,7% que alega não ter problema em expressar a sua sexualidade na universidade, apenas 8,9% das/os discentes não declaradas heterossexuais afirmam igualmente, que não têm problemas em expressar às suas orientações sexuais. O dado geral revela, portanto, que se a/o estudante está incluída/o dentro de um contexto onde a sua sexualidade atende às normas dominantes, então não há, de fato, problema em expressar a sua sexualidade. Nesse sentido, o dado que exige maior aprofundamento seria o de 8,9% de discentes que revelaram não ter problema com a expressão das suas orientações sexuais, mesmo

declarando não serem heterossexuais, além dos 14,3% das/os estudantes que optaram por responder uma das outras opções possíveis de resposta à pergunta 6 do questionário eletrônico.

Numa tentativa de maior aprofundamento das respostas obtidas no item 6 do questionário *online*, as/os discentes respondentes eram convidadas/os a esclarecer as suas respostas, através da pergunta “por quê?”. Foram recebidas 31 respostas ao questionamento, as quais serão apresentadas no quadro que segue:

Quadro 4 – Respostas discursivas ao item 6 do questionário *online*

(Continua)

Pensando, a partir da vivência acadêmica, expressar a sua orientação sexual é um problema? Por quê?			
Sim	Não	Talvez	Não sei responder
“A maioria das pessoas no Campus me olham torto por conta das roupas que visto para assistir as aulas, apesar de não me incomodar nem um pouco ainda é difícil ser eu mesmo em alguns ambientes, por exemplo, o Restaurante Universitário, ou os ambientes que não façam parte do bloco de pedagogia.” (Resposta 9)	“Porque sou hétero e é sempre mais fácil conversar sobre esse assunto” (Resposta 1)	“Não me sinto totalmente a vontade para me expressar na universidade porque tenho medo do que vão falar, ou meus pais vão saber. Mas lá me sinto mais livre que em muitos outros cantos.” (Resposta 3)	
	“Não, pois não há nada incomum” (Resposta 2)	“Sou muito bem resolvido, mas o mundo, infelizmente não é, o ato de me afirmar pode me causar inúmeros desconfortos bem como já causou. Tranquei um curso superior há alguns anos por questões de abuso desta natureza.” (Resposta 21)	
	“sexualidade é assunto particular não publico pra ficar em discussão na faculdade” (Resposta 4)	“preconceito” (Resposta 28)	
	“Por conta de varias experiências acumuladas, estudos realizados na área, hoje não tenho problema algum de me afirmar, de mostrar-me como realmente sou.” (Resposta 5)		
	“Porque sou muito tranquilo com relação a orientação sexual tanto minha como de outras pessoas, nunca isso foi um problema para mim,		

(Continuação)

	nem em minha vida social e nem na acadêmica” (Resposta 6)		
	“Porque cada um tem o direito de expressão e respeito em relação a isso.” (Resposta 7)		
	“Porque não me incomodo com que os outros pensam e na visão de uma sociedade conservadora sou considerada uma pessoa "normal", com opção sexual coerente!” (Resposta 8)		
	“A partir da vivência acadêmica, não considero um problema expressar minha orientação sexual porque percebo este como um espaço de diversidade e dessa forma não presenciei, até hoje, nenhum momento de desrespeito com alguém pelo fato de sua orientação sexual, seja heterossexual ou homossexual, na universidade.” (Resposta 10)		
	“Só por ser hetera. Enfrento outro tipo de problema, mas entra a questão da necessidade do empoderamento feminino e tal, algo que não vem ao caso, nesta pesquisa, mas pode surgir em uma próxima. Fica a dica!” (Resposta 11)		
	“Pois no universo academico, se tem uma certa maturidade.” (Resposta 12)		
	“Porque não há problema.” (Resposta 13)		
	“Para mim não é problema, assim como não deveria ser problema para ninguém, todos deveriam poder expressar o que são naturalmente sem serem vistos como diferente ou		

(Continuação)

	estranho.” (Resposta 14)		
	“Vivemos em uma sociedade machista, sou hetero, mas eu tenho amigos homossexuais e vejo que eles ainda se intimidam perante outras pessoas e não gosto de forma alguma se alguém os maltratar.” (Resposta 15)		
	“socialmente falando, as pessoas não tem muitos/nenhum problemas com heterossexuais” (Resposta 16)		
	“Porque eu tenho tranquilidade de falar sobre minha orientação sexual” (Resposta 17)		
	“Porque, contando que essa expressão da orientação sexual não esteja gerando nenhum tipo de dano ou incômodo concreto na vida acadêmica de outrem, cada um tem o pleno direito de se expressar da maneira que preferir. A universidade, em especial, é um ambiente livre onde todos devem aprender a respeitar seus semelhantes.” (Resposta 18)		
	“Por ser heterossexual o que é socialmente convencionalizado como o "correto" não sinto preconceitos sobre a expressão da minha orientação sexual.” (Resposta 19)		
	“Porque cada pessoa possui sua orientação sexual, sendo uma atitude normal falar sobre isso.” (Resposta 20)		
	“A academia é um espaço mais compreensível com as opções sexuais.” (Resposta 22)		
	“Ser heterossexual é		

(Conclusão)

	cômodo em todos os espaços.” (Resposta 23)		
	“Porque não.” (Resposta 24)		
	“Não sinto um problema em expressar minha orientação sexual na academia.” (Resposta 25)		
	“o ser hétero nunca é questionado por sua orientação...” (Resposta 26)		
	“Cada qual tem sua opção sexual, e nos como acadêmicos devemos quebrar esses tabus sobre questões de gênero e opção sexual.” (Resposta 27)		
	“Por que na faculdade a maior parte das pessoas tem a mente avançada e respeita mais a opinião de cada um” (Resposta 29)		
	“Pelo o motivo que vivemos numa sociedade que ainda ser uma pessoa hetera é o correto.” (Resposta 30)		
	“Não me impede ou me atrapalha em nada.” (Resposta 31)		

Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

A resposta de uma/um estudante que preencheu o questionário *online*, utilizando a opção “Sim”, na pergunta 6, revelou a existência de manifestações preconceituosas em relação às/aos estudantes LGBTs, no Centro Acadêmico do Agreste – CAA.

A maioria das pessoas no *campus* me olham torto por conta das roupas que visto para assistir as aulas, apesar de não me incomodar nem um pouco ainda é difícil ser eu mesmo em alguns ambientes, por exemplo, o Restaurante Universitário, ou os ambientes que não façam parte do bloco de pedagogia. (Resposta 9, da pergunta 6 do questionário eletrônico).

Um dado extremamente importante nesta resposta, refere-se aos espaços e ambientes nos quais a pessoa LGBT circula no interior do *campus*. O que pareceu evidente é que no contexto do CAA existem espaços mais autorizados socialmente do que outros para a expressão da orientação sexual LGBT. Estes espaços autorizados relacionam-se ao prédio conhecido

como “bloco de pedagogia”, complexo onde o Curso de Licenciatura em Pedagogia é ofertado, no qual se evidencia uma pluralidade de pessoas, de formas de se relacionar e de sexualidades, que parece encontrar um ambiente mais acolhedor e assente em relação a diversidade sexual, o que contrasta com o Restaurante Universitário – RU, onde discentes de todos os Cursos oferecidos pelo *campus* circulam, aumentando a possibilidade de tensionamentos e de preconceito em relação a expressões de sexualidade LGBT. Essa divisão espacial entre locais mais propícios à manifestação de preconceitos contra pessoas LGBTs, também foi confirmada na fase de entrevistas. Um estudante do 3º período de pedagogia, quando da participação na segunda etapa da coleta de dados afirmou em relação ao preconceito que sofreu no Restaurante Universitário – RU: “[...] eu tenho certeza que aqueles caras eram do outro bloco. Porque aqui não tem esse tipo de machão, aqui no bloco de pedagogia! [...]” (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 30/08/2017, com estudando do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

No que se refere as respostas discursivas obtidas através do item 6, do formulário eletrônico, podemos observar que o maior quantitativo de contribuições foram das/os estudantes que responderam a opção “Não”, contabilizando um total de 27 discentes. As respostas atribuídas a esta opção foram diversificadas, delas, a maioria, ou seja, 11 estudantes, alegaram que não há problema em expressar as suas sexualidades. Outras/os 9 estudantes argumentaram que falar sobre a orientação sexual na universidade não era um problema, porque heterossexuais não sofrem preconceitos em relação a sua sexualidade, seja na universidade ou em qualquer outro lugar. Uma/um das/os estudantes respondentes afirmou de maneira categórica: “Ser heterossexual é cômodo em todos os espaços.” (Resposta 23, da pergunta 6 do questionário eletrônico). Isto porque “[...] Os discursos mais autorizados nas sociedades contemporâneas repetem a norma regulatória que supõe um alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade. [...]” (LOURO, 2009, p. 90). Estes resultados parecem dialogar, tendo em vista que as/os discentes que afirmaram não ter nenhum problema em relação a expressar a sua orientação sexual, no contexto da universidade, declararam-se heterossexuais. Desse modo, podemos pressupor que 19 das 27 respostas, afirmam não ser problema falar sobre orientação sexual na universidade, porque elas se autodeclaram heterossexuais.

Ainda sobre as/o 27 estudantes colaboradoras/es que optaram pela opção “Não”, 6 delas/es alegaram não ter problemas em relação a expressar suas orientações sexuais na universidade, pois consideram a universidade como um espaço favorável para a diversidade. Segundo a resposta de uma/um das/os discentes respondentes, expressar a sua orientação sexual na universidade não é problema “Por que na faculdade a maior parte das pessoas tem a mente

avançada e respeita mais a opinião de cada um” (Resposta 29, da pergunta 6 do questionário eletrônico).

Na mesma linha de compreensão, um aluno do 3º período do Curso de Licenciatura em Física, que participou da fase de entrevista, também afirmou que na universidade o preconceito é menor, porque as/os estudantes tem a mente mais aberta para a diversidade (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 06/09/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física). Nesse sentido parece importante destacar que a literatura demonstra o contrário em relação a ser a universidade um espaço de menor demonstração de preconceito e tranquilo para a diversidade das/os estudantes LGBTs. Segundo uma pesquisa sobre homofobia no Brasil, desenvolvida por Carrara e Lacerda (2011), “[...] Embora os respondentes de ensino superior relatarem episódios de violência em proporções menores que os de ensino fundamental, os índices são mais altos do que os apresentados por quem tem ensino médio. [...]” (CARRARA; LACERDA, 2011, p. 85-86). O que permite deduzir que as experiências das/os estudantes que afirmaram que a universidade é um lugar tranquilo para a manifestação da sua orientação sexual, não representa o total de estudantes LGBTs que são violentadas/os e excluídas/os, diariamente, no ambiente universitário, por consequência de suas sexualidades. Além disso, a universidade, ainda mantém fortes elementos tradicionais de sua fundação e que a preserva como mantenedora da colonialidade que é a herança do modelo eurocêntrico como o único válido para reger a sociedade, ciência, cultura e etc. (RIBEIRO, 2014, p. 159).

Completando este bloco de respostas, de estudantes que optaram pelo “Não”, na pergunta 6, uma/um delas/es afirmou que a “sexualidade é assunto particular não publico pra ficar em discussão na faculdade” (Resposta 4). Compreensões dessa ordem, parece reproduzir um discurso hegemônico e heteronormativo, uma vez que propõe invisibilizar, não raramente, de maneira muito sutil, discursos e manifestações sobre gênero e sobre sexualidade. Por trás de afirmações como esta escondem-se representações simbólicas que resultam, em muitos casos, em formas variadas de violências. Esta afirmação, também abre possibilidades de analisar a segregação do diálogo e discussões sobre gênero e sexualidade no contexto universitário, evidenciando a reprodução de uma histórica tendência de reservar a discussão destes temas ao interior do quarto dos pais, como bem destacou Foucault (1988, p. 9-10). Esta afirmação, ainda contraria o resultado obtido através das entrevistas, donde todas/os as/os estudantes entrevistadas/os afirmaram a necessidade de ampliação de discussões sobre estes temas na universidade. Um estudante do 8º período de física sugeriu que seria importante que a discussão sobre gênero e sexualidade fosse obrigatória, pois as informações que se tem sobre isso na formação são pontuais e incluídas em componentes curriculares que não aprofundam a questão.

E concluiu: “[...] a melhor forma de você combater o preconceito é você falar sobre isso [...].” (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 04/09/2017, com estudante do 8º período do Curso de Licenciatura em Física).

No que se refere à opção de resposta “Talvez”, da pergunta 6, do formulário eletrônico, foram recebidas 3 respostas descritivas, sobre o porquê da escolha da opção pela resposta “Talvez”. Foi unânime a relação da expressão da sexualidade na universidade com possíveis manifestações preconceituosas. Apesar de uma/um das/os estudantes respondentes afirmar que na universidade parece haver uma maior liberdade para a expressão das sexualidades, o ambiente universitário, ainda parece ser inseguro e hostil para discentes LGBTs. “Não me sinto totalmente a vontade para me expressar na universidade porque tenho medo do que vão falar, ou meus pais vão saber. Mas lá me sinto mais livre que em muitos outros cantos.” (Resposta 3, da pergunta 6 do questionário eletrônico). Como podemos perceber, mesmo não sendo considerado o lugar mais adequado, acolhedor e seguro para a expressão da orientação sexual, a universidade aparece como uma alternativa possível para a manifestação e expressão das sexualidades, se considerados outros espaços de relações sociais. A referência à liberdade, defendida pela/o estudante respondente, também sugere que sendo a universidade um lugar de conhecimento, ela favorece à apreensão de novas visões de mundo e de acesso a conhecimentos multiculturais, o que parece indicar que no espaço onde o conhecimento é ampliado, maior liberdade também é experimentada. Nestes termos Oliveira (2012) colabora com nossas análises ao dizer que:

[...] para Dussel [...], libertar significa não apenas quebrar as cadeias, mas também desenvolver a vida humana, exigindo-se que ‘as instituições, o sistema, abram novos horizontes que transcendam a mera reprodução como repetição de ‘o mesmo’ – e, simultaneamente, expressão e exclusão de vítimas.’” (OLIVEIRA, 2012, p. 99).

Afinal, o conhecimento liberta. Entretanto, dependendo do curso que a/o estudante LGBT esteja inserida/o, essa sensação de maior liberdade em expressar a sua orientação sexual pode gerar sofrimento, pois segundo relatou um estudante, durante a etapa de entrevistas, a manifestação da orientação sexual não-heterossexual em discentes de Cursos da “área de exatas” é marcada por importante repressão.

[...] na van tem um menino que ele é homossexual e que ele estuda lá⁴⁶. [E você sabe que curso ele faz?] Química!⁴⁷ E que... É... Ele diz que, ele tem que viver 24 horas armariado. Ele diz que o guarda roupas dele é dividido em as roupas dele e as roupas da faculdade. Ele disse a mim. Porque ele tem que vir de um jeito pra faculdade e ser outra pessoa totalmente diferente, ou seja, ele tem duas personalidades, porque ele não pode ser ele mesmo em tempo integral, entendeu? Porque ele disse que tem certeza que é capaz dele apanhar se ele vier da maneira que ele gosta de se vestir, entendeu? Pra aquele bloco de lá. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 30/08/2017, com estudando do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

• **Pergunta 7: Você saberia descrever o que é LGBTfobia?**

Na pergunta 7 do questionário eletrônico as/os discentes eram interpeladas sobre se sabiam conceituar LGBTfobia. Como a questão fora descritiva, a liberdade em expressar a opinião quanto ao questionamento fora maior. Foram recebidas 56 respostas, as quais são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 5 – Respostas ao item 7 do questionário eletrônico

(Continua)

Resposta	Você saberia descrever o que é LGBTfobia?
1	“Seria uma forma de demonstrar medo agindo com preconceito e até mesmo agressões físicas sobre as pessoas declaradas LGBTs”
2	“Preconceito, discriminação e violência às pessoas com orientação sexual não heterossexual.”
3	“Seria uma FOBIA a todos os que não se enquadram no Heterossexualismo”
4	“Falta de tolerância com homossexuais”
5	“A aversão a pessoa LGBT.”
6	“N”
7	“babaquice de recalcado”
8	“Não sei. Mais pensando agora me veio a cabeça que seria uma pessoa que tem medo de assumir sua orientação sexual.”
9	“Lésbica, gay, bissexual e transsexual”
10	“Seria uma aversão a tudo que transcende os moldes do padrão heteronormativo.”
11	“Ódio por LGBT”
12	“É o preconceito com as pessoas que, digamos, não seguem o padrão que a sociedade considera como normal.”
13	“É todo e qualquer preconceito contra as pessoas com orientações sexuais diferente da considerada padrão.”
14	“Para mim, é toda ação que visa segregar, excluir, discriminar, silenciar, agredir das mais variadas formas qualquer pessoa LGBT simplesmente por sua condição sexual.”
15	“Penso que seria uma fobia a qualquer opção sexual que não a heterossexual, mas não tenho certeza.”
16	“Preconceito quanto a este tipo de orientação sexual, desrespeito total.”
17	“Medo ou aversão a pessoas LGBTs para uns autores”
18	“Pessoas que não aceitam o que não é próprio da humanidade. Quando me refiro a isso tomo

⁴⁶ O aluno se referiu ao bloco onde são oferecidas as Licenciaturas em Física e em Química, ou seja, o conjunto de blocos que não são os considerados “bloco de pedagogia”.

⁴⁷ É importante destacar que em algumas respostas aparecem menções a cursos que não estão contemplados neste estudo, tendo em vista a delimitação e os limites dessa pesquisa. Esses dados se apresentam fundamentais, pois demonstram o potencial que o local da pesquisa demanda, através dos outros cursos oferecidos, para o desenvolvimento e aprofundamento das questões que são trabalhadas neste estudo.

(Continuação)

18	como base os relatos bíblicos, que mesmo que parte da sociedade diga se atéia permanecem com o mesmo princípio de conservação adotada na palavra. Em outras palavras, é a intolerância que alguns tendem a ter com a opção sexual de determinados indivíduos.”
19	“Discriminação ao movimento LGBT e a todas as pessoas que o compõe”
20	“São todas as ações que gerem discriminação ou dor (física ou emocional) a alguém que se declare ou não LGBT”
21	“Preconceito, o qual leva pessoas ao desrespeito exacerbado com grupo LGBT.”
22	“Na minha compreensão é a discriminação [discriminação] seja física, verbal ou não-verbal por pessoas homossexuais, transsexuais, bissexuais, ou qualquer outra condição que um sexuado/sexuada se descreve e que é diferente da heterossexualidade [heterossexualidade].”
23	“É uma identificação das diversas formas de violência (agregação física, moral, psicológica) que o publico LGBT sofrem, apenas por amarem alguém.”
24	“Preconceito com LGBT”
25	“Talvez”
26	“Acredito que seja a falta de tolerância para com o movimento LGBT, não que o movimento e a causa LGBT tenham que ser algo tolerável, mas sim respeitado. Me refiro a falta de respeito e aversão a causa. Como também a não aceitação a opções sexual das pessoas que não seguem o "padrão" estabelecido pela sociedade.”
27	“É preconceito cego e burro, contra pessoas, sim pessoas, suas escolhas não os fazem animais ou loucos, são pessoas como todas as outras, não vejo porque ter ódio ou raiva de alguém apenas por não ser ou fazer as mesmas escolhas que eu.”
28	“É a discriminação contra essas condições sexuais em que muitos se encontram, infelizmente ainda há várias pessoas que os desrespeitam.”
29	“Atos e/ou pesamentos hostis, físicos, sociais e psicológicos contra pessoas homossexuais, bissexuais, transsexuais e outros tipos de orientação sexual (exceto heterossexuais)”
30	“Qualquer forma de agressão a uma pessoa LGBT”
31	“Fobia a quaisquer pertencente no hall LGBT envolvendo praticas de violência contra estes sujeitos.”
32	“É o ato de desrespeitar, agredir (de qualquer maneira existente), excluir, ridicularizar e segregar aqueles que fazem parte da comunidade LGBT ou aqueles que a defendem.”
33	“não”
34	“São qualquer tipo de preconceito, discriminação que uma pessoa homossexual sofre.”
35	“não especificamente”
36	“É a hostilidade, o preconceito contra aqueles que sentem desejo por alguém do mesmo sexo e etc.”
37	“Entendo a LGBTfobia como ódio sem motivos às pessoas LGBT, preconceito único e exclusivo em virtude de sua orientação sexual.”
38	“Medo da orientação sexual de uma pessoa, que gera preconceito, sentimento de não aceitação, desrespeito, repúdio, ódio e violência.”
39	“iDIOtICE!CADA UM AMA QUEM QUISER E SENTI DESEJO E TESSÃO!”
40	“Não tenho certeza. A palavra fobia me remete a aversão absoluta, ojeriza, pavor, ódio resolutivo...mas posso estar enganado.”
41	“preconceito”
42	“O ato de discriminar alguém com base na orientação sexual, vai além do próprio preconceito, pois sai do plano das ideias e passa a agressão física, emocional, verbal e psicológica.”
43	“Pessoas que não aceitam, não respeita e entram em confronto de forma radical”
44	“Aversão à indivíduos que possuem orientação sexual diferente a heterossexualidade.”
45	“LGBTfobia seria uma aversão a tudo que representa o mundo LGBT.”
46	“A violência de qualquer tipo, física, psicológica, ameaças, chacotas e outras contra pessoas LGBTTTQ+”
47	“a luta que várias pessoas com orientação oposta ao padrão heteronormativo enfrentam por meio de vários tipos de violência.”
48	Aversão a opção sexual diferentes.
49	“aversão ou medo de gays e lésbicas”
50	“Sofre qualquer tipo de agressão por ser LGBT”
51	“Seria a descriminação contra qualquer ser que se encaixe na sigla.”
52	“Seria o preconceito com pessoas que tem uma opção sexual diferente daquela dita como a

(Conclusão)

52	melhor pela sociedade.”
53	“Na minha opinião seria o ódio por pessoas que não seria heteras, o que tem fobia pelas as pessoas que estão encaixada nessa sigla é como fosse algo ruim e não deveria está na sociedade.”
54	“LGBTfobia seria um sentimento que determinado grupo sente quando não gosta de pessoas que são homossexuais”
55	“Repúdio a pessoas LGBT.”
56	“Quem tem essa fobia, não consegue e nem querem respeitar as vontades alheias das pessoas que são LGBT. Muitas vezes praticando muitas maldades físicas e mentais com elas, pelo fato de não aceitarem que cada pessoa tem o direito de se relacionar com quem quiser.”

Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Para o exercício de análise das questões relacionadas às respostas obtidas através do item 7, do formulário *online*, será considerada a conceituação de LGBTfobia como sendo todas as formas de tratamentos pautados em preconceitos e pré-julgamentos resultantes de rejeição social, hostilidade, humilhações, inferiorização e subalternizações de pessoas LGBTs ou de pessoas que por serem associadas a sexualidades que não seja a heterossexualidade, passem por situações de discriminação e violência. A definição do conceito adotada para a realização das análises considera estudos internacionais e nacionais que tratam das diversas formas de preconceito a pessoas, grupos e instituições LGBTs, como os estudos de Borrillo (2015); Prado e Junqueira (2011); Leonel (2011); Zambrano (2011); Simpson (2011); Lionço e Diniz (2008) e Viñuales (2002).

Um dado inicial sobre as respostas mostra que a grande maioria das/os estudantes respondentes se aproximaram da definição utilizada neste estudo. Ou seja, das 56 respostas que foram recebidas, 47 delas descreveram a LGBTfobia como relacionada à agressão, violência, discriminação e preconceito contra pessoas LGBTs. Já em relação às entrevistas, as 18 conceituações sobre LGBTfobia contemplaram a definição que está sendo considerada neste estudo. Este resultado é importante, pois revela que em relação ao CAA, as/os discentes participantes da pesquisa consideram que a universidade é um espaço onde a maioria das/os estudantes sabem reconhecer a LGBTfobia. Muito embora, neste mesmo espaço, situações de preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais sejam recorrentes e numerosas (PRADO; JUNQUEIRA, 2011, p. 59).

[...] Aqui no *campus*, por exemplo, tem muito preconceito com o pessoal de designer. Isso aí, você encontra em qualquer corredor dessa universidade. [...] Porque o pessoal de designer é... Tem muita, tem muito homossexual, entendeu? Dá pra ver. Até conheço alguns. E o pessoal tem esse preconceito. Ah, falou de homossexual: pessoal do designer. Já é uma associação. E, não é falou de... Falou de homossexual é: “ah! o pessoal de designer!”. É uma coisa, realmente, pejorativa, entendeu? Dá pra sentir que o quê as pessoas falam, que é algo pejorativo. Falar do pessoal de designer como um pessoal que a maioria

é homossexual, como se isso fosse ruim [...]. Já é natural falar que a maioria é homossexual, não no sentido bom, mas no sentido pejorativo. Acontece bastante aqui.”. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 04/09/2017, com estudante do 9º período do Curso de Licenciatura em Física).

As contribuições das/os estudantes respondentes sobre o que é LGBTfobia demonstraram um cenário de sentimentos e comportamentos aos quais as/os discentes LGBTs estão expostas/os. A seguir pode ser observado um recorte das expressões e da quantidade de vezes que elas apareceram nas respostas ao questionário *online*, que mais caracterizam a LGBTfobia, segundo a compreensão de 47 das/os 56 estudantes que participaram na pesquisa e que se aproximaram, através das suas respostas, da definição de LGBTfobia utilizada para as nossas análises. Vejamos:

Tabela 10 – Incidência de sentimentos e comportamentos relacionados à LGBTfobia

Sentimentos e comportamentos expressados	Quantidade de vezes que apareceu nas respostas
Preconceito	14
Medo/Fobia	8
Aversão	8
Agressão	7
Violência	6
Segregação/Exclusão/Repúdio	6
Ódio	5
Desrespeito	5
Intolerância	3
Hostilidade	2
Ridicularização	2
Silenciamento	1

Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Como pode ser observado, os sentimentos e comportamentos que foram utilizados para conceituar a LGBTfobia, pelas/os estudantes participantes, contemplaram a definição que fora considerada como referência para as análises deste estudo. A palavra “preconceito” foi a mais utilizada entre as/os discentes respondentes (14 vezes), demonstrando a relação direta que estabelece com a LGBTfobia. As palavras “Medo/fobia” e “Aversão” apresentaram um número expressivo de respostas, 8 vezes cada, essa paridade aponta para uma relação entre estes dois sentimentos, o que possibilita afirmar que a experimentação do medo na LGBTfobia estabelece uma espécie de aversão ao objeto causador da fobia. Esta aversão parece indicar a negação das identidades não-heterossexuais, pelo medo de que a valorização das diferentes sexualidades elimine os limites que exaltam a heterossexualidade como superior às demais manifestações, vivências e identidades sexuais. A LGBTfobia, portanto, “[...] é o medo de que a valorização dessa[s] identidade[s] seja reconhecida; ela se manifesta, entre outros aspectos pela angústia de

ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual. [...]” (BORRILLO, 2015, p.17).

Outro dado parece importante de ser considerado nestas análises, refere-se à utilização, pelas/os estudantes respondentes, das expressões “agressão” (7 respostas) e “violência” (6 respostas). Apesar da estreita relação entre os dois comportamentos, optou-se pela apresentação separada das duas palavras, pois “agressão” aproxima-se mais de ações onde se exerce força física contra outra pessoa, enquanto que “violência” pode ser interpretada a partir de perspectivas diversas, como por exemplo, “violência física”, “violência psicológica”, “violência sexual”, “violência patrimonial”, etc. Sobre estas questões Natividade (2011, p. 147) defende que a LGBTfobia “[...] pode ser vista como um conjunto de práticas sociais plurais: violências simbólicas, agressões físicas, insultos verbais, silêncios, recusa de direitos, distribuição de privilégios e *status* social, julgamentos morais, reprodução de estereótipos [...]”. O que estas considerações revelaram é que na LGBTfobia as possibilidades de ações violentas contra pessoas LGBTs são muitas e podem aparecer de formas variadas.

A reboque destas considerações, as demais palavras utilizadas pelas/os estudantes participantes do questionário *online*, para caracterizar a conceituação da LGBTfobia, demonstra o quão complexo e violento é o preconceito contra pessoas não-heterossexuais. Palavras como “discriminação” (7 respostas); “intolerância” (3 respostas); “ódio e “desrespeito” (5 respostas cada); “segregação”, “exclusão”, “repúdio”, “hostilidade” e “ridicularização” (2 respostas cada), também, compuseram o repertório de sentimentos e comportamentos atribuídos ao preconceito contra às expressões e vivências LGBTs. Mas, uma palavra, especialmente, merece uma atenção mais aprofundada. Apesar de ter aparecido nas respostas apenas uma vez, a palavra “silenciamento” apresenta um conteúdo de análise muito valioso, pois, diferente das outras expressões utilizadas, que parecem apontar para uma ação externa em direção às pessoas LGBTs, o silenciamento fala de um sentimento vivenciado de dentro para fora. É como uma resposta às diferentes formas de preconceito e discriminação (aversão; agressão; intolerância; hostilidade; etc.). Ao sofrer as sanções regulatórias da LGBTfobia, a população LGBT não se depara, unicamente, com o cerceamento da sua voz, mas com a “surdez social” que ignora o seu grito, suas reivindicações e o seu direito de falar. Subordinadas à margem, as expressões, as vivências e as pessoas LGBTs, são subalternizadas, como colonizados que diante dos colonizadores perdem o estatuto de humanidade, e com ele suas histórias, anseios e, principalmente, os seus direitos. A colonialidade do ser, na LGBTfobia, apresenta a sua mais rígida expressão na legitimidade dos modelos de relações heterossexista e heteronormativo, ambos defendidos como os modelos ideais em detrimento de todas as outras possíveis

expressões e vivências das sexualidades e das identidades de gênero. “[...] O colono transforma o colonizado no mal absoluto, impermeável e inimigo de valores, ausente de ética, depositário de forças maléficas, elemento deformador e corrosivo de tudo aquilo que dele se aproxima. [...]” (SILVEIRA, 2014, p. 87). E, exatamente, por essa transformação, interdita e dita as suas vozes e falas. Como expressado na voz de um discente entrevistado: “Você se sente um cú, já que o cú é o órgão que representa a pior coisa.”⁴⁸. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 28/08/2017, com aluno do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

- **Pergunta 8: Em uma escala de 1 a 5, onde 1 corresponde à ausência total ou desconhecimento, e 5 corresponde à presença significativa ou conhecimento de fato, responda a seguinte questão: Há LGBTfobia na universidade?**

As questões 8 e 9 do questionário *online* possibilitaram uma análise conjunta, tendo em vista que mantêm relações de interdependência entre elas. Na questão 8 as/os estudantes respondentes foram interpeladas sobre se há LGBTfobia na universidade, ao passo que na questão 9 solicita-se a identificação sobre de onde parte o preconceito contra as/os estudantes não-heterossexuais. Das/os 56 discentes que responderam o formulário eletrônico, 28,6% delas/es (16) revelaram que não há ou desconhecem a existência de LGBTfobia na universidade. Esse dado é extremamente expressivo, pois revela uma espécie de naturalização do preconceito, ao passo que o invisibiliza e o torna imperceptível aos olhares de mais de 25% do universo de estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física que participaram da pesquisa. Tendo em vista, principalmente, que no item 9 a maior expressão da origem da LGBTfobia parte da população discente (67,9%), com um relevante quantitativo de 38 respostas.

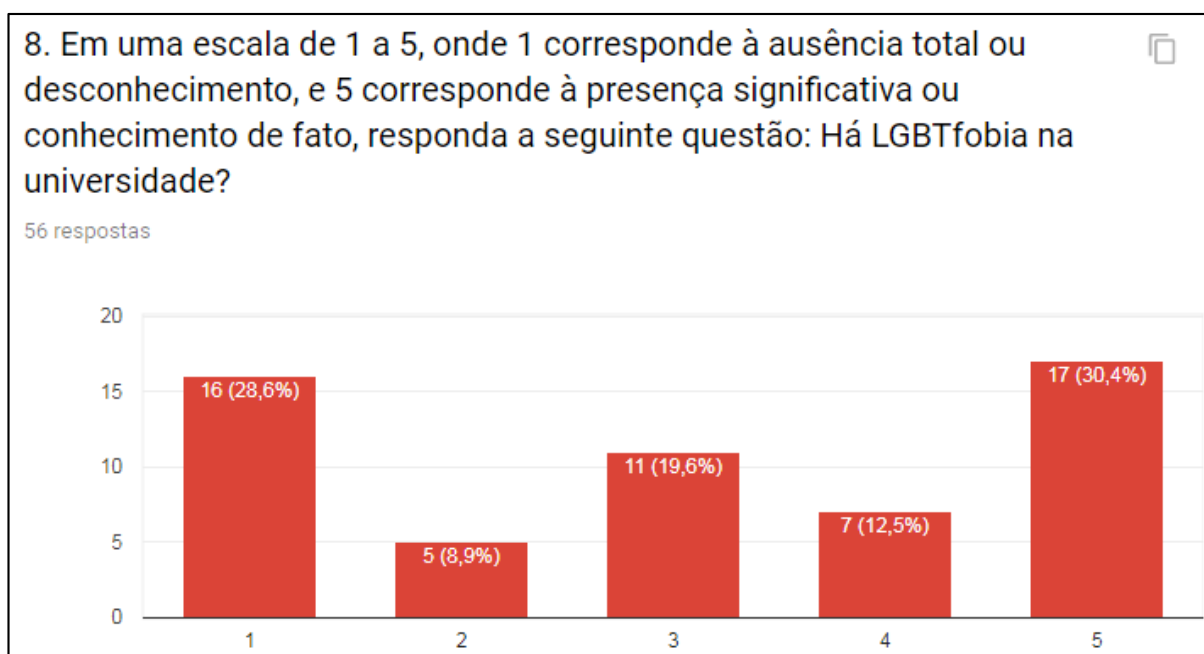
Outra constatação importante foi o fato de que o quantitativo de discentes do Curso de Licenciatura em Física que respondeu “não haver ou desconhecer a existência de LGBTfobia na universidade” foi paritário ao recebido pelas/os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia (8 respostas cada curso). De modo geral poderíamos concluir que nos dois Cursos a naturalização do preconceito contra expressões e vivências LGBTs seriam equivalentes, não fosse o quantitativo de discentes participantes por curso. Se observada a distribuição das respostas por licenciatura veremos que as/os discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia

⁴⁸ Aluno do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia que participou da etapa de entrevista e fez esse comentário ao se referir aos sentimentos que vivenciou ao sofrer LGBTfobia no âmbito da universidade.

foram maioria na participação geral da pesquisa *online* (57,1%), se comparado com a participação das/os estudantes do Curso de Licenciatura em Física (42,9%).

Para uma observação mais detalhada da maneira como as/os estudantes respondentes expressaram a confirmação da existência de LGBTfobia na universidade, segue o gráfico 7 com os percentuais das respostas obtidas no item 8 do formulário eletrônico.

Gráfico 7 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 8 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Como o quantitativo geral de participação de discentes do Curso de Licenciatura em Física, na pesquisa, foi menor, ao apresentar um resultado de resposta igual aos recebidos pelas/os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia constata-se que uma parcela maior de estudantes do Curso de Licenciatura em Física não reconhece a LGBTfobia no espaço universitário, demonstrando que entre as/os estudantes deste Curso a naturalização do preconceito contra estudantes LGBTs parece ser mais evidente do que entre as/os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Este dado também foi percebido na fase de entrevistas, entre as/os estudantes participantes um discente do 9º período do Curso de Licenciatura em Física (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 04/09/2017, com estudante do Curso de Licenciatura em Física) alegou que a naturalização do preconceito, às vezes, é tão comum, que as pessoas não percebem que as atitudes que estão tendo são atitudes preconceituosas, principalmente, porque a maioria destas ações são consideradas brincadeiras e dificilmente são

expressadas diretamente contra a pessoa LGBT, mas entre amigos, nas rodas de conversa. O discurso do estudante evidenciou que é muito comum xingamentos que sejam relacionados à homossexualidade, e que essas expressões utilizadas em tom de brincadeira são naturalizadas pela cultura e pela sociedade, o que estabelece estreita relação com a colonialidade do ser.

Para se ter uma ideia da naturalização do preconceito LGBTfóbico, na universidade, através de brincadeiras, das/os 18 estudantes entrevistadas/os 3 delas/es alegaram que não consideram que situações de brincadeiras sobre as homossexualidades, principalmente, sobre a homossexualidade masculina, sejam consideradas preconceito. Elas/es defenderam, pois, que se for brincadeira e com um pessoa conhecida, então não seria um preconceito. Porém, a brincadeira com um amigo poderia atingir outras pessoas que tenham presenciando a situação. Ora, o que estas/as estudantes parecem dizer é que, cotidianamente, e de maneira simbólica, situações de preconceito contra estudantes LGBTs são reproduzidas na universidade através de brincadeiras, para que a LGBTfobia não seja perceptível para as vítimas (BORRILLO, 2015, p. 14). O que se percebe é que a violência LGBTfóbica revestida de brincadeira, não explicita uma causa originária do preconceito, mas revela uma lógica histórica de regulação e de colonialidade do ser. Nas palavras de Maldonado-Torres (2008), “A colonialidade do Ser terá de se referir não apenas a um acontecimento de violência originário, mas também ao desenrolar da história moderna em termos de uma lógica de colonialidade. [...]” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 95). E nesse sentido, nem sempre essa estratégia de tamponar o preconceito com o artifício da brincadeira alcança o objetivo, visto que as/os estudantes LGBTs não só percebem o preconceito por traz das brincadeiras, como sofrem com essas situações. O que pôde ser constatado através do depoimento de um estudante do 3º período Curso de Licenciatura em Pedagogia, que participou da fase de entrevistas. Ele afirmou:

Foi terrível, porque, eu... Eu me senti assim... Eu nem sei como eu me senti, sabe? Eu não sei explicar, eu não sei colocar em palavras, porque só quem passa é que consegue definir como é, tipo... Você saber que é com você e você não poder responder. Primeiro porque eles não estão falando o seu nome e não estão se dirigindo a você. Porque... Porque tudo isso sempre é uma forma covarde, sempre acontece de forma covarde, quando passa a acontecer diretamente já é pra parte da violência física, é..., Violência física! Mas, é... Quando não, é uma... Eu não sei se o nome é abuso moral? Eu só sei que é terrível, porque você sente uma incapacidade tão grande de não poder chegar ali e dizer: “poxa me respeita! Tipo... Eu tô pagando da mesma forma que vocês aqui, e... Eu não vejo o porquê disso!”. Só porque eu estava com um short diferente do que eles acham que é o padrão de vestimenta da universidade. [...]. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 30/08/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

Considerando as respostas que demonstraram a existência de LGBTfobia na universidade é possível concluir, segundo 71,4% das/os estudantes que responderam ao questionário *online* e da unanimidade das respostas afirmativas, através das entrevistas, que o espaço universitário é um dos lugares de relevante reconhecimento de preconceitos contra as expressões e vivências LGBTs. Estes dados corroboram com estudos e pesquisas em educação que associam o espaço educacional e de ensino à negação da diversidade e ao preconceito por orientação sexual e/ou identidade de gênero. A LGBTfobia, portanto, “[...] está tão enraizada na educação que, para se desfazer dela, um verdadeiro exercício de desconstrução de nossas categorias cognitivas se impõe” (BORRILLO, 2009, p. 34).

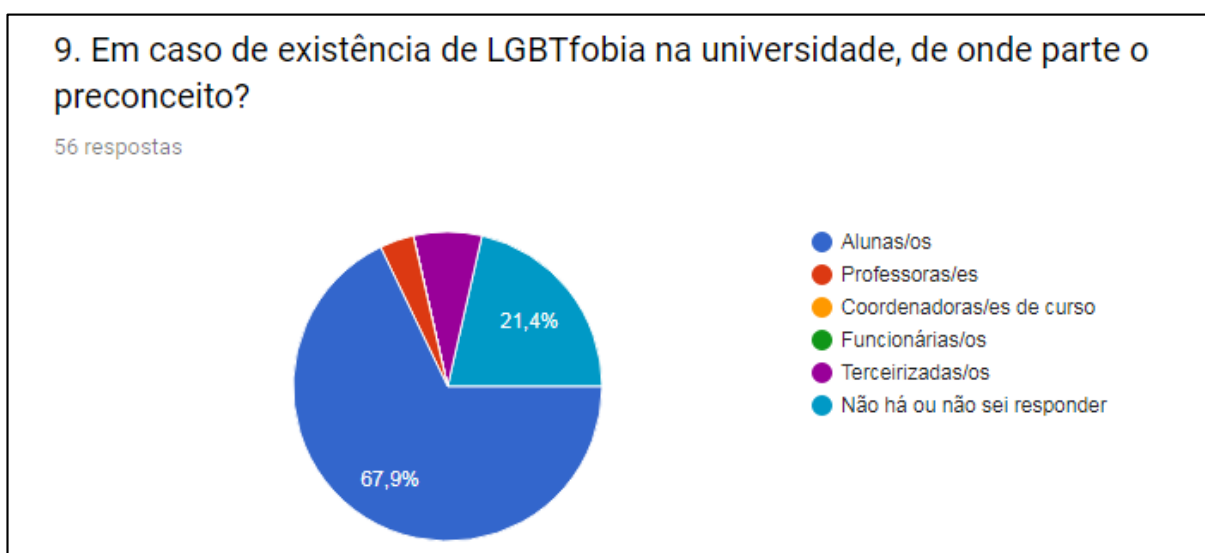
No relato da experiência vivida por uma estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física, sobre um episódio de LGBTfobia que sofreu na escola onde estudou o ensino médio, ela relata com desdém a omissão por parte da gestão escolar em tomar alguma providência mais específica em relação ao ataque LGBTfóbico que ela sofreu. Ela disse que mesmo sendo heterossexual teve o seu nome escrito em um muro da escola afirmando que ela seria lésbica e que a atitude da direção foi “[...] passar uma bucha lá na coisa, e ainda mandou eu e minhas colegas fazer isso, e pronto!”. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 30/08/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física). O que ficou evidenciado no depoimento da estudante foi a sensação de angústia e de múltiplas violações sofridas; ora pela hostilidade dos seus pares, ora pela omissão e banalização do ataque que sofreu por parte de quem ela esperava providências e proteção. O que percebemos é que para a manutenção da lógica normativa é comum a culpabilização da vítima e a reafirmação dos marcos regulatórios de poder. Alinhado a esta perspectiva Santos (2005) argumenta: “[...] O colonialismo terminou enquanto relação política mas não enquanto relação social, permanecendo sob a forma de colonialidade do poder. [...]” (SANTOS, 2005, p. 100), mas também sob a forma de colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade de gênero. (MIGNOLO, 2006, p. 15; LUGONES, 2014, p. 945).

- **Pergunta 9: Em caso de existência de LGBTfobia na universidade, de onde parte o preconceito?**

No item 9 foi solicitado que as/os discentes pudessem identificar, caso considerassem haver LGBTfobia na universidade, qual seria a origem do preconceito. Das respostas recebidas, 67,9% delas afirmaram que a LGBTfobia na universidade parte das alunas/os, seguido de terceirizadas/os, com 7,1% das respostas, e, de professoras/es que recebeu um quantitativo de

3,6% das marcações. Já as/os estudantes que afirmaram não haver LGBTfobia e/ou não souberam responder somaram um percentual de 21,4% das respostas. No que se refere ao resultado das entrevistas, todas as respostas apontaram as/os alunas/os como origem de LGBTfobia. Contudo, 88,8% das/os discentes que participaram dessa etapa alegaram que o preconceito parte, exclusivamente, das/os alunas/os, ao passo que 5,6% responderam que o preconceito, também parte de professores, e mais 5,6% responderam partir de terceirizados. Vejamos a seguir como foram distribuídas as respostas à pergunta 9:

Gráfico 8 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 9 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

As/os coordenadoras/es de curso e funcionárias/os da instituição não foram assinaladas nas respostas do questionário *online*, o que pode representar o resultado de campanhas de enfrentamento contra a LGBTfobia e outras ações assumidas pela UFPE, a exemplo da Diretoria LGBT, que é responsável pela execução da política LGBT da universidade, a qual implementa as ações afirmativas para pessoas LGBTs na instituição.

Nesse sentido várias campanhas e eventos já foram desenvolvidos, como a campanha “# MEU.NOME IMPORTA”, que buscou dar visibilidade a importância do nome social nas relações sociais e que resultou na Portaria UFPE nº 02, de 01 de fevereiro de 2016, que regulamenta a política de utilização do nome social para pessoas que se autodenominam travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais no contexto da UFPE⁴⁹.

⁴⁹ Em 28 de abril de 2016, a presidência da república determina através do Decreto nº 8.727 “[...] o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.” (BRASIL, 2016), o que representa um avanço importante para a

A não marcação destes perfis no formulário eletrônico, também pode ter sido consequência de um contato menos constante das/os estudantes com funcionárias/os e/ou coordenadoras/es de curso, se comparado com a regularidade das relações com os outros perfis considerados como opção de resposta.

Ainda sobre o item 9 cabe pontuar que quando comparado o seu resultado com o resultado obtido na questão 8, uma diferença de 7,2% (o que corresponde a 7 respostas, em média) é identificada, no que se refere ao reconhecimento da existência de LGBTfobia na universidade (71,4%) e da origem da LGBTfobia (78,6%, quando somados “alunas/os”, “terceirizadas/os” e “professoras/es”). Esta constatação pode ser analisada, ao menos, a partir de duas perspectivas, a primeira refere-se ao fato de que durante a coleta de dados, através do questionário *online*, um estudante chamou à atenção para a ausência de uma possibilidade de resposta que não fosse contabilizada, enquanto origem de preconceito, tendo em vista que não reconhecia na universidade um espaço de existência de LGBTfobia. Como resultado à sua observação fora incluída no item 9 a opção de resposta “Não há ou não sei responder”, porém a inclusão dessa possibilidade de resposta foi feita após o preenchimento de 7 formulários, tendo 5 deles respondido, no item 8, que não existia ou não sabiam responder se havia LGBTfobia na universidade. A segunda possibilidade, porém, sugere que, mesmo que os 5 formulários tenham sido respondidos por ausência de uma opção que melhor atendesse as respostas das/os estudantes participantes, após a inclusão de opção que correspondia a concordância da ausência ou desconhecimento de LGBTfobia na universidade, mais 3 estudantes responderam de maneira contraditória as questões, ou seja, no item 8 responderam não existir ou não saberem se havia LGBTfobia na universidade, ao passo que no item 9 responderam que a LGBTfobia originava-se das/os alunas/os. Diante destes dados pode-se concluir que, mesmo havendo respostas que possam ter sido escolhidas por falta de uma opção de marcação mais adequada, não se pode afirmar como definitivo que as/os estudantes respondentes as assinalaram por falta de uma possibilidade de resposta mais alinhada à marcação feita no item anterior. Ademais, mesmo que não fossem consideradas as marcações anteriores à alteração do formulário, as/os alunas/os continuariam protagonizando a população que mais manifesta preconceito contra as/os estudantes LGBTs na universidade. Estes dados quando cruzados com pesquisas que tratam sobre homofobia, considerando o contexto educacional, revela e confirma que a LGBTfobia é sofrida nos espaços educacionais “[...] com

população LGBT, principalmente, nos seguimentos travestis e transexuais. Este decreto não apenas fortalece portarias como a da UFPE, bem como serve de referência para a implementação de novas ações afirmativas no âmbito do serviço público federal direcionadas à população LGBT.

constantes agressões morais dos colegas; legitimada pelas reações cúmplices dos professores [...]” (LUZ, 2011, p. 125) e demais profissionais inseridos nas instituições de ensino.

Na etapa de entrevistas, uma estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, quando questionada sobre se havia LGBTfobia na universidade e de onde partia o preconceito, afirmou: “[...] Há! Mas, assim, em questão de olhares, tipo passa um aluno que se veste mais estilozinho, joga o cabelo pro lado, aí os seguranças já ri, entendesse? Já comenta com o outro. Essa questão, assim, de sempre tirar um sarro da pessoa.” (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 01/09/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

- **Pergunta 10: Você já foi vítima de preconceito na universidade por ocasião da sua orientação sexual?**

Na pergunta 10 foi questionado se as/os estudantes respondentes já haviam sido vítimas de preconceitos na universidade por ocasião da sua orientação sexual⁵⁰. Das 56 respostas recebidas 48 delas, ou seja, 85,7% das/os estudantes afirmaram não ter sofrido preconceito por consequência da sua orientação sexual, no âmbito da universidade. A estas respostas se seguiram aquelas que afirmaram terem sido vítimas de preconceito, contabilizando 5 respostas (8,9%) e 3 formulários que responderam que talvez possam ter sofrido preconceito pela sua orientação sexual na universidade. Abaixo pode ser visualizado o gráfico com as respostas recebidas:

Gráfico 9 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 10 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa

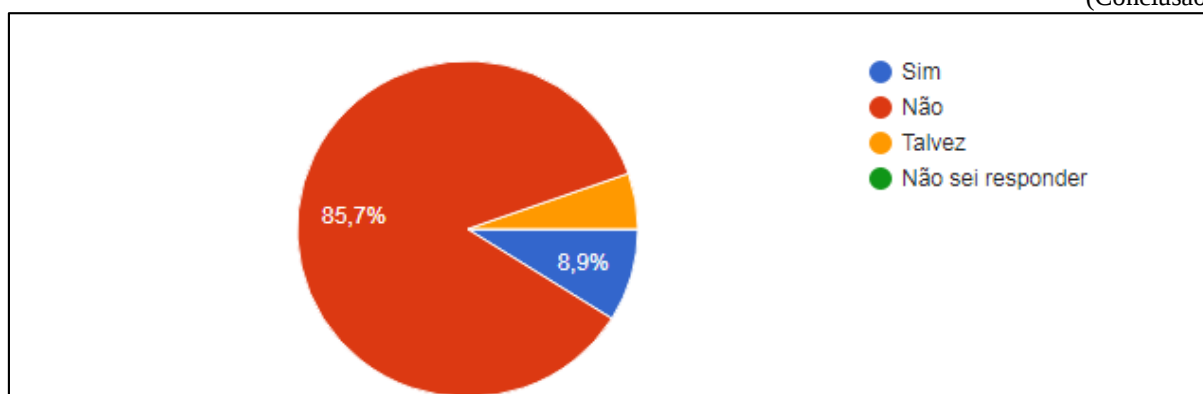
(Continua)

10. Você já foi vítima de preconceito, na universidade, por ocasião da sua orientação sexual?

56 respostas

⁵⁰ Para as análises das respostas recebidas no item 9 do questionário eletrônico, levou-se em consideração a compreensão da palavra preconceito relacionada à LGBTfobia, como sendo equivalente a todas as formas de tratamentos pautados em pré-julgamentos que resultaram em humilhações, hostilidade, inferiorização, rejeição e subalternização de pessoas em decorrência de sua identidade sexual e/ou sexualidade.

(Conclusão)



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Neste item as/os estudantes eram convidadas/os, caso desejassem, a relatarem episódios nos quais tivessem sido vítimas de preconceitos na universidade, por causa da sua orientação sexual. Nesta sessão foram recebidos 10 comentários, dos quais 4 afirmaram que não sofreram preconceito, com ênfase para o comentário 10 que descreveu: “Não. Porque minha orientação é bem vista/aceita pela sociedade.”. Esta resposta merece destaque porque reafirma o discurso de naturalização da heterossexualidade, “em nossa cultura, aprendemos, desde que nascemos, que a única sexualidade lícita, correta, aceitável, é o modelo heterossexual. [...]” (CECCARELLI, 2011, p. 229). Mas, não é somente a afirmação da heterossexualidade como a orientação sexual “bem vista/aceitável” que garante a hegemonia da sua expressão, a sua solidez passa pelo não-questionamento da sua legitimidade. Isto está sendo posto, pois a mesma estudante que fez o comentário supracitado respondeu ser heterossexual no item 4, mas se sentia desconfortável e constrangida ao ter a sua orientação sexual questionada – respondeu “sim” ao item 5 –, inclusive relatou que sempre foi interpelada sobre se era lésbica, pela proximidade que tem com pessoas LGBTs, apesar de tentar descaracterizar a resposta inicial, dizendo “[...] não vejo ninguém tendo que explicar se é hétero, então porque para as pessoas que são LGBTs tem que existir esse questionamento?”.

O fato é que as contribuições que a discente oferece reafirma aquilo defendido por Louro (2009, p. 92) quando argumenta acerca da heteronormatividade: “[...] É preciso afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade.”. O que a autora destaca corrobora com o depoimento de uma aluna do 8º período de pedagogia, durante a fase de entrevistas. A aluna afirmou que sofreu muito preconceito por não se aproximar dos padrões de afirmação da heterossexualidade exigidos socialmente, e isso gerou muito desconforto e sofrimento em sua experiência universitária.

[...] Quando eu cheguei na faculdade não foi, não foi muito diferente, e eu achava que eu nunca ia passar por isso, porque você tá dentro de uma universidade, você acha que aquelas pessoas têm uma mente mais aberta, que as pessoas... Que esse tipo de coisa não vai acontecer, mas aconteceu muito. Aconteceu ao ponto de eu dizer assim: “Olhe minha gente eu tenho namorado!”. [...] No primeiro dia de aula eu lembro que as pessoas já me chamavam, já me olhavam, já diziam assim, taxando: “essa menina que anda com esse sapato, com essa blusa grande, ah!, essa menina é sapatão!”. [...]. E as minhas amigas... Foi difícil até fazer amizades, porque as pessoas já ficavam meio assim comigo. E... Só depois de um tempo que isso foi mudando. Foi que a partir dessas aproximações, que a gente, que a turma vai se conhecendo, foi que eu pude dizer: “olhe eu não sou o que vocês pensam. A minha orientação é tal.”. Mas eu tive que me expor para as pessoas entenderem. Aí, por isso que, assim, foi pra mim os sentimentos que ficou, foi bastante de revolta, porque eu não vejo necessidade da... Por que a gente precisa gritar a todo momento a sua orientação pras pessoas? Por que eu tenho que expor a minha vida pessoal para as pessoas entenderem, pra que time eu tô jogando? [...]. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 05/09/2017, com estudante do 8º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

Os outros 6 comentários relacionados ao item 10 do formulário eletrônico evidenciaram situações nas quais as/os estudantes respondentes foram vítimas de preconceito na universidade, por consequência da sua orientação sexual. Os comentários 2 e 4 relacionam-se, diretamente, com as respostas recebidas no item 9, e evidenciam os dois principais agentes de preconceito no espaço universitário, “as/os alunas/os” e “as/os terceirizadas/os”. Vejamos os comentários:

O episódio mais agravante foi quando eu estava trabalhando na minha pesquisa. Alguns funcionários terceirizados que estavam fazendo alguns acabamentos no bloco de pedagogia, quando passei por eles começaram a soltar “piadinhas” me caracterizando no feminino e fazendo insinuações para que eu fizesse sexo oral neles. Segui para o laboratório o mais rápido possível e tranquei a porta. (Comentário 2, da pergunta 10 do questionário eletrônico).

Eu estava chegando ao RU e um dos alunos que estava jantando me viu passando pela janela e comentou com os amigos e todos viraram para me olhar, isso foi constrangedor, porém quando entrei no RU que estava na fila do jantar começaram as vaias, alguns xingamentos porém não diretos, eles (para as pessoas que gostam de fingir que nada está acontecendo) pareciam estar falando uns com os outros, porém eu sabia que era comigo por conta do meu short rosa com abacaxis, e eles foram bem chulos mesmo, e ninguém parecia se importar, dei meu melhor para não parecer abatido, porém, aquilo me marcou e hoje em dia evito ir ao RU sozinho. (Comentário 4, da pergunta 10 do questionário eletrônico)

Os dois comentários parecem traduzir a hostilidade, pela qual as/os estudantes LGBTs sofrem no ambiente universitário. Nos dois depoimentos podem ser reconhecidas atitudes que

cerceiam o direito de ir e vir com dignidade, de duas/ois estudantes homossexuais no território da universidade. Já seria bastante justificar que a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), garante o direito de ir e vir a todas/os as/os cidadãs/ãos brasileiras/os, mas faz-se, ainda necessário, afirmar que o espaço universitário, considerando as suas ferramentas de acesso, seleciona aquelas/es que são legitimadas/os como tendo o direito pela ocupação e utilização daquele lugar, tendo em vista os exames de admissão de estudantes para as universidades. Desse modo, não se justifica a circunscrição de espaços que pressupunha autorização ou negação de acesso por consequência da orientação sexual de uma pessoa.

Os comentários destacados denunciam um grave ataque aos direitos humanos de estudantes universitários gays e lésbicas, pois além da humilhação de serem considerados motivo de achincalhamento pelos seus pares e por profissionais que prestam serviço à universidade, lhes impunham uma relação fóbica e angustiante com o espaço universitário, pela insegurança de não serem aceitos e respeitados como membros da comunidade acadêmica. Não parece explícito, mas o medo sofrido pelos discentes que expuseram as suas condições de vulnerabilidade, também denuncia, um alheamento da universidade a estas questões, que por variados motivos, entre eles a própria condição histórica de um espaço de reprodução da lógica heterossexista e heteronormativa, portanto LGBTfóbica, expõe suas/eus estudantes LGBTs ao medo de ocupar espaços que são seus por direito. O que parece ser necessário é que haja uma implicação maior da universidade e de seus membros, de modo a enfrentar desigualdades e preconceitos contra qualquer pessoa.

[...] a universidade e cada um de seus agentes, portanto, não podem se eximir do seu papel formador de princípios e valores, que igualmente estão ligados aos direitos humanos. É no cotidiano de suas ações que se transmitem mais do que os conteúdos do currículo, se imprimem modelos e condutas. (TAVARES, 2012, p. 28)

Os comentários 3 e 9, também exprimem a banalidade com a qual a LGBTfobia é caracterizada no âmbito da universidade. No comentário 3 o estudante respondente relata: “Fui chingado de homossexual numa discussão fútil” (Comentário 3, da pergunta 10 do questionário eletrônico). O que chama a atenção neste comentário, não é, unicamente, a futilidade com a qual o estudante expõe a sua indignação por ter sido chamado de homossexual em uma discussão, mas a utilização da homossexualidade como adjetivo para a diminuição da outra pessoa. Ao xingar uma pessoa de homossexual é como se retirasse dela o *status* de normalidade. Pelo discurso da anormalidade, a desumanização autoriza o escárnio e a injúria (SILVEIRA, 2014, p. 87; MALDONADO-TORRES, 2016, p. 84). Alinhado a esta perspectiva Borrillo

(2015), afirma: “Presente nos insultos, nas piadas, nas representações caricaturais, assim como na linguagem corrente, a homofobia descreve os gays e lésbicas como criaturas grotescas, objetos de escárnio. [...]” (BORRILLO, 2015, p. 24).

Esta irracionalidade que liga a pessoa homossexual ao avesso da norma, reproduz comportamentos violentos e que humilham e desumanizam as pessoas LGBTs. É, exatamente, neste sentido, de uma compreensão da homossexualidade como representação da incompletude ou do defeito da heterossexualidade que se refere o comentário 9. O depoimento diz: “estava na fila da cópia e tinha uma criatura pq não pode ser chamado ser humano mim chamado de falhado” (Comentário 9, da pergunta 10 do questionário eletrônico). A fala do estudante revela um discurso que aponta para a perspectiva de uma conduta desviante, da falha de um processo que resulta no que vamos chamar de diferença homossexual e na manutenção de uma norma que aparece como padrão para as outras sexualidades, ou seja, a heteronormatividade. Neste sentido, Silveira (2014) rebate: “É essa normalidade a qual deve ser combatida para superação da dominação heterossexual e da subordinação da homossexualidade como subordinada.” (SILVEIRA, 2014, p. 93).

A banalidade e naturalização com a quais a LGBTfobia é encarada pela maioria das pessoas e instituições leva a muitos sofrimentos, angústias e perdas cotidianas. O depoimento número 6 possibilita a realização de análises importantes sobre as consequências do preconceito contra estudantes LGBTs. O comentário diz:

São vários. O mais emblemático para mim foi quando o motorista do ônibus em que eu ia da minha cidade (Lajedo, na época) até Garanhuns, onde estudava, me viu abraçado com meu companheiro e parou o ônibus, me chamou de aberração, citou Levítico, falou de inferno e foi ameaçador comigo na frente de todos.

Depois disso, apesar de eu ter me defendido, não quis mais ter que olhar pra o motorista e como ele era o único que fazia este trajeto acabei desistindo do curso de pedagogia, só agora, três anos depois consegui entrar outra vez. (Comentário 6, da pergunta 10 do questionário eletrônico).

Já foi pontuado que a universidade é um espaço, entre outras coisas, de reprodução da lógica social dominante. Desse modo, através dela é reproduzido todo um conjunto de situações opressoras contra as muitas diferenças que constituem as pessoas e as suas relações, sejam elas sociais, afetivas, políticas, de poder, etc. Outro dado importante a ser considerado, tendo em vista o comentário 6, é a extensão do território simbólico da universidade. Mesmo com a interiorização das universidades públicas no Brasil, ocorrida a partir do governo Lula, muitas/os estudantes precisam se deslocar de seus municípios de origem, para cidades polos, as quais

possibilitam um acesso mais facilitado e mais próximo do domicílio das/os estudantes. Assim, é muito comum que transportes públicos e/ou particulares sejam utilizados para o traslado de estudantes até as faculdades e universidades.

Territórios ou espaços simbólicos da universidade, são, portanto, os lugares alternativos, nos quais a comunidade acadêmica utiliza como extensão do espaço físico das universidades. Diante disso, é possível considerar, então, que os transportes utilizados pelas/os estudantes podem ocupar a representação destes lugares simbólicos, os quais, a exemplo do território circunscrito da universidade, oferecerem uma utópica sensação de liberdade. “Eis aqui a condição essencial de uma Universidade: a Liberdade! Sem esta ela perde a sua autenticidade e razão de ser. Porque a Universidade só tem sentido através da Cultura e esta, sabe-se, medra exclusivamente na Liberdade.” (MACEDO, 2000, p. 87).

Ora, quando os espaços de representação simbólica são atacados, muito frequentemente, as estruturas que os sustenta se fragilizam. É nesse sentido que a LGBTfobia exerce uma das suas mais fatais estratégias: forçar a desistência, para assim garantir a exclusão do indesejável. Mesmo não tratando de uma experiência, diretamente circunscrita ao CAA/UFPE, o depoimento do discente fala de uma experiência que se liga a todos os outros comentários, ou seja, da insistente tentativa do cerceamento do direito de estudantes LGBTs ocuparem espaços de poder e de emancipação, afinal, a emancipação de uma pessoa LGBT fere a hegemonia colonial de dominação daquelas pessoas que se consideram normais, superiores e, portanto, merecedoras da ocupação de todos os espaços, principalmente, os de poder.

Nas entrevistas, também foram percebidas estas situações de opressão, cerceamento e circunscrição de espaços onde estudantes LGBTs teriam maior aceitação e pertencimento. Uma estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física relatou que há uma compreensão tácita entre a comunidade universitária do CAA sobre Cursos que seriam considerados para discentes LGBTs e Cursos destinados para homens heterossexuais; os Cursos descritos como sendo para gays seriam o Curso de Licenciatura em Pedagogia, o Curso de Designer e o Curso de Licenciatura em Química (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 30/08/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física).

O depoimento da estudante fora confirmado pela entrevista de outro estudante, também do 3º período do Curso de Licenciatura em Física, quando afirmou: “[...] acho que tem uma divisão, já ouvi. Eu estava, não me lembro o tempo, mas eu estava, e o pessoal dizendo: ‘ó aquela parte ali é só o que tem!’ O pessoal falava assim.” (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 05/09/2017, com aluno do 3º período do Curso de Licenciatura em Física), referindo-se ao bloco onde são ofertados o Curso de Designer e Curso de Licenciatura em Pedagogia. Já em

relação aos cursos considerados como específicos para homens heterossexuais estão: O Curso de Engenharia Civil, o Curso de Licenciatura em Física e Curso de Economia. Um aluno do 2º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, quando da entrevista, declarou em relação a experiência que uma colega teve no Curso de Economia do CAA, e revelou:

[...] tem uma amiga da gente que ela tá agora em pedagogia, porém ela cursou economia e ela disse que é um lugar terrível, terrível, terrível. Ela é heterossexual, mas ela é bem assim, muito amiga dos homossexuais, ela não é nenhum pouco homofóbica, pelo contrário, ela levanta a bandeira e tudo mais, ela disse que lá é terrível, terrível. É chocante! De aluno trancando o curso por causa disso, porque não aguenta a pressão na sala de aula, de professores e de alunos. A gente não conversou muito a fundo sobre os casos, mas ela disse que é uma coisa muito, muito feia. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 31/08/2017, com estudante do 2º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

As contribuições destas entrevistas revelaram como a estrutura colonial hierárquica ainda é prevalecente em nossa sociedade. Ao atribuir aos cursos de conteúdo incluídos no âmbito das ciências exatas um *status* de maior poder, é como se se rebaixassem aqueles cursos que são mais ligados às questões subjetivas e ao cuidado.

Um dado que merece destaque é a associação de cursos no âmbito das ciências exatas, como sendo destinados a homens heterossexuais, reafirmando a hegemonia masculina nesta área. Desse modo, para ocupar esses espaços, homens gays devem, ou esconder sua sexualidade, ou se adequar aos modelos normativamente instituídos, tendo em vista que os homossexuais afeminados sofrem mais preconceito do que aqueles que seguem padrões de comportamento mais normatizados, ou, finalmente, desistirem dessas áreas de conhecimento. Com as mulheres esta questão, também, não é muito diferente. Mesmo com a inclusão das mulheres no contexto científico, a divisão sexual entre as disciplinas, ainda é marcadamente visível, principalmente, na Matemática e na Física onde a influência das mulheres parece, ainda, bastante limitada (SANTOS, 2005, p. 46-47).

Finalmente, mas não menos importante, apresentamos o comentário 8 do formulário eletrônico. Vejamos:

já fui alvo de piadas, levei muito o nome de sapatão mesmo sem saber, porque adoro roupas masculinas, tênis, blusões, roupas mais largas e folgadas e para surpresa da maioria quando me perguntavam sobre minha orientação eu dizia que era hétero e as pessoas ficavam boquiabertas. Cheguei a receber várias cantadas inclusive, e acabei me acostumando com o apelido de caminhoneira, mulher-macho. Algumas pessoas se afastaram de mim, diziam que por eu ser hétero deveria ser mais feminina e se vestir como uma mocinha...mas pra mim

o que importa é me sentir bem com a roupa e que ela transmita um pouco de mim, dos meus gostos do meu estilo. (Comentário 8, da pergunta 10 do questionário eletrônico).

O depoimento desta discente contribui sobremaneira para a compreensão da heteronormatividade. A heterossexualidade compulsória, reproduzida e mantida pela sociedade, pelas religiões, pelas famílias e pela maioria das instituições estabelece os critérios e modelos comportamentais e de relações sociais, afetivas e sexuais, pelas quais as pessoas devem se manter fiéis e obedientes. Nesse sentido “[...] a transgressão da norma heterossexual não afeta apenas a identidade sexual do sujeito, mas é muitas vezes representada como ‘perda’ do seu gênero ‘original’.” (LOURO, 2009, p. 91). As contribuições dessa autora nos permite constatar que pessoas heterossexuais, também, estão passíveis de sofrer LGBTfobia, posto que o modelo de sexualidade dominante, colonial e naturalizado, é aquele que estabelece não, somente, as regras relacionadas às relações sexuais, mas também, aos papéis que historicamente foram sendo forjados a respeito do que é permitido e do que é proibido a cada um dos gêneros – masculino X feminino - “coisa de menino” X “coisa de menina”. Desse modo, qualquer que seja o desvio aos padrões historicamente determinados, é passível de sofrer as sanções regulatórias que resultam na LGBTfobia.

- **Pergunta 11: Você já praticou ou presenciou algum episódio de preconceito contra pessoa LGBT na universidade?**

Na questão 11 do questionário eletrônico, as/os estudantes participantes eram convidadas/os a responder se já haviam praticado ou presenciado algum episódio de LGBTfobia na universidade. O resultado obtido sugere que 53,6%, das/os discentes, não praticaram ou não presenciaram episódios de preconceito contra estudantes LGBTs, conforme pode ser observado no gráfico a seguir. Contudo, faz-se necessário uma atenção maior a este dado.

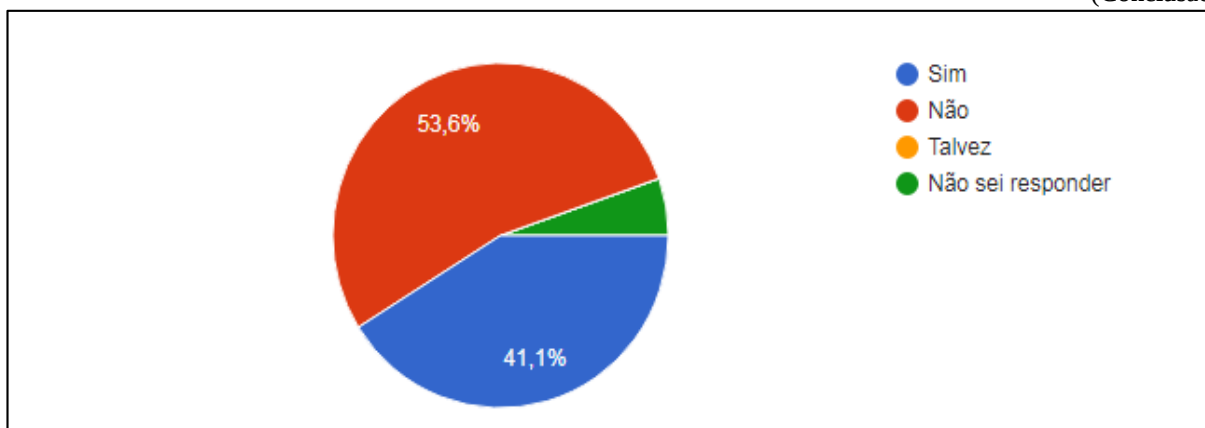
Gráfico 10 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 11 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa

(Continua)

11. Você já praticou ou presenciou algum episódio de preconceito contra pessoa LGBT na universidade?

56 respostas

(Conclusão)



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Se cruzarmos o resultado obtido no item 8 do formulário eletrônico (que trata sobre se há LGBTfobia na universidade) com o resultado do item 11, será possível constatar que 17,8% das/os discentes afirmaram haver LGBTfobia na universidade, porém, sem que tenham praticado ou presenciado situação de preconceito contra estudantes LGBTs, o que pode ser concluído que a LGBTfobia é uma realidade presente no imaginário destas/es discentes, porém, por não ser praticada ou presenciada por elas/es, torna-se invisível. Diante dessa conclusão surge um questionamento principal sobre o que seria necessário para que esta LGBTfobia velada, pudesse ser considerada “praticada” ou “presenciada”, tendo em vista haver o reconhecimento da sua existência no âmbito universitário. O que parece evidente é que existem situações LGBTfóbicas que não são percebidas, seja porque não se percebe a sua prática, seja por não serem interpretadas como preconceituosas. Sobre isso um estudante do 8º período Curso de Licenciatura em Física, que participou da etapa de entrevistas disse a respeito do preconceito: “[...] tá tão dentro da gente que você faz, às vezes, sem, assim, sem perceber ou sem querer, sem querer né? Porque é uma coisa assim que tá muito ligada à subjetividade da gente [...]” e acrescentou posteriormente, quando se referiu a LGBTfobia na universidade: “[...] geralmente, é... Você sofre esse preconceito mais camuflado de brincadeiras, num é? [...]” (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 28/08/2017, com estudante do 8º período do Curso de Licenciatura em Física).

Estes dados corroboram com estudos que tratam sobre dois aspectos importantes do preconceito: o alheamento e a naturalização. No alheamento a percepção sobre as diversas formas de violência contra outras pessoas ou situações torna-se, demasiado seletiva, visto que elas, geralmente, só são percebidas quando acometem aquelas/es que pertencem a um mesmo grupo de “iguais”, sendo imperceptíveis ou ignoradas situações hostis e preconceituosas contra

membros de outros grupos. De acordo com Junqueira (2009, p. 28), é, exatamente, nesse contexto que o “[...] alheamento esvazia o sentido da vida, alimenta o cinismo, anestesia as sensibilidades em relação às injustiças, conduz à naturalização do inaceitável, produz uma resignação ao intolerável e mina os parâmetros éticos ainda subsistentes.”. A consequência, portanto, da indiferença em relação ao sofrimento alheio é a naturalização, muitas vezes revestida de brincadeiras ou comentários corriqueiros, muito comum na LGBTfobia, e que reproduzem e mantêm discursos de ódio, que sempre associa o não-hegemônico ao subalterno, ao subordinado, ao desigual.

A naturalização da heterossexualidade acaba por distinguir, restringir, excluir ou preferir, com a consequente anulação ou lesão, o reconhecimento, o gozo ou o exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais de tantos quantos não se amoldem ao parâmetro heterossexista. (RIOS, 2009, p. 76).

De fato, as contribuições desse autor converge com os resultados obtidos, tanto nas entrevistas, quanto nos desdobramentos do item 11, quando interpelava, as/os estudantes respondentes, sobre a quantidade de vezes em que praticaram ou presenciaram situações de preconceito contra pessoas LGBTs na universidade. Como pode ser observado no gráfico 11.

Nessa sessão foram recebidas 27 respostas, das quais 74% das/os estudantes respondentes afirmaram que praticaram ou presenciaram duas ou mais situações de preconceito contra pessoas LGBTs na universidade. O que representa uma prática recorrente de LGBTfobia no contexto universitário. Entretanto, o que mais chamou a atenção quanto à naturalização do preconceito contra pessoas LGBTs na universidade foi o fato de 3 estudantes que responderam “Não” ao questionamento do item 11, e mais 2 estudantes que responderam “Não sei responder”, terem marcado no desdobramento da questão, de maneira contraditória, que já presenciaram situações de preconceito na universidade, sendo que uma delas, ainda respondeu no item 8 que não há LGBTfobia na universidade.

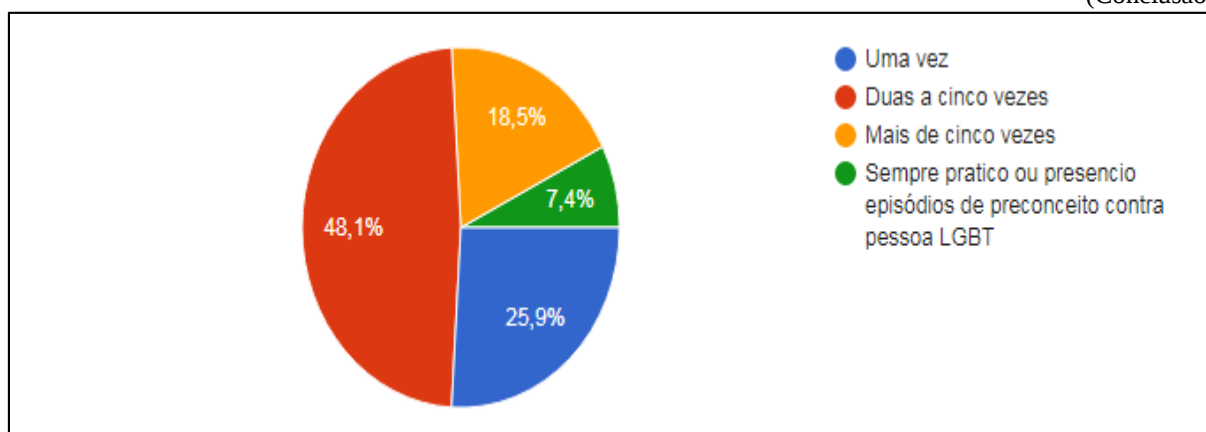
Gráfico 11 –Sistematização do desdobramento das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 11 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa

(Continua)

Se sim ou talvez, quantas vezes?

27 respostas

(Conclusão)



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

No que se refere às reações das/os estudantes respondentes a episódios de LGBTfobia na universidade, 20 discentes deixaram comentários sobre as suas experiências. No quadro abaixo é possível visualizar os seus depoimentos:

Quadro 6 – Comentários ao desdobramento do item 11 do questionário eletrônico

(Continua)

Comentário	Qual a sua reação em episódios de LGBTfobia?
1	Infelizmente me manifesto em defesa poucas vezes quando parte de um conhecido. Quando um professor/a fala, por exemplo um que falou na sala de aula, não tenho coragem para manifestar repúdio.
2	De espanto. Por mais que estejamos tão evoluídos em algumas questões, tudo que se refere a opções sexuais diferentes, ainda é algo bem mal visto por muitos!
3	Fiquei sem ação no momento.
4	Tentei ajudar
5	Já aconteceu com um amigo meu, e de início eu o defendi e logo após saímos do recinto p evitar constrangimentos. E contatamos a coordenação.
6	Infelizmente como essas hienas andam em bandos, não pude fazer nada a não ser me retirar do espaço.
7	Dos momentos que presenciei, foram diálogos homofóbicos entre alunos, minha atitude é a de sair na defensiva mesmo, chamar para a discussão, questionar esses seres sobre o que a vida afetiva de uma outra pessoa acaba por alterar algo na vida dele.
8	Fiquei revoltada e ao mesmo tempo triste
9	Tentei intervir argumentar sem sucesso
10	Os/as estudantes do curso de Design colocaram a bandeira LGBT em um dos corredores do bloco da universidade, em ocasião disto, muitos estudantes se sentiram ofendidos e foram reclamar, afirmando que esse ato simbolizava um desrespeito, uma vez que, os mesmos não queriam a bandeira LGBT no corredor. Diante disso, minha reação foi de indignação, pois o ato de colocar a bandeira LGBT no corredor da universidade pra mim é normal, pois não interferia em nada o corredor e não desrespeitava as pessoas, mas infelizmente, para as pessoas que tem LGBTfobia, a bandeira era algo impróprio e inadmissível.
11	GENTE IDIOTA
12	Minha reação é agressiva. Depois de apanhar muito acabamos aprendendo (conscientemente, no meu caso) a bater. Não tolero nenhuma gracinha, respondo todas à altura, independente da altura.
13	no começo de curso um dos alunos sempre entrava em confronto cm ideias contrarias a sua de conservador. Sempre xingando tanto em aula como através das redes
14	indignação, raiva! Já vi pessoas dizerem "aceitem" amigos gays, conviver mas na rua quando vê um que não é do seu ciclo de amizade ser uma pessoa hostil, totalmente preconceituosa de trocar de calçada e tudo. Como se aceita-se ou fingi-se aceitar...

(Conclusão)

15	Defender a pessoa agredida
16	Constrangimento
17	A pessoa fica com um sentimento ruim em saber que a pessoas tão preconceituosas
18	Algumas vezes sorriu porque achei engraçado, mas quando é algo mais pesado já discordo, por faltar com respeito, mesmo aquelas piadinhas é algo que não pode fazer com outro individuo sor por causa da sua orientação sexual.
19	Fico incomodado pois não acho correto.
20	Argumentar. Apesar que a pessoa considera que não foi preconceituosa.

Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Como podemos perceber a maioria dos comentários apresenta uma reação passiva em relação à LGBTfobia. Quando nos referimos à passividade, falamos no sentido de que as reações apresentam uma relação muito maior com sentimentos de vitimização, como espanto, incômodo, constrangimento e indignação gerados em razão das situações de preconceito presenciadas, do que com ações de afirmação, resistência e de enfrentamento. Mas, também, nos referimos à passividade, como resultado de um processo histórico de colonialismo que produziu e reproduz uma dinâmica de dominação marcada por quatro níveis de colonialidade, a colonialidade do poder, do saber, do ser (MIGNOLO, 2006, p. 15) e de gênero (LUGONES, 2014, p. 945).

Já ficou claro que o ambiente universitário se apresenta hostil e violento às sexualidades não-heterossexuais, contudo, parece que essa hostilidade se intensifica quando associada a relações de poder. Isto fica muito evidente ao analisar o comentário 1: “Infelizmente me manifesto em defesa poucas vezes quando parte de um conhecido. Quando um professor/a fala, por exemplo um que falou na sala de aula, não tenho coragem para manifestar repúdio.” (Comentário 1, da pergunta 11 do questionário eletrônico). Sobre manifestações preconceituosas praticadas por docentes, um aluno do 2º período do curso de pedagogia, que participou da etapa de entrevistas, ofereceu dados que possibilitam concluir a estreita relação entre poder, preconceito, dominação e colonialidade. Citando a experiência de um amigo, o discente declarou:

Tem um amigo meu, que ele, ele fazia bacharelado em física, não lembro qual era a universidade agora, enfim, ele teve que voltar a morar em Pernambuco por motivos de saúde e tal, e veio estudar na UFPE. Aí ele não queria Licenciatura em Física, ele acabou indo para Civil e ele escutou de uma professora, aqui na sala que disse que, é...: “Construção civil não é lugar para bixa, porque a bixa nunca vai ser respeitada numa obra”. A professora reproduziu isso. Sim, uma professora heterossexual mulher [...] disse isso e eu fiquei imaginando: “rapaz! Como é que uma pessoa pode dizer uma coisa dessa?”. Ela principalmente como mulher, né? Porque se for por essa visão a mulher, também, não é respeitada dentro da obra, porque se ela acha que é um lugar hostil para os homossexuais, pras mulheres também, porque só vão

respeitar quem é o engenheiro. Eu disse: “rapaz uma professora, muito provavelmente, doutora, no mínimo, reproduzindo uma fala dessa?”. Porque a gente sabe que acontece essa fala, nas construções vai haver essa fala, mas ela reproduzir isso e reafirmar. Ele disse que ficou chocado na hora, não teve nem, nem reação. Então, isso só prova que acontece. Porque um professor, uma professora, nesse caso, usando palavras como essas? Eu fico imaginando os alunos que estão na sala, né? Nessa sala, pelo menos, como deve dizer: “é ela tem razão, ela deu alvará pra gente ser homofóbico aqui dentro, vamo simhora!”. Na minha cabeça é assim, é como se ela tivesse julgando, avaliando a capacidade de uma pessoa pela sexualidade dela e... Como eu estou dizendo, se a professora faz isso eu fico imaginando os alunos [...]. (Entrevista semiestruturada, realizada no 31/08/2017, com estudante do 2º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

A relação que se estabelece entre a categoria docente e a categoria estudante – considerando exceções – reproduz contextos que remontam à colonialidade. Uma colonialidade reinventada, com características históricas, mas atualizada, reproduzida e reafirmada na contemporaneidade. Nesse sentido Silveira (2014, p.84), em estudo sobre a modernidade e a homofobia, afirma: “[...] O colonialismo se reinventa e sustenta novas formas de dominação e exclusão, de violência e segregação e, ainda hoje, faz-se colonizador, faz-se opressor e determina normativamente relações sociais, mentalidades e formas de sociabilidade. [...]”. O lugar de suposto saber, portanto, um lugar de poder, ocupado pela docência, não apenas reproduz a posição subordinada das/os discentes em relação à/ao docente, mas a posição de dominação, outorgada pela colonialidade do poder e do saber que a docência representa. E, é nesse sentido que a colonialidade do poder e a colonialidade do saber geram a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2004, p. 669). O lugar da colonialidade do ser está no ser-colonizado. “[...] Este *ser-colonizado* emerge quando poder e pensamento [saber] se tornam mecanismos de exclusão [...]” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89). As colaborações destes autores vem reforçar todo o conjunto de ideias que tratam sobre a tentativa de naturalização do preconceito, posto ser histórico, e do reforçamento das exclusões e da desumanização daquelas pessoas que não atendem às exigências hegemônicas de normatividade e que resultam na invisibilização das violências ou no rebaixamento dos danos oriundos de discriminações e preconceitos, como pode ser interpretado através do comentário 18, da pergunta 11 do questionário eletrônico: “Algumas vezes sorriu porque achei engraçado, mas quando é algo mais pesado já discordo, por faltar com respeito, mesmo aquelas piadinhas é algo que não pode fazer com outro indivíduo por causa da sua orientação sexual.”.

Comentários que relataram reações de enfrentamento e outras mais agressivas, diante do preconceito contra pessoas LGBTQs, também foram recebidos na sessão do desdobramento do item 11. Dos 20 comentários recebidos, 4 deles destacaram que a principal reação a situações

onde presenciaram LGBTfobia foi de defesa, que também pode ser pensado em termo de colonialidade, tendo em vista a condição de “salvadora/or da/o oprimida/o” que a pessoa que defende assume. Contudo, gostaríamos de destacar o depoimento número 12, o qual relata a experiência de um discente a partir do lugar de quem sofre o preconceito, e não, de quem presencia e, eventualmente, defende. Ele disse: “Minha reação é agressiva. Depois de apanhar muito acabamos aprendendo (conscientemente, no meu caso) a bater. Não tolero nenhuma gracinha, respondo todas à altura, independente da altura.”. Para algumas pessoas LGBTs o anteparo e enfrentamento da LGBTfobia é uma resposta violenta ao sofrimento e à violência sofrida diariamente. Esta reação não parece ser simplificada ou mesmo possível de ser utilizada por todas as pessoas atingidas pelo preconceito, posto que a resistência cotidiana contra a LGBTfobia é, demasiado, solitária. As ameaças e violências, geralmente, são cometidas por pessoas que nunca estão sozinhas, o que gera intimidação, angústia e medo do enfrentamento. “[...] O homossexual sofre sozinho o ostracismo associado à sua homossexualidade, sem qualquer apoio das pessoas à sua volta e, muitas vezes, em um ambiente familiar também hostil. [...]” (BORRILLO, 2015, p. 40). As contribuições do autor corroboram com o comentário número 6, que afirmou: “Infelizmente como essas hienas andam em bandos, não pude fazer nada a não ser me retirar do espaço.” (Comentário 6, da pergunta 11 do questionário eletrônico). Situação semelhante, porém de quem presenciou e praticou, em grupo, situação preconceituosa contra pessoa LGBT na universidade foi relatada, durante as entrevistas, por um aluno do 3º período de física, que afirmou:

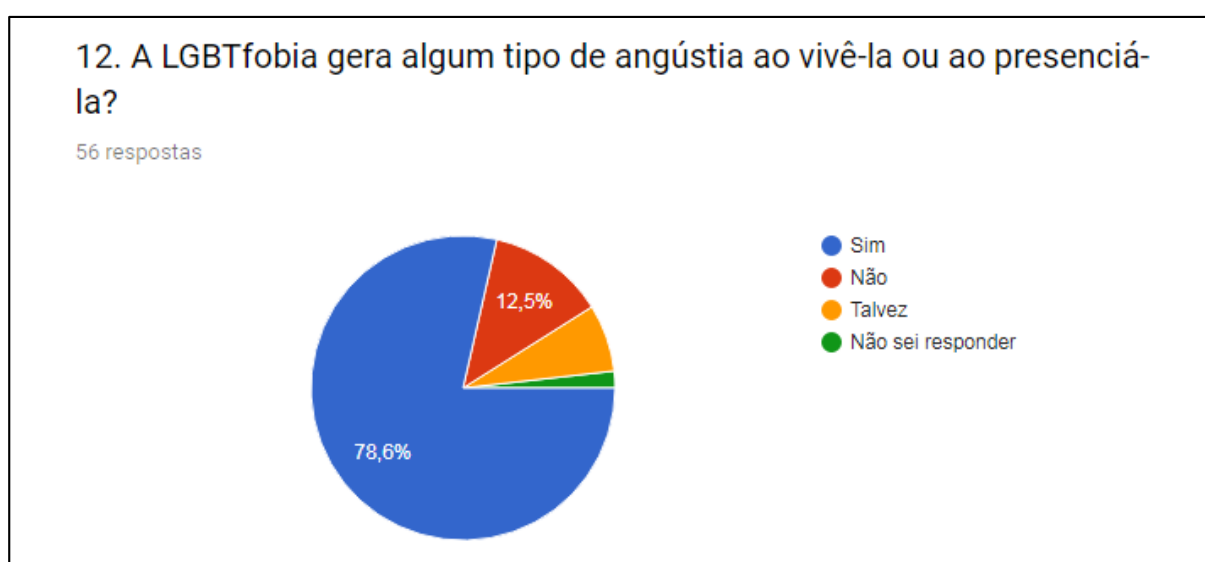
Tipo... Uns colegas, de vez em quando passa uma pessoa, seria tipo, LGBT, quando passa soltam gracinha. Isso acontece direto. Tipo, tem um rapaz que se veste como se fosse mulher, num sei quem é, acho que é de pedagogia. Eles já soltaram gracinha. É, o máximo que eu falei é que é muita coragem vir desse jeito, porque vai ouvir esse tipo de... De preconceito. Só porque ele se vestiu de forma diferente. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 01/09/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física).

Esta situação vulnerável de se vê desacompanhada/o perante as manifestações violentas de preconceito, muitas vezes, levam pessoas LGBTs a consequências que põem em risco a sua integridade física e mental. Há informações e depoimentos veiculados em revistas eletrônicas e *sites* da *internet*, que tratam sobre iniciativas de grupos de defesa pessoal para pessoas LGBTs, mas são estratégias que, ainda parecem tímidas e que não apresentam dados consolidados sobre a sua eficácia. O que, de fato, pode ser afirmado é que ainda são tímidas, no contexto do CAA/UFPE, as reações diante da LGBTfobia presente neste espaço.

- **Pergunta 12: A LGBTfobia gera algum tipo de angústia ao vivê-la ou ao presenciá-la?**

No item 12 do questionário *online* buscou-se correlacionar a vivência ou a experiência de presenciar episódio de LGBTfobia à geração de algum sentimento que pudesse ser considerado em termos de angústia. A maioria das respostas, ou seja, 78,6% das/os estudantes que responderam ao questionário, afirmaram haver ligação direta entre a LGBTfobia e a geração de algum tipo de angústia. O resultado obtido já era esperado, tendo em vista que o preconceito é um fenômeno carregado de violência e exerce condições adversas, capazes de gerar sentimentos de inferioridade, exclusão, medo e angústia para as pessoas que são expostas a ele. O que não se esperava é que 12,5% das/os estudantes respondessem que não há relação entre a LGBTfobia e a angústia. Esta negação e indiferença às consequências da LGBTfobia, remete às discursões já propostas nestas análises, quando se referiu ao processo de alheamento, em relação ao preconceito. As/os estudantes que responderam “Talvez” (7,1%) e “Não sei responder” (1,8%), neste item, também, ofereceram elementos interpretativos relevantes para a compreensão da existência de um distanciamento, no que se refere a compreensão da LGBTfobia como geradora de angústia. Para uma melhor visualização dos resultados do item 12, segue o gráfico 12:

Gráfico 12 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 12 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

• **Pergunta 13: O que é angústia?**

Tendo em vista o reconhecimento de quase 80% das respostas, ao questionário *online*, indicar a ligação entre LGBTfobia e angústia, cabe apresentar no quadro a seguir, as contribuições que as/os discentes ofereceram, através do item 13, do formulário eletrônico, ao definirem angústia.

Quadro 7 – Respostas ao item 13 do questionário eletrônico

(Continua)

Resposta	O que é angústia?
1	Um sentimento que corre a pessoa por dentro e a mesma não sabe com fazer esse sentimento acabar
2	Uma ansiedade, insegurança, medo e com ressentimentos relacionado a alguma situação que lhe cause dor.
3	Um Total desconforto pessoal e impessoal
4	Fico triste por não respeitarem as decisões de outros
5	O medo de alguma coisa.
6	É se angustiar ou ficar angustiado
7	é ter que ver seus valores morais subjugados e jogados na lama todo dia na merda da faculdade predominantemente feita por pessoas que agem como ditadores e se intitulam minoria os quais picharam e fixaram bandeiras de suas causas em ambiente publico e alegaram depois das retiradas dos mesmos se tratar de preconceito.
8	Acho que o pior é quando presenciamos o preconceito e ficamos de braços cruzados por angústia do que os outros vão pensar. Isso causa uma angústia muito grande.
9	A pessoa se sentir com medo da não aceitação dela no meio onde habita.
10	Sentimento de tristeza, desprezo, um sentimento de retenção de liberdade por que não podemos ser/fazer algo que nos deixaria feliz por conta que opinião terceiras influenciam nossa vida.
11	ANCIÉDADE
12	Um sentimento ruim. Quem te deixa. Com uma mistura de medo, apreensão e raiva!
13	Tristeza que acontece por algo de ruim ou desagradável que nos ocorre.
14	Sentimento de sufocamento em relação a impotência de nao poder fazer nada e nem simplesmente não poder viver e ser quem eu sou.
15	É o sentimento de tristeza e tormento.
16	Se sentir mal devido a algum episódio que ocorreu com a pessoa.
17	Tristeza profunda
18	Medo de que algo aconteça
19	Insegurança e ansiedade
20	É um aperto, uma sensação de impotência
21	Sentimento que faz determinado indivíduo se fechar para a convivência em sociedade.
22	É a situação que gera aprisionamento da liberdade e bem estar do sujeito em questão. Sendo ela presente em diversos níveis, no qual se consegue reagir ou não a tal situação.
23	Talvez seja até algo egoísta, mas sempre que presencio algo do tipo, penso nos diversos casos de violência, assassinato de pessoas lgbs, e tenho medo que um dia esse ódio chegue aos meus amigos gays. Angustia seria esse medo, medo da evolução que um simples xingamento pode alcançar.
24	Sofrimento, tristeza
25	um misto de sentimento, de raiva, tristeza e impotência
26	É um sentimento que causa um sufocamento, provocando a sensação do peito apertado e com ressentimentos aliados a alguma dor. A pessoa fica aflita e nervosa, as vezes.
27	Sentimento de revolta, uma agonia.
28	É quando não posso fazer nada e fico de braços cruzados
29	Se sentir mal ou arrependido por algo
30	É saber que as coisas existem,mas não posso modificar ,n tenho controle

(Conclusão)

31	é uma tristeza profunda que doi muito e você se sente incapaz de agir.
32	Angústia é o sentimento de medo e ansiedade misturados.
33	quando estamos se sentido mal por algum assunto e guardamos isso
34	É muito triste ver um episódio desse, apesar de não ter presenciado na universidade esse tipo de preconceito já ouvir pessoas falando.
35	é quando me sinto incomodada com uma situação e aquilo vai me sufocando.
36	É uma pessoa triste, sem humor.
37	Angústia é nos deparamos com um problema ou situação que nos atinge e não encontrarmos formas de resolvê-lo por quê não depende só de nós, é também temer coisas que não aconteceram propriamente conosco, mas que tememos que aconteça.
38	É um sentimento de sofrimento, inquietude, um aperto no coração.
39	PRESSÃO
40	Aflicção, desgaste antecipado, sufocamento ... insegurança.
41	Marquinhos "sim" na questão acima por aproximação, mas o sentimento que viver ou presenciar o preconceito (prefiro chamar assim) é mais inclinado à revolta.
42	Tristeza em grande escala, repulsão;
43	Sentir-se mal por algo e ao mesmo tempo imponente por não ter como reagir
44	Desconforto
45	Um sentimento ruim, um aperto no peito que causa desconforto, é se sentir impotente diante de uma situação que te causa dor.
46	É sofrimento.
47	Um desconforto em diferentes graus que deixa a vítima desconcertada, deprimida, ansiosa, envergonhada ou algo que mexa com o seu psicológico.
48	sofrimento, fico triste ao presenciar cenas onde pessoas diminuem ou violentam outras somente por sua orientação sexual.
49	Tristeza, incômodo.
50	tristeza e sentimento de impotência
51	Uma tristeza recorrente
52	Algo que sentimos de ruim
53	É você presenciar ou viver situações indesejáveis e conviver com pessoas desse tipo.
54	Uma ser agredida verbalmente ou agredida, maltratada por ser LGBT.
55	Angustia é um mau estar, é não ter reação no momento.
56	Incomodo causado por alguma situação acompanhado de certa tristeza.

Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Antes de qualquer possibilidade analítica acerca das contribuições das/os estudantes participantes na pesquisa faz-se importante esclarecer algumas questões, mas a principal delas é a de que, segundo o que pudemos constatar no item 13, a angústia pode se manifestar através de várias faces. O que os depoimentos revelaram traduz a compreensão de que não se pode limitar um fenômeno originado da experiência, posto que qualquer conceito, por mais ampliado que ele se mostre, não consegue atender a dinâmica da experiência cotidiana e das relações entre as pessoas e as coisas e com elas mesmas, tendo em vista que são da ordem da subjetividade. Estas considerações estão sendo evidenciadas, pois há uma forte tendência em correlacionar as experiências e relações das pessoas, nas quais se atribui o adjetivo de “angústia”, com conceitos formulados pela filosofia, psicologia, psicanálise, etc. Não que estas conceituações não sejam fundamentais, considerando as tentativas de tornar mais inteligíveis experiências de características tão individuais. Entretanto, mesmo que seja imprescindível a

utilização de conceitos clássicos, serão evidenciadas as falas e experiências das/os estudantes participantes, de modo que se possa ampliar a compreensão sobre as experiências e entendimento sobre o que é angústia para as/os estudantes que participaram da pesquisa, não para instaurar uma relação prolixa ou polissêmica, mas para dar visibilidade a experiências reais, localizadas e próximas do lugar de onde se analisam estas falas.

Segundo apontam muitas/os estudosas/os a angústia mantém uma relação muito aproximada com a ansiedade, em muitos casos até utilizada como sinônimo uma da outra. Corrêa (2015, p. 17) destaca, no que se refere a angústia, que a “[...] ansiedade é sua tradução convencional.”. Contudo, as respostas obtidas através do item 13, não apontaram para esta conclusão. Das/os 56 estudantes que responderam ao questionário *online*, apenas 4 delas/es utilizaram a palavra “ansiedade” para se referir a angústia e, na fase de entrevistas, apenas 1 das/os 18 estudantes entrevistadas/os fez esta relação. Este dado é importante, pois revela que, na prática, a experiência da angústia mostra-se mais realística do que fantasiosa ou fantasmática, visto que a ansiedade pressupõe uma relação subjetiva muito mais imaginativa e simbólica, do que real. Muito embora, segundo uma compreensão lacaniana, a estrutura da angústia é equivalente à da fantasia, para Lacan, a angústia existe no vazio (LACAN, 2005, p. 12, 18), e o vazio (a falta – objeto *a*), nada mais é do que a fantasia fundamental⁵¹. É nesse sentido que parece conveniente tratar sobre o imprevisível, o inseguro, o que sufoca, aperta e aprisiona, no sentido simbólico do que estas palavras representam.

Estas considerações estão sendo evocadas, pois 16 estudantes mencionaram a angústia como representada por estas experiências provenientes do imprevisível, onde a palavra “insegurança” e experiências ligadas ao receio/temor relacionado ao futuro foram utilizadas 6 vezes no questionário *online* e 2 vezes nas entrevistas. Já as palavras “sufocamento”, “aprisionamento” e “aperto” somadas, apareceram em 10 das 56 respostas dadas ao item 13 e em 3 das 18 entrevistas.

Novamente Corrêa (2015, p. 21) colabora para uma compreensão mais alargada deste fenômeno da angústia relacionada ao imprevisível, ao fantasioso e ao fantasmático, quando argumenta apontando que “[...] a angústia, ela mesma, introduz-nos na falta. [...]”, ou seja, introduz-nos no abismo do incerto, na abissalidade do objeto não reconhecido. A imprevisibilidade na qual a angústia parece ser reconhecida para parte das/os discentes participantes na pesquisa, conduz a uma outra palavra que o seu significado se liga de maneira muito apropriada à insegurança: o medo. A palavra “medo” como equivalente de angústia foi

⁵¹ Para um aprofundamento mais detalhado sobre a questão da fantasia na psicanálise ver o artigo de Oliveira (2008), que traz importantes contribuições sobre os estudos de Melanie Klein e de Jacques Lacan sobre a fantasia.

utilizada em 8 das 56 respostas no formulário eletrônico e em 3 das 18 entrevistas. Na resposta 23 do questionário *online* a pessoa respondente afirmou:

Talvez seja até algo egoísta, mas sempre que presencio algo do tipo, penso nos diversos casos de violência, assassinato de pessoas lgbs, e tenho medo que um dia esse ódio chegue aos meus amigos gays. Angústia seria esse medo, medo da evolução que um simples xingamento pode alcançar. (Resposta 23, da pergunta 13 do questionário eletrônico)

Como pode ser percebido a incerteza do que pode vir a acontecer gera o medo. Desse modo, poder-se-ia concluir que angústia equivaleria ao medo do que possa vir a acontecer. Se pensarmos em termos filosóficos, não. Para o pensamento filosófico de base heideggeriana a angústia não é medo e nem temor. Para Heidegger temor é uma forma suave de angústia, mas não é a angústia em sua completude.

[...] Em termos mais precisos, o medo é uma disposição central na nossa existência pelo fato de que manifesta o mundo no ato de fuga do ser-aí de si mesmo. Embora o homem tema por algo que é objetivo no mundo, o endereço último de seu temor não é o objeto fora dele, mas sim *ele mesmo*: o homem somente teme *por* algo determinado porque em última instância é ele mesmo afetado e o maior interessado, é como se o medo se voltasse para quem teme e não para o que se teme. O medo volta-se apenas aparentemente para “fora”; na verdade, ele se dirige ao nosso íntimo. [...]. (WERLE, 2003, p. 105).

A partir da colaboração do autor é possível pensar que o medo prescinde de um direcionamento a um objeto definido, no caso da resposta em questão, o medo está evidenciado no temor daquilo o que possa acontecer com os amigos da/o estudante respondente – atos de violência. O que pode não ser percebido, mas está lá, é toda uma complexidade subjetiva que pode ou não se camuflar por traz do temor, tendo em vista que a experiência da angústia, segundo este pensamento, não prescinde de um objeto específico, “[...] mas é algo vago, indeterminado. Daí também ter ela outra característica que é de não ser passageira, ela acompanhará o homem [e a mulher] enquanto ele [ela] viver. [...]” (SANTOS, 2011, p. 207).

Uma outra resposta que demanda uma atenção mais direcionada é a 7, nela a/o estudante respondente expõe sobre o que considera ser angústia. Vejamos:

é ter que ver seus valores morais subjugados e jogados na lama todo dia na merda da faculdade predominantemente feita por pessoas que agem como ditadores e se intitulam minoria os quais picharam e fixaram bandeiras de suas causas em ambiente publico e alegaram depois das retiradas dos mesmos se tratar de preconceito. (Resposta 7, da pergunta 13 do questionário eletrônico)

A angústia aparece quando algum mecanismo faz surgir alguma coisa no lugar do natural (LACAN, 2005, p. 51). Esta consideração lacaniana, acerca do aparecimento da angústia pode fornecer elementos importantes para a análise da resposta 7. Ora, a relação que a pessoa respondente fez da sua experiência angustiante, atravessada pela defesa de valores morais que, no seu discurso, parecem indicar uma precedência naturalizada, denuncia uma resistência à subversão e à garantia do estabelecimento de uma relação harmoniosa com a diversidade constitutiva da humanidade. A subversão combatida na resposta parece ser aquela que visibiliza a luta pela defesa de direitos, inclusive, o de utilização do espaço universitário para manifestações em favor da igualdade, da emancipação e do empoderamento, e revela-se muito mais do que uma revolta ou temor pela obrigatoriedade da convivência com os indesejáveis, a-morais, subversivos, que “lameiam” e “sujam de merda” a universidade, conforme dito pelo um estudante. Revela, verdadeiramente, a existência de um vazio, de um oco desconhecido, que diz tudo sobre o mais íntimo de si, mas que não se e não o define. Pois, para além do medo e da revolta, que pressupõe um objeto específico, a angústia se manifesta numa amplitude. “[...] Não há um só de nossos músculos que não esteja implicado numa inclinação de nossa cabeça. Toda reação a uma situação implica a totalidade da resposta do organismo. [...]” (LACAN, 2005, p. 71). É nesse sentido que a normatividade ameaçada pelas reivindicações contra-hegemônicas, não apenas gera insegurança e temor contra si, mas desarticula uma lógica de organização e funcionamento naturalizado que expõe o quanto a heteronormatividade e o heterossexismo são elementos que contribuem para a geração de experiências de angústia, pois introduzem uma lógica de naturalidade e de hierarquização que contraria a história, as relações e a diversidade humana. A normatividade coloniza o ser.

A denúncia de uma opressão vivenciada pelo estudante participante, quando se queixa de ter seus “valores morais subjugados” e quando alega existir uma predominância, na universidade, de pessoas que militam pelas causas da diversidade e das diferenças, e que se utilizam desse suposto “lugar de poder” para se vitimizarem, imputando aos outros, atos preconceituosos, não corrobora com os resultados que foram obtidos através do formulário eletrônico e das entrevistas. Pelo contrário, a manifestação da existência de LGBTfobia no CAA/UFPE e da relação dela com a experiência da angústia, confirma o cenário de preconceito e violência que a literatura especializada descreve. A alegação de que pessoas LGBTs ferem princípios morais e de ordenamento público vem sendo utilizada, principalmente, por camadas conservadoras da sociedade, como uma estratégia de descaracterização e fragilização das lutas e dos direitos já alcançados.

[...] o homossexual, antigo sodomita, é agora uma espécie, com uma história, um passado, uma forma de vida, uma infância e uma morfologia própria. E é essa a própria dinâmica do poder colonial na sexualidade: “encrava-o nos corpos, introdu-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser e ordem natural da desordem” (Foucault, 1997:51). (SILVEIRA, 2014, p. 92).

Ao caracterizar a pessoa LGBT como causadora da desordem, assim como na lógica colonial, se autoriza que sejam imputadas sobre ela todas as sanções que objetivem sua interdição e, conseqüentemente, sua subordinação e a exigência da adequação à ordem dominante. “[...] É essa vontade única de domesticar que torna a distinção entre recursos naturais e recursos humanos tão ambígua e frágil no século XVI como hoje. [...]” (SANTOS, 2005, p. 29).

Uma última análise que necessita ser feita, no que se refere ao item 13, relaciona-se a escolha da palavra que mais foi utilizada pelas/os estudantes respondentes, para descrever o que seria angústia. Das 56 respostas recebidas, 16 delas escolheu a palavra “tristeza” como a que mais descrevia a representação da angústia. Este resultado parece indicar uma característica importante, tendo em vista que em todas as vezes que foi utilizada levava à interpretação de ser a tristeza o resultado de uma determinada situação que pressupunha uma origem, mesmo que turva. Desse modo, pode-se inferir, portanto, que sendo a tristeza uma consequência de uma situação ou situações geminais, ela em si mesma, não poderia ser compreendida como equivalente à angústia em sua completude. Contudo, para uma compreensão mais aproximada daquilo que venha a ser “angústia”, numa perspectiva defendida pela teoria psicanalítica, faz-se necessário compreendê-la de maneira enquadrada, ou seja, dentro de certos limites e parâmetros, pois “[...] É enquadrado que se situa o campo da angústia.” (LACAN, 2005, p. 85). Para o psicanalista é como se a angústia fosse vista e muitas vezes percebida de modo limitado – enquadrado –, dado a impossibilidade de vê-la e percebê-la em sua totalidade. Ela singulariza sem ser, ela própria, singular. “A angústia não é passível de descrição, o que se pode é narrá-la, uma a uma, pois ela não se desprende do particular. [...]” (MACEDO, 2008, p. 2). E é, exatamente, nesse sentido, que ela pode assumir muitas faces, como a face da tristeza, da insegurança, do aprisionamento simbólico, da ansiedade, do medo e até mesmo do amor.

- **Pergunta 14: Existe relação entre a angústia e a LGBTfobia no contexto acadêmico?**

No item 14 do formulário eletrônico buscou-se identificar se, para as/os estudantes respondentes, havia relação entre a angústia e a LGBTfobia no contexto universitário, considerando as suas experiências na universidade. Abaixo seguem as respostas recebidas:

Quadro 8 – Respostas ao item 14 do questionário eletrônico

(Continua)

Resposta	Existe relação entre a angústia e a LGBTfobia no contexto acadêmico?
1	Não (3)
2	não (2)
3	Sim (2)
4	Acho que sim, pois alguém vítima da LGBTfobia passa a ser uma pessoa tensa, insegura, com medo desses momentos de constrangimento e humilhação.
5	Não, que desconheço essa prática na Universidade até o prezado momento
6	Muita gente na Universidade tem medo de expressar na universidade, chegando ao ponto de ser preconceituoso/a com os LGBTs apesar de ser um/a.
7	Nop
8	é imposto que é bonito ser gay e deve ser incentivado suas praticas em publico héteros que sairem com bandeiras com os dizeres orgulho de ser hétero seriam bem vistos ?! sexualidade não é motivo de orgulho, caráter, moral e valores são e isso independe de sexualidade.
9	Não.
10	Sim.No meio acadêmico, o universitário que faz parte da LGBT e que sofre preconceito, essa pessoa tenderá a entrar no estado de angústia constantemente e até com risco de depressão.
11	Sim, existe pessoas que vivem angustiadas por viverem uma vida que não é dela, vivem mentindo para si, por que tentam seguir padrões, deveria ser papel fundamental da universidade, em alguns momentos cumpri, ajudar nesses processos de afirmações de identidades-outras.
12	NÃO
13	Sim. Pessoas que sofrem esse tipo de preconceito, geralmente, precisam de alguma forma, desabafar. E para isso utilizam alguns métodos como por exemplo: ingerem álcool, drogas ilícitas, etc.
14	Sim, pois quem sofre com situações de caráter preconceituoso decorrentes da LGBTfobia, consequentemente, sofre com as angústias que estas mesmas situações ocasionam.
15	Acho que toda situação de LGBTfobia nos faz encarar essa angústia, independente do lugar.
16	A relação entre a angústia e a LGBT fobia existe em praticamente qualquer contexto, incluindo o acadêmico. Não acho que o contexto por ser acadêmico mereça mais, e nem menos atenção do que os outros, no que desrespeito a LGBT fobia.
17	Não, até o momento.
18	Sim... Geralmente pessoas LGBT sofrem com a constante angústia de que algo pode acontecer, por conta do preconceito de terceiros.
19	Sim, pessoas se sentem angustiadas com coisas que acham que são erradas e foge do senso comum delas
20	Sim. Não no meu caso pois sou bem resolvido quanto a mim mesmo, porém, para outros, a universidade pode se tornar uma tortura quando estas pessoas são expostas a tais tipos de tratamento vindos tanto de alunos quanto de professores.
21	A falta de respeito com a orientação sexual do outro, com certeza deve gerar neste outro um sentimento ruim como a angústia.
22	Sim. Apesar de não presenciar tal momento de LGBTfobia, não tenho dúvidas que isso se faz presente nesse cenário, devido a demonstração de diversos pensamento extremamente tradicionalistas que se vinculam a conotações preconceituosas. Sendo observado esses pensamentos acredito que pessoas LGBTs se sintam incomodadas e até mesmo angustiadas, pois em muitos casos não há muito o que fazer apenas debatendo sobre o assunto.
23	Na verdade, foi a universidade que me abriu muito os horizontes para esse tipo de discussão, essa busca pela igualdade, pelo direito a diversidade. Então, vejo o ambiente universitário como uma ferramenta positiva nessa luta por direitos.
24	Acredito que haja pouco, pois é um assunto muito falado na universidade e debatido, mas também acho que deva haver alguns casos de não aceitação
25	Sim, quando o outro é tratado de forma desigual por conta de sua orientação sexual

(Conclusão)

26	Há relação no que diz respeito ao que as pessoas do movimento LGBT que vivem no meio acadêmico provavelmente sentem quando tratadas com desrespeito. Como também a angústia sentida por quem presencia uma atitude desrespeitosa com alguém LGBT.
27	Sim. O indivíduo menosprezado sente-se ferido, as vezes pode sentir vontade de revisar, mas se sente impotente diante do fato de ter que lutar por seus direitos não apenas com seu algoz, mas com toda uma sociedade.
28	Não muito.
29	Sim, acredito que qualquer tipo de preconceito atinge o emocional de qualquer pessoa que vive em sociedade
30	Algumas pessoas LGBT vivem angústia de viver em um mundo onde não são aceitos
31	Não saberia fazer relação, pois não vi episódio algum no campus de alguma ação.
32	Para mim, a angústia é gerada a partir do medo de presenciar a ocorrência do preconceito (não apenas LGBTfobia, mas qualquer outro tipo) e não poder intervir em defesa do agredido por medo de represália do agressor contra mim.
33	Sim pois pessoas que sofrem esse tipo de discriminação sentem muita angústia e traumas.
34	sim, é desconfortante ser vítima ou presenciar esse fato
35	sim,a angústia muitas vezes é gerada da LGBTfobia, do preconceito e discriminação com essas pessoas.
36	Acredito que ser vítima de LGBTfobia gera angústia em qualquer contexto, inclusive no universitário, onde espera-se que as pessoas tenham o mínimo de esclarecimento sobre o assunto.
37	A relação que há, dar-se pelo sofrimento. Pois, ambos causa sofrimento.
38	SIMM
39	Sim, as pessoas LGBT's tem medo de expressar-se livremente assim como usufruir plenamente dos espaços da universidade por este tipo de coisa...
40	Na maioria dos casos há uma dificuldade ou um medo de reagir a discriminação porque algo pior pode acontecer, assim antes de sofrer a pessoa já fica meio que "com a pulga atrás da orelha", seria um tipo pânico. O sentimento de angústia pode acontecer com pessoas que já sofreram algum tipo de violência, com pessoas que nunca sofreram violência mas que também escondem quem são e pode ocorrer com quem não está diretamente ligado, ma presença.
41	sim, na academia pude compreender melhor o movimento
42	Sim, pois se o indivíduo sofre preconceito, é rejeitado, neste ambiente que deveria ser um local de acolhimento, de formação, de troca de conhecimentos e experiências positivas isso lhe causa angústia.
43	Não, nunca presenciei.
44	O ambiente acadêmico é, por si só, um local hostil em diversos momentos. Seja na competição entre alunos, seja com professores que exigem mais do que é humanamente possível, horários que não encaixam na vida do/da estudante, leituras infundáveis e outros motivos. Acrescente a isso uma discriminação de qualquer natureza. É o fósforo que faltava ser acesso para explodir a bomba.
45	Têm muitas pessoas que não revelam sua orientação sexual na universidade por medo, medo de ser excluído, de não ter amigos, dos professores não o aceitarem em projetos ou monitoria, pela própria violência em si que é dilaceradora.
46	Sim, muitas pessoas se sentem diminuídas perante as outras, e isso vai gerando um mal rendimento do aluno por ele não se sentir inserido na Universidade.
47	não, é uma questão de postura diante do problema
48	É triste ver professores e colegas que muitas vezes admiramos profissionalmente, repudiarem o que somos.
49	Sim pois sofrendo lgbtfobia a pessoa fica mais angustiada
50	sim, por que pessoas que se enquadram como LGBTs, vivem diariamente angustia
51	Algumas vezes, nem se ver um trabalho específico nas licenciatura sobre essa situação, há não ser sobre oficinas ou palestras quando os estudantes fazem.
52	É sempre triste ver alguém sofrendo esse tipo de preconceito, não é justo.
53	Não (3)
54	não (2)
55	Sim (2)
56	Acho que sim,pois alguém vítima da LGBTfobia passa a ser uma pessoa tensa, insegura,com medo desses momentos de constrangimento e humilhação .

Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

O resultado obtido através deste item apresentou dados relevantes para o desenvolvimento das nossas análises. Das/os 56 estudantes que responderam ao questionário *online*, 40 delas/es afirmaram que a angústia mantém estreita relação com a LGBTfobia no contexto da universidade, quando consideradas as experiências acadêmicas das/os discentes colaboradoras/es. Uma leve variação foi identificada quando comparadas as questões 12, que tratava sobre se a LGBTfobia gerava algum tipo de angústia quando vivenciada ou presenciada e o item 14 que tratava, mais especificamente, sobre a experiência acadêmica. No item 12 foram recebidas 44 respostas que afirmavam a relação entre a angústia e a LGBTfobia, enquanto que no item 14 foram recebidas 40 respostas. Esta variação parece ter ocorrido por consequência de respostas que alegaram não fazer a ligação entre a angústia e a LGBTfobia na universidade, por não terem passado por alguma experiência, ou por não terem presenciado situação de LGBTfobia no âmbito universitário. Esta conclusão pôde ser considerada, pois a diferença entre as/os estudantes que responderam não perceberem a relação entre angústia e LGBTfobia foi de 5 respostas; ou seja, enquanto no item 12, 7 estudantes responderam não haver relação entre angústia e LGBTfobia, no item 14 foram recebidas 12 respostas que não estabeleceram esta relação no âmbito da universidade, apresentando, portanto, uma margem possível para esta conclusão.

No que se refere às respostas que afirmam relação entre angústia e LGBTfobia na universidade, algumas considerações se fazem necessárias. A primeira delas refere-se ao fato de que 8 estudantes, das/os 40 que registram este entendimento, ligaram a angústia relacionada à LGBTfobia, ao medo, que pode ser experimentado pela/o discente, em ter a sua sexualidade revelada na universidade e essa situação gerar manifestações de preconceito e exclusão por parte dos seus pares e professoras/es. Sobre isso as respostas 11 e 39 afirmaram, respectivamente:

Sim, existe pessoas que vivem angustiadas por viverem uma vida que não é dela, vivem mentindo para si, por que tentam seguir padrões, deveria ser papel fundamental da universidade, em alguns momentos cumpri, ajudar nesses processos de afirmações de identidades-outras. (Resposta 11, da pergunta 14 do questionário eletrônico).

Sim, as pessoas LGBT's tem medo de expressar-se livremente assim como usufruir plenamente dos espaços da universidade por este tipo de coisa... (Resposta 39, da pergunta 14 do questionário eletrônico).

E ainda a resposta 40, quando destaca:

Na maioria dos casos há uma dificuldade ou um medo de reagir a discriminação porque algo pior pode acontecer, assim antes de sofrer a pessoa já fica meio que "com a pulga atrás da orelha", seria um tipo pânico. O sentimento de angústia pode acontecer com pessoas que já sofreram algum tipo de violência, com pessoas que nunca sofreram violência mas que também escondem quem são e pode ocorrer com quem não está diretamente ligado, na presença. (Resposta 40, da pergunta 14 do questionário eletrônico).

Como podemos perceber, nem sempre a universidade e a comunidade acadêmica favorece para o acolhimento e para o apoio às/aos estudantes LGBTs. Então, elas/es acabam sofrendo múltiplas formas de violência, pois além de tentarem atender as exigências normativas, privando-se e negando as suas sexualidades, ainda precisam enfrentar todo um ordenamento social e institucional que alinha de maneira binária as sexualidades, num discurso que defende a predominância do modelo heterossexual como o adequadamente normal, condenando qualquer inadequação a esta lógica. Segundo aponta Porchat (2011, p. 44),

[...] Essa sensação de inadequação é constante. E ainda que o sentimento de inadequação seja vencido, resta o confronto com a sociedade que estigmatiza, por vezes agride em nome de um ideal de gêneros inteligíveis ou compreensíveis que aparentemente mantém essa relação de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo.

Uma segunda consideração sobre as respostas que afirmaram a existência de relação entre angústia e LGBTfobia na universidade diz respeito às formas escolhidas, em algumas situações para lidar com o preconceito sofrido. Uma questão inicial ergue-se em torno de uma forma de exigência de que a pessoa LGBT apresente um rendimento acima da média, como se essa “excelência” servisse como um bastião que compensasse a sua sexualidade inadequada.

[...] esse/a estudante tende a ser constantemente impelido/a a apresentar “algo a mais” para, quem sabe, “ser tratado/a como igual”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização dessas exigências, é instado/a a assumir posturas voltadas a fazer dele/a: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todo mundo”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil” etc. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até mesmo a se mostrarem dispostos/as a imitar condutas ou atitudes convencionalmente atribuídas a heterossexuais. (JUNQUEIRA, 2009, p. 26).

Além disso, outras reações podem resultar em sofrimento decorrente da LGBTfobia na universidade, como a fuga ou refúgio no uso de drogas lícitas e/ou ilícitas. Esta resposta ao preconceito atua como uma estratégia utilizada pela pessoa para se afastar da realidade concreta. Estas considerações estão sendo levantadas, porque na resposta 13, a/o estudante respondente

afirmou: “Sim. Pessoas que sofrem esse tipo de preconceito, geralmente, precisam de alguma forma, desabafar. E para isso utilizam alguns métodos como por exemplo: ingerem álcool, drogas ilícitas, etc.” (Resposta 13, da pergunta 14 do questionário eletrônico). Não é incomum que pessoas que sofrem preconceito ou violências de outros tipos recorram ao uso de drogas como resposta às experiências de vida. Contudo, mais do que usar drogas, as situações onde são envolvidas violências e preconceitos, podem gerar isolamento e subordinação às exigências hegemônicas, fortalecendo o discurso da diferença sexual e da diferença homossexual, as quais institui estruturas hierarquizadas entre os gêneros e as sexualidades e acabam por defender a naturalização da heterossexualidade, no que se refere às relações afetivo-sexuais; do heterossexismo que prioriza um discurso binário entre os gêneros e da heteronormatividade que se relaciona com os papéis sociais exigidos e normatizados. “[...] As estruturas hierárquicas dependem de compreensões generalizadas das assim chamadas relações naturais entre homem e mulher. [...]” (SCOTT, 1995, p. 91). As contribuições da autora apontam para 3 respostas que alegaram que a angústia mantém relação com a LGBTfobia, mas esta relação não está circunscrita ao espaço universitário, mas a todos os lugares de relações sociais. Uma das respostas afirma: “Acredito que ser vítima de LGBTfobia gera angústia em qualquer contexto, inclusive no universitário, onde espera-se que as pessoas tenham o mínimo de esclarecimento sobre o assunto.” (Resposta 36, da pergunta 14 do questionário eletrônico).

O que esta resposta revela chama a atenção para o papel que a universidade parece que deveria assumir, no tocante as diferenças humanas e sociais e da diversidade. Nesse sentido Wanderley (2003, p. 76) argumenta que “[...] a universidade é parte de um contexto global inclusivo que a determina e que, dependendo do seu funcionamento e sentido, ela pode colaborar na manutenção ou na transformação da sociedade. [...]”. É mister recordar que foi a partir de uma experiência na docência universitária que este estudo teve sua gênese, e foi, também a partir dela, que se pôde ampliar as discussões acerca dos estudos de gênero e de sexualidade, possibilitando não somente um espaço de reprodução de conhecimentos, mas, de um lugar onde era possível estabelecer um diálogo mais profícuo sobre as consequências do preconceito, sobretudo da importância do respeito às diferenças e à diversidade. A universidade, apesar de obedecer a uma estrutura rígida e normativa pode através da educação, servir de referência para o enfrentamento de preconceitos, de exclusões e de efetivação e garantia do direito de igualdade, conforme destacou a resposta 23:

Na verdade, foi a universidade que me abriu muito os horizontes para esse tipo de discussão, essa busca pela igualdade, pelo direito a diversidade. Então, vejo

o ambiente universitário como uma ferramenta positiva nessa luta por direitos. (Resposta 23, da pergunta 14 do questionário eletrônico).

Outra contribuição importante foi dada por um aluno do 2º período de pedagogia, quando da sua participação na fase de entrevistas. Ele defendeu a educação como elemento fundamental para o enfrentamento do preconceito LGBTfóbico, para ele “[...] medida de intervenção, só vindo, só, da educação mesmo. Uma sociedade só pode mudar através da educação!” (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 01/09/2017, com estudante do 2º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

Diante dos resultados e análises que têm sido feitas até aqui, podemos afirmar que nos espaços educacionais, sejam do ambiente escolar ao universitário, “[...] a homofobia está presente no cotidiano das relações interpessoais, em diversas piadas e brincadeiras, sendo muitas vezes banalizada.”. (POCAHY; OLIVEIRA; IMPERATORI, 2009, p. 119). Estas considerações fazem sentido, na medida em que a banalização da LGBTfobia se estabelece pela linguagem, portanto simbolicamente e acaba tamponando a compreensão sobre as manifestações preconceituosas cotidianas, com as quais os discursos vão sendo construídos nas práticas sociais.

[...] Todas as práticas sociais envolvem conhecimento. Produzir conhecimento é, em si mesmo, uma prática social, e o que distingue de outras práticas sociais é pensar ou refletir sobre os atores, as ações e as suas consequências nos contextos em que uns e outras têm lugar. Todo conhecimento tem, pois, um componente de auto-reflexividade que transforma produtivamente o contexto das práticas em motivo e motor de ações que não se limitam a repetir os seus contextos. [...]” (SANTOS, 2005, p. 97).

- **Pergunta 15: Qual o nível de concordância em uma escala de 1 a 10, onde 1 corresponde a total discordância e 10 a completa concordância à seguinte frase: “Não sou uma pessoa preconceituosa em relação a pessoas LGBTs. Tenho, inclusive, amigas/os, professoras/es e alunas/os homossexuais na universidade.”**

É, exatamente, no contexto das práticas sociais que partimos para analisar os dados obtidos através do item 15 do formulário eletrônico. Neste item, as/os estudantes respondentes foram interpeladas/os sobre a sua concordância a seguinte expressão: “Não sou uma pessoa preconceituosa em relação a pessoas LGBTs. Tenho, inclusive, amigas/os, professoras/es e alunas/os homossexuais na universidade.” Esta expressão, apesar de parecer indicar uma conduta inclusiva, encoberta uma prática social de grande preconceito contra pessoas LGBTs, pois serve como licença para justificar a relação de amizade ou outras formas de relação social

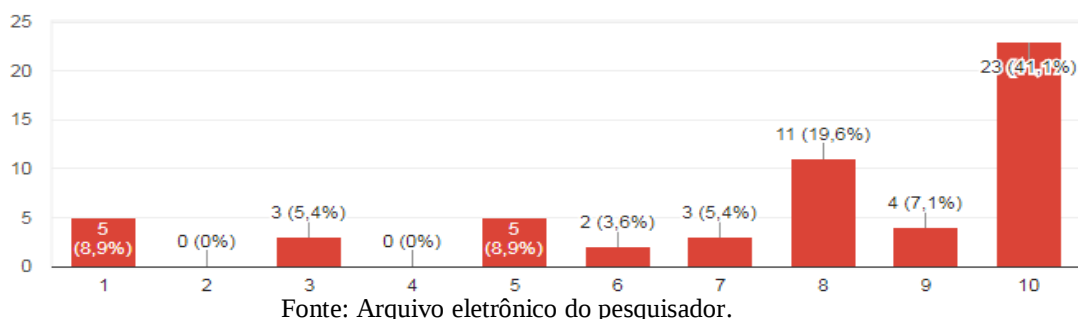
com pessoas que não atendem as normativas socialmente constituídas. Quando as relações com pessoas LGBTQs são justificadas, inclusive por elas serem LGBTQs, se estabelece uma ideia de contraposição a uma provável expectativa, é como se, conhecendo as normativas que regem as relações sociais, as pessoas que inclusive se relacionam com aquelas consideradas inadequadas, contrariassem a lógica dominante. Seria o mesmo que dizer que se se mantém relações de amizade com uma pessoa LGBTQ apesar de ela ser LGBTQ. E isto é muito perigoso, pois ao velar o preconceito, ele se torna sutil e silencioso e muitas vezes de difícil reconhecimento.

Estas considerações foram confirmadas, pois das 56 respostas que foram recebidas, 51 delas apresentaram algum grau de concordância à expressão supracitada. Inclusive as/os estudantes que afirmaram não serem preconceituosas/os em relação a pessoas LGBTQs, assinaram concordar com a expressão utilizada no item 15. Apenas 5 estudantes responderam, afirmando não concordar completamente com a expressão. A seguir será apresentado o gráfico com a distribuição das respostas recebidas.

Gráfico 13 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 15 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa

15. Qual o nível de concordância em uma escala de 1 a 10, onde 1 corresponde à total discordância, e 10 à completa concordância à seguinte frase: "Não sou uma pessoa preconceituosa em relação a pessoas LGBTQ's. Tenho, inclusive, amigas/os, professoras/es e alunos/os homossexuais na universidade."

56 respostas



- **Pergunta 16: A sua formação acadêmica influencia suas respostas neste questionário? Por quê?**

O item 16 do questionário *online* objetivou levantar dados que pudessem oferecer informações quanto as influências exercidas pela formação acadêmica nas respostas das/os estudantes respondentes. Esta questão se mostra fundamental, posto que é unânime o

entendimento de que a educação é capaz de abrir possibilidades de compreensão do mundo, da cultura e das relações, que rompem com círculos históricos de opressão e de dominação. Muitos destes rompimentos epistemológicos advêm das universidades, espaços de saber importantes para a transformação e o desenvolvimento de conhecimentos que exerçam descontinuidades de pensamentos e práticas que perseveram na defesa e manutenção de violências e preconceitos. “[...] *En las universidades, en Estados Unidos y en Europa, en América Latina y en Asia, se crean espacios de transformación del saber, de un saber que **empodera** a subjectividades **desempoderadas** por la colonialidade del saber.* [...].” (MIGNOLO, 2006, p. 17). Como pode ser percebido, a universidade parece desempenhar estratégias de transformação do pensamento e de conhecimentos capazes de produzir emancipação. Mas vejamos como responderam as/os estudantes que preencheram o questionário eletrônico:

Quadro 9 – Respostas ao item 16 do questionário eletrônico

(Continua)

Respostas	A sua formação acadêmica influencia suas respostas neste questionário? Por quê?
1	não (3)
2	Não, o que eu pensava e o que penso agora ao decorrer da minha formação não mudou, então ela não influencia em nada
3	Acho que não, respondi apenas o que acho e entendo sobre o tema.
4	Um pouco, pois no mundo atual precisamos de uma maturidade além do preconceito
5	Claro. Participo de um projeto de Extensão que me convida a constantes reflexões e me fez enxergar muitas coisas sobre os invisibilizados.
6	N
7	sim os piores exemplos de conduta baseado em gênero vi partindo dos LGBTs para com os héteros dentro da faculdade onde ate se colocavam como autoridade inquestionável, um individuo deve ser conhecido e valorizado pelo caráter não por quem leva pra cama.
8	Não. Porque desde muito cedo tenho minha opinião formada.
9	Sim. Porque é na universidade que trabalho questões relacionadas, assim como existir diversas pessoas LGBT e que "vivem" naquele espaço.
10	Sim, não propriamente o perfil curricular do curso, mas um grupo de estudo, extra-curricular formado com orientação de um professor do NDF.
11	NÃO
12	Sim. Porque deram a mim, uma base de conhecimento que me permite saber que opiniões ou preferências difetentes das suas, não implica em estranhamento!
13	Sim, pois foi a partir dela que meus horizontes sobre esse tema foram ampliados.
14	Sim. A partir das experiências e leituras, formação, etc. sobre a problemática podemos ver com mais clareza tais questões.
15	Não influencia, minha formação acadêmica influencia sim em minha vida, mas existe assuntos específicos que dificilmente mudarei minha opinião sobre eles, independente de minha formação.
16	Não, porque minha formação acadêmica não aborda muito este tipo de assunto, e quanto a mim tenho total respeito por todas as pessoas.
17	Não
18	Não. Pois antes de procurar uma educação superior sou humana e preciso compreensão a foto do outro como pessoa!
19	Não, aliás não tem nada haver na minha visão já que é uma coisa relacionado a princípios próprios
20	Não.
21	Em conjunto com minha formação enquanto pessoa e agora através da formação acadêmica, afirmo que esta influenciou ainda mais no que diz respeito a uma convivência respeitosa com a

(Continuação)

	diversidade.
22	Sim, pois acredito que tudo que está a minha volta tem um teor de influência na minha vida, seja para aceitação, recusa ou flexibilização de conhecimentos, por isso a não há como a minha formação não influenciar este questionário, pois ela influencia minha vida em todos os âmbitos.
23	Sim. Era um temática que já vinha amadurecendo, mas os debates, as discussões, essa importância de respeitar o outro, de entender que eu só posso ser responsáveis pelas expectativas que tenho sobre mim, mas que o outro não tem obrigação alguma de me agradar, de fazer o que eu acredito ser o certo. Esse olhar para o outro, eu não encontrei nem na Igreja! Na universidade me sinto mais humana!
24	Sim, porque ampliou a visão sobre o assunto
25	Talvez, por já te pago uma eletiva de Gênero e Educação
26	Sim, porque ao longo do curso é estudado sobre a relevância dos movimentos sociais e também a conscientização de que temos que respeitar as pessoas sempre, pois todos temos nossa subjetividade e nossa identidade, somos diferentes, pouco ou muito, mas somos e devemos manter o respeito.
27	Sim. Antes eu vivia uma vida baseada em religião e via as pessoas com olhos preconceituosos, sempre julgando o "pecado" do próximo, foi só a partir das aulas de fundamentos psicológicos/sociológicos da educação e palestras, que eu pude descobrir que não tinha problema algum ser lgbt. Que todos temos os mesmos direitos e a escolha de cada um não o torna pecador. Hoje eu vejo que eles são iguais a minha e eu sou igual a eles.
28	Estou em um político e social que aborda totalmente esses assuntos.
29	Não, pois não discutimos esse tipo de problemas nas aulas
30	Sim, porque apesar de já compreender e respeitar as pessoas LGBT, na faculdade vivi algumas discussões importantes sobre o tema, pude consolidar minhas opiniões
31	Sim, a universidade permite enxergar a realidade de uma maneira laica e isso contribui para a compreensão porque existe tanto julgamento sem sentido e tanta violência por violência sem compreender que o outro é um ser humano que merece ser respeitado. O curso de pedagogia contribui muito para a formação de cidadão, sem ser necessariamente e somente professor, os movimentos sociais que de certa maneira nos ajudam a compreender o que é poder, o que hegemonia e o que luta por interesses da elite.
32	Um pouco. De fato, desde que entrei para o curso de pedagogia, fico feliz em perceber que estou ainda mais desprendida do preconceito que a sociedade em que vivemos incutiu em mim desde meu nascimento. Agora me percebo mais livre pois, quando olho para um membro da comunidade LGBT, sou capaz de ver outro ser humano, igual a mim, que também merece ser respeitado, ao invés de um diferente que deve ser repudiado.
33	Sim, com minha formação pude expandir mais meus conhecimentos
34	Sim, pois o nosso curso nos proporciona um olhar crítico sobre as questões de gênero, raça e etnia
35	já entrei na universidade desconstruída, ela só reforça o que eu já acreditava.
36	Sim, o nosso curso propicia momentos de formação a cerca de orientação sexual e outras coisas sobre gênero e sexualidade que nos permitem um melhor esclarecimento sobre estas questões.
37	Não. Porque antes de iniciar a formação acadêmica já tinha algum conhecimento sobre, porém, foi na formação acadêmica que comecei a estudar mais sobre as questões de gênero e sexualidade.
38	AULAS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO
39	Não, definitivamente não.
40	A escola, a faculdade são apenas dois pequenos agentes formativos, nem são os únicos nem os mais importantes.
41	Olhar pra quem está perto ou longe de mim, na minha percepção, é capaz de ensinar mais sobre respeito e amor do que o ambiente acadêmico .
42	Sim. As discussões de gênero e sexualidade estão presentes em muitas disciplinas. Principalmente a eletiva Gênero e Sexualidade que cursei.
43	Sim, o curso de pedagogia é em sua maioria composto por mulheres e LGBTs e como nossas discussões são voltadas para a construção do ser humano através da ciência, nós aprendemos muito tanto uns com os outros quanto com as experiências contadas por colegas
44	sim, pois na universidade pude compreender e vivenciar melhor essas experiências
45	Em parte sim, mais na forma teórica, na denominação que antes acreditava ser opção sexual e hoje compreendo ser orientação, mas no aspecto geral é algo individual, acredito que o segredo

(Conclusão)

	para a mudança social neste contexto da LGBTfobia seja o respeito e se estar aberto a conhecer, a compreender o outro em sua plenitude.
46	Não, Porque isso tem a ver com caráter.
47	Não acredito muito, ainda estou bem "verde" no quesito formação acadêmica. Mas devo admitir que a desconstrução é diária e a universidade colabora bastante.
48	sim, pois conhecimento é a luz para a quebra de pré-conceitos formados no seio de tantas correntes ideológicas.
49	Sim, por que eu poderia ter mais conhecimento sobre tais questões.
50	Creio que não
51	Não
52	Sim, pois é a partir das discussões feitas na universidade que pude ampliar meus conhecimentos a cerca do assunto
53	Depende, essa questão de formação pode variar de pessoas para pessoas, posso não gostar deles mesmo vendo aulas, palestras, oficinas na área acadêmica ou ser uma pessoa de nível básico e ter o mais respeito, na ocasião pode influenciar sim se tiver bom trabalho por trás do indivíduo.
54	Sim, pois é muito bem discutido essas questões na universidade.
55	Sim, pois na universidade nossos olhos se abrem um pouco mais com relação ao respeito.
56	Sim. Ao entrar na faculdade eu já tinha o mesmo pensamento, mas ao entrar na UFPE, isso se torna ainda mais latente, pois o curso é bastante voltado a diversidade.

Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Numa análise das respostas obtidas neste item observamos que, segundo a compreensão das/os estudantes respondentes, a formação acadêmica influenciou às suas respostas no preenchimento do questionário *online*. É possível afirmar este resultado, posto que 55,3% das respostas apontaram para isso. Mas não parece suficiente estes dados para uma compreensão mais ampliada sobre esta questão. Precisa-se levar em consideração que os perfis das/os estudantes que participaram da pesquisa apresentam características que podem influenciar as suas considerações e respostas. Estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia podem apresentar resultados muito distintos daqueles disponibilizados pelas/os estudantes do Curso de Licenciatura em Física. Entretanto não se pode relevar, que dependendo do período letivo do Curso, no qual a/o estudante estiver matriculada/o, os resultados podem apresentar peculiaridades. Quando os dados foram cruzados entre si, o resultado encontrado revelou como os perfis dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física se apresentaram em termos de diagnóstico situacional.

Inicialmente foram analisadas as respostas que afirmaram que a formação acadêmica influenciou nas respostas dadas ao questionário *online*. Das 56 respostas recebidas, 31 delas responderam afirmativamente a esta questão. Cabe aqui uma observação importante. Do total de todas as respostas recebidas neste item, 41,1% delas, ou seja, 23 estudantes, que responderam afirmativamente que a formação influenciou em suas respostas, são do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Este dado é muito expressivo, quando comparado ao resultado das respostas das/os estudantes do Curso de Licenciatura em Física, quando apenas 14,3%, ou seja, 8

estudantes das/os 56 participantes, responderam da mesma maneira. Esperava-se que as/os estudantes que participaram da pesquisa e que fossem discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia apresentassem respostas mais numerosas, tendo em vista terem sido maioria no preenchimento do formulário eletrônico, porém o que chamou a atenção foi o intervalo entre as respostas, quando comparados os dois cursos. Essa diferença revela que há entre as/os discentes do Curso de Licenciatura em Física uma percepção menor da influência da formação nas questões que envolvem a LGBTfobia e isso, também, foi constatado na fase de entrevista, quando entre as/os estudantes entrevistadas/os, uma discente do 2º período do Curso de Licenciatura em Física relatou:

[...] Acredito que na faculdade a gente entra e é formado pra ser uma máquina, praticamente. A gente aprende todos os processos que alguém já, já aprendeu um dia e é passado pra gente e é só aquilo. A gente chega na aula de física, aprende o que é física e não comenta nada sobre o mundo fora, então a gente só vê aquilo. E, nada fora da caixinha. Só, só vê assim, por básico dos básicos. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 05/09/2017, com estudante do 2º período do Curso de Licenciatura em Física).

Já um outro estudante, também do Curso de Licenciatura em Física, mas do 8º período, disse na entrevista, que seria importante que discussões sobre gênero e sobre sexualidade fossem obrigatórias no Curso, pois as informações que tem sobre isso na formação em física são pontuais e incluídas em componentes curriculares que não aprofundam as questões em torno dos estudos sobre gênero, sexualidades e LGBTfobia. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 04/09/2017, com estudante do 8º período do Curso de Licenciatura em Física).

Diante disso, concluiu-se, então, que no Curso de Licenciatura em Pedagogia as/os estudantes percebem de maneira mais contundente as influências que a universidade desempenha na reflexão sobre esta temática, o que se confirma na resposta de um estudante do 9º período, quando afirmou em sua resposta, no formulário eletrônico:

Sim, a universidade permite enxergar a realidade de uma maneira laica e isso contribui para a compreensão porque existe tanto julgamento sem sentido e tanta violência por violência sem compreender que o outro é um ser humano que merece ser respeitado. O curso de pedagogia contribui muito para a formação de cidadão, sem ser necessariamente e somente professor, os movimentos sociais que de certa maneira nos ajudam a compreender o que é poder, o que hegemonia e o que luta por interesses da elite. (Resposta 32, da pergunta 16 do formulário eletrônico).

Como pode ser percebido pelo depoimento do estudante, a universidade exerce influência sobre o pensamento e visão de mundo das/os discentes. Esta influência é resultado de discussões produzidas em alguns componentes curriculares e em atividades extracurriculares, como palestras e grupos de estudo. Considerando o perfil curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia e comparando com as respostas obtidas pelas/os estudantes desta Licenciatura, foi possível identificar que as principais influências sobre as questões em torno da LGBTfobia são desenvolvidas a partir de três componentes curriculares obrigatórios, a saber, “Fundamentos psicológicos da educação I e II”, ofertados no 1º e 5º períodos, respectivamente, com carga horária total de 60h cada, e o componente “Movimentos sociais e educação”, ofertado no 3º período e, também, com carga horária de 60h. Outro componente curricular indicado pelas/os discentes participantes da pesquisa foi “Gênero e educação”, que não tem periodização, pois trata-se de um componente eletivo, e tem carga horária de 45h. O que estes resultados revelaram é que parece não haver uma continuidade nas discussões em torno de temas como a LGBTfobia, na formação acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo circunscritas a alguns poucos componentes curriculares obrigatórios. Esta constatação remonta ao que já foi debatido nos itens anteriores, sobre a questão de espaços que são autorizados ou não para estudantes LGBTs, na universidade. Agora, o que ergue-se é o entendimento de que existem componentes curriculares específicos, nos quais estas temáticas são abordadas, mesmo que não exclusivamente. Isso não quer dizer que outros arranjos não possam ser feitos para que o diálogo sobre temas relacionados a gênero e sexualidade aconteçam como na experiência da extensão e pesquisa e a própria relação cotidiana entre as/os alunas/os favorece neste sentido, conforme aponta a resposta 43:

Sim, o curso de pedagogia é em sua maioria composto por mulheres e LGBTs e como nossas discussões são voltadas para a construção do ser humano através da ciência, nós aprendemos muito tanto uns com os outros quanto com as experiências contadas por colegas (Resposta 43, da pergunta 16 do questionário eletrônico).

A possibilidade de relações mais diversas favorece à aproximação com temáticas que não pertenciam ao cotidiano de algumas/uns discentes e isto contribui para a transformação de pensamentos e diminuição de preconceitos e de discriminações.

Sim. Antes eu vivia uma vida baseada em religião e via as pessoas com olhos preconceituosos, sempre julgando o "pecado" do próximo, foi só a partir das aulas de fundamentos psicológicos/sociológicos da educação e palestras, que eu pude descobrir que não tinha problema algum ser lgbt. Que todos temos os

mesmos direitos e a escolha de cada um não o torna pecador. Hoje eu vejo que eles são iguais a minha e eu sou igual a eles. (Resposta 27, da pergunta 16 do questionário eletrônico).

A desconstrução de paradigmas dominantes é tarefa coletiva, tendo em vista que o ato do conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis, e as relações sociais são relações permeadas pelo conhecimento: pelo conhecimento do outro e pelo conhecimento de si. Desse modo, conforme aponta Santos (1988, p. 71), “[...] todo conhecimento é autoconhecimento [...]”. Quando a aluna afirma que o “outro” é igual a ela, confirma aquilo defendido pelo autor. É pelo (re)conhecimento do “outro” que o “eu” se (re)vela. “[...] O Outro é aquele que me vê.” (LACAN, 2005, p.32).

Outro dado importante, ainda sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia é quando comparadas as respostas de discentes por período. As respostas totais das/os alunas/os dos 2º e 3º períodos de pedagogia contabilizaram 19 respostas, destas, 11 afirmaram que a universidade influenciou no preenchimento do formulário eletrônico, ao passo que 6 disseram não perceberem tal influência, as outras 2 respostas não sinalizaram nem sim, nem não. Quando observamos as respostas dos alunos dos 8º e 9º períodos, que foram 13 respostas, sendo 12 afirmativas e 1 negativa, vimos que a progressão das respostas é muito expressiva e passa de 57,8% entre as/os alunas/os dos 2º e 3º períodos, que afirmam que a formação influenciou suas respostas, para 92,3% que foram constatadas entre as/os alunas/os do 8º e 9º períodos. Se consideradas as respostas de todas/os as/os alunas/os do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o percentual foi de 71,8% das que reconheceram influência da formação no preenchimento do questionário *online*.

No que se refere ao Curso de Licenciatura em Física foram recebidas 24 respostas, o panorama geral das respostas sofre uma inversão quando comparado ao panorama encontrado entre as respostas das/os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Aqui, a maioria das contribuições afirmaram que a formação acadêmica não influenciou no preenchimento do questionário. Das 24 respostas recebidas 15 delas, ou seja, 62,5%, não reconheceram a formação acadêmica em Física como tendo influência na maneira como responderam as questões sobre LGBTfobia na universidade. Este dado revelou, entre outras coisas, o não reconhecimento, por parte das/os discentes do Curso de Licenciatura em Física, de componentes curriculares, obrigatórios ou eletivos, que abordem estas questões durante o curso. Mesmo constando no perfil curricular, os componentes curriculares obrigatórios “Fundamentos psicológicos da educação I e II”, indicados entre as/os discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia como sendo disciplinas que influenciaram em suas respostas, nas respostas das/os

estudantes do Curso de Licenciatura em Física esta relação não foi feita. Para algumas/uns estudantes, a formação acadêmica no Curso de Licenciatura em Física não oferece espaços de discussão sobre assuntos relacionados à LGBTfobia, como pode ser visto na resposta 16: “Não, porque minha formação acadêmica não aborda muito este tipo de assunto, e quanto a mim tenho total respeito por todas as pessoas.” (Resposta 16, da pergunta 16 do questionário eletrônico), bem como a resposta 29: “Não, pois não discutimos esse tipo de problemas nas aulas” (Respostas 29, da pergunta 16 do questionário eletrônico). Novamente faz-se oportuno recorrer às análises quanto aos lugares de discussão e ocupação da questão LGBT na universidade. As respostas expressadas pelas/os estudantes do Curso de Licenciatura em Física reforçam que há uma nítida cisão entre os espaços mais propícios e aqueles, onde se velam discussões nas quais a pauta LGBT seja abordada. Isso fica mais evidente, quando 2, das 8 respostas que responderam haver influência da formação no preenchimento do formulário, destacaram que a discussão sobre LGBTfobia é possível, apenas, fora dos limites curriculares do Curso. Uma das respostas alega: “Sim, não propriamente o perfil curricular do Curso, mas um grupo de estudo, extra-curricular formado com orientação de um professor do NDF.” (Resposta 10, da pergunta 16 do questionário eletrônico).

Contudo, estas discussões, mesmo que não contempladas no perfil curricular do Curso, parecem exercer uma influência importante no decorrer da formação acadêmica de alguns estudantes do Curso de Licenciatura em Física. É possível dizer isso, pois 6 das 8 respostas que foram recebidas afirmando haver influência da formação no preenchimento do formulário eletrônico são de estudantes do 8º período, como também, são deste mesmo período, os discentes que destacaram a importância de um grupo de estudo que participam, para o desenvolvimento de pensamento crítico sobre as questões que envolvem a diversidade. Diante disso é possível concluir que há possibilidade, em se tratando do Curso de Licenciatura em Física, que a formação influencie a compreensão sobre a questão LGBT na universidade, mesmo que no currículo do Curso estas possibilidades não sejam reconhecidas e se apresentem bem limitadas. Há, inclusive, alunos dos períodos iniciais que já demandam a necessidade de discussões mais ampliadas e específicas sobre as questões que envolvem a diversidade e temas que abordem as questões LGBTs, principalmente por se tratar de um Curso de formação de professores. Afirmamos isso, pois na fase de entrevistas um estudante do 3º período deste Curso afirmou:

“[...] nessa parte a universidade, eu acho que fica devendo. Isso acontece mais com alunos que tentam fazer palestra, oficinas, quando abre as inscrições e a

pessoa vê que tem essa... Esse tipo de assunto. Mas na didática eu não percebo muito essa envolvimento, desse tipo de, de assunto, como assunto abordado em sala de aula. Tipo, ser professor e ter um assunto que trata de sexualidade eu acho que não tem. E isso faz muita falta, porque, como vai ser professor e ele vai ensinar a criança, jovens, se ele tiver uma base melhor quando estava sendo estudante, quando ele for um professor ele vai tender a... Mostrar, mesmo sendo um professor de química, física, matemática, ele vai tender a mostra é... Um assunto que aborde esse tipo de... Como é que eu posso te falar, esse tipo de... Que, de assunto vai ficar muito aberto, né? [pausa longa]. Mostrar a ajudar a diminuir o preconceito que ocorreria nas escolas. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 01/09/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física).

- **Pergunta 17: A formação docente deveria se preocupar com as questões em torno da LGBTfobia?**

Entendendo a formação docente como um momento privilegiado de ampliação do conhecimento específico, mas também, do desenvolvimento de criticidade e reflexividade sobre o cotidiano e sobre as experiências diárias é que serão apresentadas as análises ao item 17 do formulário eletrônico. Parece importante destacar que a formação docente não se limita à formação teórica e prática. A história de vida da/o estudante em formação docente, os seus saberes empíricos, as suas crenças e os seus valores precisam ser pensados em termos da sua formação docente, tendo em vista que estas questões podem implicar diretamente em seu exercício futuro, enquanto professora/or. É preciso que se leve em consideração que, na prática docente, a/o professora/o irá lidar, cotidianamente, com uma diversidade humana impossível de ser mensurada e é nesse sentido que deve estar minimamente acessível às diferenças, de modo a não reproduzir práticas que potencializem situações de violências e exclusões. São muitas as variáveis, as quais estão envolvidas a questão docente, por isso uma formação adequada fará da/o professora/or uma/um agente, não só de transmissão e construção de novos conhecimentos técnicos e teóricos, mas de transformação da realidade social e subjetiva, tanto sua quanto dos seus alunos/os e dos lugares nos quais elas/es vivem e atuam. Sobre isso, Paulo Freire (2011, p. 170) defende que “A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos.”.

A partir destas provocações serão apresentadas as respostas recebidas ao item 17 do questionário *online*, que objetivou levantar dados quanto ao entendimento das/os discentes participantes da pesquisa, se a formação docente deveria se preocupar com as questões em torno da LGBTfobia.

Quadro 10 – Respostas ao item 17 do questionário eletrônico

(Continua)

Resposta	A formação docente deveria se preocupar com as questões em torno da LGBTfobia?
1	sim (2)
2	Sim, já que é cada vez mais comum nos deparar com situações adversas em sala e o docente deverá ter conhecimento para saber lidar com a situação
3	Sim, porque iremos lidar com diversas pessoas cada qual com seus problemas e particularidades, sendo importante o conhecimento do assunto para saber lidar com essas pessoas não sendo mais um à criticar mas sim poder criar um ambiente mais igualitário sem discriminações e saber como agir em caso que se presencie algum caso de LGBTfobia em sala de aula. Todos merecem respeito acima de tudo, não importa qual orientação sexual possui, são seres humanos também e merecem ser tratados como tal.
4	Até o momento em que tenho conhecimento não
5	Claro! Os/as docentes, talvez, são as pessoas que mais têm contato com esses tipos de questões como o preconceito com o/a aluno LGBT em sala de aula.
6	N
7	não, é papel da família educar sobre sexualidade ao docente cabe apenas seu exercício de função docente e não de formador de opinião.
8	Sim. Pois o ser humano está em construção e ele precisa de muita orientação sobre o assunto para respeitar a opinião dos outros mesmo sendo diferentes da nossa.
9	Sim. Porque é a partir dessas questões que será formados docentes com habilidades de transmitir e correlacionar essas idéias de LGBT e preconceito.
10	Sim, por que se não professores(as) recém formados tenderam a reproduzir esse ciclo de ódio contra a comunidade LGBT
11	SIM, POIS DEVEMOS RESPEITAR E TER O RESPEITO DE TODOS
12	Sim! O professor é um influenciador. Ele é responsável por muito mais do que apenas ensinar sua disciplina, o professor é muito importante na motivação, na motivação do aluno.
13	Claro. O professor tem o papel crucial de mostrar aos alunos o real significado desse tema, suas inquietações, desafios e aflições.
14	Claro. Toda e qualquer formação deve estar voltada para as especificidades de cada ser.
15	Sim, deve se preocupar com essa e com tantas outras.
16	Sim, pois as vezes muitos alunos passam por este episódio, mas acabam se isolando devido a nenhuma preocupação com o q se diz respeito ao assunto.
17	Sim, tendo em vista que as formações são educativas, penso que é preciso educar os sujeitos para saber viver na diversidade!
18	Com certeza, pois futuramente os professores formados teriam que lidar com todo tipo de caso e precisam saber como reagir a cada tipo de situação.
19	Em partes, pois nem todos se sentiriam obrigados, mas deveriam pregar o respeito em determinadas ocasiões
20	Sim pois as violências verbais podem se tornar físicas em um piscar de olhos, ainda mais em um ambiente tão propício a tudo (falo em relação à distância da universidade de tudo e todos os "pontos cegos" que nela existem).
21	Sim. Visto que a questão de gênero e sexualidade são assuntos presentes no contexto escolar, a discussão sobre este assunto leva a uma maior preparação do docente ao lidar com essas questões, portanto, é importante uma vez que na escola visa-se a formação humana e que esta seja uma formação voltada para uma boa convivência em sociedade ensinado a respeitar as diversidades para que assim não seja praticada a LGBTfobia.
22	Com toda certeza. Pois se estamos em busca do conhecimento, o mínimo que se adquire no processo dessa formação de conhecimentos é a obtenção do respeito pelas diferentes linhas de pensamentos, pois não existe uma verdade absoluta e cada verdade apresentada pode ser apropriada por cada um da maneira que lhe convém. Assim há aproximação da efetivação nosso direito individual a liberdade e a vida, seguindo assim para os demais.
23	Sim. Somos futuros professores, nos lidaremos com manifestações do tipo na sala de aula, e temos que saber ou ao menos tentar lidar da melhor forma possível, com o tema na escola. Assim, contribuiremos para o fim do preconceito as pessoas LGBTs.
24	Sim, pois é um assunto presente na sociedade e conseqüentemente na escola
25	Sim, pois muitas vezes os LGBT's passam despercebido e as vezes é ignorado.
26	Sim. Para que assim possa influenciar na conduta do docente quanto cidadão e como profissional que trabalha com algo muito importante que é a educação. O docente tem que estar preparado para

(Continuação)

	lidar com diversas situações e para ensinar aos seus alunos a serem respeitosos com os demais, sendo assim se tornam de fato cidadãos.
27	Com certeza. É um assunto que deve ser amplamente abordado, os docentes tem que estar preparados para tratar com esse tema. Hoje não se vive mas em "armários ", em casa ou na escola a pessoa tem que ser bem acolhida e não julgada, e se for julgada que pelo menos seu professor possa ter um diálogo com ambas as partes e mostrar que preconceito é algo repugnante.
28	Sim, pois são eles que vão ajudar a criar uma nova sociedade.
29	Sim, pois você como docente está sujeito a conviver com todos os tipos de pessoas, então é necessário sabe lidar com todos os tipos de situações, seja ela de preconceito ou integração
30	Sim, a formação docente é importante na formação da sociedade pois o professor exercer um papel de formador de opinião que faz parte da sua profissão, dessa forma o docente deve estar bem instruído sobre essas questões
31	Sim, o professor lida diretamente com questões de formação humana e enxergar o outro em sua individualidade de maneira respeitosa ajuda no ensinamentos dos demais sujeitos a se tornarem bons cidadãos.
32	Certamente, até porque o ambiente acadêmico permite aos alunos rever seus princípios e repensar suas ideias. Mesmo que a discussão possa ser ignorada por alguns, não se pode ignorar a perspectiva de quebrar, pelo menos um pouco, o preconceito de, ao menos, alguns poucos. Pois, no mundo exterior à universidade, esses poucos certamente farão a diferença em uma sociedade tão preconceituosa.
33	Sim com certeza, pois iremos formar pessoas e essas questões devem ser sim discutidas.
34	sim, como futuros professores teremos alunos LGBT's e precisamos estarmos conscientes de que nossos princípios pessoais não equivalem numa sala de aula.
35	sim, pois são assuntos cada vez mais frequentes no dia a dia
36	Sim, uma vez que atuando no sistema de ensino iremos nos deparar com alunos (a) LGBT, e consequentemente e infelizmente com situações de LGBTfobia, é então importante o trato sobre estas questões durante a formação para que possamos lidar com estas situações e combater qualquer forma de preconceito.
37	Sim, porque futuramente a sala de aula será o ambiente de trabalho, logo esta sala de aula não é neutra, a mesma é rica na diversidade. Portanto, é de suma importância que haja profissionais que tenham conhecimento sobre, para que saibam lidar com essas questões.
38	FAZ PARTE
39	Sim. Nem todas as pessoas são capazes de extrair do mundo suas experiências formativas, além disto a formação docente pode colocar no lugar alguma peça que a formação familiar ou pessoal tenha deixado fora do lugar.
40	Sim. pois no cotidiano escolar o trato com estas questões é inevitável
41	Sim, pois a escola é um lugar de construção de pensamento crítico e é preciso antes de tudo fazer a sociedade questionar aquilo que tem como verdade absoluta.
42	sim, lidaremos cm isso em sala de aula
43	Sim, é algo que deve fazer parte constantemente da formação de todos, docentes são formadores de novos sujeitos, de sua mentalidade e influenciam de forma direta em seu comportamento, é necessário que os docentes tenham domínio sobre o assunto, deve ser pauta de aulas e reuniões, é necessário se falar sobre, não se pode fingir que não existe, é necessário trazer à luz, só assim se pode alcançar a mudança.
44	O assunto deve ser discutido sim.
45	Sem dúvidas. Estas questões são de extrema importância em qualquer área da sociedade e em qualquer nível educacional. Ignorá-las e abrir mais a ferida, porém não no sentido de limpá-la e sim de magoá-la ainda mais.
46	SIM! Porque há uma diversidade no público alunado, uns se descobrindo, se rebelando outros cientes de sua orientação então, saber tecer um bom discurso e ter consciência e maturidade no assunto é essencial pra não disseminar mais ódio num espaço que deve ser democrático e inclusivo.
47	Sim pois ela pode afetar diretamente na vida acadêmica do indivíduo.
48	sim é uma questão presente em todos os lugares
49	Sim, vamos lidar com pessoas e precisamos nos preocupar com tudo relacionado a elas
50	Sim pois além de tudo temos que viver em união
51	sim, por que é o conhecimento transmitido pela universidade que vamos levar pra sala de aula
52	sim, porque o pessoal LGBT também fazem partes da sociedade e devem ser mais respeitados.

(Conclusão)

53	Sim, pois cada vez mais estamos vivenciando esses momentos
54	Sim, pois esse tipo de situação também ocorre em escolas.
55	Sim. Sem sombra de dúvida. Pois os professores estão ali para orientar os alunos visando sua emancipação, e sempre ressaltando a importância do respeito.
56	sim (2)

Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

De acordo com os resultados obtidos neste item, a maioria das/os estudantes participantes afirmaram que a formação docente deveria se preocupar com as questões que envolvem a LGBTfobia. Das 56 respostas recebidas, 52 delas responderam sim ao questionamento deste item e a justificativa principal foi a de que a/o professora/or em seu exercício docente vai lidar com diversas situações cotidianas da vidas das/os suas/eus alunas/os e, por isso, a necessidade de que a formação possa dar subsídios para instrumentalizá-la/o nas intervenções que se fizessem necessárias. Entre as respostas coletadas, destacamos as seguintes:

Sim. Para que assim possa influenciar na conduta do docente quanto cidadão e como profissional que trabalha com algo muito importante que é a educação. O docente tem que está preparado para lidar com diversas situações e para ensinar aos seus alunos a serem respeitosos com os demais, sendo assim se tornam de fato cidadãos. (Resposta 26, da pergunta 17 do questionário eletrônico).

Sim, uma vez que atuando no sistema de ensino iremos nos deparar com alunos (a) LGBT, e conseqüentemente e infelizmente com situações de LGBTfobia, é então importante o trato sobre estas questões durante a formação para que possamos lidar com estas situações e combater qualquer forma de preconceito. (Resposta 36, da pergunta 17 do questionário eletrônico).

Sim, porque futuramente a sala de aula será o ambiente de trabalho, logo esta sala de aula não é neutra, a mesma é rica na diversidade. Portanto, é de suma importância que haja profissionais que tenham conhecimento sobre, para que saibam lidar com essas questões. (Resposta 37, da pergunta 17 do questionário eletrônico).

Estas respostas corroboram com as discussões, as quais finalizamos as análises do item 16 e iniciamos as do item 17, uma vez que sugerem que as/os docentes devem ter formado um olhar mais ampliado para as questões que as/os rodeiam. Estas respostas, também, apontam para uma série de outras questões, igualmente importantes, e que sugerem que a escola exerce um papel não apenas de transmissora/construtora de conhecimentos, mas de reprodutora de hostilidades, regulação e preconceitos. Esta constatação, também, foi evidenciada na etapa de entrevistas, principalmente, através do depoimento de um aluno do 3º período de pedagogia, que declarou:

[...] aff, a escola, ai!... É muito, muito horrível o que acontece dentro da escola. Porque isso é, além de ser disseminado, isso é... Meio que, digamos, que imposto às crianças que ajam dessa forma. Aí as crianças viram adolescentes preconceituosos, que viram adultos que fazem discurso de ódio, produzem discurso de ódio. Ao meu ver é assim! (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 30/08/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

Segundo pesquisas realizadas sobre LGBTfobia, a escola aparece como um dos lugares de maior incidência de preconceito contra pessoas LGBTs, quando não aparece em primeiro lugar, e esta demanda, muitas vezes, é negligenciada pela escola. Este dado foi confirmado na fase de entrevistas, quando 11 das/os 18 estudantes entrevistadas/os associaram a escola à incidência de preconceitos de todas as ordens, entre eles a LGBTfobia. Historicamente, a escola mantém uma relação muito estreita com a LGBTfobia, tendo em vista a sua incessante busca pela normatização.

[...] Estudantes, professores/as funcionários/as identificados como ‘não heterossexuais’ costumam ser degradados à condição de ‘menos humanos’, merecedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normatizador. (PRADO; JUNQUEIRA, 2011, p. 60).

Estas situações afetam a todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, fazendo existir e persistir um grave quadro de violência na escola, pois se estabelece naquele ambiente um espaço de grande opressão, discriminação, medo, exclusão e violência de todas as ordens, negando corpos e modos de relacionamento considerados inadequados, um processo que muitas vezes acaba sendo fortalecido pela omissão das famílias e pelos discursos religiosos. Sobre isso um estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física afirmou durante a sua entrevista: “[...] a religião acho que forma preconceituosos, não de tudo, mas alguns pontos, como a sexualidade do indivíduo. [...]” (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 01/09/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Física). É importante destacar que estas questões, mesmo que provoquem efeitos em toda a população escolar, afetam, principalmente, aquelas pessoas que não atendem às exigências regulatórias e tornam-se alvo certo de toda sorte de injúrias. “[...] Ninguém merece sofrer o que eles sofrem...” (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 01/09/2017, com estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

O que se percebe é que, ainda que a homofobia produza efeitos sobre todos(as) os alunos(as), é mais plausível supor que ela incida mais fortemente nos processos educacionais e formativos e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção de suas identidades de gênero e sexuais que os(as) colocam à margem da ‘normalidade’. (ANDRADE, 2013, p. 419).

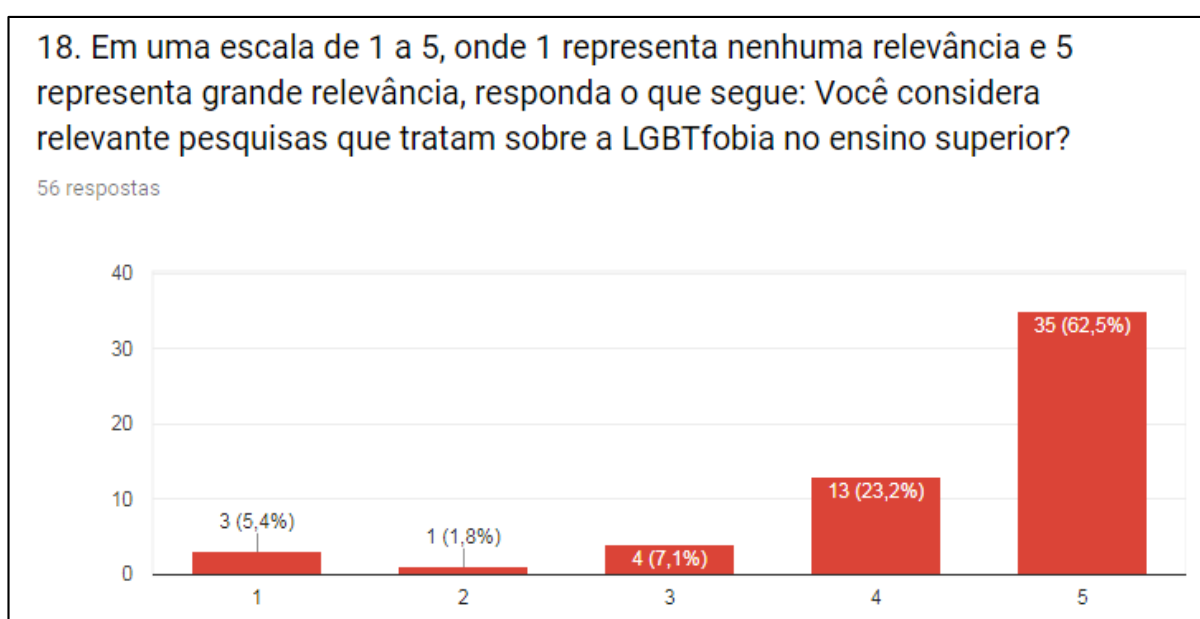
Ainda em relação à pergunta 17 parece importante considerar alguns resultados. Como foi descrito acima, quase a totalidade dos 56 questionários recebidos responderam afirmativamente que as questões em torno da LGBTfobia deveria fazer parte da formação docente. Entretanto, 1 estudante participante defendeu que tais questões deveriam constar na formação docente em parte, e 3 respostas disseram que não, que a formação docente não deveria se preocupar com as questões em torno da LGBTfobia, uma delas inclusive alegou que não seria papel da docência o trato destas questões, afirmando: “não, é papel da família educar sobre sexualidade ao docente cabe apenas seu exercício de função docente e não de formador de opinião.” (Resposta 7, da pergunta 17 do formulário eletrônico). O que chamou à atenção nos casos que não responderam afirmativamente à pergunta 17 é o fato de todas as respostas serem de estudantes do Curso de Licenciatura em Física e o mais revelador é que os/as 4 estudantes que não responderam sim, são cada uma/um de um período diferente, o que nos leva a crer que elas/es pensam que neste Curso não há estudantes LGBTs, ou que como futuras/os professoras/es de Exatas, não terão que tratar desse assunto em sala de aula.

Outra questão revelou-se durante as análises, foi a de que a formação docente está intimamente ligada à prática docente. De todas as respostas recebidas na pergunta 17, apenas duas expuseram de maneira explícita que a formação docente deveria se preocupar com as questões da LGBTfobia, no processo formativo universitário, pois o ambiente universitário, também é hostil com as/os discentes LGBTs em formação docente. Uma das respostas recebidas argumentou dizendo: “Sim pois as violências verbais podem se tornar físicas em um piscar de olhos, ainda mais em um ambiente tão propício a tudo (falo em relação à distância da universidade de tudo e todos os ‘pontos cegos’ que nela existem)”. (Resposta 20, da pergunta 17 do formulário eletrônico). A fala desse estudante do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia parece revelar um estado de medo ao qual vivenciam estudantes LGBTs que não encontram na universidade condições favoráveis para enfrentar discriminações, preconceitos e outras violências.

- **Pergunta 18: Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa nenhuma relevância e 5 representa grande relevância, responda o que segue: você considera relevante pesquisas que tratam sobre a LGBTfobia no ensino superior?**

Na pergunta 18 do questionário *online*, o objetivo da questão buscou avaliar o nível de concordância das/os estudantes respondentes sobre se consideravam relevantes pesquisas sobre LGBTfobia no ensino superior. Segue gráfico com as respostas recebidas.

Gráfico 14 – Sistematização das respostas dadas pelas/os estudantes participantes à pergunta 18 do formulário eletrônico utilizado na 1ª fase de coleta de dados da pesquisa



Fonte: Arquivo eletrônico do pesquisador.

Das respostas recebidas 94,6% das/os estudantes participantes na pesquisa assinalaram algum grau de concordância com a realização de pesquisas sobre LGBTfobia no ensino superior.

Como pode ser observado, 62,5% das respostas consideraram grande relevância pesquisas que tratem sobre a temática da LGBTfobia no ensino superior. Este é um dado importante, principalmente quando somado às demais respostas, pois demonstra que a demanda de pesquisa neste campo tem potencial, seja pela curiosidade em relação a temas congêneres, seja pelo reconhecimento de que ao docente é cobrado que enfrente realidades diversas e que para isso faz-se fundamental que a sua formação possa subsidiar a construção da sua identidade, como, também, a instrumentalização de sua prática. Mas, sobretudo, para que seja possível uma convivência menos violenta e mais respeitosa em relação às diferenças no contexto universitário

e educacional. Afinal, a educação parece ser o caminho para o enfrentamento às diversas formas de preconceito, entre elas a LGBTfobia.

A educação relativa à luta contra a homofobia consistiria, afinal de contas, em sensibilizar a população heterossexual de maneira que esta deixe de considerar sua sexualidade como incontestável ou seu comportamento como necessariamente compartilhado por todos; ou seja, essa educação teria o objetivo de mostrar que outras formas de sexualidade podem coexistir com a heterossexualidade, sem que esta seja prejudicada ou venha a constituir o objeto de provocação por parte dos homossexuais. (BORRILLO, 2015, p. 113).

No que se refere as entrevistas, todas/os as/os estudantes participantes afirmaram que a pesquisa sobre LGBTfobia na universidade poderia contribuir para a diminuição do preconceito e para a ampliação do conhecimento, além de dar visibilidade a demandas e a estudantes que sofrem preconceitos e que geralmente são silenciadas/os pela heteronormatividade compulsória e pela regulação normatizadora da sociedade, das instituições, das religiões e da colonialidade. Uma estudante do 8º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, durante a sua entrevista, afirmou sobre os impactos que espera que esta pesquisa atinja. Disse ela:

Eu acho que sair da caverna, sair de uma caverna ideológica, desse monte de aparelho que fica é... Jogando um monte de ideia, transmitindo um monte de ideias. Eu acho que vai trazer, também, como contribuição, pra que outras pessoas, é... Que muitas vezes estão silenciadas, que muitas vezes tem medo de falar, que elas possam por esses relatos, pelas exp... Pelo, pelo... o, o, o... a própria estrutura em si dessa pesquisa, elas possam é... Não mais se, não mais se calar, entendesse? E, até essa questão de aprofundar o conhecimento, o que é importantíssimo. (Entrevista semiestruturada, realizada no dia 05/09/2017, com estudante do 8º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

Em relação aos 5,4% de respostas, no questionário *online*, que afirmaram não reconhecerem como relevantes pesquisas que tratem sobre LGBTfobia no ensino superior, a maioria, ou seja, 2 das 3 respostas foram marcadas por estudantes do Curso de Licenciatura em Física. Estes resultados vêm revelar que o perfil das/os estudantes do Curso Licenciatura em Física do CAA/UFPE é mais resistente em lidar com as questões em torno da LGBTfobia do que as/os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. São com estas reflexões que se concluem as análises propostas neste estudo, sabendo das infinitas possibilidades interpretativas e analíticas que o conteúdo das respostas poderiam oferecer.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido até aqui revela um importante momento de amadurecimento e ampliação de saberes. A experiência que marca o nascedouro dessa pesquisa reafirma o papel que a educação tem de provocar reflexões que não apenas ampliam os conhecimentos das/os estudantes, mas as/os capacitam para a experiência libertadora da aproximação e do encontro. Encontro com novos saberes, novas culturas, novas compreensões de mundo, novas relações com o Eu. A docência proporcionou que pudéssemos enxergar as outras pessoas com um olhar pelo qual nunca ousamos enxergar.

Quando, ainda temente pela grandiosidade da docência confiada a mim, resultado de um processo seletivo para professor substituto da UFPE/CAA, pude reencontrar discussões e teorias que conheci na minha formação de Bacharelado em Psicologia. Deparar-me com os anseios, os desafios, as inquietudes, os planejamentos, as esperanças e a (des)confiança de tantas/os estudantes que tive a oportunidade de conviver foi uma experiência de uma intensidade imensurável. Nunca havia aprendido tanto, do que quando tive a oportunidade de ensinar.

Esta experiência possibilitou lidar com a opressão, com o silenciamento e com o preconceito com o qual muitas/os estudantes vivenciavam na universidade, inclusive para garantir a sua permanência nela. A pesquisa confirmou que o espaço universitário, mesmo sendo um lugar muito importante de formação, de trocas de experiências e de conhecimentos, é também um lugar hostil e (re)produtor de lógicas excludentes e angustiantes. Uma vez reprodutora de paradigmas dominantes a universidade nega os corpos e as culturas que não se encaixam às exigências normativas. Não podemos afirmar que todo o conjunto de elementos que constituem a universidade reproduzem práticas preconceituosas e violentas, mas estas práticas não somente existem, como encontram espaços propícios para se manifestarem.

O tema das sexualidades ainda provoca reações acaloradas na universidade, principalmente quando estas se referem às sexualidades não normativas. A tentativa de silenciamento de discussões e de estudos sobre esta temática são recorrentes e a experiência docente confirmou a necessidade de maior aprofundamento nestes estudos. As brincadeiras que em vários momentos foram interrompidas na tentativa de problematizar e provocar reflexões têm sido transformadas em instrumento eficaz de violência e opressão contra estudantes LGBTs. A heteronormatividade, assente no universo da pesquisa, desempenha papel importante no ambiente universitário, seja por meio das diversas formas de preconceito contra estudantes

LGBTs, seja pela (re)afirmação da heterossexualidade como o modelo ideal e natural de sexualidade.

A dicotomia em relação às questões de gênero presente entre as/os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física são, demasiado reforçadas quando constatamos um número elevado de mulheres no Curso de Licenciatura em Pedagogia e de homens no Curso de Licenciatura em Física. Situação que reproduz uma lógica que estabelece limites e atuações para homens e mulheres, oprime quem a subverte e mantém fixo o modelo heteronormativo.

Importante pontuar que a heteronormatividade oprime estudantes LGBTs e estudantes heterossexuais, tendo em vista que encaixar-se aos padrões historicamente estabelecidos é exigência para todas/os e a vigilância exercida pelas instâncias de poder, de conhecimento, religiosas e de dominação é ostensiva. Todo esse processo que se estabelece através do poder e do saber opera para legitimizar a exclusão e manter a colonialidade.

Nesse sentido faz-se oportuno retomarmos a pergunta inicial que deu origem a nossa pesquisa, de modo a oferecer os resultados que obtivemos:

- De que maneira a angústia decorrente da LGBTfobia se configura em colonialidade do ser em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física de universidade pública do interior de Pernambuco?

As expressões LGBTfóbicas foram apresentadas de várias maneiras pelas/os estudantes participantes da pesquisa. Caracterizada por situações de preconceito e de humilhação contra pessoas LGBTs, a LGBTfobia revelou-se presente entre as/os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física do CAA/UFPE.

Os resultados obtidos através do formulário eletrônico e das entrevistas semiestruturadas apontaram que a principal expressão da LGBTfobia em estudantes de Licenciatura de universidade pública está associada a brincadeiras. A utilização de brincadeiras como recurso para a externalização de preconceitos contra estudantes LGBTs foi descrita pelas/os estudantes participantes da pesquisa como recorrente, ao passo de se tornarem imperceptíveis diante de estudantes que não são LGBTs.

Em relação as/aos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia as expressões de preconceito LGBTfóbico são mais percebidas, sejam originadas de brincadeiras, sejam de insinuações; e são também, as/os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia que sofrem mais preconceitos LGBTfóbicos. Segundo nos apontaram os resultados, isto se deve, pois há

um número maior de estudantes LGBTs no Curso de Licenciatura em Pedagogia do que no Curso de Licenciatura em Física.

Os resultados permitiram afirmar que por meio de brincadeiras as/os estudantes do Curso de Licenciatura em Física são mais preconceituosas/os se comparadas/os com estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Alinhado a este resultado estão as questões relacionadas a gênero, concluindo-se que entre as/os estudantes do Curso de Licenciatura em Física, há o entendimento de que homens que fazem o Curso de Licenciatura em Pedagogia são homossexuais e em Cursos no âmbito das Ciências Exatas, não só não existem estudantes LGBTs, como não são Cursos destinados a mulheres.

Outro resultado que apontou para as expressões da LGBTfobia em estudantes de Licenciatura em universidade pública, foi o silenciamento por parte de algumas/uns estudantes quando testemunharam situações de LGBTfobia na universidade. Este comportamento foi compreendido como resultado de um processo de alheamento, que opera gerando insensibilidade diante de uma violência sofrida por uma pessoa que não pertence ao seu grupo de iguais.

Situações nas quais estudantes de Licenciatura não interviram quando testemunharam episódios de LGBTfobia na universidade, demonstraram, além de alheamento, a precaução de não serem confundidas/os como ou consideras/os LGBTs, o que nos permite afirmar que a omissão também se manifestou nos resultados da nossa pesquisa como expressão da LGBTfobia em estudantes de licenciatura de universidade pública.

Pensar a angústia de maneira mais ampliada convergiu para que fosse possível chegar aos nossos resultados. Sem que os conceitos que foram explorados limitassem nossa compreensão sobre a angústia, vislumbramos várias faces com as quais ela poderia se manifestar nas experiências das/os estudantes participantes da pesquisa. Isso se fez relevante, pois as experiências subjetivas e sociais são fundamentais para a nomeação daquilo que se sente.

Foi nessa direção que chegamos às conclusões de que falar em angústia decorrente de LGBTfobia na universidade, é falar de vários sentimentos; como o do medo, sentido pela/o estudante quando coagida/o por profissionais terceirizados pela universidade; do medo de acessar espaços comuns da universidade, como o Restaurante Universitário – RU, para não ser motivo de achincalhamento; do medo sentido pela/o estudante do Curso de Licenciatura em Física, de revelar a sua orientação sexual LGBT e ser excluída/o pelas/os demais estudantes do curso; do medo pela localização erma da universidade; do medo de reagir contra a LGBTfobia, por se sentir sozinha/o.

A angústia se manifesta em estudantes de universidade através do sentimento de tristeza de não serem compreendidas/os e aceitas/os. Manifesta-se, também pela necessidade de reafirmação da orientação sexual heterossexual; pelo sentimento de incapacidade/insegurança de ter que sempre provar o pertencimento à heterossexualidade; pela negação e sufocamento da orientação sexual LGBT para se sentir pertencente ao ambiente universitário; pela situação de ter sua orientação sexual LGBT exposta como pecaminosa.

As faces com as quais se mostrou a angústia decorrente de LGBTfobia em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Licenciatura em Física, também estão relacionadas ao imaginário social de cursos que são destinados para homens e cursos que são destinados para mulheres. Esta situação converge diretamente para a perspectiva da colonialidade, herança colonial que determina hierarquias de poderes.

Nossas conclusões são de que a angústia se apresentou com muitas faces, se apresentou como angústias. Faz-se importante destacar que as experiências vivenciadas pelas/os estudantes participantes da pesquisa consideram as suas especificidades históricas, geográficas, culturais, etc.

A educação ocupa um papel importante no enfrentamento dos preconceitos. Esta afirmação aponta para os resultados da nossa pesquisa ao revelar as contribuições que a educação oferece para formação e construção das subjetividades de estudantes de licenciatura de universidade pública. O próprio perfil de um curso de licenciatura sugere uma formação mais humanista e acolhedora, afinal ela se propõe a formar professoras/es.

Os resultados da nossa pesquisa revelaram que na formação das/os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física do CAA/UFPE, existem componentes curriculares obrigatórios que contribuem de maneira efetiva na formação das/os estudantes. Nossas conclusões apontaram que no Curso de Licenciatura em Pedagogia as/os estudantes participantes da pesquisa, percebem estas influências e contribuições de maneira mais continuada, principalmente porque as discussões em torno de temáticas mais ampliadas sobre diversidade são mais recorrentes.

A influência de algumas/uns docentes durante o processo formativo nas licenciaturas foi considerada muito relevante, principalmente pelas/os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, as nossas conclusões apontaram que o acolhimento e a proximidade com temáticas sobre questões relacionadas à diversidade contribuíram como forma de acolhimento de estudantes LGBTs.

No que se refere ao Curso de Licenciatura em Física, os resultados nos permitiram afirmar que a formação se apresentou carente de discussões mais ampliadas sobre temáticas

relacionadas à LGBTfobia e/ou à diversidade. A exceção se deu com a descoberta de um grupo de estudo que trata sobre temas mais culturais e humanistas, mas ainda tímido em relação ao universo total das/os estudantes deste Curso.

O processo de formação deve levar em consideração um conjunto de elementos para que ela possa contribuir para o desenvolvimento de um perfil e prática profissional, mas também para a construção da subjetividade das/os estudantes. Nesse sentido as contribuições das/os docentes fizeram-se importantes, assim como, se fizeram importantes os componentes curriculares que oferecem discussões mais aproximadas sobre as realidades cotidianas. Para além disso, o que os resultados indicaram é que não podemos deixar de considerar a colaboração das/os estudantes entre elas/es. Isso mostrou-se importante, pois as/os outras/os estudantes constituem uma rede de apoio e solidariedade capaz de contribuir fortemente para a formação e construção das subjetividades dos seus pares.

A colonialidade é a herança colonial que ainda se mantém fortalecida na nossa sociedade e desempenha seu papel regulatório de maneira muito eficaz. Ela se manifesta em todos os espaços sociais e de poder, pois opera para legitimizar os modelos, supostamente ideais de saber, de comportamento, de relações, de hierarquias sociais e culturais, de modos de ser, entre outras coisas.

Na universidade a colonialidade se manifesta de muitas maneiras, seja na reprodução do conhecimento científico, considerado o conhecimento válido, seja na estrutura organizacional e hierárquica que liga o conhecimento especializado ao poder. Esta relação do conhecimento com o poder resulta na colonialidade do ser que, também se reverbera na colonialidade de gênero, como pôde ser confirmado nesta pesquisa.

Quando estudantes do Curso de Licenciatura em Física afirmam que este curso é destinado para homens, e que o Curso de Licenciatura em Pedagogia é destinado para mulheres, estabelecem uma lógica de colonialidade do ser sustentada pela divisão dicotômica entre os gêneros, como se para cada gênero houvesse um espaço ideal para o conhecimento, e ainda, como se cursos na área das Ciências Exatas, fossem cursos que ofertassem conhecimentos mais válidos do que cursos na área das Ciências Humanas.

Os resultados da pesquisa nos permitiram afirmar que a rigidez na relação dicotômica dos gêneros nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física é influenciada fortemente pela heteronormatividade. Desse modo, a colonialidade do ser se manifesta nessa relação, estabelecendo os lugares e papéis sociais que devem ser considerados para os estudantes homens e para as estudantes mulheres, exercendo uma lógica de exclusão assente nesta relação.

A exclusão de que falamos foi confirmada pela pesquisa quando a estudante do Curso de Licenciatura em Física afirma ser excluída de atividades acadêmicas pelos estudantes homens da sua turma, por ser mulher, como se sendo mulher ela não fosse capaz de estar em um Curso de Licenciatura em Física.

Outra manifestação de colonialidade do ser que se revelou nos resultados da pesquisa, relacionada ao Curso de Licenciatura em Física e que remete, também à heteronormatividade e à exclusão originada por ela foi a preocupação de estudante LGBT em não expressar a sua sexualidade com medo de ser rejeitado e excluído entre os seus pares. E ainda, de estudantes que presenciando episódios de violência e de LGBTfobia contra outas/os estudantes silenciaram e/ou não perceberam o preconceito, por considera-lo brincadeira.

No que se refere ao Curso de Licenciatura em Pedagogia a colonialidade do ser se manifesta, além das questões de gênero, pela exclusão e pelo medo de estudantes LGBTs de frequentarem outros espaços da universidade, além do “bloco de pedagogia” temendo sofrer preconceitos por não atenderem aos requisitos normativos de gênero e de sexualidade. E, por serem considerada/os inferiorizadas/os porque fazem o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam que a colonialidade do ser se manifesta em relação à LGBTfobia em estudantes de licenciatura de universidade pública pela heteronormatividade, pela exclusão e pela perspectiva de que o Curso de Licenciatura em Física seria um curso mais importante e destinado para homens, do que o Curso de Licenciatura em Pedagogia que seria destinado para mulheres e para estudantes LGBTs.

Os resultados obtidos na nossa pesquisa apontam que a angústia decorrente da LGBTfobia se configura em colonialidade do ser em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física de universidade pública do interior de Pernambuco, a medida que os modelos de representação social e de relações de gênero e de sexualidade se mantêm dentro de parâmetros construídos historicamente. A colonialidade do ser se estabelece quando a vigilância a padrões, supostamente ideias é exigida socialmente e através das instâncias de poder, como as escolas, a universidade, a família, a igreja, etc., exercem tensionamentos e regulação a todas as pessoas que rompem com tais padrões.

Na universidade as experiências descritas pelas/os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física confirmaram o quanto a heteronormatividade, herança colonial de padrões de gênero e de sexualidade, é geradora de angústia, de violências, de medo, de subalternizações e de exclusão, maneiras pelas quais são possíveis reconhecer os aspectos da colonialidade do ser nas/os estudantes que participaram da pesquisa, mas principalmente, nas estudantes LGBTs.

Considerando que o conhecimento não é definitivo a nossa pesquisa pode se transformar em importantes subsídios para novos estudos. Muitos outros aspectos podem ser considerados em futuras pesquisas, como a ampliação da investigação com os demais períodos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física. Também parece viável pesquisas que se proponham estudar as relações entre angústia, LGBTfobia e colonialidade do ser em estudantes de outros cursos oferecidos no CAA/UFPE, os quais poderiam dispor de informações sobre as questões desenvolvidas no nosso estudo e com os resultados alcançados traçar o panorama da LGBTfobia no CAA/UFPE.

Outros campos de estudos que também podem ser explorados são a existência ou inexistência de políticas de enfrentamento ao preconceito LGBTfóbico na universidade, suas contribuições e desafios; as compreensões das/os docentes e coordenadoras/es de cursos em relação à LGBTfobia na universidade; os impactos das iniciativas e estratégias de enfrentamento ao preconceito LGBTfóbico no âmbito da universidade; entre outros estudos que podem ser pensados através da nossa pesquisa.

Tendo concluído este estudo o que esperamos é que ele possa contribuir para a reflexão sobre as consequências da colonialidade do ser, resultante de um processo histórico e cultural, que amparado por instituições de poder e pela religião, exercem diversas violências contra estudantes que não atendem as exigências regulatórias e normatizadas. Esperamos que a divulgação dos resultados encontrados nesta pesquisa, entre as/os estudantes do CAA/UFPE, possibilite maiores reflexões sobre o ambiente universitário em que elas/es atuam, e que novos arranjos relacionais possam ser criados de modo a diminuir os preconceitos. Que por meio deste estudo a universidade, através dos seus departamentos e das coordenações e secretarias dos cursos, possa garantir maior aprofundamento sobre estas temáticas em seus planos pedagógicos e que possam pensar estratégias de intervenção e de enfrentamento contra as diversas formas de preconceito, de modo a garantir que todas/os as/os estudantes possam se sentir acolhidas/os e pertencentes a este espaço de aprendizagens, de relações, de diversidade. Esperamos, sobretudo, que as/os estudantes, professoras/es, funcionárias/os e todas as pessoas que compõem a universidade e que têm sofrido preconceito por suas sexualidades e/ou identidade de gênero não normativas, sintam-se ouvidas e representadas através desta pesquisa. Mais do que mostrar uma realidade que ainda se apresenta opressora e violenta, no contexto universitário, este estudo espera visibilizar, empoderar e dar voz a todas/os as/os estudantes LGBTs que são excluídas e sofrem cotidianamente, diversas manifestações de preconceito e de violência no espaço universitário.

Cálice

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoados eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me esqueça. (GIL; BUARQUE, 1978)

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Andreza de Oliveira. A educação que se pergunta pelo corpo: debatendo gênero, sexualidade e homofobia na escola. In: SILVA, Antônio de P. Dias da; RIBEIRO, Maria Goretti (Org.). **Rumos dos estudos de gênero e de sexualidades na agenda contemporânea**. Campina Grande: EDUEPB, 2013. p. 417-428.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROS, Wagner de. **A angústia de Abraão**. Revista de iniciação científica da FFC: Marília, v.7, n.1, p.01-12, 2007.
- BASTOS, Felipe. As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos**. São Luís: ANPED, 2015. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_1171.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **La reforma universitaria de Córdoba**. Educación Superior y Sociedad, v. 9, n. 1, p. 103-127, 1998.
- _____. **Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2008.
- _____; CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.
- BOCK, Ana Mercês Bahia.; FURTADO, Odair.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BORGES, Zumira Newlands.; MEYER, Dagmar Estermann. **Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia**. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar., 2008.
- BORGES, Zumira Newlands.; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues.; OHLWEILER, Mariane Inês.; BULSING, Muriel. **Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil)** Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011.
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 15-46.

_____. **Homofobia: história e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRAGA, Denise da Silva. A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos.** Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-204%20int.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Judiciário, Brasília, DF, 29 abr. 2016. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Poder Judiciário, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Seção 1, p. 2.

BUNGE, Mário. **Epistemologia: curso de atualização.** São Paulo: T. A. Queiroz! EDUSP, 1980.

CARRARA, Sérgio; LACERDA, Paula. Viver sob ameaça: preconceito, discriminação e violência homofóbica no Brasil. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 73-88.

CAVALEIRO, Maria Cristina. A escola em movimento: feminilidades homossexuais, identidades, pertencimento e exclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT03-2589--Int.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

CECCARELLI, Paulo Roberto. Mesa: enfrentamento à patologização e à homofobia: código de ética do psicólogo e resolução CFP 001/1999. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos.** Brasília: CFP, 2011. p. 229-238.

COELHO JR. Nelson Ernesto. **A noção de objeto na psicanálise freudiana.** Ágora: Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 37-49, jul/dez. 2001.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otavio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade.** MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Petrópolis: Vozes. 1994. p. 51-66.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência.** Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 39, p. 39-50, jan/abr, 2011.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32. (Colección Sur Sur).

FACCHINI, Regina. **“Sopa de letrinhas”? movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo**. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado, 2002.

_____. Histórico da luta de lgbt no Brasil. In: Conselho Regional de Psicologia 6ª Região (Org.). **Psicologia e diversidade sexual**. São Paulo: CRPSP, 2011. p. 10-19.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção perspectivas do homem).

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Alfa e Ômega, 1975.

FERRARI, Anderson. “Revisando o passado e construindo o presente”: o movimento gay como espaço educativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos**. Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/andersonferrari.rtf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. “Você não sabe ainda como eu vim para o mlgm?” Educação e construção de identidades homossexuais: adolescentes no movimento gay. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t032.pdf>. Acesso em: 05/01/2017.

FERREIRA, Rafael de Farias. **Tessitura de memórias e narrativas de rendeiras do cariri paraibano na educação básica**. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba. Dissertação de Mestrado, 2016.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Simone Tupinambá; PAMPLIN, Paulo Augusto Zaitune; LEGAT, Jefferson; FOGAÇA, Fabíola Helena dos Santos; BARROS, Roseli Farias Melo de. **Conhecimento tradicional das marisqueiras de Barra Grande, área de proteção ambiental do delta do parnaíba, Piauí, Brasil**. Ambiente & Sociedade: São Paulo, v. 15, n. 2, p. 91-112, mai./ago. 2012.

FREUD, Sigmund. **Inibições, sintomas e ansiedade (1926 [1925])**. In: _____. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 81-171.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Gilberto; BUARQUE, Chico. **Cálice**. In: BUARQUE, Chico. Chico Buarque. Philips Records, 1978. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2.

GOETTEMS, Lisiane; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; WISNIEWSKI, Rudião Rafael. As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e estado laico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos**. São Luís: ANPED, 2015. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_656.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

IGLESIAS, Eny Lima. **A angústia e os novos sintomas**. Estudos de Psicanálise. Círculo Brasileiro de Psicanálise: Belo Horizonte, n. 30, p. 57-64, Jul. 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!” Estados de negação da homofobia nas escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu – MG: ANPED, 2009a. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5575--Int.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: _____ (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009b. p. 13-51.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10: a angústia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por inclusão nas margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal**. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia. v. 1. Tese de Doutorado, 2005.

_____. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Editora Universitária, 2013.

LAGO, Mara Coelho de Souza. Identidade: a fragmentação do conceito. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira, (Org.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p.119-128.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEONEL, Vange. Lesbofobia. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 89-96.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **Universidade: a ideia e a história**. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-202, jan./abr. 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. **Homofobia, Silêncio e Naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual**. Revista de Psicologia Política: São Paulo, v.8, n.16, p.307-324, Jul./dez. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Educação & realidade: Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-93.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Práticas educativas feministas: proposições e limites. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 110-141.

_____. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Estudos feministas: Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-543, 2001.

MACEDO, Gilberto de. **A universidade dialética: consciência, liberdade e saber**. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2000.

MACEDO, Elza. **Apontamentos sobre a angústia em Lacan**. Instituto de Psicanálise Lacaniana – IPLA: São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.psicanaliselacaniana.com/estudos/documents/Angustia-ElzaMacedo.pdf>. Acesso em 13 fev. 2017.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-156, 1990/1991.

MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade**. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 80, p. 71-114, mar. 2008.

_____. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016.

MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula. A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 159-181.

MESQUITA, Raul; DUARTE, Fernanda. **Dicionário de psicologia**. Santa Maria de Corroios, Portugal: Plátano editora, 1996.

MIGNOLO, Walter. **(Des)colonialidad del ser y del saber: (vídeos indígenas y los limites coloniales de la izquierda) en Bolivia**. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

_____. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso ser as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ.: Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Ed. 12. São Paulo: Hucitec, 2010.

MISKOLCI, Richard. **Comentário**. Caderno Pagu: Campinas, n. 28, p. 55-63, jan./jun. 2007.

MURTA, Claudia. **A angústia tratada como um afeto**. Revista de Filosofia Aurora: Curitiba, v. 23, n. 33, p. 359-375, jul./dez. 2011.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares. Mesa: psicologia, laicidade e diversidade sexual. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Brasília: CFP, 2011. p. 145-153.

NAVAZ, Liliana Suárez. Colonialismo, gobernabilidad y feminismos poscoloniales. In: NAVAZ, Liliana Suárez; HERNÁNDEZ, Aída (Org.). **Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes**. Madrid: Ed. Cátedra, 2011. p. 31-73.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoliceno; DIAS, Alder Sousa. **Ética da libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social**. Conjectura: Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Marcella Pereira de. **A fantasia de em Melaine Klein e Lacan**. Mental: Barbacena, v. 6, n. 11, p. 107-123, jul./dez. 2008.

PAMPLONA, Renata Silva; DINIS, Nilson Fernandes. **Probabilidade: discursos produzidos sobre a bissexualidade**. Comunicações: Piracicaba, v. 20, n. 2, p. 97-112, jul./dez. 2013.

PIMENTEL, Anamaria. Que olhar é esse? In: MENDONÇA, Cristina; LIMA FILHO, Ivo de Andrade (org.). **Angústia: afeto que não engana**. Recife: Editora dos organizadores, 2015. p. 24-41.

POCAHY, Fernando; OLIVEIRA, Rosana de; IMPERATORI, Thaís. Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EDUNB, 2009. p. 115-132.

PORCHAT, Patrícia. Mesa: a prática psicológica e a sexualidade como categoria de subjetivação. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Brasília: CFP, 2011. p. 41-48.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51-71.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017.

RAMIRES, luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51-71.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. **O pensamento crítico acerca da universidade na América Latina: de Darcy Ribeiro à “modernidade-colonialidade”**. Revista de Estudos e pesquisas sobre as américas, v.8, n.2, p. 149-163, 2014.

RIBEIRO, Cláudia Maria; XAVIER FILHA, Constantina. Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do gt 23. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt23_trabencomendado_claudiaribeiro.pdf. Acesso em: 06 jan. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, Gabriela Chicuta. Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar. uma cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 35., 2012, Porto de Galinhas – PE. **Anais eletrônicos**. Porto de Galinhas – PE: ANPEd, 2012.

Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1754_int.pdf. Acesso em: 06 jan. 2017.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 53-84.

RIZZATO, Liane Kelen. Percepções docentes sobre a homofobia na escola: entre dissonâncias e continuidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 35., 2012, Porto de Galinhas – PE. **Anais eletrônicos**. Porto de Galinhas – PE: ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2006_int.pdf. Acesso em: 06 jan. 2017.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. de; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os conflitos urbanos no Recife: o caso do skylab**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.11, maio, 1983. p. 9-60.

_____. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos avançados: São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, mai./ago. 1988.

SANTOS, Pedro Carlos Ferreira. **A atualidade do conceito de angústia de Kierkegaard**. Revista da Universidade Vale do Rio Verde: Três corações, v.9, n.2, p. 202-214, ago/dez. 2011.

SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. Diálogos sobre homofobia com jovens de ensino médio: uma pesquisa com grupo focal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4577.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvia Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-59.

SAVIANI, Dermeval. **Florestan Fernandes e a educação**. Estudos avançados, v.10, n. 26, p. 71-87, 1996.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 2003.

_____. Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade social. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 39-50.

SIERRA, Jamil Cabral. O governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional lgbt. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 35., 2012, Porto de Galinhas – PE. **Anais eletrônicos**. Porto de Galinhas – PE: ANPEd, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2336_int.pdf. Acesso em: 06 jan. 2017.

SILVA, Everaldo Fernandes da. **Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura: tessitura de vida e formação**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Tese de Doutorado, 2011.

SILVEIRA, Guilherme Andrade. **Sob a ótica pós-colonial: a modernidade e a construção da homofobia**. Revista NAU Social: Salvador, v. 5, n. 8, p. 83-94, mai./out. 2014.

SIMPSON, Keila. Travestis: entre a atração e a aversão. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 109-118.

TAVARES, Celma. **Perspectivas da educação em direitos humanos na realidade latino-americana e brasileira**. Revista Jurídica da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, v. 16, p. 23-33, 2012.

TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. Apontamentos para uma Psicologia contra-homofóbica. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Brasília: CFP, 2011. p. 49-66.

TOLEDO, Livia Gonsalves. **Lesbianidades e biopoder: um olhar genealógico**. Revista de Psicologia da UNESP, v.7, n.1, p. 176-188, 2008.

TORTATO, Cintia de Souza Batista. Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-5028--Int.pdf>. Acesso em: 05/01/2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Conferência mundial sobre ensino superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris, julho de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 03 mar. 2017.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos e PINTO (Org), José Madureira. **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto Alegre: Afrontamento, 2001. p. 101-128.

VENTURI, Gustavo. Da construção dos dados à cultura da intolerância às diferenças. In: _____; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p.175-188.

VIANNA, Cláudia Pereira; CAVALEIRO, Maria Cristina. LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3962.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

VIEIRA, Rafael Lima. **Intencionalidades políticas no pensamento educativo da militância lgbtem caruaru**. Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Dissertação de Mestrado, 2013.

VIÑUALES, Olga. **Lesbofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é a universidade?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

WERLE, Marco Aurélio. **A angústia, o nada e a morte em Heidegger**. Trans/Form/Ação: São Paulo, n. 26, v. 1, p. 97-113, 2003.

WEYH, Cênio Back. Florestan Fernandes: a sociologia crítica aplicada à educação. In: STRECK, Danilo R. **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 313-327.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.7-72.

ZAMBRANO, Elizabeth. Transexuais: identidade e cidadania. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 97-108.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

(Continua)

Pesquisa sobre LGBTfobia no ensino superior

Ferramenta de coleta de dados que objetiva levantar informações sobre as implicações que a angústia decorrente da LGBTfobia provoca em estudantes de licenciaturas em formação nas universidades públicas do interior de Pernambuco, para subsidiar pesquisa de dissertação de mestrado em educação contemporânea.

Você concorda e aceita participar desta pesquisa, de acordo com as orientações abaixo descritas? *

☐ Concordo e aceito participar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa LGBTFOBIA NO ENSINO SUPERIOR: ANGÚSTIA E SUBJETIVIDADE, que está sob a responsabilidade do pesquisador Márcio Rubens de Oliveira, com endereço na Rua João Carmo de Lima, 103, Maria Auxiliadora, Caruaru, Pernambuco, CEP: 55038-795, telefone (81) 99963-7217 e e-mail: marcorubensoliveira@hotmail.com (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de: Allene Carvalho Lage, telefone para contato: (81) 99679-5952, e-mail: allenelage@yahoo.com.br.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, marque o campo "concordo e aceito participar", que encontra-se no início do questionário. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa tem como objetivo geral compreender quais as principais implicações que a angústia decorrente da LGBTfobia provoca nos estudantes de licenciaturas em formação nas universidades públicas do interior de Pernambuco.
- Cada voluntário (a) concederá uma única entrevista podendo ser convocado (a) para esclarecimentos e informações complementares através de diálogos informais ao longo de 2017.
- RISCOS: As entrevistas realizadas podem ocasionar desconfortos ou constrangimentos. Para minimizar tais efeitos, será garantido o sigilo e anonimato dos (as) entrevistados (as) por meio de nomes fictícios nos documentos públicos da pesquisa e essas entrevistas ocorrerão individualmente em local e horário de escolha dos (as) voluntários (as) bem como será procedida indenização e ressarcimento de despesas em caso de dano comprovado, provocado pelo pesquisador.
- BENEFÍCIOS: Os benefícios da participação nessa pesquisa consistem na contribuição do/a participante para o desenvolvimento de uma pesquisa que poderá ajudar na compreensão das principais implicações que a angústia decorrente da LGBTfobia provoca em estudantes em formação docente em universidades públicas do interior de Pernambuco. Outro benefício consiste em o/a participante conferir visibilidade, no âmbito da Academia, à identificação de possibilidades de enfrentamento a situações preconceituosas, possibilitando ao desenvolvimento de intervenções que visem combater à violência e ao sofrimento psicológico contra estudantes LGBT's no ensino superior. O/A participante desta pesquisa também poderá colaborar para socialização de situações que violaram os direitos humanos de estudantes LGBT's praticadas pela comunidade acadêmica, contribuindo assim para que esse tipo de violação tenha a possibilidade de ser objeto de atenção do poder público. Por fim, o/a participante terá uma devolução feita pelo pesquisador a respeito dos achados da pesquisa e uma cópia da versão final da Dissertação será entregue às coordenações das licenciaturas do Campus acadêmico onde os (as) participantes estudam.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

(Continuação)

Os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas ligados ao tema da pesquisa, não havendo identificação dos (as) voluntários (as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados (entrevistas) serão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador Márcio Rubens de Oliveira no endereço acima informado pelo período mínimo de cinco anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Ao assinalar a opção "concordo e aceito participar", atesto minha anuência em participar do estudo LGBTFOBIA NO ENSINO SUPERIOR: ANGÚSTIA E SUBJETIVIDADE, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

1. Em qual curso de licenciatura você estuda? *

- ☐ Física
- ☐ Pedagogia

2. Qual o período que você está cursando? *

- ☐ 2º Período
- ☐ 3º Período
- ☐ 8º Período
- ☐ 9º Período

3. Você se considera uma pessoa LGBT? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

ANEXO A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

(Continuação)

4. Como você se reconhece, no que se refere à sua orientação sexual?

- ☐ Lésbica
- ☐ Gay
- ☐ Bissexual
- ☐ Transexual
- ☐ Transgênero
- ☐ Heterossexual
- ☐ Não binário
- ☐ Assexuado/a
- ☐ Nenhuma das anteriores

5. Ser perguntada/o sobre a sua orientação sexual causa algum desconforto ou constrangimento? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez
- ☐ Não sei responder

Especifique quais as experiências e sentimentos gerados a partir deste questionamento.

Texto de resposta longa

6. Pensando, a partir da vivência acadêmica, expressar a sua orientação sexual é um problema? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

ANEXO A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

(Continuação)

☐ Talvez☐ Não sei responder

Por quê?

Texto de resposta longa

7. Você saberia descrever o que é LGBTfobia? *

Considere LGBTfobia como equivalente à homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia.

Texto de resposta longa

8. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 corresponde à ausência total ou desconhecimento, e 5 corresponde à presença significativa ou conhecimento de fato, responda a seguinte questão: Há LGBTfobia na universidade? *

	1	2	3	4	5	
Não existe ou não sei responder	☐	☐	☐	☐	☐	Existe e conheço situações

9. Em caso de existência de LGBTfobia na universidade, de onde parte o preconceito? *

☐ Alunas/os☐ Professoras/es☐ Coordenadoras/es de curso☐ Funcionárias/os☐ Terceirizadas/os☐ Não há ou não sei responder

ANEXO A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

(Continuação)

10. Você já foi vítima de preconceito, na universidade, por ocasião da sua orientação sexual? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez
- ☐ Não sei responder

Poderia relatar o episódio?

Texto de resposta longa

11. Você já praticou ou presenciou algum episódio de preconceito contra pessoa LGBT na universidade? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez
- ☐ Não sei responder

Se sim ou talvez, quantas vezes?

- ☐ Uma vez
- ☐ Duas a cinco vezes
- ☐ Mais de cinco vezes
- ☐ Sempre pratico ou presencio episódios de preconceito contra pessoa LGBT

Se você respondeu sim ou talvez na questão 11, qual a sua reação em episódios de LGBTfobia?

Texto de resposta longa

ANEXO A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

(Continuação)

12. A LGBTfobia gera algum tipo de angústia ao vivê-la ou ao presenciá-la? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez
- ☐ Não sei responder

13. Na sua opinião, o que é angústia? *

Texto de resposta longa

14. Com base na sua experiência universitária, você identifica alguma relação entre a angústia e a LGBTfobia no contexto acadêmico? Explique. *

Texto de resposta longa

15. Qual o nível de concordância em uma escala de 1 a 10, onde 1 corresponde à total discordância, e 10 à completa concordância à seguinte frase: "Não sou uma pessoa preconceituosa em relação a pessoas LGBT's. Tenho, inclusive, amigas/os, professoras/es e alunas/os homossexuais na universidade." *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

16. A sua formação acadêmica influencia suas respostas neste questionário? Por quê? *

Texto de resposta longa

17. A formação docente deve se preocupar com estas questões? Explique. *

Texto de resposta longa

ANEXO A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

(Conclusão)

18. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa nenhuma relevância e 5 representa grande relevância, responda o que segue: Você considera relevante pesquisas que tratam sobre a LGBTfobia no ensino superior?

*

	1	2	3	4	5	
Irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente relevante

19. Você gostaria de colaborar para o aprofundamento desta pesquisa, participando de outra etapa do estudo?

*

☐ Sim

☐ Não

Se sim, deixe o seu nome, e-mail e nº de telefone para futuro contato.
Reiteramos que a participação em etapa posterior é voluntária e sua identidade e informações prestadas serão mantidas em absoluto sigilo, a fim de evitar danos, desconfortos ou constrangimentos futuros, conforme esclarece o TCLE apresentado no início deste questionário.

Texto de resposta longa

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisa: LGBTFOBIA NO ENSINO SUPERIOR: angústia e subjetividade

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Nome;
- Idade;
- Curso de licenciatura que está cursando;
- Por que você aceitou participar dessa etapa da pesquisa?

DADOS ESPECÍFICOS

- Como você conceitua preconceito?
- De acordo com a sua resposta, você saberia informar de que modo nos tornamos preconceituosos?
- Quais os espaços que você compreende como sendo favorável ao preconceito?
- Você se reconhece preconceituosa/o? Por quê?
- O que você sabe sobre LGBTfobia?
- Você já sofreu LGBTfobia? Se sim, qual a sua reação e os sentimentos e experiências surgidas a partir delas?
- O quê você considera como sendo angústia?
- Quais as angústias que você acredita fazer parte da experiência de que sofre e de comete homofobia?
- Considerando a sua experiência na universidade, como você percebe a LGBTfobia no ensino superior?
- Você já presenciou alguma situação de LGBTfobia na universidade? Se sim, por parte dos alunos, professores e/ou de outros profissionais?
- Você considera que a formação universitária colabora para o entendimento sobre questões relacionadas às diversas formas de preconceito? E em relação à LGBTfobia?
- Você já cometeu LGBTfobia na universidade? Como isso aconteceu?
- Esta pesquisa contribuirá para um melhor entendimento e enfrentamento à LGBTfobia na universidade? E para você?

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Continua)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **LGBTFOBIA NO ENSINO SUPERIOR: ANGÚSTIA E SUBJETIVIDADE**, que está sob a responsabilidade do pesquisador **Márcio Rubens de Oliveira**, com endereço na Rua João Carmo de Lima, 103, Maria Auxiliadora, Caruaru, Pernambuco, CEP: 55038-795, telefone (81) 99963-7217 e e-mail: marciiorubensoliveira@hotmail.com (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de: **Allene Carvalho Lage**, telefone para contato: (81) 99679-5952, e-mail: allenelage@yahoo.com.br.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa tem como objetivo geral compreender quais as principais implicações que a angústia decorrente da LGBTfobia provoca nos estudantes de licenciaturas em formação nas universidades públicas do interior de Pernambuco.
- Cada voluntário (a) concederá uma única entrevista podendo ser convocado (a) para esclarecimentos e informações complementares através de diálogos informais ao longo de 2017.
- **RISCOS:** As entrevistas realizadas podem ocasionar desconfortos ou constrangimentos. Para minimizar tais efeitos, será garantido o sigilo e anonimato dos (as) entrevistados (as) por meio de nomes fictícios nos documentos públicos da pesquisa e essas entrevistas ocorrerão individualmente em local e horário de escolha dos (as) voluntários (as) bem como será procedida indenização e ressarcimento de despesas em caso de dano comprovado, provocado pelo pesquisador.
- **BENEFÍCIOS:** Os benefícios da participação nessa pesquisa consistem na contribuição do/a participante para o desenvolvimento de uma pesquisa que poderá ajudar na compreensão das principais implicações que a angústia decorrente da LGBTfobia provoca em estudantes em formação docente em universidades públicas do interior de Pernambuco. Outro benefício consiste em o/a participante conferir visibilidade, no âmbito da Academia, à identificação de possibilidades de enfrentamento a situações preconceituosas, possibilitando ao desenvolvimento de intervenções que visem combater à violência e ao sofrimento psicológico contra estudantes LGBT's no ensino superior. O/A participante desta pesquisa também poderá colaborar para socialização de situações que violaram os direitos humanos de estudantes LGBT's praticadas pela comunidade acadêmica, contribuindo assim para que esse tipo de violação tenha a possibilidade de ser objeto de atenção do poder público. Por fim, o/a participante terá uma devolução feita pelo pesquisador a respeito dos achados da pesquisa e uma cópia da versão final da

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Conclusão)

Dissertação será entregue às coordenações das licenciaturas do Campus acadêmico onde os (as) participantes estudam.

Os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas ligados ao tema da pesquisa, não havendo identificação dos (as) voluntários (as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados (entrevistas) serão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador Márcio Rubens de Oliveira no endereço acima informado pelo período mínimo de cinco anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Márcio Rubens de Oliveira

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **LGBTFOBIA NO ENSINO SUPERIOR: ANGÚSTIA E SUBJETIVIDADE**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____ a utilização de gravador de voz ou aparelho com esta funcionalidade, tendo ciência de que não haverá divulgação do conteúdo da entrevista em formato de áudio, apenas em formato de descrição textual, quando avaliado necessário pelo pesquisador.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: