



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

FILIPPE ANTONIO FERREIRA DA SILVA

**CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA
ESCOLA: quem fala, quem sofre, quem nega**

Caruaru

2019

FILIPPE ANTONIO FERREIRA DA SILVA

**CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA
ESCOLA: quem fala, quem sofre, quem nega**

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

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profª. Dra. Allene Carvalho Lage.

Caruaru

2019

S586d Silva, Filipe Antonio Ferreira da.
Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega. / Filipe Antonio Ferreira da Silva. – 2019.
197 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.
Inclui Referências.

1. Sexo – Diferenças. 2. Homofobia nas escolas – Caruaru (PE). 3. Educação – Caruaru (PE). I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-256)

FILIPPE ANTONIO FERREIRA DA SILVA

**CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA
ESCOLA: quem fala, quem sofre, quem nega**

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

Aprovada em: 28/ 03/ 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Allene Carvalho Lage (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Mário De Faria Carvalho (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Maria Do Carmo Gonçalo Santos (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado (Examinador Externo)
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico essa pesquisa de mestrado à travesti Dandara dos Santos, humilhada, apedrejada e assassinada no dia 15 de fevereiro de 2017. Que sua vida e que sua morte sejam combustível de luta diária contra a doutrinação heterossexista e a ideologia LGBTfóbica.

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos pedindo à benção de Deus pela sabedoria e humildade e a Nossa Senhora pelas graças alcanças ao longo desses 24 meses de muita leitura e dedicação.

Gratidão a minha mãe, Maria Lúcia, que desde o ensino médio me possibilitou escolher os livros como possibilidade de mudança de vida. Seu amor é combustível vitalício dentro de mim.

Gratidão à minha orientadora e amiga, a professora Dra. Allene Lage, estamos juntos na pesquisa acadêmica há exatos oitos anos, desde a graduação em Pedagogia ao mestrado em Educação contemporânea pelo PPGEduc. Seus ensinamentos me incentivaram a buscar a pesquisa acadêmica com responsabilidade, ética e compromisso com uma educação voltada para a liberdade. Com ela aprendi a ler o mundo e a me reconhecer nele, meu muito obrigado.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa e extensão “Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina”, minha casa de formação intelectual e militante, recebam meus agradecimentos Marciano, Roberta, Paloma, Émerson, Rafael e Márcio. Que além de amigos epistemológicos, são amigos para a vida toda.

Agradeço pelo apoio dos meus amigos e amigas, que entenderam meu Não e meu Sim (Italo Luís, Joanatan, Ubiratan, Érika, entre outros)

Agradeço a FACEPE pelo apoio institucional e financeiro

Aos meus colegas de mestrado, Gláucia, Fernanda, Nádia, Ricélio, Tony, Edjane, Maria de Fátima e Marcinha, pelo conhecimento compartilhado e pela presença iluminada de cada um.

Aos professores/as participantes da banca de qualificação e defesa, é sempre uma dádiva ouvir grandes mestres. Meus sinceros agradecimentos, Professor Dr. Mário de Faria Carvalho, Professora Dra. Maria do Carmo Gonçalo Santos e o Professor Dr. Marco Aurélio Máximo Prado.

Ao corpo docente e administrativo do PPGEduc pela dedicação e esforço em consolidar um programa em educação no interior de Pernambuco que forja mestres e mestradas no campo da educação como prática para a liberdade.

À Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte da Secretaria de Educação de Pernambuco, em nome do Gerente Flávio Carlos da Silva que autorizou a realização da nossa pesquisa nas escolas estaduais de Caruaru-PE e sempre nos recebeu muito bem.

Por último e não menos importante, a todos/as aqueles/as que já foram ou que são silenciados pela ideologia LGBTfóbica, que nossos gritos possam ser ouvidos.

E claro, #ELENÃO

Cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama (LARROSA, 1996, p. 471).

RESUMO

Os estudos da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas têm denunciado o quanto esse campo ainda é permeado por um conjunto de mecanismos de controle da sexualidade e na legitimação de violações, preconceitos e discriminações contra as identidades não-heterossexuais que permeiam o cenário escolar. Jovens e professores/as experimentam a LGBTfobia que se manifesta como a violência física, simbólica e verbal. Nessa direção, essa pesquisa buscou analisar os principais consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola e quem são os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de Caruaru. Para atingir esse objetivo, optamos por utilizar referências teóricas de pesquisadores/as e autores/as que discutem teoricamente diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas. Foi dentro dessa mesma perspectiva, em termos metodológicos, que construímos a pesquisa, optando por uma abordagem qualitativa, método do caso alargado e aplicação de roteiro e entrevistas semiestruturadas com gestoras escolares e professores/as de escola da Rede Estadual de Ensino localizadas no município de Caruaru –PE. A interpretação dos dados foi realidade à luz do método do caso alargado e do trabalho de tradução. Nossos resultados evidenciam que os principais consensos nas escolas em relação a temática da diversidade sexual ocorrem por meio do compromisso dos/as professores/as em pautar, em suas disciplinas, as questões referentes a gênero e sexualidade, de forma que as identidades LGBTs que permeiam a escola sintam-se seguras e valorizadas. A gestão das escolas tem em sua atuação o compromisso em fortalecer as identidades não-heterossexuais que habitam o cenário escolar por meio do incentivo ao respeito e ao diálogo. Já os dissensos que surgem no cotidiano escolar, segundo os professores/as, indicam que a LGBTfobia é uma ameaça e uma violência que deve ser combatida, mas indicam que alguns professores/as, em situações recorrentes, não agem de forma justa para combater tal violência. Ambos os atores sociais dessa pesquisa afirmam ter a necessidade de formações sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia, dessa forma, poderão estar mais seguros para qualquer possibilidade ou patrulha ideológica conservadora que nega o debate da diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia nas escolas. O fato da formação pedagógica ser um recurso didático que precisa ser ofertado nas escolas vai ao encontro das limitações conceituais que encontramos nas falas das gestoras, resultando também no baixo envolvimento da gestão escolar na promoção de ações com vistas ao combate à LGBTfobia na escola e repasse de orientação inadequadas aos/as professores/as. Assim, concluímos que as questões de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas pode evidenciar o lugar da razão

metonímica quando ela eleger que a diversidade sexual é ignorante, pela lógica da monocultura do saber e inferior, pela lógica da classificação social. Na contramão dessas duas lógicas, encontramos também a transgressão como possibilidade de reivindicar o direito a diversidade sexual e o fim do preconceito LGBTfóbico nas escolas.

Palavras-chave: Diversidade sexual. LGBTfobia. Educação

ABSTRACT

The studies of sexual diversity and the confrontation of LGBTfobia in schools have denounced how this field is still permeated by a set of mechanisms of control of sexuality and in the legitimization of violations, prejudices and discriminations against the non-heterosexual identities that permeate the school scene. Young people and teachers experience LGBTophobia that manifests itself as physical, symbolic and verbal violence. In this direction, this research sought to analyze the main consensuses and dissent about sexual diversity and LGBTfobia in school and who are the subjects who speak, who suffer and who deny the existence of these phenomena in high school in Caruaru. To reach this objective, we have chosen to use theoretical references of researchers and authors that theoretically discuss sexual diversity and coping with LGBTophobia in schools. It was within this same perspective, in methodological terms, that we constructed the research, opting for a qualitative approach, extended case method and script application, and semi-structured interviews with school administrators and teachers from the State Education Network located in the municipality of Caruaru-PE. The interpretation of the data was a reality in light of the case-by-case method and the translation work. Our results show that the main consensuses in schools regarding the issue of sexual diversity occur through the commitment of the teachers to guide in their disciplines the issues related to gender and sexuality, so that the LGBT identities that permeate the school feel safe and valued. School management has a commitment to strengthen non-heterosexual identities that inhabit the school scene by encouraging respect and dialogue. On the other hand, the disagreements that arise in the daily school life, according to the teachers, indicate that LGBTophobia is a threat and violence that must be combated, but indicate that some teachers, in recurrent situations, do not act in a fair way to combat such violence. Both social actors in this research claim to have a need for formations on sexual diversity and coping with LGBTophobia, so they may be safer for any possibility or conservative ideological patrol denying the debate on sexual diversity and coping with LGBTophobia in schools. The fact that the pedagogical training is a didactic resource that needs to be offered in schools meets the conceptual limitations that we find in the managers' speeches, also resulting in the low involvement of school management in the promotion of actions aimed at combating LGBTophobia in school and transfer guidance to teachers. Thus, we conclude that the issues of sexual diversity and confrontation of LGBTfobia in schools can highlight the place of metonymic reason when it chooses that sexual diversity is ignorant, by the logic of the monocul-

ture of knowledge and inferior, by the logic of social classification. Contrary to these two logics, we also find transgression as a possibility to claim the right to sexual diversity and the end of LGBT phobic prejudice in schools.

Keywords: Sexual diversity. LGBTophobia. Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Evolução do debate acerca dos temas de gênero e sexualidade.....	22
Quadro 2 –	Sistematização dos Trabalhos que versam sobre Diversidade Sexual e Enfrentamento da LGBTfobia na Escola no GT 03.....	30
Quadro 3 –	Sistematização dos Trabalhos que versam sobre Diversidade Sexual e Enfrentamento da LGBTfobia na Escola no GT 14	32
Quadro 4 –	Questões iniciais da teoria dos consensos e dissensos.....	39
Quadro 5 –	A importância dos grupos na teoria dos consensos e dissensos	41
Quadro 6 –	Formas elementares na compreensão dos consensos e dissensos	44
Quadro 7 –	Conceitos sobre conflitos e consensos extremos	45
Quadro 8 –	O Trabalho de Decisão	46
Quadro 9 –	Construção Epistemológica das Sociologias das Ausências	48
Quadro 10 –	As quatro formas da razão indolente	52
Quadro 11 –	As cinco lógicas ou modo de produção de não-existência da razão metonímica.....	57
Quadro 12 –	Noções da Homossexualidade entre os séculos XVIII e XIX.....	69
Quadro 13 –	Produções Científicas Pautadas no Desdobramento da Homossexualidade.....	72
Quadro 14 –	Conceito de Gênero Acerca das Principais Teóricas Feministas.....	75
Quadro 15 –	Conceito da Perspectiva <i>Queer</i> por diversos pesquisadores	78
Quadro 16 –	Experiências Emancipatórias do Surgimento do Movimento LGBT.....	92
Quadro 17 –	Conquistas Emancipatórias do Movimento LGBT Brasileiro	93
Quadro 18 –	Relatório da Violência Homofóbica em Pernambuco.....	95
Quadro 19 –	Relatório Anual de Assassinatos LGBTs no Brasil, segundo o GGB.....	96
Quadro 20 –	Terminologias e suas Conceituações sobre a Barbárie da Homofobia.....	103
Quadro 21 –	Principais Tendências da Homofobia.....	105
Quadro 22 –	Consequências da Homofobia	107
Quadro 23 –	O enfoque da LGBTfobia na Escola	118
Quadro 24 –	Recursos para Lutar contra a Homofobia	120
Quadro 25 –	Procedimentos de Tradução.....	134
Quadro 26 –	Naturalização do preconceito LGBTfóbico	147

Quadro 27 –	Descoberta da orientação sexual ou identidade de gênero.....	149
Quadro 28 –	O debate da diversidade sexual na escola.....	151
Quadro 29 –	Síntese das Análises da Categoria Diversidade Sexual e Enfrentamento da LGBTfobia.....	153
Quadro 30 –	Quem sofre com a LGBTfobia na Escola.....	157
Quadro 31 –	Nega o debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas.....	159
Quadro 32 –	Síntese das Análises da Categoria Quem Fala, quem Sofre e quem Nega a Existência da Diversidade Sexual e o Enfrentamento da LGBTfobia nas Escolas.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos apresentados com o tema de Diversidade Sexual e LGBTfobia na escola no GT 03 nas reuniões da ANPED (2004-2017).	29
Tabela 2 - Trabalhos apresentados com o tema de Diversidade Sexual e LGBTfobia na escola no GT 14 nas reuniões da ANPED (2004-2017)	31
Tabela 3 - Trabalhos apresentados com o tema de Diversidade Sexual e LGBTfobia na escola no GE/GT 23 nas reuniões da ANPED (2004-2017).....	34
Tabela 4 - Trabalhos acadêmicos (dissertações) sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE	36

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
GRE-ACN	Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais MEC
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduc	Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
GGB	Grupo Gay da Bahia
CID	Código Internacional de Doenças
OMS	Organização Mundial de Saúde
CFP	Conselho Federal de Psicologia
GT	Grupo de Trabalho

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	UM CENÁRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA	26
3	QUADRO TEÓRICO	39
3.1	CONSENSOS E DISSENSOS NA ESCOLA: UMA TEORIA GERAL DAS DECISÕES COLETIVAS	39
3.1.1	As formas elementares de participação das decisões e nos consensos	43
3.2	SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS – QUANDO O SILÊNCIO GRITA	47
3.3	MARCOS EPISTEMOLÓGICOS DOS ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL	64
3.3.1	A emergência do conceito de gênero	72
3.3.2	A perspectiva transgressiva da teoria <i>queer</i>	76
3.3.3	As dissidências sexuais	79
3.4	MARCOS EPISTEMOLÓGICOS DOS ESTUDOS DA LGBTFOBIA	91
3.5	ESCOLA: UM LUGAR DA DIVERSIDADE E/OU DE LGBTFOBIA?	110
4	QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS	122
4.1	ABORDAGEM DA PESQUISA	122
4.2	MÉTODO DE PESQUISA: MÉTODO DO CASO ALARGADO	125
4.3	DELIMITAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA	127
4.4	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	127
4.5	FONTES DE INFORMAÇÃO	128
4.6	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	129
4.7	ENTREVISTAS	130
4.8	SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E O TRABALHO DE TRADUÇÃO	131
4.8.1	Condições e procedimentos de tradução	133
5	ESTUDO EMPÍRICO	136
5.1	A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS EM CARUARU	136
5.1.1	Escola de Tempo Integral	137
5.1.2	Escola de Tempo Regular	139
5.2	DIVERSIDADE SEXUAL E ENFRENTAMENTO DA LGBTFOBIA	

	NAS ESCOLAS	140
6	ANÁLISES: CONSENSOS E DISSENSOS ENTRE O TEÓRICO E O EMPÍRICO	145
6.1	CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA – A ESCOLA É UM ESPAÇO DE SUBVERSÃO!	146
6.2	QUEM FALA, QUEM SOFRE E QUEM NEGA A EXISTÊNCIA DA DIVERSIDADE SEXUAL E O ENFRENTAMENTO DA LGBTFOBIA NAS ESCOLAS –A ESCOLA É MAIS UM ESPAÇO DE MORTE PARA NÓS LGTBTS	155
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	168
	ANEXO A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO GESTORES/AS	175
	ANEXO B – ROTEIRO QUESTIONÁRIO PROFESSORES/AS	179
	ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GESTORES)	183
	ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORES/AS)	185
	ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	187
	ANEXO F - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE	191
	ANEXO G - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFPE	192
	ANEXO H – CARTA DE ANUÊNCIA DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO AGRESTE CENTRO NORTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO	197

1 INTRODUÇÃO

Um novo saber é construído a partir do confronto entre os saberes que uma pessoa já possui e outras informações, concepções e pensamentos aos quais tem acesso, por diferentes e diversos meios. Esse confronto provoca conflitos sociocognitivos que podem possibilitar a desconstrução das ideias anteriores e a construção de uma outra compreensão do assunto em foco ou do problema de estudo. (SOUZA, 2004, p. 19)

Esta dissertação nasceu da convergência dos propósitos do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), no âmbito de uma pesquisa desenvolvida em Educação, situada na linha de pesquisa – Educação e Diversidade. Resulta também dos esforços da FACEPE¹ para a formação do quadro acadêmico em Pernambuco de Mestres/as e Doutores/as que pautam em suas pesquisas o interesse epistemológico em garantir uma educação que desvele a diversidade e a cidadania, valorizando as diferenças e promovendo as igualdades nas relações.

Também evidencia a relevância do debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas, onde ainda há muito o que se compreender, que termina por provocar silêncios na formação de jovens, tanto no ambiente escolar como não escolar. Tem ainda a sua gênese nos meus interesses acadêmicos e sociais sobre tema Diversidade Sexual e Enfrentamento da LGBTfobia na Escola, que está de acordo com a produção que venho me dedicando nos últimos anos. Também está alinhado com os interesses acadêmicos e sociais da minha orientadora, a professora Dra. Allene Lage, que tem direcionado sua área de estudo no curso de pedagogia (UFPE-CAA) e nos Programas de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) em um aprofundamento nas questões de Movimentos Sociais, Epistemologias Feministas Latino-Americanas, Estudos Pós-Coloniais, Teorias de Gênero e Ciência e Educação e diversidade sexual.

Pautando um pouco da minha jornada, produzida por uma sociedade heteronormativa, a minha orientação sexual (meu desejo, meu comportamento sexual e minha identidade) foi fabricada como não existente, portanto, não-credível de existência. Desde a minha infância na Educação Básica até a adolescência no Ensino Médio não era recomendado falar sobre sexo, desejo sexual, camisinha, gravidez, e por hipótese alguma evocar o termo “homossexual”. A

¹ Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco

primeira vez que alguém me chamou de bicha² foi na escola, na segunda série. Um desses meninos que tentam a todo custo chamar atenção de todos, que muitas vezes vivencia um cenário de violência e abandono familiar, que adquire com o passar do tempo o comportamento antissocial e de um prazer pela violência, pelo poder da linguagem, pelo medo que provoca. Eu não sabia na época o que seria ser uma “bicha”, mas ao ser interpelado daquele jeito, na frente de toda a turma, eu sentia que não era coisa boa.

Mas estes termos bicha, bichinha, viado, viadinho, gay, gayzinho, mão-mole e mulherzinha me acompanharam toda a minha trajetória escolar. Doía muito ser interpelado por esses estereótipos. Ao passo que eu começava a entender que era diferente dos meninos das turmas onde estudava, procurei uma maneira de me defender. Sem o apoio da escola nos xingamentos, procurei nos livros a minha forma de lutar contra o preconceito homofóbico. Ao passo que me tornava na escola o melhor aluno da turma, os meus colegas, por algumas horas, esqueciam que eu era “diferente” do modelo de masculinidade deles. E foi assim até a conclusão do Ensino Médio.

Na graduação, na Universidade Federal de Pernambuco, em Pedagogia, no Centro Acadêmico do Agreste, a minha identidade gay foi se fortalecendo ao passo que eu descobria as oportunidades que a graduação e a UFPE possibilitavam. Já no terceiro período do curso eu consegui, por meio de um edital, a bolsa permanência, que me possibilitava frequentar um projeto de extensão e protagonizar minha identidade pelo meio acadêmico. Ao ingressar no Projeto de Extensão do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina³, coordenado pela professora Dra. Allene Lage (minha orientadora), eu descobri um jeito de protagonizar minha identidade homossexual, forjada nos movimentos sociais e tendo como base as epistemologias de luta e resistência, credíveis de existência, contra o desperdício da experiência. (SANTOS, 2000).

Em 2014 fui convidado pela Secretária da Mulher de Caruaru, Katherine Lajes, a integrar a equipe da Gerência de Direitos Humanos, lotada dentro da Secretaria Especial da Mulher, da Prefeitura Municipal de Caruaru. Aos 23 anos me tornei o mais jovem assessor muni-

² Termo popularmente usado no Brasil contra a população de homossexuais. O termo usado como cunho homofóbico é usado com violência, preconceito e discriminação por pessoas homofóbicas. Já em espaços de sociabilidade LGBT é usado como linguagem de resistência e orgulho.

³ Constitui-se num projeto que agrega movimentos sociais, projetos sociais e funciona como espaço de diálogo e articulação. Trata-se de uma estrutura de extensão, pesquisa e ensino, inter e transdisciplinar que tem por temática central os processos de luta, resistência e organização da sociedade civil, com foco principal nos movimentos sociais, sua dimensão educativa e sua contribuição para a democratização da sociedade. Este projeto nasceu em junho de 2007 e a cada ano vem ganhado espaço, credibilidade e visibilidade entre os movimentos sociais da região e outras instituições acadêmicas. (LAGE, 2013, p. 09)

cipal de políticas públicas para o público LGBT do Estado de Pernambuco. Com uma grande responsabilidade, trabalhei na formulação de políticas públicas, formações de diversidade sexual, campanhas formativas entre outras atribuições em prol da população LGBT de Caruaru. Durante dois anos e 5 meses (2014/2016) eu vivenciei uma experiência importante de muita luta e resistência contra o ideário LGBTfóbico naturalizado em Caruaru. Mesmo fazendo parte de uma gestão municipal, meu ativismo continuou firme nos espaços acadêmicos e sociais. Foi nesse momento que participei da criação do Coletivo LGBT Lutas e Cores, com outros jovens LGBTs que buscavam combater as opressões LGBTfóbicas na cidade e pontuar um coletivo livre de hierarquizações, se tornando hoje como um dos maiores coletivos de enfrentamento da LGBTfobia do interior de Pernambuco.

Toda essa minha trajetória me fez chegar aqui. Hoje, como um estudante de pós-graduação e tendo a oportunidade de escrever cientificamente sobre a problemática do enfrentamento da LGBTfobia na escola e a busca da valorização da diversidade sexual, as minhas experiências somada as vozes de vários pesquisadores de gênero, sexualidade e educação se tornam mais um construto de relevância social e acadêmico para contribuir com a desestabilização da cena da LGBTfobia nas escolas e na sociedade.

Ancoramos ainda a nossa argumentação na instituição da homossexualidade como um elemento identitário erroneamente compreendido e silenciado pela sociedade. Outro aspecto é que os avanços sociais provocados pela luta do Movimento LGBT tem tido pouca repercussão na escola, levando em consideração que esta é uma das principais instituições sociais que veiculam ideias e práticas sexistas e LGBTfóbicas.

Trazer o debate da LGBTfobia e da diversidade sexual para o campo da educação se traduz como uma verdadeira “guerra” contra hegemônica ao modelo heterossexual que estamos respirando cotidianamente. É na escola em que os corpos são padronizados, enquadrados e submetidos e onde há uma “vigilância sagrada”. Papeis sexuais são produzidos, sexo e gênero hierarquizados em relação de poder e subalternização. Nada pode fugir do cânone normativo imposto pela doutrinação heterossexista (BORRILO, 2010).

Como os corpos transgressivos fogem e desestabilizam as normas de gênero e sexualidade na escola? Como é feita essa subversão? A diferença e a identidade são negociadas? A escola consegue lidar com esses dilemas ou simplesmente segue a lógica da escala dominante e da classificação social? (SANTOS, 2006). Apesar dos muitos estudos que vêm sendo desenvolvidos, ainda há vários aspectos a serem conhecidos e compreendidos sobre a questão da diver-

sidade sexual e da LGBTfobia na escola, até mesmo porque os documentos oficiais⁴ que deveriam orientar o tratamento pedagógico destas questões são superficiais, e a forma como tratam nem sempre são claros ou são omissos, o que termina por repercutir diretamente no planejamento da sala de aula e os respectivos conteúdos.

A sociedade historicamente define maneiras e comportamentos de se viver a sexualidade, definindo o que é “normal”, entendido como natural e as dissidentes como “anormais”. Nesse viés, a heterossexualidade⁵, como norma dominante foi definida ao longo dos tempos como sendo a regra socialmente e moralmente aceita, a partir da qual as outras formas de viver a sexualidade, como a homossexualidade, vão ser pensadas e consideradas no âmbito da subalternidade. No território escolar, é possível encontrar sexualidades que não se encontram alinhadas com os discursos da “normalidade sexual”, ou seja, a heterossexualidade. Jovens e professores/as experimentam a LGBTfobia que se manifesta como a violência física, simbólica e verbal.

A evolução do debate sobre gênero e sexualidade nos ajuda a entender a evolução e naturalização das demandas da heterossexualidade. Segundo Berenice Bento (2006), as questões de gênero e sexualidade na história podem ser formuladas a partir de três grandes recortes epistemológicos. Na qual ela evoca de três tendências teóricas: a tendência universal, relacional e a plural⁶

⁴ A promoção de ações educacionais com vistas à igualdade, à equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e enfrentamento da LGBTfobia encontra algum respaldo, por exemplo: na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), no Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil Sem Homofobia (2004). (JUNQUEIRA, 2008, p. 225).

⁵ Segundo Miskolci (2007) a heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade.

⁶ Louro já havia antecipado em seu clássico texto “gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista” de 1997, as diversas forma como o conceito de gênero, ao longo dos estudos feministas, vão ser pensados e problematizados: “Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural. (LOURO, 1997, p. 23).

Quadro 1 – Evolução do debate acerca dos temas de gênero e sexualidade (BENTO, 2006)

Tendência Universal	Dois corpos diferentes. Dois gêneros e subjetividades diferentes. Essa concepção binária dos gêneros reproduz o pensamento moderno para os sujeitos universais, atribuindo-lhes determinadas características que, supõe-se, sejam compartilhadas por todos. (BENTO, 2006, p. 71).
Tendência Relacional	A tarefa era desconstruir essa mulher universal, apostando outras variáveis sociológicas que se articulam para a construção das identidades dos gêneros. A categoria “gênero” foi buscar nas classes sociais, nas nacionalidades, nas religiosidades, nas etnias e nas orientações sexuais os aportes necessários para desnaturalizar e dessencializar a categoria mulher, que se multiplica e se fragmenta. (BENTO, 2006, p. 73-74).
Tendência Plural	Problemática da vinculação entre gênero, sexualidade e subjetividade, perpassadas por uma leitura do corpo como significante em permanente processo de construção e com significados múltiplos. A ideia do múltiplo, da desnaturalização, da legitimidade das sexualidades divergentes e das histórias das tecnologias para a produção dos “sexos verdadeiros” adquire um <i>status</i> teórico que, embora vinculado aos estudos das relações de gênero, cobra um estatuto próprio: são os estudos <i>queer</i> . (BENTO, 2006, p.80).

Fonte: BENTO, 2006

Desde a ruptura da universalização história sobre os papéis sexuais e os gêneros, até a consolidação dos estudos *queer* e da epistemologia feminista, os corpos que se constroem fora do modelo heterossexual hegemônico mostram, de forma afrontosa, a possibilidade da diversidade sexual e suas formas plurais, criativas e subjetividades de existência. Mas quem são essas pessoas que quebram com a classificação social e a monocultura do saber imposto pela cultura dominante e do cânone científico? Pergunta essa que fazemos dentro de um plano micro e macro, demarcado por relações de poder e de forte resistência.

Segundo as contribuições de Galinkin e Ismael (2011), as novas identidades e pós-identidades surgem no cenário contemporâneo desestabilizando os papéis normativos, possibilitando atravessamentos e trânsitos nas relações de gênero, das sexualidades e do corpo:

As identidades mostram-se fluídas, assim, e não fixas ou permanentes. Nesta concepção, drag queens, transformitas, transgêneros, transexuais, entre outros, acrescentam inovações identitárias à cena de relações sociais cujas personalidades interagem, representam seus papéis mais ou menos estáveis, realizam seus desejos e fantasias. Transgridem as normas construindo identidades sexuais e de gênero fora dos modelos de masculinidade e feminilidade e de relações afetivo-sexuais convencionais (GALINKIN; ISMAEL, 2011, p. 06).

Historicamente, as mulheres, os/as negros, os/as indígenas, os/as camponeses, os pobres, os/as deficientes, os/as estudantes e os/as LGBTs (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) são acionados/as como identidades e pós-identidades marginais, subalternizadas, marcadas pelo silenciamento, desenhados como não-existent. Diante desses grupos trans-

gressivos, esse projeto de pesquisa se propõe a investigar mais sistematicamente as diversas e plurais diversidades sexuais e o enfrentamento das mesmas na escola.

Usamos como força molecular o quadro teórico desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2006) “A Sociologia das Ausências” que nos diz que aquilo que não existe, é na verdade ativamente produzido como não existente. Como uma experiência não-credível de existência. Seguindo essa lógica, a diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia ao longo dos séculos foram produzidos como não existentes, portanto, não credíveis de existência. É dentro dessa produção de não-credível de existência que esse projeto de pesquisa aponta para uma nova compreensão em busca de um cenário acadêmico e social com alternativas para uma nova leitura de mundo possíveis de experiência e visibilidade.

Em busca de novas emancipações sexuais e de formas democráticas e epistemológica na contemporaneidade, Santos (2007) defende um cosmopolitismo recíproco, onde os saberes e as práticas sociais possam ser produzidos e vivenciados em diferenças e igualdades, sem uma relação de dicotomia ou hierarquia. Uma ecologia dos saberes e uma ecologia dos reconhecimentos é proposto para desestabilizar a matriz heterossexual e sua forma de superioridade sobre as múltiplas formas de diversidade sexual produzidas como não-existentes pela razão metonímica.

A ecologia dos saberes pretende “um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico” (SANTOS, 2007, p. 32-33). Já a ecologia dos reconhecimentos pretende “descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas” (SANTOS, 2007, p. 35).

Uma ecologia dos saberes para a diversidade sexual como possibilidade credível de existência é possível ser vivenciada pelas inúmeras conquistas do movimento LGBT e do movimento Feminista, entre outros movimentos de identidade. Partindo do princípio de que somos diversos, em comportamento, desejo e identidade, a diversidade sexual é uma pauta política, democrática e identitária. Bem como a busca de uma ecologia de reconhecimento cosmopolita que transcende as hierarquias sexuais, propondo que as identidades marginais, ignorantes sexuais, inferior e subversivas da população LGBTs tenham uma existência fora das dicotomias e da subalternização. Tenham uma história credível para transformar o ideário violento e discriminatório que respiramos.

Propomos uma imaginação epistemológica da diversidade sexual, que seja capaz de (re)pensar os saberes e as verdades interpeladas pelo discurso clínico, social e histórico e desestabiliza-los, bem como uma imaginação democrática que permite expandir o reconhecimento das diferenças e das práticas sociais. Ambas as dimensões possuem a tarefa árdua de desconstrução de preconceitos, violências e discriminações, bem como a tarefa de reconstrução dos saberes, das experiências e das vidas produzidas como abjetas, transformando-as em vidas vivíveis.

Aprofundamos também as contribuições de Serge Moscovici e Willem Doise (1991) sobre as questões de consensos e dissensos como teoria geral das decisões coletivas. Entendemos por consensos, a partir dos autores, como uma prática democrática de decidir as várias possibilidades de convívio nas relações contemporâneas. Já os dissensos seria o oposto dessas decisões, sendo um caminho pautado em decisões baseadas em hierarquias sociais.

Moscovici e Doise (1991) situam, historicamente, as decisões coletivas em três momentos: na tradição, na ciência e no próprio consenso.

A tradição que condensa e acumula as nossas experiências passadas, herança de regras e de exemplos que, em todas as circunstâncias, mostra o caminho a seguir, a outra é a ciência cujo raciocínio se fundamenta na observação e cujo cálculo reconhece a solução que melhor corresponde aos dados objectivos. Em suma, o consenso explora os diversos pontos de vistas e as diversas possibilidades que estão em discussão, congrega-os e dirige-os para um entendimento reconhecido por todos. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 5-6).

Dessa maneira, segundo os autores, o consenso na contemporaneidade se destaca pelo seu caráter dialogal e pelo fato também de extrair de todos e todas suas opiniões, mesmo que divergentes, sobre determinado assunto. Com o desgaste da tradição como caminho fiel ao passado e também pela perda da credibilidade na ciência, enquanto instituição forjada na busca da verdade universal, o consenso explora a tradição e a ciência, mas possui em sua forma algo particular que o institui como prática livre de opiniões, convergências e divergências.

Os consensos também surgem para (re)pensar novas possibilidades de existência e de experiências sociais. Vivenciamos atualmente, uma explosão de perfis identitários e pós-identitários, de novas relações conjugais e afetivas, antes silenciadas, e de formas mais transparentes de democracia e participação social. Sendo assim, os consensos como prática das decisões coletivas tendem a buscar mais o diálogo do que a formulação de leis universais e da valorização de tradições conservadoras que não pautam o diálogo em suas ações interiores. Como bem explana Moscovici e Doise (1991):

É fácil entender que o consenso seja tanto mais necessário quanto a sociedade muda. Na medida em que levanta novos problemas, em que desenvolve comportamentos inéditos, em que cria diferenças inesperadas, a mudança provoca, naturalmente, divergências de opiniões e rupturas de laços. Aquilo que há de fisiológico na vida social é traduzido nesta eclosão intermitente de contrastes entre termos que é necessário tornar compatíveis a fim de evitar estas rupturas, de escolher uma linha de acção e prosseguir correctamente uma tarefa. (...) Trata-se, portanto, de estimular a necessidade de procurar um consenso que funcione como um quadro no qual sejam reabsorvidas as novidades e as controvérsias decorrentes de dilemas que surgem num terreno movediço. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 6-7).

Sendo assim, essa dissertação, comungando com o quadro das Sociologias das Ausências, de Boaventura de Sousa Santos (2006) e com a Teoria dos Consensos e dissensos de Moscovici e Doise (1991), entre outros/a autores/as e pesquisadores/as nas áreas de Educação, Gênero e Sexualidade, buscamos responder a seguinte pergunta:

Quais os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia são produzidos na escola e quem são os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de Caruaru?

Nosso objetivo geral nessa investigação, portanto, é:

Analisar os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola e quem são os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de Caruaru.

Quanto aos objetivos específicos definimos, no âmbito do ensino médio de Caruaru, os seguintes:

i) Sistematizar os principais consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia nas escolas; ii) Identificar os/as principais sujeitos que falam sobre diversidade sexual e LBGTfobia na escola; iii) Identificar os/as principais sujeitos que sofrem e que negam a existência da diversidade sexual e LBGTfobia nas escolas

Esta pesquisa e seus resultados se colocam como uma contribuição para pensar políticas públicas que incidam sobre os enfrentamentos da LGBTfobia nas escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco, com vistas à construção de um espaço escolar que respeite os direitos humanos e saibam conviver respeitosamente com as diferenças. Políticas públicas que pretendam atuar nesse campo podem colaborar para assegurar a permanência da população LGBT na escola, impactando positivamente na vida dessas pessoas que terão a oportunidade de concluir a educação básica, ampliando suas possibilidades de um futuro digno com trabalho e direitos sociais.

2 UM CENÁRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA

As contribuições das pesquisas sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia são produções científicas que se inserem no contexto da educação. Temos no Brasil Programas de Pós-graduações que produzem pesquisas com a temática da diversidade e da pluralidade de gênero, desestabilizando e desfazendo ideias metonímicas⁷ (SANTOS, 2002). Historicamente, as pesquisas em gênero, sexualidade e educação ganharam contornos globais a partir do protagonismo dos movimentos sociais de identidade, como o movimento Feminista e o movimento LGBT. Ambos possuem a bandeira da intencionalidade pedagógica para confrontar ideais sexistas e LGBTfóbicas, naturalizadas nas sociedades ocidentais.

Como campo teórico, as produções científicas também produzem epistemologias “subversivas”⁸ que desestabilizam as concepções científicas de cunho positivista, de governabilidade neoliberal e de base biológica (essencialização do sexo e do gênero), criando outras histórias, outras identidades, de caráter não-linear e creíveis de existência.

Sendo assim, grandes agências de fomento de pesquisas trazem em suas agendas e grupos de trabalhos propostas sobre educação, gênero e sexualidade. Como no caso da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) fundada em 16 de março de 1978, tendo como bandeira pedagógica a universalização e desenvolvimento da educação. Hoje, a ANPED é uma das grandes associações de pesquisa no campo da educação e possuem um GT que é nomeado de Educação, Gênero e Sexualidade.

Segundo Cláudia Ribeiro e Constantina Filha (2013) ao escreverem sobre a trajetória teórico-metodológico do GT 23 durante 10 anos de sua existência (de 2004 até 2013) as autoras nos falam sobre a importância epistemológica, da *práxis* e de políticas públicas de gênero e diversidade sexual desenvolvidas a partir dos textos produzidos no GT 23. Em face de uma nova concepção de educação para a diversidade, os escritos científicos do GT 23 põem em xeque a ausência e a emergência de se pautar nas escolas e nos grupos sociais uma educação voltada para a valorização das diferenças e em busca de uma cultura de respeito:

⁷ A razão metonímica diminui ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com as suas próprias regras [...] A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver muito e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar. (SANTOS, 2002, p. 245)

⁸ III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina – Epistemologias Subversivas, 2017.

Nesses 10 anos de existência do GT 23 foram inventadas modalidades de relações, formas de troca entre as pessoas, tanto integrantes do GT quanto em sua relação com a Associação, para potencializar a canção da vida e o calor de irmãos/ãs que traduzimos como as possibilidades da tessitura de outro tecido relacional, navegando entre as capturas, as relações de poder e a força criativa da amizade (...) Nessa tessitura, nesses 10 anos, quanto conhecimento produzido, apresentado e veiculado nas Reuniões Anuais da Associação. Quanta possibilidade de interferir em processos educativos de formação inicial e continuada de educadores e educadoras a partir dos estudos do material produzido, quantas possibilidades de novas proposições de estudos, provocações, problematizações e desejo de navegarmos por mares revoltos e instáveis do conhecimento. (RIBEIRO; FILHA, 2013, p. 02).

Portanto, analisamos as publicações científicas da ANPED e das defesas de mestrado do PPGEduc (Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea) da Universidade Federal de Pernambuco. Sendo o PPGEduc decorrente do Programa de Interiorização das Universidades Federais na gestão do ex-presidente Lula e da presidente Dilma Rouseff, sendo criado em 2011.

Nossa análise se deu nos Grupos de Trabalho GT - 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos), GT - 14 (Sociologia da Educação), e GT - 23 (Gênero, Sexualidade e Educação). Escolhemos o ano de 2004 para iniciarmos a sistematização dos artigos por que até então na ANPED não existia o GT 23 de Educação, Gênero e Sexualidade e, que passou a receber trabalhos em 2004 como Grupo de Estudos (GE), só em 2006 é que o GT 23 se consolida na ANPED.

Sendo assim, é proposto analisar se os/as pesquisadores na área de pesquisas em movimentos sociais e da sociologia da educação, mesmo com a criação de um GT específico, iriam trazer trabalhos dentro de outras abordagens e teorizações, para além das teorizações de gênero, da teoria *queer*, dos estudos foucaultianos e da perspectiva pós-estruturalista de análise feitos no GT 23 e também do caráter interdisciplinar desse projeto de pesquisa, em comunicar de teorizações da sociologia e das bases teóricas dos movimentos sociais. Já no banco de dados de defesas defendidas do Programa de Pós-graduação *stricto* em Educação Contemporânea do PPGEduc focalizamos as dissertações em educação. Desse modo os GTs 03, 14 e 23 nos anos de 2004 até 2017 (onze anos) da ANPED com os temas de diversidade sexual e LGBTfobia, bem como as dissertações em educação do PPGEduc.

Utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa tipo Estado da Arte ou como é conhecida também como Revisão de Literatura, sendo delimitado a estes dois aspectos de produção de conhecimento. Esse tipo de pesquisa é caracterizado como natureza documental-bibliográfica. Como bem conceitua Laville e Dionne (1999) a pesquisa do tipo Estado da arte:

Tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procedem em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 113).

A sistematização focou sobre a quantidade de trabalhos publicados, as abordagens teóricas, os tipos de pesquisa e a metodologia. De forma sistematizada, foram feitos os seguintes procedimentos que construíram o caminho metodológico:

- Leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos GTs (03), (14) e (23) da ANPED e das defesas de mestrado do PPGEduc, nos últimos onze anos, sistematizando os trabalhos referentes ao tema de Diversidade Sexual e LGBTfobia na escola;
- Consulta e seleção dos artigos, apresentados nos GTs (03), (14) e (23) e nas defesas de mestrado do PPGEduc sobre o tema “Diversidade Sexual e LGBTfobia na escola” nos anos de 2004 a 2017, por meio da identificação dessa temática e suas subtemáticas como “diversidade sexual”, “homofobia, lesbofobia”, “bifobia” e “transfobia” nos títulos, resumo e/ou palavras-chave;
- Leitura na íntegra dos trabalhos selecionados;
- A nossa investigação também é de cunho quantitativo (pela quantidade de trabalhos) e qualitativo (pela análise feita). Em cada ano da ANPED (2004-2017) e nas defesas do PPGEduc, foram elencados dados quantitativos sobre os GTs (03), (14) e (23) e das dissertações de maneira a oferecer informações para uma análise qualitativa, na perspectiva de Minayo (2008) “Análise e tratamento do material empírico e documental diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com teoria” (MINAYO, 2008, p. 26 e 27).

Quantitativamente, o GT (03) apresenta os principais dados para nossa pesquisa:

Tabela 1. Trabalhos apresentados com o tema de Diversidade Sexual e LGBTfobia na escola no GT 03 nas reuniões da ANPED (2004-2017)

Reunião da AN-PED	27° 2004	28° 2005	29° 2006	30° 2007	31° 2008	32° 2009	33° 2010	34° 2011	35° 2012	36° 2013	37° 2015	38° 2017
Trabalhos apresentados	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	2
Pôsteres apresentados	0	0	0	0	0	0	08	0	0	0	0	0
Trabalhos encomendados	0	NI*	0	0	0	0	NI*	0	1	0	0	0
Minicursos	NI*	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Site da ANPED: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

A história do GT 03 nos remete a década de 1980, onde cria-se o GT Educação para o meio rural. A partir do ano de 1993 amplia-se o GT e ele passa a ser denominado Movimentos Sociais e Educação. Abrangendo também suas discussões para as novas demandas dos movimentos sociais ausentes, como os novos movimentos sociais (GOHN, 2000) que lutam por identidade (movimento feminista, movimento LGBT, movimento negro e etc.) juntamente com suas intencionalidades pedagógicas de educação formal e não formais.

Em 2010 houve uma norma formulação, e o GT 03 passa a ser chamado de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, consolidando o GT como caminho cosmopolita de conhecimento credível diante dos processos educativos movidos e forjados na luta dos movimentos sociais. Na nossa busca foram poucos trabalhos encontrados, no total de 7, sendo 5 trabalhos completos, 1 minicurso⁹ e 1 trabalho encomendado¹⁰. Sendo assim, o GT 03 abriga em seu site trabalhos que trazem as discussões de diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia em seus espaços educativos, mesmo que de maneira tímida.

Destacamos então, as 5 produções encontradas no GT 03 que versam sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola:

*NI= Não Informado pelo site da ANPED

⁹O minicurso intitulado “perguntas gerando perguntas em educação sexual” (28° reunião – ano de 2005) elaborado pelas professoras Érica Renata de Souza – UNICAMP, Elizabete Franco Cruz – UNICAMP, Helena Altmann e Maria Teresa Campos – UNICAMP apenas constam no site da ANPED a ementa do minicurso, sendo assim, não o traremos para a tabela de análise.

¹⁰ O trabalho encomendado “Relação entre Estado e Movimentos Sociais na Produção de Políticas de Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual” (35° reunião – ano de 2012) de autoria de Cláudia Pereira Vianna (USP) não consta para download na página da ANPED. Sendo assim, não o traremos para a tabela de análise.

Quadro 2 – Sistematização dos Trabalhos que versam sobre Diversidade Sexual e Enfrentamento da LGBTfobia na Escola no GT 03

Título	Autores/ Universidade	Abordagem Teórica	Participantes da Pesquisa	Tipo de Estudo (Meto- dologia)	Ano de Publicação
“Você não sabe ainda como eu vim para o MGM?” – Educação e construção de identidades adolescentes homossexuais no movimento GAY	Anderson Ferrari - UFJF	Pós-estruturalista – Estudos Culturais	GAG – grupo de adolescentes gays de MGM – Movimento Gay de Minas e Projeto SE LIGA, do GGB – Grupo Gay da Bahia	Pesquisa de campo e História de vida	2004
A escola em movimento: feminilidades homossexuais, identidades, pertencimento e exclusão	CAVALEIRO, M. Cristina – C.U Fundação Santo André	Teorias de Gêneros e Pedagogias das Sexualidades	Um grupo de estudantes lésbicas		2006
Juventude: entre a indisciplina e a zoeação	NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiróz - UFMG	Sociologia Crítica	Professores/as e Alunos/as	Pesquisa de campo e pesquisa etnográfica	2010
Repercussões da experiência militante em outras esferas da vida: jovens engajados em partidos políticos	BRENNER, Ana Karina - UERJ	Identidade e Sociologia do conhecimento	21 jovens universitários (com faixa etária de 21 a 29 anos)	Entrevistas biográficas	2012

Ação coletiva e formação política: os coletivos juvenis e a ocupação de uma universidade no sul de minas gerais	GROPPO, Luís Antonio – Unifal-MG	Teoria dos Movimentos Sociais (capacidade de resistência)	Discentes (grupos) da Universidade do Sul de Minas	Entrevistas semi-estruturadas e pesquisa de campo	2017
---	----------------------------------	---	--	---	------

Fonte: Site da ANPED: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

De 2004 até 2017, o GT (03) Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos publicou 168 trabalhos, e apenas 5 abordaram a temática de diversidade sexual e LGBTfobia na escola, o que representa cerca de 2,97% das publicações científicas do GT. Com isso podemos destacar que os estudos e pesquisas nessas áreas são insuficientes para o debate urgente da LGBTfobia nos espaços escolares e a valorização da diversidade sexual enquanto experiência credível de existência. Também vale ressaltar que o GT 03 possui produções teóricas importantes para desestabilizar o padrão heteronormativo imposto pela nossa sociedade, uma vez que os movimentos sociais são fronteiras contra o poder hegemônico e dentro dos processos de inteligibilidade dialogam com os coletivos e movimentos sociais LGBTs, mas, infelizmente, dentro do campo teórico das produções analisadas na ANPED, entretanto, com a criação do GT 23, este concentrou os trabalhos que versam sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia.

Quantitativamente, o GT (14) apresenta os principais dados para nossa pesquisa:

Tabela 2. Trabalhos apresentados com o tema de Diversidade Sexual e LGBTfobia na escola no GT 14 nas reuniões da ANPED (2004-2017)

Reunião da ANPED	27° 2004	28° 2005	29° 2006	30° 2007	31° 2008	32° 2009	33° 2010	34° 2011	35° 2012	36° 2013	37° 2015	38° 2017
Trabalhos apresentados	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0
Pôsteres apresentados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabalhos encomendados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Minicursos	NI*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Site de ANPED: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

Compartilhando um pouco da história do GT 14 Sociologia da Educação da ANPED, o mesmo surgiu nos anos de 1989 até 1990. Nesses anos ele foi estruturado como grupo de estudo (GE), só em 1990 durante a realização da reunião anual da associação que o GE passa a ser denominado de GT (grupo de trabalho), realizado na capital de Minas Gerais – Belo Horizonte. Segundo o site da ANPED, o GT 14 se dispõe a pensar as relações geracionais, familiares, escolares, as abordagens de gênero, as desigualdades sociais, entre outras demandas sociológicas. E mais, ao longo dos anos tem se fortalecido também de discussões sobre identidade, raça, estudos culturais, religiões não-cristãs e movimentos sociais.

Destacamos então, as 4 produções encontradas no GT 14 que versam sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola:

Quadro 3 – Sistematização dos Trabalhos que versam sobre Diversidade Sexual e Enfrentamento da LGBTfobia na Escola no GT 14

Título	Autores/ Universidade	Abordagem Teórica	Participantes da Pesquisa	Tipo de Estudo (me- todologia)	Ano de Publicação
A educação sexual no cotidiano da escola: entre a visibilidade das formas reais de manifestação das sexualidades e a conformação à heterossexualidade	BRAGA, Denise da Silva - PUCMG	Identidade Cultural, Teorias de Gênero	Professores/as e Alunos/as	Estudo de Caso	2004
Perspectivas de investigação da sala de aula a partir de uma teoria social de gênero	JULIO, Josimeire Meneses – Escola Estadual Reny de Souza Lima, VAZ, Arnaldo – UFMG	Estudos da Masculinidades e Teoria Social de Gênero		Estudo Bibliográfico	2009
Configuração do ofício de aluno: meninos e meninas na escola	PEREIRA, Fábio Hoffmann – FEUSP	Relações de Gênero e a Sociologia da Infância	Uma turma do segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo	Aspectos teóricos e metodológicos da Sociologia da Infância (reprodução interpretativa)	2015

				e Abordagem Etnográfica	
Religião e formação docente: desafios para uma educação mais tolerante	KNOBLAUCH, Adriane – UFPR	Conceitos de Habitus (Pierre Bourdieu) e de habitus híbrido e socialização (Setton), Teorias de Gênero e Sociologia da Religião	Alunas do curso de Pedagogia de uma IFES do sul do Brasil	Método Qualitativo	2015

Fonte: Site da ANPED: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

Segundo João Francisco de Souza (2004), a sociologia da educação tem em sua gênese a importante tarefa de contribuir com os conhecimentos de ação reflexiva e dialógica, que adentram as escolas e como as mesmas reagem a tal transformação:

Se configura como uma análise científico-reflexiva, portanto crítico-dialógica, implicada pedagogicamente, sobre os problemas educativos que demandam soluções de uma determinada sociedade. Os elementos-chave a manejar nessa noção são, portanto, análise científica e reflexiva ou crítico-dialógica, implicação pedagógica dessa análise, problemas socioeducativos escolares e não-escolares (informais e não-formais) a serem resolvidos e as relações (econômico-ideológicas) que conformam uma sociedade determinada num espaço e tempo específicos. Somente uma interrelação bem constituída entre essas diferentes noções será capaz de nos possibilitar uma concepção de Sociologia da Educação (SOUZA, 2004, p. 57-58).

É dentro dessas constelações de conhecimentos compartilhados no GT 14 que nossa busca por trabalhos que contemplassem as questões de diversidade sexual e LGBTfobia na escola nos possibilitou encontrar 4 entre 180 artigos apresentados ao longo de 2004 até 2017, o que representa um total de 2, 22% produções que versam sobre os dilemas sociológicos de implementação de uma cultura de valorização das diversas manifestações sexuais, bem como o confronto direto com ideologias violentas, preconceituosas e discriminatórias.

Dessa forma, podemos destacar que os estudos e pesquisas dentro da sociologia da educação são insuficientes para o debate urgente da LGTBfobia nos espaços escolares. Também vale ressaltar que o GT 14 produz produções teóricas importantes para desestabilizar o padrão heteronormativo imposto pela nossa sociedade, uma vez que a sociologia da educação é capaz de romper com razões indolentes (SANTOS, 2006), buscando uma materialidade crítica e reflexiva dos processos escolares e não-escolares como bem nos falou Souza (2004).

Quantitativamente, o GT (23) apresenta os principais dados para nossa pesquisa:

Tabela 3. Trabalhos apresentados com o tema de Diversidade Sexual e LGBTfobia na escola no GE/GT 23 nas reuniões da ANPED (2004-2017)

Reunião da ANPED	27º 2004	28ª 2005	29º 2006	30º 2007	31ª 2008	32ª 2009	33ª 2010	34º 2011	35º 2012	36º 2013	37ª 2015	38ª 2017
Trabalhos apresentados	1	2	1	1	3	5	4	6	7	6	9	6
Pôsteres apresentados	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
Trabalhos encomendados	0	0	1	0	1	0	NI*	0	NI*	1	1	NI*
Minicursos	NI*	0	0	0	0	1	0	0	NI*	0	0	1

Fonte: Site da ANPED: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

De 2004 até 2017, o GT (23) Gênero, Sexualidade e Educação publicou 189 trabalhos, e tivemos um total de 60 produções científicas que abordaram a temática de diversidade sexual e LGBTfobia na escola, o que representa cerca de 31,74% das publicações científicas do GT. Com isso podemos destacar que os estudos e pesquisas centrados no GT 23, específico para as discussões sobre diversidade sexual e LGBTfobia entre outras teorizações são produções credíveis e forjadas como experiências cosmopolitas de compreensão do mundo e de estar no mundo como possibilidade de existência e liberdade.

Quanto às produções dos 60 trabalhos encontrados nos GT (23), destaca-se trabalhos que são pesquisa de campo. Para Lage (2013): “Uma pesquisa de campo deve ser conduzida na perspectiva de construir com os sujeitos da pesquisa ou os sujeitos do campo, novas contribuições teóricas com base na realidade vivida, expressada e consentida pelos grupos” (LAGE, 2013, p. 56). Sendo assim, trabalhar uma metodologia de pesquisa de campo leva o investigador ao encontro com a realidade tal como ela é. E esse encontro gera profundas experiências, pois, não existe nada mais edificante na vida de um pesquisador do que confrontar teorias e práticas, discursos e linguagens, corpo e movimento, arrogância e humildade.

Quanto a abordagem teórica utilizada nas pesquisas, há uma menção a teóricos e suas vertentes epistemológicas. As principais abordagens teóricas que se destacaram, sendo citadas entre linhas, foram os Estudos Pós-estruturalistas e Estudos Foucaultianos (Veiga-Neto (1999), César (2009), Sierra (2013), Teorizações Feministas (Adrienne Rich (1993), Gayle Rubin (1993), Monique Wittig (1993), Guacira Lopes Louro (1995, 1998), Teoria *Queer* (Butler (1993, 1999, 2003), Lauretis (1993), Spargo (2007) e Preciado (2002, 2008, 2009, 2010, 2011), e os estudos de Diferença e Identidade (BAUMAN, 2001); (MOREIRA & CANDAU,

2003), Enfrentamento da LGBTfobia (MOTT, 2003, TREVISAN, 2005) e as teorias de Gênero (LOURO, 1999, BRITZMAN, 1996, SCOTT, 1999).

Já os tipos de estudo, estavam bem articulados em sua proposta teórica-metodológica, foi possível localizar os procedimentos de entrevistas, aplicação de questionários, observação participante, estudos de caso, estudos bibliográficos e documentais, histórias de vida e história oral. Comuns em trabalhos que trazem a abordagem qualitativa de pesquisa.

Já no banco de dados de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), da UFPE, destacamos produções forjadas no interior do agreste pernambucano que desestabilizam a lógica de monocultura do saber e do rigor do saber (SANTOS, 2006), criando e (re)criando novas formas de saberes, práticas e culturas identitárias, uma geopolítica de conhecimento cosmopolita e produzido como existente.

Criado em 2011, o PPGEduc investe cientificamente na formação de professores em diversas área do conhecimento, buscando consolidar uma educação que contemple as noções de cultura, diferença, diversidade e saberes outros. O Corpo Docente do PPGEduc é em sua maioria formado por professores Doutores dos cursos de licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste. Esse dado é importante, pois os cursos de licenciatura se situam no interior de Pernambuco como um campo de formação de professores capaz de transformar o ideário da educação, forjado por pesquisas e grupos de extensão que desestabilizam as noções de uma educação para poucos - para uma educação diversa, popular, cidadã e libertária.

O Programa é dividido em duas linhas de pesquisa: a primeira se intitula “Educação e Diversidade” no qual propõe estudar os fenômenos educativos no campo de atuação do Estado e das organizações da sociedade civil. Investiga processos e práticas educativas que estão sendo materializados no âmbito dos movimentos sociais, da educação popular, da educação do campo e de outras temáticas relativas à diversidade.

A segunda “Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem” estuda a formação inicial e continuada de professores da educação básica e do ensino superior, o trabalho docente e os processos de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, aborda aspectos como as políticas curriculares para formação de professores, a profissionalização, as práticas e os saberes docentes, bem como fenômenos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem em diferentes áreas de conhecimento, níveis e contextos educativos. (Fonte: site do PPGEduc: <https://www.ufpe.br/ppgeduc/o-programa>).

A produção e difusão do conhecimento proporcionado pelo PPGEduc trabalha a importância de uma ciência qualitativa, democrática, participativa, pós-colonial, multicultural e

diversa, que confronta com um ideário de ciência positivista, androcêntrica, patriarcal, sexista, LGBTfóbica, racista, classista, de cunho neoliberal, de razão indolente e totalitária.

Sendo assim, a pretensa cultura científica colonial, de razão indolente e hegemônica não consegue mais sustentar-se, diante dos intermináveis embates epistemológicos produzidos no meio acadêmico e por experiências credíveis de existência, forjados dentro das pesquisas de pós-graduados no agreste pernambucano.

Quantitativamente, o banco de dados de dissertações defendidas do PPGEduc apresenta os principais dados para nossa pesquisa:

Tabela 4. Trabalhos acadêmicos (dissertações) sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE

Ano	Grau	Título/Pesquisador	Tema
2013	Mestrado	Intencionalidades políticas no pensamento educativo da militância LGBT em Caruaru/ Rafael Lima Vieira	Movimento LGBT/ Pensamento Educativo
2014	Mestrado	Somos todos iguais (?): práticas e discurso sobre a diferença na educação infantil/ Anna Líssia da Silva	Educação Infantil/ Diferença e Identidade
2014	Mestrado	Mulheres emancipai-vos!: um estudo sobre o pensamento pedagógico feminista de Nísia Floresta/ Elizabeth Maria da Silva	Epistemologia Feminista/ Gênero e História
2015	Mestrado	Ciência no feminino: um estudo sobre a presença da mulher docente na pós-graduação da UFPE SILVA/ Emanuely Arco Iris	Epistemologia Feminista/ Estudos de gênero
2016	Mestrado	“Marias também têm força”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru/ Karinny Lima de OLIVEIRA	Relações de Gênero/ Violência contra as mulheres
2017	Mestrado	Políticas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai/ Márcio da Silva Lima	Políticas de gênero e diversidade sexual.

Fonte: Repositório Institucional da UFPE: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/178>

De 2013 até 2016¹¹, o PPGEduc possui 47 dissertações em seu repositório, desse total apenas 6 versam sobre questões de gênero, violência contra a mulher, epistemologias feministas, educação infantil como possibilidade de transgressão, estudos de diferença e identidade e

¹¹ Até o presente momento as dissertações defendidas no período de 2017 não foram submetidas ao repositório institucional da UFPE. Porém, a de Márcio Lima nos foi disponibilizado a ata de defesa da Dissertação.

o pensamento pedagógico do movimento LGBT. Com esse apanhado podemos destacar que os estudos e pesquisas forjados no PPGEduc agem de forma plural na abordagem da diversidade sexual e no enfrentamento da LGBTfobia nas escolas. Mesmo que ainda de forma tímida, essas produções são teorizações credíveis e põem em discussão as problemáticas de identidade de gênero, identidade sexual, homossexualidades, identidades híbridas, corpos *Queer*, transexualidades entre outras questões fabricadas como ausentes na escola e na sociedade.

A luta por uma epistemologia outra no interior de Pernambuco não é uma das tarefas mais fáceis, já que ela se debruça por lógicas de poder já consolidados por processos históricos de dominação, hegemonia e totalidade. Em busca de uma diversidade cultural, sexual e democrática, as dissertações produzidas no PPGEduc dialogam com um conjunto de pluralidades, reivindicando espaços de articulação, de legitimidade e de ciência. Segundo Santos, Nunes e Meneses (2004), a diversidade dos saberes é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais. Não há conhecimentos puros, nem conhecimentos completos, há constelações de conhecimentos.

É em busca dessa constelação de conhecimento de uma educação voltada para a diversidade sexual e no enfrentamento da LGBTfobia nos espaços escolares que nosso projeto de pesquisa aponta e torna visível aqueles e aquelas que sofrem, que negam e que falam sobre suas experiências, tornando-as presentes. O debate do enfrentamento da LGBTfobia é essencial, não só pelo viés da educação e da sociedade, como também através de produções científicas que usem de suas produções para romper com o silêncio do preconceito e da discriminação que lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais enfrentam cotidianamente, apontando caminhos e alternativas outras.

As pesquisas conhecidas como Estado da Arte e/ou Revisão de Literatura aparecem para contribuir nas pesquisas acadêmicas no levantamento de dados qualitativos e quantitativos, principalmente no campo da educação, pois possibilita ao pesquisador uma amostragem de dados teóricos e empíricos de uma determinada temática, mas também faz com que nós, pesquisadores, tenhamos outros contextos e outras curiosidades científicas numa determinada temática.

Mesmo vivenciando um período em que produzimos bastante visibilidade no meio social e educacional, ainda se perdura uma noção bastante conservadora sobre a homossexualidade e a prática homossexual. Dentro de um panorama geral, as maiores reivindicações por uma visibilidade social partem do princípio básico da dignidade das identidades LGBTs. Po-

demos elencar as questões de Projetos de Lei¹² que criminalizem a LGBTfobia, decretos através do poder judiciário para garantir, por exemplo, a utilização do nome social em departamentos públicos de âmbito federal, estadual e municipal para o público de travestis e transexuais. Ter de forma transparente as políticas de controle social, para que a comunidade LGBT possa participar efetivamente e atuar em espaços antes negligenciados.

¹² O Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu temporariamente o julgamento que avalia se a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero deve ser considerada crime. Quatro ministros votaram até agora a favor da proposta feita pelas duas ações que levaram a questão ao plenário da Corte. Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47206924>

3 QUADRO TEÓRICO

3.1 CONSENSOS E DISSENSOS NA ESCOLA: UMA TEORIA GERAL DAS DECISÕES COLETIVAS

A massa é feita pra saciar
A fome dos que a sabem modelar
Regurgitado pra lá e pra cá
Bota fermento nessa massa, deixa fermentar
Que a regra de ouro se faça:
Massa sem adubo não há (PITTY – a massa – CD sete vidas, Deck disk, 2014)

Ao propor analisar os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia na escola, é de suma importância aprofundarmos as questões epistemológicas da teoria dos consensos e dissensos produzidos por Serge Moscovici e Willem Doise (1991). Neste capítulo abarcaremos suas principais ideias e como as mesmas nos ajudam a (re)pensar as decisões consensuais ou não e individuais que são produzidas no interior das escolas.

As ideias de Moscovici e Doise (1991) partem da origem de como se fundamentou os consensos e os dissensos nas sociedades, para que servem os grupos, a necessidade básica e democrática de participar de decisões, a medição dos conflitos e as possibilidades de polarização, os efeitos das discussões privadas e públicas, os conflitos e os valores morais e éticos, a importância da comunicação, os consensos em grupos fechados e em abertos e o trabalho de decisão e das representações sociais.

Pensar a origem dos consensos e dissensos é uma tarefa histórica, que nos ajuda a problematizar as várias possibilidades que as ações coletivas se propõem alcançar para fins democráticos. Segundo os autores Serge Moscovici e Willem Doise (1991) o consenso nasce a partir de três ideias fundantes: a escolha, a confiança e a razão.

Quadro 4 – Questões iniciais da teoria dos consensos e dissensos

Escolha	É uma convicção generalizada que a verdade e a força da escolha dependem da existência de um consenso que elimina o perigo de se cometerem erros. Recorre-se ao consenso para vencer a dúvida que resulta da comparação das opiniões, da troca de argumentos por e contra, como se ele fosse a única possibilidade de prevenir um erro de avaliação, mas também para pôr termo à divisão, às incompreensões entre os defensores de posições diferentes. Pensamos, de facto, que a crítica recíproca, a análise em comum dos diversos pontos de vista, conduzem a uma decisão liberta de preconceitos e de deformações subjectivas. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 07)
Confiança	Ela significa que tudo pode ser discutido, posto em questão mediante actos ou palavras; tudo, excepto a obrigação de chegar a conclusões comuns e esperar que elas sejam mantidas, daí deriva que não se teme a violência, que se evite a suspeita e que se aposte na boa-fé de cada um. Por mais frágil que seja a confiança, os indivíduos devem, apesar disso, conservá-la, sob pena de confusão ou de desordem nas suas relações. De um modo voluntário, portanto, sem que ela lhe seja imposta por um constrangimento exterior ou uma conformidade emotiva. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 09)

Razão	Persuadidos de que a natureza humana é a mesma em todas as latitudes e em todas as épocas, eles acreditam na harmonia entre as ideias ou os objetivos a partir do momento que os conhecem. Ela varre os preconceitos, afasta a sujeição sem razão e a imitação cega, afim de colocar os indivíduos na via da ciência em comum conforme à razão é o de se informar, reconhecer a realidade dos conflitos de opiniões e de interesses para conduzir as partes a procurar uma solução esclarecida no meio das suas posições antagonistas. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 10)
-------	--

Fonte: MOSCOVICI; DOISE, 1991

Sendo assim, articular historicamente os consensos dentro de um conjunto de quadros epistemológicos nos ajudam a descobrir sua riqueza enquanto elemento fundamental para pensar novas práticas democráticas e participativas. Sejam em espaços institucionalizados como escolas, igrejas e departamentos públicos como também em espaços de sindicatos, ONGs e etc.

Ainda segundo os autores, os consensos tendem a se classificar em duas possibilidades clássicas, a primeira diz respeito a busca fiel de informações possíveis para que todos tenham conhecimento das inúmeras possibilidades do que venham a ser decidido e a segunda nos traz o compromisso de chegar há um consenso em ambas as partes envolvidas. De forma participativa, democrática e livre de demandas externas. Sendo assim:

Cada um sacrifica fragmentos de sua convicção, aspectos de sua própria realidade, renuncia a um grau de individualidade para atingir o acordo e uma visão partilhada por todos. O compromisso é, portanto, a solução mediante a qual cada actor de um eventual conflito renuncia àquilo que lhe é caro, mas não vital, afim de obter o apoio dos outros, o qual lhe é verdadeiramente indispensável. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 12).

Desse modo, os consensos têm o papel democrático de estabelecer em seus jogos sociais a maior possibilidade possível de um compromisso baseado na ética de boas decisões. O compromisso, dessa forma, joga nas margens opiniões radicais e de cunho individualista.

Ainda segundo os autores, na década de 1960 a teoria clássica dos consensos foi desafiada pelas novas agitações sociais dos jovens estudantes franceses. (MOSCOVICI; ZAVALLONI, 1969). Diante de discussões calorosas, opiniões pessoais e grupais, se perdurava ainda a ideia radical de sua opinião individual. Essa polarização foi capaz de romper com a teoria clássica dos consensos, e permitir a entrada de novas formas de pensar coletivamente e individualmente, mas sempre sobre um ponto de vista pessoal e intransferível. Como nos falam os autores:

Este efeito da discussão de grupo contraria o saber tradicional, o qual, como fizemos acima notar, implicava que a decisão de grupo ou as respectivas posições deveriam ser moderadas relativamente à distribuição inicial das preferências individuais. (...) O efeito da polarização que inicialmente estava associado às atitudes tem sido recentemente atribuído a uma vasta gama de tarefas de avaliação e de decisão. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 21).

Dessa forma, a polarização de grupo tem também suas amarras na institucionalização da democracia. Os autores nos relatam que de forma arbitrária e intencional, líderes pautam polarizações em grandes decisões governamentais para fins individuais e por vezes coletivos de pequenos grupos. O consenso, que seria usado para chegar a fins democráticos de decisão é elevado à categoria de antagonista. Eis a tarefa epistemológica de Moscovici e Doise (1991) ao abordar a teoria dos consensos e dissensos, promover uma teoria que seja capaz de reinventar as relações democráticas e que estas sejam capazes de romper com ideias extremistas e preconceituosas.

Moscovici e Doise (1991) nos questionam: para que servem os grupos? Diante dessa problematização, eles rementem essa ideia central ao envolvimento dos indivíduos e dos grupos que tomam atitudes participativas e que sejam ativos nas proposições levantadas para melhor chegar a um consenso. Segundo os mesmos, é importante que nesses grupos existam laços de afeto mas que os mesmos não sejam pontes para possíveis deliberações. Entre uma hierarquia de valores e as informações prestadas, o consenso deve ser pautado sempre por meio da troca crítica e fiel de informações.

Assim, as línguas, os costumes, as regras de vida, as leis, as crenças religiosas, o direito, as teorias científicas, etc., cujo valor depende unicamente do uso e do consenso da maioria, ninguém pode organizá-los nem modifica-los por sua conta e risco, sem assinar contrato com os outros membros da colectividade. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p.29).

Nesse contexto, a teoria da coletividade e a psicologia das multidões, tanto em grupos como em proposições individuais, são teorizadas por meio do conhecimento adquirido ao observar os grupos e os indivíduos, seus pensamentos e suas possíveis reações a determinadas questionamentos morais, religiosos, políticos e etc. nesse contexto, Moscovici e Doise (1991, p.31) dividem a importância dos grupos em dois paradigmas:

Quadro 5 – A importância dos grupos na Teoria dos Consensos e Dissensos

Para que servem os grupos?	
	• A ideia de que os homens, uma vez reunidos, são despojados das suas qualidades, é fundamental para o tipo de concepção que propõe para isso uma solução largamente partilhada (1991, p.31); • O conjunto dos indivíduos é bem menos sucedido do que individualmente, qualquer que seja a sua educação e sua riqueza. Impedem-se mutuamente de se darem o melhor de si próprios. Aquilo que é comum a todos é pois pautado por aqueles que são menos providos de inteligência ou força de carácter. (1991, p.31); • Forma-se uma espécie de unidade mental que ele não controla, que o protege contra a dúvida, elimina o aguilhão do escrúpulo e nivela os indivíduos acentuando-lhes as qualidades comuns a ex-

Os indivíduos e os grupos	pensas das suas próprias qualidades. (1991, p.32); • As qualidades dos indivíduos enquanto matéria de inteligência, de criatividade, parecem perder energia e originalidade. Para dizer as coisas cruamente, em termos de perdas e lucros, ganha-se mais ponto as pessoas a trabalhar sozinhas do que em conjunto. (1991, p.35); • O pensamento colectivo raciocina sobre questões sociais importantes – a educação, a guerra, a paz, a pena de morte, etc. – em função de casos particulares, imagens <i>slogans</i> aos quais reagimos em vez de reflectimos. (1991, p.35).
A proposição humana fundamental para o compromisso	• A propensão para o compromisso tornou-se não somente um postulado da teoria como um facto de experiência inerente à sociabilidade em qualquer que seja o domínio considerado. (1991, p. 38); • É precisamente através do compromisso que se espera que o grupo agarre os indivíduos e os adapte a uma realidade comum. Assim se completam as forças que fazem inflectir a vida colectiva para a uniformidade e a vida pessoal para a diferença e o desvio. (1991, p.41); • Pertencer a um grupo é uma garantia de mediocridade, já que vemos estabelecer-se o pensamento crítico, diminuir a criatividade, subutilizar-se o saber, perde-se a responsabilidade e conduzir o indivíduo para o famoso homem médio. (1991, p. 47); • O factor de discutir, ou mesmo de espalhar argumentos, tem sempre efeito tornar salientes e melhor definidas as alternativas. O envolvimento pessoal fornece um ponto de ancoragem a partir do qual se ordenam os acordos ou crenças, as atitudes e os comportamentos, num sentindo preciso. (1991, p. 52); • Mobiliza as possibilidades intelectuais e afectivas de cada um dos seus membros fazendo-os participar nunca acção colectiva, não para aumentar a sua coesão, mas para lhes permitir ultrapassar a barreira das normas face à qual, quando sozinhos, tinha recuado. (1991, p.54)

Fonte: MOSCOVICI; DOISE, 1991

Diante dos paradigmas elencados acima, Moscovici e Doise (1991) nos chamam a atenção para os emblemáticos termos “adaptados” e “desadaptados”. Levando em consideração a função social, política e epistemológica dos grupos e sua contribuição para o compromisso nas redes de sociabilidade e de decisões, os sujeitos adaptados seguem valorizando as bases hegemônicas do capitalismo e toda sua esquizofrenia, negando as diferenças culturais e valorizando as bases conservadoras em âmbitos institucionais, como o governo, a escola e a igreja cristã.

Dessa maneira, os sujeitos desadaptados se inserem em contextos da contracultura, da subversão e da insubmissão. No interior da escola, a população LGBT é acionada como “diferentes”, por não se encaixar na matriz heterossexual que domina a escola. Esta população segue sendo como os corpos desadaptados na escola. O silenciamento da identidade ou da pós-identidade, o desejo sexual e o comportamento são elevados a categorização de anormalidade, sendo assim, devem ser enquadrados ou normalizados pela matriz heterossexual.

De fato, as decisões coletivas tomadas nas escolas brasileiras, de forma mais geral, são acionadas pelo padrão dos adaptados, dessa maneira, estudantes LGBTs sofrem com a negação da violência que sofrem, e acabam se evadindo das escolas. Como bem fala Junqueira (2008):

O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam em relação a travestis e a transexuais. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas. Por isso, não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência. Não por acaso, diversas pesquisas têm revelado que as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola de inserção no mercado de trabalho. (JUNQUEIRA, 2008, p. 33).

Os espaços de tomada de decisão da escola, por parte da gestão, dos professores e dos alunos são acionados como lugares de hierarquização e de valores tidos como tradicionais e conservadores. Em uma escala de decisão, as polarizações das decisões, por muitas vezes, silenciam as vozes¹³ dos estudantes LGBTs. Moscovi e Doise (1991) nos chamam a atenção para o fato de que as decisões em grupos e as decisões individuais são tomadas em partes pelo compromisso ou pelo extremismo. O que seria uma decisão normal pode torna-se anormal em determinados grupos ou de percepções individuais. O fato principal é a função dos grupos, tanto na escola, como em meios institucionais ou não, devem procurar:

Uma decisão visando um consenso de ordem, por exemplo, científica. Se todos pensam que os seus próprios raciocínios e os dos outros tem o mesmo valor, chega, sem hesitar e rapidamente ao consenso. Se, pelo contrário, uma maioria pensa que apenas os seus raciocínios têm valor e que os da minoria não tem qualquer valor, enquanto que a minoria pensa precisamente o contrário, é evidente que jamais chegarão a um consenso. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p.56).

3.1.1 As formas elementares de participação das decisões e nos consensos

Moscovici e Doise (1991, p. 61-82) nos remetem três formas diferentes e elementares dentro do contexto das decisões e dos consensos. São elas: i) a necessidade de participar, ii) o direito e o avesso das decisões tomadas em comum; e iii) da participação consensual à participação normalizada. De forma sistematizada, eis os principais aspectos de cada uma:

¹³ Temos como exemplo a série produzida e exibida pelo canal de *streaming* Netflix “*Thirteen Reasons Why* (2017/2018)” que retrata a vida de vários estudantes envolvido em um suicídio de uma das alunas da escola. Ao longo da primeira e da segunda temporada podemos perceber o quanto a escola e sua estrutura física e pedagógica estão em crises. A decisão da protagonista de tirar a própria vida na série é vista como negligência da gestão da escola e dos professores. Ao passo que o *bullying* só aumenta, não há uma intervenção direta da escola para conter os mesmos.

Quadro 6 – Formas elementares na compreensão dos consensos e dissensos

Formas elementares	
A necessidade de participar	• A ideia de que fazer parte de uma família, de um círculo, de uma assembleia, de uma categoria social é a condição prévia obrigatória para uma forma de escolha e de entendimento que dá acesso às trocas que informam a existência pública de cada um. (1991, p.61); • Tomar lugar nos seus acontecimentos, nos seus rituais, nas suas decisões é a barragem contra a apatia e a depressão que ameaçam o homem sozinho, contra o aborrecimento que o estreita numa sociedade à qual ele se sente ligado. (1991, p.66).
O direito e o avesso das decisões tomadas em comum	• Cada uma das partes é levada a redefinir o seu ponto de vista, a olhá-lo através dos olhos do outro e a considerar o ponto de vista do adversário como se fosse seu. Deste modo, o cruzamento de um grande número de antíteses e de diferendos faz desviar o pensamento individual para o pensamento colectivo. (1991, p.71); • Se não se discutisse, os problemas poderiam ser colocados e as soluções propostas, mas não exerceriam qualquer influência profunda. (1991, p.73); • Consideremos a discussão como a instituição que dá a cada um a possibilidade de tomar parte nos assuntos do grupo, como o emblema do consenso. (1991, p.74).
Da participação consensual à participação normalizada	• Desenrola-se modo a manter o equilíbrio entre os indivíduos, sem privilegiar a maioria nem prejudicar a minoria, as quais, aparentemente podem exprimir-se fora de qualquer regra prescrita. Ela atinge um pico no momento em que as opiniões e os desejos, os interesses e os partidos são expostos à luz do dia, sem se confrontarem com limites exteriores. (1991, p.76); • O acesso dos membros do grupo à discussão e ao consenso é regulado pela hierarquia existente. Distinguem-se assim pela competência relativa atribuída a cada um, o grau com o qual podem implicar-se na comunicação e na conclusão de um acordo. Neste âmbito, tudo o que levanta um problema e exige uma decisão, quer se trate de um litígio ou de uma acção a realizar, sobe ao topo para ser resolvido. (1991, p. 78).

Fonte: MOSCOVICI; DOISE, 1991

Desde a necessidade de participar até o encontro da participação consensual e normalizada, os autores nos convidam a pensar a importância das decisões tomadas na escola e como as mesas devem ser construídas em comum acordo com todos os atores sociais que vivem na comunidade escolar. É imprescindível que na escola se fortaleça a participação consensual, na qual leva em consideração a tarefa democrática de ouvir a todos os envolvidos, e que a participação normalizada seja cada vez mais aberta ao diálogo, sem precisar construir grandes muros de hierarquia social.

Moscovici e Doise (1991) nos relatam que para além das participações consensuais e normalizadas, pode ocorrer também a polarização dos grupos. No qual eles evocam de conflitos e consensos extremos. Dessa problematização surgem duas perguntas chave: quais os grupos são suscetíveis de polarizar e como se dá a divisão do trabalho cognitivo dos grupos?

Quadro 7 – Conceitos sobre conflitos e consensos extremos

Conflitos e consensos extremos	
Polarização dos grupos	• Os indivíduos tomem parte nas discussões de modo directo; sejam bem marcadas as diferenças entre os seus conhecimentos e as suas opiniões, aquilo que esteja em jogo nas discussões tenha valor para eles (1991, p. 84); • Supõe-se que o conflito que nasce do desvio entre as escolhas e as opiniões dos membros do grupo é tanto mais vincado quanto mais nítidas as diferenças entre eles. Mas exactamente, quando os indivíduos são inicialmente diferentes e heterogêneos começam por ter posições distanciadas sobre um problema e as suas informações são distribuídas de um modo desigual. (1991, p. 87). • O consenso é polarizado, ao favorecer-se a divergência e depois o debate, mediante a heterogeneidade dos indivíduos, a sua pertença a profissões distintas, a distância entre as posições individuais, mediante uma menor coesão dos grupos ou uma confiança acrescida entre os seus membros. (1991, p. 94-95).
Divisão do trabalho cognitivo	• A divisão do trabalho cognitivo, ao multiplicar as oportunidades de polémica e ao implicar os participantes, contribui para polarizar os seus consensos sobre a solução que inicialmente suscitara as controvérsias e levar, as pessoas a convencerem umas às outras. (1991, p. 95); • O fator essencial é a diferença, quer seja a dos pontos de vista, das competências em matéria de argumentos, do sistema de conhecimentos ou das posições num grupo. (1991, p. 97).

Fonte: MOSCOVICI; DOISE, 1991

Dessa maneira, tanto a polarização dos grupos quanto a divisão do trabalho cognitivo nos ajudam a problematizar as decisões e os conflitos que ocorrem no interior das escolas. Dessa maneira, pensar as várias possibilidades de consensos, tanto em grupos, quanto em ações individuais agregam no interior da escola a boa conversa e o bom diálogo, necessários para uma civilidade democrática nas relações. Por fim, temos o trabalho de decisão, que busca estender reflexões a partir das representações individuais às representações sociais, bem como a tensão entre o pensamento divergente e o pensamento convergente e na possibilidade de que são precisos dois para chegar a uma verdade.

Nesse quadro, é possível estender as principais reflexões feitas pelos autores, bem como suas possibilidades conceituais de atuação dos consensos e dos dissensos na teoria geral das decisões coletivas, na qual estendemos para o interior das escolas.

Quadro 8 - O Trabalho de Decisão

O Trabalho de Decisão	
Das Representações individuais à representação social	• É desenvolvido para transformar as representações, que aparecem como distintas, numa representação partilhada que lhe corresponde. (1991, p. 210); • Ao fazer convergir a maior parte para uma representação social, as decisões múltiplas que conduzem ao consenso fazem mais do que aproximar os pontos de vistas; elas dão início a laços sociais ou reforçam-nos. (1991, p.2010);
A tensão entre o pensamento divergente e pensamento convergente	• Conforme os indivíduos estão sob influência de uma maioria ou de uma minoria, assim o seu pensamento se torna convergente ou divergente. Não é portanto a diferença ou o conflito entre os pontos de vista que encoraja ou desencoraja uma ou outra; o elemento determinante é saber quem os exprime, como se a maioria estivesse associada a um gênero de pensamento e a minoria a outro. (1991, p. 214).
São precisos dois para chegar a uma verdade	• Para chegar a um consenso, é preciso tocar em convicções mais vastas, como fazem as religiões e os movimentos sociais. Do mesmo modo que é conveniente ter uma hipótese quando se deseja observar factos, também se deve partilhar um esboço de representação para assimilar informações e argumentos a fim de se encaminhar no seu sentido. (1991, 224).

Fonte: MOSCOVICI; DOISE, 1991

Ao propor estender reflexões sobre as representações individuais e sociais, ancorados nos pensamentos divergentes e convergentes, os autores nos apresentam como a busca por um consenso é capaz de contextualizar verdades e mitos postos na sociedade e como a mesma pode nos ajudar a encontrar outras possibilidades de interpretação da realidade.

A importância de buscar o pensamento divergente na escola, quando a mesma negar o debate da diversidade ou de qualquer possibilidade de inexistência de algum grupo ou comunidade identitária. O pensamento convergente também deve ser uma possibilidade de consenso ao passo que lutar por uma escola democrática é uma garantia de liberdade.

Em nossa pesquisa, os consensos e dissensos nas escolas não seguem, de fato, uma conversa formal e institucionalizada, mas sim, uma consciência social de como se dão as possibilidades de consensos e dissensos. Desde a entrada de alunos/as LGBTs na escola, e como a escola lida com novas demandas que esse público demanda, não existe nas escolas pesquisadas uma conversa de como proceder para tal especificação desse público, mas sim, uma forma de como trabalhar com eles/as.

As gestoras e os/as professores/as lidam com essas demandas de forma a promover o respeito, mesmo que em alguns quadros de professores/as conservadores, tendem a negar ou até mesmo agir de forma arbitrária com questões de alunos/as LGBTs.

3.2 SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS – QUANDO O SILÊNCIO GRITA

O jogo pressupõe um palco, o palco exercita-se com um texto e o texto é autobiografia do seu autor. Quando estas intertextualidades se tornarem auto-reflexivas e conscientes de que constituem relações ou processos sociais “cristalizados” – através dos quais se nega a alguns indivíduos ou grupos sociais a peça, o palco e o texto, ou através dos quais eles são silenciados pela força – podem então transformar em projectos locais emancipatórios de um conhecimento pós-moderno indiviso. (SANTOS, 2000, p. 94).

O quadro teórico das Sociologias das Ausências¹⁴ desenvolvido por Santos (2002; 2006) nos fala que aquilo que não existe é na verdade, produzido como não-existente, portanto, não credível de existência, de experiência e de credibilidade. Não há alternativas possíveis que possam apontar novas formas de existência.

Nesse quadro, o autor analisa a construção epistemológica dos acontecimentos e descobertas propostas pelo projeto de investigação – A reinvenção da emancipação social - que conduziu durante os anos de 1999 até 2001 e suas conclusões apontam para um desperdício da experiência social, que está estritamente ligado a um modelo de racionalidade hegemônica de base capitalista que silencia, subalterna e invisibiliza qualquer alternativa aos seus conjuntos de ideias totalizantes, na qual Santos (SANTOS, 2006, p.94) evoca de razão indolente. E como proposta alternativa e credível à razão indolente aponta a razão cosmopolita que tem em sua estrutura epistemológica três procedimentos meta-sociológicos: a sociologia das ausências, das emergências e o trabalho de tradução.

¹⁴ Este projecto propôs-se estudar as alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global produzidas pelos movimentos sociais e pelas organizações não governamentais na sua luta contra a exclusão e a discriminação em diferentes domínios sociais e em diferentes países. O principal objectivo do projecto foi determinar em que medida a globalização alternativa está a ser produzida a partir de baixo e quais são as suas possibilidades e limites. Escolhi seis países, cinco dos quais semiperiféricos, em diferentes continentes. A minha hipótese de trabalho foi que os conflitos entre a globalização neoliberal hegemónica e a globalização contra-hegemónica são mais intensos nestes países. Para confirmar esta hipótese, selecionei também um dos países mais pobres do mundo: Moçambique. Os seis países escolhidos, para além de Moçambique como país periférico, eram a África do Sul, o Brasil, a Colômbia, a Índia e Portugal. Nestes países, identificaram-se iniciativas, movimentos, experiências, em cinco áreas temáticas em que mais claramente se condensam os conflitos Norte/Sul: democracia participativa; sistemas de produção alternativos e economia solidária; multiculturalismo, direitos colectivos, pluralismo jurídico e cidadania cultural; alternativas aos direitos de propriedade intelectual e biodiversidade capitalistas; novo internacionalismo operário. (SANTOS, 2002;2006). Link de acesso: <http://www.ces.uc.pt/emancipa/pt/index.html>.

Quadro 9 – Construção Epistemológica das Sociologias das Ausências

Investigação	Conclusões
(1) Tratou-se de um projecto conduzido fora dos centros hegemónicos de produção da ciência social, com o objectivo de criar uma comunidade científica internacional independente desses centros. (p. 94).	(1) A experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. (p.94)
(2) O projecto implicou o cruzamento não apenas de diferentes tradições teóricas e metodológicas das ciências sociais, mas também de diferentes culturas e formas de interacção entre a cultura e o conhecimento, bem como entre o conhecimento científico e o conhecimento não-científico. (p.94).	(2) Esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. (p.94).
(3) O projecto debruçou-se sobre lutas, iniciativas, movimentos alternativos, muitos dos quais locais, muitas vezes em lugares remotos do mundo e, assim, talvez fáceis de desacreditar como irrelevantes, ou demasiado frágeis ou localizados para oferecer uma alternativa credível ao capitalismo. (p.94)	(3) Para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. (p.94).

Fonte: Site: <http://www.ces.uc.pt/emancipa/pt/index.html>

Nos termos das Sociologias das Ausências e das Emergências, a razão indolente¹⁵ procura contrair o presente e expandir o futuro, numa relação de totalidade com o todo e as outras partes que a compõe. Sendo assim, ela própria se torna dicotômica e hierarquizada. Numa relação de dicotomia as relações de poder também ganham contornos de opressão, pois sendo a razão indolente a porta voz da compreensão ocidental do mundo moderno no qual vivemos, as outras formas de mundo não-ocidentais, como a Oriental e o “selvagem” são interpeladas numa relação de subalternização e invisibilidade.

Contrair o presente dentro de uma lógica racional, hegemônica e capitalista significa para a razão indolente o desespero de um presente incerto, inacabado, inapropriado, onde apenas com a expansão do futuro é que as sociedades ocidentais conseguirão a tão cultuada cultura do desenvolvimento e do progresso. A razão indolente segundo Santos (2006):

Subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemónico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos. A consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desen-

¹⁵ No prefácio da Teodiceia [1710 (1985)], Leibniz refere a perplexidade que desde sempre tem causado o sofisma que os antigos chamavam a “razão indolente” ou “razão preguiçosa”: se o futuro é necessário o que tiver de acontecer acontece independentemente do que fizermos, é preferível não fazer nada, não cuidar de nada e gozar apenas o prazer do momento. Essa razão é indolente porque desiste de pensar perante a necessidade e o fatalismo de que Leibniz distingue três visões: o Fatum Mahometanum, o Fatum Stoicum e o Fatum Christianum. (SANTOS, 2000, p. 42).

volvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo constituíram o contexto sócio-político em que a razão indolente se desenvolveu. As exceções parciais, o romantismo e o marxismo, não foram nem suficientemente fortes nem suficientemente diferentes para poderem ser uma alternativa à razão indolente. Por isso, a razão indolente criou o quadro para os grandes debates filosóficos e epistemológicos dos dois últimos séculos e, de facto, presidiu a eles (SANTOS, 2006, p 96).

A razão indolente está intrinsicamente ligada ao pensamento da modernidade ocidental e bem articulado com as motivações pós-modernas numa aliança com as concepções do colonialismo. Como paradigma do século XVI até o século XIX a modernidade ocidental centrou suas forças em duas concepções: a regulação social e a emancipação social.

Ainda segundo Santos (2006) a regulação social estaria imbricada no Estado, no mercado e nas comunidades, assim como a emancipação social estaria imbricada na valorização da vida social e política, na cultura e nos conhecimentos para o progresso. Essas duas concepções estão bem articuladas com duas grandes tradições teóricas da modernidade: o liberalismo político e as concepções marxistas. Essas grandes bases construíram ao longo dos séculos dois conhecimentos distintos, filosóficos e políticos na sociedade, de um lado o liberalismo concebe o capitalismo como saída e transformação social, já o marxismo se situa numa luta pós-capitalista na busca utópica do fim da luta de classe e na saída da subalternização da classe trabalhadora. Porém, ambos não travaram uma ruptura significativa pelo fim das relações coloniais.

É no plano epistemológico que Santos (2006) vem nos desafiar a pensar o colonialismo presente e ativo nas concepções de modernidade ocidental, pós-moderno e pós-modernidade. Nesse sentido explica a regulação social como conhecimento-regulação e a emancipação social como conhecimento-emancipação:

O conhecimento-regulação é a forma de conhecimento que se constrói ao longo de uma trajetória entre a ignorância concebida como caos e o saber concebido como ordem, enquanto o conhecimento-emancipação se constrói ao longo de uma trajetória entre a ignorância concebida como colonialismo e o saber concebido como solidariedade. A ignorância colonialista consiste na recusa do reconhecimento do outro como igual e na sua conversão em objecto e assumiu historicamente três formas distintas: o selvagem, a natureza e o Oriente (SANTOS, 2006, p. 32).

O conhecimento-regulação foi ao longo da história produzido como ciência moderna e posto ao debate para as relações capitalistas e sobretudo, recodificou o conhecimento-emancipação, que perde sua credibilidade pelo poder da supremacia da regulação, e passa então a ter o colonialismo como sua principal base para a ignorância social, política e cultural das nações colonizadas. Com isso as relações entre totalidade e poder, se constituem num conhecimento-regulação onde condições de classificação social tomam pra si a posse de uma

monocultura do saber que silencia, violenta e subalternizam qualquer identidade que tente desestabilizar suas concepções. Uma delas é a educação, que ao passar dos séculos, serve como base para impor as ideias indolentes em uma sociedade hegemônica.

A razão indolente concentra sua força no conhecimento-regulação, enquanto a razão cosmopolita concentra a sua no conhecimento-emancipação. Dessa maneira, Santos (2000, p. 82-93) ao percorrer sobre os paradigmas emergentes, aponta alguns elementos fundantes epistemológicos importantes para desestabilizar a razão indolente e transformar a razão cosmopolita em uma alternativa paradigmática credível à racionalidade moderna hegemônica e suas formas de dominação. Entre elas podemos citar:

O sujeito e o objecto: todo conhecimento é autoconhecimento: Um conhecimento objectivo e rigoroso não pode tolerar a interferência de particularidades humanas e de percepções axiológicas. Foi nessa base que se construiu a distinção dicotômica sujeito/objecto (...) do ponto de vista do conhecimento emancipatório, a distinção entre sujeito e objecto é um ponto de partida e nunca um ponto de chegada. Corresponde ao momento da ignorância, ou colonialismo, que é nada mais nada menos de que a incapacidade de estabelecer relação com outro a não ser transformando-o em objecto (...) todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não descobre, cria (2000, p. 82-83);

Natureza e cultura: toda a natureza é cultura: A cultura passou de artefacto intrinsecado num mundo de natureza à expressão da conversão da natureza em artefacto total. Aliás, é possível argumentar que esta transformação só foi possível porque a natureza enquanto objecto de conhecimento foi sempre uma entidade cultural e que, por isso, desde sempre as ciências ditas naturais foram sociais (...) Esta verificação permite mostrar que a ciência moderna, além de moderna, é também ocidental, capitalista e sexista (2000, p. 85);

Uma ciência ocidental capitalista: A sociologia implícita no dualismo natureza/cultura é particularmente notória nas chamadas ciências da vida. Escolho, entre muitos outros, dois exemplos: a teoria da evolução de Darwin e a primatologia. A selecção natural é uma história de progresso, de expansão, de invasão e de colonização; é em suma, quase uma história natural do capitalismo ou uma história do capitalismo natural. A primatologia é, no fundo, um conjunto de metáforas ou histórias sobre a origem e a natureza do homem, um discurso ocidental sobre a ordem social (...). A primatologia é um campo multicultural, influenciado por uma biopolítica que, em diferentes culturas, estabelece diferentes redes de significação entre seres humanos e primatas, entre cultura e natureza (2000, p. 87);

Uma ciência sexista: O etnocentrismo ocidental, que acima reconhecemos na teoria da evolução de Darwin, desdobra-se em androcentrismo nas suas concepções sobre as relações entre os sexos (...). Os estudos feministas, sobretudo os dos últimos vinte anos, tornaram claro, que, nas concepções dominantes das diferenças científicas, a natureza é um mundo de homens, organizado segundo princípios socialmente construídos, ocidentais e masculinos, como os da guerra, do individualismo, da concorrência, da agressividade. Da descontinuidade com o meio ambiente (...) tanto na ciência moderna como na filosofia, o sexismo reside na falsa universalidade das “generalizações transcendentais” (2000, p. 89);

Todas as ciências são ciências sociais: É como se a máxima de Durkheim se tivesse invertido e em vez de serem os fenómenos sociais a ser estudados como se fossem fenómenos naturais, serem os fenómenos naturais a ser estudados como se fos-

sem fenômenos sociais. (...) A superação da dicotomia ciências naturais/sociais tende assim a revalorizar os “estudos humanísticos”. Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as *humanidades* sejam, elas também, profundamente transformadas. O que há nelas de futuro é terem preferido compreensão do mundo à manipulação do mundo (2000, p. 91-93).

A busca para romper com pressupostos naturalizados e essencializados pela razão indolente é uma proposta cosmopolita e emergente. Sendo essa alternativa uma nova transição paradigmática que tem em sua concepção multicultural o conhecimento como emancipação é uma tarefa árdua, cansativa e persistente. Entre o sujeito e o objeto a busca de um autoconhecimento emancipatório, entre a natureza e a cultura, a valorização ôntica da natureza como possibilidade de existência sem as amarras da cultura sexista, classista e racista; uma ciência ocidental capaz de explorar a existência como uma ecologia de conhecimentos e a busca de uma epistemologia feminista que desestabilize a noção androcentrica e sexista da ciência moderna. Uma ciência social e natural que busque a humanidade como possibilidade epistemológica, ou como nos diz Santos “o jogo pressupõe um palco, o palco exercita-se com um texto e o texto é a autobiografia do seu autor (SANTOS, 2000, p. 94). A peça em cena, o palco lotado e o texto vivo usado como transformação emancipatória e não mais como subalternização e hierarquização.

E como podemos subverter essa racionalidade científica, filosófica e cultural tão bem estrutura e posta como verdade absoluta pela razão indolente? Santos (2006) nos propõe a criação de uma cultura contra-hegemônica de razão cosmopolita como um dos caminhos possíveis para desestabilizar a ciência hegemônica, seja por meio de revoluções culturais, comportamentais e educacionais:

Proponho uma racionalidade cosmopolita que, nesta fase de transição, terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia. Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências (...) em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade. (SANTOS, 2006, p. 95).

A razão indolente possui quatro formas diferentes de impor sua concepção de racionalidade ocidental (SANTOS, 2006, p. 95-96), em nossa pesquisa utilizamos as concepções teóricas da razão metonímica, pois a mesma integra a crítica da sociologia das ausências e o trabalho de tradução como proposta cosmopolita de razão.

Quadro 10 – As quatro formas da razão indolente

Razão Imponente	Aquele que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria.
Razão Arrogante	Que não sente a necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre, e por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade.
Razão Metonímica	Que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima.
Razão Proléptica	Que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente.

Fonte: SANTOS, 2006.

A razão metonímica se expressa através da forma de totalidade da compreensão ocidental do mundo pela ordem que causa em todas as partes que a compõe. Sendo o único modelo de racionalidade credível e existente na estrutura ocidental, as outras partes ou especificidades que a compõe sempre serão colocadas no lugar da dicotomia que gera a hierarquia. Como bem explica Santos (2006), a razão metonímica é:

Obcecada pela ideia da totalidade sob forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento de todo como o de cada uma das partes. Há pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afectam o todo e são vistas como particularidades (SANTOS, 2006, p. 97).

Produzindo a dicotomia entre as especificidades que a compõe, a razão metonímica acredita que seja ela a razão pelo qual a totalidade seja sempre a razão universal, entretanto Boaventura de Sousa Santos nos fala que “o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformadas em termo de referência pelas demais” (SANTOS, 2006, p. 98).

Desse modo, produzem-se as maiores dicotomias consideradas como universais e naturais em nossa sociedade, sob a égide da hierarquia, sendo elas a cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher, heterossexual/homossexual; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente e etc. A referência em forma de dicotomia se expressa na forma de superioridade epistêmica do primeiro sobre o segundo, que será fabricado como subalterno e invisível, ou pior, dependente da sua referência primária para existir.

Dessa forma, sua compreensão do mundo ocidental só pode existir a partir de uma razão persistente, exclusiva e totalmente completa:

A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, para a razão metonímica nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade. (...) Assim, não é admissível que qualquer das partes tenha vida própria para além da que lhe é conferida pela relação dicotômica e muito menos que possa, além de parte, ser outra totalidade. Por isso a compreensão do mundo que a razão metonímica promove não é apenas parcial, é internamente muito selectiva. A modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria (SANTOS, 2006, p. 98).

Segundo o domínio da razão indolente, definido por esse autor, não existe relação social e produtiva entre homens se não existir a mulher, não há cultura científica sem os saberes tradicionais, não existe a dominação heterossexual sem o homossexual. Desestabilizar esses pares dicotômicos e (re)pensar essas relações sem o poder da dicotomia é uma das principais propostas da razão cosmopolita baseadas nas sociologias das ausências

A razão metonímica domina no cenário pós-moderno o sistema capitalista hegemônico, o caráter científico das ciências sociais e filosóficos e a valorização de sua cultura dominante. Dessa modo, toda forma de multiplicidade dos mundos é contraída para uma visão térrea, plana e global assim como as temporalidades são reduzidas ao tempo linear. Santos (2006) ainda nos fala que a razão metonímica não está disposta a dialogar com outras possibilidades de transformação social do mundo se não for por sua via de totalidade e contração do presente:

A razão metonímica não se insere no mundo pela vida da argumentação e retórica. Não dá razões de si, impõe-se pela eficácia da sua imposição. E essa eficácia manifesta-se pela dupla vida do pensamento produtivo e do pensamento legislativo; em vez da razoabilidade dos argumentos e do consenso que eles tornam possível, a produtividade e a coerção legítima. (...) Começa hoje a ser evidente que a razão metonímica diminuiu ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com as suas próprias regras. Reside aqui a crise da ideia de progresso e, com ela, a crise da ideia de totalidade que a funda. A versão abreviada do mundo foi tomada possível por uma concepção do tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é o que ainda não é. (...) A contração do presente esconde assim, a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais do mundo. (...) A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se quer querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar (SANTOS, 2006, p. 100).

Dessa forma, se faz urgente desestabilizar a razão metonímica via razão cosmopolita ancorada epistemologicamente pela sociologia das ausências. É possível identificar dois procedimentos analíticos iniciais para seguir com o enfrentamento da dilatação do presente, segundo Santos (2006, p. 101):

O primeiro consiste na **proliferação das totalidades**. Não se trata de ampliar a totalidade proposta pela razão metonímica, mas de fazê-la coexistir com outras totalidades. O segundo consiste em mostrar que qualquer totalidade é feita de **heterogeneidade** e que as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela. Ou seja, a sua

pertença a uma dada totalidade é sempre precária, quer porque as partes, além do estatuto de partes, têm sempre, pelo menos em latência, o estatuto de totalidade, quer porque as partes emigram de uma totalidade para outra. O que proponho é um procedimento renegado pela razão metonímica: **pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem**, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas. Pensar o Sul como se não houvesse Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não houvesse senhor (grifo nosso).

Na busca de uma proliferação das totalidades é possível vivenciar outras formas de racionalidades, cultura e desenvolvimento. Uma ou várias constelações de outras alternativas podem ser credíveis de existência assim como podemos pensar outras histórias fora da noção masculina, branca, hegemônica e heterossexual. Desafiar a razão metonímica é desafiar o próprio sistema global linear que está respirando cotidianamente. Sendo assim, a razão metonímica que apenas sobrevive da dicotomia e da dilatação do presente não consegue sustentar em sua totalidade as várias formas existentes que fogem das zonas dicotômicas.

Nesse momento de grande polarização em que o mundo se encontra, do avanço do conservadorismo via política de base de direita ou via religiosa fundamentalista, ou ambos; de um capitalismo mais bárbaro e legitimado pelos discursos desenvolvimentista e de progresso entre outras, desacreditar a razão metonímica é uma possibilidade de enfrentamento importante. Para uma valorização do presente, das experiências e das temporalidades, Santos (2006) propõe como caminho analítico e epistemológico denominado “sociologia das ausências”:

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2006, p. 102).

A sociologia das ausências é um caminho possível para desestabilizar a razão metonímica, pois a partir de uma perspectiva analítica e epistemológica as ausências produzidas e forjadas nas dicotomias da razão metonímica são (re)lidas e contam uma nova história, uma nova experiência e uma nova possibilidade de existência pela liberdade. São acionadas como reais, concretas e possíveis. É credível a história das mulheres sem a dominação patriarcal dos homens, é possível viver a identidade, o desejo e o comportamento homossexual sem as regras e as normas do pensamento heterossexual. É possível uma escola que tenha em seu currículo uma educação não-sexista sem precisar produzir dualismo entre meninos e meninas.

Sendo assim, a razão metonímica obcecada pela sua totalidade e pelo seu tempo linear produz a não-existência “sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível,

ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (SANTOS, 2006, p. 102). Tudo que é produzido como não-existentes pela razão metonímica faz parte de cinco lógicas ou modos de produção de não-existência, conforme Santos (2006) definiu, Sendo elas:

A **monocultura do saber e do rigor do saber**, segundo Santos (2006), é o modo de produção mais poderoso, pois parte da premissa dicotômica que gera a hierarquia e

Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética. A cumplicidade que une as “duas culturas” reside no facto de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura. (SANTOS, 2006, p. 102).

A pretensa da monocultura do saber desqualifica e torna invisível qualquer possibilidade de existência se não for creditada pela sua ciência moderna ocidental ou sua alta cultura hegemônica, sendo assim, as outras formas serão rotuladas e subalternizadas de ignorância ou incultura. Como no caso das colônias na América Latina que foram invadidas em nome do progresso europeu, transformando a cultura dos indígenas (o selvagem) em algo a ser superado, transformado e educado para o desenvolvimento colonial. Bem como o comércio de pessoas escravizadas do continente africano para as coloniais invadidas e o trabalho escravo como possibilidade de inexistência.

A segunda lógica é a **monocultura do tempo linear**, segundo Santos (2006),

A ideia de que a história tem sentido e direcção únicos e conhecidos. Esse sentido e essa direcção têm sido formulados de diversas formas nos últimos duzentos anos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas estas formulações é a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Esta lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. (SANTOS, 2006, p. 103).

Essa lógica produz a não-existência das temporalidades diversas, por exemplo as diversas formas de produtividade agrícola de mulheres camponesas do Nordeste, que ao pertencerem ao movimento feminista rural proposto pelo MMTR-NE (Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste) seguem outra lógica de produção e quebram com a lógica capitalista. Sendo assim, são vistas pelo modo de produção do tempo linear como residuais, “que por sua vez, tem ao longo dos últimos duzentos anos, adaptado várias designações, a primeira das quais foi o primitivo ou selvagem, seguindo-se outras como o tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido” (SANTOS, 2006, p. 103).

A terceira lógica ou modo de produção de não-existência é a **lógica da classificação social** (2006), segundo Santos,

Assenta na monocultura da naturalização das diferenças. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam as hierarquias. A classificação racial e classificação sexual são as mais salientes manifestações desta lógica. (...) De acordo com esta lógica, a não-existência sob a forma de inferioridade insuperável porque é natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior. (SANTOS, 2006, p. 103).

Segundo a lógica da classificação social que sustenta a tese da diferença¹⁶ como suporte natural e dicotômico, os homens seguem padrões patriarcais e androcêntricos sobre a vida das mulheres porque é natural (tem respaldo bíblico e biológico) suas relações e sua forma de domínio sobre suas vidas. Bem como a diferença racial foi usado ao longo da história para segregar brancos e negros e por cada um em seu lugar, sendo um lado opressor e o outro oprimido. Nina Simone (1933 – 2003), uma grande voz dos direitos civis da população negra já gritava na década de 1960 as consequências da segregação racial que vivia os EUA por ser negra, mulher e cantora na canção *“Ain’t got no/i got life”*:

Não tenho mãe, não tenho cultura
 Não tenho amigos, não tenho escolaridade
 Não tenho amor, não tenho nome
 Não tenho etiqueta, não tenho nenhum código
 Não tenho Deus
 Então o que eu tenho?
 Por que estou viva afinal?
 Sim, o que eu tenho ninguém pode tirar
 Eu tenho o meu cabelo, tenho minha cabeça
 Tenho meu cérebro, tenho minhas orelhas
 Tenho meus olhos, tenho meu nariz
 Tenho minha boca, tenho meu sorriso
 (Nina Simone, 1968, Álbum “Nuff Said, RCA Studios)

A quarta lógica ou modo de produção da não-existência é a lógica da **escala dominante**, segundo Santos (2006),

A escala adoptada como primordial determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas. Na modernidade ocidental, a escala dominante aparece sob duas formas principais: o universal e o global. O universalismo é a escala das entidades ou realidades que vigoram independentemente de contextos específicos. Têm, por isso, precedência sobre todas as outras realidades que dependem de contextos e que por essa razão são consideradas particulares ou vernáculas. (...) No âmbito desta lógica, a não-existência é produzida sob a forma do particular e do local. As entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que

¹⁶ No plano pessoal, um processo mental de subjetivação – que consiste em levar o indivíduo discriminado a aceitar a natureza *essencial* de sua diferença – é o que torna possível alimentar regularmente a resignação dos dominados ao *status* atribuído pelos dominantes. (BORRILLO, 2010, p. 38).

as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global. (SANTOS, 2006, p. 103-104).

As políticas públicas educacionais seguem muitas vezes a lógica da escala dominante, quando submetem nas escolas públicas um currículo engessado e não articulado com a realidade local, sendo fabricados como universais e globais seus entraves. Dessa forma, qualquer experiência escolar que fuga dos padrões globais e universal são acionados como subversivos, não-escolares e não científicos. Sendo assim, não possíveis de existirem.

E por fim, a quinta lógica ou modo de produção de não-existência é a **lógica produtivista**, segundo Santos (2006),

Assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Nos termos desta lógica, o crescimento económico é um objectivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objectivo. (...) Segundo esta lógica, a não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional. (SANTOS, 2006, p. 104).

A lógica produtivista de base hegemônica capitalista neoliberal produz a não-existência, como os avanços do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), cujo principal objetivo é a luta pela terra. A lógica produtivista fabrica a luta do MST como não-existente, pois, seguindo sua lógica, o MST não gera lucros tão pouco colabora com o desenvolvimento agrícola e com o agronegócio, sendo assim, se torna improdutivo.

Todas essas cinco lógicas ou modo de produção de não-existência podem ser evocadas pela razão metonímica como:

Quadro 11 - As cinco lógicas ou modo de produção de não-existência da razão metonímica

O ignorante	Monocultura do saber e do rigor do saber (realidade científica)
O residual	Monocultura do tempo linear (avançadas)
O inferior	Lógica da classificação social (superior)
O local	Lógica da escala dominante (global)
O improdutivo	Lógica produtivista (produtiva)

Fonte: SANTOS, 2006.

Dessa forma, Santos (2006, p. 104-105)) elenca as várias razões cosmopolitas sustentadas pela sociologia das ausências para confrontar a razão metonímica e propor uma racionalidade que seja pensada fora da totalidade e da subtração do mundo e da contração do presente. A sociologia das ausências pretende:

- Identificar o âmbito dessa subtração e dessa contracção de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes (p. 104);
- Criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social. Com isso, cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e, por essa razão contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente. (p. 105);
- A dilatação do presente ocorre pela expansão do que é considerado contemporâneo, pelo achatamento do tempo presente de modo a que, tendencialmente, todas as experiências e práticas que ocorrem simultaneamente possam ser consideradas contemporâneas, ainda que cada uma à sua maneira (SANTOS, 2006, p. 105).

E como procede à sociologia das ausências? Santos (2006) elenca duas indagações que são feitas a partir de uma crítica a razão metonímica e suas cinco lógicas ou modo de produção de não-existência. A primeira indagação parte do princípio do respeito, pois como uma razão tão conservadora e violenta viu-se consolidada nos últimos duzentos anos na esfera ocidental é uma pergunta emergente. A segunda indagação parte epistemologicamente dos estudos teóricos (estudos culturais, pós-coloniais e epistemologias feministas) que vem se debruçando ao longo dos anos para desestabilizar a razão metonímica e sua totalidade, Santos reforça que a razão metonímica, que sustenta a totalidade, deve ser vista com mais rigor pela sociologia crítica.

Dessa forma, a sociologia das ausências surge como uma razão cosmopolita transgressiva e contraculturalista capaz de transformar as ausências em presenças, desafiando a razão metonímica que ao longo das décadas se transformou na ciência convencional e credível de existência. Sendo assim, Santos (2006) evoca cinco ecologias transgressivas da sociologia das ausências como suporte epistemológico para confrontar com a razão metonímica.

A primeira lógica transgressiva das sociologias das ausências é a **ecologia dos saberes**, segundo Santos (2002; 2006), a primeira lógica ou modo de produção de não-existente “tem de ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica. (SANTOS, 2002, p. 16).

Eis alguns pontos importantes sobre a função cosmopolita da ecologia dos saberes (SANTOS, 2006, p. 106-108):

A ideia central da **sociologia das ausências** neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular (2006, p. 106);

Numa **ecologia de saberes**, a ignorância não é necessariamente um estágio inicial ou um ponto de partida. (...) A utopia do interconhecimento consiste em aprender novos e estranhos saberes sem necessariamente ter de esquecer os anteriores e próprios. É esta ideia de prudência que subjaz à ecologia dos saberes (2006, p. 106);

Numa **ecologia dos saberes**, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemónica. Trata-se, por um lado, de explorar práticas científicas alternativas. (...) e, por outro lado, de promover a interdependência entre os saberes científicos, produzidos pela modernidade ocidental, e outros saberes, não científicos (2006, p. 107);

O uso contra-hegemónico da ciência moderna constitui uma exploração paralela e simultânea dos seus limites internos e externos. Por esta razão, **o uso contra-hegemónico** da ciência não se pode restringir apenas à ciência. Apenas faz sentido numa ecologia dos saberes (2006, p. 107);

A **ecologia dos saberes** visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção “um outro mundo possível” (2006, p. 108).

Diante dessa radiografia da ecologia dos saberes que confronta com a lógica da monocultura do saber e do rigor do saber, podemos evocar a mesma como uma proposta credível para desestabilizar a monocultura ocidental científica e explorar outras alternativas, outras experiências e outros saberes capazes do diálogo e da troca. A ecologia dos saberes nega o imperativo metonímico de ser “ignorante”, propondo em sua concepção epistemológica que também pode merecer o status quo de ciência moderna, não apenas como uma alternativa à parte, mas como uma alternativa credível de existência capaz de criar uma reciprocidade cosmopolita entre as constelações de conhecimentos existentes do mundo de forma democrática e humanizada.

A segunda lógica transgressiva da sociologia das ausências é a **ecologia das temporalidades**, segundo Santos(2006),

A lógica da monocultura do tempo linear, deve ser confrontada com a ideia de que o tempo linear é uma entre muitas concepções do tempo e de que, se tomarmos o mundo como nossa unidade de análise, não é sequer a concepção mais praticada”. (...) Uma vez que tais temporalidades sejam recuperadas e dadas a conhecer, as práticas e sociabilidades que por elas se pautam tornam-se inteligíveis e objectos credíveis de argumentação e de disputa política. (SANTOS, 2006, p. 109-110).

Eis alguns pontos importantes sobre a função cosmopolita da ecologia das temporalidades (SANTOS, 2006, p. 109-110):

A subjetividade ou identidade de uma pessoa ou grupo social num dado momento é um **palimpsesto temporal do presente**, é constituída por uma constelação de diferentes tempos e temporalidades, alguns modernos outros não modernos, alguns antigos outros recentes, alguns lentos outros rápidos, os quais são activados de modo diferente em diferentes contextos ou situações (2006, p. 109);

Diferentes culturas criam **diferentes comunidades temporais**: alguns controlam o tempo, outras vivem no interior do tempo, algumas são monocrônicas, outras, polícronicas; algumas centram-se no tempo mínimo necessário para levar a cabo certas actividades, outras, nas actividades necessárias para preencher o tempo. (...) algumas incluem-se numa progressão linear, outras, numa progressão não-linear. A linguagem silenciosa das culturas é acima de tudo uma linguagem temporal (2006, p. 109);

São as hierarquias que reduzem tanta experiência social à condição de resíduo. As experiências são consideradas residuais porque são contemporâneas de maneiras que a temporalidade dominante, o tempo linear, não é capaz de reconhecer. (...) a sociologia das ausências parte da ideia de que **as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades** e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais (2006, p. 110).

A ecologia das temporalidades confronta a razão metonímica posto como temporalidade ocidental linear, desestabilizando a ideia residual, propondo uma ecologia que seja capaz de valorizar as temporalidades de cunho não-linear, presente e capaz de argumentar politicamente sobre suas formas de viver o tempo. Confrontar as hierarquias proposta pela lógica linear é reconhecer as experiências não-ocidentais de outras culturas e como as mesmas lidam com o fato do progresso e de desenvolvimento capitalista que tem como base a racionalidade ocidental hegemônica. Libertar as práticas tidas como residuais é uma alternativa credível de existência.

A terceira lógica transgressiva da sociologia das ausências é a **ecologia dos reconhecimentos**, segundo Santos (2006),

É a lógica da classificação social. Embora em todas as lógicas de produção de ausência a desqualificação das práticas vá de par com a desqualificação dos agentes, é nesta lógica que a desqualificação incide prioritariamente sobre os agentes, e só derivadamente sobre a experiência social (práticas e saberes) de que eles são protagonistas. (...) A sociologia das ausências confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos. (SANTOS, 2006, p. 110).

Eis alguns pontos importantes sobre a função cosmopolita da ecologia dos reconhecimentos (SANTOS, 2006, p. 110-112):

A ecologia dos reconhecimentos torna-se mais necessária à medida que aumenta a diversidade social e cultural dos sujeitos colectivos que **lutam pela emancipação social**, a variedade das formas de opressão e de dominação contra as quais combatem e a multiplicidade das escalas (local, nacional e transnacional) das lutas em que se envolvem (2006, p. 111).

As lutas feministas pós-coloniais, camponesas, dos povos indígenas, dos grupos étnicos, de gays e lésbicas trouxeram à ribalta um âmbito mais amplo de temporalidades e subctividades, convertendo concepções não liberais de cultura num recurso indispensável para as **novas formas de resistência**, de formulação de alternativas e de criação de esferas públicas subalternas e insurgentes (2006, p.111);

Ao alargar o círculo da reciprocidade – o círculo das diferenças iguais - a ecologia dos reconhecimentos cria novas exigências de inteligibilidade recíproca. A multidimensionalidade das formas de dominação e opressão dá origem a formas de resistência de luta que **mobilizam diferentes actores colectivos**, vocabulários e recursos nem sempre inteligíveis entre si (2006, p. 111-112).

A ecologia dos reconhecimentos confronta a razão metonímica e sua lógica de classificação social ao tornar possível e credível de existência as lutas por emancipação social de grupos e coletivos que vivem as margens da dicotomia e da hierarquização. Desestabilizando a fato cultural e científico de “inferior”, as várias formas de vida são pensadas como possibilidade de uma existência multicultural, que traz consigo as alternativas de democracia, justiça e reconhecimento da diferença.

A quarta lógica transgressiva da sociologia das ausências é a **lógica das trans-escalas**, segundo Santos (2006), “a lógica do universalismo, abstracto e da escala global, é confrontada pela sociologia das ausências através da recuperação simultânea de aspirações universais ocultas e de escalas locais/globais alternativas que não resultam da globalização hegemónica”. (SANTOS, 2006, p. 112).

A sociologia das ausências exige neste domínio o exercício da imaginação cartográfica, quer para ver em cada escala de representação não só o que ela mostra mas também o que ela oculta, quer para lidar com mapas cognitivos que operam simultaneamente com diferentes escalas, nomeadamente para detectar as articulações locais/globais. (SANTOS 2002, p. 19).

Eis alguns pontos importantes sobre a função cosmopolita da ecologia das trans-escalas (SANTOS, 2006, p. 112-113):

Ao desvendar a existência de uma globalização alternativa, contra-hegemónica, a sociologia das ausências mostra que o novo **universalismo é simultaneamente excessivo e fraudulento**. Emergem, assim, duas formas principais de ausência. (...) a primeira é a existência de aspirações universais alternativas de justiça social, dignidade, respeito mútuo, solidariedade, comunidade, harmonia cósmica da natureza e sociedade, espiritualidade, etc. (...) uma outra ausência é tornada presente: a verificação de que não há globalização sem a localização e de que, tal como há globalizações alternativas, também há localizações alternativas (2006, p. 112);

A sociologia das ausências opera aqui **des-globalizando o local** em relação a globalização hegemónica – pela identificação do que no local não é passível de redução de impacto – e explorando a possibilidade de o re-globalizar como forma de globalização contra-hegemónica. (...) Este movimento inter-escalar é o que eu domino de ecologias das trans-escalas (2006, p. 113).

A ecologia da trans-escalas confronta a razão metonímica que reproduz à lógica da escala dominante demonstrando que o “local” pode ser uma alternativa credível a lógica capitalista ocidental. Um dos maiores exemplos são os coletivos e movimentos sociais que iniciam

sua movimentação em lugares locais para depois expandir-se de maneira global. O viés da trans-escala observa o mundo como divergente, contrariando a lógica convergente da escala dominante. Sendo assim, as articulações locais/globais surgem como verdadeiros espaços cosmopolitas de cultura contra-hegemônica.

A quinta e última lógica transgressiva da sociologia das ausências é a **ecologia das produtividades**, segundo Santos (2006),

Consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações económicas populares, das cooperativas, das empresas autogeridas, da economia solidária, etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou. (...) Este é talvez o domínio mais controverso da sociologia das ausências, uma vez que põe directamente em questão o paradigma do desenvolvimento e do crescimento económico infinito e a lógica da primazia dos objectivos de acumulação sobre os objectivos de distribuição que sustentam o capitalismo global (SANTOS, 2006, p. 113-114).

Eis alguns pontos importantes sobre a função cosmopolita da ecologia das produtividades (SANTOS, 2006, p. 113-115):

O âmbito das alternativas engloba, desde micro-iniciativas levadas a cabo por grupo sociais marginalizados do Sul global, procurando reconquistar algum controle das suas vidas e bens, até propostas para uma coordenação económica e jurídica de âmbito internacional destinada a garantir o respeito por padrões básicos de trabalho decente e de proteção ambiental, novas formas de controle do capital financeiro global, bem como tentativas de construção de economias regionais baseadas em princípios de **cooperação e solidariedade** (2006, p. 114, grifo nosso);

Mais o que dar corpo a projectos coerentes de sistemas económicos alternativos ao capitalismo global, estas práticas constituem, na maioria dos casos, esforços localizados de comunidade e trabalhadores para criar **nichos de produção solidária**, frequentemente com o apoio de redes e coligações de advocacia progressista transnacional (2006, p. 114, grifo nosso);

Estas iniciativas partilham uma concepção abrangente de “economia” na qual incluem objectivos tais como **participação democrática**, sustentabilidade ambiental, **equidade social, racial, étnica e cultural**, e solidariedade transnacional (2006, p. 114, grifo nosso);

A sociologia das ausências amplia o espectro da realidade social através da experimentação e da reflexão sobre alternativas económicas realistas para a construção de **uma sociedade mais justa**. Ao defender valores organizacionais e políticos opostos ao capitalismo global, as alternativas económicas expandem o princípio da cidadania (2006, p. 114-115, grifo nosso);

A ecologia das produtividades confronta e desestabiliza a razão metonímica e sua lógica produtivista de base hegemônica e capitalista. Sendo assim, é credível de existência e se insere como uma proposta alternativa para repensar os sistemas de produção locais e globais. A sua força cosmopolita está centrada na solidariedade e na emancipação social de grupos subalternos e escravizados pela cultura capitalista, mesmo sendo a quinta lógica mais sensí-

vel, ela consegue por meio de grandes coletivos sociais evocar a experiência social como possibilidade de existência sem precisar estar envolvido na lógica de produtividade canônica e cruel.

Em cada uma das cinco lógicas transgressivas da sociologia das ausências podemos vivenciar no presente uma força cosmopolita de reciprocidade entre ambas e sua força epistemológica em desestabilizar a razão metonímica e suas lógicas ou modo de produção de não-existência. Transformar as ausências em presenças é uma tarefa árdua, completa e epistemológica. Nesse sentido, Santos (2006) nos fala que o objetivo da sociologia das ausências é propagar as múltiplas práticas sociais e transformar em credíveis de existência todo esse conjunto formulado pelas cinco ecologias.

Em conclusão, Santos (2006) propõe uma imaginação sociológica para credibilizar as cinco ecologias e seu enfrentamento para com a cultura ocidental canônica. Dividida em duas concepções que evoca de imaginação epistemológica e a imaginação democrática:

A imaginação epistemológica permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas. A imaginação democrática permite o reconhecimento de diferentes práticas e actores sociais. Tanto a imaginação epistemológica como a imaginação democrática têm uma dimensão desconstrutiva e uma dimensão reconstrutiva. A desconstrução assume cinco formas, correspondentes à crítica das cinco lógicas da razão metonímica, ou seja, despensar, desresidualizar, desracializar, deslocalizar e desproduzir. A reconstrução é constituída pelas cinco ecologias (SANTOS, 2006, p. 115).

Dessa maneira, as cinco ecologias têm a função cosmopolita de reconstruir a experiência social por meio da emancipação social, buscando transformar as ausências produzidas como não-existentes em presenças que lutam contra o silenciamento, a subalternização, a marginalização, o preconceito e a violência naturalizada que são sustentadas pela razão metonímica.

3.3 MARCOS EPISTEMOLÓGICOS DOS ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

O desafio da descolonização começa pelo questionamento da ideia de igualdades e de diferença que, no modelo hegemônico se apresentam fundamentalmente ancoradas na ideia de hierarquias. A construção cultural acerca das subjetividades subalternas encontra terreno fértil para naturalizar diferenças biológicas em diferenças sociais, condenando a diversidade humana ao cerceamento das suas possibilidades para a procura de um padrão único. Assim, o caminho para a igualdade é defendido, não apenas pela via da equidade, mas também pela via da homogeneização de subjetividades e práticas sociais (LAGE, 2013, p. 102).

Se consolida nas sociedades ocidentais um novo cenário antropofágico¹⁷ que simbolicamente “come” as grandes transformações vivenciadas ao longo das décadas de 1960 em diante e fazem dela uma experiência credível de existência. Vivenciamos uma explosão de perfis identitários e pós-identitários (HALL, 2006; PRADO, 2008;2011; SIERRA, 2013), de sexualidades insubmissas e disparatadas (FOUCAULT, 1999), dentro de um contexto de uma revolução molecular, sexual, feminista, de gênero e da intimidade. (GATTARRI, 1985; GIDDENS, 2001; CASTAÑEDA, 2008; GARTON, 2009).

O cinema¹⁸, a TV aberta¹⁹, os canais por assinatura, os serviços de *streaming*²⁰, a música e a internet são exemplos dessas grandes transformações culturais de comportamento. Na música vivenciamos uma explosão de cantores performáticos que quebram com os padrões de gênero e sexualidade imposto pela razão heterossexual. Grandes artistas contemporâneos como Lineker, Johnny Hooker, Pablo Vittar, Lia Clark, Mulher Pepita, As bahias e a cozinha

¹⁷ O Movimento Antropofágico foi uma corrente de vanguarda que marcou a primeira fase modernista no Brasil. Liderado por Oswald de Andrade (1890-1954) e Tarsila do Amaral (1886-1973), a finalidade principal era de estruturar uma cultura de caráter nacional. A proposta do movimento era a de assimilar outras culturas, mas não copiar. Link de acesso: <https://www.todamateria.com.br/movimento-antropofagico/>

¹⁸ No ano de 2016 o vencedor do Oscar foi o filme “Moonlight”, sendo o Oscar a maior premiação do cinema mundial, o filme retratou as experiências e dilemas de um jovem gay negro na periferia dos EUA. Dirigido por Barry Jenkins. Link de acesso: <https://g1.globo.com/pop-arte/oscar/2017/noticia/moonlight-e-escolhido-melhor-filme-do-oscar-2017-apos-confusao-de-apresentadores.ghtml>

¹⁹ A Rede Globo levou ao ar em 2017, a novela “A força do querer” escrita por Glória Pérez, o folhetim chamou atenção para o processo de transição corporal e identitária de Ivana em Ivan, relatando de forma emergente o drama social vivenciado por pessoas travestis e transexuais, no caso de Ivan um homem trans.

²⁰ O serviço de streaming Hulu estreou a série The Handmaid's Tale (baseada em um livro), que narra a história de uma sociedade distópica, onde os valores cristãos são a base que sustenta as famílias, sendo um regime radical que expurga qualquer identidade subversiva (como as putas, os LGBTs). No enredo, os EUA vêm sofrendo uma queda de natalidade entre as mulheres, dentro desse contexto, as poucas mulheres (lésbicas, casadas, divorciadas, putas e etc) férteis são violadas e estupradas por homens e suas esposas não-férteis. Link para acesso: <https://mdemulher.abril.com.br/cultura/the-handmaids-tale-o-conto-da-aia-margaret-atwood/#>

mineira e Linn da quebrada seguem desfazendo seus gêneros e incomodando consideravelmente os padrões conservadores impostos pela matriz heterossexual.

Linn da quebrada²¹ se auto intitula bicha, preta e travesti, identidades marginais, subversivas, produzidas e desenhadas como não-existentes. Em resposta aos uivos e gritos interpelados pela massa conservadora, Linn provoca, cantando:

Que eu sou uma bicha, louca, preta, favelada
Quicando eu vou passar e ninguém mais vai dar risada
Se tu for esperto, pode logo perceber
Que eu já não tô pra brincadeira
Eu vou botar é pra foder

Ques bicha estranha, ensandecida
Arrombada, pervertida
Elas tomba, fecha, causa
Elas é muita lacração
Mas daqui eu não tô te ouvindo, boy
Eu vou descer até o chão
O chão
O chão
Chão, chão, chão, chão

Bicha preTRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ (Música “Bicha preta”, ano de gravação: set. de 2016).

Quicando contra a opressão LGTBfóbica²² que Linn e tantas outras identidades LGBTs aos poucos vem transformando o cenário conservador, provocando e estimulando o debate sobre as diversas formas de ser e estar no mundo. Mas a matriz heterossexual possui uma lógica ou modo de produção de não-existência que precisam ser desestabilizadas e algumas desconstruídas.

Para fazermos essa percurso histórico, sociológico e epistemológico da diversidade sexual, a produção teórica desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (2006; 2007) “Uma sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências” será nosso percurso teórico, bem como as produções teóricas de pesquisadores nas áreas de gênero, sexualidade, estudos *Queers*, estudos Foucaultianos, abordagens pós-críticas e pós-estruturalistas e epistemologias feministas como (SCOTT, 1990); (LOURO, 1997); (RAGO, 1998, 2011.); (FOUCAULT, 1999); (GIDDENS, 2001); (VIÑUALES, 2002) (CASTAÑEDA, 2008); (GARTON, 2009); (SAFFNER, 2009); (PRADO; MACHADO, 2008); (SIERRA, 2013).

²¹ Para mais informações sobre a artista link de acesso: <https://www.linndaquebrada.com/>

²² Segundo Borrillo, a LGTBfobia “pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. (...) a homofobia organiza uma hierarquia das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas. (BORRILLO, 2010, p. 34).

O filósofo Michel Foucault (1999) ao escrever o livro de referência dos pesquisadores dos estudos de gênero e sexualidade, “História da sexualidade I: a vontade do saber” nos apresenta a sociedade europeia que discursivamente reprimia a sexualidade. Foucault narra uma sociedade antes e depois da era vitoriana (meados do século XIX, de junho de 1837 a janeiro de 1901). Até o século XVII as expressões sexuais sobrevoavam o cenário burguês da Europa. Já na era vitoriana, o sexo e a sexualidade foram revestidos de uma castração sexual e interpelados para a vida privada. E a noção de uma heterossexualidade compulsória é legitimada, “impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio” (FOUCAULT, 1999, p. 08).

Ao longo dos anos a era vitoriana sempre foi palco de grandes movimentações e estudos de diferentes linguagens, histórias e ciências, uma delas foi o cinema e as séries de época produzidas por grandes corporações do cenário televisivo. Uma série que destaca profundamente o cenário sombrio e repressivo dessa época foi a série *Penny Dreadful* (2014-2016).

Trazemos como exemplo, a série *Penny Dreadful* (11 de maio de 2014 – 19 de junho de 2016), produzida pelo canal Showtime e no Brasil vinculada ao canal pago da HBO, a série narra a história de terror fictícia de grandes personagens da literatura inglesa, como o Dr. Victor Frankenstein, do romance da escritora Mary Shelley (1791-1851), Van Helsing e o vampiro mais famoso do mundo, Drácula, do escritor Bram Stoker (1847-1912). A série traz também a figura subversiva de Dorian Grey, da obra *O retrato de Dorian Grey*, do escritor *queer* Oscar Wilde (1854-1900), entre outras figuras místicas como lobisomens e bruxas na famosa e repressiva Londres vitoriana.

Na série, a personagem Brona Croft, interpretada pela atriz Billie Piper, sofre com uma doença incurável para a época – a tuberculose. Ganha a vida como prostituta nas ruas marginais de Londres. Ao longo da série, a personagem Brona acaba falecendo, e seu corpo é levado clandestinamente para o Dr. Frankenstein, que a traz de volta a vida. Porém, ao voltar dos mortos, “Lily”, não mais Brona, se torna uma mulher além do seu tempo, com um discurso feminista libertário, ela desafia o silêncio imposto pela hipocrisia vitoriana e convoca todas as putas de Londres para um banquete na mansão de Dorian Grey, na temporada três, no capítulo sete. Eis o manifesto feminista subversivo:

Há um velho conto na Irlanda, onde morei uma vez. Temos uma antiga tradição de luto lá. Depois de uma morte, as mulheres idosas se reúnem e cantam as lamentações mais mordazes e belas. É uma maneira de levar a alma para um lugar melhor, um lugar de paz divina ou até mesmo êxtase. Mas, muito anos atrás, os homens velhos da igreja católica decidiram que não aprovavam tais ritos pagãos, pois contornavam os rituais e mistérios deles. Então, eles convenceram a corte a prender essas mulheres boas e sinceras...e leva-las a julgamento. É claro que foram declaradas

culpadas e sentenciadas à morte. Então, as mulheres foram levadas à forca em fila. E, enquanto as cordas eram apertadas em seu pescoço, elas começaram a lamuriar. E, enquanto caíam e seus pescoços quebravam, sua canção ecoou por um momento abrindo seu caminho para a imortalidade. Minhas mulheres condenadas e lamuriosas. Devemos ser imortais? Também devemos cantar na forca? Devemos ter a fé dessas mulheres. Devemos ter sua força e seu compromisso. Devemos ser cruéis ou mais nada! E agora, devem provar seu compromisso a nossa grande causa. Vão agora. Todas vocês, levantem-se vão para as ruas escuras que conhecem tão bem, aqueles becos sujos e vielas secretas, e encontrem um homem mau pra mim! Um marido infiel. Um amante cruel, um déspota rico. Um escrofuloso qualquer fodendo uma garota como vocês, e que desdenha dela quando faz isso. Encontrem-no e tragam a mão direita dele pra mim! Cortem-na e segurem sangrando em seus peitos! Tragam-na aqui, joguem nesta mesa e nos cantaremos de alegria! Provem o valor de vocês pra mim! (Personagem Lily, Penny Dreadful, 2016).

A personagem de Lily é então um resultado do silenciamento e da repressão ao sexo na era vitoriana. Interpelada como uma sexualidade ilegítima, assim como todos os outros corpos deformados, híbridos e não-lineares daquela época, a sexualidade era legitimada no silêncio dos becos, dos bordeis e das casas de prostituição. Ao mesmo tempo, a sociedade burguesa vitoriana produzia longe das cenas marginais e subversivas de Londres o “puritanismo moderno”, onde o mesmo fabricava “seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo”. (FOUCAULT, 1999, p. 09).

Foucault nos questiona se estaríamos emancipados após a época vitoriana da repressão sexual. Uma repressão que está ligada também há várias abordagens como a psicanálise, a sexologia e a ciência moderna. E como proposta de transcender tais amarras de repressão que possui a tríplice ligação de poder, saber e sexualidade, ele nos propõe:

Nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos do poder; pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente. Portanto, não se pode esperar tais efeitos de uma simples prática médica nem de um discurso teórico, por mais rigoroso que seja (FOUCAULT, 1999, p. 9-10).

Partindo do princípio de uma hipótese repressiva e fortalecida pelo capitalismo, a palavra sexo, e todos os seus efeitos, era repetidamente produzida como não existente. Porém, a repressão fez com que o sexo fosse repetidamente falado na surdina e o transformou em algo perigoso, desejável, subversivo, atraente e híbrido. Segundo Foucault (1999):

Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura. Daí essa solenidade com que se fala, hoje em dia, do sexo. (...) A ideia do sexo reprimido, portanto, não é somente objeto de teoria. A afirmação de uma sexualidade que nunca fora dominada com tanto rigor como na época da hipócrita burguesia negocianta e contabilizadora é acompanhada pela ênfase de um discurso destinado a dizer a

verdade sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro (FOUCAULT, 1999, p. 11- 12).

Foucault vai ainda mais longe em suas provocações sobre sua hipótese de repressão da sexualidade e nos questiona “por que somos reprimidos mas, por que dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos”? (FOUCAULT, 1999, p. 13). Ao longo dos séculos XIX e XX as noções de sexualidade e gênero estavam ligados a noção de procriação dentro de um sistema patriarcal, diante de um desejo, um comportamento e uma identidade heterossexual, do outro lado as identidades que não se encaixavam no modelo de procriação e submissão eram fabricadas como anormais, perversas e subversivas. Os homossexuais masculinos e femininos, as identidades trans e as prostitutas eram fabricadas e desenhadas como não existentes.

Dentro desse contexto do sexo produzido e enraizado nas sociedades como pecado, Foucault (1999, p. 14) evoca a tese da hipótese repressiva e elenca três dúvidas para podemos (re)pensar a repressão e sua forma de dominação sobre o sexo:

- A repressão do sexo seria, mesmo, uma evidência histórica?
- A mecânica do poder e, em particular, a que é posta em jogo numa sociedade como a nossa, seria mesmo, essencialmente, de ordem repressiva?
- O discurso crítico que se dirige à repressão viria cruzar com um mecanismo de poder, que funcionara até então sem contestação, para barrar-lhe a via, ou faria parte da mesma rede histórica daquilo que denuncia (e sem dúvida disfarça) chamando-o "repressão".

A hipótese repressiva de Foucault é tratada, então, como possibilidade discursiva. Ao abordar o sexo como componente discursivo, ele nos apresenta a forma na qual a repressão está evocada na sociedade, como um “regime de poder – saber - prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana”. (FOUCAULT, 1999, p. 16). E extraordinariamente propõe investigar quem são as pessoas que mesmo vivenciando um regime repressivo sobre o sexo conseguem abertamente falar e sentir sobre suas experiências sobre a sexualidade humana e sua diversidade. E ele conclui:

Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna. Todos esses elementos negativos — proibições, recusas, censuras, negações — que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa **vontade de saber** que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1999, p. 17).

Dentro desse contexto, Foucault elenca três formas do poder discursivo e sua forma de dominação diante da sexualidade humana. Temos a produção discursiva que organiza os silêncios em tornos dos assuntos sobre sexo, a produção do poder que tem a função de proibir ou interditar as discussões e avanços sobre a temática de sexualidade e a produção do saber que sustenta apenas uma via de verdade e de conhecimento, negando outros conhecimentos, envolvido numa razão de totalidade, na qual Boaventura de Sousa Santos (2006) evoca de razão metonímica na qual produz uma monocultura do saber e do rigor do saber.

Nos séculos XVIII e XIX, à homossexualidade estava sendo produzida²³ como uma noção de perversão, anormalidade, antinatural e cabível de cura por médicos, psiquiatras e psicólogos. Os pesquisadores Prado e Machado (2008, p. 35-41) ao contextualizar a noção de homossexualidade atrelada a sexualidade produzida como desejo e comportamento de orientação heterossexual, descrevem alguns modelos de sexualidade produzidos a partir de grandes teóricos, como Costa (1995), Giddens (1993), Loyola (2003), Rohden (2003) e Toniette (2003) entre outros. Esses modelos seriam conhecidos como modelo de sexo único, modelo do dimorfismo radical e modelo de diversidade sexual:

Quadro 12 – Noção da Homossexualidade entre os séculos XVIII e XIX

Noção da Homossexualidade (séculos XVIII e XIX)	
Modelo de sexo único	• Nesse período, diferenças entre homens e mulheres eram consideradas como grau de desenvolvimento em uma mesma classe ontológica, na qual o corpo da mulher era considerado defeituoso e imperfeito (p. 35) • Neste modelo, o homem afeminado ou a passividade não eram relacionados diretamente ao comportamento sexual passivo, mas se destinavam a identificar aquele que se colocava passivamente em relação aos prazeres (p.35) • Isto nos leva a concluir que nem sempre existiu a distinção heterossexual/homossexual, uma vez que a separação dos sexos não era possível (p.35);
Modelo do dimorfismo	• As mulheres passam a ser vistas como um sexo diferente, biologicamente determinado, e nesta diferença se ancorariam as justificativas necessárias para a desigualdade entre os sexos, agora traduzidas em uma “incapacidade” das mulheres para desenvolver as tarefas de mais importância e prestígio

²³ Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou (FOUCAULT, 1999, p. 34).

	gio social (p. 36) • Os indivíduos que desviassem seus comportamentos daquilo que se entendia como “natural”, daquilo que a natureza cobra de cada sexo, seriam vistos como imperfeitos, patológicos. Surge então, a idéia de perversão e degenerescência (p. 37) • A distinção regulatória que se estabeleceu entre heterossexuais e homossexuais se erigiu colocando a heterossexualidade burguesa como “natural”, como a única experiência identitária capaz de expressar o desejo sexual humano de forma saudável e correta (p. 38)
Modelo de diversidade sexual	• A transformação dos discursos sobre a sexualidade, associados a uma série de transformações sociais, que Giddens (1993) chamou de “revolução sexual”, tornou possível uma resignificação da sexualidade, na medida em que estes discursos contribuíram lentamente para a desessencialização ou desnaturalização da sexualidade (p. 40 e 41) • Com a contracultura e a rebeldia disseminadas pelo conjunto de movimentos que dela fizeram parte, tornaram-se possíveis quebras radicais de valores sociais no espaço de uma geração para outra. Iniciado nos anos 1950, esse processo de contestação social representou uma profunda transformação para os padrões familiares, na medida que os jovens passaram a cultivar valores libertários e buscar formas de comportamento e expressão alternativos na produção de culturas marginais (p. 41).

Fonte: PRADO; MACHADO, 2008

Podemos perceber que as noções de homossexualidades produzidas durante os séculos XVIII, XIX e XX estavam intrinsicamente ligadas aos modelos culturais, sociais, biologizantes e históricos numa busca sem freios para decifrar e categorizar as sexualidades hetero e homo. Produzida como ciência e discursivamente elevada ao caráter de verdade e poder, a noção de uma sexualidade heterossexual como forma sadia e moral ainda hoje prevalece no século XXI. Como bem explica Foucault (1999):

As formas de sexualidade insubmissas à economia estrita da reprodução (dizer não às atividades infecundas, banir os prazeres paralelos, reduzir ou excluir as práticas que não têm como finalidade a geração)? Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciais das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo, os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação (FOUCAULT, 1999, p. 38).

Segundo também as pesquisas etnográficas dos antropólogos Peter Fry e Edward MacRae (1985) sobre as questões da homossexualidade no Brasil nas décadas de 1980-90 onde a tendência da população era,

De acreditar que homossexuais masculinos e femininos são biologicamente ou psicologicamente tão diferentes dos assim chamados heterossexuais, que seu comportamento pode ser compreendido em termos mais psicológicos e biológicos que sociais. É tido como “natural” que o homossexual masculino seja “afeminado” e a homossexual feminina “ máscula”, e assim as “bichas” e “sapatões” do folclore brasileiro adquirem o *status* de uma *condição* que nunca é social, mas sim natural. É também tido por muitos que os homossexuais são doentes ou, ao menos neuróticos. O nosso argumento é que as pessoas chamadas “homossexuais” não sofrem de nenhuma “condição”, mas que acabam, isto sim, sendo levadas por pressões sociais, em grande parte, a desempenhar variações pouco ortodoxas dos papéis sociais normalmente atribuídos aos homens e às mulheres (FRY E MACRAE, 1985, p. 12-13).

Dentro desse panorama geral a heterossexualidade foi produzida discursivamente como a regra e a norma a ser seguida. A sexualidade é então ligada à moral, aos bons costumes e uma vida saudável. O gênero e a identidade de gênero estariam em plenitude com o sexo biológico e o desejo sexual, bem como o comportamento estariam ligados à reprodução e a uma relação monogâmica, distribuídas em pares dicotômicos (homem/mulher; macho/fêmea).

Aceita como única possibilidade de existência, a heterossexualidade tem seus fundamentos também na terceira lógica ou modo de produção de não-existência da diversidade sexual por meio da lógica de classificação social. Segundo Santos (2007, p. 30-31), “é a da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias, das quais a classificação racial, a étnica, a sexual e a de castas na Índia são as mais persistentes. (...) O terceiro modo de produzir ausência é “inferiorizar”, que é uma maneira desqualificada de alternativa ao hegemônico, precisamente por ser inferior”.

Grandes foram os estudiosos da sexualidade humana no século XIX, e suas descobertas científicas produziram todo um imaginário social e científico das sexualidades, principalmente da homossexualidade. Podemos destacar grandes nomes, como o médico e psicólogo britânico Henry Havelock Ellis (1859 – 1939) que dedicou parte de seus estudos a problemática da homossexualidade até o jurista e médico alemão Magnus Hirschfeld (1868 – 1935) que foi um dos maiores ativistas LGBT em prol dos direitos civis e pelo fim das Leis que puniam a homossexualidade. Sistematizando toda essa produção médico-científica do fenômeno da homossexualidade produzida no século XIX até o XX, elaboramos esse quadro que destaca os principais pesquisadores, suas obras fundamentais e ano de publicação.

Quadro 13 – Produções Científicas Pautadas no Desdobramento da Homossexualidade

Grandes Pesquisadores do fenômeno da Homossexualidade	Principal Obra	Ano de Publicação
Karl Heinrich Ulrich (1825-1895)	Vindex (The Vindicator): Social and Legal Studies on Man-Manly Love	1864
Károli Maria Kertheny (1824 – 1882)	<i>Parágrafo 143 do Código Penal Prussiano datado em 14 de abril de 1851 e as Suas Reafirmações em Forma do Parágrafo 152 no Código Penal Proposto na Nordeutscher Bund</i>	1869
Krafft – Ebing (1840 – 1902)	Psychopathia Sexualis	1886
Henry Havelock Ellis (1859-1939)	Studies in the Psychology	1897
Alfred Kinsey (1894-1956)	Comportamento Sexual no Homem Humano	1948
Simon LeVay (1943 – presente)	A Difference in Hypothalamic Structure between Heterosexual and Homosexual Men	1991

Fonte: SIMÕES; FACCHINI, 2009.

A importância desses estudos foi a constatação que a sexualidade, assim com os papéis de gênero, são produções humanas comuns e que seu caráter plural e identitário tanto da heterossexualidade como da homossexualidade são produções constituintes de cada ser. Abordar cientificamente a homossexualidade no campo da saúde soa como libertador, dado ao fato que as questões envolvendo reprodução, essencialização da sexualidade e dos papéis dos gêneros vão ser pensados e desestabilizados por outras áreas das ciências.

3.3.1 A emergência do conceito de gênero

Outro ponto importante para desestabilizar o sistema heterossexual sexo/gênero foram as primeiras produções discursivas sobre gênero. A produção discursiva sobre gênero ao lon-

go da história tem seus desdobramentos por meio das teorias feministas e das questões ausentes da homossexualidade feminina no cenário da contracultura nas décadas de 1950 até 1980. Grandes nomes como Joan Scott (1990), Donna Haraway (2004), Teresa de Lauretis (1987) e Raewyn Connell (2002) transformaram o cenário acadêmico e social com suas teorias feministas e suas abordagens históricas e culturais sobre as categorias de gênero, sexualidade, mulher e suas relações com a sociedade.

Connell (2002) divide em quatro períodos as transformações sociais e epistemológicas sobre as questões de gênero, dos estudos da mulher e das teorias feministas: (i) a primeira de 1860 a 1920, com a consolidação da ciência moderna ocidental e o movimento das sufragistas na Europa; (ii) de 1920 a 1965, com o auge da psicanálise, o interesse teórico da antropologia pelas questões de gênero e à teorizações sociais sobre o conceito dos papéis sociais; (iii) de 1965 a 1980, com a emergência da teoria do patriarcado e a contracultura radical feminista e (iv) de 1980 em diante, com as teorias abrangentes e diversas sobre a diversidade sexual e a consolidação das teorias feministas pós-estruturalistas.

Durante o período de 1860 até 1920 as abordagens científicas centravam seus esforços em mapear as diferenças sexuais e de gênero. As contribuições de Darwin sobre a definição e distribuições dos papéis sexuais no reino animal foram interpelados para o mundo ocidental, conhecido como etnocentrismo ocidental (SANTOS, 2000). A teoria da evolução desdobrou-se também em um androcentrismo e suas concepções de sexo e de gênero. Toda essa transformação deu fôlego para os estudos da sociobiologia e seu sexismo científico.

No período de 1920 a 1965 as abordagens da psicanálise²⁴ foram importantes campos de estudos para as feministas questionarem as abordagens essencialistas²⁵ de gênero naturalizadas na sociedade ocidental. Na antropologia os estudos etnocêntricos em comunidades “selvagens” foram responsáveis para uma maior abertura do conceito de gênero e como o mesmo possui sentidos e intencionalidades diferentes nos contextos sociais que habita. As descobertas da antropóloga Margaret Mead (1978) são um exemplo de como sociedades selvagens possuíam seus próprios sistema de gênero e seus papéis sociais e como o mesmo não seguia uma linha linear e de caráter biológico.

²⁴ Inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito (SCOTT, 1999, p. 8)

²⁵ Devido à grande influência de Darwin e sua teoria da evolução, a ciência moderna e sua razão indolente foram fundamentais para impor no campo social as dicotomias entre sexo e gênero: macho e fêmea e sua posição social: homem/mulher. O sociólogo positivista Comte (1851) propôs em suas análises a função da mulher na sociedade – para o casamento, reprodução e cuidado do lar. Como também o marxista Engel (1997) ao escrever o livro “A origem da família, da propriedade privada e do estado.

Outra grande transformação no cenário emergente das questões de gênero foi a publicação do livro “O segundo sexo” da filósofa feminista Simone de Beauvoir (1988). O livro provocou debates em torno da subalternização feminina nos espaços da política, da sociedade e da ciência. Também trouxe provocações sobre as questões da homossexualidade e do processo hegemônico da masculinidade. Segundo Connell (2002):

Beauvoir explorou como as mulheres são constituídas como “outro” na consciência do homem. Ela, através de uma extraordinária série de imagens sociais, investigou a variedade de possibilidade nas quais mulheres podem responder a estas situações e constituírem a si mesmas – não escapando do gênero, mas realizando gênero diferentemente nos distintos projetos de vida (CONNELL, 2002, p. 124).

Já nos anos de 1960 e 1980 o movimento feminista transforma-se em uma grande revolução contracultural. Ele foi dividido em dois grandes movimentos: o movimento por uma igualdade entre as mulheres e os homens e a tendência pela libertação das mulheres (conhecido como o feminismo radical) das amarras do sistema patriarcal²⁶ (reprodução e subalternização).

O feminismo radical fez parte da segunda onda do feminismo, e tinha em suas concepções analíticas o fim da opressão feminina, defendiam a tese de que a mulher era subalternizada de forma universal nas sociedades e sua base estava no sistema patriarcal. Diante disso, o feminismo radical desestabilizou o sistema sexo/gênero, denunciando as várias formas de violência sexual, simbólica, patrimonial, física, de gênero e psicológica que sofriam cotidianamente pelo poder hegemônico masculino.

De 1980 em diante se consolida as epistemologias²⁷ feministas no cenário acadêmico, à crítica a ciência sexista e a sua associação aos estudos pós-estruturalistas e a emergência dos estudos *Queers*²⁸. Grande parte das discussões eram voltadas para a desestabilização do caráter universal androcêntrico masculino e suas formas de opressão. Nomes da filosofia foram

²⁶ As teóricas do patriarcado concentram-se sua atenção na subordinação das mulheres e encontram a explicação na “necessidade” do macho dominar as mulheres. (SCOTT, 1999, p. 8).

²⁷ Como un campo conceptual interdisciplinar a partir del cual se pueden desarrollar enfoques disciplinarios (por ejemplo, feminismo filosófico, feminismo antropológico, etc.); incidir en cada disciplina o campo de conocimiento particular incorporando a la investigación la perspectiva de género; o bien desarrollar especializaciones feministas dentro de cada una/uno de ellos (historia feminista, biología feminista, etc.). (CASTAÑEDA, 2008).

²⁸ *Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler, a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homofóbicos, ao longo tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido (LOURO, 2001, p. 546).

fundamentais para fundar as teorizações pós-estruturalistas e suas aproximações com as análises de gênero. Nomes como Foucault (1999), Derrida (2005), Guatarri (1996) e, mais recente, a filósofa Judith Butler (2003) e suas teorizações sobre gênero e performatividade.

Neste quadro elencamos as diversas formulações do conceito de gênero ao longo da história e suas principais teóricas feministas no âmbito internacional e nacional. Esses conceitos nos ajudam a problematizar como as principais abordagens sobre o conceito de gênero passou por transformações ao longo dos anos e como o mesmo segue com uma escrita feminista comprometida com a pluralidade da ciência e não mais como objeto de mesma.

O quadro evidencia também como o conceito de gênero é importante para pensar o lugar da educação da mulher e do homem nas relações subjetivas que vivenciamos na contemporaneidade. Uma vez que a tendência plural de gênero (LOURO, 1997; BENTO, 2006) nos aponta como é possível vivencia-las fora e dentro dos espaços institucionais.

Quadro 14 – Conceito de Gênero acerca das principais Teóricas Feministas

Conceito de Gênero	Teóricas Feministas
O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de significar as relações de poder (SCOTT, 1999, p. 14)	Joan Scott
A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo (HARAWAY, 2004, p. 211).	Donna Haraway
Pode-se começar a pensar o gênero a partir de uma visão foucaultiana, que vê a sexualidade como uma “tecnologia sexual”; desta forma, propor-se-ia que também gênero, como representação e como auto-representação, é produto de diferentes tecnologias sociais (...) e de discursos, epistemologias e práticas institucionalizadas, bem como as práticas da vida cotidiana (LAURETIS, 1987, p. 208).	Teresa de Lauretis
O gênero faz diferença para as mulheres na ciência não por causa do que trazem com seus corpos e às vezes nem mesmo pelo que podem trazer com sua socialização, mas pelas percepções que as culturas da ciência trazem à comunidade tanto das mulheres quanto do gênero – e, por sua vez, por causa do que tais percepções trazem para os valores comuns de disciplinas científicas particulares (KELLER, 2006, p. 29-30).	Evelyn Fox Keller
<i>Una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo.</i> (LAGARDE, 1996, p. 26).	Marcela Lagarde
<i>A través de la teoría de género, las investigadoras feministas han contribuido a la comprensión integral de la dominación, la subordinación y la opresión de las mujeres, al demostrar que cada una de ellas se basa en la articulación del género con otros referentes de organización y diferenciación social. En este sentido, el género es una construcción social, cultural,</i>	Martha Patricia Castañeda Salga-

<i>política e histórica</i> (CASTAÑEDA, 2008, p. 13)	do
O gênero pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente; contudo, mesmo assim esse significado só existe em relação a outro significado oposto. (...) O gênero feminino é marcado, que a pessoa universal e o gênero masculino se fundem em um só gênero, definido com isso as mulheres nos termos do sexo deles e enaltecendo os homens como portadores de uma personalidade universal que transcende o corpo (BUTLER, 2015, p. 30)	Judith Butler
A organização social do sexo repousa sobre o gênero, a heterossexualidade obrigatória e a coerção da sexualidade feminina. (...) Gênero é uma divisão dos sexos socialmente imposta. É um produto das relações sociais de sexualidade. Os sistemas de parentesco repousam sobre o casamento. Portanto eles transformam machos e fêmeas em “homens” e “mulheres”, cada qual uma metade incompleta que só pode encontrar a completude quando unida à outra (RUBIN, 1993, p. 11).	Gayle Rubin
“Gênero” pode ser usado de duas maneiras. Pode se referir a objetos do estudo empírico que estão “fora” dali, dados previamente à observação do(a) pesquisador(a), ou seja, homens e mulheres, e às relações sociais simbólicas e estruturalmente generizadas, ou à estrutura analítica que os(as) pesquisadores(as) constroem em seus trabalhos – para estudar como indivíduos generizados, estruturas sociais, e sistemas de significação são socialmente produzidos (HARDING, 2003, p. 3)	Sandra Harding
Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem”. Na medida que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. (...) A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos (LOURO, 1997, p. 23-24).	Guacira Lopes Louro
Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado. (...) O conceito também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade (MEYER, 2013, p. 18-19).	Dogmar Estermann Meyer
O sucesso da categoria do gênero se explica, em grande parte, por ter dado uma resposta interessante ao impasse teórico existente, quando se questionava a lógica da identidade e se decretava o eclipse do sujeito. (...) A teoria feminista propunha que se pensasse a construção cultural das diferenças sexuais, negando radicalmente o determinismo natural e biológico (RAGO, 1998, p. 15).	Margareth Rago

Fonte: Todos esses conceitos estão nas nossas referências bibliográficas

3.3.2 A perspectiva transgressiva da teoria *queer*

Na década de 1980 os estudos *queers* revolucionaram o debate em torno das questões do sistema sexo/gênero, das identidades LGBTs e não-LGBTs. Seu surgimento é em meio a emergência dos Estudos Culturais. No campo internacional e nacional como Butler (2015),

Preciado (2011), Eve Sedgwick (2007) Louro (2001), Miskolci (2005; 2007), Pelúcio (2014), Bento (2006), Prado e Machado (2008), Duque (2014), entre outros, abraçaram as discussões subversivas e altamente híbridas propostas pela teoria da bixa afeminada, da sapatão masculina, da travesti ativa, do homens trans que são garotos de programa. A teoria “cu”, “puta teoria”, “transviada” ou ‘os monstros na nova galeria de monstros’ como é conhecido no Brasil, incomoda a heteronormatividade e sua lógica de classificação social.

A termo *queer* foi usado pela primeira vez pela teórica feminista Teresa de Lauretis na década de 1990, onde seus estudos demonstravam que a heterossexualidade como sistema de dominação produzia as outras sexualidades como minorias submissas, disparatas e cabíveis de cura. Sendo assim, o termo *queer* como categoria teórica e metodológica foi ressignificado e posto ao debate como “um novo objeto de investigação: a dinâmica de sexualidade e do desejo na organização das relações sociais” (MISKOLCI, 2007, p. 02).

O termo *queer* expressa xingamento contra aqueles/as que subvertem o sistema de normalização do sexo/gênero. Sendo desenhado em termos como “esquisito”, “viado”, “sapatão”, “afeminada”, “traveco”, “puta”, “bicha louca”, entre outros termos que evocam e criam uma imagem negativa e extremamente agressiva do “outro” que incomoda, subverte e desestabiliza a heterossexualidade. Ressignificado, o termo *queer* passa a interpelar os discursos violentos e discriminatórios naturalizados pela heteronormatividade e as teorias sociológicas, assumindo uma postura radical, transgressiva e de orgulho.

Os estudos *queer* consolidaram um forte confronto com o movimento assimilacionista de grupos identitários de gays e lésbicas na década de 1980 após a revolução homossexual em São Francisco nos EUA. No Brasil²⁹, sua chegada é a partir da teórica Judith Butler. A teoria *queer* busca a não-normalização das identidades, escritas e canônicas do movimento LGBT. Sua afetação no Brasil levou ao confronto grandes ativistas e intelectuais LGBTs “identitários” a sua não aceitação em relação à pesquisadores/as e professores/as universitários/as que estudam e problematizam os estudos *queers*. Como bem explica Pelúcio (2014):

O *queer*, como pensamento crítico, se propõe justamente a desafiar as identidades, não por niilismo, e sim a fim de promover uma profunda revisão teórica e política. Questionando não os sujeitos que “encarnam” identidades, mas a ordem social e cultural que as constitui como aceitáveis e normais ou abjetas e patológicas. (...) Apesar

²⁹ No Brasil e no mundo, “no início dos anos 80, o surgimento da Aids agregaria novos elementos a este quadro. Apresentada, inicialmente como ‘câncer gay’, a doença teve o efeito imediato de renovar a homofobia latente da sociedade, intensificando a discriminação já demonstrada por certos setores sociais. A intolerância, o desprezo e a discriminação já demonstrada por certos setores sociais. (LOURO, 2001, p. 545).

do risco de enfraquecimento, as recursas às propostas de uma teoria não-identitária continuam (PELÚCIO, 2014, p. 33).

Na contemporaneidade, o movimento LGBT ainda concentra suas ações na formulação e implantação de políticas públicas que promovam o respeito, a igualdade de acesso e o respeito às diferenças. Nesse mesmo cenário outros grupos que se auto intitulam “*queers*” buscam desafiar e desestabilizar as fronteiras impostas pela matriz heterossexual e sua lógica de classificação social. O corpo, o desejo e o comportamento sexual disparatados são maneiras que os grupos não-identitários encontram para provocar as dicotomias hétero/homo.

Neste quadro elencamos as diversas formulações do conceito transgressivo e político dos estudos *queer* ao longo da história e as/os principais teóricas/os *queer* no âmbito internacional e nacional.

Quadro 15 – Conceito da Perspectiva *Queer* por diversos pesquisadores

PERSPECTIVA QUEER	TÉORICO/A
<i>El término queer emerge como una interpelación que plantea la cuestión del lugar que ocupan la fuerza y la oposición, la estabilidad y la variabilidad, dentro de la performatividad. El término "queer" operó como una práctica lingüística cuyo propósito fue avergonzar al sujeto que nombra o, antes bien, producir un sujeto a través de esa interpelación humillante. La palabra "queer" adquiere su fuerza precisamente de la invocación repetida que ter,!,inó vinculándola con la acusación, la patologización y el insulto. Esta es una invocación mediante la cual se forma, a través del tiempo, un vínculo social entre las comunidades homofóbicas (BUTLER, 2002, p. 318)</i>	Butler
Queer não tem relação com um “terceiro sexo” ou com um “além dos gêneros”. Ela se faz na apropriação das disciplinas de saber/poder sobre os sexos, na rearticulação e no desvio das tecnologias sexo-políticas específicas de produção de corpos “normais” e “desviantes”. Por oposição às políticas “feministas” ou “homossexuais”, a política da multidão queer não repousa sobre uma identidade natural (homem/mulher) nem sobre uma definição pelas práticas (heterossexual/homossexual), mas sobre uma multiplicidade de corpos que se levantam contra os regimes que os constroem como “normais” ou “anormais” (PRECIADO, 2011, p. 16)	Preciado
Queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heterossexualidade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2001, p. 546).	Louro
Ao colocar em xeque as coerências e estabilidades que, no modelo construtivista da teoria social, fornecem um quadro compreensível e padronizado da sexualidade, o queer revelou um olhar mais afiado para os processos sociais normatizadores que criam classificações, as quais, por sua vez, geram a ilusão de sujeitos estáveis, identidades sociais e comportamentos coerentes e regulares. (...) O queer mantém, portanto, sua resistência aos regimes da normalidade, mas reconhece a necessidade de uma epistemologia abjeto baseada em investigações interseccionais (MISKOLCI, 2007, p. 7-11)	Miskolci

O queer, apesar de ter sido um saber formulado no Norte Global, vai ser uma resposta atrevida das pessoas marginalizadas por uma ordem regulatória dos corpos, das sexualidades e assim também das subjetividades. Uma ordem que recusa outros arranjos sexuais e de gênero que não estejam conformados a uma moralidade burguesa, medicalizada e marcadamente eurocentrada (PELÚCIO, 2014, p. 28).	Pelúcio
A teoria Queer busca apontar e compreender os sujeitos em conflito com a ordem vigente, especialmente a que envolvem as expectativas de gênero e sexualidade. O seu compromisso político é o de evidenciar a produção de diferentes identidades não categorizáveis e a necessidade de mudar o repertório existente para que os indivíduos qualificados como menos-humanos, perseguidos, até mesmo assassinados, possam encontrar um mundo habitável e mais acolhedor (DUQUE, 2014, p. 61).	Duque
As teorias queer reconhecem que todo discurso é contingente e posicionado, onde a sexualidade é, embora encarnada, uma construção discursiva, e por essa razão é reconhecida como enunciação performativa. (...) As teorias queer questionam a posição do sujeito moderno como um todo, buscando por meio da articulação discursiva escapar o máximo possível da reapropriação de seu discurso pelo sistema capitalista de produção (PRADO; MACHADO, 2008, p. 54-57).	Prado e Machado
A Teoria Queer problematiza e denuncia a inteligibilidade social constituída compulsoriamente por meio de pares dicotômicos (homossexual-heterossexual), ou seja, a existência do heterossexual (normal e sadio) está vinculada ao homossexual como o Outro anormal e doente. Esse binário homossexual-heterossexual é percebido como estruturante da ordem social, e não apenas de uma comunidade específica (MIRANDA, 2013, p. 61).	Miranda

Fonte: Todos esses conceitos estão nas nossas referências bibliográficas.

Os estudos *queers* nos ajudam a repensar as fronteiras cristalizadas das identidades e problematizar como as mesmas podem ser vistas e acionadas na escola. Uma vez que um corpo *queer* incomoda a matriz heterossexual, esse corpo precisa ser respeitado em sua dimensão de pós-identitário e até mesmo dar lugar a novos olhares e novas possibilidades de vivenciar a dimensão da sexualidade.

3.3.3 As dissidências sexuais

O renomado sociólogo britânico Anthony Giddens acrescenta nas discussões históricas sobre as relações de gênero, de diversidade sexual e a transformação da intimidade, que não basta apenas desestabilizar as identidades sexuais, para além das dicotomias hetero/homo, é preciso um cosmopolitismo científico, político e cultural que seja capaz de enfrentar as normatizações interpeladas por discursos biologizantes de caráter religioso. É preciso uma emancipação sexual das amarras do preconceito e da discriminação:

Aquilo a que costumava chamar-se perversões é meramente um conjunto de formas através das quais a sexualidade pode legitimamente ser expressa e a auto-identidade definida. O reconhecimento de diferentes inclinações sexuais corresponde à aceitação de uma pluralidade de possíveis estilos de vida, o que constitui um gesto político.

co. (...) A separação da sexualidade da reprodução e o desenvolvimento da socialização da reprodução como modo de conduta tradicionais, com toda a sua riqueza moral – e os seus desequilíbrios de poder e de género – foram substituídos pelas ordens referências da modernidade. Ao mesmo tempo, como o que costumava ser “natural” foi sendo sucessivamente sociabilizado, os domínios da actividade e da interacção pessoal começaram a ser fundamentalmente alterados (GIDDENS, 2001, p. 125-126).

O historiador Sthephem Garton (2009) também nos fala sobre a revolução sexual ativamente produzida na revolução contraculturalista das décadas de 1960-70. Onde os papéis sexuais feminismos na Europa e nos EUA vivenciavam mais aberturas ao sexo com a chegada da pílula anti-concepcional e as taxas de natalidade na época caíram fortemente. Assim como a cultura da nudez, a troca de casais, a androginia nos jovens gays e lésbicas e intersexuais, o cinema e as revistas pautavam questões abertas sobre desejo e erotismo. Toda essa transformação comportamental e identitária transformou os debates sobre o sexo de forma aberta e pública. Segundo Garton (2009):

O sexo era igualmente uma parte das lutas emancipadoras, como as travadas contra a censura, a homofobia, o colonialismo, o sexismo e o capitalismo. As discussões sobre conhecimento e autoridade eram parte integrante de muitos destes protestos e movimentos de emancipação – seriam os médicos, criminologistas e terapeutas os portadores da verdade ou, pelo contrário, agentes das autoridades capitalistas, homofóbicas e misóginas? Os movimentos radicais remodelaram a linguagem da terapia, do ajustamento e da individualização como controlo social. Nesse contexto, o sexo era um instrumento de opressão social e um meio de libertação (GARTON, 2009, p. 332-333).

Toda a produção teórica vivenciada pela segunda onda do feminismo europeu na década de 1960 e o movimento pela libertação homossexual em São Francisco produziram grandes movimentações e novas reconfigurações no cenário ocidental, desestabilizando o sistema heterossexual sexo/gênero. Em contrapartida, o sistema conservador tinha o respaldo científico por meio das ações médicas e psiquiátricas em busca de uma cura ou classificação inferior para as homossexualidades.

A contra cultura jovem de 1968 até 1972 é um marco na transição de modelos e papéis sociais na nova onda hipster e *beat*, tanto na América como na Europa. Enquanto que na década de 1950 a cultura hipster tinha um carácter de rebeldia sem causa, no início de 1960 a cultura hipster e *beat* ganha contornos intelectuais, políticos e filosóficos. Segundo Goffman e Joy (20007):

É um truismo curioso que – no final do século XX – tendências culturais definidoras de uma década tenham conseguido reconhecimento de massa apenas no final de cada década. Em 1957, o poema “Uivo”, de Ginsberg e o revolucionário livro *On the Road*, de Kerouac, foram publicados e distribuídos por todos os Estados Unidos, transformando os beats em uma obsessão de massa. No verão de 1967, os hipsters

foram celebrados pelos meios de comunicação de massa. O ano de 1977 foi do punk rock. Em 1997, a cibercultura se tornou hegemônica com a explosão das ponto-com. (e, claro, absolutamente nada aconteceu nos anos 1980.) (GOFFMAN; JOY, 2007, p 261).

Toda essa produção cultural da geração *beat* proporcionou mudanças radicais no cenário conservador dos Estados Unidos. Jovens buscavam no estilo de vida beat uma mudança radical em suas vidas, homens e mulheres vivenciavam o gozo pela liberdade e pelo fim da moralidade cristã. Era extremamente atraente evidenciar em um contexto conservador jovens buscando um sentido (ou não) para a vida. E qualquer um que desestabilizasse a suposta moralidade fabricada desde os bons costumes até a roupa que poderia usar era acionado como marginal, subversivo, louco, *queer*, puta.

Nessa década também as formas de cultura política e suas tendências de esquerda e direita aproximaram os jovens para o debate. Fazendo uma divisão desses acontecimentos, podemos dividir a contracultura jovem em dois momentos distintos, como bem situa Goffman e Joy (2007, p. 272-282), de 1960 até 1967 e de 1968 até 1972. Nesse espaço-tempo houve transformações morais, sociais, políticas, sexuais, econômicas e educacionais importantes para romper com décadas de opressão, subalternização e invisibilidade de grupos identitários como de mulheres, população LGBT, negros e negras e estudantes. De 1960 até 1967 o cenário era:

Todos os nossos tropos contraculturais ocuparam as ruas em alto bom som ao mesmo tempo. Parecia que alguma espécie de prisão psíquica tinha sido aberta e todos os jovens estavam tentando escapar de lá. Maior liberdade para os indivíduos em pensamento, expressão e comportamento entraram em atrito – e tentaram se fundir – com uma crescente sensação de responsabilidade coletiva pelo fim da guerra, da pobreza e da injustiça (p.272);

No limite dessa explosão contracultura as exigências iluministas de liberdade no discurso público se transformaram em exigências de liberdade no corpo do indivíduo (e, por extensão, na sua mente) (p.272);

Os sistemas de crenças e as mentes das pessoas foram expandidos, algumas vezes bem além do ponto de ruptura. Mandados de prisão foram emitidos. Manifestantes foram alvos de tiros. Extremistas políticos contraculturalistas levaram ao suicídio seus movimentos (e até mesmo, em alguns casos, eles mesmo) (p.272);

O inconformismo e a busca pessoal de uma identidade se transformaram em um movimento de massas, de muitas formas produzindo novas formas de conformismo, novas identidades grupais. Drogas e rebelião se transformaram naquilo que todo jovem queria. Enormes contradições eram devidamente identificadas e mesmo pessoas inteligentes e razoáveis sentiam que estava à mão uma grande libertação – até mesmo uma total *libertação* – para os indivíduos e para todos (p. 273);

Os padrões sexuais da época ainda eram muito conservadores. O sexo antes do casamento era um tabu e a coabitação era uma ofensa grave (...) os novos-esquerdistas eram claros em seu desprezo por velhos padrões sexuais e regras escolares. Essa postura rebelde-com-cause os transformou na coisa mais sensual dos *campi*. (p. 282).

Como Goffman e Joy (2007) bem nos apresenta o panorama histórico da contracultura na década de 1960-1967, podemos evidenciar a importância de uma cultura juvenil desacreditada numa sociedade forjada em valores morais e cristãos, que silencia e subalterniza as identidades dissidentes que não colaboram com a superioridade imposta pelo imperialismo capitalista e de razão indolente. É a juventude de poetas, escritores, das bichas, atores, músicos, intelectuais e não-intelectuais que fizeram da década de 1960 um lugar para repensar condutas e valores, métodos de ensino tradicionais, a moral sexual e a moral religiosa, a segregação dos gêneros, a cor, a língua e o sexo. Como também nos relata Lage (2013) sobre a contracultura na influência de movimentos sociais que buscavam desestabilizar regimes ditatoriais, onde buscavam a força política de suas pautas, outrora silenciadas e fabricadas como não-existent:

A partir dos anos 1960, que a maioria dos países do ocidente vivenciou importantes movimentos sociais da forma como hoje conhecemos, tais como movimento estudantil, movimento pelos direitos civis, movimentos pela libertação nacional, como a maioria dos países da África ou contra a ditadura, como países da América Latina, até mesmo porque o cenário político de ditadura e lutas coloniais nos países desses continentes exigiam uma resposta política por parte da sociedade civil organizada para superar, que seja o colonialismo, quer seja os regimes ditatoriais. (LAGE, 2013, p. 23).

Entre 1968 até 1972 a contracultura ganha mais visibilidade política em todos os espaços sociais, desde esfera da vida privada até a esfera do social. Porém, os ataques à população pobre e negra em algumas regiões dos EUA aumentavam sua barbárie, como também os jovens universitários eram perseguidos e torturados se defendessem a tão almejada liberdade de expressão. Diante de tanta represália do governo, os jovens contraculturalista pautavam em cena a “revolução”! Uma revolução de esquerda, pois, “por quaisquer meios que fossem necessários, e ela deixou de ser sussurrada para ser gritada” (GOFFMAN; JOY, 2007, p. 312).

Quanto ao surgimento do Ativismo LGTB na Europa alguns nomes se destacam no cenário de luta contra as opressões, violências e discriminações que acarretavam na criminalização sofrida pela população de homossexuais masculinos e femininos. A luta principal era por mudanças na Legislação, onde países como a Alemanha tinham em seu Código Penal de Nº 171 a criminalização de relações afetivas entre homens gays e mulheres lésbicas. Na Rússia a luta também girava em torno de uma urgente reforma sexual. As mulheres ativistas lésbicas também encontraram força para romper com o machismo e as opressões lesbofóbicas no século XIX e XX, criando espaços de cultura, arte e sociabilidade.

Sistematizando um pouco da vanguarda do Ativismo Homossexual Europeu no século XIX até o XX, destacamos os seguintes ativistas: o médico e sexólogo alemão Magnus Hirschfeld (1868-1935), a norte-americana poeta e escritora Gertrude Stein (1874-1946) e sua companheira americana, também escritora Allice Toklas (1877-1967) e a escritora londrina Radclyffe Hall (1880-1943). Grandes personalidades como estas transformaram por meio de seus trabalhos o ideário de uma homossexualidade feminina e masculina, “subversivamente”, como parte de uma sexualidade também credível de existência. Nas contribuições de Simões e Facchini (2009):

As primeiras lutas do emergente ativismo homossexual se voltaram contra a criminalização da homossexualidade, como a campanha liderada por Magnus Hirschfeld na virada do século XIX para o século XX, para abolir o parágrafo 175 do Código Penal da Alemanha, que punia o comportamento homossexual entre homens. Entre as décadas de 1910 e 1920, o movimento por reforma sexual alcançou o máximo de sua repercussão na Europa, com a abolição das leis anti-homossexuais na Rússia pelo governo bolchevique (...) Nesse período, as lésbicas também se tornaram mais visíveis nas capitais europeias (SIMÕES; FACCHINI, 2009. p. 40).

Diante desses acontecimentos históricos em alguns países, nos EUA o ativismo também ganha contornos específicos, como a criação de coletivos e grupos de militantes homossexuais, que buscavam construir espaços de sociabilidade e escuta, onde as experiências de reconhecimento da identidade homossexual se consolidava como meios de empoderamento e de enfrentamento da descriminalização das relações homossexuais. Grandes nomes como sexólogo Alfred Kinsey³⁰ (1894-1956) que escreveu revolucionários relatórios sobre a sexualidade humana, trazendo assuntos tabus na época, como a homossexualidade e heterossexualidade como orientações sexuais cabíveis de existência.

Com contornos de luta por direitos civis e de dignidade, os ativistas criaram uma imagem da sexualidade homossexual mais tradicional (postura era valorizada pela camada heterossexual com seus modelos de família perfeito). Sendo assim, a busca pelo respeito de suas identidades, segundo os ativistas americanos, seria se igualar ao modelo heterossexual de família e de sociedade. Todo esse esforço em fabricar as identidades homossexuais mais respeitáveis foi um caminho que os ativistas encontraram para desestabilizar os modelos médicos e psiquiátricos que pautavam a questão da homossexualidade como anormalidade, antinatural, perversão e possíveis de cura.

Já em meados nos anos de 1950/60, os cenários políticos de negros e negras americanos por direitos civis e a cena da contracultura se instalavam nos EUA e na Europa. Como nos

³⁰ Uma longa-metragem foi realizado sobre sua vida e seu trabalho, o filme “Kinsey – vamos falar de sexo” estreou no dia 29 d abril de 2005. Dos estúdios Fox Filme do Brasil.

falam Simões e Facchini sobre a cena juvenil nos EUA” essa juventude se interessava especialmente pelo que era *outsider* e *underground*, o que incluía a valorização da música negra e do rock, das experiências com substâncias psicoativas, como a maconha e o LSD, a oposição à ação norte-americana no Vietnã” (SIMÕES; FACCHINI, 2009. p. 44).

No dia 28 de junho de 1969 ocorreu no bar Stonewall Inn, na cidade de Manhattan, em Nova York, um grande grito por liberdade. Nesse bar e nessas ruas marginais da Christopher Street, no bairro Greenwich Village, frequentado por homossexuais masculinos e femininos, travestis, bissexuais entre outras identidades sexuais, acontece uma grande revolução contra as barbaridades da polícia local que discriminava com violência seus frequentadores. Dessa noite em diante, essa data se consolida no mundo inteiro como o dia do Orgulho LGBT (*gay power*). Nos dias atuais, comemoramos essa data com um forte desejo de mudança e na desestabilização da LGBTfobia que cerceiam e violam em direitos, dignidade e liberdade. Como bem situa Louro (2001):

Ao final dos anos 70, a política gay e lésbica abandonava o modelo que pretendia a libertação através da transformação do sistema e se encaminhava para um modelo que poderia ser chamado de ‘étnico’. Gays e lésbicas eram representados como “um grupo minoritário, igual, mas diferente”; um grupo que buscava alcançar igualdades de direito no interior da ordem existe. Afirmava-se, discursiva e praticamente, uma identidade homossexual (LOURO, 2001, p. 543).

Desse grande despertar por orgulho de ser LGBT em Nova York, os ativistas também confrontaram de forma política a questão do estigma da homossexualidade na época. Criando as categorias gays e lésbicas como forma de vida subversiva, não-linear, tão pouco padronizada ao modelo heterossexual consagrado como norma e regra nas décadas anteriores. Essa nova onda por uma identidade marginal foi desempenhada por muitos ativistas homossexuais, porém, espaços de sociabilidade homossexual menos radical se formaram com mais frequência e fôlego nas cidades como São Francisco, Nova York e Sidney. Como bem explicita Simões e Facchini (2009):

O que veio a prevalecer, porém, foi a perspectiva de tendências menos radicais, que reencamparam a concepção de uma minoria gay e lésbica e, em vez de falarem de ruptura de papéis e identidades, reivindicaram aos gays os direitos de inclusão equivalentes ao de grupos minoritários. São Francisco, epicentro da boemia hedonista *beatnik* e da contracultura *hippe* nos anos 1950 e 1960, foi a cidade em que esses desenvolvimentos se deram com intensidade exemplar, com a formação de territórios urbanos ocupados de modo regular e predominante por gays e lésbicas, e a conversão desses grupos em uma força econômica e política importante (SIMÕES; FACCHINI, 2009. p. 46).

Em meados da década de 1970, o *gay power* continua com toda sua força nos EUA, mas também outras demandas surgem dentro do movimento LGBT. Deixando de lado as performances subversivas de gênero, como as de travestis e transexuais, gays afeminados e *Drags Queens*. Uma nova onda emergente homossexual buscou a valorização do corpo sarado, jovem, erétil, viril e ativo. Uma imagem de um homem gay que despertasse desejos, não só no universo homossexual, como também heterossexual. Em meio a essas novas configurações, as bichas afeminadas, os gays velhos e as lésbicas foram procurando outros meios de lutar contra a descriminalização de suas identidades, pois a valorização do gay branco, jovem, sarado e viril estava em alta naquele momento.

As lésbicas nesse período criaram grandes espaços de sociabilidade, buscavam mais visibilidade, pois eram ofuscadas pela predominância gay nos espaços e coletivos em prol da diversidade sexual. E foram longe nesse confronto e distanciamento, propondo uma radicalização nas questões de gênero e sexualidade, uma nova sociedade de lésbicas³¹, partilhando e vivenciando suas experiências. Sem uma aproximação com grupos de gays nem do emergente coletivo de feministas que eclodiam na Europa.

Nesse embate, surgem grandes teóricas feministas e lésbicas, que por meio dos escritos científicos divulgavam as experiências de suas identidades, denunciando as relações patriarcais, machistas, androcêntricas e lesbofóbicas. Uma das maiores percussoras dessa onda foi a poeta e escritora Adrienne Rich (1929-2012) que escreveu o artigo “Heterossexualidade compulsória e existência lésbica” em 1980. Ao escrevê-lo Rich denuncia o caráter compulsório da heterossexualidade na vida das mulheres, principalmente as mulheres lésbicas e feministas. Faz uma crítica ao modelo feminista que acredita que a sexualidade lésbica não passa de um desejo alternativo com base em fetiches sexuais, e fundamenta a importância de uma inteligibilidade entre as mulheres, independentemente de suas orientações sexuais e identidade de gênero. Como bem problematiza:

A identificação entre mulheres é uma fonte de energia e de poder feminino potencial, contido e minimizado pela instituição da heterossexualidade. A negação da realidade e da visibilidade da paixão das mulheres por outras mulheres, da escolha das mulheres por outras como suas aliadas, companheiras de vida e de comunidade, ao se obrigar que tais relações sejam dissimuladas e até desintegradas sob intensa pressão tem representado uma perda incalculável do poder de todas as mulheres em mudar as relações sociais entre os sexos e de cada uma de nós se libertar. Hoje em dia, a mentira da heterossexualidade compulsória feminina aflige não apenas a produção

³¹ Olga Viñuales divide esse grande momento das questões da homossexualidade feminina em dois: o primeiro conhecido como “dessexualización” da sexualidade lésbica negada pelo discurso feminista antes da década de 1980 e o segundo momento conhecido como “sexualización” a partir da década de 1980. Nesse período a identidade lésbica é política e identitária. (VIÑUALES, 2002, p. 89-92).

acadêmica feminista, mas toda profissão, todo trabalho de referência, todo currículo, toda tentativa de organização, toda relação ou conversação por onde ela se apresenta (ADRIENNE RICH, 1980, p. 41).

A defesa de um *Continuum* lésbico proposto por Adrienne Rich desestabiliza a heterossexualidade compulsória e propõe uma sororidade³² entre as mulheres, onde as experiências de vida de cada uma são importantes e credíveis de existência, seja na política, nas identidades e nas relações amorosas. As mulheres lésbicas, assim como os gays, também sofriam com a heterossexualidade compulsória por meio dos xingamentos cotidianos, eram comuns interpelarem as lésbicas com gritos de *butch* e *dyke*, em nossa língua seriam respectivamente caminhoneira e sapatão. Assim como o termo homossexual foi ressignificado pelos ativistas LGBTs, as lésbicas também ressignificaram os termos de *butch* e *dyke* para pautar uma diversidade política e identitária lésbica. Assumindo a não-feminização compulsória de sua existência e buscando mais liberdade e visibilidade na sociedade americana.

O ativismo de travestis e transexuais nos EUA também vivenciou várias tensões nos desdobramentos de suas identidades e no cruzamento de suas fronteiras de gênero e sexualidade. Médicos e psiquiatras criaram centros médicos para estudar as identidades de gênero da população trans. No início da década de 1950 as pessoas que nasciam com os dois órgãos genitais, popularmente chamado de “dois sexos”, eram designadas de “hermafroditas”, assim com as pessoas que nasciam com um sexo, mas não o desejaram, nem o reconheciam como o seu gênero e reivindicam uma troca de sexo, foram chamados de “travestis. Com o passar dos anos, os termos ‘hermafrodita³³’ e ‘travesti’ foram nomeados de “intersexual” e “transexual”. Como bem nos falam Simões e Facchini (2009):

As demandas por intervenção cirúrgica vieram a ocupar um papel central na luta de transexuais para expressar livremente o que consideram ser sua identidade profunda e genuína. Apesar disso, as relações entre ativistas transexuais e médicos não foram isentas de tensão, na medida em que transexuais resistem a ser tratados primordialmente como “pacientes” que sofrem de “disforia de gênero”. No final dos anos 1960 e começo dos anos 1970, formam-se as primeiras organizações de transexuais norte-americanas, tendo algumas delas como a Transsexual Action Organization (TAO), se destacando por um estilo libertário e combativo (SIMÕES; FACCHINI, 2009. p. 50).

³² *La solidaridad entre mujeres y hombres se apoya en la igualdad como principio ético-político de las relaciones entre los géneros, y en la justicia genérica como un objetivo compartido por mujeres y hombres. La solidaridad se concreta en el consenso a la igual valía de los géneros y en el apoyo social equitativo a la realización de las potencialidades humanas de las personas de ambos géneros. (LAGARD, 2012, p. 12).*

³³ Durante muito tempo os hermafroditas foram considerados criminosos, ou filhos do crime, já que sua disposição anatômica, seu próprio ser, embaraçava a lei que distinguia os sexos e prescrevia sua conjunção. (FOUCAULT, 1999, p. 39).

Desde a década de 1950 aos dias atuais que o público trans luta pela despatologização de suas identidades de gênero. No Brasil, os termos travestis e transexuais possuem conotações diferentes. Uma identidade está ligada ao caráter mais político e identitário e o outro ao de medicalização e redesignação sexual/gênero³⁴. Mas ambos sofrem cotidianamente pela falta de visibilidade, preconceito feroz, violência naturalizada e discriminação pela sua existência.

No Brasil as atividades dos ativistas homossexuais também seguem uma metodologia diferenciada. Predominava aqui uma hierarquização de gênero e sexualidade entre as identidades sexuais. Como bem problematiza Santos (2006;2007) sobre a ordem da classificação social que coloca os homens acima das mulheres numa posição binária, bem como a heterossexualidade acima da homossexualidade. A primeira hierarquia, de fato, se torna ao longo dos séculos a referência de virtude, comportamento, desejo, identidade e poder. Os pares binários subalternizados como as mulheres, os negros e negras e LGBTs entre outras identidades marginais têm sido produzidos como não credíveis de existência. Podemos elencar um breve percurso histórico de como a experiência brasileira produziu o fenômeno da identidade homossexualidade a partir das contribuições de Simões e Facchini (2009):

- Outro aspecto distingue o Brasil em relação a países como Estados Unidos, Alemanha e Reino Unido. Enquanto nessas nações a homossexualidade foi considerada durante muito tempo uma prática criminosa, por aqui as referências à sodomia deixaram de fazer parte do Código Penal desde 1830 (2009, p. 54)
- A hierarquia de gênero, articulada a partir da oposição masculinidade/atividade sexual *versus* feminilidade/passividade sexual, engloba de forma sistemática todas as categorias e identidades sexuais. Homens sexualmente “passivos” e mulheres sexualmente ativas, “bichas” e “sapatões” seriam percebidos como uma espécie de híbridos (p. 54)
- Também se desenvolveram no Brasil versões da moderna identidade homossexual como uma qualidade inerente à pessoa (...) na lógica desse modelo médico-psicológico, orientação sexual e gênero, dividindo os homossexuais em “ativos” e “passivos”, sendo os últimos os “homossexuais de verdade” (2009, p. 57)
- Em lugar de “bichas” e “homens” (ou “bofes”), ou de “sapatões” e “mulheres” (ou ladies), formam-se novas categorias de identidade sexual, tais como “entendido”, “entendida”, “homossexual”, “gay” e “lésbica”, de acordo com a visão de que é a orientação do desejo que importa para nomear os parceiros de uma relação homossexual, e não mais os papéis sociais relativos a masculino/feminino nem a atividade/passividade sexual (2009, p. 57)
- As diferenças entre o modelo hierárquico e o modelo igualitário seriam, pois, uma maneira privilegiada de expressar e constituir distinções de classe. O emergente movimento homossexual, por sua vez, tenderia a incorporar a crítica aos papéis de gênero convencionais, inicialmente formulada pelos movimentos feministas, e entraria

³⁴ Procedimento cirúrgico por meio do qual se altera o órgão genital da pessoa para criar uma neovagina ou um neofalo. Preferível ao termo antiquado “mudança de sexo”. É importante, para quem se relaciona ou trata com pessoas transexuais, não enfatizar exageradamente o papel dessa cirurgia em sua vida ou no seu processo transexualizador, do qual ela é apenas uma etapa, que pode não ocorrer. (GOMES, 2012, p. 30).

em tensão com os valores e comportamentos que prevaleceriam no universo “tradicional” e supostamente “retrógrado” das “bichas”, “sapatões” e travestis (2009, p. 58).

Toda essa produção emergente do ativismo homossexual brasileiro e suas divergências no campo médico-psicológico para o campo identitário/igualitário foi de extrema importância para a estrutura das categorias políticas do movimento LGBT contemporâneo. Hoje a cena das identidades LGBTs é gerada de forma plural, híbrida e não-linear. Diante dessas questões emergentes, surgem também os primeiros grupos de ativistas homossexuais no Brasil. Em 1978 é criado o grupo SOMOS, na cidade de São Paulo, o mundo vivenciava a contracultura *hippe* e as novas configurações do movimento Negro com os estudos culturais e a produção feminista na Europa e nos EUA. O cenário brasileiro era um dos piores, a ditadura militar exercia seus desejos políticos e sociais e os grupos de esquerda, de jovens secundaristas e universitários e cantores tropicalistas iam de frente e criavam resistência.

No Brasil, a contracultura emergiu na tenebrosa ditadura militar (1º de abril de 1964 até 15 de março de 1985), que permaneceu no poder por exatos 21 anos. Marcos Alexandre Capellari (2007, p. 34-36) em sua tese de doutorado sobre o discurso da contracultura brasileira situa como a juventude brasileira estava fortalecendo suas ações políticas e como a mesma lutou bravamente contra o regime ditatorial no Brasil:

Do início da década até a extinção na União Nacional dos Estudantes (UNE) em outubro de 1964, o ME participou ativamente de projetos que extrapolavam os interesses acadêmicos, assumindo desde 1961 com os Centros Populares de Cultura (CPCs), a luta por uma cultura nacional e popular, realizando atividades teatrais, literárias, plásticas, musicais, cinematográficas etc. [...];

Com o golpe militar, o ME diversificou sua luta, a despeito da ilegalidade na qual a UNE e outras entidades foram lançadas. [...];

Nesse interim, o ME conseguiu se organizar, na ilegalidade, elegendo seus diretórios acadêmicos, suas diretorias estaduais e federais em uma estrutura similar à sindical, conferindo coesão à luta em seus vários níveis. [...];

As reivindicações estudantis ganharam as ruas em manifestações de denúncia aos acordos MEC-Usaid, pela reforma na estrutura universitária, pleiteando o fim da cátedra vitalícia, a expansão do ensino público para dar conta dos excedentes, entre outras questões. [...];

As manifestações estudantis cresceram nos meses seguintes. A repressão a elas, nesse interim, tornou-se mais violenta, provocando a reação dos estudantes e convertendo praças e avenidas de diversas cidades em campos de um enfrentamento desigual pelas forças empregadas, culminando com a denominada “sexta-feira sangrenta” (21 de junho), na cidade do Rio de Janeiro, com cerca de 23 pessoas baleadas, 4 mortos, soldados feridos e aproximadamente mil presos. Em resposta ao episódio e contando com a participação de intelectuais, artistas, padres, pais e mães, no dia 26 de junho 100.000 pessoas desfilaram em passeata pelo Rio, levantando bandeiras contra a ditadura e em apoios aos estudantes. (CAPELLARI, 2007, p. 34-36).

Como bem explicita a contracultura jovem no Brasil na fase ditatorial, Capellari (2007), ainda nos revela que diferente da França e dos EUA, a repressão dos militares aos que iam contra o totalitarismo da ditadura eram punidos severamente, os jovens contraculturalistas defendiam a retirada absoluta dos militares do poder e buscavam uma abertura urgente por uma democracia participativa e direta. Dessa forma, fez-se necessário também um conflito armado entre as/os jovens e os facínoras da ditadura militar brasileira.

Com a promulgação dos AI-5³⁵, as manifestações nas ruas foram cada vez mais reprimidas pelas forças armadas da ditadura militar. Sendo assim, a justificativa de um conflito armado era naquele momento uma opção credível para combater as opressões e violências do regime ditatorial. Com a intensificação cada vez mais brutal do regime ditatorial, uma parcela de militantes, artistas e jovens de esquerda foram aos poucos deixando a luta armada e os coletivos contra-ditadura para buscar um outro estilo de vida da contracultura: a vida no campo, em comunidades rurais, sendo uma espécie de sociabilidade entre aqueles que “vendaram os olhos” para as barbáries da ditadura

Como bem nos falam Simões e Facchini (2009, p. 61-62) sobre o nascimento de grupos ativistas de maior profundidade no debate das questões da homossexualidade no Brasil, e o processo de estruturação do movimento para poder disputar projetos e financiamentos que colocassem em xeque a questão do combate à LGBTfobia e a busca de dignidade por meio da cidadania:

- O Somos era composto exclusivamente por homens, passando posteriormente a ser frequentado por mulheres, que se organizavam em grupo separado – o Grupo de Ação Lésbica-Feminista (GALF) (2009, p. 61)
- A partir de meados dos anos 1980, é possível observar o desenvolvimento de um estilo de militância de ação mais pragmática, mais preocupada com aspectos formais de organização institucional e voltada para a garantia dos direitos civis e contra a discriminação e a violência dirigidas aos homossexuais. São exemplos desse ativismo o Triângulo Rosa e Grupo Gay da Bahia (GGB) (2009, p. 61)
- A partir do início dos anos 1990, podemos identificar a crescente aproximação dos grupos e associações homossexuais com o modelo ideal das organizações não-governamentais (ONGs), com a criação de estruturas formais de organização interna e preocupações com a elaboração de projetos de trabalho em busca de financiamentos (2009, p. 62)

³⁵ O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. Link de acesso: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>

Do caráter identitário até uma (re)estruturação de suas categorias e ações políticas, o movimento LGBT contemporâneo buscam incansavelmente o fim da violência LGBTfóbica e a criação e acesso a políticas públicas (sociais e educacionais) que percorram nos ambientes, transformando o ideário LGBTfóbico em crime. Hoje, as identidades LGBTs não seguem necessariamente padrões de desejo, comportamento e identidade, seja ela heterossexual ou homossexual. Criam-se experiências de inteligibilidade credíveis de experiência da cena LGBT: os corpos são modificados, os desejos são múltiplos, as travestis reinventam o sexo e a identidade, os gays e as lésbicas subvertem os padrões de gênero e desejo, os bissexuais conquistam um pouco mais de visibilidade na agenda de filmes, da moda e do cinema. E a cena ausente do homem trans invade as casas brasileiras por meio da novela.

3.4 MARCOS EPISTEMOLÓGICOS DOS ESTUDOS DA LGBTFOBIA

“Entramos num tempo em que as minorias do mundo começam a se organizar contra os poderes que lhes dominam e contra todas as ortodoxias”. (FÉLIX GUATTARI, 1973).

Os avanços culturais, comportamentais, identitários e pós-identitários da população ocidental em relação à diversidade sexual tem colaborado para que as relações sociais e as experiências emancipatórias sejam cada vez mais compartilhadas em busca de uma imaginação epistemológica e democrática. Desconstruir preconceitos, violências e discriminações é uma tarefa árdua e constante, bem como reconstruir novas configurações e práticas sociais que sejam capazes de expandir a valorização da diferença e da igualdade.

Essa tarefa epistemológica de desconstruções de preconceitos, intolerâncias, violências e discriminações nos estudos de gênero, sexualidade e educação tem sua concentração em abolir as práticas sexistas e LGBTfóbicas enraizadas e naturalizadas em nossa sociedade. O confronto com a heterossexualidade compulsória (RICH, 1980; BUTLER, 2015) e sua lógica de classificação social (SANTOS, 2006;2007) é um caminho cosmopolita que precisamos cruzar permanentemente.

Recordando novamente a história “dos que não amam o outro sexo” (FOUCAULT, 1999, p. 38), a revolta de Stonewall Inn³⁶, em Manhattan, EUA, no dia 28 de junho de 1969 é um marco para as dissidências sexuais fabricadas como pessoas com distúrbio mental naquela época. A revolução sexual proposta surgiu naquela época como uma afronta e uma afetação contra a matriz heterossexual e sua forma de dominação. Os gays, as lésbicas, transgêneros e bissexuais ousaram gritar “basta” a tanto preconceito, violência e discriminação.

Em determinado momento, o movimento homossexual pela libertação (*gay liberation day*) que nasce em Nova York transmuta-se ao redor do mundo, e organiza-se o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) na contemporaneidade. No Brasil, na década de 1970, surge uma explosão de grupos identitários LGBTs capazes de enfrentar a ditadura militar e o preconceito LGBTfóbico.

Os pesquisadores Júlio Assis Simões e Regina Facchini (2009, p. 161-171) fazem uma cronologia antropológica dos primeiros grupos LGBTs no Brasil de 1978 até o ano de 2007,

³⁶ O documentário *Stonewall Uprising*, produzido por Kate Davis e Davi Heilbroner narra os acontecimentos da revolução de Stonewall. Ele possui vários depoimentos importantes de ativistas que vivenciaram a revolução. O documentário pode ser facilmente encontrado no YouTube. Link de acesso: <http://www.umoutroolhar.com.br/2014/06/28-de-junho-revolta-de-stonewall-que.html>

discutindo entre essas datas as principais ações políticas e identitárias em favor da diversidade sexual e pelo fim do preconceito LGBTfóbico. Eis algumas datas importantes:

Quadro 16 – Experiências Emancipatórias do Surgimento do Movimento LGBT

Datas Históricas	Experiências Emancipatórias
1978	Acontecem as primeiras reuniões do grupo somos, ainda com o nome de Núcleo de Ação pelos Direitos dos Homossexuais, em São Paulo.
1979	Forma-se dentro do Somos o subgrupo Lésbico-Feminista (LF).
1980	Forma-se em Salvador o Grupo Gay da Bahia (GGB).
1990	É fundado o Grupo de Incentivo à Vida (GIV), Ong/Aids formada exclusivamente por soropositivos, em São Paulo.
2000	É lançado o livro Violação dos direitos humanos e assassinatos de homossexuais no Brasil, produzido pelo GGB, com o patrocínio da Unesco.
2001	Forma-se a Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros (Antra), em encontro realizado em Porto Alegre.
2002	A justiça do Rio de Janeiro concede a guarda provisória do filho da cantora Cássia Eller, falecida em dezembro de 2001, a sua companheira Maria Eugênia.
2003	Realiza-se um “beijão” no Shopping Frei Caneca, em São Paulo, protestando contra a repressão à demonstração pública de afeto no local.
2004	Morre a advogada Janaína Dutra, ativista travesti, uma das fundadoras do Grupo de Resistência Asa Branca (GRAB) e da Associação de Travestis do Ceará (Atrac). Foi a primeira, talvez a única vez em toda história do Brasil, que uma travesti conseguiu sua carteira e filiação junto à OAB. Em 1989 tornou-se militante dos direitos humanos dos homossexuais, ocupando a vice-presidência do Grupo de Resistência Asa Branca (Grab) de Fortaleza. Fundou a ATRAC, Associação de Travestis do Ceará, exerceu o cargo de Secretária de Direitos Humanos (suplente) da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis, sendo a atual Presidenta da ANTRA, Articulação Nacional de Transgêneros, e membro do Conselho Nacional de Combate à Discriminação.
2005	Realiza-se em Brasília o 12º Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, no qual os bissexuais são incorporados ao movimento e a categoria “T” é desdobrada em travestis, transexuais e transgêneros.
2006	A justiça de São Paulo autoriza emissão de certidão de nascimento em que um casal de homossexual masculino responde pela paternidade de uma criança adotada.

2007	O Ministério Público Federal conquista no Tribunal Regional Federal da 4ª Região (Sul) a garantia de direito de transexuais de todo o país à realização de cirurgia de transgenitalização pelo Sistema Único de Saúde (SUS).
------	--

Fonte: SIMÕES; FACCHINI, 2009.

Durante o período do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Rousseff (2011-2016) as questões referentes à diversidade sexual e enfrentamento da LGBT-fobia foram também pautas importantes. Um dos maiores marcos foi a realização da I Conferência Nacional GLBT em 2008, com o tema “Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais”. A conferência em Brasília reuniu mais de 600 representantes de movimentos sociais LGBTs espalhados pelo Brasil, como também líderes governantes e entidades ligadas a gestão municipal, estadual e federal pró-LGBTs.

Com o grande marco da conferência, as políticas públicas em prol da população LGBT conquistaram várias dotações orçamentárias que permitiram avanços no âmbito da saúde, da educação, da segurança, entre outras questões ausentes. Neste quadro -³⁷ síntese que apresentamos a seguir contempla algumas conquistas do movimento LGBT por meio de políticas públicas de 2008 até 2017. Políticas essas conquistadas por muitos enfrentamentos e reivindicações constantes do movimento LGBT brasileiro em busca de uma valorização da diversidade sexual e da desestabilização da violência LGBTfóbica.

Quadro 17 – Conquistas Emancipatórias do Movimento LGBT Brasileiro

ANO	Políticas Públicas LGBT
2008	A portaria GM nº 1.1707, de 18 de agosto de 2008, institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o processo Transsexualizador, a ser implantado nas unidades federais e a Portaria SAS nº 457, de 19 de agosto de 2008, regulamenta o Processo Transsexualizador no SUS.
2009	Atendendo as propostas e reivindicações da I Conferência, a SEDH lançou o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

³⁷ Elaboramos o quadro a partir das informações contidas na página do curso “**Política Nacional de Saúde Integral Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**” (LGBT), ofertado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNA-SUS/UERJ), foi organizado para contribuir com a atuação dos profissionais de saúde, especialmente os trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS), para que realizem suas ações de cuidado, promoção e prevenção da população LGBT com qualidade, de forma equânime, garantindo à população LGBT, acesso à saúde integral. O curso possui três unidades, que tratam dos temas: Gênero e Sexualidade; Estudo da Política LGBT e seus marcos e o Acolhimento e o Cuidado à População LGBT. Link de acesso: <https://www.unasus.gov.br/politica-de-saude-lgbt>.

2010	O Programa Nacional de Direitos Humanos foi atualizado e passou por uma mudança estrutural que tornou mais claras e específicas as ações destinadas à população LGBT. Daí surgiu o PNDH-3. Tem como um dos seus objetivos a “garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero”.
2011	O Ministério de Educação (MEC) assegurou o uso do nome social no âmbito do MEC e de suas autarquias através da Portaria nº 1612 de 18 de novembro de 2011.
2012	Realização do I Seminário: Processo Transexualizador no SUS, nos dias 04 e 05 de junho de 2012, pelo Ministério da Saúde para troca de experiências entre serviços credenciados e de referência para o Processo Transexualizador nos estados e discussão da nova proposta de Portaria do Processo Transexualizador no SUS, com a participação de representantes dos movimentos sociais, gestores e pesquisadores.
2013	O Conselho Federal de Medicina aprovou uma Resolução CFM nº 2.013/2013 que garante aos casais formados por pessoas do mesmo sexo o direito de recorrer à reprodução assistida para ter filhos.
2014	Na edição de 2014 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 95 candidatos e candidatas transexuais com autorização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) usaram seu nome social durante a prova.
2015	O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) mudou o formato da certidão de nascimento do tradicional de “pai e mãe” para “filiação”, o que permite o registro de crianças por casais homossexuais sem constrangimentos.
2016	É realizada em Brasília a III Conferência Nacional LGBT.
2017	Em maio deste ano, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) decidiu que um/a transexual pode mudar o sexo registrado em sua identidade civil sem necessidade de realizar a cirurgia. Há pelo menos duas ações semelhantes tramitando no Supremo Tribunal Federal (STF).

Fonte: Site: <http://unasus.uerj.br/lgbt>

Todas essas conquistas citadas no quadro XI são mudanças importantes para a cidadania da população LGBT. Na contemporaneidade o movimento LGBT se consolida como uma prática educativa subversiva, ganhando contornos de visibilidade e conquistas nos campos antes negligenciados, como a saúde, a participação social, a educação e o campo do judiciário. O movimento LGBT ganha força em outras agendas, de caráter mais específico, mas que também sofrem violações de sua dignidade, como a inserção de grupos de surdos e deficientes LGBTs, grupos de negros e negras LGBTs, de caráter religioso como os judeus LGBTs e igrejas pentecostais inclusivas. Dessa maneira, o movimento LGBT ganha reforços para lutar e desestabilizar a LGBTfobia enraizada na sociedade brasileira.

Desde 1980 que o antropólogo Luiz Mott e o Grupo Gay da Bahia (GGB) fazem uma busca qualitativa de vítimas da LGBTfobia pelo Brasil. Essa pesquisa é feita através de notícias de jornais, revistas e meios de comunicação que tragam em seu teor pessoas LGBTs as-

sassinadas. A Secretaria Especial de Direitos Humanos³⁸ do Governo Federal, por meio de pressões do movimento LGBT brasileiro, realizou nos anos de 2012 até 2013 o relatório de violência LGBTfóbica. Eis alguns dados de Pernambuco, que se encontram, ao longo dos anos, como um dos estados que mais aniquila a vida da população LGBT, com destaque para a população de travestis e transexuais, onde estão os maiores alvos de violência e homicídio.

Quadro 18 – Relatório da Violência Homofóbica em Pernambuco

Relatório da Violência Homofóbica em Pernambuco	Ano
Entre violações denunciadas ao poder público (269), violações noticiadas na imprensa (25) e homicídios noticiados na imprensa (25) formam um total de 319 vítimas da homofobia.	2011
Entre violações denunciadas pelo poder governo (203), violações noticiadas (7) e homicídios noticiados (20) formam um total de 230 vítimas da homofobia.	2012
Entre denúncias recebidas pelo disk 100 do Departamento Nacional dos Direitos Humanos – SDH/PR foram recebidas 109 denúncias e a taxa de homicídios foi de 8,4%	2013

Fonte: Site: <http://www.sdh.gov.br/noticias/2013/junho/numero-de-denuncias-de-violencia-homofobica-cresceu-166-em-2012-diz-relatorio>

Já segundo os dados do GGB, de 2014 até 2017 a violência LGBTfóbica tem assassinado no tempo de 27 horas em 2015 para 20 horas em 2017 uma pessoa LGBT no Brasil. Eis alguns dados coletados no site do GGB³⁹ onde consta os dados de violência LGBTfóbica armazenados diariamente no site “QUEM A HOMOTRANSFOBIA MATOU HOJE”, site esse ligado ao GGB.

³⁸ O Governo Federal, em iniciativa pioneira na América Latina, lança pela primeira vez dados oficiais sistematizados sobre violência homofóbica no Brasil. Tais dados são peça fundamental no enfrentamento à homofobia e às demais formas de preconceito no país, possibilitando a quantificação e visibilização da realidade de violações de direitos humanos vivida pela população LGBT. Link de acesso com todos os dados: <http://www.mdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos>.

³⁹ Link de acesso: <https://grupogaydabahia.com.br/>.

Quadro 19 – Relatório Anual de Assassinatos LGBTs no Brasil, segundo o GGB

Relatório anual de assassinatos de pessoas LGBT no Brasil (GGB)	Ano
Foram documentadas no site “QUEM A HOMOTRANSFOBIA MATOU HOJE”, 326 mortes de gays, travestis e lésbicas no Brasil, incluindo 9 homicídios.	2014
Foram documentadas no site “QUEM A HOMOTRANSFOBIA MATOU HOJE”, 318 LGBTs assassinados no Brasil em 2015: um crime de ódio a cada 27 horas: 52% gays, 37% travestis, 16% lésbicas, 10% bissexuais. A homofobia mata inclusive pessoas não LGBT: 7% de heterossexuais confundidos com gays e 1% de amantes de travestis.	2015
Foram documentadas no site “QUEM A HOMOTRANSFOBIA MATOU HOJE”, 347 LGBTs assassinados no Brasil. O alto índice de violência levou o Brasil à liderança do ranking mundial de assassinatos de pessoas transexuais em 2016. Das 295 mortes de transexuais registradas até setembro deste ano em 33 países, 123 ocorreram no Brasil.	2016
Foram documentadas no site “QUEM A HOMOTRANSFOBIA MATOU HOJE”, um número recorde: 445 mortes documentadas no Brasil. Em 2017, a cada 20 horas um LGBT morreu por motivação LGBTfóbica. Em Pernambuco o número chegou a 27 assassinatos de LGBTs.	2017

Fonte: <https://homofobiamata.wordpress.com/relatorio-ggb-2017/>

Vivenciamos um genocídio contemporâneo crescente que violentamente “expurga” a população LGBT em nome de uma doutrina heterossexista que fundamenta e legitima sua barbárie por meios de discursos conservadores, sexistas, racistas, classistas, de base religiosa cristã pentecostal e biológica essencialista. Todas essas formas de dominação estão sobre a proteção da razão indolente (SANTOS, 2006) e sua forma de totalidade.

Outra alternativa encontrada para levantar os números qualitativos sobre a violência LGBTfóbica no Brasil é a aplicação de questionários realizadas por grupos de pesquisas de Universidades, ONGs e movimentos sociais em paradas do orgulho LGBT. Essas pesquisas demonstram o quão grave é a violência LGBTfóbica na vida de pessoas LGBTs. A pesquisa conta que mulheres lésbicas sofrem mais violência dentro de casa, já os gays, bissexuais e transgêneros sofrem mais em locais públicos. As mulheres lésbicas são condicionadas à violência de gênero dentro de suas casas.

Segundo as contribuições de Olga Viñales (2002), as lésbicas quebram com os papéis de gênero imposto pelo seu gênero – mulher – e desafiam a lógica da classificação social (SANTOS, 2003), fazendo e refazendo de sua identidade um local de resistência e de autoco-nhecimento: sendo mulheres que amam outras mulheres:

Esta manera estereotipada de pensar la lesbiana, como mujer masculina, negadora de los roles de género, subyace todavía en el imaginario popular generando desigualdades y discriminación ante la ley y en las relaciones de parentesco. Además, estas definiciones han desempeñado un papel fundamental en la vida de las mujeres que, sorprendiéndose a sí mismas con determinados sentimientos acerca de las de su propio género. (VIÑUALES, 2002, p. 73).

É nessa busca por uma identidade livre de estereótipos sexistas e lesbofóbicos que na contemporaneidade as mulheres lésbicas buscam espaços de sociabilidade entre seus pares ou na inserção em coletivos e movimentos sociais⁴⁰ de perspectiva feminista e LGBT. Como exemplo desses espaços cosmopolitas de ações antilesbofóbicas e no combate ao sexismo, no interior de Pernambuco, no agreste, a explosão de coletivos e movimentos sociais feministas e LGBTs são exemplos de resistência contra a onda conservadora mobilizada por igrejas evangélicas fundamentalistas, por regimes de governo de cunho neoliberal que não atende as demandas sociais e por monoculturas do saber que silenciam e negam os saberes produzidos nos espaços sociais.

As agressões sofridas por LGBTs, segundo a pesquisa⁴¹, ocorrem com mais frequência dentro de suas casas ou em contatos com pessoas íntimas. As agressões surgem a partir de um “simples xingamento”, até a consolidação da violência física e da morte. De forma bastante complexa, muitos jovens precisam ainda da estabilidade que os pais ou responsáveis fornecem, assim como as travestis e os homens trans precisam sufocar suas identidades de gênero, escondendo quem são para não serem expulsos de casa. Quem mais sofre com a expulsão do núcleo familiar é o público trans⁴², restando apenas um caminho: a prostituição e as ruas. O corpo trans é objeto de desejo, de luxúria e de fetiche. E ainda sim é um corpo “estranho” que não segue um padrão de gênero e sexualidade, imposto pela doutrinação heterossexista.

Como forma transcendental de romper com a violência LGTBfóbica e constituir uma identidade sexual que seja capaz de enfrentar o ideário heterossexual o movimento LGBT rompe com o sistema sexo/gênero e propõe uma nova maneira de viver o gênero e a sexualidade.

A identidade é uma peça chave do ativismo/militância LGBT, sendo utilizada como forma de confrontar as identidades legitimadas como padrões – a identidade Heterossexual - e estrategicamente usada nas formulações de políticas públicas e formações. A questão da identidade produzida a partir dos estudos LGBTs, dos estudos feministas entre outros partem da

⁴⁰ Como campo teórico e empírico, os movimentos sociais são verdadeiros lugares de cultura contra hegemônica, de valorização das identidades e utopia de mudança social em seus vários aspectos (históricos, sociais, antropológicos, psicológicos e educacionais).

⁴¹ Como exemplo temos a pesquisa realizada em 2006 na cidade do Recife, em Pernambuco, onde as instituições sociais como o Fórum LGBT de Pernambuco, a ONG Instituto Papai, o Núcleo de Pesquisas em Gênero e Masculinidades da UFPE e a Gerência de Livre Orientação Sexual da Prefeitura do Recife realizam na Parada da Diversidade do Recife questionários com a população LGBT em busca de perfis identitários e formas de violência LGTBfóbicas vivenciadas por eles/as. (SIMÕES; FACCHINI, 2009).

⁴² O termo “trans”, utilizado pela militância LGBT, direciona-se para o público travesti feminino, homens trans e transgêneros.

ideia central que a identidade está ligada ao gênero dos sujeitos e suas formas plurais de possibilidade de atuação. Como bem conceitua Louro (1997):

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendendo os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classe, de gênero, e etc – constitui o sujeito e pode leva-lo a se perceber como se fosse “empurrado” em diferentes direções”. (LOURO, 1997, p. 24-25).

A identidade LGBT é uma ferramenta poderosa e empoderadora, pois ao relatar as experiências de vida e as histórias orais de pessoas com identidade LGBT para confrontar com o discurso médico, social e natural da cura das sexualidades evocadas como antinatural, a identidade surge como um caminho epistemológico e credível de existência.

A questão da orientação sexual é usada pelo movimento LGBT como forma de apropriação e defesa de uma sexualidade e de um desejo sexual legítimo, assim como a sexualidade heteronormativa se consolidou nas sociedades com seu *status* de “verdadeira” sexualidade. Ao pautar a questão de gênero, sexualidade, sexo e identidade o movimento LGBT desestabiliza a heteronorma e discursa sobre as várias formas de viver a sexualidade, o desejo e o comportamento sexual.

Emergentes são os debates sobre as questões congênicas da homossexualidade. Mesmo vivenciando um grande marco no Brasil em 1985 da retirada da homossexualidade como patologia do Conselho Federal de Medicina, e também do Código Internacional de Doenças (CID) da OMS – Organização Mundial de Saúde no dia 17 de maio de 1990. Nos deparamos com grupos conservadores que tentam transformar as identidades LGBTs em suposta cura. Por vezes nas redes sociais surgem psicólogos, médicos e igrejas defendendo a internação e medicalização, com um discurso que podem “ajudar” os LGBTs a supostamente curarem suas homossexualidades.

Para se ter uma ideia do nível de preconceito institucionalizado existente na sociedade brasileira, um juiz federal, em setembro de 2017, aceitou o argumento de um grupo de psicólogos que moveu ação contra a Resolução do Conselho Federal de Psicologia – CFP 01/99 (BRASIL, 1999), que proíbe profissionais de Psicologia utilizarem técnicas terapêuticas de reorientação sexual, determinando que o CFP não atue de modo a proibir que psicólogas/os façam atendimentos que visem a reorientação sexual. Esta determinação mostra-se muito danosa, pois reforça antigos estigmas nos quais reconhecem as homossexualidades dentro de um

contexto patologizante. O CEP⁴³ deu uma contra partida, enfatizando a não possibilidade de tamanho retrocesso.

Como nos falam Simões e Facchini (2009)

Um suposto cultural poderoso é que tem de existir uma conexão fundamental entre sexo do corpo (macho ou fêmea), a identidade de gênero (a convicção de ser “masculino” ou “feminina” conforme os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para os machos e as fêmeas) e a orientação do desejo para o sexo oposto (machos desejam fêmeas e vice-versa) (SIMÕES; FACCHINI, 2009. p. 31).

O que define a orientação sexual e a identidade de gênero? Várias abordagens da psicologia, sociologia, biologia, psicanálise entre outras ciências se aventuraram a tentar decifrar esse código. Hoje sabemos que as identidades não são fixas, lineares ou inatas. São bastantes flexíveis, híbridas e inconstantes. Embora o movimento LGBT usa da ideia de identidade, como inata e fixa, para pautar a importância de políticas públicas. Afinal, combater a doutrinação heterossexista é um enfrentamento muito bem articulado pelos ativistas/militantes. Qualquer fresta sobre a identidade sexual ser possível de escolha ou opção, a LGTBfobia social se faz presente e tenta silenciar as identidades LGBTs.

A biologia, assim como outras ciências de caráter de saúde vêm tentando encontrar uma base sólida que explique os desejos, os comportamentos e as identidades LGBTs. Hoje vivemos uma diversidade de perfis sexuais, como homens-trans que desejam homens gays, mulheres lésbicas com comportamento bissexual, gays e lésbicas com identidades fluídas e heterossexuais que sentem desejos homossexuais, mas que não praticam ou as negam.

Até mesmo a indústria de filmes adultos é um exemplo revelador que o desejo, o comportamento e a identidade não seguem uma lógica binária hetero/homo. Vários homens heteros cisgênero fazem filmes pornô com homens gays, fazendo o papel de ativos ou passivos, e vivem suas vidas com suas esposas ou namoradas. A diversidade sexual é múltipla, não segue uma linha linear, tão pouco sistematiza qual o desejo “certo”, o comportamento sexual “normal” e uma identidade “fixa”. Há uma quebra com os binarismos, uma ruptura necessária e urgente. Como nos falam Simões e Facchini (2009) sobre a importância de se pautar as identidades e de desestabilizar com os postulados que cercam a homossexualidade de “opção” ou “escolha” do desejo sexual, do comportamento e da identidade que cada um tem:

⁴³ Link de acesso ao texto integral: <https://site.cfp.org.br/tag/cura-gay/>

Acreditar que a orientação sexual seja uma “opção” soa inadequado; e embora o termo “opção” tenha se popularizado entre nós para exprimir certo sentido de tolerância para com a homossexualidade, tem sido historicamente rejeitado pelos ativistas e aliados do movimento LGBT por sugerir, entre outras coisas, que a orientação sexual seja algo que se possa adquirir, entre outras coisas, destacar e trocar conforme as circunstâncias, como a roupa que se veste em determinada ocasião (SIMÕES E FACCHINI, 2009.p 33).

A questão de diversidade da orientação sexual e da identidade de gênero é usada dentro do movimento LGBT contemporâneo como afirmação política e identitária para desestabilizar a doutrinação heterossexista. Categorizando as experiências de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais o movimento LGBT evoca aos quatro cantos que “ser LGBT” é credível de existência e que as experiências de luta contra o preconceito, a discriminação e a violência são enfrentadas cotidianamente.

Todas essas transformações no cenário brasileiro propostos e pressionados pelo movimento LGBT ao longo das décadas traz consigo uma nova concepção de mundo, onde é possível, por meio da experiência social e de vida, buscar uma concepção cosmopolita que seja recíproca e aberta ao diálogo. Dessa forma, é possível, por meio da imaginação epistemológica e democrática romper com o silêncio e com a invisibilidade fabricada pela heterossexualidade compulsória e sua forma de dominação: a LGBTfobia.

Vários/as pesquisadores/as professores/as, intelectuais e artistas, além de cidadãos/ãs ao longo dos séculos tiveram que esconder em armários⁴⁴ sua orientação sexual ou sua identidade de gênero. Ao passo que a heterossexualidade se legitima como a única possibilidade de desejo, comportamento e identidade, e a homossexualidade feminina e masculina; assim como, as identidades trans foram fabricadas e desenhadas como não existentes. Quem, em algum momento da história, ousou desestabilizar o sistema repressivo da sexualidade e gritar sua orientação sexual/identidade de gênero? como evoca Foucault (1999, p. 40) “No decorrer do século eles carregaram sucessivamente o estigma da loucura moral, da neurose genital, da aberração do sentido genésico, da degenerescência ou do desequilíbrio psíquico”, foi descartado, estereotipado, humilhado e condenado a não-existência pelo pensamento discursivo (clínico, jurídico e social) da heterossexualidade.

⁴⁴ Simbolicamente e politicamente, o termo “armário” ou “armariado” é usado pela população LGBT e por pesquisadores de diversidade sexual e LGBTfobia para designar a prisão da orientação sexual ou identidade de gênero diante de uma sociedade normatizada pela cultura heterossexista. A saída do armário ou dos armários é uma via política para romper com as opressões e violências naturalizadas e institucionais da LGBTfobia. Para melhor compreender a dimensão social e epistemológica do armário, sua dinâmica e efeitos, ler “A Epistemologia do Armário” de Eve Sedgwick (2007).

Dentro desse cenário, a academia, por meio pesquisadores/as ousaram estudar o fenômeno da homossexualidade feminina e masculina e a sua forma dicotômica de preconceito, violência e discriminação - o fenômeno da LGBTfobia, como também, seu campo conceitual e sua forma de dominação nas várias sociedades. No Brasil as pesquisas sobre LGTBfobia e suas implicações na sociedade, na história, na cultura e na educação tem fortes nomes como Louro (1999, 2001, 2009), Junqueira (2009), Saffner (2009), Rios (2009), Jesus (2013), Sierra (2013), César (2011), Meyer (2013), Prado; Machado (2008; 2011), Pelúcio (2009), Miskolci (2009), Colling (2015), Bento (2006), Simões e Facchini (2009) entre outros. No campo internacional se destacam as produções de Preciado (2008), Borrillo (2010), Olga Viñuales (2002), Green (2012), Butler (2015) entre muitas/os outras/os.

No nosso contexto brasileiro, o conceito de homofobia foi por muito tempo estendido aos homossexuais masculinos e femininos, como também outras identidades afetivas-sexuais, como a lésbica, a bissexual e a transexual, respectivamente a lesbofobia⁴⁵, bifobia⁴⁶ e a transfobia⁴⁷.

Foi somente em 2016, na 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos da População LGBT que o termo muda para LGBTfobia. 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 a homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia sempre que apareça nas citações do nosso trabalho, anteriores ao ano 2016.

Daniel Borrillo (2010), em seu livro “Homofobia: História e crítica de um preconceito” que já se tornou um clássico contemporâneo para os estudos de gênero e sexualidade, escreve antropológicamente como o conceito de homofobia foi estruturado nas sociedades, trazendo abordagens diversas para o termo, suas origens e sua forma de doutrinação por meio da heterossexualidade compulsória e suas consequências. Ele encerra o livro buscando desestabilizar o pensamento heterossexual e sua doutrinação por meio de exemplos concretos e conceituais para lutar contra a LGBTfobia. Segundo o autor, o conceito de LGTBofobia pode ser entendido como uma:

⁴⁵ *La lesbofobia va dirigida fundamentalmente hacia las mujeres que reproducen actitudes o comportamientos pensados como propios del género opuesto.* (VIÑUALES, 2002, p. 111).

⁴⁶ Precisamos do termo bifobia porque a lesbofobia não nos contempla inteiramente, precisamos de uma palavra que descreva os preconceitos e violências que passamos por *sermos bissexuais*, e não por nos relacionarmos com uma mulher. Link de acesso: <https://www.geledes.org.br/importancia-dos-termos-monossexual-e-bifobia-para-o-movimento-bissexual/>.

⁴⁷ É o preconceito e a discriminação em razão da identidade de gênero, contra travestis e transexuais. Link de acesso: <http://orangeag.com.br/voce-sabe-diferenca-entre-transfobia-e-homofobia/>.

Atitude de hostilidade contra as/os homossexuais; portanto, homens e mulheres. [...] Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou a antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irredutível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. [...] É um fenômeno complexo e variado que pode ser percebido nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado, mas ela pode também assumir formas brutais, chegando até a vontade de extermínio, como foi no caso na Alemanha Nazista. À semelhança de qualquer forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar uma diferença: ela a interpreta e tira suas conclusões materiais (BORRILLO, 2010, p. 13-16).

A violência contra as minorias identitárias tem sido historicamente e socialmente aceita. A violência não é apenas física, mas um ritual “necessário” à afirmação da opressão para a manutenção da superioridade e do *status* nas relações homem/mulher, heterossexual/homossexual, que existem na atual sociedade e que são heranças coloniais.

Quando qualquer uma dessas minorias sofre algum tipo de violência, muitas vezes os argumentos sociais, em vez de refutá-la, vão ao encontro de seu consentimento. A violência acontece sob o silêncio imposto e o medo são os principais elementos que contribuem para o ocultamento e a reprodução de tais agressões. Já o preconceito surge por meio de várias situações do cotidiano e formas mais conhecidas são o preconceito social, racial, sexual, entre outros. Dessa forma, essas formas de preconceito passam a ser produzidos com discursos e práticas fundantes nas hierarquias coloniais, que continuam reproduzindo um mundo desigual.

O discurso da LGBTfobia mostra a repulsa, o pavor da contaminação, e o receio dessa proximidade ruir as amarras que sustentam o padrão da heterossexualidade no sujeito. O incômodo contra a diferença, que se torna cada vez mais insuportável quando esta presença se torna mais próxima, intimida o sujeito LGBTfóbico a querer expulsar de si, qualquer pensamento ou vestígio que venha a pôr em dúvida sua própria sexualidade.

Diante da busca por uma definição e por questões terminológicas para o termo homofobia, Borrillo (2010) e Olga Viñuales (2002) nos relata que a primeira vez que a palavra homofobia apareceu foi em um dicionário da língua francesa. Já a invenção da palavra pertence a K.T. Smith que, em um artigo publicado em 1971, tentava entender as características da personalidade homofóbica.

Borrillo (2010, p. 24-39) divide as definições e terminologias da homofobia e sua forma de hostilidade e violência em conceitos, como a “homofobia irracional e homofobia cognitiva”, a “homofobia geral e homofobia específica”, a “homofobia, sexismo e heterossexismo” e, por fim, o “racismo, a xenofobia, o classismo e a homofobia”. Desse modo, a homofobia designa dois aspectos diferentes da mesma realidade em que está inserida, assim temos então, a dimensão pessoal, que segundo Borrillo (BORRILLO, 2010, p. 22) “de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição dos homossexuais” e a outra ele evoca de dimensão cultural: “de

natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social.

Quadro 20 - Terminologias e suas Conceituações sobre a Barbárie da Homofobia

Terminologias	Definições conceituais
Homofobia irracional e homofobia cognitiva	Forma brutal de violência corresponde unicamente a uma atitude irracional que encontra suas origens em conflitos individuais. (p. 24) Pretende simplesmente perpetuar a diferença homo/hétero. (p.24)
Homofobia geral e homofobia específica	Uma manifestação do sexismo, ou seja, da discriminação de pessoas em razão do seu sexo (macho/fêmea) e, mais particularmente do seu gênero. (p. 26) Ao contrário da homofobia geral, a homofobia específica constitui uma forma de intolerância que se refere, especialmente, aos gays e às lésbicas. (p.27).
Homofobia, sexismo e heterossexismo	Ideologia organizadora das relações entre os sexos, no âmago da qual o masculino caracteriza-se por sua vinculação ao universo exterior e político, enquanto o feminino reenvia à intimidade e a tudo o que se refere à vida doméstica. (p. 30). Se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior. (p. 31).
Racismo, xenofobia, classismo e homofobia	À semelhança do que ocorre em relação à diferença cultural entre nacional e estrangeiro (espécie de eufemismo do racismo), a diferença sexual entre homem e mulher, assim com a diferença das sexualidades entre heterossexual e homossexual, é apresentada como um indicador objetivo do sistema desigual de atribuição e de acesso aos bens culturais, a saber, direitos, capacidades, prerrogativas, alocações, dinheiro, cultura, prestígio, etc. (p. 39).

Fonte: BORRILO, 2010.

Foucault (1999) demonstra que a sexualidade está ligada a um poder-saber-discursivo que legitima apenas uma forma de identidade, comportamento e desejo sexual - a heterossexualidade. E a mesma segue um regime explícito de práticas sexuais⁴⁸ bem regidas pelo direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil.

Um dos exemplos que Foucault discursa é sobre o surgimento das populações e sua forma de estrutura e dominação. Antigamente, possuir uma população numerosa era a garantia de riqueza em termos econômicos, demográficos, de recursos da natureza e bem estar soci-

⁴⁸ O sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações. A relação matrimonial era o foco mais intenso das constrições; era sobretudo dela que se falava; mais do que qualquer outra tinha que ser confessada em detalhes. Estava sob estreita vigilância: se estivesse em falta, isto tinha que ser mostrado e demonstrado diante de testemunha. (FOUCAULT, 1999, p. 37).

al. Mas, Foucault ressalta que, a partir do século XVIII em diante, um dos fatores primordiais para manter uma população em equilíbrio era o controle do sexo, seu uso e com quem ele é usado. Como bem fala Foucault (1999):

Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise de condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico. Aparecem também as campanhas sistêmicas que, à margem dos meios tradicionais — exortações morais e religiosas, medidas fiscais — tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada (FOUCAULT, 1999, p. 28-29).

As práticas sexuais são tomadas pelo poder do Estado e passam a ser desenhadas a partir de uma lógica de controle de natalidade. Ficou em aberto, dessa maneira, as disputas entre o Estado e sua forma de dominação e a vida privada, particular e singular dos indivíduos. Dessa maneira se firma uma repressão institucional, classista, sexista e LGBTfóbica.

As outras formas de viver a sexualidade acompanham, até o final do século XVIII, uma lista de pecados graves, dentre elas, a sodomia⁴⁹. Nesse mesmo contexto a sexualidade periférica do homossexual masculino ou feminino se torna uma identidade que merece atenção da ala da medicina, da psiquiatria, da pedagogia e da biologia. O homossexual, segundo Foucault (1999):

Torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual porém como natureza singular. (...) A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 1999, p. 42-43).

Borrillo (2010) amplia essa visão e acrescenta também as emoções e as condutas que estão sobre um dispositivo ideológico da sexualidade e das relações de gênero. A base desse dispositivo ideológico é a lógica da classificação sexual que subalterniza, silencia e produz as

⁴⁹ A palavra sodomia é considerada como um termo de origem religiosa ao qual se refere a alguns comportamentos sexuais. Além disso, de acordo com a história, dito termo é usado para descrever o ato do sexo anal entre homens e também outras práticas sexuais, mas também pode ser usada para descrever atos sexuais entre os heterossexuais. Como um legado da cultura judaico-cristã em várias línguas ocidentais o adjetivo sodomita é usado para designar aqueles que praticam diferentes tipos de práticas sexuais que se afastam do normal a partir da perspectiva cristã, tais como: homossexualismo, sexo anal, sadomasoquismo, etc. No final da Renascença na Itália, o pintor Il Sodoma (1477-1549) foi chamado de “o sodomita” ou homossexual. Link de acesso: <https://oquee.com/sodomia/>

diversidades sexuais, os desertores e traidores de gênero e os intrusos como não-existentes. A forma mais explícita dessa ideologia é o extermínio de qualquer resquício de uma sexualidade insubmissa e disparatada. O mesmo nos apresenta a construção ideológica que tem exterminado a população LGBT, seu surgimento e processo de legitimação: a construção intelectual da doutrinação heterossexista e a sua ideologia homofóbica na qual Foucault evocou de implantação perversa (1999, p. 38).

A ideologia homofóbica, segundo Borrillo (2010, p. 64), está vinculada à uma ideia de doutrinação (dos corpos e dos desejos) que possui uma finalidade normativa na promoção das identidades heterossexuais. Partindo de uma lógica de classificação sexual, os gêneros e as sexualidades são valorizados pela cultura monogâmica heterossexual e pela fabricação de uma concepção política e de uma monocultura do saber sexual que legitima o discurso médico na qual desenha a homossexualidade como não-existente e cabível de cura e extermínio.

A doutrinação heterossexista também está vinculada à monocultura do saber sexual produzindo a heterossexualidade pelo viés sadio e normal, e a homossexualidade como doente e “anormal”. Como pudemos perceber ao longo das categorias da sociologia das ausências e diversidade sexual a doutrinação heterossexista legitimou as consequências da LGBTfobia na sociedade, instaurando as formas de preconceito, violência e discriminação pelo viés da justificativa de uma sexualidade disparatada, insubmissa e periférica.

Borrillo (2010, p. 64-86) elenca as principais questões levantadas pela doutrinação heterossexista e pela ideologia homofóbica fabricadas no campo da linguagem científica, sendo elas:

Quadro 21 – Principais Tendências da Homofobia

Doutrinação e ideologia heterossexista e homofóbica	Consequências
Homofobia clínica	Empenham-se em um verdadeiro empreendimento terapêutico do tipo normativo (...). Convinha, em primeiro lugar, demonstrar que a homossexualidade constituía uma patologia suscetível de ser diagnosticada e tratada pelas ciências médicas (p. 67).
Homofobia antropológica	Baseada em uma figura específica do darwinismo social, a homofobia antropológica surge do recurso à teoria da degenerescência das culturas a fim de explicar a inversão. (...) Qualquer outra forma de sexualidade – e, em particular, a homossexualidade – é considerada uma regressão a um estágio inferior da evolução e, nesse sentido, um perigo para a própria civilização. (p. 73).
	A homofobia liberal preconiza a tolerância para com os homossexuais, mas considera que a heterossexualidade é a única a merecer o reconhecimento da sociedade e, por conseguinte, o único comporta-

Homofobia liberal	mento sexual suscetível de ser institucionalizado. (p. 76).
Homofobia “burocrática”: o stalinismo	A homossexualidade deve ser tratada como um fenômeno político, resultante da sua decomposição “saudável” - cuja manifestação mais acabada é o comunismo em sua versão stalinista -, tais comportamentos desaparecerão naturalmente: como a ordem social se confunde com a ordem moral, uma vez restaurada a primeira a partir do comunismo, há de emergir uma nova moral individual, isenta de homossexualidade. (p. 80).
Homofobia em seu paroxismo: o “holocausto” gay	Desde de 1930, as experimentações médicas para “curar” a homossexualidade não cessam de se multiplicar: enquanto ariano, o homossexual deveria ser recuperado para a função reprodutora. (...) Esses procedimentos terapêuticos não produziram os resultados pretendidos, e a consequência dessa constatação foi tão brutal quanto a solução proposta: diante da impossibilidade de curar os homossexuais, foi necessário castrá-los para priva-los, daí em diante, de qualquer prazer. (p. 83).

Fonte: BORRILLO, 2010.

Todas essas formas de homofobia institucionalizadas e naturalizadas ao longo dos séculos são hoje, na contemporaneidade, legitimadas pela razão indolente e sua forma de totalidade na ciência, cultura, educação, filosofia e na base hegemônica do capitalismo. Subverter todas essas formas brutais de violência LGBTfóbicas tem sido ao longo dos séculos uma revolução em prol da dignidade, da liberdade e pela existência.

Descrédibilizar a homofobia clínica, antropológica e liberal junto ao seu conceito de ciência universal, produtivista, dominante e tolerante tem sido ao longo dos séculos uma batalha acirrada contra o senso comum que naturaliza as diferenças e legitima a imposição heterossexual como a norma e a regra a ser espelhada e vivenciada. Desterritorializar a patologia da diversidade sexual é um caminho cosmopolita, onde a educação, os estudos de gênero e sexualidade e o desenvolvimento de uma contra-cultura é capaz de transformar a realidade social em experiência credível de existência.

Descrédibilizar a homofobia stalinista e nazista ao propor que a história relate a barbárie que foi essas duas consequências brutais na vida da população LGBT é recontar a história pelo viés de justiça social e compromisso com uma sociedade que busca a valorização da diferença sexual. É preciso romper com a monocultura do saber sexual e transformar em presenças as vidas abjetas e destituídas de dignidade promovidas ao longo dos séculos pela doutrinação e ideologia heterossexista e LGBTfóbica.

Olga Viñuales alerta-nos que a LGBTfobia é a primeira consequência da cadeia simbólica⁵⁰ para aqueles/as que quebram com os papéis de gênero e que, por natureza, devem seguir o sistema sexo/gênero da matriz monogâmica heterossexual. A natureza simbólica dessa consequência pode ser dividida em quatro conceitos associados à LGBTfobia. Segundo Viñuales (2002, p. 103-110):

Quadro 22 – Consequências da Homofobia

Causas da LGBTfobia	Consequências
<i>Sentimiento de superioridad</i>	<i>La medicalización de la sexualidad estableció la heterosexualidad como el único modelo sexual y de referencia para evaluar otras sexualidades. (...) Tolerar la diferencia es una actitud que sitúa a quien tolera en una posición de superioridad moral. Es una relación desigual y se expresa a través de la ausencia de interés por conocer y, por tanto, reconocer al outro, dos actitudes fundamentales para el pacto entre iguales. (p.103-104).</i>
<i>La deshumanización del otro</i>	<i>La deshumanización se fundamenta en el rechazo de esta semejanza, en la ignorancia del outro, en la ausencia de reconocimiento de sus necesidades, que basicamente son las mismas que las del resto de la ciudadanía, y se expresa de diversas maneras (...) A través del lenguaje, la injuria, de la ignorancia, representación grotesca de gays e lesbianas y a través del distanciamiento social. (p. 106-107).</i>
<i>Convicción de ser merecedor de privilegios por estar en la posición correcta</i>	<i>La homofobia actual instituye un tipo de violencia simbólica que se caracteriza por dos tipos de sentimientos respecto a gays e lesbianas: a) sus demandas son ilegítimas; b) trasgreden valores.</i>
<i>La amenaza de la diferencia</i>	<i>Los fundamentalistas viven la diversidad como una amenaza a su propio estilo de vida. Um estilo de vida en el que todo se da por supuesto y gracias al cual no están obligados a redefinir diariamente el sentido de su existencia. Tampoco podía ser de otra manera, ya que la institucionalización de la vida privada, de la sexualidad y de las emociones evita que los individuos tengan que reiventarse su lugar en el mundo continuamente. (...) El silencio y la ignorancia son sus principales estrategias. (p.110).</i>

Fonte: VIÑUALES, 2002.

⁵⁰ Las diferencias entre hombres y mujeres se explicaban en términos de su diferente naturaleza sexual, es decir, de la posesión de determinados caracteres. Sexo e género quedaban así estrechamente ligados, se prescribía la cópula heterosexual y se establecía la reproducción como finalidad única de la sexualidad humana, quedando cualquier situación intermedia – como el hermafroditismo (intersexualidade), la transexualidad o la homosexualidad, que en épocas anteriores habían sido considerados como variantes del ideal – excluida del ámbito de la normalidad, y relegada al de las anomalías y las patologías. Este nuevo discurso dicotómico de la medicina se extendió y se institucionalizó en la sociedad, consolidando una cadena simbólica que vinculaba entre sí sexo, género, orientación sexual y prácticas sexuales (OLGA VIÑUALES, 2002, p. 38-39).

As causas da LGBTfobia ao longo dos séculos têm demonstrado o quanto a mesma está solidificada na sociedade e como as suas consequências são perversas para a população LGBT ou para qualquer pessoa que fuja dos padrões e dos papéis sexuais de gênero e sexualidade impostos pela doutrinação heterossexista e pela ideologia LGBTfóbica.

Outra forma de dominação da matriz heterossexual e a mais perversa é a homofobia interiorizada. Trata-se de uma atitude tão violenta como o discurso conservador da matriz evangélica e seu fundamentalismo religioso. As sociedades ocidentais produzem modelos identitários que reforçam a lógica da classificação social por meio de dicotomias, hierarquias, marginalização e exclusão. Dessa forma, segundo Borrillo (2010), a doutrinação heterossexista produz identidades essencialistas, sexistas e androcêntricas capazes de se infiltrar nas mentes da população LGBT. Com todo esse esforço, a LGBTfobia interiorizada reduz a vida de um LGBT a uma comédia de erros:

A interiorização dessa violência, sob forma de insultos, injúrias, afirmações desdeñosas, condenações morais ou atitudes compassivas, impele um grande número de homossexuais a lutar contra seus desejos, provocando, às vezes, graves distúrbios psicológicos, tais como sentimento de culpa, ansiedade, vergonha e depressão. O estereótipo ainda disseminado sobre o homossexual incapaz de ter uma vida afetiva plenamente desenvolvida, sem família nem filhos, e sendo levado a terminar seus dias em uma solidão insuportável – aliviada, às vezes pelo suicídio – obceca a mente de números gays que, para evitar esse “destino trágico”, envolvem-se em uma tentativa de rejeição de sua própria sexualidade (BORRILLO, 2010, p. 101).

Olga Viñuales (2002, p. 114-116) também nos relata quais são as principais consequências da homofobia interiorizada na vida da população LGBT.

- *El definir y asumir la homosexualidad como algo esencial y no como un aspecto de la personalidad* (2002, p. 114);
- *El victimismo como tarjeta de presentación social* (2002, p. 115);
- *Discriminar a otros gays y lesbianas porque tienen pluma. La pluma es uno de los mejores logros de la comunidad homosexual, ya que permite que cualquier gay y lesbiana pueda reconocerse en cualquier lugar del mundo. Rechazar a los homosexuales, evidencia prejuicios homófobos* (2002, p. 115);
- *La violencia física o emocional contra otros gays e lesbianas. (...) A los malos tratos psicológicos. Las relaciones de poder carecen de género o de orientación sexual y nadie escapa a ellas porque todos y todas detestamos que se ignore* (2002, p.116).

Prado e Machado (2008, p. 80) nos falam que a principal estratégia para desestabilizar o sistema sexo/gênero e a ideologia LGBTfóbica é a partir de uma desconstrução/ressignificação dos mecanismos políticos e sociais dominados pela matriz heterossexual, bem como a construção de uma agenda política que seja capaz de enfrentar as violências e as discriminações sofridas pela população LGBT. Uma agenda política, educacional e cultural é

capaz de criar experiências emancipatórias de razão cosmopolita. Na contemporaneidade, os movimentos de identidade e pós-identidade como o movimento LGBT, os *queer*, feminista e de estudantes tem colaborado com essa proposta, bem como as universidades e seus núcleos de estudos de gênero e sexualidade que desafiam a monocultura do saber e do rigor do saber (SANTOS, 2006) propondo um caminho de diversas ecologias de saberes (SANTOS, 2006), na consolidação do respeito às diferenças e a garantia de direitos e cidadania.

3.5 ESCOLA: UM LUGAR DA DIVERSIDADE E/OU DE LGBTFOBIA?

É preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discríção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 1999, p. 29-30).

O ambiente escolar desde o século XVIII, segundo Foucault, foi produzido, planejado e executado para manter os corpos das crianças longe das perguntas, dos interesses e dos desejos sobre sexo e a sua sexualidade. A forma como a escola é planejada, onde há semelhanças com as prisões - onde possuem uma única porta de entrada, buracos nos muros, cadeiras enfileiradas, vigilância constante, separação por sexo/gênero desde a criação de disciplinas que regularizam e autorizam um único caminho possível para a verdade. Todo o território escolar legitima e silencia o sexo e a sexualidade. Como bem explica Foucault (1999) “basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo”. (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Assim como a escola no século XVIII silenciou e estigmatizou o sexo, o mesmo foi alvo da medicina e seus manuais conservadores. Era preciso naquele momento ensinar as crianças e aos jovens que a sexualidade era monstruosa, pecaminosa, digna do “inferno” dos católicos. Foucault complementa que “em todas essas medidas a criança não deveria ser apenas um objeto mudo e inconsciente de cuidados decididos exclusivamente entre adultos; impunha-se-lhe um certo discurso razoável, limitado, canônico e verdadeiro sobre o sexo”. (FOUCAULT, 1999, p. 30). Ao mesmo tempo que as instituições escolares legitimavam o silêncio sobre o sexo, ela investiu em discursos sobre o mesmo.

Segundo César (2013) as novas práticas de governo na escola contemporânea produzem uma pedagogia do controle e cria verdades e patologias sobre o corpo das crianças, dos adolescentes e dos jovens, bem como produz o tipo de desejo, de comportamento e a identidade sexual que deve ser praticada na escola – a heterossexual e qual deve ser exterminada e combatida – a homossexual. Se desde os séculos XVIII e XIX a repressão sobre a sexualidade das crianças e dos jovens era produzida na escola pelo silêncio, controle dos corpos e pelo desejo heterossexual de normalidade, houve também uma explosão de discursividades sobre o sexo que mostram seu potencial subversivo. Como bem problematiza César (2013):

Ora “proibida” e “ameaçada”, como no período da ditadura militar brasileira, ora nomeada nos currículos, a educação do sexo sempre esteve presente nas escolas brasileiras, nas aulas de ciências, biologia, puericultura e planejamento familiar, como demonstram as pesquisas sobre currículos e diretrizes curriculares desde os anos 1950. Mais recentemente, com as aulas de educação sexual, a presença da educação do sexo, em diversas formas e modelos pedagógicos, correspondeu ao *governo* de corpos de crianças e jovens, ora em nome da moral higiênica e eugênica, ora pela ideia do “sexo feliz” (CÉSAR, 2013, p. 274).

Louro (1997) também chama a atenção para o fato de que a escola é um dos aparelhos mais eficazes no controle da sexualidade e dos corpos, na medida em que o corpo escolar e os currículos são percebidos como legitimadores das “posições de sujeito”, em uma determinada cultura. Ainda para esta autora professores/as devem “deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um ‘problema’ e passar a pensa-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais como base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa” (LOURO, 2000, p. 51).

Louro nos fala ainda sobre o processo de escolarização dos corpos e das mentes das crianças, dos adolescentes e jovens na escola e sua forma de fabricar simbolicamente os espaços escolares na qual meninos e meninas devam habitar. A escola legitima quem deve ser enquadrado na norma e quem deve ficar à margem ou na fronteira; quem deve ser cultivado e quem deve ser extinto. O espaço escolar fabrica quais identidades devem ser cultuadas e quais devem ser invisibilizadas:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros, e os sabores “bons” e descentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (...) Através de múltiplos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (LOURO, 1997, p. 61-62).

E são esses mecanismos de manutenção da heterossexualidade compulsória que fazem do ambiente escolar um lugar de constante vigilância sobre os corpos de meninos e meninas que subvertem a lógica da classificação social. Também temos as contribuições de Gargallo (2008) que nos escreve sobre a importância da revolução cultural de 1968, na qual a juventude americana e europeia subverteu os paradigmas da emergente sociedade capitalista, trazendo para o debate o desgaste de planos de ensino e métodos pedagógicos tradicionais e sua visão determinista, bem como a superação de um único modelo de família e a segregação dos gêneros por meio da moral sexual imposta pela religião e seu autoritarismo na vida das mulheres.

Com os conhecimentos tradicionais em crise, a educação permanece emergida em dois paradigmas emergentes: o de exclusão e o de inclusão. Gargallo (2008) nos fala que a educação vai sendo pautada entre aqueles que merecem ser escolarizados e os que não, dentro de uma visão socioeconômica (privatização e competição), de divisão de classes, pautadas em diferenças de cor, língua, gênero, sexo e religião:

De las formas explícitas de exclusión social a través de la enseñanza, las más obvias son las que tratan de definir quién debe ser educado y quién no; la de segregar las escuelas y diferenciar la calidad de las enseñanzas según la clase socio-económica, el color, la lengua, el sexo, la religión o la pertenencia a comunidades no hegemónicas de los y las educandas; la de privatizar la educación para que el derecho a los estudios se convierta en un privilegio; la de seleccionar, según métodos competitivos, el alumnado de las mejores instituciones educativas de un país o de las carreras que dan acceso a profesiones lucrativas (GARGALLO, 2008, p. 20).

Sendo assim, todas as formas de exclusão social explícitas por meio da educação encontram também resistência com as formas de inclusão social por meio da educação. As formas de inclusão se inserem na promoção de políticas e práticas culturais que desestabilizam os saberes hegemônicos e que também se inscrevem na educação formal e informal. Nestes termos, para Gargallo (2008) as práticas culturais que promovem a desestabilização das práticas de exclusão podem ser evidenciadas em currículos abertos, comuns de países democráticos, e que inserem as práticas educativas feministas (inclusiva, antiviolença, recuperadoras de sujeitos, relações horizontais de gênero, responsabilidade e solidariedade) como forma pedagógica de combater as opressões e subalternizações de mulheres, grupos LGBTQs e pessoas negras.

Mas também temos as práticas de exclusão por meio do currículo oculto⁵¹, que ainda para Gargallo (2008), promovem a assimilação e repetição do conhecimento nas escolas, por meio dos docentes, sem uma abordagem de criticidade e compromisso com uma educação para a liberdade. Portanto, é urgente a crítica que a autora faz a países que mesmo possuindo um regime democrático, abarcam em suas concepções ideárias patriarcais, sexistas, LGBTQfóbicos, classistas e racistas. Como bem argumenta:

Las autoridades educativas no siempre se esfuerzan en evidenciar y combatir los currículos cultos porque ciertos rasgos de sexismo y racismo hacen parte de la cultura difusa del país o de las clases dirigentes del mismo. Así, cuanto más represivo o conservador es un gobierno, su organización de la educación será más tolerante

⁵¹ Atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 18).

con la discriminación, eso, cuandono la fomentará sub-repticiamente (GARGALLO, 2008, p. 21).

De fato, se por um lado há na escola um controle de corpos e de uma educação baseada em critérios econômicos, de classe social, sexo/gênero e cor; pelo outro há uma diversidade sexual que não sendo encarada como problema, poderá contribuir para expressar a riqueza humana que nos caracteriza e nos ensina a entender as diferenças numa perspectiva pedagógica, como afirma Weeks (2003),

Ela é resultado de uma diversidade de práticas sociais que dão significado às atividades humanas, de definições sociais e autodefinições, de lutas entre aqueles que têm o poder de definir e regular e daqueles que resistem. A sexualidade não é dada, ela é produto de negociação, luta e agência humana” (WEEKS, 2003, p. 7-19).

Oliveira (2009) em sua tese de doutorado sobre o discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar, tendo como campo empírico a cidade do Recife e sua organização escolar, aborda as ausências e as emergências de se pautar no cotidiano escolar os entraves políticos e educacionais das novas configurações e perfis (pós)identitários de crianças, adolescentes e jovens na prática docente de professores e gestores da educação. As antigas configurações sobre sexualidade e gênero são desafiadas por uma geração de crianças e jovens que desestabilizam o cânone heterossexual e sua forma de dominação, pautando em cena uma nova articulação do sistema sexo/gênero e de orientação sexual (hétero/homo) que seja capaz de valorizar as diferenças e de promover a cidadania e o respeito ao que é considerado “um corpo estranho” na escola.

O currículo e todo seu sistema de ensino necessitam atualizar e consolidar as novas exigências que apontam para o futuro. Uma explosão de diversidade sexual é algo almejado e celebrado por muitos outros que já passaram pelo sistema de ensino e foram enquadrados e produzidos em modelos de sexo único. Segundo Oliveira (2009):

As transformações sociais, políticas, tecnológicas e econômicas ocorridas nas últimas décadas estão, também, acompanhadas de mudanças nas configurações familiares e nas relações íntimas, de novas formas de feminilidade e masculinidade, de maior visibilidade e inserção social das comunidades LGBTs e esses aspectos desafiam a educação e a escola a rever seus posicionamentos e (re)significar suas práticas (OLIVEIRA, 2009, p. 55).

Numa posição política e urgente de (re)significar as práticas pedagógicas nas escolas, os/as professores/as são desafiados a descobrir outras possibilidades de existência de corpos, (pós)identidades e comportamentos na qual não tiveram contato ou lhes foi negado que existisse. Uma das principais batalhas dos professores/as é (re)significar a linguagem na escola. Como

campo cheio de armadilha, a linguagem foi ao longo dos séculos responsável pela legitimação da doutrinação heterossexista amparada e consolidada pela monocultura do saber (SANTOS, 2006). Como bem destaca Furlani (2013) onde na comunidade escolar “o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc.” (FURLANI, 2013, p. 70).

A começar pela (re)significação da linguagem, a escola tem a função cosmopolita de prover o fim das formas de violência, preconceito e discriminação contra qualquer corpo “excêntrico” na escola. Mesmo sendo desenhada por uma hegemonia de base capitalista, hegemônica, dominante e produtivista; investir na valorização da diferença é um caminho possível, “vivível” e transformador. Como bem problematiza Santos (2016) sobre a importância da escola e sua construção epistemológica em reconhecer a sua importância na emancipação de crianças, adolescentes e jovens no confronto acirrado contra qualquer posição binária que silencie, subalternize e colonize as várias formas de vida no cotidiano escolar:

A escola é território de trocas e disputas culturais, de construção, ressignificação e afirmação de identidades/identificações de gênero e de sexualidade. A escolarização envolve culturas, credos, valores e conhecimentos diversos, que demandam trato respeitoso, que valorize e garanta direitos relativos à aprendizagem, à troca de experiências, ao diálogo horizontalizado no qual todas e todos possam falar e ser escutadas, escutados. A escola é espaço público, espaço de convivência, de sociabilização e de humanização e não de imposição de credos, modelo de gênero, etnia e padrão sexual (SANTOS, 2016, p. 74).

Santos nos alerta como a escola em sua concepção de multiplicidade de saberes é palco de saberes compartilhados e não de mecanismo de repressão, assim como Louro (1997) nos relata também sobre os processos de fabricação das diferenças legitimadas na escola, onde a naturalização sobre os perfis masculinos e femininos são acionados no cotidiano da sala de aula pelos/as professores/as que distanciam os corpos de meninas e meninos e lhes atribuem demandas que são desenhadas e legitimadas pelo seu gênero e pelo seu sexo. Aos meninos⁵² permanece brincadeiras onde se tenta provar a masculinidade, bem como a construção de papéis profissionais como médicos, piloto de avião e aventureiros selvagens. Para as meninas⁵³ permanece os papéis secundários

⁵² A presença majoritária da luta como brincadeira dos meninos expressa as demandas sociais por padrões de masculinidade hegemônica e também são decorrentes da maior liberdade de se expressar, de ocupar espaços do que as meninas. A cobrança social por comportamentos mais agressivos e dinâmicos dos meninos diz das expectativas em relação a um padrão de masculinidade, produzido desde cedo. (SANTOS, 2016, p. 306).

⁵³ As brincadeiras “de menino” e “de menina” não só demarcam espaços, relações e atividades, funcionam como instrumento produtor de identidades generificadas. No movimento de introjetar e subverter os limites de gênero definidos socialmente em relação às brincadeiras, as crianças “borram” as linhas demarcadas e passam a questionar o que é “de menino” e “de menina” (SANTOS, 2016, p. 308).

como enfermeiras que receberão ordens dos médicos, aeromoças e donzelas em perigo na selva à espera de um príncipe. Segundo a autora:

Curriculos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas distinções precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1997, p. 64).

Mesmo buscando uma prática pedagógica e educativa que valorize as diferenças e promova a diversidade sexual e cultura, se perdura na escola, e com força total, a consolidação da doutrinação heterossexista e sua forma mais violenta – a ideologia LGBTfóbica. A doutrinação heterossexista nas escolas é uma grande ameaça a explosão de perfis identitários e pós-identitários de crianças, adolescentes e jovens que fogem das normalizações impostas pelo cânone normativo da sexualidade heterossexual. Mesmo a homossexualidade feminina e masculina fazendo parte do cotidiano das escolas brasileiras, sua presença e sua forma de existência se configuram como uma ameaça aos corpos sadios da população escolar heterossexual. Outra forma disparatada de sexualidade e identidade de gênero encontradas nas escolas é a presença de travestis, transexuais e homens trans.

O desconforto da presença dessas identidades e pós-identidades é tão grande que a violência institucional, simbólica e física é constante e legitimada que fazem os meninos e as meninas desistirem da escola. Uma vez que a escola como produto de uma pedagogia do controle não consegue transformar as identidades trans e as homossexuais em referência a norma heterossexual, o litígio da LGTBfobia é acionado e assume a tarefa de expurgar essas presenças disparatadas e insubmissas.

Responsável pela construção das diferenças no cotidiano de crianças, adolescentes e jovens na escola, o discurso repressivo da doutrinação heterossexual legitima a lógica da classificação social produzindo as dicotomias e as hierarquias que subalternizam, inferiorizam, silenciam e produzem como não-existentes as identidades de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e toda uma diversidade sexual de corpos *queer*, intersexuais e não-binários no cotidiano das escolas.

A doutrinação heterossexual também reforça a ideologia LGBTfóbica nas escolas. Suas principais causas no cotidiano escolar é a consolidação e naturalização do sexismo e da LGBTfo-

bia. Os/as pesquisadores/as que travam as discussões sobre as consequências do avanço da violência LGBTfóbica no cenário educacional nos alertam para o fato de que com o avanço do conservadorismo e do fundamentalismo religioso, as políticas educacionais que promovem a inserção do debate de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia podem chegar a ser extintas e acionadas como subversivas, ao passo que as discussões de gênero e de sexualidade na educação provocam o debate sobre a imposição patriarcal e androcêntrica masculina como referencial a ser adotado e a naturalização do papel feminino frente a sua submissão.

Nessa perspectiva os corpos da população LGBT são acionados como doentes e dignos de cura pela matriz conservadora fundamentalista que prega apenas uma via única de verdade sobre a existência.

No livro “Juventudes e Sexualidade” (2004) organizado pelas pesquisadoras Mary Garcia Castro, Miriam Abromovay e Lorena Bernadete da Silva com o apoio institucional da UNESCO, a pesquisa traçou o perfil da juventude brasileira (14 Estados) em relação aos temas referentes a sexualidade, como o aborto, a gravidez juvenil, a iniciação sexual, estupro, virgindade, assédio, incesto e a violência homofóbica. As autoras relatam que é comum no cotidiano escolar cenas de violências, preconceitos e discriminações contra a população de homossexuais masculinos e femininos, bem como a presença de travestis e transexuais. A violência LGBTfóbica possui tanta força e está muito bem articulada aos padrões de masculinidade reforçadas e legitimadas na escola que ao passo que ser homossexual na escola é uma batalha cotidiana, é preciso construir um guia de sobrevivência em meio a padrões de sexualidade heterossexual.

Segundo a pesquisa das autoras Castro; Abromovay e Silva (2004), ¼ dos alunos/as entrevistados não gostariam de dividir a sala de aula com uma pessoa de identidade homossexual. Trazendo esse resultado em números extremos e preocupantes, 30,6% em Fortaleza e 22,06 em Belém não aceitam a presença de homossexuais no cotidiano escolar. Em relação ao corpo escolar (professores e gestores) a taxa é menor, chegando a 5,9% no Distrito Federal e 1,9% em Porto Alegre.

A pesquisa ainda constatou que em relação à homossexualidade ser considerada uma patologia, a pesquisa revela que entre os jovens ouvidos nas escolas entre 20 e 24 anos, sendo considerados mais velhos, acreditam na possibilidade da homossexualidade ser uma doença e uma opção de vida. Em números, Cuiabá registra entre os jovens de 20 e 24 anos um percentual de 26,0%. Já o percentual entre os professores varia de cada região pesquisada, entre 22,0% em Fortaleza, e 7,0% em Florianópolis.

Ainda segundo Castro, Abromovay e Silva (2004), as questões referentes a homossexualidade na escola entre os jovens são quase inexistentes. Não é falado ou em outros casos permitido falar sobre as identidades homossexuais que habitam a escola por meio de pressões e demandas sociais que legitimam apenas a conduta heterossexual e a sua forma de existência.

Os preconceitos e discriminações se distanciam de conhecimentos sobre o tema e muitos atores reconhecem que pouco conhecem sobre homossexualidade, mas, por outro lado, várias de suas declarações sugerem que sem autocritica expressam seus preconceitos. (...) Discute-se, também, o lugar de instituições como a escola para um papel mais ativo contra tais violências e se ilustra, focalizando o tema homossexualidade, como a escola pode, inclusive, colaborar na reprodução de preconceitos e discriminações. Se não se sabe trabalhar com a questão da homossexualidade, ter um papel mais ativo no combate aos preconceitos, cala-se, silencia-se sobre o tema, ou se faz repreensões soltas, quando há alguma expressão preconceituosa explícita (CASTRO; ABROMOVAY; SILVA, 2004, p. 294-300).

O desafio diário de seguir no cotidiano escolar desestabilizando os padrões de gênero e sexualidades legitimados pelo discurso da doutrinação heterossexual é um sacerdócio de muitos adolescentes e jovens de identidade LGBT ou corpos *queer* e não-binários que habitam as salas de aula. Subverter os padrões sociais na escola pode ser um caminho cosmopolita que abarque não só as diferenças de gênero como as diferenças de raça, classe social e cultura. O preconceito, a violência e a discriminação em relação às várias possibilidades de diversidade sexual geram e reproduzem a desigualdade, legitimando situações de extrema violência física e simbólica; combater tais padrões se configura na contemporaneidade como uma tarefa dada a todos/as aquelas/es que acreditam no poder transformador da educação.

Pesquisadores/as no cenário nacional (JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 1997; 2009; 2013, RIOS, 2009, OLIVEIRA, 2009; MEYER, 2009; FURLANI, 2013; SAFFNER, 2009; PRADO, 2008; 2011) desdobram-se para denunciar a violência LGBTfóbica vivida e naturalizada nas escolas brasileiras. Seus escritos são fontes poderosas para professores/as, educadores/as, gestores/as, estudantes e alunos/as de graduação e pós-graduação bem como todo um conjunto de movimentos sociais para conhecerem os conceitos, as dinâmicas e as causas que transformam corpos e mentes em uma única possibilidade de existência, negando e jogando na fronteira o “Outro” que não seja digno de existência. Segundo Prado e Junqueira (2011) na escola:

Por exemplo, o “veadinho da turma” geralmente tem seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes e pode permanecer alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência ao longo de grande parte de sua vida escolar. Essas “brincadeiras” a que é submetido ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, em jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam suas relações com o mundo. Mais do que uma censura, traduzem um veredicto e agem como dispositivos de investigação e desapossamento (Éribon, 2008). O

que geralmente não se nota é que o insulto representa uma ameaça que paira sobre as cabeças de todos, pois pode ser estendido a qualquer um que porventura falhar em uma das demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente. Além disso, o insulto apenas revela uma faceta do preconceito que por vezes se manifesta por meio da violência física, já que o insulto e a humilhação tratam de hierarquizar cidadãos mediante hierarquias da sexualidade (Rubin, 1994). (PRADO; JUNQUEIRA, 2011, p. 52).

Eis as principais formulações epistemológicas desenvolvidas por esses renomados pesquisadores/as sobre o “relato fiel” e emergente da LGBTfobia nas escolas brasileiras catalogadas no excelente livro intitulado “Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola” organizado na coleção de livros “Educação para todos” lançado pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2009. Apenas o conceito de Louro sobre homofobia escolar foi retirado de outro livro que também já se tornou um clássico das discussões sobre gênero, sexualidade e educação, o livro “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista” de 1997.

Quadro 23 – O enfoque da LGBTfobia na Escola

Pesquisador/a	LGBTfobia na escola
Rogério Diniz Junqueira	A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA, 2009, p. 15)
Willian Siqueira Perez	A partir da exclusão familiar e da vizinhança, as relações estabelecidas entre travestis, transexuais e transgêneros e a escola também se mostram bastante prejudicadas. A escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Neste sentido, reifica os modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da dor da discriminação). (...) No espaço escolar, ainda ouvimos muitas histórias de desrespeito e homofobia, mais especificamente de transfobia (medo, nojo e vergonha de se relacionar com travestis, transexuais e transgêneros). (PEREZ, 2009, p. 245).
Guacira Lopes Louro	A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confirmá-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 1997, p. 68)
	Entre crianças pequenas (4-5 anos), podem ser encontradas ressonâncias do discurso homofóbico presente na sociedade mais ampla, quando as crianças rejeitam e rotulam comportamentos que fogem aos padrões estabelecidos pela cultura em relação à masculinidade hegemônica. Os meninos utilizam, de forma muito freqüente, termos como “bichinhas”, “gays” e “boiolas” para se referirem aos transgressores das brincadeiras e dos comportamentos con-

Meyer	siderados como sendo masculinos nessa idade e contexto e, seguidamente, excluem esses meninos de suas próprias brincadeiras. Dessa forma, com práticas aparentemente inocentes ou que não têm consequências visíveis, vai-se aprendendo e se exercitando tanto uma maneira de viver a masculinidade, que supõe e naturaliza sua imbricação com a heterossexualidade, quanto a hierarquizar e a demarcar aquelas que escapam dessa norma. (MEYER, 2009, p. 227).
Saffner	As razões alegadas pela escola para barrar alunos gueis, alunas lésbicas e jovens travestis são muitas vezes apenas a demonstração de preconceitos antigos em relação às sexualidades ditas “desviantes”. Muitos estudos e pesquisas acerca da epidemia de aids, por exemplo, mostram que a vulnerabilidade à doença está na razão direta da falta de escolaridade. (...) Não haverá educação de qualidade na escola pública sem uma preocupação verdadeira com a inclusão escolar. E não haverá inclusão escolar verdadeira sem uma preocupação genuína com a valorização da – e o respeito pela – diversidade sexual presente no mundo contemporâneo, e na escola, em particular. (SAFFNER, 2009, p. 131-137).
Prado; Martins; Rocha	No âmbito do preconceito social, fica evidente que a atribuição social negativa, como uma forma de simplificação de algumas experiências sexuais, sustenta-se em meio a outras formas de desigualdade social e política. Pode-se dizer que os mecanismos de subalternização, nesse caso, foram delineados a partir da moralização da sexualidade, despolitizando e relegando para o espaço privado e individual relações de opressão instaladas na hierarquia social, liberando, dessa forma, a escola republicana de sua tarefa principal: o alargamento do campo do político. (PRADO; MARTINS; ROCHA, 2009, p. 218).

Fonte: Todas as obras citadas acima estão em nossas referências bibliográficas.

Como fenômenos da contemporaneidade, a diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia no espaço escolar confrontam a todo custo a doutrinação heterossexista e a ideologia LGBTfóbica, provocando, desestabilizando e interpelando novas formas de existência fora das amarras da heterossexualidade compulsória. Borrillo (2010) nos apresenta, epistemologicamente e estrategicamente, como a escola e a sociedade no geral podem lutar contra a ideologia LGBTfóbica e sua doutrinação heterossexista.

Segundo esse autor, sendo a heterossexualidade legitimada e vinculada à normalidade, cabe a homossexualidade o lugar da anormalidade e, por natureza, o da inferioridade. Foi preciso, ao longo dos séculos, demarcar e criar o conceito da heterossexualidade para justificar a inferioridade da homossexualidade posta em lugar de subalternização e invisibilidade. Para combater a repressão LGBTfóbica, Borrillo (2010, p. 106) propõe uma “ação pedagógica destinada a modificar a dupla imagem ancestral de uma heterossexualidade vivenciada como natural e de uma homossexualidade apresentada como uma disfunção afetiva e moral”.

Borrillo (2010, p. 109-120) divide em dois momentos, por meio de uma prática pedagógica, como podemos combater o avanço da LGBTfobia nos cenários educacionais, culturais e políticos na contemporaneidade.

Quadro 24 – Recursos para Lutar contra a Homofobia

Recursos para lutar contra a	HOMOFOBIA
A prevenção da homofobia	• A primeira tarefa pedagógica consistiria em questionar essa ordem heterossexista e em enfatizar que a hierarquia de sexualidades é tão detestável quanto a de raças ou de sexos. (p. 109); • O processo pedagógico deverá começar pela denúncia do conjunto de códigos culturais e de estruturas sociais que, ao transmitirem seus valores, fortalecem os preconceitos e a discriminação contra gays e lésbicas. (p.109); • A escola, igualmente, deve desempenhar um papel capital na luta contra a intolerância, levando a compreender que o reconhecimento da igualdade de gays e lésbicas é uma questão que diz respeito a todos. (p. 110); • 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. (...) Essa educação teria o objetivo de mostrar que outras formas de sexualidade podem coexistir com a heterossexualidade. (p. 110).
A punição dos comportamentos homofóbicos	• Apenas recentemente é que propostas de lei foram apresentadas na Assembleia Nacional francesa a fim de que os delitos de injúria, difamação e ódio, já previstos para o racismo ou o antisemitismo, sejam estendidos à homofobia. (p. 114); • A lei de 30 de dezembro de 2004. (...) Amplia a punição dos discursos injuriosos, difamatórios e de incitação à discriminação contra “uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua orientação sexual”. Desde então, o Ministério Público pode apresentar queixa quando as afirmações foram regidas a um grupo de pessoas, por sua vez, as associações inscritas, no mínimo há cinco anos e tendo por objeto a defesa dos direitos de gays e lésbicas podem constituir-se como parte civil, com o acordo da vítima, tratando-se de injúrias, difamações ou incitação à discriminação considerada individualmente. (p.119); • A via da não discriminação e da repressão das violências contra gays e as lésbicas constitui uma salvaguarda não só para as vítimas, mas também contra qualquer tentação identitária: o dever de proteção relativamente a gays e lésbicas não se baseia, de modo algum, em qualquer filiação a uma “natureza”, “essência” ou “grupo”. Por conseguinte, a homofobia do “verdugo” – e não a homossexualidade da vítima – é que deve torna-se o objeto de qualificações jurídicas. (p. 120).

Fonte: BORRILLO, 2010.

Desde a prevenção da LGBTfobia por meio de ações pedagógicas, comportamentais e culturais até a consolidação de leis e decretos que punam os discursos LGBTfóbicos enraizados e naturalizadas nas sociedades ocidentais, pensar a escola enquanto *locus* também de prevenção de comportamentos LGBTfóbicos e sexistas é uma alternativa credível para (re)significar o currículo, as avaliações e toda estrutura arquitetônica das escolas. Pensar

ações inclusivas para consolidar as várias formas de orientações sexuais e identidades de gêneros é uma oportunidade da escola em reproduzir e consolidar uma ecologia que seja repleta de saberes múltiplos, bem como uma ecologia de reconhecimentos que busque a valorização das diferenças, promovendo a cidadania e a dignidade. Como bem explicita Saffner (2009):

O ingresso, a acolhida e a efetiva inclusão de alunos gais, alunas lésbicas e jovens travestis, para ficar apenas nesses três exemplos de diversidade sexual, exigem da estrutura escolar muita modificação. A primeira é a abolição das piadas e das manifestações sexistas, tão comuns entre professores e professoras, acerca dos alunos e das alunas “diferentes” dos padrões heterossexuais ditos “normais”. Não é possível educar num ambiente de falta de respeito, e a agressão – verbal e até mesmo física – tem sido uma arma de expulsão de indivíduos que não se enquadram na regra da heteronormatividade. É necessário construir um ambiente de respeito e aceitação, o que não significa permitir que todos os desejos dos alunos em relação à vida amorosa e particularmente sexual sejam admitidos na escola (SAFFNER, 2009, p. 132).

Desconstruir as linguagens normativas que excluem as identidades LGBTs da escola vai se configurando como uma postura política por partes de alunos/as, professores/as, gestores/as e dos movimentos sociais que viabilizam a escola como um lugar de pertencimento. Possibilitando assim uma maior abertura para as diferenças e consolidando uma educação em direitos humanos para todas/os. Mas, infelizmente, encontramos no cenário da educação básica e do ensino médio a invisibilidade e/ou silenciamento das discussões de gênero, diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia. Mesmo que os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1997 viabilizem a inserção nos tópicos intitulados “pluralidade cultural” e “orientação Sexual”, e de trazer o debate sobre identidade de gênero e diversidade sexual, não há uma obrigatoriedade dessas temáticas na escola.

As questões ausentes para não obrigatoriedade da discussão da diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia nas escolas partem do princípio da inexistência de livros didáticos e paradidáticos, bem como a falta de formação continuada de professores/as nos temas, e a forma mais perversa desse ciclo é a escola se pautar numa heterossexualidade compulsória, se moldando de questões morais e cristãs para uma omissão das identidades LGBTs. Por outro lado, encontramos um conjunto de professores, ONGs, Movimentos Sociais e setores da Educação que enxergam urgência e a emergência de um enfrentamento sistemático da LGBTfobia nas escolas. É isso que apontam as nossas análises diante das falas dos professores.

4 QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

A hermenêutica diatópica pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2003, p. 458).

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Buscando compreender a riqueza da experiência social e o aprendizado a partir do encontro da teoria e do “chão da escola”, da ação dos corpos em movimentos, da criatividade e das subjetividades, nosso procedimento metodológico se dará pelo viés qualitativo, de modo que os nossos resultados possam contribuir para o não desperdício da experiência social na qual a escola está emergida. Nesse sentido, Lage diz que a pesquisa qualitativa:

Tem um viés que leva o investigador ao encontro de subjetividades que não conseguem se esconder, como acontece no universo da pesquisa quantitativa. As subjetividades afloram das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto da realidade. Entender estas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade de discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação (LAGE, 2013, p. 50).

Compreender os valores, os jogos sociais, as atitudes, os confrontos e as representações sociais fazem da abordagem qualitativa um campo de experimentações reais e do fazer do universo pesquisado um campo fértil de novas descobertas e novas (re)elaborações de conhecimentos.

Historicamente, a pesquisa qualitativa tem suas origens mais recentes nas ciências sociais com a criação da sociologia positivista e a sociologia compreensiva. As pesquisas qualitativas, junto com seus métodos e técnicas de interpretação da realidade, confrontaram a consolidação da pesquisa positivista e seu conceito universal de interpretar a realidade. O principal fundador da sociologia positivista foi o filósofo Auguste Comte (1798-1857), sua teoria pregava uma hierarquia das ciências na época. Disciplinas como a matemática, a física, a astronomia, a química, a biologia e por último a sociologia deveriam ser estudadas, interpretadas e assimiladas numa ordem crescente. Dentro de uma hierarquia, a sociologia estaria sempre subordinada a biologia e assim sucessivamente.

Romper com o modelo de pesquisa positivista (objetividade e separação do sujeito e do objeto) foi um caminho cosmopolita seguido por muitos intelectuais na segunda metade do

século XX. A pesquisadora Mirian Goldemberg (2004, p. 18-31) nos relata em seu livro “A arte de pesquisar” a trajetória da consolidação de métodos e técnicas de pesquisa qualitativa que desafiaram os entraves positivistas de única possibilidade de interpretação da vida social. Desde da criação da sociologia compreensiva e seus principais interlocutores como o filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911) e o intelectual Marx Weber (1864-1920) até a consolidação e criação da Escola de Chicago⁵⁴, nos EUA, e sua importância para a construção científica da pesquisa qualitativa.

- A sociologia compreensiva, que tem suas raízes no historicismo alemão, distinguindo “natureza” de “cultura”, considera necessário, para estudar os fenômenos sociais, um procedimento metodológico diferente daquele utilizado nas ciências físicas e matemáticas (GOLDEMBERG, 2009, p. 18);
- Os cientistas lidam com objetos externos passíveis de serem conhecidos de forma objetiva, enquanto nas ciências sociais lidam com emoções, valores, subjetividades (GOLDEMBERG, 2009, p.18);
- O principal interesse da ciência social é o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado considerando o comportamento de outros indivíduos. Os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas (GOLDEMBERG, 2009, p.19);
- No final do século XIX e início do século XX, os estudos dos antropólogos nas sociedades “primitivas” foram determinantes para o desenvolvimento das técnicas de pesquisa que permitem recolher diretamente observações e informações sobre a cultura nativa (GOLDEMBERG, 2009, p.20);
- O departamento de sociologia e antropologia da Universidade de Chicago esteve unido até 1929, o que sugere que as pesquisas etnográficas contribuíram para dar legitimidade às técnicas e métodos qualitativos na pesquisa sociológica em grandes centros urbanos (GOLDEMBERG, 2009, p.25);
- O interacionismo simbólico, ao contrário da concepção durkheimiana que defende que as manifestações subjetivas não pertencem ao domínio da sociologia, afirma que é a concepção que os indivíduos têm do mundo social que constitui o objeto essencial da pesquisa sociológica (GOLDEMBERG, 2009, p. 27);
- Devido à sua forte preocupação empírica, uma das contribuições mais importantes da Escola de Chicago foi o desenvolvimento de métodos originais de pesquisa qualitativa: a utilização científica de documentos pessoais, como cartas e diários íntimos, a exploração de diversas fontes documentais e o desenvolvimento do trabalho de campo (GOLDEMBERG, 2009, p. 31).

Diante de toda uma construção epistemológica, a pesquisa qualitativa se consolida na contemporaneidade como uma ruptura credível de existência e desestabiliza os entraves dos adeptos do método positivista de conhecimento científico. Ao passo que a pesquisa qualitativa rompe com os paradigmas positivistas, se vê emergida em acusações de não seguir padrões de rigor científico, típico das ciências naturais, com padrões já consolidados de objetividade,

⁵⁴ A universidade de Chicago surgiu em 1892 e em 1910 o seu departamento de sociologia e antropologia tornou-se o principal centro de estudos e de pesquisas sociológicas dos EUA. (GOLDENBERG, 2004, p. 25).

neutralidade, rigor e controle científico. Diante de tais acusações, a pesquisa qualitativa apresenta tanto rigor como qualquer outra área de análise e interpretação do fenômeno social.

Desde a escolha do contexto da pesquisa, da elaboração da problemática de trabalho e seus objetivos, até as orientações teórica-metodológicas e suas possíveis conclusões, as técnicas e procedimentos qualitativos seguem rigorosos conceitos analíticos para que o pesquisador não submeta suas descobertas pelo viés da parcialidade e do preconceito.

Minayo (2008, p. 26 e 27) discursa sobre um conjunto de procedimentos que fazem parte do trabalho científico ao se utilizar da abordagem qualitativa de pesquisa, que de maneira reduzida trazemos aqui e mais uma vez justificando nossa escolha por essa abordagem científica:

- A fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada no campo. É o tempo dedicado- e que merece empenho e investimento- a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teoricamente e metodologicamente;
- O trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros;
- Análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo.

Como Minayo nos orienta, a abordagem qualitativa prevê uma investigação científica pautada nas significações e subjetividades dos sujeitos e sua realidade social, com métodos e técnicas variadas que se assemelham também com as colaborações de Deslauries e Kérisit (2008) quando apresentam os possíveis delineamentos da pesquisa qualitativa. Segundos eles:

A proximidade entre os atores sociais e o pesquisador, na pesquisa qualitativa, acarretou a possibilidade de considerar estes mesmos atores como objetos definidos de propriedades que o pesquisador pode fazer variar à vontade. [...] Desde então, os enfoques de uma reflexão sobre a preparação do delineamento de pesquisa qualitativa não passam mais unicamente pelo pólo metodológico, mas também pelo pólo político, que define a pertinência das escolhas do objeto das técnicas, e que avalia as repercussões que tais escolhas determinam sobre todos os atores da pesquisa (DESLAURIES; KÉRISIT, 2008, p. 149-150).

As abordagens qualitativas, assim como outras existentes, fazem da ciência um campo novo de experimentações, e, a cada passo que é dado, seu rigor científico ganha mais notoriedade dentro de outros modelos já existentes.

4.2 MÉTODO DE PESQUISA: MÉTODO DO CASO ALARGADO

Com base na pesquisa qualitativa algumas abordagens metodológicas foram utilizadas para o desenvolvimento desta dissertação, com o objetivo de analisar os consensos e dissensos sobre as questões de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia na escola, de modo a compreender as dinâmicas de professores/a e gestores/as sobre esses fenômenos, buscando compreender as suas emancipações, suas resistências, ausências e transgressões no cotidiano escolar. Também o desafio cosmopolita de superação das opressões, das invisibilidades, da construção de novas identidades e pós-identidades, de novos saberes, desconstruindo suas ausências e suas subalternizações.

Nesta pesquisa utilizamos o Método do Caso Alargado que tem sua origem na antropologia cultural e social e foi desenvolvido pelo Sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1983) no qual estudamos um caso isolado (uma realidade) e alargamos suas especificidades ao encontro de outros fatores que se unam ou não aos casos não conhecidos. Dessa maneira, o Método do Caso Alargado propõe que:

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 de único. A riqueza do caso não está no que nele é generalizável, mas na amplitude das incidências pela multiplicidade e profundidade das interações que os constituem (SANTOS, 1983, p. 11e 12).

Desta forma, ao estudarmos os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola, precisamos de um campo empírico específico, caso contrário não seria possível dar conta de todas os confrontos que travam todos os dias os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de caruaru.

A partir do estudo de caso⁵⁵ e através do Método do Caso Alargado, foi possível estender a outros campos contemplando, assim, a urgência do tema da diversidade sexual e o enfrentamento da LGBT nas escolas do ensino médio. Segundo Lage:

Sendo assim, o Método do caso alargado propicia uma conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incidindo não apenas sobre os casos estudados- isoladamente ou comparados- mas porque oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões, amplia o universo de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade (LAGE, 2013, p. 56).

A base inicial deste método, especialmente a procedimental do Estudo de Caso, proporciona aprender com as experiências e enriquecer o aprendizado a partir do encontro da teoria com a realidade, da ação e da criatividade. Sendo assim, a utilização do Estudo de Caso como etapa preliminar é importante por realizar um estudo intenso das(s) experiências(s) para a compreensão do tema pesquisado. Nesta direção, Goldenberg (2004) afirma:

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDEMBERG, 2008, p. 33-34).

Neste sentido é importante ter em mente as bases epistemológicas e metodológicas que sustentam o estudo do caso pesquisado para que o trabalho do pesquisador seja guiado por processos de confiança e da criatividade intelectual. Sendo assim, cabe ao pesquisador perceber o que o caso estudado tem em comum com outros casos já pesquisados, para que no fim suas conclusões possam chegar a fins únicos e de qualidade. Podendo ser levantados questões do caso como:

- i) A natureza do caso (no caso da nossa pesquisa, a natureza foi qualitativa como construção do conhecimento);
- ii) Sua concepção histórica (as duas escolas como campo de pesquisa são de natureza pública e ambas possuem diferentes concepções de educação, sendo a escola de referência vista com mais prestígio na cidade e a outra com menos prestígio);
- iii) Seu ambiente cartográfico (geograficamente, a escola de referência é localizada numa localidade periférica, já a escola regular possui sua localização em um bairro nobre de Caruaru-PE;
- iv) Contexto político, econômico, educacional (vivenciamos um período onde forças conservadoras estão delimitando espaços institucionais e sociais, proporcionando um pânico moral em torno das questões de gênero e sexualidade, dessa forma, as questões educacionais são acionadas e postas em vigilância. Temas como “Escola sem partido” e “Ideologia de gênero” tendem a serem violentas com as questões de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia na escola. Há resistências, e elas se forjam por meio de todos os direitos até aqui adquiridos, por meios institucionais e sociais.

- v) Pesquisas com casos semelhantes (nossa dissertação comunga com pesquisas que versam sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas;
- vi) Momento exploratório afim de encontrar possíveis informantes (nossas coletas de dados e fontes de informação);

Diante de todas essas questões, o estudo do caso alargado nos proporcionou possíveis conclusões de maior profundidade sobre nossa investigação sobre os consensos e dissensos de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas, incidindo não apenas sobre os casos estudados, mas porque nos oferece uma estrutura metodológica de análise capaz de ampliar o espectro das reflexões, ampliando o universo de análise.

4.3 DELIMITAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A área de estudo desta pesquisa de mestrado foi a cidade de Caruaru/Pernambuco. Foram selecionadas duas escolas da rede estadual de ensino situadas na cidade, sendo ambas com turmas do ensino médio, uma escola de referência e outra escola da rede regular.

A escola estadual da rede regular é chamada nesta pesquisa de “Escola Regular” para que possamos preservar a sua localização. A mesma possui, atualmente, 65 funcionários/as, 54 professores/as e alunos/as matriculados um total de 1.286. A escola oferta educação de jovens e adultos – supletivo, ensino fundamental – anos finais e ensino médio. A mesma está localizada em um bairro de classe média de caruaru.

A escola estadual de tempo integral é chamada nesta pesquisa de “Escola Integral”. A mesma possui, atualmente, 44 funcionários/as, 33 professores/as e alunos/as matriculados um total de 680. A etapa de ensino ofertada é de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. A mesma está localizada em um bairro periférico de Caruaru.

4.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi realizado a observação participante, as conversas informais e as entrevistas semi-estruturadas, a partir da construção de um roteiro de entrevista (GOLDENBERG, 2004; LAGE, 2013; COSTA, 1990). Para além dos encontros, a pesquisa contemplou uma vasta consulta bibliográfica e documental, incluindo estudos e reflexões sistematizadas sobre a questão de diversidade sexual e LGBTfobia na escola.

4.5 FONTES DE INFORMAÇÃO

Nesse sentido, entrevistamos duas gestoras escolares, uma de cada escola, 6 professores/as, sendo três de cada escola. A aplicação das entrevistas e o roteiro sistematizado teve o objetivo de conhecer os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola e quem são os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de Caruaru.

As nossas fontes de informação foram as seguintes, usaremos nomes de grandes personalidades brasileiras para preservar suas identidades:

Participante	Formação acadêmica	Personalidade brasileira
Gestora (Escola Regular)	Graduação em História e Especialização em Didática do Ensino Superior	Tarsila do Amaral ⁵⁶
Gestora (Escola Integral)	Graduação em Letras com especialização em Língua Portuguesa	Leila Diniz ⁵⁷
Professora (Escola Regular)	Graduação em Letras com habilitação em Inglês e Português e Especialista em Metodologia em Língua Portuguesa Estrangeira	Pagu ⁵⁸
Professor (Escola Regular)	Graduação em Letras com habilitação em Inglês e Mestrado em Educação Contemporânea pela UFPE	Jean Wyllys ⁵⁹
Professor (Escola Regular)	Graduação em História com Mestrado	João Nery ⁶⁰

⁵⁶ Tarsila do Amaral foi uma pintora, desenhista e tradutora brasileira e umas das figuras centrais da pintura e da primeira fase do movimento modernista no Brasil. Nasceu no dia 1 de setembro de 1886 e faleceu no dia 17 de janeiro de 1973.

⁵⁷ Leila Diniz quebrou tabus de uma época em que a repressão dominava o Brasil, considerada uma mulher à frente do seu tempo. Professora e atriz, nasceu no dia 25 de março de 1945 e faleceu no dia 14 de junho de 1972.

⁵⁸ Patrícia Rehder Galvão, conhecida pelo pseudônimo de Pagu, foi uma escritora, poeta, diretora, tradutora, desenhista, cartunista, jornalista e militante política brasileira. Nasceu no dia 09 de junho de 1910 e faleceu em 12 de dezembro de 1962.

⁵⁹ Jean Wyllys de Matos Santos é um jornalista, professor universitário e político brasileiro. Um dos poucos deputados brasileiros que defendem abertamente sua orientação sexual - a homossexual masculina - como bandeira de luta pelo preconceito LGBTfóbico. Nasceu em 10 de março de 1974.

⁶⁰ João W. Nery foi um psicólogo e escritor brasileiro. Foi o primeiro homem transexual a realizar a cirurgia de redesignação sexual no Brasil, em 1977, e foi ativista pelos direitos LGBTs. Nasceu em 12 de fevereiro de 1950 e faleceu em 26 de outubro de 2018.

	em Educação Contemporânea pela UFPE	
Professora (Escola Integral)	Graduada em Ciências Biológicas	Nísia Floresta ⁶¹
Professora (Escola Integral)	Graduada em Letras com Habilitação para o Inglês e Português	Marielle Franco ⁶²
Professora (Escola Integral)	Graduação em Sociologia e possui Mestrado em Ciências Sociais	Olga Benário ⁶³

4.6 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante nos permitiu conhecer a realidade e o cotidiano dos nossos *lôcus* de pesquisa. Foi uma experiência riquíssima em detalhes, movimentos, expressões e subjetividades que o pesquisador sente e experimenta. A técnica de observação participante permite também que o pesquisador identifique e obtenha provas a respeito dos objetivos do trabalho que orientam sua pesquisa. É uma técnica qualitativa que leva ao encontro da mais pura realidade.

Segundo Lage (2013, p. 61), a presença do pesquisador não passará despercebida no cotidiano pesquisado. Dessa maneira, alguns cuidados são exigidos para que o pesquisador possa desenvolver seu trabalho de campo sem confrontos ou armadilhas. Alguns deles são:

- A presença do/a investigador/a não passará despercebida e pode interferir no contexto;
- Falar com pessoas, fazer perguntas, participar em atividades é algo que interfere, porém interfere muito mais ficar parado a olhar, sem dizer nada a ninguém;
- A presença do/a investigador/a introduz uma série de novas relações entre observador/a e observado/a e reorganiza o próprio contexto social;
- A questão não está em evitar a interferência, mas tê-la em consideração, controla-la e objetivá-la tanto quanto possível.

Goldemberg (2004, p. 55) chama a atenção para o fato do pesquisador fica atento ao usar a técnica de observação participante para não cometer preconceitos ou expectativas sobre o cotidia-

⁶¹ Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, foi uma educadora, escritora e poetista brasileira. Nasceu no dia 12 de outubro de 1810 e faleceu no dia 24 de abril de 1885.

⁶² Marielle Francisco da Silva, conhecida como Marielle Franco, foi uma socióloga, política, feminista e defensora dos direitos humanos. Nasceu em 27 de julho de 1979 e foi assassinada em 14 de março 2018.

⁶³ Olga Benário Prestes foi uma militante comunista alemã de origem judaica. Nasceu em 12 de fevereiro de 1908 e foi assassinada em um campo de concentração de Bernburg, em 23 de abril de 1942.

no pesquisado. É necessário rigor científico e por isso a pesquisa qualitativa “depende da biografia do pesquisador, das opções teóricas, do contexto mais amplo e das imprevisíveis situações que ocorrem no dia-a-dia da pesquisa”. De fato, a técnica de observação participante oferece ao pesquisador/a instrumentos para que o/a mesmo/a se envolva no cotidiano das pessoas. E neste papel também de participante, o/a observador/a tem acesso à rotina diária das pessoas envolvidas. Com o passar do tempo, se tornará um membro do grande grupo.

Costa (1990) e Iturra (1990) complementam:

A unidade em observação não pode ser demasiado extensa e o período de observação não pode ser demasiado curto uma vez que o que se pretende é uma recolha intensiva de informação acerca dum vasto leque de práticas e de representações sociais, com o objetivo tanto de as descrever como de alcançar a caracterização local das estruturas e dos processos sociais que organizam e dinamizam esse quadro social (COSTA, 1990, p. 137).

A chegada do investigador ao local da população que vai estudar é, de certo modo, resultado duma escolha dirigida pelas hipóteses que quer estudar. E ao mesmo tempo, por circunstâncias que não controla. (...) O elemento imponderável é saber onde é que o investigador irá encontrar acolhimento, quer quanto à casa onde se instalar, quer quanto a ser ou não aceite. Esse é o capítulo de peregrinação do investigador (ITURRA, 1990, p. 159).

De fato, a técnica de observação participante possibilita ao pesquisador enquanto presença intelectual no cotidiano pesquisado um encontro com sujeitos populares. Essa forma de encontro possibilita uma riquíssima troca de experiências e conhecimentos. Uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2002) é praticada, vivenciada e formalizada pelos escritos científicos do pesquisador, surgem assim novas descobertas e novas (re)elaborações de conhecimento.

4.7 ENTREVISTAS

As entrevistas são técnicas qualitativas que permite ao pesquisador/a após uma longa observação participante da realidade, conhecer mais de perto os entraves e os confrontos que os sujeitos de sua pesquisa podem oferecer para a sua hipótese de trabalho. A entrevista semi-estruturada (LAGE, 2013; MINAYO, 2008) ou como é conhecida também como entrevista em profundidade (GOLDENBERG, 2004) tem sido considerada uma das técnicas qualitativas mais bem avaliados e usados por pesquisas nas áreas de ciências humanas e sociais. Seu uso possibilita maior descrição do fenômeno pesquisado e maior profundidade de detalhes que passam despercebidos utilizando apenas a observação. Dessa maneira, a entrevista semi-

estruturada garante o revelar das estruturas sociais, políticas, educacionais e ideológicas a partir do fenômeno estudado.

Goldemberg (2004, p. 88) nos apresenta algumas vantagens ao se utilizar das entrevistas. Segundo a autora, a arte de fazer uma entrevista bem-sucedida é garantir que o entrevistado sinta-se bem confortado com as perguntas e que a qualquer momento ele/a pode interromper a entrevista, caso a mesma fale em assuntos pessoais ou dolorosos.

- **Vantagens da entrevista:**

- ✓ Pode coletar informações de pessoas que não sabem escrever;
- ✓ As pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever;
- ✓ Maior flexibilidade para garantir a resposta desejada;
- ✓ Pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições;
- ✓ Instrumento mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos, como as emoções;
- ✓ Permite uma maior profundidade;
- ✓ Estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.

Otávio Cruz Neto (2008) também reforça a qualidade metodológica da entrevista semi-estruturada como possibilidade da descoberta de subjetividades, realidades e confrontos vivenciadas na descoberta do trabalho de campo.

É um procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (CRUZ NETO, 2008, p. 57).

Ao fazer uso das conversas informais e da entrevista semi-estruturada, possibilitamos que os/as nossos/as participantes pudessem, de forma oral e livre, falar sobre os acontecimentos de suas vidas cotidianas vivenciadas no cotidiano escolar e fora dele. Sendo assim, a intensa e produtiva entrevista se consolida como uma construção credível de troca de experiências e de saberes outros, possibilitado uma maior riqueza para a nossa problematização de pesquisa.

4.8 SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E O TRABALHO DE TRADUÇÃO

Utilizamos o arcabouço analítico da sociologia das ausências e o trabalho de tradução como aporte teórico e metodológico desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2006). A

sociologia das ausências nos fala que aquilo que não existe é na verdade, fabricado como não-existe, portanto, não credível de existência, de experiência e de credibilidade. Não há alternativas possíveis que possam apontar novas formas de existência. A sociologia das ausências como caminho cosmopolita reacende a chama da experiência social, desestabilizando a razão metonímica e suas formas de dominação.

Segundo Santos (2006) e Lage (2013) A sociologia das ausências:

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2006, p. 102).

É concebida como um novo conhecimento de leitura do mundo, que contempla uma realidade mais ampla, na qual inclui uma diversidade baseada fora do espectro das experiências difundidas e que vai além de uma verdade produzida como universal. (LAGE, 2013, p. 89).

A sociologia das ausências é um caminho possível para desestabilizar a razão metonímica, pois a partir de um procedimento analítico e epistemológico as ausências produzidas e forjadas nas dicotomias da razão metonímica são (re)lidas e contam uma nova história, uma nova experiência e uma nova possibilidade de existência pela liberdade. São acionadas como reais, concretas e possíveis.

Portanto, o trabalho de tradução nos ajuda a fazer uma leitura do campo pesquisado pelo viés da criatividade, das subjetividades, das ecologias de saberes e de reconhecimentos, bem como uma hermenêutica diatópica que seja capaz de interpretar o fenômeno pesquisado em suas várias constelações de sentidos.

Santos (2006, p. 123) procura responder dois questionamentos: “Como dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo? e “qual é o sentido das lutas pela emancipação social”? Santos nos descreve que o trabalho de tradução é um caminho possível para responder esses questionamentos e dessa maneira são possíveis uma transformação social e um conjunto de totalidades que não seguem uma ordem dicotômica e hierárquica.

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não contribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes (SANTOS, 2006, p. 124).

O trabalho de tradução permite fazer-se presente em dois momentos: nos saberes e nas práticas. Santos evoca esses dois procedimentos de hermenêutica diatópica. A hermenêutica diatópica consiste na interpretação de duas ou mais culturas e suas aproximações e/ou distanciamentos. Sua função consiste na “tradução entre várias concepções de sabedoria e diferentes visões do mundo” (SANTOS, 2006, p. 125).

A procedimento de tradução por meio da hermenêutica diatópica permite extrair a riqueza da experiência social dentro e fora das relações de dicotomia e hierarquizações comuns da razão metonímica. É possível vivenciar a diversidade sexual tanto dentro como fora da relação de inferioridade produzida pela matriz heterossexual.

A hermenêutica diatópica, segundo Santos (2006):

Parte da ideia de que todas as culturas são incompletas, e portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Admitir a relatividade das culturas não implica adoptar sem mais o relativismo como atitude filosófica. Implica, sim, conceber o universalismo como uma particularidade ocidental cuja supremacia como ideia não reside em si mesma, mas decorre da crítica da possibilidade da teoria geral. A hermenêutica diatópica pressupõe, pelo contrário, o que designo por universalismo negativo, a ideia da impossibilidade da completude cultural. O período de transição que atravessamos, ainda dominado pela razão metonímica e pela razão proléptica, a melhor formulação para o universalismo negativo seja designá-lo como uma teoria geral residual: uma teoria geral sobre a impossibilidade de uma teoria geral. (SANTOS, 2006, p. 126).

De fato, o trabalho de tradução, por meio da hermenêutica diatópica pode confrontar a falta de completude e carência da busca de uma teoria geral. É possível, então, que os saberes e as práticas sociais ocorram entre as culturas hegemônicas e não-hegemônicas. Só através de uma inteligibilidade recíproca é possível “a contra- hegemonia” (SANTOS, 2006).

4.8.1 Condições e procedimentos de tradução

O trabalho de tradução corresponde as exigências epistemológicas da sociologia das ausências. Seu procedimento de tradução, diferente dos métodos positivistas, lida com questões políticas, intelectuais e emocionais. Dessa maneira, o trabalho de tradução se sustenta pelo seu caráter transcultural de não ser uma teoria geral e parte da impossibilidade de criar uma. Segundo Santos (2006, p.129) “sem este universalismo negativo, a tradução é um trabalho colonial, por mais pós-colonial que se afirme”.

Dessa forma, o trabalho de tradução procura responder as seguintes questões:

Quadro 25 – Procedimentos de Tradução

O que traduzir?	O conceito fulcral na resposta a esta questão é o conceito de zona de contacto. Zonas de contacto são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem. As duas zonas de contacto constituídas da modernidade ocidental são a zona epistemológica, onde se confrontam a ciência moderna e os saberes leigos, tradicionais, dos camponeses, e a zona colonial, onde se defrontaram o colonizador e o colonizado. São duas zonas caracterizadas pela extrema disparidade entre as realidades em contacto e pela extrema desigualdade das relações de poder entre elas. (SANTOS, 2006, p. 130).
Entre quê traduzir?	A seleção dos saberes e práticas entre os quais se realiza o trabalho de tradução é sempre resultado de uma convergência ou conjugação de sensações de experiências de carência, de inconformismo, e da motivação para as superar de uma forma específica. (SANTOS, 2006, p. 131).
Quando traduzir?	Também aqui a zona de contacto cosmopolita tem de ser o resultado de uma conjugação de tempos, ritmos e oportunidades. Sem tal conjugação, a zona de contacto torna-se imperial e o trabalho de tradução torna-se uma forma de canibalização. (...) A zona de contacto tem de ser vigiada para que a simultaneidade do contacto não signifique o colapso da história. (SANTOS, 2006, p. 132).
Quem traduz?	Os saberes e as práticas só existem na medida em que são usados ou exercidos por grupos sociais. Por isso, o trabalho de tradução é sempre realizado entre representantes desses grupos sociais. O trabalho de tradução, como trabalho argumentativo, exige capacidade intelectual. (...) trata-se de intelectuais fortemente enraizados nas práticas e saberes que representam, tendo de uns e de outras uma compreensão profunda e crítica. (...) No futuro próximo, a decisão sobre quem traduz irá, provavelmente, torna-se uma das mais decisivas deliberações democráticas na construção da globalização contra-hegemônica. (SANTOS, 2006, p. 133).
Como traduzir?	O trabalho de tradução é, basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência. As dificuldades do trabalho de tradução são múltiplas. A primeira diz respeito às premissas da argumentação. Toda argumentação assenta em postulados, axiomas, regras, ideias que não são objecto de argumentação porque são aceites como evidentes por todos os que participam no círculo argumentativo. (...) A segunda dificuldade diz respeito à língua em que a argumentação é conduzida. É pouco vulgar que os saberes e as práticas em presença nas zonas de contacto tenham uma língua comum ou dominem do mesmo modo a língua comum. (...) A terceira dificuldade reside nos silêncios. Não se trata do impronunciável, mas dos diferentes ritmos com que os diferentes saberes e práticas sociais articulam as palavras com os silêncios e da diferente eloquência (ou significado) que é atribuída ao silêncio por parte das diferentes culturas. (SANTOS, 2006, p. 133-134).
Para quê traduzir?	O trabalho de tradução é o procedimento que nos resta para dar sentido ao mundo depois de ele ter perdido o sentido e a direção automáticos que a modernidade ocidental pretendeu conferir-lhes ao planificar a história, a sociedade e a natureza. (...) A necessidade da tradução reside em que os problemas que o paradigma da modernidade ocidental procurou solucionar continuam por resolver e a sua resolução parece mesmo cada vez mais urgente. (...) O objectivo do trabalho de tradução é criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global,

	no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil. (SANTOS, 2006, p. 134-135).
--	--

Fonte: SANTOS, 2006.

Nesta direção analisamos, a partir das duas escolas escolhidas, as vozes de quem fala, de quem sofre e de quem nega a existência da diversidade sexual e a LGBTfobia. Assim, a partir da zona de contato cosmopolita conhecer as concepções de valorização das diferenças identificadas dentro do trabalho de tradução, avaliar e conhecer as possibilidades de articulação entre as duas escolas e suas experiências de emancipação contra o preconceito, a violência e a discriminação LGBTfóbica, por meio das falas dos/as professores/as e das gestoras das duas escolas escolhidas como campo de pesquisa.

5 ESTUDO EMPÍRICO

5.1 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS EM CARUARU

Na rede pública estadual em caruaru, atualmente, existem vinte e quatro escolas em funcionamento. A oferta de ensino público garante vaga para doze mil⁶⁴ estudantes. As escolas oferecem as seguintes ofertas de ensino: (a) Ensino Regular; (b) Ensino Médio Integral (c) Ensino Médio Semi Integral; (d) Educação de Jovens e Adultos (EJA) Médio; e (e) Travessia Médio. Cada uma dessas etapas possui suas especificidades para cada público de alunos/as atendidos/as.

Nossa pesquisa foi realizada em duas etapas diferentes: uma na rede de Ensino Regular e a outra na rede de Ensino Médio Integral. As escolas de Ensino Regular oferecem a etapa do Ensino Médio Regular. Nessa etapa, os/as estudantes permanecem apenas em um turno na escola (quer seja, manhã, tarde ou noite). Já as escolas de tempo integral oferecem as etapas de Ensino Médio Integral, nessa etapa os estudantes permanecem na escola nos turnos diurnos (manhã e tarde).

As vinte quatro escolas localizadas no município de Caruaru fazem parte da Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte (GRE-ACN), cuja localização é na rua Olavo Bilac, s/n, no bairro Indianópolis, Caruaru –PE. O gestor responsável é o senhor Flávio Carlos Silva. Dessa forma, as Gerências Regionais de Educação podem ser entendidas como estruturas de caráter administrativos e descentralizadas da Secretaria de Educação de Pernambuco, onde a finalidade é acompanhar e fiscalizar as escolas lotadas nessas Gerências, situadas em um determinado espaço geográfico. A GRE-ACN tem a jurisdição de 17 municípios. Sendo eles: Agestina, Altinho, Belo Jardim, Brejo da Madre de Deus, Cachoeirinha, Caruaru, Cupira, Ibirajuba, Jatauba, Panelas, Riacho das Almas, Santa Cruz do Capibaribe, São Caetano, Tacaimbó, Taquaritinga do Norte, Toritama.

Como nosso projeto de pesquisa foi submetido às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, não disponibilizaremos de forma explícita ou implícita quais as escolas participantes dessa pesquisa de mestrado. Dessa forma, não iremos trazer dados históricos sobre as escolas e perfil docente. Porém, compreendendo as limitações do Comitê em Pesquisa da UFPE, apresentaremos alguns dados relevantes do contexto atual da escola, na qual diz respeito a nossa pesquisa.

⁶⁴ Informações repassadas em 30/11/2018 pela Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte da Secretaria de Educação de Pernambuco

No mês de maio de 2018, após a defesa do projeto de qualificação do mestrado, fui na Gerência Regional de Educação (ACN) conversar com o gestor, o senhor Flávio Carlos da Silva, e apresentar-lhe a proposta de investigação da pesquisa do mestrado. Fui recebido pela secretária do mesmo onde agendamos uma conversa. No outro dia, pela tarde, fui ao seu encontro e foi-me autorizado minha entrada como pesquisador em duas escolas da rede estadual. Mediante carta de anuência assinada e carimbada pelo mesmo. Na ocasião, o gestor ressaltou a importância de pesquisas como a nossa que tratam do respeito às várias possibilidades de existência da diversidade sexual no cenário escolar.

5.1.1 Escola de Tempo Integral

Fui recebido pela Gestora Leila Diniz, no mês de setembro de 2018. A escola fica localizada em um bairro periférico de Caruaru/PE. Ao me receber no portão, a mesma pediu para que a aguardasse na secretaria. Depois de alguns minutos fui convidado a entrar em sua sala. Entreguei a mesma a carta de anuência fornecida pela Gerência Regional de Educação (ACN) e lhe entreguei uma cópia do meu projeto, e iniciamos uma conversa sobre as possibilidades de diálogo com os/as professores/as e a profundidade da minha pesquisa.

A gestora permitiu que eu a entrevistasse, conversamos informalmente, antes das perguntas surgirem. A mesma enfatizou que não seria oportuno no momento entrevistar os/as alunos/as com perguntas sobre a temática trabalhada na dissertação, pois no decorrer de 2017 houve várias problematizações, por partes de pais dos/as alunos/as ligados a setores da igreja evangélica e por alguns professores evangélicos sobre a temática “sexualidade” que os/as alunos/as protagonizaram com o projeto “semear⁶⁵” que são realizados nas escolas de tempo Integral.

Expliquei para a mesma que não iria entrevistar os/as alunos/as, pois precisaria da autorização dos pais, e nesse clima que estamos de pânico moral⁶⁶ em cima das questões de gê-

⁶⁵ O projeto semear é uma iniciativa da Secretaria de Educação de Pernambuco, que tem como objetivo principal revisitar a filosofia da educação interdimensional, sendo parte da política educacional desenvolvida nas escolas de tempo Integral e também nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco. Na GRE, o projeto é executado pela Coordenação de Educação Integral e Profissional.

⁶⁶ Setores conservadores de igrejas evangélicas e católicas, por meio de disseminação sobre a falácia de “ideologia de gênero”, provocam a sociedade “afirmando” que professores, movimentos sociais identitários, como o LGBT e o Feminista, estão incentivando crianças e adolescentes a entrarem no mundo da “sexualidade” e na possibilidade de mudança de “gênero”. Termo esse que popularizou na campanha presidencial do deputado Jair Bolsonaro (PSL) e ganhou as redes sociais. Erroneamente, esse termo traz à tona as várias conquistas das questões de gênero e diversidade sexual em nosso cenário extremamente conservador. Por isso o pânico é instaurado,

nero e diversidade sexual, a pesquisa poderia sofrer danos com o desenrolar do tempo. A Gestora Leila Diniz mostrou-se empolgada com as perguntas, respondeu a todas de forma tranquila, e o tempo todo levantou a bandeira do respeito à diversidade que a escola tinha em seu conjunto. Ao final da entrevista, a gestora comenta: “A gente sempre fala que a escola é gay, percebo sempre colegas (professores/as) apoiando os LGBTs da escola” (Gestora Leila Diniz, 2018).

Após a realização da entrevista, a mesma me levou para a sala dos/as professores/as. Me apresentei para os/as professores/as presentes e na sala continha nove professores/as. Expliquei do que se tratava a pesquisa e seus objetivos, após isso perguntei se os professores presentes gostariam de participar das duas etapas da pesquisa: responder o questionário específico e depois uma entrevista, gravada com a autorização dos mesmos, para o tratamento de pautas específicas da pesquisa. Dos nove professores/as presente, sendo cinco professores homens e quatro mulheres, apenas quatro professoras toparam responder o questionário e posteriormente, me receber para realizar a entrevista.

Após as professoras responderem o questionário, uma professora não quis fazer parte do segundo momento, alegou que as perguntas do questionário a deixaram confusas. Perguntei se poderia esclarecer alguns conceitos ou perguntas que ela alegou não saber responder, mas a mesma disse enfaticamente que não queria explicação.

Das três professoras que aceitaram fazer parte do segundo momento da pesquisa, duas marcaram para o outro dia e a outra professora para a semana seguinte, pois alegou que estava doente. Como combinado, cheguei na escola de tempo Integral no horário da tarde, as 15:00h, para realizar as duas entrevistas. As professoras me acolheram de forma educada e ambas estavam animadas para começar a entrevista.

A entrevista com as duas professoras ocorreu na sala dos/as professores/as. De forma leve ambas responderam às perguntas de forma franca, sem grandes alardes. Percebi que elas estavam curiosas sobre a temática de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas. Me despedi de ambas e agendei a minha volta para falar com a outra professora.

Na semana seguinte fui ao encontro da terceira professora para realizar a entrevista. A professora me acolheu também de forma muito educada na sala dos/as professores/as. A entrevista segue de forma leve, todas as perguntas são respondidas, e a professora se mostrou muito atenciosa com a temática de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas

escolas. Falou que sempre trata do assunto em sala de aula, pois suas disciplinas, Filosofia e Sociologia garantem um canal mais aberto ao diálogo.

5.1.2 Escola de Tempo Regular

Fui recebido na escola de tempo regular pela gestora Tarsila do Amaral, no mês de novembro de 2018, onde a mesma me apresentou a estrutura física da escola enquanto conversávamos sobre a temática trabalhada na minha dissertação. A gestora Tarsila do Amaral me informou que no dia seguinte todos/as os/as professores/as da escola estariam fazendo uma reunião pedagógica e seria um bom momento para realizar o questionário e apresentar minha proposta de pesquisa.

No outro dia, pela manhã, como combinado, chego na escola, as 10h. A gestora Tarsila do Amaral me apresenta para os/as professores/as e pede para que eu falasse um pouco da importância da minha pesquisa para o cenário escolar. Na ocasião estavam treze professores/as das mais diversas áreas e etapas de ensino. Além das coordenadoras pedagógicas.

Falei brevemente sobre a importância da pesquisa e como a colaboração dos/as professores/as seria de tamanha importância, além de reforçar que nossa pesquisa está sendo financiada pelo Governo do Estado, por meio da Agência de Fomento a bolsas de pós-graduação, a FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco). Após minha fala, a gestora Tarsila do Amaral pediu que os/as professores/as colaborassem com a pesquisa, pois era de suma importância o debate de combate ao preconceito.

Todos/as os/as professores/as presentes na reunião aceitaram preencher o questionário, mas apenas três professores/as aceitaram fazer parte do segundo momento da pesquisa. Alguns professores/as alegaram agendas lotadas e outros falaram que não sentiriam a vontade em responder. Perguntei se poderia explicar, caso não entendessem alguma problematização do questionário, mas enfaticamente falaram que ficaria para uma próxima ou que questões como essa deveriam ser tratadas com professores/as de “humanas”.

Após a entrega dos questionários respondidos, marquei com os/as três professores/as minha ida à escola para realizar as entrevistas. Na mesma semana realizei as três entrevistas com os professores/as. A primeira foi a professora Pagu que cedeu a entrevista. De forma rápida a mesma respondeu todas as perguntas e falou que gostaria de ler, quando tiver pronta, a dissertação, para poder trabalhar com os/as seus alunos/as em sala de aula, principalmente questões ligados à diversidade de gênero e combate ao preconceito. A mesma esboçou que

sente falta de ter formações mais sistemáticas de gênero e sexualidade na escola.

No horário da tarde fui ao encontro dos dois professores, que nessa pesquisa chamaremos de Jean Wyllys e João Nery. As duas entrevistas ocorreram na sala dos/as professores/as assim como a entrevista da professora Pagu. As 14h horas iniciei a entrevista com o professor João Nery. O mesmo demonstrou empolgação com a temática trabalhada na pesquisa e durante toda a entrevista trazia conhecimentos pedagógicos e conceituais sobre a temática trabalhada, diferente das professoras da escola de Tempo Integral que desconheciam alguns conceitos como diversidade sexual, gênero e homossexualidade. Após o fim da entrevista fui ao encontro do outro professor Jean Wyllys, que segundo o mesmo é gay “assumido” na escola.

A entrevista com o professor Jean Wyllys durou mais de uma hora, a empolgação do mesmo era contagiante. A entrevista foi intensa, dolorosa, pois verbaliza a dor da LGBTfobia, pois traz à tona discussões caras a educação no contexto atual. No final da entrevista, o professor Jean Wyllys caiu em lágrimas e pediu desculpas. Afirmou que está cansado de todo o cenário brasileiro político e que tem medo do que pode acontecer com sua vida. Sendo um professor gay militante na escola.

Por fim, a entrevista com a gestora Tarsila do Amaral ocorreu no dia seguinte, em sua sala. A mesma falou que a temática trabalhada na dissertação é um assunto caro a ela e que gostaria de aprender mais. Mas que na escola sempre estimula os/as alunos/as LGBTs a se sentirem em casa, pois entende o quanto é difícil as relações familiares, pois traz como exemplo uma sobrinha que, segundo ela, é lésbica e sofre vários preconceitos na família.

5.2 DIVERSIDADE SEXUAL E ENFRENTAMENTO DA LGBTFOBIA NAS ESCOLAS

Em todo processo das entrevistas e das conversas informais, os/as professores/as e as gestoras pautaram a necessidade de aprender mais com a temática trabalhada na dissertação e de como a mesma pode ajudar a cultivar a cultura de paz nas escolas. Porém, algumas pautas específicas de ordem conceitual são caras ainda para alguns deles/as. Termos como “gênero fluído⁶⁷”, “não-binário⁶⁸”, “gênero” e “transexualidade⁶⁹” ainda são movidos de dúvidas e

⁶⁷ Designa uma pessoa cuja identidade sexual é variável, que passa do masculino ao feminino ou até mesmo ao gênero neutro.

⁶⁸ Termo associado a pessoas cuja identidade ou expressão de gênero não se limita às categorias “masculino” ou “feminino”.

curiosidades.

Para os/as professores/as o preconceito contra os/as LGBTs na escola é fruto de desinformação e falta de formação ou até mesmo de interesse de ordem institucional, como especializações ou formações pedagógicas sobre a temática de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia.

Já a questão da diversidade sexual (entendida aqui nessa pesquisa como possibilidade plural de uma explosão de comportamentos humanos, gêneros e sexualidades, sem a delimitação de ordem natural ou hierárquica), para eles/as se resume a heterossexualidade e a homossexualidade. As identidades trans/travestis são acionadas como pertencente a orientação sexual e não como uma identidade de gênero. Apenas o professor Jean Wylys falou da importância do entendimento sobre as várias possibilidades da diversidade sexual e como a mesma pode ser um canal de enfrentamento da LGBTfobia nas escolas:

A escola deve assumir seu papel social de formar cidadãos críticos reflexivos sobre tudo pessoa humanizada. O que é não uma tarefa fácil. Assim, penso que a escola pode e deve promover espaços/momentos para dialogar e refletir sobre diversidade sexual na perspectiva de problematizar “valores”, crenças, costumes... pré-existentes e acima de tudo trabalhar o respeito à pessoa humana e assegurar uma educação não sexista, antirracista e não LGBTfóbica. (Professor Jean Wylys, 2018).

Dessa forma, pensar as várias possibilidades de existência da diversidade sexual na escola é pensar como a mesma pode estar aberta ao diálogo e o permanente combate ao preconceito LGBTfóbico. Desestabilizar o pensamento heterossexual, que reivindica o posto social de sexualidade normalizante e natural é um dos caminhos cosmopolitas que a escola deve trilhar. Sendo assim, como bem fala o professor Jean Wylys, a problematização de uma escola que pauta o respeito à pessoa humana será um caminho mais seguro para fortalecer as outras identidades sexuais/gênero que habitam as escolas.

Questionamos também os/as professores/as sobre como pode ocorrer na escola a abordagem da temática diversidade sexual no cotidiano escolar, seja por meio das disciplinas ou por projetos pedagógicos, e se eles/as percebem que os/as alunos/as se interessam pela temática. As respostas dadas pelos/as professores/as foram tímidas, alguns afirmaram ter medo de abordar sobre a temática, pois ela requer um estudo sistematizado e profundo, outros disseram que sempre falam sobre o tema de diversidade sexual em suas aulas, pois acontece de modo natural. Segundo a professora Olga Benário, da escola Regular, a escola deve sim estar prepa-

⁶⁹ Este é um termo “guarda-chuva”, segundo a GLAAD, organização LGBT americana que monitora como os membros da comunidade são tratados pela mídia. Ou seja, ele abrange todas as pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascer. (Site: GLAAD, 2019).

rada para trabalhar com a temática, pois não tem como fugir do debate da sexualidade em uma sala com mais de 30 alunos/as ansiosos pela temática.

Há uma curiosidade nos alunos em conhecer e descobrir cada vez mais sobre as transformações biológicas do corpo como também as diversas transformações biológicas da sexualidade. Todo mundo sabe que a sexualidade é um fator essencial da questão da identidade humana. A escola pode contribuir ouvindo os adolescentes e refletindo sobre o “ser menino” o “ser menina”, o que é ser homem o que é ser mulher e abrir espaços de diálogos sobre os temas na perspectiva da inclusão e do conhecimento da sexualidade de cada um. (Professora Olga Benário, 2018).

De fato, as questões referentes a diversidade sexual, quando discutidas no cenário escolar, suscitam curiosidades nos/as alunos/as e o debate se torna ausente, pois alguns professores/as sentem medo ou despreparo, e outros enfrentam de forma mais emergente, trazendo a temática de forma mais sistemática e responsável, respeitando a faixa etária e as possibilidades de responder as dúvidas, criando um cenário de respeito.

Segundo a professora Pagu e o professor João Nery

O trabalho pedagógico com o tema diversidade sexual pode ser concebida como uma intervenção pedagógica que favorece a reflexão sobre várias temáticas interligadas com grade curricular assim como propõem os PCNS no que se refere a orientação sexual nas escolas a partir das séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. É preciso levar em consideração os temas a ser abordados com a faixa etária da turma. (Professora Pagu, 2018).

Há sempre o que aprender e resignificar na prática. Abordar em sala de aula sobre temas relacionados à diversidade sexual é sempre uma questão “delicada” uma vez que estamos em sala com diversos adolescentes com diferentes visões ideológicas e religiosas e aí o confronto de ideias é inevitável. É preciso ter jogo cintura para fortalecer o discurso na perspectiva do respeito mútuo. (Professor João Nery, 2018).

A preocupação com a faixa etária, como bem aborda a professora Pagu é uma das possibilidades de vivenciar pedagogicamente as questões referentes as abordagens de gênero, sexualidade, diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas. Assim também, como aborda o professor João Nery sobre a importância de contextualizar a prática docente, no sentindo amplo de aprender a falar sobre essas temáticas, sem medo de repressões ideológicas conservadoras ou até mesmo autoritárias. O ensino médio é um ambiente capaz de aprofundar essas questões, e garantir que todos/as os/as atores sociais da escola estejam envolvidos. Até porque o nível de entendimento sobre a dimensão do corpo, da sexualidade e do gênero estão em chamas no cotidiano dos/as estudantes/as.

Já o preconceito LGBTfóbico no cotidiano da escola, segundo os/as professores/as, ocorre de forma sutil, no dia a dia, como uma “piada” ou um “xingamento” entre os/as próprios/as estudantes e também entre os/as professores. Já segunda as gestoras, não há abertura

na escola para qualquer movimentação LGBTfóbica, seja entre os/as alunos/as, o corpo docente e a gestão. Como bem comenta o professor João Nery sobre o cenário da LGBTfobia no dia a dia da sala de aula:

Através de falas sarcásticas, de piadas de mal gosto, e essas coisas vão naturalizando. O menino, por exemplo, que publicamente assume a sua homossexualidade. Ele logo vira referência na sala de aula, como “aquele ali é o gaysinho, o viadinho”. A piada, a exclusão, a distância, toda uma construção de um isolamento meio que simbólico do menino e da menina que são homossexuais. A gente entra na sala de aula e a gente se depara com essa coisa da separação, da fala hostil, da brincadeira sem graça, que ofende, até nós como professores temos que fazer um auto crítica e você até que ponto nós não estamos sendo cúmplices de atos de homofobia que são travestidos de brincadeira. Quando o professor sorri, quando ele não combate, não chama para fazer um debate, para alertar que trata de um crime, nós acabamos muitas vezes sendo cúmplices na hora dessa homofobia sutil que ocorre no dia a dia da sala de aula. (Professor João Nery, 2018).

Segundo o relato do professor João Neri, a LGBTfobia no cotidiano escolar é fruto de uma “naturalização” da diferença, ou seja, se algum estudante “assumir” publicamente sua orientação sexual ou identidade de gênero, a doutrinação heterossexista se faz presente e condena o/a estudante a categoria de subcidadão. Dessa forma, suas atitudes serão sempre lembradas pelo viés do preconceito, da violência e da discriminação.

E faz um alerta sobre a postura do/a professor/a diante de atos de violência LGBTfóbica nas escolas, segundo o professor João Nery, se o/a professor/a não estiver disposto a enfrentar em sala de aula o discurso LGBTfóbico, a perpetuação da violência sobre os/as adolescentes que publicamente assumem sua orientação sexual ou identidade de gênero estará de forma institucionalizada pela escola e pelo professor.

As professoras Nísia Floresta e Marielle Franco nos relataram que no cotidiano da escola, elas não percebem de forma direta a violência LGBTfóbica, mas admite que em sua época escolar, a violência, o preconceito e a discriminação eram mais graves contra pessoas que assumiam sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

Hoje eu acho que as pessoas estão tentando lidar um pouco melhor com essa questão (enfrentamento da LGBTfobia). Na minha época de estudante era mais violento, hoje entre os alunos é mais aceito no dia a dia da escola. Tem piadas e xingamentos, mas atos de violência eu nunca vi aqui nessa escola, graças a Deus. (Professora Nísia Floresta, 2018).

Nesta escola em específico nunca vivenciei casos de LGBTfobia. Nós temos muitos alunos LGBTs, mas eles convivem de forma muito saudável, sem demagogia. Mas em outras escolas, ou até mesmo na minha adolescência o preconceito contra os homossexuais era enorme. (Professora Marielle Franco, 2018).

De fato, há um avanço nas questões de enfrentamento da LGBTfobia nas escolas, os/as alunos/as estão cada vez mais buscando informações sobre as diversas possibilidades de sexualidade e performances de gênero, os/as professores/as buscam ferramentas pedagógicas para

trabalhar com essas questões e a gestão da escola estão sempre atentas a casos de LGBTfobia e como aborda-la. Mas ainda a escola é um espaço LGBTfóbico, pois valores, dogmas, utopias e identidades também permeiam o cenário escolar e o confronto direto e indireto com as identidades “subversivas” na escola ocorre diariamente.

Segundo o relato do professor Jean Wyls:

Como a episteme que rege a sexualidade e as relações de gênero em nossa sociedade é a heterossexualidade, daí que obviamente que a escola não pode ser diferente. Aqui na escola eu conheci um aluno *queer*, ele gosta de vir pra escola de *gliter* nos olhos, com batom vermelho e preto, as vezes vinha de salto alto pra sala de aula. E quando isso começou o aluno era barrado na portaria pelo porteiro, e esse aluno veio ao meu encontro informar o acontecido. A desculpa do porteiro é que na escola existe um fardamento e que o aluno estava descumprindo as ordens. E toda essa revolução fez com que o menino fosse visto na escola como um corpo estranho e rechaçado por toda a comunidade escolar. Como a gente pode pensar uma escola sem LGBTfobia se a gente não tem uma escola contra a LGBTfobia? Na escola estamos sujeitos a qualquer violência, e falo isso enquanto professor gay assumido. **A escola é mais um espaço de morte para nós LGBT (grifo nosso).** (Professor Jean Wyls, 2018).

A fala emergente do professor Jean Wyls é o resultado cotidiano de escolas que não enfrentam sistematicamente a LGBTfobia e nem promovem espaços de valorização da diversidade sexual. O aluno que ele chama de “queer” é mais um resultado desse silenciamento. Ao afirmar que a escola é “mais um espaço de morte” para as identidades LGBTs que habitam as escolas, o professor Jean Wyls nos provoca a (re)pensar as possibilidades de atuação na escola para o enfrentamento da LGBTfobia e como a mesma deve e pode estar preparada para esse confronto.

Sendo assim, iremos discutir melhor essas questões no capítulo de análises da nossa dissertação, confrontando as discussões teóricas e empíricas até aqui colocadas, juntamente com nossas análises sobre as mesmas, com as falas dos/as professores/as e das gestoras.

6 ANÁLISES: CONSENSOS E DISSENSOS ENTRE O TEÓRICO E O EMPÍRICO

As análises que foram realizadas nesse capítulo da dissertação são um conjunto das discussões teóricas realizadas nos capítulos iniciais e dos dados empíricos coletados no nosso campo de pesquisa, conforme elaboramos no capítulo anterior. Toda essa produção nos fez produzir um conjunto de apontamentos que serão aqui analisadas, conforme as categorias do nosso trabalho epistemológico de pesquisa.

No primeiro capítulo desta dissertação, trouxemos uma revisão de literatura ou também como é conhecido o estado da arte a respeito da trajetória da produção científica sobre Diversidade Sexual e Enfrentamento da LGBTfobia na Escola, em meio as produções teóricas desenvolvidas pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), como também utilizamos do conteúdo intelectual de autores/as que versam suas pesquisas em torno de discussões sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual, enfrentamento da LGBTfobia e feminismo.

Utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa e suas inúmeras estratégias, métodos e técnicas que nos guiaram, de forma sistemática, para os dados obtidos nessa pesquisa. Assim, nossos dados versaram sobre as entrevistas realizadas com o quadro de professores/as das duas escolas escolhidas como campo de pesquisa e as duas gestoras de cada escola pesquisada.

As nossas compreensões a respeito da temática trabalhada aqui nessas análises não devem ser compreendidas como verdade absoluta, pois estamos lidando com subjetividades, identidades, utopias e compreensões diferentes sobre as noções de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia na escola.

Dessa forma, nossas análises, em meio as entrevistas com os/as professores/as, as duas gestoras e uma turma do ensino médio são acionadas pelo viés do Método do Caso Alargado, onde pudemos analisar, de forma plural, as várias possibilidades de interpretação do fenômeno da diversidade sexual e como ocorre o enfrentamento da LGBTfobia na escola e quem são as pessoas que sofrem, que falam e que negam o debate da diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia no cenário escolar.

Sendo assim, ao analisar as duas escolas e suas realidades em torno do fenômeno pesquisado, percebemos distanciamentos e aproximações entre os/as teóricos estudados e o campo de pesquisa, pois o tempo todo as questões de gênero e sexualidade estão em mutação e os estudos requerem novos aprofundamentos e significados diversos, que nos levem a repensar e conviver com outras possibilidades de existência de corpos na escola.

6.1 CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA – A ESCOLA É UM ESPAÇO DE SUBVERSÃO!

O campo de pesquisa nos possibilitou amadurecer o olhar sobre as diversas possibilidades de compreensão das questões referentes a diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia no cotidiano das escolas analisadas. As duas escolas do nosso campo de pesquisa nos revelaram que a LGBTfobia não faz parte do cotidiano da escola, segundo os/as professores/as e as gestoras, porém, sabemos que a escola respira cotidianamente a doutrinação heterossexista e a ideologia LGBTfóbica (BORRILLO, 2010).

Dessa forma, as entrevistas com os/as professores/as nos revelam como a LGBTfobia é captada no cotidiano e como a negação da diversidade sexual é legitimada pelo discurso normalizante da doutrinação heterossexista. Os corpos LGBTs desviantes da norma na escola são acionados como não existentes, não pertencentes aquele lugar ou há nenhum outro.

Os consensos que surgem a respeito da diversidade sexual são captados nas falas dos/as professores/as e das gestoras diante do compromisso que eles/as têm com uma educação que valorize as diferenças e negue a perpetuação do preconceito LGBTfóbico. Já os dissensos surgem ao abordamos as questões referentes ao trato cotidiano do enfrentamento da LGBTfoia. Nas falas das gestoras não há possibilidade de preconceito LGBTfóico na escola, mas os/as professores/as relatam outro trato dessas questões.

Ao questionarmos os/as professores/as e as gestoras sobre como ocorre a naturalização do preconceito LGBTfóbico nas escolas e como nos tornamos preconceituosos, em ambas as escolas é atribuído à família o resultado inicial da perpetuação do preconceito e em segundo lugar a escola. É citado ainda as instituições religiosas de caráter confessional e conservadoras.

Quadro 26 - Naturalização do preconceito LGBTfóbico

Naturalização do preconceito LGBTfóbico
A partir do momento que você não aceita as diferenças. Respeitar o próximo em todos os espaços da escola. Temos que trabalhar a inclusão, aqui não há espaço para tal fato. Como discriminar as pessoas homossexuais. Gestora Tarsila do Amaral, 2018).
Em pleno século XXI existir preconceito contra os LGBTs é um absurdo. Em relação aos estudos, a ciência, e ainda existirem pessoas que tratem o preconceito como algo natural, normal. Estamos sempre indo de contra a esse comportamento, pensamento. A principal é a questão da educação, da moral. Dos nossos pais. Essa sociedade preconceituosa que vivemos acaba fortalecendo discursos e práticas preconceituosas. (Professora Pagu, 2018).
Uma atitude de hostilidade, de exposição ao ridículo em função de uma diferença identitária. Uma atitude sem fundamento algum porque o outro é homossexual ou até mesmo diferente. A vida em sociedade é machista, heteronormativa, essencialmente conservadora. Boa parte das instituições são dominadas por essa lógica conservadora. Preservação de conceitos ultrapassados e em função disso as pessoas que vivem dentro dessa sociedade tendem a ser mais preconceituosas. Você vê a menina levando a boneca pra escola, o menino o carrinho, isso vem da família. A mídia colabora, as instituições, a igreja, por exemplo. Todo esse conjunto de atores sociais. (Professor João Nery, 2018).
A falta de informação, e essa falta de informação gera a falta de capacidade crítica. Os discursos que atravessam aí a sociedade, enfim, todas as instituições, elas têm o peso histórico, o peso da tradição, e se você não tem uma leitura ampla de várias áreas, de vários campos, como você vai refutar um discurso institucional, religioso preconceituoso? É falta de formação. A igreja, a escola, a família. E na escola a gente compreende todos os níveis e todas as modalidades. Até a universidade. E também a sociedade, nós vivemos numa sociedade que repousa sobre os preconceitos contra os LGBTs. E só há uma maneira de fuga: a emancipação. (Professor Jean Wyllys, 2018).
Eu penso que em alguns momentos que me vejo preconceituosa com os LGBTs em algumas situações eu penso que é por causa de um passado, de uma história. Da maneira como a gente foi criado até então. A juventude que acompanha essa evolução está pensando diferente aí. E falta de abertura para conhecer também. Falta a possibilidade de você sair do seu e observar o outro. (Gestora Leila Diniz, 2018).
Ele (preconceito contra os LGBTs) já surge na criança, no processo de socialização em casa. Eu acredito que ninguém nasce preconceituoso, a questão do preconceito surge, justamente, no processo de socialização, muitas vezes pelo agente familiar, pai ou mãe ou aquelas pessoas que cuidam das crianças e que começam a inculcando nas crianças esse julgamento. A mãe e o pai devem trabalhar na criança o respeito, por exemplo, quando ela ver uma menina de cor negra trabalhar as diferenças e não os preconceitos. Se isso for trabalhado em casa vai crescer um adulto que saiba respeitar as diferenças de cor, de orientação sexual e etc. Na família, que eu acho que é a base, se os pais orientarem seus filhos já seria uma boa ajuda. A escola é um espaço que pode trabalhar isso no indivíduo, a questão do não preconceito contra os homossexuais. Que é o segundo agente socializador, depois da família, daí a escola tem um papel fundamental. Quando a criança vem de uma cultura familiar mais conservadora, ele vai se deparar com outras diferenças na escola, daí a professora tem que trabalhar essas diferenças de uma forma natural. (Professora Olga Benário, 2018).
Inicialmente começa com a educação da gente. A gente já começa ouvindo frases como “isso é certo e isso é errado”. A gente não tem conhecimento daquela realidade e já rotula como se não prestasse. Principalmente a sociedade que a gente vive hoje. No fundo não tem uma visão aberta. Como a religião, que ensina apenas um caminho, se for pra outra, não pode. No patamar está a religião, a sociedade e a família que incita o preconceito contra os gays e as lésbicas. (Professora Nísia Floresta, 2018)
Na medida que nós encontramos a diferença. E não sabemos lidar com ela. Não aceitamos que o diferente é algo natural. A família é um espaço muito favorável ao preconceito contra os LGBTs. Muitos de nós trazemos bagagens preconceituosas da família. E se a escola deixar vira um ambiente favorável ao preconceito e a violência. (Professora Marielle Franco, 2018).

Fonte: O autor (2018)

As narrativas apresentadas pelos/as nossos atores sociais da pesquisa nos apresenta como a sociedade viabiliza o preconceito LGBTfóbico, nas falas é possível analisar, até mesmo como narrativa pessoal, que o preconceito contra as identidades não-heterossexuais é cristalizado dentro da família e em espaços sociais como discurso único: a única possibilidade de existência é seguir o caminho da heterossexualidade. Dessa forma o preconceito LGBTfóbico nega a existência da diversidade sexual e cria uma rede de hierarquia e invisibilidade sobre as identidades LGBTs. Como bem comenta Prado e Machado (2008):

No âmbito da sexualidade, o preconceito social produziu a invisibilidade de certas identidades sexuadas, garantindo a subalternidade de alguns direitos sociais e, por sua vez, legitimando práticas de inferiorizações sociais, como a homofobia. O preconceito, neste caso, possui funcionamento que se utiliza, muitas vezes, de atribuições sociais negativas que constituem a heteronormatividade como um campo normativo e regulador das relações humanas. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 70).

A naturalização do preconceito LGBTfóbico tem respaldo também na razão metonímica, quando elege a lógica da classificação sexual como mecanismo de hierarquia, subalternidade e inferiorização. Com respaldo científico e religioso, a produção da não-existência das identidades LGBTs é direcionada a não naturalização. Sendo assim, fabricada como não existe. Segundo Santos

“De acordo com essa lógica, a não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque é natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior”. (SANTOS, 2006, p. 103).

Dessa maneira, problematizar o preconceito LGBTfóbico e desestruturá-lo dentro da escola é evidenciar as subalternizações que sofrem as identidades não-heterossexuais, pautando os mecanismos de manutenção das inferiorizações e contextualizando as várias possibilidades de vivenciar as sexualidades. Trabalho esse pedagógico e de enfrentamento de uma cultura essencialmente narrado sobre princípios morais e religiosos que pautam a todo custo a manutenção da doutrinação heterossexista.

Sendo assim, as identidades sexuais produzidas como “legítimas” no cenário social são baseadas na heterossexualidade. No desejo, no comportamento e na identidade de uma orientação que ama o outro o sexo/gênero. As orientações sexuais ou identidades de gênero produzidas fora do padrão da heterossexualidade são acionadas como subversivas, imorais, inferiores e doentias. Dentro desse contexto emergente, perguntamos aos nossos/as professores/as e as gestoras como surgiu ou até mesmo quando percebeu sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Quadro 27 - Descoberta da orientação sexual ou identidade de gênero

Descoberta da orientação sexual ou identidade de gênero
Isso nunca me chamou atenção de ser assim (heterossexual). Na minha família existe casos, tem uma sobrinha do meu marido, que gosta do mesmo sexo. Eu sou um canal de conversas sobre esse assunto. A noite temos uma clientela de bastante homossexuais. Tudo que você me questionou, eles também me questionam. A gente tem que mostrar que aluno é aluno, independente da sexualidade. (Gestora Tarsila do Amaral, 2018).
Não sei explicar, sou heterossexual. Não sei como descobri isso. (Professora Pagu, 2018)
Na verdade, isso é um processo. A gente é formada numa sociedade heteronormativa, fundamentalmente machista, de base religiosa. O Brasil é um país onde mais de 60% das pessoas se consideram cristãs. A relação entre criar uma identidade de orientação afetiva e aquilo que você traz como formação familiar, há um choque grande, mas ao se deparar com pessoas com outras mentalidades, outras ideias, com leituras, você acaba convivendo com pessoas com uma orientação afetiva diferente da sua; começa a conviver, a trocar e perceber que as pessoas são diferentes. E ao longo da vida, as pessoas podem ou não assumir sua orientação, dependente das circunstâncias. (Professor João Nery, 2018)
Já frequentando o mundo gay, mas no fundo eu não me aceitava. Eu me sentia um pecador diante de Deus. Daí conheci a psicanálise, eu queria saber de como é que eu nasci no sertão da Paraíba, de família extremamente religiosa. Eu queria saber o momento, o estalo da sexualidade. Quando foi que isso eclodiu? Eu fiquei em depressão, daí encontrei um psicanalista em Salvador, daí toda semana eu ia fazer psicanálise com ele, as sessões duraram um ano. Nesse tempo eu estava no Mosteiro de São Bento. Em umas das seções eu fiz uma de regressão. Na Regressão orientada eu me vi aos quatros anos. Pausa (ele começa a chorar). Na fila no primeiro dia de aula eu conheci um casal de irmãos, uma menina e um menino, nesse instante, eu tinha certeza da minha sexualidade, o menino tirou toda a minha atenção naquele primeiro dia de aula. E desde dessa regressão eu entendi que aquilo foi minha primeira pulsão afetiva e que mais tarde eu entenderia que seria minha orientação sexual. A homossexualidade. (Professor Jean Wylys, 2018).
Eu sou heterossexual, eu descobri, não sei dizer em que momento, eu sempre que comecei a namorar ou paquerar sempre foi voltado para meninos. É foi assim, talvez aconteça assim como qualquer um, independentemente de sua orientação sexual. (Gestora Leila Diniz, 2018).
A minha descoberta aconteceu naturalmente, a descoberta da orientação sexual não é nada induzida pelo contexto, eu acho que é algo natural do indivíduo. A pessoa num determinado momento sente que gosta, por exemplo, se eu sou homossexual vai chegar um momento na adolescência que eu gosto mais de um sexo do que de outro, isso do meu ver é natural da espécie. (Professora Olga Benário, 2018)
Deu de forma natural. Assim como qualquer outra orientação de forma afetiva, como a homossexualidade. No meu caso, descobri que gostava de homens e me deram, então, o rótulo de heterossexual. (Professora Marielle Franco, 2018)
Eu sempre me entendi como uma mulher que gosta de homens. Acredito que quem for gay ou lésbica sinta ou descubra o mesmo com o passar do tempo. (Professora Nísia Floresta, 2018)

Fonte: O autor (2018)

Segundo as falas dos/as professores/as e das duas gestoras, a descoberta da orientação sexual aconteceu de forma “natural”, ao passo que dos seis professores, cinco são heterossexuais, além das gestoras. Apenas o professor Jean Wylys relata que a descoberta da sua orientação sexual foi um processo de muita recusa, ao passo que a identidade gay do mesmo sempre foi acionada como pecaminosa, pelo fato dele passar grande parte de sua vida dedicado ao sacerdócio.

Ele ainda relata que precisou da ajuda da psicanálise, ainda no sacerdócio, para entender sua orientação sexual, e revela, aos prantos, que ao realizar uma regressão dirigida e ter uma memória da sua infância, entendeu em seu íntimo que sua identidade e seu comportamento sexual eram pertencentes a sua vida. Depois desse episódio começou a viver, de fato, longe das amarras do “armário”.

A saída do armário possibilitou ao professor Jean Wylys enfrentar as subalternizações, hierarquias e silenciamentos em torno da sua identidade sexual. Mas também demarcou seus lugares de sociabilidade. Segundo ele relatou, sua família e grupos de amigos se afastaram, não aceitando sua nova vida.

Você é diferente? Ótimo, então é por opção. Já que é uma maldição (referente a orientação sexual) arque com as consequências. Até porque esse rechaço pra eles é sintomático e é merecido. **Se eu sou gay eu sou mal** (grifo nosso), logo optei pelo caminho do mal. O babado tá aí. Se eu passar por todas as aflições por ser gay eu mereço.

A LGBTfobia, enquanto doutrinação heterossexista, molda as identidades LGBTs, acarretando o que chamamos aqui de LGBTfobia assimilada, fazendo com que as identidades não-heterossexuais sejam acionadas como ilegítimas, portando, credíveis de não existência. As aflições na qual evoca o professor Jean Wylys é um mecanismo de controle e violência usado pela ideologia LGBTfóbica. Ao passo que ser LGBT no Brasil é compor grupos de risco, a manutenção da heterossexualidade consolida na preservação de sua superioridade e na manutenção da subalternidade dos LGBTs, que vivem em condições de medo.

Segundo Prado e Machado (2008):

O sair do armário, portanto, exige uma resignificação das características negativas assimiladas bem como o enfrentamento público e político ao desqualificar e torna visível os fundamentos que justificam a subalternidade e a inferiorização. O que torna *sair do armário* um processo, muitas vezes, implicado por sofrimento aos sujeitos, já que, a partir desta visão, ele exigirá mudanças profundas e concretas na vida dos indivíduos, obrigando-os, na maioria das vezes, buscar novos espaços de sociabilidade, de trabalho e de identificação. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 77).

O sair do armário em nossa contemporaneidade representa uma explosão de identidades não-heterossexuais. Espaços de sociabilidade são criados para garantir a manutenção da valorização das diferenças sexuais. Espaços institucionais, como a escola, são novos espaços de cultura da diversidade sexual, garantindo a quebra da classificação social e da doutrinação heterossexista. O caminho percorrido é emergente, se faz presente todos os dias.

Como bem comentam Simões e Facchini (2009):

Escolher e nomear intencionalmente uma identidade sexual pode ser um ato político. Dizer “eu sou gay” ou “eu sou lésbica”, ou “eu sou bissexual” pode significar uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição diante das normas sociais que condenam, hostilizam ou reprimem a expressão da diversidade sexual de orientação sexual. (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 33).

Ao passo que nas duas escolas pesquisadas o consenso é que as duas escolas trabalham, pedagogicamente, para de fato, efetivarem uma educação que esteja voltada para a valorização das diferenças sexuais e no enfrentamento da LGBTfobia, o dissenso, enquanto forma polarizada, surge no contexto das escolas na forma como se deve trabalhar as questões de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia. Segundo os/as professores/as, falta investimento da Secretaria da Educação do Estado e falta engajamento das gestoras em buscar alternativas para uma formação mais sistemática.

Quadro 28 - O debate da diversidade sexual na escola

O debate da diversidade sexual na escola
Acho extremamente necessário. No ensino médio conseguimos aprofundar a discussão na perspectiva do reconhecimento da diversidade sexual e a aluno como protagonista nos debates realizados em sala de aula. Como minha formação acadêmica permite, pelo meu mestrado em educação, eu sempre levanto as questões de gênero e sexualidade em sala. (Professor Jean Wyllys, 2018).
Não existe uma pessoa ou grupo que fale sobre essas questões. Mas a gente está sempre tratando, junto com os professores, sobre questões de diversidade sexual, raça, respeito em aulas, mas sempre em específico o respeito. (Professora Pagu, 2018)
Sempre não, as vezes quando estamos falando de algum tema mais genérico, e é dado pra discutir o discurso da diversidade sexual como tema transversal, a gente procura fazer dentro das nossas limitações, mas não é algo sistemático, é muito disperso, algo que ocorre poucas vezes ao longo do ano letivo. Precisa melhorar muito nesse sentido. (Professor João Nery, 2018)
Os alunos gostam mais do que os professores. Então eles vêm sempre em minha sala falar de suas intenções e eu sempre apoio e peço para os professores apoiarem também. (Gestora Tarsila do Amaral, 2018)
Sempre tem. Como eu trabalho com filosofia e sociologia isso é assunto que vai surgindo nos debates. E nosso discurso (dos professores) é sempre no sentido do respeito. E aqui na nossa escola existe, graças a Deus o respeito as diversas sexualidades. Estou sempre buscando pessoas engajadas em movimentos sociais para fazer palestras nas minhas disciplinas. (Professora Olga Benário, 2018)
Aqui na escola quem sempre tá pautando são os alunos, e a gestão da escola sempre ajuda. Mas sempre tem alguns alunos que tem medo de participar por conta dos pais ou da religião protestante. (Professora Marielle Franco, 2018)

Fonte: O autor (2018)

Mesmo os atores sociais dessa pesquisa afirmando a existência de grupos LGBTs na escola e como os mesmos são respeitados diante de sua orientação sexual ou identidade de gênero, nas falas dos/as professores fica evidente que a procura por essa temática em específico surge do interesse dos/as alunos/as. Ao passo que os/as professores/as afirmam ficarem aflitos, pois não tem uma base sólida e epistemológica para pautar as questões, mas sempre

estão em busca de pessoas que levantam o debate, seja na academia ou em movimentos sociais identitários.

Apenas os professores Jean Wyllys e a professora Olga Benário que sistematicamente enfrentam os obstáculos impostos pela doutrinação heterossexista e levam para suas aulas o debate sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia. Ao perguntamos que temas ou conceitos os/as alunos/as pedem quando o assunto versa a diversidade sexual os/as professores relataram que sempre são temas referentes a identidade homossexual, a questão de gênero pelo viés do feminismo, questões de masculinidade, violência contra os LGBTs, gravides da adolescência, novas arranjos familiares, direitos humanos e doenças sexualmente transmissíveis.

Temas esses ausentes e emergentes dentro do cenário escolar, ao passo que no Brasil, grupos conservadores ligados a instituições religiosas conservadoras e ligados a partidos políticos criam pânico em torno da educação sexual de crianças e adolescentes. É dado como imoral e pervertido o ensino de educação sexual nas escolas, onde o/a professor/a sente a pressão social e acaba silenciando essas questões. Mesmo os/as professores/as pautando em sala de aula tais temas, o medo da patrulha ideológica os assombra. Em tempos de “Escola sem Partido”⁷⁰ e “Ideologia de Gênero”, a escola sofre o peso da ideologia LGBTfóbica e da doutrinação heterossexista.

Como bem comenta César (2013):

As organizações agem demonstrando que professores e escolas não são mais os lugares e sujeitos credenciados para produzir e transmitir conhecimentos verdadeiros sobre sexo das crianças e jovens, indicando que ambos estão deixando de ser um lugar de governo da infância e da juventude. Na lacuna produzida pela crise institucional, entram novos agentes, as organizações, novas formas de governo? Certamente! Novos gerenciamentos de saberes e poderes? Sim, sobretudo a partir da compreensão das novas formas de exercício da biopolítica no mundo contemporâneo. (CÉSAR, 2013, p. 279).

Os novos gerenciamentos em torno da educação básica são acionados por visões de mundo criacionista e pelo viés ideológico da exclusão de qualquer forma de sexualidade ou performance de gênero que não seja a heterossexual. Vivenciamos de perto toda essa biopolítica nas eleições para Presidente no Brasil. De um lado, um político conservador, carregado de visões deturpadas da realidade e criador de *fake News*⁷¹, gerenciou uma campanha baseada em

⁷⁰ Para mais informações e aprofundamento teórico, ler FRIGOTTO, Gaudêncio (org). ESCOLA “SEM” PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 pág.

⁷¹ Para mais informações: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/29/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-e-que-camara-realizou-seminario-lgbt-infantil.ghtml>

distorcer concepções sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia.

Ao passo que estamos sobre a pose institucional desse governo, sua ministra escolhida para o cargo de ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, a senhora Damares Alves⁷², ao tomar pose do cargo, “evocou” uma nova era no Brasil: “Atenção, atenção. É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa”. Uma frase que denota a carga ideológica em cima dos corpos não-heterossexuais.

Ao supor que cor no Brasil, a partir de agora, demanda também uma identidade, um gênero e um comportamento sexual (masculino e feminina) qualquer possibilidade de subversão será considerado pervertido, abominável, sujeito a não existência. Esse é o retrato cruel dos primeiros meses de Bolsonaro na Presidência do Brasil.

Os estudos da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia estão em constante confronto com tal essa carga ideológica, que apenas serve para destituir qualquer possibilidade outra de viver as expressões de gênero e sexualidade. Como bem argumenta Louro (2013): “Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições” (LOURO, 2013, p. 53).

Para encerrar nossas reflexões sobre a categoria “diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia, apresentamos abaixo um quadro síntese com a consolidação das análises.

Quadro 29 – Síntese das Análises da Categoria Diversidade Sexual e Enfrentamento da LGBTfobia

Categoria Diversidade Sexual e Enfrentamento da LGBTfobia	
Teórico	✓ Si consideramos la sexualidad desde un punto de vista constructivista, la diversidad sexual haría referencia a las variaciones que experimenta la sexualidad humana en función de los distintos contextos socioculturales. (FERIA, 2013, p. 18); ✓ O processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado. Uma invisibilidade que é tanto maior se se fala de uma economia de visibilidade que extrapole os balizamentos das disposições estereotipadas e estereotipantes. Além disso, as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos huma-

⁷² Para leitura na íntegra: <https://istoe.com.br/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video/>

	nos na escola. (JUNQUEIRA, 2009, p. 30).
Empírico Gestoras	✓ Dificuldades do entendimento de conceitos relacionados a diversidade sexual e LGBTfobia; ✓ Falam da pouca formação que é ofertada pela rede de educação do Estado sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia; ✓ Os/as estudantes procuram as gestoras para incitar discussões sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia. ✓ As duas escolas são locais seguros para os/as estudantes LGBTs.
Empírico Professores/as	✓ Entendimento breve sobre os conceitos de diversidade sexual e LGBTfobia; ✓ Relatam ter pouca formação pedagógica sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia; ✓ A escola se configura como um lugar seguro para os LGBTs, apesar de rituais comuns no dia a dia, como piadas estereotipadas e carregadas de manutenção da doutrinação heterossexista.
Resultados	✓ As questões referentes a diversidade sexual são acionadas pelo/as professores/as como possibilidade de existência, assim como a heterossexualidade; ✓ As gestoras utilizam bastante do diálogo e do acolhimento para com os LGBTs; ✓ Questões referentes a LGBTfobia na escola não são aceitas; ✓ As questões de diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia tem respaldo permanente da atuação da gestão e dos/as professores/as

Fonte: O autor (2018)

6.2 QUEM FALA, QUEM SOFRE E QUEM NEGA A EXISTÊNCIA DA DIVERSIDADE SEXUAL E O ENFRENTAMENTO DA LGBTFOBIA NAS ESCOLAS –A ESCOLA É MAIS UM ESPAÇO DE MORTE PARA NÓS LBGBTS.

Nosso campo de pesquisa nos possibilitou conhecer as várias possibilidades de interpretação da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas. Ao aprofundarmos as questões de quem sofre, de quem nega e de quem fala sobre as questões da existência do fenômeno da diversidade sexual na escola, entendemos como a mesma está inserida em mecanismo de doutrinação heterossexista, mesmo encontrando resistência por parte de alguns professores/as, alunos/as e gestão.

Já na questão da ideologia LGBTfóbica, encontramos nas escolas pesquisadas uma naturalização da diferença sexual quando posta em contradição da orientação sexual. Segundo os/as professores/as, o preconceito LGBTfóbico pode ocorrer em qualquer ambiente na escola, mas ao passo que os/as estudantes estão mais atentos aos seus direitos, cada vez mais a escola valoriza uma cultura de paz. Assim como a direção das duas escolas estão sempre atentas a movimentações de cunho LGBTfóbico.

Dessa forma, quem fala, na escola, sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia são os/as professores/as, quando sentem a necessidade de elevar o debate da valorização das identidades ou quando são interpelados pelos/as alunos/as. Segundo relato dos mesmos, não ocorre com mais frequência por que ainda existe o receio em abordar o tema e não ter o conhecimento conceitual necessário para o trato pedagógico do mesmo.

O professor Jean Wylys afirma que nas escolas onde trabalha sempre tenta, por meio de suas disciplinas, falar sobre diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia. O mesmo relata que encontra resistência em trabalhar com a temática de forma interdisciplinar ou nos projetos das escolas, pois alguns professores resistem a temática e a gestão acaba cedendo as tentativas de exclusão.

Há muita resistência do trato das questões atreladas ao tema da diversidade sexual e da homofobia nas escolas onde trabalho. Aqui eu ainda consigo, nas minhas aulas. Essa resistência ela se faz por alguns membros da equipe gestora e por professores sobre tudo aqueles e aquelas com posturas conservadoras potencializadas pelos discursos religiosos que não reconhece o Estado laico como também uma sociedade plural. (Professor Jean Wylys, 2018).

A resistência a qualquer possibilidade de discussão sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfoia nas escolas tem em sua gênese modelos autoritários que reforçam a

lógica da classificação social por meio de subalternizações, dicotomias, hierarquias e exclusão das identidades LGBTs. Segundo Prado e Junqueira (2011)

É inegável o aporte da instituição escolar ao longo dos processos de normalização heterorreguladora dos corpos e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissidentes em relação à matriz heterossexual. Ali, a presença da homofobia é capilar. Em distintos graus, na escola podemos encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Ela aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas “inofensivas” e até usadas como “instrumento didático”. Está nos bilhetinhos, nas carteiras, nas quadras, nas paredes dos banheiros e na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Aflora nas salas dos professores/as, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motiva brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão etc. (PRADO; JUNQUEIRA, 2011, p. 60).

Os mecanismos de agenciamento da perpetuação da doutrinação heterossexual nas escolas são perversos, pois legitimam a heterossexualidade e por meio da evocação que antecede a humilhação rechaça as identidades LGBTs no cenário escolar. Quem fala sobre diversidade sexual na escola e quem trabalha ativamente do combate da LGBBTfobia tem a tarefa árdua do enfrentamento cotidiano de violações, preconceitos e intolerâncias sobre os corpos LGBTs.

Ao passo que há mais consensos do que dissensos a respeito do trato da diversidade sexual na escola, quem sofre com a LGBTfobia é silenciando, tratado como subcidadão. Os/as professores/as relatam que as aflições por parte de quem sofre LGBTfobia é uma das formas mais cruéis da face da violência e do preconceito. Uma das formas mais violentas, e que são narradas pelos/as professores/as é a LGBTfobia interiorizada. Contam que por muitas vezes os/as alunos/as chegam para conversar com e relatam a dor de não assumir a identidade LGBT por uma série de medos, de ordem familiar, religiosa, social e etc.

Quadro 30 - Quem sofre com a LGBTfobia na Escola

Quem sofre com a LGBTfobia na Escola
É um sofrimento muito grande. Eles (alunos/as LGBTs) me relatam que sofrem preconceito, que as pessoas nem falam direito e nem olham direito para eles (Gestora Tarsila do Amaral, 2018)
A gente percebe muito a questão da depressão, principalmente como os jovens. Principalmente por não terem liberdade de se expressar livremente. Tem receios das outras pessoas, nesse mundo tão preconceituoso com pessoas homossexuais. Algumas pessoas de salas específicas. Mas a gente não vê o pessoal da escola tratando os alunos homossexuais diferentes. (Professora Pagu, 2018)
Sofre com a exclusão, de você não sentir-se acolhido, seja pela escola, seja pelos professores, de um grupo de amigos, seja pela família, pela sociedade. A ideia do que o indivíduo está sendo excluído em função de uma orientação, de uma opção, acredito que seja muito angustiante. Mexe com a alta estima do indivíduo, a maioria das pessoas (LGBT) não tem estrutura psicológica para lidar com esse tipo de situação. Eu fico imaginando que deve ser uma convivência bastante difícil diante dessa sociedade conservadora, machista, heteronormativa. Nós temos vários alunos que assumem publicamente a sua orientação sexual afetiva, e infelizmente o preconceito acaba sendo recorrente. Felizmente não é generalizável, tem também outros grupos de funcionários que respeitam, que apoiam, que tratam nem nenhuma forma de preconceito. Mas infelizmente ainda tem boa parte da comunidade escolar que age de forma preconceituosa. (Professor João Nery, 2018)
Tem uma bicha aqui que ele é bem bonito, parece modelo, a cara de pó, branca. Tem uma bicha preta e o povo vive tirando chacota dela, e ouvi das professoras do turno na noite, se referindo a bicha preta “fulano vai usar que vestido na colação”. Sempre a fala eram para exotificar o aluno gay negro. E já o outro gay branco, bem mais afeminado que a outra, recebe elogios das professoras, perguntando se ele não pretende ter uma carreira de modelo. Diante dessa exclusão, a bicha preta sofre a violência homofóbica por algumas professoras e pelos alunos. (Professor Jean Wyllys, 2018)
Eu acredito que muitos homossexuais sofrem, em primeiro momento, para se aceitarem. Para entender, o que que acontece, já ouvi muitos relatos de alguns que carregam essa dificuldade. Além desses conflitos que eles vivem, tem a sociedade acusando eles de anormais ou aberrações. Acho que os que sofrem sejam por não se aceitarem (referente a orientação sexual ou identidade de gênero). Pois como a gente trabalha com adolescente é um processo de muita cobrança, de mudanças. (Gestora Leila Diniz, 2018)
De forma geral a falta de respeito. Ver que a sociedade não quer lhe respeitar por uma opção sua. Eu tenho dois filhos pequenos e ainda não sei a orientação sexual deles. Se algum deles, e eu falo isso sempre lá em casa, decidir ser homossexual eu não vou ficar triste não, pelo contrário, eu vou apoiar. Minha aflição e de muitos pais é saber que meu filho vai sofrer um monte de discriminação, porque a sociedade é muito cruel. Tenho alguns alunos que são e aí eu fico muito triste de imaginar que eles vão passar por algum tipo de constrangimento por sua orientação sexual. A sociedade tem que ter mais respeito um pelo

outro independente de sua orientação sexual. Aqui na escola eu não vejo no meu cotidiano quem sofre esse tipo de preconceito (LGBTfóbico), eu vejo muita aceitação, admiração. A gente tem na escola alunos que são assumidos e vejo muita admiração na escola por eles (LGBTs). São jovens muitos queridos aqui. (Professora Olga Benário, 2018)

Eu já conheci pessoas que são (LGBTs) e a dificuldade é em se aceitar. Eu já ouvi de aluno “professora, eu não posso ser (LGBT) porque minha família nunca vai aceitar, eu não queria sentir isso, eu não queria gostar disso, o que é que eu faço”? (Professora Marielle Franco, 2018)

Deve ser terrível, né?! Eu tenho muitos amigos que são LGBTs e muitos já me relataram que sofrem muito. E um amigo meu chegou a desabafar “Tu achas que eu escolhi passar por situações de constrangimento, por causa da minha sexualidade e ser massacrado pela minha família? O preconceito contra os homossexuais é muito grave. Aqui na escola os alunos buscam apoio com alguns professores e com os colegas. (Professora Nísia Floresta, 2018)

Fonte: O autor (2018)

A LGBTfobia presente e ativa na escola fundamenta-se na lógica da classificação social e no apagamento da identidade LGBT. Sua forma mais cruel é a LGBTfobia interiorizada, na qual a pessoa com identidade LGBT trava em seu interior uma guerra para reprimir qualquer possibilidade de existência da homossexualidade ou da identidade de gênero.

As consequências da LGBTfobia interiorizada, que afeta diretamente a vida de estudantes LGBTs, reproduz em seu interior o sentimento de não pertencimento a esse mundo e a culpabilização por não sentir desejo ou pulsão sexual pelo sexo/gênero oposto. A LGBTfobia causa nos jovens LGBTs a desumanização, o sentimento de inferioridade, a convicção de estar numa posição errada e na inferioridade das relações humanas. Segundo Junqueira (2009):

A promoção da exclusão das pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros do campo de reivindicações de direitos é sistematicamente acompanhada pela construção de um conjunto de representações simplificadoras e desumanizantes sobre elas, suas práticas sociais e seus estilos de vida. A invisibilidade aliada a uma visibilidade distorcida pode tornar-lhes ainda mais titubeante e doloroso o processo de construção identitária. Não por acaso, entre muitos jovens e adolescentes verifica-se certa resistência ao emprego dos termos gay e lésbica como forma de autodesignação identitária. (JUNQUEIRA, 2009, p. 31)

Sendo assim, desestabilizar os mecanismos da doutrinação heterossexista e da ideologia LGBTfóbica é um caminho que uma pedagogia da sexualidade pode trilhar, ao lado também de uma pedagogia feminista que desestabilize as dicotomias de gênero e sexualidade. Por meio de uma ecologia dos reconhecimentos é possível pensar uma outra possibilidade de viver a identidade LGBT fora dos padrões normalizantes da heterossexualidade compulsória.

Como bem evoca Santos (2006):

As lutas feministas, pós-coloniais, camponesas, dos povos indígenas, dos grupos étnicos, de gays e lésbicas trouxeram à ribalta um âmbito mais amplo de temporalidade e subjectividades, convertendo concepções não liberais de cultura num recurso indispensável para novas formas de resistência, de formulação de alternativas e de criação de esferas públicas subalternas e insurgentes. (SANTOS, 2006, p. 111)

A criação de esferas públicas subalternas e insurgentes, como bem conceitua Santos (2006), é uma possibilidade de criar alternativas pedagógicas e políticas para o enfrentamento estrutural e sistemática da ideologia LGBTfóbica nas escolas. Os/as professores/as nos relatam que ao serem um caminho de escuta para os/as alunos/as com identidade LGBT na escola, sua prática docente tem que está em viabilidade também com sua prática social e pedagógica. Assim como as gestoras relatam a importância de ouvir sempre e encontrar a melhor forma de encarar os problemas causados pela LGBTfobia.

Na escola, além dos atores sociais que falam sobre diversidade sexual e sofrem com a LGBTfobia, tem também aqueles/as que negam o debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia. Segundo os/as professores/as e a gestão escolar, a negação do debate da diversidade sexual ou do enfrentamento da LGBTfobia ocorre de forma velada, entre os muros da escola. A negação da diversidade sexual está atrelada, segundo os/as professores/as, à percepção da LGBTfobia no cotidiano escolar.

Quadro 31 - Nega o debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas

Nega o debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas
Eu acredito que não. O aluno fica à vontade pra debater com o profissional. Porém, não tenho total controle de tudo na escola. Daí as vezes acontece de ter alguém algum acontecimento de preconceito contra os homossexuais. (Gestora Tarsila do Amaral, 2018)
Infelizmente, não só entre os alunos, a gente percebe até entre os professores. Pessoas que deveriam ter discernimento maior sobre o tema. As vezes não esboçam diretamente, mas a gente entende os olhares, fica sub entendido. (Professora Pagu, 2018)
Temos sim no corpo discente, temos sim alguns alunos que assumem sua postura conservadora, quanto tanta preconceituosa de evitar esse tipo de debate, e quando praticam atos homofóbicos, agem de maneira hostil, desrespeitosa. Através de falas sarcásticas, de piadas de mal gosto, e essas coisas vão naturalizando. O menino, por exemplo, que publicamente assume a sua homossexualidade. Ele logo vira refe-

rência na sala de aula, como “aquele ali é o gaysinho, o viadinho”. A piada, a exclusão, a distância, toda uma construção de um isolamento meio que simbólico do menino e da menina que são homossexuais. A gente entra na sala de aula e a gente se depara com essa coisa da separação, da fala hostil, da brincadeira sem graça, que ofende, até nós como professores temos que fazer um auto crítica e você até que ponto nós não estamos sendo cúmplices de atos de homofobia que são travestidos de brincadeira. Quando o professor sorri, quando ele não combate, não chama para fazer um debate, para alertar que trata de um crime, nós acabamos muitas vezes sendo cúmplices na hora dessa homofobia sutil que ocorre no dia a dia da sala de aula. (Professor João Nery, 2018)

Não, não há. Nunca percebi na escola, muito pelo contrário, a gente brincando entre nós, a gente fala que a escola é gay, percebo sempre colegas (professores) apoiando os homossexuais da escola. E eles tem sido muito acolhido pelos colegas. (Gestora Leila Diniz, 2018)

Fonte: O autor (2018)

Os/as professores relatam que a negação do debate em torna da diversidade sexual está intrinsicamente ligado a LGBTfobia no cotidiano escolar. Dessa forma, a ideologia LGBTfóbica se faz presente no cenário escolar, silenciando e subalternizando as identidades dissidentes. Seja no dia a dia, com as piadas que evocam a desclassificação e inferiorização do outro, seja por meio do assédio ou até mesmo da omissão de alguns professores/as em situações de LGBTfobia em sala de aula.

As duas gestoras afirmam que não, que nas escolas onde trabalha ninguém nega o debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia, mas, como os/as professores estão lidando cotidianamente com os/as alunos/as em sala de aula, suas falas denunciam a negação do debate e a consolidação da perpetuação da doutrinação heterossexista e da ideologia LGBTfóbica. Como bem comenta Furlani (2013):

Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instancias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo. (FURLANI, 2013, p. 70)

Como identidade hegemônica e colonial, as identidades heterossexuais negam o debate da diversidade sexual nas escolas, amparadas pela lógica da classificação social e pela lógica da monocultura do saber e do rigor do saber, ambas conceituadas pela razão metonímica. Criar espaços de reciprocidade cosmopolita nas escolas é criar alternativas outras que quebrem com as dicotomias, hierarquias e subalternidades. A valorização das identidades LGBTs no cenário escolar é transformar suas vidas em existências credíveis. Uma imaginação epis-

temológica e uma imaginação democrática seguem sendo um caminho cosmopolita no enfrentamento da LGBTfobia.

Quadro 32 – Síntese das Análises da Categoria Quem Fala, quem Sofre e quem Nega a Existência da Diversidade Sexual e o Enfrentamento da LGBTfobia nas Escolas

Categoria quem fala, quem sofre e quem nega a diversidade sexual e a LGBTfobia nas escolas	
Teórico	✓ Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 85-86)
Empírico gestoras	✓ Negam que na escola existam casos de LGBTfobia; ✓ Acreditam que suas escolas são livres do preconceito LGBTfóbico; ✓ Acreditam que a situação de estudantes LGBTs na escola são comuns e que precisam ter apoio de toda comunidade escolar; ✓ Acreditam que o sofrimento de quem sofre com a LGBTfobia é uma violência que precisa ser combatida; ✓ Acreditam que por meio da educação para a diversidade sexual que os casos de LGBTfobia na escola possam ser combatidos
Empírico Professores/as	✓ Questões de LGBTfobia são combatidos e enfrentados pela gestão; ✓ Acreditam que o governo estadual poderia fornecer formações com temas ligados a diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia; ✓ A gestão escolar já informou como proceder em casos de LGBTfobia em sala de aula; ✓ A negação da identidade LGBT por alunos/as é considerado um caminho de evasão escolar e perda de interesse pelos estudos; ✓ O cotidiano escolar é recheado de LGBTfobia velada, onde alguns professores permitem tal violência simbólica contra os LGBTs assu-

	midos na escola. ✓ A escola é um ambiente seguro para os LGBTs.
Resultados	✓ Questões de diversidade sexual são acionadas na escola pelo viés da homossexualidade feminina ou masculina, ficando de fora a questão da identidade de gênero; ✓ Acreditam que na escola a LGBTfobia só pode se concretizar de forma física; ✓ Ocorre a legitimidade do preconceito LGBTfóbico por meio de piadas contra as identidades LGBTs; ✓ Os estudantes LGBTs tem o apoio da gestão da escola; ✓ Os/as professores/as sentem a necessidade de mais espaços para trabalhar com temáticas relacionadas à diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia; ✓ Segunda as gestoras nenhum aluno/a transexual pediu para utilizar o nome social na escola e/ou desconhece alunos/as com identidade travesti/transexual na escola. ✓ Os/as professores/as acreditam que pensar uma escola que valorize as diferenças é um caminho seguro para desestabilizar a heterossexualidade compulsória e a ideologia LGBTfóbica.

Fonte: O autor (2018)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mês de março de 2017 iniciamos a trajetória cosmopolita dessa pesquisa de mestrado. Ansioso por conhecimento, embarquei numa jornada repleta de alegrias, conhecimento, dor, cansaço, compromisso e paixão pela arte de pesquisar. Estudar teoricamente os estudos da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia foi um encontro da teoria e da prática, das subjetividades, das diferenças, das práticas sociais e das narrativas de dor e de compromisso com uma educação voltada para a liberdade.

Ao iniciarmos essa grande aventura, de grande efervescência epistemológica, tínhamos em mente analisar os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia em escolas públicas. Ao passo que evocam conhecer quem são as pessoas dentro no cenário escolar que sofrem, que falam e que negam o debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia, nossas análises nos levaram a identificar nas escolas a perpetuação da doutrinação heterossexista e da consolidação da ideologia LGBTfóbica.

Evidenciamos a pauta da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia como bandeira de luta dos/as professores/as e da gestão das escolas. Esse dado mostra que mesmo em regimes de controle da sexualidade, há ainda espaços para os/as professores/as trabalharem, de forma pedagógica, os entraves da diversidade sexual e a busca pelo fim do preconceito LGBTfóbico. Mesmo que enxerguem a necessidade de formação mais sistemáticas e conceituais sobre a temática.

Enquanto pesquisa qualitativa, nossa investigação científica, por meio do Método do Caso Alargado, nos possibilitou alargar as várias possibilidades de interpretação do caso analisado e como o mesmo se consolida como método científico baseado nas subjetividades, identidades e leitura da realidade. Sendo assim, retornamos a nosso problema de pesquisa: Quais os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia são produzidos na escola e quem são os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de Caruaru? e dos nossos objetivos específicos com vista a evidenciar os principais resultados que encontramos no percurso que compreende o desenvolvimento da pesquisa nessa dissertação de mestrado.

Com respaldo em nosso primeiro objetivo, no âmbito do ensino médio de Caruaru, o qual buscou sistematizar os principais consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia nas escolas, percebemos por meio das entrevistas com os/as professores/as e com as gestoras, que as questões de diversidade sexual na escola são acionadas como pertencentes

à comunidade escolar, quer seja a valorização ou a busca do respeito com as identidades LGBTQs, ao mesmo tempo que questões conceituais, como identidade de gênero, são conceitos ainda atrelados a questão da orientação sexual, a homossexualidade, tanto masculina como feminina.

Diante do preconceito LGBTQfóbico na escola, segundo os/as professores/as, há um número elevado de estudantes LGBTQs na escola, onde os mesmos sentem a necessidade de abordar as questões referentes ao preconceito, o respeito e a diversidade de suas identidades não-heterossexuais. Como também a escola é um espaço de sociabilidade entre os LGBTQs, os mesmos dividem com os/as professores/as às várias situações de violência que enfrentam em seus lares familiares ou em outros lugares sociais. Nas duas escolas o público de estudantes transexuais tem o direito respaldado de usar o banheiro conforme sua identidade de gênero, mas em ambas as escolas não houve qualquer tensionamento a respeito da proibição do mesmo.

O nosso segundo objetivo específico buscou identificar os/as sujeitos que falam sobre diversidade sexual e LGBTQfobia na escola, nossos achados indicam que a escola Regular, por meio da gestão, incentiva os/a professores/as a falar pedagogicamente sobre temas relacionados a diversidade sexual e enfrentamento da LGBTQfobia. Porém, os/as professores/as relatam que falta formação pedagógica para que possam incentivar o debate entre a comunidade escolar.

Os/as professores/as afirmam que os/as alunos/as de identidade LGBTQs sempre estão pautando em sala de aula as suas vivências e como a escola pode ser um local seguro para eles/as falarem de situações de violência LGBTQfóbica. Mas, também relatam que alguns alunos/as, mais conservadoras, se afastam dos/as alunos/as LGBTQs, já outros usam da violência simbólica para desqualificar os/as alunos/as não-heterossexuais.

Na escola de Tempo Integral, segundo a gestora e as professoras, é incentivado trabalhar as questões de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTQfobia como temas transversais em suas disciplinas. Já que no currículo das escolas integrais de Pernambuco possui a disciplina de Direitos Humanos. No mais, para além das disciplinas, não há movimentação da gestão em fortalecer seminários, palestras ou minicursos sobre a temática, principalmente devido a um grupo de professores/as conservadores e evangélicos que reagem a qualquer possibilidade de ação pedagógica que valorize as identidades não-heterossexuais.

É importante levar o debate sobre a diversidade sexual e enfrentamento da LGBTQfobia nas escolas, mas diante da patrulha ideológica que visa a extinção desses temas, a melhor

forma de trabalhar essas questões é com respaldo institucional da secretaria de educação do Estado, na qual eleva seu caráter formativo e obrigatório.

Nas análises do nosso terceiro e último objetivo específico, no qual buscou identificar os principais sujeitos que sofrem e que negam a existência da diversidade sexual e da LGBT-fobia nas escolas, as gestoras das escolas relataram que o sofrimento causado pela não aceitação da orientação sexual ou identidade de gênero nos/as alunos/as é motivo de preocupação, pois os/as alunos relatam a batalha diária que é viver escondendo ou negando sua identidade LGBT.

As gestoras das duas escolas relatam que não negam o debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia, pois em suas gestões prevalecem o respeito e admiração com os/as alunos LGBTs. Porém, segundo os/as professores/as, a gestão deva situar mais o debate entre o corpo docente e entre os funcionários das escolas. Para que de fato, toda a escola possa trabalhar junta no combate ao preconceito LGBTfóbico.

Os/as professores das duas escolas relatam também que a negação do debate da diversidade ocorre, muitas vezes, por uma parcela do corpo docente que não se sente confortável com a temática ou que negam, por razões de cunho religioso, a diversidade de gênero e sexualidade situadas no interior da escola. Dessa maneira, há enfrentamentos, onde algumas parcelas dos/as professores/as combatem o preconceito LGBTfóbico e outros disfarçam ou negam veemente que ocorra a LGBTfoibia nas escolas.

O sofrimento causado pela ideologia LGBTfóbica e pela doutrinação heterossexista, segundo as gestoras das duas escolas, se faz presente na vida de seus alunos/as. Elas relatam o quanto a escola se configura como um espaço de acolhida para eles/as e incentiva o corpo docente e os outros funcionários a sempre prestar atenção na conduta dos/as alunos/as dentro e fora de sala de aula. Dessa forma, o sofrimento por ser de uma identidade não-heterossexual, pode ser também, motivo de orgulho e de respeito. Mas relatam que não tem como ajudar a todos/as, por isso pedem sempre que o corpo docente esteja na vanguarda do respeito e da vigilância contra a violência LGBTfóbica.

O corpo docente sempre está atento para receber os/as alunos/as com identidade LGBT, e acreditam que a negação do debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas ocorre por uma parcela dos/as professores/as evangélicos ou conservadores. Os/as professores da escola Regular afirmam que o tempo de formação pedagógica é bastante curto para focar em temas como gênero e sexualidade, e acreditam que a gestão poderia atuar mais nesse problema. O corpo docente da escola Integral possui mais tempo de

formação pedagógica, devido a dedicação exclusiva com a escola, dessa forma, sempre buscam trazer a temática para o grande público de professores/as.

Dessa forma, apontado os resultados alcançados pelos nossos objetivos específicos e agora respondendo a nossa pergunta de pesquisa, com a finalidade de evidenciar nosso objetivo geral, acreditamos que as questões de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas pode evidenciar o lugar da razão metonímica quando ela elege que a diversidade sexual é ignorante, pela lógica da monocultura do saber e inferior, pela lógica da classificação social. Na contramão dessas duas lógicas, encontramos também a transgressão como possibilidade de reivindicar o direito a diversidade sexual e o fim do preconceito LGBTfóbico nas escolas.

Quando a doutrinação heterossexista e a ideologia LGBTfóbica usa a lógica da monocultura do saber e da classificação social nas escolas, seu controle evidencia a negação da diversidade sexual nas escolas. Fica evidente quando o quadro docente pede que a gestão atue de forma mais pontual no combate do preconceito LGBTfóbico e na valorização de formações pedagógicas que visem questões de diversidade sexual como possibilidade direto de enfrentamento de qualquer tipo de violência gerada pela LGBTfobia escolar.

Outra forma de superação e enfrentamento da lógica da classificação social é a desconstrução de padrões normalizantes sobre as identidades LGBTs na escola. Segundo os/as professores/as entrevistados e as duas gestoras, as identidades LGBTs no cenário escolar são acionados como desviantes, inferiores, disparatados, contra a natureza que Deus “criou”. Discurso esse carregado por uma grande parcela de estudantes e do corpo docente nas escolas. É nessa quebra da tese da diferença, que supõe sempre o outro dentro de uma lógica binária e hierárquica, que o enfrentamento ocorre nas escolas.

É inegável o fato que, nas escolas, cada vez mais o público estudantil esteja pautando e reivindicando a saída do armário e pautando suas identidades como possibilidade outra de viver a liberdade de seus desejos, comportamentos e identidades. O quadro docente e a gestão das escolas estão vivenciando esses momentos e pautando como possibilidade enxergar essas mudanças como pertencentes as gerações contemporâneas. Uma mudança é necessária, ao passo que estamos falando de corpos e desejos em constantes mudanças.

Chegando ao final dessa jornada, nossa pesquisa buscou evidenciar como as escolas estão lidando com as diversas formas de viver as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar e como o preconceito LGBTfóbico é um mecanismo de controle da sexualidade e da “normalidade” estabelecida pela doutrinação heterossexista. Nossas conclusões foram lidas

pelo viés das subjetividades que acompanham as narrativas de nossas fontes de informação dessa pesquisa. Dessa forma, acreditamos que outras pesquisas podem ajudar a confrontar os dados levantados e ajudar a entender e problematizar o fenômeno da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas.

A finalização desse ciclo não evidencia o seu fim, mas outros caminhos devem ser trilhados. Como bem evoca Boaventura de Sousa Santos (2006), busquemos uma imaginação epistemológica que seja capaz de enfrentar o conhecimento único e a classificação social, ao lado de uma imaginação democrática que seja capaz de ter em sua gênese de luta a dimensão desconstrutiva e reconstrutiva. Despensar a doutrinação heterossexista e dispensar a ideologia LGBTfóbica é uma bandeira de luta. #EleNão!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004
- ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://Www.Anped.org.br/Reunioes-Cientificas/Nacional>. Acesso em: 15/07/2017.
- BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2006.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRAGA, Denise da Silva. (2004) **A educação sexual no cotidiano da escola: entre a visibilidade das formas reais de manifestação das sexualidades e a conformação à heterossexualidade**. Disponível em: <http://27reuniao.Anped.org.br/Gt14/T145.Pdf>. Acesso em: 15/06/2017.
- BRENNER, Ana Karina (2012). **Repercussões da Experiência Militante em outras Esferas da Vida: Jovens engajados em partidos políticos**. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/Images/Stories/Trabalhos/Gt03%20trabalhos/Gt03-2416_Int.Pdf Acesso em: 15/06/2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Coleção sujeito e história, Editora civilização brasileira: Rio De Janeiro, 2015.
- CASTAÑEDA, Martha Patricia Salgado. **Metodología de la investigación feminista**. Colección diversidad feminista, Fundación Guatemala, 2008.
- CAVALEIRO, M. Cristina (2006). **A Escola em movimento: Feminilidades homossexuais, identidades, pertencimento e exclusão**. Disponível em: <Http://29reuniao.anped.org.br/Trabalhos/Trabalho/Gt03-2589--Int.Pdf>. Acesso em: 15/06/2017.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. As Novas Práticas de Governo na Escola: O Corpo e a sexualidade entre o centro e as margens. BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault Filosofia e Política**: Editora Autêntica, 2013.
- CONNELL, Raewyn. **Gender**. Cambridge: Polly Press, 2002.
- COSTA, António Firmino da. A Pesquisa de terreno em sociologia. SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**: Editora Afrontamento, 1990.

DESLAURIERS, Jean-Pierre, KÉRISIT, Michèle. O Delineamento de pesquisa qualitativa. POU-PART; DESLAURIERS; GROULX; LAPERRIÈRE; MAYER; PIRES (Org.). **A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Editora Vozes, 2008.

DUQUE, Tiago. **Corpo, estado e militância, ou sobre aquilo que você precisa saber antes de começar a ler uma puta teoria**. Dossiê teoria queer, Revista Florestan. Ano 01 – Número 02, 2014

FERRARI, Anderson (2004) “Você não sabe ainda como eu vim para o mgm?” **Educação e construção de identidades homossexuais: Adolescentes no movimento gay**. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/Gt03/T032.Pdf>. Acesso em: 15/06/2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque, J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. v. 1: A vontade de saber. Tradução de: Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir.

FRY, Peter, MACRAE, Edward. **O que é Homossexualidade**. Editora brasiliense, 1985.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: Possibilidades Didáticas. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Editora Vozes, 2013.

GALINKIN, A.L; ISMAEL, E. **Gênero**. Camino L.; Torres A. R.; M.E.; Pereira, M.E. (Org). Psicologia Social: Temas e Teorias. 1º. Ed. Brasília: Technopolik Ed., 2011.

GARGALLO, Francesca. **El Feminismo y la educación en y para nuestra américa**. Revista venezolana de estudios de la mujer - Caracas, Julio-Diciembre 2008, Vol. 13, Nº 31. Disponível em: Http://Saber.Ucv.Ve/Ojs/Index.Php/Rev_Vem/Article/View/2122

GARTON, Stephen. **História da Sexualidade: Da antiguidade à revolução sexual**. Editorial estampa. Lisboa, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Transformações da intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. Editora celta, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de pesquisar: Como fazer uma pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GROPPO, Luís Antonio. (2017). **Ação coletiva e formação política: Os coletivos juvenis e a ocupação de uma universidade no sul de minas gerais**. Disponível em: Http://38reuniao.Anped.Org.Br/Sites/Default/Files/Resources/Programacao/Trabalho_38anped_2017_Gt03_77.Pdf. Acesso em: 15/06/2017.

GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular: Pulsões políticas do desejo**. Editora brasiliense, 1985.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Dp&A Editora, 2006.

HARAWAY, Donna. **“Gênero” para um dicionário marxistas: A política sexual de uma palavra**. Cadernos Pagu (22) Pp.201-246, 2004

HARDING, Sandra. **Ciência e tecnologia no mundo pós-colonial e multicultural: Questões de gênero**. Labrys, estudos feministas nº 3, Janeiro/ Julho 2003. Disponível em: <https://Www.Labrys.Net.Br/Labrys3/Web/Bras/Sandra1.Htm>.

ITURRA, Raúl. Trabalho de campo e observação participante em antropologia. SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das ciências sociais**. Editora afrontamento, 1990

JULIO, Josimeire Meneses, VAZ, Arnaldo. (2009) **Perspectivas de investigação da sala de aula a partir de uma teoria social de gênero**. Disponível em: <http://32reuniao.Anped.Org.Br/Arquivos/Trabalhos/Gt14-5734--Int.Pdf>. Acesso em: 15/06/2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: Um problema de todos. 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.

KELLER, Evelyn Fox. **Qual foi o impacto do feminismo na ciência?** Cadernos Pagu (27): Pp.13-34. Julho-Dezembro de 2006

KNOBLAUCH, Adriane. (2015) **Religião e formação docente: Desafios para uma educação mais-tolerante**. Disponível em: <http://37reuniao.Anped.Org.Br/Wp-Content/Uploads/2015/02/Trabalho-Gt14-4184.Pdf>. Acesso em: 15/06/2017.

LAGARDE, Marcela. **Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia**. Madrid. Horas y horas la editorial, 1996.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais: Caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da Ufpe, 2013.

LAGE, Allene. **Entre hegemonias e subalternidades, discursos e militâncias que apontam para uma ciência pós-colonial: É possível uma ciência mestiça?** In: Saberes – Revista Do Observatório Dos Movimentos Sociais. Ano I, Nº 01, Jul/Ago./Set./Out. (2008).

LAGE, Allene. **Lutas por inclusão nas margens do atlântico: Um estudo comparado entre as experiências do movimento dos sem terra/Brasil e da associação In loco/Portugal**. Volume I – Dissertação de Doutorado em sociologia. Coimbra: Faculdade de economia da universidade de coimbra, 2005.

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Barcelona: Laertes, 1996.

LAURETIS, Teresa. **A tecnologia do gênero**. Indiana Universty Press, 1987. Disponível em: <Http://Marcoaureliosc.Com.Br/Cineantropo/Lauretis.Pdf>.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre, Editora Ufmg, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer – Uma política pós-identitária para educação**. Estudos Feministas, 2001

MEYER, Dogmar Estermann. Gênero e educação: Teoria e política. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9. Ed. Editora Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. S. (ORG); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. Gomes. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Condensação de sentidos e paródia: Categorização social sobre sexo, gênero e sexualidade**. Tese De Doutorado – (Sociologia) Universidade Federal De Pernambuco, Ufpe. Programa De Pós-Graduação em Sociologia, 2013. Disponível em: <https://Repositorio.Ufpe.Br/Handle/123456789/11858>

MISKOLCI, Richard. **A Teoria queer e a questão das diferenças: Por uma analítica da normalização**. Congresso de leitura do Brasil, 2007.

MOSCOVICI, Serge; DOISE, Willem. **Dissensões e Consenso: Uma teoria geral das decisões coletivas**. Coleção horizontes da psicologia, 1991.

NETO, Otávio Cruz. O Trabalho de campo como descoberta e criação. MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. Gomes, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 27. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

NOGUEIRA. Paulo Henrique de Queiroz (2010). **Juventude: Entre a indisciplina e a zoação – Ufmg**. Disponível em: <Http://33reuniao.Anped.Org.Br/33encontro/App/Webroot/Files/File/Trabalhos%20em%20pdf/Gt03-6467--Int.Pdf>. 2010. Acesso em 15/06/2017.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos; OLIVEIRA, Aurenéa Maria De; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves De. **Os estudos sobre gênero e diversidade sexual e as proposições da pedagogia queer para constituição de contextos escolares emancipatórios.** Revista educação em questão, V 44. 30, P. 110, Set/Dez 2012.

OLIVEIRA, Anna Luiza Ramos Martins De. **O Discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar.** Tese De Doutorado - (Educação) Universidade Federal De Pernambuco, Ufpe. Programa De Pós-Graduação Em Educação, 2009.

OLIVEIRA, Karinnny Lima de. **“Marias também têm força”: A emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de caruaru.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal De Pernambuco, Caa. Programa De Pós-Graduação Em Educação Contemporânea, 2016.

PELÚCIO, Larissa. **Breve hhistória afetiva de uma teoria deslocada.** In: Dossiê teoria qqueer, Revista Florestan. Ano 01 – número 02- novembro de 2014.

PEREIRA, Cleyton Feitosa, SANTOS, Emerson Silva. **Estratégias educativas do movimento Lgbt de caruaru: Um relato de experiência das ações do coletivo lutas e cores.** In: Anais Do II Seminário Internacional do observatório dos movimentos sociais na américa latina. Universidade Federal de Pernambuco - Centro acadêmico do agreste Ufpe/Caa, 2016. Link para acesso: <http://Observatorioufpecaa.Blogspot.Com.Br/2016/11/Anais-Do-Ii-Seminario-Internacional-Do.Html> Acesso em: 15/11/2017.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. (2015) **Configuração do ofício de aluno: Meninos e meninas na escola.** Disponível em: <http://37reuniao.Anped.Org.Br/Wp-Content/Uploads/2015/02/Trabalho-Gt14-3976.Pdf>. Acesso em: 15/06/2017.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: Travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: Problematisações sobre a homofobia nas escolas.** – Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação, continuada, alfabetização e diversidade, Unesco, 2009.

PRADO, Marco Aurélio Máximo Prado. MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades: A hierarquia da invisibilidade.** Editora Cortez, 2008.

PRADO, Marco Aurélio Máximo Prado; MARTINS, Daniel Arruda; ROCHA, Leonardo Tolentino Lima. **O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional.** Bagoas, n. 04, p. 209-232, 2009

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**, Editora perseu abramo, 2011.

PRECIADO, Beatriz. **Multidões queer: Notas para uma política dos “anormais”**. Estudos feministas, Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-Abril/2011.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. Disponível em Http://Projcnpq.Mpbnet.Com.Br/Textos/Epistemologia_Feminista.Pdf. Acesso em 08/10/2017

RIBEIRO, Cláudia Maria; FILHA, Constantina Xavier. **Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do Gt 23**. Disponível em: Http://36reuniao.Anped.Org.Br/Pdfs_Trabalhos_Encomendados/Gt23_Trabencomendado_Claudiaribeiro.Pdf. Acesso em: 20/07/ 2017.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Revista bagoas, N. 5, p. 17-44, 2010.

RUBIN, Gayle. **Pensando sobre sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade**. Cadernos pagu, Campinas: Núcleo de estudos de gênero pagu, N. 21, p. 1-88, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os Conflitos urbanos no Recife: O caso do “Skylab”**. Revista crítica de ciências sociais, N° 11, maio, p. 9-59. Coimbra: Centro de estudos sociais, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. Editora cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. Editora cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo editorial, 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista crítica de ciências sociais, 63, outubro, 2002:237-280

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Editora civilização brasileira, 2003.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. Tese De Doutorado – (Educação) Universidade Federal De Pernambuco, Ufpe. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica**. In: Educação & Realidade. V. 16, Nº 2, Jul./Dez. Porto Alegre: Ufrgs, 1990.

SEDGWICK, Eve. **A Epistemologia do armário**. Cadernos Pagu (28), janeiro-junho, p. 19-54, 2007.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: Problematisações sobre a homofobia nas escolas**. – Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação, continuada, alfabetização e diversidade, Unesco, 2009.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcas da vida viável, marcas da vida vivível. O governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político LGBT**. Tese De Doutorado – Universidade do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

SILVA, Anna Líssia da. **Somos todos iguais (?) : Práticas e discurso sobre a diferença na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caa. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2014.

SILVA, Elizabeth Maria Da. **Mulheres emancipai-vos!: Um estudo sobre o pensamento pedagógico feminista de nísia floresta**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caa. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2014.

SILVA, Emanuely Arco Iris. **Ciência no feminino: Um estudo sobre a presença da mulher docente na pós-graduação da UFPE**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caa. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.

SIMÕES, Júlio Assis. FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora perseu abramo, 2009.

SMIGAY, Karin. **Sexismo, homofobia e outras expressões correlatadas de violência: Desafios para a psicologia política**. Psicologia em revista, belo horizonte, v.8, n.11, p. 32-46, Jun, 2002.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação: ?? quê ?? a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação**. Edições bagaço, janeiro de 2004.

VIEIRA, Rafael Lima. **Intencionalidades políticas no pensamento educativo da militância LGBT em caruaru**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caa. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2013.

VIÑUALES, Olga. **Lesbofobia. La biblioteca del ciudadano**. Edicions bellaterra, 2002.

WEEKS, Jeffrey. **Sexuality (key ideas)**. Ed.2. Routledge, 2003.

ANEXO A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO GESTORES/AS

Pesquisa sobre Consensos e dissensos sobre Diversidade Sexual e LGBTfobia na escola

Ferramenta de coleta de dados que objetiva analisar os principais consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola e quem são os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de Caruaru, para subsidiar pesquisa de dissertação de mestrado em educação contemporânea

Questionário (GESTORES)

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual sua formação inicial acadêmica?
- 3) Há quanto tempo você atua como gestor/a escolar?
- 4) Você se considera uma pessoa LGBT? (Lésbica, gay, bissexual, travesti ou transexual?)

() sim () não

- 5) Como você se reconhece, no que se refere a sua orientação sexual ou identidade de gênero?

Lésbica ()

Gay ()

Bissexual ()

Travesti ()

Transexual ()

Não binário ()

Heterossexual ()

Assexuado ()

Gênero fluído ()

Nenhuma das anteriores ()

- 6) Ser perguntado sobre sua orientação sexual/identidade de gênero causa algum desconforto ou constrangimento?

Sim ()

Não ()

Talvez ()

Não sei responder ()

- 7) Nos relate um pouco como responder a questão 5 trouxe para você lembranças, experiências e sentimentos (bons ou ruins)

- 8) Pensando um pouco sobre sua jornada pelo ensino médio, expressar sua orientação sexual/identidade de gênero foi um problema?

Sim ()

Não ()

Talvez ()

Não sei responder ()

- 9) Por quê?

- 10) Você saberia descrever o que seria LGBTfobia? (considere LGBTfobia como equivalente à homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia)

- 11) Você conhece situações de alguém que já sofreu algum caso de LGBTfobia na escola?

Não existe e não sei responder ()

Existe e conheço situações ()

- 12) Em caso de existência da LGBTfobia na escola, de onde parte o preconceito?

Alunos/as ()

Professores/as ()

Gestores/as ()

Funcionários da Secretaria ()

Terceirizados ()

- 13) Você tem conhecimento de estudantes LGBTs na escola?
- 14) Algum/a estudante fez o requerimento para utilizar o “nome social” na escola?
- 15) Você já foi vítima de preconceito, por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero na escola?

Sim ()

Não ()

Talvez ()

Não sei responder ()

- 16) Você poderia relatar o ocorrido?
- 17) Você já participou de alguma formação pedagógica sobre o tema de diversidade sexual e enfrentamento de LGBTfobia na escola?
- 18) Na escola existe algum tipo de atividade ou seminário produzido pela gestão escolar ou pelos alunos/as que trabalhem a temática da diversidade sexual ou enfrentamento da LGBTfobia?
- 19) Você já presenciou algum caso de violência LGBTfóbica na sua gestão? Se sim, como você tentou resolver a questão?
- 20) A gestão escolar incentiva o quadro de professores a participarem de planejamentos e atividades formativas que visem aprofundar as questões de gênero, diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia?
- 21) Há um diálogo da gestão, do quadro de professores e dos alunos em relação as questões de gênero, diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia?

- 22) Você considera relevante pesquisas como esta que versam sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia na escola?

Sim ()

Não ()

Talvez ()

Não sei responder ()

23) Você gostaria de colaborar para o aprofundamento desse estudo? Participando de outra etapa do estudo?

Sim ()

Não ()

24) Se SIM, deixe 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.

ANEXO B – ROTEIRO QUESTIONÁRIO PROFESSORES/AS**Pesquisa sobre Consensos e dissensos sobre Diversidade Sexual e LGBTfobia na escola**

Questionário (Professores)

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual sua formação inicial acadêmica?
- 3) Você se considera uma pessoa LGBT? (Lésbica, gay, bissexual, travesti ou transexual?)

() sim () não
- 4) Como você se reconhece, no que se refere a sua orientação sexual ou identidade de gênero?

Lésbica ()
Gay ()
Bissexual ()
Travesti ()
Transexual ()
Não binário ()
Heterossexual ()
Assexuado ()
Gênero fluído ()
Nenhuma das anteriores ()
- 5) Ser perguntado sobre sua orientação sexual/identidade de gênero causa algum desconforto ou constrangimento?

Sim ()

Não ()

Talvez ()

Não sei responder ()

- 6) Nos relate um pouco como responder a questão 5 trouxe para você lembranças, experiências e sentimentos (bons ou ruins)
- 7) Pensando um pouco sobre sua jornada pelo ensino médio, expressar sua orientação sexual/identidade de gênero foi um problema?

Sim ()

Não ()

Talvez ()

Não sei responder ()

- 8) Por quê?
- 9) Você saberia descrever o que seria LGBTfobia? (considere LGBTfobia como equivalente à homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia)
- 10) Você conhece situações de alguém que já sofreu algum caso de LGBTfobia na escola?

Não existe e não sei responder ()

Existe e conheço situações ()

- 11) Em caso de existência da LGBTfobia na escola, de onde parte o preconceito?

Alunos/as ()

Professores/as ()

Gestores/as ()

Funcionários da Secretaria ()

Terceirizados ()

- 12) Você já foi vítima de preconceito, por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero na escola?

Sim ()

Não ()

Talvez ()

Não sei responder ()

13) Você poderia relatar o ocorrido?

14) Você tem conhecimento de estudantes LGBTs na escola?

15) Algum/a estudante fez o requerimento para utilizar o “nome social” na escola?

16) Você já participou de alguma formação pedagógica sobre o tema de diversidade sexual e enfrentamento de LGBTfobia na escola?

17) Na escola existe algum tipo de atividade ou seminário produzido pela gestão escolar ou pelos alunos/as que trabalhem a temática da diversidade sexual ou enfrentamento da LGBTfobia?

18) Você já presenciou algum caso de violência LGBTfóbica na sua sala de aula? Se sim, como você tentou resolver a questão?

19) A gestão escolar incentiva o quadro de professores a participarem de planejamentos e atividades formativas que visem aprofundar as questões de gênero, diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia?

20) Há um diálogo da gestão, do quadro de professores e dos alunos em relação as questões de gênero, diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia?

21) Você considera relevante pesquisas como esta que versam sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia na escola?

Sim ()

Não ()

Talvez ()

Não sei responder ()

22) Você gostaria de colaborar para o aprofundamento desse estudo? Participando de outra etapa do estudo?

Sim ()

Não ()

23) Se SIM, deixe 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.

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GESTORES)

Pesquisa: **CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA: Quem fala, quem sofre, quem nega**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Nome;
- Idade;
- Formação acadêmica;
- Há quanto tempo atua na gestão escolar?
- Por que você aceitou participar dessa etapa da pesquisa?

DADOS ESPECÍFICOS

- Como você conceitua preconceito?
- De acordo com a sua reposta, você saberia informar de que modo nos tornamos preconceituosos?
- Quais os espaços que você compreende como sendo favorável ao preconceito?
- Como você poderia explicar sua orientação sexual ou identidade de gênero?
- Como foi a descoberta da sua orientação sexual ou identidade de gênero?
- 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?
- Quais as aflições que você acredita fazer parte da experiência de quem sofre e de quem comete homofobia?
- Considerando a sua experiência como professor/a, como você percebe a LGBTfobia no cotidiano da escola?
- Na escola tem alguém que sempre fala sobre questões de diversidade sexual?
- Na escola tem grupos ou pessoas específicas que sofrem com a LGBTfobia?
- Na escola tem alguém que nega o debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia?

- Você já presenciou alguma situação de LGBTfobia na escola? Se sim, por parte dos alunos, professores e/ou de outros profissionais?
- Você considera que os componentes curriculares do ensino médio colaboram para o entendimento sobre questões relacionadas às diversas formas de preconceito? E em relação à LGBTfobia?
- Você já cometeu LGBTfobia na escola? Como isso aconteceu?
- Esta pesquisa contribuirá para um melhor entendimento e enfrentamento à LGBTfobia na escola? E para você?

ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORES/AS)

Pesquisa: **CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA: Quem fala, quem sofre, quem nega**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Nome;
- Idade;
- Formação acadêmica;
- Por que você aceitou participar dessa etapa da pesquisa?

DADOS ESPECÍFICOS

- Como você conceitua preconceito?
- De acordo com a sua reposta, você saberia informar de que modo nos tornamos preconceituosos?
- Quais os espaços que você compreende como sendo favorável ao preconceito?
- Como você poderia explicar sua orientação sexual ou identidade de gênero?
- Como foi a descoberta da sua orientação sexual ou identidade de gênero?
- 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?
- Quais as aflições que você acredita fazer parte da experiência de quem sofre e de quem comete homofobia?
- Considerando a sua experiência como professor/a, como você percebe a LGBTfobia no cotidiano da escola?
- Na escola tem alguém que sempre fala sobre questões de diversidade sexual?
- Na escola tem grupos ou pessoas específicas que sofrem com a LGBTfobia?
- Na escola tem alguém que nega o debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia?

- Você já presenciou alguma situação de LGBTfobia na escola? Se sim, por parte dos alunos, professores e/ou de outros profissionais?
- Você considera que os componentes curriculares do ensino médio colaboram para o entendimento sobre questões relacionadas às diversas formas de preconceito? E em relação à LGBTfobia?
- Você já cometeu LGBTfobia na escola? Como isso aconteceu?
- Esta pesquisa contribuirá para um melhor entendimento e enfrentamento à LGBTfobia na escola? E para você?

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA: Quem fala, quem sofre, quem nega**, 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@homtail.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 analisar os principais consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola e quem são os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de Caruaru.

- Cada voluntário (a) concederá uma única entrevista podendo ser convocado (a) para esclarecimentos e informações complementares através de diálogos informais ao longo de 2018.
- **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 da/o participante para o desenvolvimento de uma pesquisa que poderá ajudar na compreensão das principais implicações que a LGBTfobia ocasiona na vida de estudantes LGBT's. Outro benefício consiste em a/o participante conferir visibilidade, no âmbito da escola onde estuda, 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 cotidiano da escola. A/O participante desta pesquisa também poderá colaborar para socialização de situações que violaram os direitos humanos de estudantes LGBT's praticadas pela comunidade escolar, contribuindo assim para que esse tipo de violação tenha a possibilidade de ser objeto de atenção do Estado e do Poder Público. Por fim, a/o participante terá uma devolução feita pelo pesquisador a respeito dos achados da pesquisa e uma cópia da versão final da Dissertação será entregue às escolas pesquisadas.

Os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas ligadas 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).**

Filipe Antonio Ferreira da Silva

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 **CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA: Quem fala, quem sofre, quem nega**, 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:

ANEXO F - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA: Quem fala, quem sofre, quem nega

Pesquisador responsável: Filipe Antonio Ferreira da Silva

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: UFPE/PPGEduC

Telefone para contato: (81) 99859-0479

E-mail: filipe.antonio20@hotmail.com

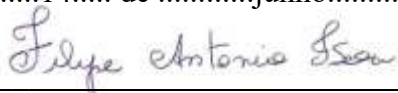
O(s) pesquisador (es) do projeto acima identificado(s) assume(m) o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados das entrevistas serão estudados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o voluntário da pesquisa.

O(s) pesquisador (es) declara(m) que os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas), ficarão armazenados em pastas de arquivo de computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador Filipe Antonio Ferreira da Silva, no endereço Rua Ivaildo Cordeiro de Sousa, 103, Vassoural, Caruaru, Pernambuco, CEP 55030-135, pelo período de mínimo 5 anos.

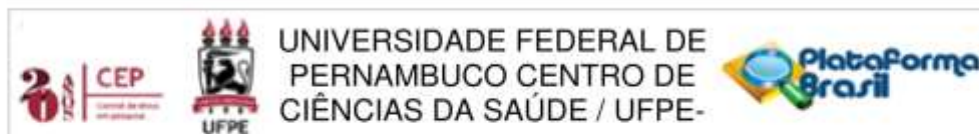
O(s) Pesquisador(es) declara(m), ainda, que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/CCS/UFPE.

Recife,14..... dejunho..... de 2018.



Assinatura Pesquisador Responsável

ANEXO G - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA: Quem fala, quem sofre, quem nega

Pesquisador: FILIPE ANTONIO FERREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 91536518.5.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO ACADEMICO DO AGRESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.796.042

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa do Mestrado em Educação Contemporânea da UFPE.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os principais consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola e quem são os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de Caruaru.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

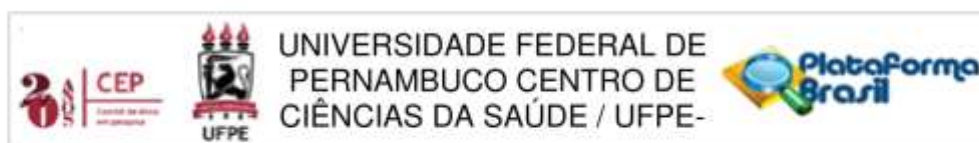
Adequados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual será utilizado o método do caso alargado que tem sua origem na antropologia cultural e social e foi desenvolvido pelo Sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1983). Nesta metodologia será estudado um caso isolado (uma realidade) e suas especificidades serão ampliadas no encontro de outros fatores que se unam ou não aos casos não conhecidos.

A área de estudo será a cidade de Caruaru/Pernambuco. Serão selecionadas duas escolas da rede estadual de ensino, situadas na cidade, sendo ambas com turmas do ensino médio, uma escola de referência e outra escola da rede regular.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepocs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.796.042

Para a coleta de dados serão realizados a observação participante, as conversas informais, os diários de campo e as entrevistas semi-estruturadas, a partir da construção de um roteiro de entrevista.

Esta pesquisa pretende entrevistar dois/duas gestores/as escolares, um de cada escola, oito professores/as, sendo um de cada escola, adotando-se o critério de paridade de gênero na seleção dos entrevistados.

Os grupos e os critérios de inclusão escolhidos serão os seguintes:

- gestores responsáveis pela escola. Sendo um/a gestor da Escola de Tempo Integral e um/a gestor da escola de tempo regular.
- oito professores/as da escola de tempo integral e da escola regular e que oferecem componentes curriculares que se aproximem das temáticas discutidas nesta pesquisa, tais como as disciplinas de sociologia, filosofia, língua portuguesa e história, pois considera-se haver maior sensibilidade e compreensão, por parte destes docentes, sobre as questões desenvolvidas no estudo.

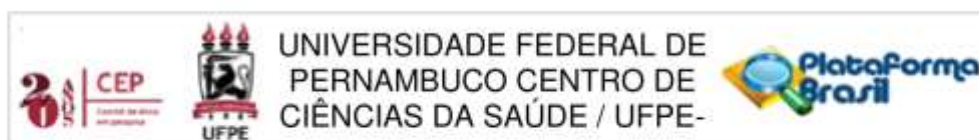
Estarão excluídas da pesquisa:

- alunas e alunos com idade inferior a 18 anos;
- gestores/as e professoras/es que não expressarem voluntariamente a anuência, mediante assinatura do TCLE, de participar da pesquisa.

Será utilizada também a técnica de observação participante, que possibilita ao pesquisador, enquanto presença intelectual no cotidiano pesquisado, um encontro com sujeitos populares. Essa forma de encontro possibilita uma riquíssima troca de experiências e conhecimentos. Uma ecologia dos saberes é praticada, vivenciada e formalizada pelos escritos científicos do pesquisador, surgem, assim, novas descobertas e novas (re)elaborações de conhecimento.

Serão também utilizadas as entrevistas, que permitem ao pesquisador/a, após uma longa observação participante da realidade, conhecer mais de perto os entraves e os confrontos que os sujeitos da pesquisa podem oferecer para a hipótese de trabalho.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.796.042

Ao fazer uso das conversas informais e da entrevista semi-estruturada, prete-se possibilitar que os/as participantes possam, de forma oral e livre, falar sobre os acontecimentos de suas vidas vivenciadas no cotidiano escolar e fora dele. Sendo assim, a intensa e produtiva entrevista se consolidará como uma construção credível de troca de experiências e de saberes outros, possibilitado uma maior riqueza para a hipótese da pesquisa.

Como instrumento qualitativo, o diário de campo será utilizado por proporcionar que o/a pesquisador/a descreva em detalhes as várias ações, movimentações, inquietações, angústias e singularidades vividas no trabalho de campo. Como um companheiro "invisível", o diário de campo proporciona ao pesquisador/a analisar detalhes que as entrevista e a observação participante não conseguem dar conta.

Será utilizado o arcabouço analítico da sociologia das ausências e o trabalho de tradução como aporte teórico e metodológico desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2006).

A sociologia das ausências é uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças.

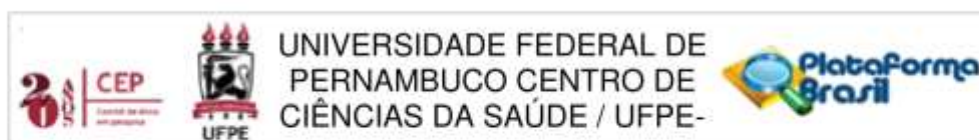
É concebida como um novo conhecimento de leitura do mundo, que contempla uma realidade mais ampla, na qual inclui uma diversidade baseada fora do espectro das experiências difundidas e que vai além de uma verdade produzida como universal.

Pretende-se com a pesquisa identificar, a partir das duas escolas escolhidas, as vozes de quem fala, de quem sofre e de quem nega a existência da diversidade sexual e a LGBTfobia, além de verificar as articulações, os confrontos e as hierarquias entre as diferentes experiências e suas estratégias de ação, de modo a avaliar o potencial de cada uma delas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.796.042

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

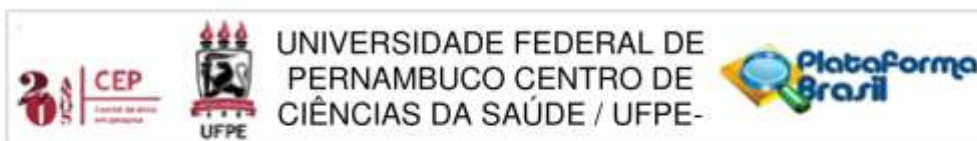
Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1127456.pdf	15/06/2018 11:39:45		Aceito
Outros	Curriculo_Allene_Carvalho_Lage.pdf	15/06/2018 11:39:24	FILIPPE ANTONIO FERREIRA DA	Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.796.042

Outros	curriculo_filipe.docx	15/06/2018 11:38:45	FILIBE ANTONIO FERREIRA DA	Aceito
Outros	vinculo.pdf	15/06/2018 11:15:28	FILIBE ANTONIO FERREIRA DA	Aceito
Outros	entrevista_professores.docx	15/06/2018 10:47:32	FILIBE ANTONIO FERREIRA DA	Aceito
Outros	entrevista_gestores.docx	15/06/2018 10:47:14	FILIBE ANTONIO FERREIRA DA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	15/06/2018 10:42:06	FILIBE ANTONIO FERREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_filipe.docx	15/06/2018 10:41:40	FILIBE ANTONIO FERREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_anuencia.pdf	15/06/2018 09:37:43	FILIBE ANTONIO FERREIRA DA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTOFILIBE.pdf	14/06/2018 11:37:53	FILIBE ANTONIO FERREIRA DA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_confidencialidade.docx	28/05/2018 14:41:07	FILIBE ANTONIO FERREIRA DA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 02 de Agosto de 2018

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

**ANEXO H – CARTA DE ANUÊNCIA DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
AGRESTE CENTRO NORTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE
PERNAMBUCO**



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que aceitamos o(a) pesquisador(a) *Filipe Antonio Ferreira da Silva* para desenvolver o projeto de Pesquisa **CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA: quem fala, quem sofre, quem nega**, que está sob a coordenação/orientação da *Professora Dra. Allene Carvalho Lage*, cujo objetivo é conhecer a qualidade de vida do professor. A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Comprometendo-se a utilizar os dados e matérias coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Caruaru, 21 de maio de 2018


Flávio Carlos da Silva
Gestor Regional
Mat 225 167-5
Flávio Carlos da Silva
Gerente Regional