



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

WELMA CRISTINA BARBOSA MAFRA

MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS MILITANTES DO MOVIMENTO
LGBT EM BELÉM/PA

BELÉM
2019

WELMA CRISTINA BARBOSA MAFRA

**MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS MILITANTES DO MOVIMENTO
LGBT EM BELÉM/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Currículo da Escola Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

**BELÉM
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

M187m Mafra, Welma Cristina Barbosa
Memórias de escolarização de jovens militantes do movimento
LGBT em Belém / PA / Welma Cristina Barbosa Mafra. — 2019.
138 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2019.

1. Homossexuais - Educação - Belém (PA). 2.
Homossexualidade e educação - Belém (PA). 3. Minorias
sexuais - Belém (PA). 4. Escolas - Belém (PA). I. Título.

CDD 371.82664

WELMA CRISTINA BARBOSA MAFRA

**MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS MILITANTES DO MOVIMENTO
LGBT EM BELÉM/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Currículo da Escola Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Data da Defesa: 07/05/2019

Banca de Defesa de Dissertação:

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – Orientador
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Leandro Passarinho Reis Junior – Membro avaliador
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Márcio Antonio Raiol dos Santos – Membro avaliador
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves – Membro avaliador
Universidade Federal do Acre

*Dedico este trabalho à minha vó Eunice,
que errou comigo só uma vez, ao me
precaver sobre os perigos de se estudar
demais – teimosa que fui e sou, não escutei
os conselhos...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela fé na vida. Sem Ele, os recomeços necessários seriam muito mais difíceis.

Aos meus filhos Otto, Levy e Cecília que, em suas demandas de criança, me fizeram tentar ser melhor.

Ao meu marido Rogério Mafra, que divide comigo as vitórias e os insucessos, as tristezas e alegrias num caminhar de muita cumplicidade.

À Ana Maria Barbosa, minha tia/madrinha/mãe que cuidou de minha educação com muito primor - Obrigada.

À minhas irmãs, Jéssica e Juliana, ambas futuras professoras. Sei que construirão seu próprio chão de estrelas.

À Silvia Dutra, minha sogra, um exemplo de mulher para mim e para muitos.

À Sabrina Drummond, militante do Movimento LGBT de São Luís que foi assassinada durante uma atividade de conscientização da população LGBT com relação aos perigos da AIDS – agradeço por ter me despertado para uma questão social tão desafiadora.

Aos jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA, que me permitiram tratar de uma realidade social urgente - agradeço a doação e o mergulho comigo nesta pesquisa que, para mim, é uma retomada de projeto de vida.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha**, com quem aprendo muito sobre a educação, a pesquisa e as pessoas. Obrigada pela aposta de que juntos poderíamos construir um trabalho digno. O seu empenho e sua capacidade são inspirações que levarei comigo. Obrigada por todas as lições.

Aos professores doutores **Leandro Passarinho Reis Junior, Márcio Antonio Raiol dos Santos e Rafael Marques Gonçalves** que, prontamente, aceitaram contribuir com esta pesquisa.

Aos professores e demais servidores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB que, sem sombra de dúvidas, são de uma competência avassaladora.

Às professoras Ana Maria Tancredi Carvalho, Selma Costa Pena, Eliana da Silva Felipe, Dalva Valente Guimarães Gutierrez, Edna Abreu Barreto e o professor Fernando Augusto de Oliveira e Silva Filho, do Instituto de Ciências da Educação, que acreditaram que eu merecia a oportunidade de continuar estudando, ainda em face de impedimentos burocráticos – sem esse apoio, essa dissertação não seria uma realidade.

Aos amigos de mestrado, companheiros importantes na vivência das alegrias e no enfrentamento das angústias e dúvidas. Obrigada pela partilha.

RESUMO

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, cuja finalidade é analisar as memórias de escolarização de jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA. Para tanto, buscamos evidenciar quais experiências de heteronormatividade foram vividas pelos sujeitos da pesquisa durante sua trajetória de escolarização; identificar quais as posturas adotadas por esses sujeitos frente à vivência de experiências heteronormativas durante sua trajetória escolar, e; desvelar possíveis relações entre as experiências de heteronormatividade vividas em suas trajetórias de escolarização e seu atual engajamento na militância LGBT na cidade de Belém/PA. Em vista disso, foram entrevistados 04 indivíduos jovens (entre 15 e 29 anos, conforme a Lei nº12.852), que se autodeclararam de identidade LGBT, concluíram toda a educação básica e fazem parte de coletivos que lutam pelos direitos de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. Durante a pesquisa, a luz das teorias críticas, foram problematizadas a escola, a sexualidade e a normatização como instrumentos de hegemonia e desigualdade social. Refletimos sobre o ideal de homogeneização escolar e as vivências dos corpos desviantes em território de concepções cristalizadas acerca do que é ser homem ou mulher. As entrevistas foram transcritas e submetidas à Análise de Conteúdo, a qual nos evidenciou um conjunto de práticas escolares de conformação de corpos e mentes aos ideais heterossexistas. Identificamos uma escola básica que se esquiva do debate político sobre a sexualidade e a diversidade sexual, mas que, auxiliada pelas famílias, se preocupa em reproduzir papéis sociais generificados onde homens e mulheres são pensados em relações de oposição e complementaridade. Encontramos uma escola, na qual docentes, pais e demais servidores criam obstáculos ao afeto e a solidariedade entre heterossexuais e pessoas de identidade LGBT. Observamos a sistemática desqualificação dos jovens estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transexuais que são tratados como anormais e impróprios, seres perigosos que precisam ser controlados ou banidos, elementos que retroalimentam o heterossexismo social e todos os seus perversos desdobramentos que confluem para o incremento da desigualdade social.

Palavras-chave: Escola. Desigualdade Social. LGBT. Heteronormatividade.

ABSTRACT

The present study is characterized as a qualitative, descriptive and interpretative research, whose purpose is to analyze the memories of schooling of young militants of the LGBT Movement in Belém/PA. In order to do so, we sought to show which heteronormativity experiences were experienced by the research subjects during their schooling trajectory; to identify the postures adopted by these subjects regarding the experience of heteronormative experiences during their school career, and; to unveil possible relationships between the experiences of heteronormativity experienced in their schooling trajectories and their current engagement in LGBT militancy in the city of Belém/PA. In view of this, four young individuals (aged between 15 and 29 years, according to Law n° 12,852) were interviewed, who declared themselves to be LGBT identities, completed all basic education and are part of groups that fight for the rights of lesbians, bisexual and transgender people. During the research, in the light of critical theories, school, sexuality and normatization were problematized as instruments of hegemony and social inequality. We reflect on the ideal of school homogenization and the experiences of deviant bodies in the territory of crystallized conceptions about what it is to be a man or a woman. The interviews were transcribed and submitted to Content Analysis, which showed us a set of school practices of conformation of bodies and minds to heterosexist ideals. We have identified a basic school that shies away from the political debate about sexuality and sexual diversity, but which, assisted by families, is concerned with reproducing generalized social roles where men and women are thought of in relations of opposition and complementarity. We find a school in which teachers, parents and other servants create obstacles to the affection and solidarity between heterosexuals and LGBT people. We observe the systematic disqualification of young lesbian, gay, bisexual and transsexual students who are treated as abnormal and inappropriate, dangerous beings that need to be controlled or banned, elements that feed back social heterosexism and all of its perverse consequences that converge to increase social inequality.

Key-words: School. Social Inequality. LGBT. Heteronormativity

LISTA DE SIGLAS

- AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- APOLO – Grupo Pela Livre Orientação Sexual
- ATRAMA – Associação de Travestis e Transexuais do Maranhão
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- COR – Cidadania, Orgulho e Respeito
- FETRAF-MA – Federação dos Trabalhadores(as) na Agricultura Familiar do Maranhão
- GHP – Grupo Homossexual do Pará
- GRETTA – Grupo de Resistência de Travestis e Transexuais da Amazônia
- GGB – Grupo Gay da Bahia
- HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- INCLUDERE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão
- LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
- MEC – Ministério da Educação
- NuRuNI – Núcleo de Extensão e Pesquisa com Populações e Comunidades Rurais, Negras Quilombolas e Indígenas.
- OLIVIA – Organização da Livre Identidade e Orientação Sexual do Pará
- PPEB – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
- UFPA – Universidade Federal do Pará
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 A ESCOLHA DO TEMA E OBJETO DE ESTUDO	10
1.2 A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	16
1.3 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	21
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
2.1 DESENHANDO UM CAMINHO: ENTRE MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	23
3 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO “BOM ESTUDANTE”	33
3.1 ESCOLA: UMA DESNATURALIZAÇÃO NECESSÁRIA	33
3.2 ESCOLA, IDEOLOGIA E DESIGUALDADE	40
4 HETERONORMATIVIDADE: PRIMEIRAS PALAVRAS	52
4.1 SOBRE O CORPO E A SEXUALIDADE: A INSTITUIÇÃO DE UMA NORMA SOCIAL A PARTIR DO DISCURSO DO MAIS FORTE	53
4.2 ENTRE A FÉ E A CIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS DESNECESSÁRIOS	56
4.3 HETERONORMATIVIDADE: O LAÇO DO PASSARINHEIRO	66
4.3.1 HETERONORMATIVIDADE: ALGUMAS CATEGORIAS IMPORTANTES PARA UM DEBATE LIBERTADOR	73
4.4 ESCOLA HETERONORMATIVA: A FORMA QUE DEFORMA	80
5 MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: O QUE CONTAM OS JOVENS MILITANTES NO MOVIMENTO LGBT EM BELÉM/PA?	88
5.1 QUANDO A REALIDADE SE MOSTRA	90
5.2 ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA	102
5.3 ENTRE O QUE SE FOI E O QUE SE É	107
5.3.1 Militância LGBT em uma interface indireta com a heteronormatividade escolar	108
5.3.2 Militância LGBT em uma interface direta com a heteronormatividade escolar	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	135
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	138

1 INTRODUÇÃO

Esta seção tem por objetivo apresentar o processo de assunção do tema e do objeto de pesquisa, bem como evidenciar a sua relevância a partir de uma breve problematização.

1.1 A ESCOLHA DO TEMA E DO OBJETO DE ESTUDO

Cursar o mestrado fazia parte de um desejo antigo. Entretanto, em função das dinâmicas próprias da vida de uma estudante trabalhadora, a oportunidade de reingressar na universidade, em uma pós-graduação *stricto sensu*, não aconteceu de forma rápida e sem obstáculos. O ingresso no mestrado, no meu caso, só pôde ser feito após o equacionamento das questões relativas à sobrevivência material mais imediata.

Em época de faculdade, apesar do interesse, não dispunha de tempo para as atividades de pesquisa e, sem dúvida, não se forja um bom pesquisador na ausência de um tempo de leituras, de entrosamento com as metodologias, de vivência do campo e o aperfeiçoamento da escrita, bases para se pleitear o mestrado, em minha opinião.

Ante a essa dificuldade, uma das estratégias que adotei para me manter em movimento e seguir aprendendo foi participar das discussões de alguns dos movimentos sociais presentes na universidade naquela época.

Foi dessa maneira que, em 1999, me engajei no Mãe Andressa, um coletivo de mulheres negras maranhenses que discute e problematiza as questões de gênero, a partir da identidade racial. Posteriormente, já em 2004, conheci a Federação dos Trabalhadores(as) na Agricultura Familiar do Maranhão (FETRAF-MA) que se ocupa das demandas sociais e produtivas das populações do campo. No Maranhão, vivia-se um embate extremamente feroz entre a proposta da agricultura familiar, representada, muitas vezes, pelas comunidades tradicionais e o agronegócio, centrado na produção de soja.

Aparentemente, ambos os movimentos tratam de questões distintas, mas essa impressão é apenas superficial, haja vista que as questões do campo estão perpassadas pelas questões de gênero e etnia, especialmente no Maranhão, onde vive uma população predominante negra.

O meu envolvimento com a pesquisa científica se deu alguns anos depois, a partir, justamente, da conjunção destas duas áreas temáticas: as questões étnico-raciais e as do campesinato brasileiro.

Por estudar o negro e o campo, me aproximei do grupo de pesquisa NuRuNI (Núcleo de Extensão e Pesquisa com Populações e Comunidades Rurais, Negras Quilombolas e

Indígenas) no Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente da Universidade Federal do Maranhão e, depois de alguns meses, fui convidada pelo Professor István van Deursen Varga para colaborar, como pesquisadora, nos projetos de pesquisa “Acolhimento e acesso ao diagnóstico e tratamento do HIV/Aids no Maranhão e em São Paulo”, um trabalho de parceria entre as Universidades Federais do Maranhão e de São Paulo, e as Secretarias Estaduais de Saúde do Maranhão e de São Paulo e “Acolhimento e acesso ao diagnóstico e tratamento do HIV/aids para a população negra, em dois Serviços de Assistência Especializada de São Luís/MA” que tiveram como objetivo o levantamento de informações sobre as condições de acesso ao diagnóstico e ao tratamento do HIV/Aids, analisando a partir das categorias raça/cor por autoidentificação para avaliar se estes se constituíam em elementos de diferenciação no acolhimento aos usuários dos Serviços de Atendimento Especializado.

Estas pesquisas despertaram meu interesse em continuar estudando sobre as características da epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS e como as diversas políticas públicas poderiam contribuir para a redução da vulnerabilidade de nossa população. Dessa feita, ao me inscrever para a seleção no programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB da Universidade Federal do Pará – UFPA, elaborei como pré-requisito para a seleção, uma proposta de pesquisa intitulada CURRÍCULO ESCOLAR E HIV/AIDS: UM OLHAR A PARTIR DOS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PARA O ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

Ocorre que, após a aprovação no processo seletivo de ingresso no mestrado, durante a realização das disciplinas de Atelier de Pesquisa I e Vivência em Grupo de Pesquisa, dentro da linha de Currículo da Escola Básica, pude me aproximar das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão – INCLUDERE, que, de forma sistemática, atua no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, na educação especial na perspectiva da educação inclusiva e no enfrentamento da LGBTfobia, temáticas que estão no centro das discussões sobre direitos humanos e democracia.

A proposta vigorosa do INCLUDERE leva a universidade a se posicionar frente a um processo histórico de exclusão de minorias e de secundarização daqueles que, por não estarem no centro das tomadas de decisão, tem suas vozes silenciadas e suas demandas colocadas em segundo plano.

O INCLUDERE provoca a comunidade acadêmica a refletir e atuar em favor de uma educação emancipatória, elemento fundamental para a viabilidade das mais diversas expressões humanas.

Para tanto, o seu trabalho, que congrega estudantes e profissionais de diversos campos do conhecimento, que se inserem desde a educação básica à pós-graduação, se municia de uma ecleticidade de sujeitos e saberes em uma conjunção de forças que deem um significado político para a educação inclusiva.

Assim é que são propostos cursos de formação de professores e estudantes, dentro da universidade e nas escolas, que têm por objetivo o fomento à garantia de direitos de crianças e adolescentes, a inclusão de pessoas em situação de deficiência e o enfrentamento da aversão ou ódio irracional às pessoas de identidade LGBT.

Com base nessas prerrogativas, realizamos, em 2017, na Universidade Federal do Pará, o III Simpósio de Educação como Possibilidade de Resistência à Violência contra Pessoas LGBT, e em virtude das múltiplas vivências colocadas pelos participantes do evento (inclusive algumas relacionadas diretamente às suas memórias escolares); por meu interesse nas discussões acerca da sexualidade (haja vista a minha proposta inicial de discutir a AIDS no currículo escolar); e as atividades de enfrentamento à LGBTfobia propostas pelo INCLUDERE, nós, meu orientador e eu, nos apercebemos do quão interessante e rico poderia ser discutir a escola básica vivida pelas pessoas de identidade LGBT.

Essa tomada de decisão, de fato, mudou o estado das coisas, afinal, construir uma pesquisa acerca de uma temática tão instigante, atual e urgente demanda um sensível mergulho em nossos valores éticos e humanos e um profundo comprometimento do pesquisador.

Assim, prosseguimos amadurecendo a ideia, mergulhando no referencial teórico e perspectivando de que ponto abordaríamos a escola básica nesta pesquisa. Foi dessa maneira, e aos poucos, que entendemos que deveríamos interrogar sobre as memórias escolares de jovens que hoje atuam no Movimento LGBT em Belém/PA em face à heteronormatividade vivenciada no espaço escolar.

Desenvolver uma pesquisa que articule a escola básica e o Movimento LGBT, tem sido um caminho encantador, porém preocupante, pois é certo que o Movimento LGBT e suas bandeiras de luta não podem ser encarados com frivolidade porque, “para além das plumas e paetês”¹ (ROZARIO, 2016), há uma demanda por uma visibilidade positiva que, a meu ver, só será conseguida por meio de lutas que visem à superação das múltiplas formas de

¹ “Para além das Plumais e Paetês”: a atuação do movimento LGBT de Belém-PA no enfrentamento da LGBTfobia é título da Dissertação de Rosário (2016).

discriminação, opressão e violência, enfiamentos que lhes garantam inclusão política, social e econômica, e como consequência, a vivência da cidadania.

A partir desse entendimento, é necessário que se diga que cada linha escrita neste texto dissertativo tem por objetivo fortalecer a luta em favor da garantia do respeito à diversidade sexual e de gênero.

Sendo assim, esta dissertação tem sido concebida como um instrumento que, ao ser somado a outros, ampliem os debates que interroguem a intransigência heteronormativa e reafirmem a igualdade como princípio humano fundamental e incontestável.

Parece-nos essencial dizer estas palavras, especialmente em um momento histórico como esse, no qual as concepções neoconservadoras, fortemente amparadas pelo ideal neoliberal, avançam a passos largos sobre a sociedade brasileira, nos expondo a toda sorte de perda de direitos e garantias.

A violação de direitos é uma realidade para todos nós. Entretanto, em uma sociedade que, além de classista, é machista, heterossexista, racista e misógina, alguns são mais vulneráveis que outros: é o caso das populações LGBT.

A heteronormatividade², que diz respeito a um conjunto de dispositivos disciplinares que estabelecem a heterossexualidade como possibilidade única de vivência normal da sexualidade humana (JUNQUEIRA, 2012), é um grande marcador da angústia daqueles que são lésbicas, gays, bissexuais ou transgêneros, posto que ela direciona as vivências de ódio e intolerância que, prontamente, recaem sobre aqueles que não se assujeitam aos condicionantes das normas de gênero.

Esses sujeitos são alcançados e despojados de sua humanidade com base em sua orientação sexual e sua identidade de gênero e, a partir de então, sucessivas alienações e interdições vão lhes sendo impostas no acesso e no usufruto de diversos direitos inerentes à condição humana, dentre eles, a educação (ANDRADE, 2012).

É nesse cenário que os jovens de identidade LGBT enfrentam a escola da homogeneização, onde *a norma é ser normal*, e ser normal é não ser quem se é, é ser outro, *é ser heterossexual*, caso contrário, o que lhes resta são as reprimendas, os constrangimentos, as invisibilidades, as interdições, as violências e a morte (MONTREOZOL, 2011).

Dessa forma, MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS MILITANTES DO MOVIMENTO LGBT EM BELÉM/PA é o nosso objeto de estudo, e sua assunção como tal, reflete não apenas questões de predileção, uma vez que é importante reconhecer que uma

² Considerando que a discussão sobre heteronormatividade é fundamental para esta pesquisa, este conceito será retomado e aprofundado na seção 4 desta Dissertação.

pesquisa de pós-graduação tem a função de contribuir na (re)construção de um dado *corpus* teórico, em um movimento dialético, que é próprio das ciências.

Dessa maneira, no intuito de melhor compreender como a academia tem se posicionado sobre a escolarização de pessoas de identidade LGBT, e qual é o fluxo da produção de dissertações e teses sobre o assunto, realizamos um levantamento tomando por base o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia (IBICT), e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A busca no banco de dados da BDTD/IBICT, que foi realizada em julho de 2017, utilizou, inicialmente, o descritor LGBT e, em seguida, os demais descritores de nossa pesquisa, a saber: educação, heteronormatividade e memórias escolares. Na pesquisa da palavra-chave LGBT, houve 123 Dissertações e 38 Teses, num total de 161 produções. Quando acrescentamos a palavra EDUCAÇÃO à LGBT, aparecem apenas 37 produções, sendo 26 Dissertações e 11 Teses.

Continuamos com a pesquisa utilizando a sigla LGBT e a palavra HETERONORMATIVIDADE. Nessa busca, apareceram apenas 9 Dissertações e 7 Teses. Por fim, quando buscamos LGBT, EDUCAÇÃO, HETERONORMATIVIDADE e MEMÓRIAS ESCOLARES encontramos apenas a Tese HETERONORMATIVIDADE E SEXUALIDADE LGBT: REPERCUSSÕES DOS DISCURSOS ESCOLARES SOBRE SEXUALIDADE A CONSTITUIÇÃO DAS SEXUALIDADES NÃO NORMATIVAS, de autoria de Denise da Silva Braga, na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Já a plataforma do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, diferentemente do banco de dados da BDTD/IBICT, nos oferece apenas uma opção de busca inicial. Quando o pesquisador coloca mais de uma palavra-chave na busca na plataforma da CAPES, é realizada a busca de todas as Dissertações e Teses que apresentem uma ou a outra palavra-chave, não havendo a interação das palavras-chaves como buscador único. Isto, sem dúvida, dificulta um pouco mais o trabalho, mas não o inviabiliza, pois há critérios para refinamento da busca como: tipo (tese, dissertação), ano de publicação, grande área do conhecimento, Programa de Pós-Graduação, dentre outros.

Deste modo, quando fizemos a primeira busca para a sigla LGBT, em agosto de 2017, foram-nos apontadas 231 Dissertações e 68 Teses, num total de 299 produções, de 2006 a 2016. A seguir, quando colocamos as palavras LGBT e EDUCAÇÃO, o número de produções extrapola para 85.350 Dissertações e Teses no mesmo período. Sendo assim, optamos por utilizar apenas o descritor LGBT e refinar a busca com parâmetros relacionados à Grande Área

do Conhecimento, em que utilizamos Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar, por conta da afinidade à nossa temática, e por fim, o último refinamento da pesquisa se deu na Área de Conhecimento, em que restringimos aos trabalhos da área de Educação.

Quando restringimos às Grandes Áreas do Conhecimento, passamos para 262 pesquisas, sendo 204 dissertações e 58 Teses e, finalmente, quando definimos as pesquisas relacionadas à área de Educação, encontramos um total de 39 trabalhos, sendo 28 Dissertações e 11 Teses.

Para delimitar geograficamente a pesquisa no banco de dados, fizemos também uma busca refinada por Instituições de Ensino Superior paraenses para o tema LGBT. Encontramos 16 trabalhos ligados às áreas de Direito, 4 em Arte, 3 na Educação e 2 em cada uma das áreas de Psicologia, Antropologia, Sociologia, Serviço Social, Ciência Política e Letras.

Após essa busca, com o quantitativo de 37 Dissertações e Teses na BDTD/IBICT e 39 Dissertações e Teses no Banco da CAPES, foi realizada uma análise mais detalhada, a partir do exame do título, das palavras-chave, do resumo, da introdução e/ou da metodologia para verificar aproximação temática com o presente estudo.

Destacamos, assim, 7 pesquisas, sendo 4 Dissertações e 3 Teses, que teriam algum tipo aproximação temática com o nosso estudo, seja por discutir educação, heteronormatividade e/ou memórias escolares em relação às pessoas de identidade LGBT. Dessas 7 pesquisas, apenas uma foi realizada no Pará: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS DE SEXUALIDADE LGBT SOBRE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES EM SEUS PROJETOS DE VIDA, tese de Francisco Ednardo Barroso Duarte, ex-aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, concluinte do ano de 2015.

A Tese AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS DE SEXUALIDADE LGBT SOBRE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES EM SEUS PROJETOS DE VIDA teve por objetivo discutir e analisar as representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre os processos de escolarização e as implicações deste percurso em seus projetos de vida. Para tal, apoiou-se epistemologicamente na Teoria das Representações Sociais e na Teoria Queer, caracterizando-se como um estudo descritivo, qualitativo e interpretativo baseado na Análise de Discurso do Sujeito Coletivo.

Logo, como poderá ser visualizado durante a leitura do presente texto, apesar da proximidade temática entre a tese AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS DE SEXUALIDADE LGBT SOBRE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS

IMPLICAÇÕES EM SEUS PROJETOS DE VIDA e a proposta de pesquisa MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS MILITANTES DO MOVIMENTO LGBT EM BELÉM/PA, ambas não comungam do mesmo objeto, não compartilham do mesmo aporte epistemológico, bem como se diferenciam, também, no tocante ao universo de sujeitos pesquisados.

1.2 A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Mesmo em face da diversidade da comunidade escolar, durante muito tempo, o fenômeno da sexualidade foi abordado pela escola como um acontecer biológico, despersonalizado, esvaziado de quaisquer condicionantes históricos, sociais, políticos e culturais.

O tratamento dado à questão, geralmente, ancorado em uma perspectiva biologicista ou religiosa, escamoteava uma rigidez estrutural relativa a um *éthos* de reprodução de uma das construções humanas mais basilares, sutis e eficientes: a heteronormatividade.

A lógica da heteronormatividade estabelece que a vivência das relações afetivo/sexuais tem sua normalidade ao serem experienciadas, exclusivamente, por casais heterossexuais (BENEDETTI, 2005; KULICK, 2008).

Nessa forma de pensar, a heterossexualidade seria, então, a expressão do correto, do esperado, do desejável, uma espécie de ideal a ser perseguido por todas as pessoas.

Assim, para essa compreensão, qualquer tipo de comportamento discordante se constitui como marca indelével do desvio, da imoralidade, da doença, algo, passível de sanções e tratamentos diversos (ANDRADE, 2012).

A educação escolar brasileira se estruturou - e ainda se estrutura - a partir dessa concepção hegemônica e reducionista, que se apoia em um binarismo entre os sexos e que crê na existência de lugares sociais cristalizados para homens e mulheres (HENRIQUES et al., 2007). Dito isto, a escola é, portanto, um lugar de vivências heteronormativas, e por essa matriz, um espaço de desigualdade e exclusão social.

Na escola, a heteronormatividade é expressa por meio de um conjunto de regras e práticas (sutis ou não), fazeres particularizados pelo sexo de nascimento, onde performances comportamentais tendem a ser replicadas em função das concepções de gênero. Experiências essas que, tacitamente, pretendem conformar os indivíduos aos lugares sociais a eles previamente expectados (ANDRADE, 2012).

É nesse cenário específico, de uma escola homogeneizadora, que as chamadas

identidades sexuais minoritárias causam desconforto e estranheza.

As populações LGBT, ao reivindicarem seu direito à educação, desequilibram as rotinas normativas presentes na escola, e esta, ao se perceber *sob ameaça*, reage por meio de mecanismos diversos, que vão da tentativa de homogeneização à expulsão indireta, elementos de interdição dos chamados corpos desviantes (FRANCO; CICILLINI, 2015).

No entanto, falar sobre a escola, numa perspectiva crítica, é falar de uma instituição em trânsito, em permanente disputa, de um espaço dialético, no qual as dinâmicas sociais incidem e criam possibilidades de ressignificação da práxis pedagógica. É por meio desse movimento que vem sendo construída, ainda que timidamente, uma lógica de oposição ao discurso heteronormativo em âmbito escolar.

A pertinência deste processo se assenta no reconhecimento de que em um país colonizado, de forte influência religiosa, onde o patriarcado e o machismo consubstanciam os discursos e práticas sobre a sexualidade, a mortandade de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros vêm crescendo nas últimas três décadas, conforme é apontado pelo Grupo Gay da Bahia - GGB, que se ocupa, há 38 anos, em acompanhar e relatar os casos de morte por ódio às populações LGBTs no Brasil.

Segundo o GGB, a “cada 25 horas um LGBT é barbaramente assassinado vítima da ‘LGBTfobia’, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais” (GRUPO GAY DA BAHIA, 2016, p.2), situação que revela a ferocidade de nossa intolerância e a vulnerabilidade deste segmento populacional.

Assim, na observação dos dados referentes ao relatório de homicídios de pessoas de identidade LGBT no país, em 2016, outros elementos também nos chamam a atenção. O primeiro deles diz respeito à vulnerabilidade de nossa juventude, uma vez que 20% das vítimas desses agravos fatais têm menos de 18 anos de idade. Para além disso, 32% dos assassinatos homo-transfóbicos são de pessoas entre 19 e 30 anos (GRUPO GAY DA BAHIA, 2016), o que significa dizer que a morte espreita bem de perto a população jovem que não se curva à heteronormatividade.

Um segundo elemento, que não deve ser oblivido, é que quando tipificados por profissão, o Grupo Gay da Bahia (2016) destaca que a maioria dos homicídios relacionados à LGBTfobia tiveram por vítimas docentes e estudantes, o que implica diretamente a comunidade escolar.

Nessa seara, o Governo Federal, por meio do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação (MEC) e a Sociedade Civil Organizada (fortemente representada pelo Movimento

LGBT), lançou em 2004, o Programa Brasil sem Homofobia, o qual teve por objetivo o enfretamento da violência e da discriminação contra as populações de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros – LGBT.

As ações do programa se baseavam em um conjunto de estratégias multissetoriais. Na esfera da educação, em específico, foram propostos cursos de formação continuada para docentes com enfoque direcionado para as questões relativas à sexualidade. Por meio do Programa Brasil sem Homofobia também foram elaborados e divulgados materiais educativos com vistas a dar uma visibilidade positiva para as populações LGBT (BRASIL, 2004).

Nesse mesmo ano, no Ministério da Educação (MEC), foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual assumiu até 2016, ano de sua dissolução, um conjunto de políticas educacionais e sociais com vistas à valorização da diversidade e a inclusão.

Sobre esse assunto, importa dizer que a mobilização do Estado brasileiro para as temáticas relativas à sexualidade, às questões de gênero e à diversidade sexual não é uma benesse, antes, é fruto de lutas reivindicatórias de movimentos sociais diversos, dentre eles, o Movimento LGBT.

O movimento LGBT não data de agora. Ele tem uma longa história, com períodos de maior ou menor expressividade política (ROZARIO, 2016). No Brasil, sua origem remonta ao final dos anos de 1960. Trata-se de um movimento composto por identidades diversas, as quais se reconhecem enquanto sujeitos não circunscritos à heteronormatividade, logo, alvo de representações e práticas sociais de secundarização, exclusão e violência.

Conforme Duarte (2015), o movimento LGBT, a partir do reconhecimento das desigualdades e exclusões com base na identidade de gênero e na orientação sexual, provoca o Estado, as instituições sociais e a sociedade a reconhecer que a cidadania deve ser garantida incondicionalmente. Atua na desnaturalização da heteronormatividade como parâmetro regulador da sexualidade humana e advoga a educação como elemento de desconstrução da criminalização da diferença.

Em função de sua organização e capilaridade, o movimento LGBT tem proposto o avanço do debate em torno da sexualidade, dos direitos humanos e da igualdade na diferença em todos os estados brasileiros.

Em Belém/PA, segundo Franco e Gontijo (2015), o movimento LGBT surgiu em 1970, em meio a realização da “Festa da Maria Chiquita”, oportunidade na qual se reuniam boêmios, intelectuais, estudantes, artistas, jornalistas e toda sorte de pândegos.

Aos poucos, o que teve início como festividade, por intermédio da atuação de grupos de

gays da associação de carnavalescos, transformou-se em um espaço de enfiamento da intolerância da igreja e do Estado repressor (FRANCO; GONTIJO, 2015). A festa foi se constituindo em lugar de visibilidade de grupos minoritários que não se enquadravam nos ditames da heteronormatividade.

Com a redemocratização e a revitalização dos movimentos sociais brasileiros, o movimento LGBT Belenense se firmou como organização, aglutinando, na atualidade, um conjunto de grupos como o Grupo de Homossexuais do Pará (GHP), o Grupo Livre Pela Orientação Sexual (APOLO), o Grupo de Resistência de Travestis e Transexuais da Amazônia (GRETТА), a Associação Cidadania Orgulho e Respeito (COR), a Organização da Livre Identidade e Orientação Sexual do Pará (OLIVIA), que sustentam uma agenda de lutas em prol de políticas públicas que atendam às necessidades da população LGBT não apenas na cidade de Belém, posto que é importante evidenciar que esses coletivos atuam no fortalecimento do movimento nas demais cidades do interior do estado do Pará.

Entretanto, considerando as demandas sociais de respeito à diversidade e o recrudescimento das múltiplas formas de violência contra as populações LGBT, há ainda muito que se avançar.

Autores como Andrade (2012), Benedetti (2005), Bento (2008), Ferreira (2003), Gupta (2000), Henriques et al. (2007) e Montreozol (2011), ao problematizarem a sexualidade, as questões de gênero, a diversidade sexual, a LGBTfobia e a heteronormatividade, fortalecem o contradiscurso de secundarização das sexualidades marginalizadas e apontam a necessidade de maior discussão e desvelamento das relações subjacentes à normatização heterossexual, enfatizando que a academia tem papel fundamental na desconstrução do discurso ideológico com base na “branquidade”³ heterossexista.

Esses mesmos autores reconhecem na educação escolarizada um potente aliado para a superação da exclusão em função da orientação sexual e a identidade de gênero, entretanto, argumentam que os silenciamentos sobre a sexualidade são impedimentos à inclusão das populações LGBT.

Nesse sentido, parece-nos oportuno salientar a incipiência da discussão sobre sexualidade nos currículos de formação docente. A ausência do tema nos currículos da maioria dos cursos de formação dos profissionais do magistério, quer seja na formação inicial ou na formação continuada, perpetua o desconforto de muitos professores diante da diversidade sexual dos alunos e dos demais integrantes da comunidade escolar e incrementa a

³ Categoria criada por Apple (1996).

discriminação, o preconceito, a intolerância e a violência no espaço da escola.

Ademais, pesquisas como “Perfil dos Professores/as Brasileiros”, realizada no ano de 2004, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004) e “Juventudes e Sexualidades” realizada por Abramovay, Castro e Silva (2004) apontaram que práticas de aversão e ódio às pessoas de identidade LGBT são, costumeiramente, minimizadas nas escolas brasileiras.

Tais achados nos levam a refletir sobre a magnitude do desafio enfrentado pelos estudantes de identidade LGBT, que precisam sobreviver à escola básica em um processo, minimamente, de uma dupla exclusão, haja vista que a escola é excludente em sua natureza classificatória e, também o é, por seu viés heteronormativo.

Dessa maneira, podemos supor que as trajetórias escolares de jovens das minorias sexuais sejam um exercício de constantes negociações, resistências e assujeitamentos. Um caminhar repleto de continuidades e rupturas, uma luta pela apropriação dos saberes socialmente produzidos, de forte impacto nos projetos de vida, especialmente, se considerarmos uma sociedade capitalista e globalizada, onde o conhecimento escolarizado se coloca como propulsor de mobilidade social.

A confluência desses elementos é o que nos move a pesquisar a escola. É com o olhar voltado para esses elementos que pretendemos capturá-la enquanto lugar de práticas e vivências heteronormativas.

Diante do exposto, pretendemos investigar as memórias de escolarização de jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA em face à heteronormatividade presente nas escolas. Para tanto, apresentamos a seguinte problemática: quais são as memórias de escolarização de jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA em face à heteronormatividade presente nas escolas de educação básica?

Como desdobramentos da problemática deste estudo foram elaboradas as seguintes questões norteadoras:

- Que experiências de heteronormatividade foram vividas pelos sujeitos da pesquisa durante seu processo de escolarização?
- Quais as posturas adotadas por esses sujeitos frente às vivências de experiências heteronormativas durante seu processo de escolarização?
- Há relação entre as experiências de heteronormatividade vivenciadas na escola e o fazer-se militante no Movimento LGBT na cidade de Belém/PA?

Para responder aos questionamentos anteriormente apresentados, foram constituídos os seguintes objetivos:

- **Objetivo Geral:**
 - Analisar as memórias de escolarização de jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA em face à heteronormatividade presente nas escolas de educação básica.
- **Objetivos Específicos:**
 - Evidenciar quais experiências de heteronormatividade foram vividas pelos sujeitos da pesquisa durante sua trajetória de escolarização;
 - Identificar quais as posturas adotadas por esses sujeitos frente à vivência de experiências heteronormativas durante sua trajetória de escolarização;
 - Desvelar possíveis relações entre as experiências de heteronormatividade vividas na trajetória de escolarização dos sujeitos da pesquisa e sua constituição enquanto militantes do Movimento LGBT em Belém/PA nos dias atuais.

Para a análise das memórias de escolarização dos jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA, pretendemos nos pautar em uma reflexão crítica, capaz de entrelaçar a vida desses sujeitos com o contexto social e as contradições próprias de uma sociedade excludente e desigual como a em que vivemos.

Neste sentido, passamos a apresentar a estrutura desta Dissertação, de modo que a presente organização possa elucidar o encadeamento das ideias da pesquisadora e o método adotado.

1.3 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Iniciamos este trabalho com a **Introdução**, por meio da qual, apresentamos, com brevidade, a relação entre a pesquisadora, os movimentos sociais, a pesquisa e o mestrado. Na mesma seção são expostos os caminhos que levaram ao tema da pesquisa e o objeto de pesquisa.

Mais adiante é evidenciada a problemática, dando ênfase a ação propositiva do Movimento LGBT, as questões norteadoras, o objetivo geral, os objetivos específicos e a relevância do estudo, que se traduziu em um breve levantamento sobre as pesquisas que se correlacionam às MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS MILITANTES DO MOVIMENTO LGBT EM BELÉM/PA nas bases de Dissertações e Teses do BDTD/IBICT e da CAPES.

Para dar conta de atingir os objetivos da presente pesquisa, abordamos, na **Seção 2**, os procedimentos metodológicos mobilizados, descrevendo os sujeitos do estudo, os jovens

militantes do movimento LGBT em Belém/PA, apontando a abordagem e o tipo de pesquisa que consideramos adequados na construção deste texto, além de trazer informações sobre o processo de aproximação com os participantes do estudo.

Para tanto, analisamos as relações estabelecidas entre o referencial teórico-metodológico selecionado e a temática da pesquisa que está voltada para as memórias de escolarização dos militantes do movimento LGBT em Belém/PA.

Na **Seção 3**, elaboramos uma contextualização sobre a Escola Moderna, tendo como principal objetivo, desessencializá-la, apontando-a enquanto uma instituição social, erigida durante as revoluções burguesas com funções fortemente vinculadas ao período histórico de consolidação de uma sociedade urbana e industrial.

Apresentamos, também, a escola em seu viés seletivo, classificador e excludente, que visa formar um tipo específico de indivíduo e apartar do processo educacional formal todos aqueles que não se alinham ao pensamento de homem que foi hegemônico pelo ideário burguês.

Na **Seção 4**, analisamos os aspectos fundantes do pensamento heteronormativo e quais concepções estão subjacentes à ideia da heterossexualidade enquanto parâmetro para as vivências afetivo/sexuais.

Abordamos a sexualidade e a tentativa de controle sexual dos corpos por parte da Igreja, do Estado e da medicina e sua relação com a regulação social. Discutimos as principais categorias que vem sendo utilizadas para o desvelamento do pensamento heteronormativo. Estabelecemos a escola como um espaço dialético, no qual as vivências heteronormativas são reais, mas que não, necessariamente, serão imutáveis.

Na **Seção 5**, analisamos os desafios e as perspectivas que marcaram as memórias de escolarização dos jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA em face à heteronormatividade presente nas escolas.

Nosso intuito é, por meio de uma fundamentação teórica crítica e socialmente situada, trazer à luz reflexões sobre as experiências de heteronormatividade vividas pelos sujeitos da pesquisa durante a escola básica; identificar as posturas adotadas por eles frente a essas experiências escolares heteronormativas; e desvelar as possíveis relações entre as experiências de heteronormatividade vivenciadas durante sua escolarização e sua inserção na militância LGBT na cidade de Belém/PA.

E, por fim, em nossas considerações finais, resgatamos a jornada para a realização da pesquisa, seus principais achados e possíveis impactos para a luta LGBT e a (re)construção do conhecimento acadêmico.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, incursionaremos pelos aspectos teórico-metodológicos com vistas a traçar o encaminhamento da pesquisa MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS MILITANTES DO MOVIMENTO LGBT EM BELÉM/PA.

Para tanto, de forma breve, explicitamos o método, as técnicas e os instrumentos que foram mobilizados para a satisfação dos objetivos da pesquisa, bem como apresentamos o nosso percurso para o encontro dos sujeitos que compuseram o universo de estudo.

2.1 DESENHANDO UM CAMINHO: ENTRE MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Os estudos nas áreas de Ciências Humanas, principalmente aqueles que possuem a educação como objeto, têm apresentado caminhos diversos para a pesquisa nas últimas décadas. Trata-se de um processo de superação do positivismo que, durante muito tempo, subsidiou a busca pelo conhecimento científico.

Nesse cenário, consolida-se a pesquisa qualitativa, que tem como fonte de estudo o ambiente social (MINAYO, 1994). Por meio dela, os estudos e pesquisas têm buscado reflexões que vão além de uma simples constatação de uma realidade determinada, em uma aposta de que é preciso entender o homem, sua história e seu contexto.

Esse movimento traz em seu bojo a possibilidade de penetrarmos na essência dos fatos e questioná-los, associando-os às condições concretas de sua existência. Esse movimento é fulcral em uma sociedade capitalista, onde essência e aparência não necessariamente estão em convergência.

É nesse sentido que Benitez e Souza (2014, p.4) nos dizem que: “no mundo capitalista o empiricismo ou a ‘coisa em si’ se apresenta de forma superficial, aparente, maquiando a realidade de acordo com seus interesses”. Essa condição foi denominada, por Kosik (1976), de pseudoconcreticidade. Para este autor,

o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é de duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou apenas sob certos ângulos e aspectos (KOSIK, 1976, p.15).

A Pesquisa MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS MILITANTES DO MOVIMENTO LGBT EM BELÉM/PA tem essa proposta. É um espaço/tempo de investigação que tem como fundamento o resgate da memória escolar de pessoas de identidades LGBT. Buscamos, por meio dela, apresentar contextos, cenários e atores dentro de um ambiente social

que é fundamentalmente dinâmico, histórico e não preditivo.

Na análise de Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma atividade que situa e localiza o observador no espaço e no tempo, as práticas e temas interpretativos dão visibilidade ao mundo, transformam-no em uma série de significações realizadas pelos próprios sujeitos da ação.

Sobre essa discussão, Minayo (1994, p.81) esclarece que “o método qualitativo enfoca um mundo de significados, de ações e relações humanas, nelas a fala passa a ser reveladora de valores e símbolos de determinadas condições históricas e sociais”.

Tal proposição de Minayo (1994) vai ao encontro do que pretendemos com esta pesquisa, posto que, ao evocar as memórias de um grupo de jovens lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros que atuam no Movimento LGBT da cidade de Belém/PA, buscamos as peculiaridades de seus processos de escolarização em face de uma escola heteronormativa que atende a determinados preceitos relativos à orientação sexual e identidade de gênero, que não são achados naturais, mas sim, produtos de hegemonia. Uma hegemonia atravessada por condicionantes econômicos e políticos.

Para os autores Bogdan e Biklen (1994, p.79), “a pesquisa qualitativa apresenta um conjunto de características que as diferenciam das demais”. Nesta proposta metodológica apontaremos somente as que julgamos pertinentes ao nosso caso.

Dessa feita, temos que

a investigação qualitativa é descritiva, privilegiando a palavra e a imagem em detrimento de dados numéricos; a descrição é fundamental, porém, não basta descrever a situação, é preciso compreender os significados que a envolvem, registrando-a sob diversos ângulos, percebendo suas diversas facetas e analisando-as conforme os padrões e as categorias estabelecidas. [...] Na pesquisa qualitativa, a análise dos dados ocorre de forma indutiva: ‘não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando’. [...] Os significados atribuídos pelos sujeitos investigados são de grande relevância na investigação qualitativa: ‘ao apreender as perspectivas dos participantes, invisível para um observador exterior’ (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48-51).

Os excertos anteriores, retirados da obra “Investigação Qualitativa em Educação”, contemplam um conjunto de prerrogativas acerca de nosso estudo, posto que não pretendemos quantificar os fatos ocorridos ou matematizá-los, mas sim, buscamos os seus significados, seus condicionantes em relação estreita com um contexto, que é uma construção coletiva, portanto, de base cultural.

Quando Bogdan e Biklen (1994) nos falam que, em pesquisa qualitativa, não se busca confirmar ou rechaçar hipóteses, essas palavras fazem eco ao nosso intento, pois reconhecemos

que, com base nas singularidades próprias daquilo que é humano, não podemos prever as sutilezas vividas por nossos sujeitos durante sua escolarização e lutar para confirmá-las, antes, cabe-nos ouvi-los, atenciosamente, e tentar analisar os fatos à luz de nosso referencial teórico.

Assim, pela confluência entre o que é proposto como objetivo de nossa pesquisa e as características elencadas pelos autores Bogdan e Biklen (1994), Denzin e Lincoln (2006) e Minayo (1994), nos parece oportuno anunciar que a proposta de estudo ora apresentada se constitui em uma pesquisa qualitativa.

Nessa perspectiva, este estudo se caracteriza como um esforço para a análise das memórias de escolarização de jovens militantes do movimento LGBT em Belém/PA frente a uma escola, marcadamente, heteronormativa.

A investigação da juventude militante LGBT se faz a partir do reconhecimento do papel fulcral do jovem nos processos de construção do novo. Expressa o reconhecimento das ações propositivas dos coletivos juvenis nas lutas por emancipação política e social. Ademais, é uma aposta de que, com base na saída relativamente recente desses jovens da escola, poderemos, por meio de suas memórias, desvelar os discursos e práticas de cunho heteronormativo vivenciadas por diversos estudantes em sua escolarização.

Dessa forma, para que consigamos responder, adequadamente, as perguntas que norteiam a pesquisa, deve haver uma conciliação direta entre o que se pergunta e para quem é perguntado. Em virtude disso, elencamos um conjunto de características que se fazem necessárias aos sujeitos componentes do universo pesquisado, posto que na ausência dessas características, possivelmente as questões de investigação não seriam satisfeitas.

Logo, temos que é necessário para os sujeitos da pesquisa:

- Ter concluído a educação básica;
- Se autodeclarar de identidade LGBT;
- Estar enquadrado na categoria de jovens, aqui assumida com base na Lei nº12.852, conhecida como Estatuto da Juventude, e;
- Ser militante do Movimento LGBT em Belém/PA.

Em virtude do estabelecimento desses critérios de inclusão, algumas questões foram levantadas, umas de fácil solução, outras, por seu caráter controverso, mais complexas.

Dessa feita, determinar quem concluiu a educação básica e quem se autodeclara como LGBT não suscitou dúvidas. Contudo, entender os significados de ser militante e jovem, para além do senso comum, nos encaminhou a um conjunto de leituras e análises.

Assim, para a compreensão de qual concepção de militância seria aquela de interesse

em nosso estudo, nos apropriamos das abordagens de Baltazar (2004), Becker (1960), Sawicki e Siméant (2011) e Silva e Ruskowsk (2016), para os quais, militar é, sobretudo, uma atividade de engajamento duradouro em um luta social, na qual se reconhece ganhos para a coletividade e para si.

Militar implica em um processo de identificação com uma causa, que provoque no sujeito uma mobilização que extrapole o pontual. Sob esse aspecto, a militância excede a participação em processos político-institucionais como eleições e plebiscitos (SILVA; RUSKOWSKI, 2016) e também se diferencia do ativismo individualizado, pois implica na convergência entre um objetivo que se assume como pessoal e a razão de ser de uma organização, como é o caso do Movimento LGBT.

Dessa maneira, nesta dissertação, acatamos a ideia de Baltazar (2004) sobre militância, em que ele a compreende

como uma forma de participação política engajada e crítica, na qual são desenvolvidas ações voltadas para a conscientização política da população, buscando desenvolver novos valores que possibilitem às pessoas se organizarem e lutarem para a construção de uma sociedade justa e digna (BALTAZAR, 2004, p.183).

Ao adotarmos tal concepção que nos fala sobre ação, crítica, consciência e política, revelamos algumas das características dos sujeitos que interessaram e compuseram este estudo.

No tocante à questão da juventude, nos debruçamos sobre um conjunto de abordagens sobre o tema. Assim enfoques sociais, psicológicos e médicos foram analisados e, nessa feita, percebemos que cada um deles privilegiava uma das diversas dimensões humanas.

Assim, alguns se ocupavam de aspectos relacionados à maturidade cognitiva e emocional, outros, priorizavam as interações e a capacidade assumir e corresponder responsabilidades relativas a si e ao grupo, e ainda havia aqueles, cujo principal marcador se encontrava na capacidade e velocidade de reprodução das células corporais.

Contudo, tendo em vista a multiplicidade dos entendimentos propostos pelas diferentes abordagens, pudemos inferir que as discussões sobre juventude não se esgotam nos aspectos etários ou se baseiam, restritivamente, na cronologia. Autores como Spaziro e Resende (2010), Trancoso (2012) defendem a incorporação de aspectos sociais, comportamentais, relacionais e biológicos para que possamos determinar o que é ser jovem.

Ademais, é relevante que consideremos que o crescente aumento da expectativa de vida das pessoas provoca progressiva dilatação da noção de juventude, hoje, associada a ideia de ser são, autônomo e produtivo (BARBOSA, 2009).

Contudo, para que pudéssemos operar processos de inclusão e exclusão de sujeitos na

pesquisa, precisávamos de um aporte material que nos ajudasse a delimitar até que idade acataríamos participantes. Assim, em face dessa necessidade, apesar de considerarmos as discussões acima, decidimos adotar o que estabelece a legislação brasileira em vigor, expressa pela Lei nº12.852 (BRASIL, 2013), a qual nos diz que jovens são todos aqueles que se encontram entre 15 e 29 anos de idade.

Nesta pesquisa, fizemos a opção em trabalhar com o método qualitativo, utilizando a abordagem baseada nas memórias que, de acordo com Simson (2000, p.02), diz respeito “a capacidade de reter fatos, experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diversos suportes empíricos (voz, música, imagens, textos e etc.)”.

Os estudos sobre a memória foram intensificados a partir do final do século XIX, período de forte influência do modelo positivista na produção do conhecimento científico. Nessa época, as pesquisas sobre memória se centravam, maciçamente, nos campos da medicina ou da psicologia e tinham por principais interesses a dissecação da memória dentro da complexidade do sistema nervoso central e a quantificação da capacidade mnemônica dos indivíduos.

Contudo, a partir das contribuições de Bergson (2006) o estudo da memória se desprende de um substrato psicofisiológico. Na abordagem do autor, a memória não seria apenas uma obra de sinapses, se caracterizaria como um produto da consciência humana, que teria uma relação de solidariedade e paralelismo com o sistema nervoso central.

Em razão de tal entendimento, assim ele afirmou

Que haja solidariedade entre o estado de consciência e o cérebro é incontestável. Mas também há solidariedade entre a roupa e o prego onde ela está pendurada, pois se arrancamos o prego, a roupa cai. Dir-se-ia por isso que a forma do prego desenha a forma da roupa ou nos permite de algum modo pressenti-la? (BERGSON, 2006, p. 5).

Graças à suas análises, outras ciências, como a história e as ciências sociais puderam se integrar aos estudos da memória, e com isso, categorias como tempo, espaço e sociedade passaram a ter significado dentro desse campo. A introdução dessas novas categorias oportunizou um processo de reconceitualização que tem por objetivo dar conta dos sentidos amplos e complexos envolvidos no estudo da memória.

Chauí (1995) e Delgado (2003), por exemplo, ao estudar a memória nos falam de seus laços com a temporalidade. Para eles, ambos (memória e tempo) são elos de uma mesma corrente, pontes de ligação, de tal forma que o resgate de um revela o movimento do outro. Para os autores, o conteúdo da memória se faz com a passagem do tempo e a passagem do tempo é um substrato fértil para a memória.

Ainda sobre essa relação entre temporalidade e memória, Bosi (1994) nos alerta que, ainda que tenhamos convencionado o tempo em horas, dias, meses ou anos, o tempo não é vivido por todos da mesma maneira. Segundo ela, a relação com o tempo é balizada pelas experiências do ator.

Outro elemento que Bosi (1994) coloca sob a análise é que, quando da escuta de memórias, o tempo de narrativa dos fatos não necessariamente converge com o tempo transcorrido nas experiências de vida, uma vez que, fatos constrangedores ou memórias que causam dor, quando relatados, geralmente, o são de maneira célere, já lembranças que fazem emergir momentos de alegria ou orgulho, comumente, são rememoradas com minuciosidade, como se o depoente revivesse o prazer outrora obtido e tentasse estendê-lo ao máximo.

Essa observação nos leva a refletir sobre a natureza das indagações elencadas nesta pesquisa que, por tratar de memórias escolares de pessoas de identidade LGBT podem envolver situações relativas a constrangimentos e dores vividas pelos sujeitos dentro da educação básica, o que nos obriga a ter, com nossos entrevistados, o comprometimento da escuta, o qual, segundo Bosi (1994), tem se perdido no tempo.

Ainda sobre o estudo das memórias, Simson (2000) nos esclarece que a memória é um constructo humano e social de características individuais e coletivas.

Para ela, a memória individual é aquela pertencente a um único indivíduo, está relacionada às suas práticas, experiências e vivências. Contudo, há uma outra forma de memória, que assenta e entrelaça os homens em grupos e em contextos, a chamada memória coletiva.

De acordo com Simson (2000),

memória coletiva é aquela formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla. Ela geralmente se expressa naquilo que chamamos de lugares da memória que são os monumentos, hinos oficiais, quadros e obras literárias e artísticas que expressam a versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade (SIMSON, 2000, p.01).

A questão da memória coletiva tem suscitado inúmeros debates dentro dos estudos de história e memória.

Um dos principais pontos de polêmica diz respeito a ideia de “memória oficial”, a qual se pretende uma memória assumida por todos como verdadeira e necessária. Essa perspectiva, incorporada pelos estudos de Halbwachs (1990), é acusada de propor uma solidariedade mecânica entre poder e memória, dando ênfase ao fazer das classes hegemônicas na construção de memórias coletivas. Nessa discussão, o argumento central é o de que, ao se falar de uma memória coletiva, se desconsidera a ação dos agentes sociais no enfrentamento de

hegemonias, se oblia a construção de memórias pelos grupos subalternizados.

Em face desse impasse, autores como Pollack (1992) operam com a ideia de memória social, aquela que abarca o discurso hegemonizado e o contradiscurso. A memória social enfatiza a relação entre a memória oficial e a memória popular, originária de grupos minoritários proponentes de uma contra hegemonia.

Por essa razão, em função do posicionamento político de nosso estudo, depreendemos que, em nossa coleta de dados, será necessário mobilizarmos as três concepções de memória, pois os sujeitos, ao falarem de suas vidas, evocarão memórias íntimas, repletas de peculiaridades; ao rememorar os padrões obrigatórios adotados pela escola, exporão quais as memórias propostas a partir de concepções hegemonizadas e; ao evocar seu engajamento no Movimento LGBT trabalhará com a ideia de memória social, por meio do contradiscurso.

Ademais, nesta pesquisa, concebemos que indagar os jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA é um meio para conhecer a escola básica, pois suas lembranças não resgatam apenas um tempo de suas vidas, mas farão emergir um lugar, um espaço específico que, neste caso, é a escola.

No tocante a coleta de dados, elegemos a entrevista semiestruturada como o instrumento mais adequado para o resgate das memórias relativas à temática apresentada.

Em nossa escolha, apoiamo-nos em Triviños (1995), que acredita ser este um dos principais recursos para a coleta de dados.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa que [...] oferecem amplo campo de interrogativas, fruto das novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

Optamos por tal instrumento por dois motivos: o primeiro diz respeito a nos permitir, ainda que moderadamente, encaminhar a discussão, por meio de um roteiro de perguntas, em direção às nossas questões de investigação e o segundo, por não inviabilizar a fluidez da fala dos entrevistados, pessoas que têm domínio sobre o assunto em foco.

Em nossa experiência, a entrada no campo foi precedida de um conjunto de estratégias de preparação de material e aproximação com os indivíduos. É conveniente que se saiba que os entrevistados não eram pessoas que conhecíamos de antemão.

Antes de procurá-los, preparamos roteiros de entrevista. Colocamos roteiros, no plural, por que foi necessário aperfeiçoá-lo e readequá-lo algumas vezes. A preocupação com o roteiro se faz em função de termos perguntas que nos levem a responder as questões que norteiam o estudo, e mais, perguntas que não deixassem os entrevistados confusos, nem criassem um viés

interpretativo.

Dessa forma, a última versão do roteiro foi colocada em pré-teste (TOMASZEWSKI, 2007). Para tanto, convidamos duas pessoas de identidade LGBT que se encaixavam nos critérios de inclusão do estudo, para responderem as questões elaboradas. Nessa feita, observamos ainda algumas dificuldades em relação à compreensão dos questionamentos, o que nos fez reconhecer que, durante as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, precisaríamos instigar, ou seja, provocar mais diretamente, as suas memórias de escolarização. Nesse sentido, Colognese e Mélo (1998, p. 144) afirmam que, “apesar de observar um roteiro, o entrevistador pode fazer perguntas adicionais para elucidar questões ou ajudar a recompor o contexto”.

Quanto à entrada em campo, esta foi facilitada por meio de um informante, integrante do INCLUDERE e coordenador estadual do Movimento LGBT, cujos contatos, dentro do Movimento LGBT em Belém, nos possibilitaram estar com o coletivo em algumas reuniões do movimento e em seu Congresso Estadual.

Essas oportunidades foram excelentes para conhecer as pessoas, nos familiarizar com elas, com suas discussões e suas demandas. Nesse processo de aproximação, fizemos convites para alguns jovens que poderiam atender aos critérios de inclusão.

A receptividade foi uma marca dos jovens militantes do Movimento LGBT em Belém. Contudo, ao longo do processo, perdemos alguns sujeitos. Um deles, em função da violência contra as pessoas de identidade LGBT, deixou o movimento. Outro completou trinta anos antes de podermos entrevistá-lo. Isso mostra que, diferente do que muitos pensam, a pesquisa científica não é de todo controlada ou previsível.

Fora essas questões, por vezes, algumas entrevistas precisaram ser reagendadas. As rotinas de trabalho, estudo e militância dos sujeitos impactaram em nossa agenda, elementos que devem ser considerados quando da entrada em campo.

Superados esses percalços, realizamos 04 entrevistas, de forma que cada uma das identidades representadas na sigla LGBT pudessem compor o universo dos pesquisados, assim entrevistamos uma mulher lésbica, um homem gay, uma mulher transexual e uma mulher bissexual.

As entrevistas foram gravadas em áudio e tiveram em média 50 minutos de duração. Duas (02) delas aconteceram em salas reservadas na Universidade Federal do Pará, uma (01) aconteceu na Escola de Aplicação da UFPA e uma (01) na residência do próprio entrevistado.

Ocorreram dois encontros com cada um dos sujeitos entrevistados. O primeiro sempre voltado para a apresentação da pesquisa, explicitação dos objetivos e discussão de critérios de

confidencialidade. O segundo, destinado a coleta de dados propriamente dita.

Superada essa etapa, o exame dos dados foi operado por meio da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2011), seria

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.41).

Dessa feita, após coletadas as entrevistas, nos debruçamos sobre as informações obtidas.

Os arquivos das entrevistas foram transferidos para o computador, o que nos permitiu ouvi-las algumas vezes. A ideia era nos familiarizar com as vozes e, ainda que superficialmente, começar a identificação de algumas questões relevantes para a organização de nossas categorias analíticas.

O segundo passo foi a transcrição. Essa etapa é trabalhosa, demorada e muito importante para tudo o que virá em seguida, pois é por meio da produção de textos escritos que podemos assinalar nas falas, interpretar os argumentos que interessam à pesquisa e agrupá-los em categorias, convergindo em um processo de classificação e análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No manuseio do material, por vezes, nos deparamos com pontos de silêncio reflexivo e emoção. Essas não palavras, esses não dizeres, precisam ser interpretados, pois possuem significação, denotam a implicação dos sujeitos e não devem ser esquecidos durante a interpretação dos dados (CÂMARA, 2013; FRANCO, 2005).

Em nosso estudo, trabalhamos com três categorias a priori, são elas: QUANDO A REALIDADE SE MOSTRA; ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA E; ENTRE O QUE SE FOI E O QUE SE É.

A primeira diz respeito a situações em que a heteronormatividade escolar se apresentou para os sujeitos, a segunda é relativa às posturas adotadas pelos entrevistados para sobreviver a heteronormatividade escolar e a última procura possíveis relações entre o que se viveu ou testemunhou na escola básica e a decisão do engajamento político e social no Movimento LGBT em Belém.

Na continuidade, para alcançar o que nos propomos, iniciamos um processo interpretativo com base no referencial mobilizado. Essa etapa teve por objetivo propor inferências e produzir interpretações a propósito dos objetivos previstos ou de possíveis descobertas.

Em nosso caso, como almejávamos fazer uma leitura da realidade vinculada as relações

produzidas em uma sociedade concreta, contraditória e capitalista, nosso objetivo foi tecer uma análise que buscasse o que se esconde sob a aparência da naturalidade, associando o discurso dos entrevistados aos seus condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos.

3 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO “BOM ESTUDANTE”

Partimos em busca das memórias de escolarização de jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA, para que pudéssemos, por meio deles, conhecer uma das faces da escola básica que, historicamente, se apresenta a todos como instituição socializadora de forte impacto na construção de identidades individuais e coletivas.

Em nossa perspectiva, reconhecemos a escola como uma instituição social e, por essa razão, um espaço de circulação dos valores existentes na sociedade em que está inserida. É por meio desta compreensão que nos será possível entender como padrões relativos às concepções de gênero e de orientação sexual vão atravessando o espaço escolar, constituindo os indivíduos que fazem a escola, em um processo de controle de corpos e mentes.

Primeiramente, pretendemos rechaçar quaisquer interpretações da escola que a negue situada no seio de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, posto que é por meio da ideologia hegemônica que a escola elege o modelo de homem que deseja construir e quais modelos de homem devem ser negados e excluídos.

A elaboração dessa análise tem por objetivo auxiliar o estudo que virá em seguida, o qual versará sobre a heteronormatividade na educação escolar. Para tanto, por hora, nos debruçamos sobre a escola, obra de mãos e mentes humanas.

3.1 ESCOLA: UMA DESNATURALIZAÇÃO NECESSÁRIA

No texto “A educação que temos, a educação que queremos”, Gimeno Sacristàn (2000b) nos leva a refletir sobre a educação escolarizada como ferramenta de construção do homem em três diferentes dimensões.

O autor nos apresenta a influência da escola na construção da subjetividade humana, do “eu” individualizado, particular; das relações de semelhança e estranhamento entre os homens quando da comparação desses diversos “eus” produzidos, e; a fixação desses homens no ordenamento social, nas classes sociais. Sacristàn (2000b) nos fala da interveniência da escola, de seu atual poder, e da necessidade de estarmos atentos à função social da escola, que a problematizemos, que a entendamos como uma obra humana, algo construído para a satisfação de uma finalidade.

Nesse sentido, ele nos alerta sobre os perigos de naturalizarmos a escola, pois ao pensarmos a escola como um dado natural e apriorístico, esquivamo-nos da possibilidade de problematizá-la e, sem problematizá-la, tanto mais distantes estaremos de resignificá-la.

Tal assertiva está baseada na compreensão de que reside na historicidade de um fato ou de uma instituição social as múltiplas relações (sociais, culturais, políticas e econômicas) que lhe dão forma e conteúdo.

Logo, é importante afirmar que a escola não nasce desvinculada de um dado ordenamento social. Pelo contrário, tem seu fundamento no movimento de legitimação de uma classe social em processo de ascensão.

Esse movimento nos parece pertinente posto que, ainda nos dias atuais, é comum pensarmos na escola como algo que sempre houve ou existiu.

Para essa análise, Sacristàn (2000b) afirma o seguinte:

Ingressar, estar, permanecer por um certo tempo nas escolas - em qualquer tipo de instituição escolar - é uma experiência tão natural e quotidiana que nem sequer temos consciência da razão da sua existência, da contingência, da sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderá cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas e das sociedades, pois é lugar comum pensarmos a escola a partir de uma perspectiva apriorística (SACRISTÀN, 2000b, p.20).

Tal forma de ver a escola, especialmente em tempos de universalização do ensino, dificulta a percepção e a análise de seus condicionantes, impedindo-nos de decifrá-la enquanto instituição central para a veiculação da ideologia hegemônica.

Para Gramsci (1999), hegemonia diz respeito a um direcionamento cultural e político assumido por uma classe ou frações de indivíduos que é seguido pelos demais membros da sociedade com base em relações de poder.

Esse poder pode estar situado no campo moral, cultural, ideológico ou de classe. É por meio dele que são sustentados e difundidos valores e concepções de mundo que unificarão (ainda que sob dadas tensões) o corpo social e o Estado, mantendo, assim, a estabilidade das relações de poder.

Ao emprestar à escola uma extracorporiedade, considerando-a uma entidade abstrata, um ente que sempre existiu, esquecemo-nos de indagá-la em seus propósitos, perdemos de vista a noção de que podemos contestá-la, de podemos reivindicá-la e interferir em sua forma e sua finalidade, rompendo, assim, um ciclo de dominação que vem sendo engendrado secularmente.

Assim, parece-nos que a naturalização da escola é um instrumento de manutenção do *status quo* que vem sendo alimentado para que se tornem imperceptíveis os espaços para a construção da emancipação popular, pois apenas quando a escola é reconhecida como instituição social, uma obra humana intencional, ela pode ser operada com fins revolucionários.

Para Chauí (2003), as instituições sociais são constructos determinados pelas necessidades das sociedades, fazem-se presentes para responderem demandas sociais

continuamente existentes e universais. Tais constructos não são estáticos, estão situados no espaço e no tempo e constantemente movimentam-se para acompanhar as demandas sociais. Quando as instituições sociais não acompanham a sociedade, elas tendem a desaparecer.

Para Berger e Berger (1977), na identificação das instituições sociais não podemos desprezar alguns elementos que lhes são basilares, a saber: a exteriorização, a objetividade, a força coercitiva, a autoridade moral e a historicidade.

Estes cinco elementos, na interpretação destes autores, são responsáveis pela legitimação das instituições sociais, transformando-as em baluartes, por meio das quais as sociedades se organizam e os homens se constituem. Na observância atenta das características dessas instituições, podemos identificar aspectos presentes na natureza da escola, nosso objeto em discussão.

De acordo com Berger e Berger (1977), o primeiro elemento constitutivo das instituições sociais é a **exteriorização**, que diz respeito a um reconhecimento coletivo da instituição. Os indivíduos reconhecem a existência das instituições e têm consciência de que elas não giram em torno de si individualmente, mas sim, em torno de um corpo social, à revelia de eventuais vontades minoritárias discordantes.

A **objetividade** se refere à noção generalizada de que a instituição se organiza e atua em função de um objetivo específico, que tem relevância inquestionável para o ordenamento social.

A **força coercitiva** está relacionada ao poder de perpetuar comportamentos considerados desejáveis e descartar hábitos e fazeres indesejáveis. Este elemento traz em seu bojo a legitimação do poder repressivo, que atua no sentido de repelir ou minorar comportamentos desviantes ou prejudiciais ao todo social.

O quarto elemento, a **autoridade moral**, é um dos meios, para além da força coercitiva, que as instituições sociais utilizam para manter a coesão e o controle dos diferentes indivíduos dentro de uma sociedade. A autoridade moral cria um *ethos*, impõe uma dada moralidade, construindo e exigindo uma dada forma de ser e agir, sem a necessidade do uso da força física, operando em nível de subjetivação.

E por fim, a **historicidade**, que é o marcador temporal das instituições sociais. Este elemento é a marca da superação do homem individual, uma vez que a instituição, possivelmente, estava lá antes deste homem nascer e, certamente, não cessará com sua morte. Ela o superará e, para isso, se (re)adequará ao movimento da realidade, para assim continuar atendendo as demandas que vêm se constituindo.

Dessa feita, não há contradição em dizer que as instituições tendem a se perpetuar por

meio de um processo de contínua mutação.

Logo, no resgate de nossa discussão acerca da escola, balizados pelos elementos constitutivos das instituições sociais, conforme nos apresentam Berger e Berger (1977), nos parece adequado afirmar que, indubitavelmente, a escola é uma instituição social e não um achado da natureza.

Todavia, apenas dizer que a escola é uma construção de mentes e mãos humanas nos parece pouco. De certo, se assim o fizéssemos, sem tecer uma análise crítica sobre as contingências das instituições sociais em uma sociedade de classes, em nada contribuiríamos para o desvelamento de uma realidade social de assimetria de poder, aparelhamento ideológico do Estado e desigualdade social.

Na perspectiva de Berger e Berger (1977) e Faleiros (2011), as instituições sociais, em uma sociedade classista, são alcançadas pelo poder hegemônico e suas funções, que estariam, originalmente, voltadas para a garantia do bem coletivo, transmudam-se para o resguardo dos privilégios daqueles que estão nos centros de emanção do poder; os capitalistas.

O argumento dos autores tem por base a convicção de que, no capitalismo, a produção determina como as instituições sociais devem se organizar e o quanto elas podem e devem dispor para atender as demandas populares.

Em verdade, de acordo com Faleiros (2011), caberia às instituições sociais, especialmente àquelas que são um braço do poder do Estado⁴, a execução de ações, por meio das quais se equacione os problemas sociais enfrentados por seus cidadãos. Essas ações, discricionárias ao Estado, são entendidas como políticas públicas.

É legítimo declarar que quaisquer políticas públicas, propostas por instituições sociais constituídas pelo poder estatal, representam orientações que o Estado advoga para a vida das populações. Este é o caso da saúde, da moradia, da segurança, da educação e demais áreas que tocam diretamente o bem viver das pessoas.

Contudo, nas sociedades que foram abarcadas pelo capitalismo, as políticas públicas (cada vez mais incipientes) trazem em seu bojo, não o objetivo de garantir o bem-estar social, antes, funcionam como elementos precários de controle e reprodução do trabalhador

⁴ De Cicco e Gonzaga (2007) se referem ao Estado como uma instituição organizada política, social e juridicamente, que ocupa um território definido e, na maioria das vezes, sua lei maior é uma Constituição escrita. É dirigido por um governo soberano reconhecido interna e externamente, sendo responsável pela organização e pelo controle social, pois detém o monopólio legítimo do uso da força e da coerção (DE CICCIO; GONZAGA, 2007, p.43). Já na perspectiva de (AZAMBUJA, 2008), o Estado Moderno é uma sociedade à base territorial, dividida em governantes e governados, e que pretende, nos limites do território que lhe é reconhecido, a supremacia sobre todas as demais instituições. De fato, o Estado é o supremo e legal depositário da vontade social e fixa a situação de todas as outras organizações (AZAMBUJA, 2008, p.6).

assalariado.

De certo, a preocupação do capitalismo com a questão da sobrevivência do trabalhador não deve ser entendida a partir de romantismos. Não se trata de reconhecimento da humanidade do proletário, daquele que produz riqueza, antes diz respeito a uma estratégia, pois que a reprodução do homem trabalhador é a reprodução de sua força-de-trabalho e sem a força-de-trabalho, o próprio capital teria dificuldades para se reproduzir já que a mais-valia, fundamento do sistema capitalista, é extraída a partir do excedente produzido pelo homem trabalhador.

Para Marx (2006), a mais-valia é a diferença entre o custo da produção (equipamentos, matérias-primas e força-de-trabalho) e o valor que a mercadoria assume nas transações comerciais. Daí em diante, todo o excedente é o quinhão do capitalista. Em “O Capital: crítica da economia política, Livro 1”, encontramos essa relação assim descrita:

A produção da mais-valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente (MARX, 2006, p. 578).

Para além disso, garantir a sobrevivência precária do trabalhador atende ao capital, também, em outros aspectos, pois é certo que, mesmo em sua ruína, o homem trabalhador subsiste. Dessa forma, ainda que miseravelmente, ele come, veste e mora. Para o capital, esse homem consome.

Nesse mesmo sentido, a existência de um exército de reserva, composto por esfaimados e expropriados, gera, para o capitalismo, outra vantagem, pois que, em um cenário de precarização das relações de trabalho, sempre haverá alguém disposto a submeter-se a exploração capitalista, mesmo em face de salários cada vez mais depreciados.

Essa condição cria um ambiente inóspito para aqueles que já estão inseridos no processo produtivo, uma vez que lhes gera a expectativa ou a certeza de que, cada vez menos, conseguirão negociar suas condições de trabalho e sobrevivência. Como se vê, quanto melhor para o capital, tanto mais cruel é para o proletário.

É neste cenário de profundos embates entre proletários e burgueses que são constituídas as instituições sociais e as políticas públicas por elas materializadas, elementos que apontam a necessidade de examinarmos com cuidado as funções sociais das instituições para que não percamos de vistas as possíveis e prováveis divergências entre a aparência e a essência.

Proferimos tais palavras, tendo em vista que, conforme esclarece Gentili (1996), as instituições sociais têm sido frequentemente utilizadas para o torneamento de conflitos sociais, camuflagem das contradições do modelo capitalista e ratificação do discurso burguês, como é

o caso da escola.

De acordo com Canário (2005, p. 63), “o nascimento histórico dos modernos sistemas escolares ocorre no processo de transição das sociedades do Antigo Regime para as modernas sociedades industriais”. Do ponto de vista político, estes fatos se alinham à queda do modelo feudal, centrado no campo, nas relações de vassalagem e no poder divino e apontaram para a ascensão do modo de vida burguês, predominantemente urbano, centrado no homem e baseado em trabalho assalariado.

A centralidade dada ao homem dentro do processo de expansão do ideal burguês tem relação estreita com a desconstrução de um modelo teocêntrico, o qual tanto fortalecia a Igreja, quanto perpetuava privilégios com base na ideia de laços de sangue, próprios de uma sociedade dominada pela nobreza (CANÁRIO, 2005).

Assim, para se fazer hegemônica, coube à burguesia apagar os rastros da sociedade que se tinha antes e construir um novo modelo de cidadão que se encaixasse em sua proposta, até então, revolucionária.

A escola moderna surge, neste caso, em meio a essas transformações, e seu papel, segundo Canário (2005, p.64), associava-se à “construção de uma coesão e solidariedade nacional, funcionando como o principal sustentáculo de um sistema político (que surgia) baseado na representatividade”.

A escola, além de contribuir para a consolidação dos Estados Nacionais por meio da difusão do ideal de pertencimento, de territorialidade, de nacionalismo, funcionou como eficiente veículo de propalação de uma retórica de equalização social, pois se acreditava que por meio da educação escolarizada, as populações caminhariam rumo aos ideais iluministas de Igualdade, Liberdade e Fraternidade.

Nessa forma de pensar, a ascensão social dos estudantes se daria por meio da meritocracia, onde suas aptidões individuais os fariam se destacar e, por conseguinte, avançar nos estudos, o que lhes garantiriam, no futuro, postos de trabalho com base em seus conhecimentos e habilidades. Nessa abordagem, uma escola pública, neutra, proporia a todos as mesmas chances de sucesso, prepararia a todos de forma igualitária e justa (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Contudo, não tardou para que esse ideal de escola funcional e romântica começasse a ser questionado, pois que a realidade das salas de aula apontava para uma cisão com base nas classes sociais, posto que a educação dos filhos dos trabalhadores, sempre de cariz mais imediatista, prática e fragmentada, se confrontava com a educação escolar proposta aos filhos dos mais abastados.

A lida com o estudante concreto revelou que elementos culturais demandavam intervenções escolares que dessem conta da diversidade dos estudantes, diversidade esta, relacionada à sua classe social e seus processos de inclusão na cultura. Ocorre que, sob a égide da “igualdade”, os sistemas escolares, tanto têm escamoteado a negação das diferenças, quanto as têm transformado em desigualdades persistentes (TILLY, 1998)

É nesse sentido que estudiosos como Bourdieu e Passeron (1970) elaboram uma crítica à escola reprodutivista, argumentando que a escola é uma das instituições mais eficazes na conservação social, uma vez que, por meios sutis, fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais.

Para Bourdieu (1974), a escola não se baseia apenas na produção de um homem diferenciado para cada estrato social em específico, mas na naturalização das relações de dominação por meio de representações simbólicas.

Nesse sentido, para este autor, a atuação escolar diz respeito à “transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência da neutralidade o cumprimento desta função” (BOURDIEU, 1974, p.76).

A escola, ao transformar elementos de uma cultura elitizada em matéria-prima de seu trabalho, oportuniza àqueles que são filhos dessa cultura, vantagens sobre os demais escolares, posto que, imersos num meio no qual é prioritário saber manejar a palavra, onde a língua culta é a língua natural, os jovens advindos das camadas abastadas têm na escola uma espécie de prolongamento das práticas vividas em suas casas, o que não ocorre com os filhos das camadas populares, que têm na escola um mundo novo, um mundo a descobrir.

É com bases nesses argumentos que Bourdieu (1979) desenvolveu a teoria do capital cultural, o qual, para ele, pode existir incorporado ao sujeito, objetivado ou institucionalizado. Assim, temos que

o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1979, p.74).

O capital cultural é transmitido paulatinamente. Advém de processos formativos escolares e não escolares que, de maneira quase imperceptível, vão formando os indivíduos. O desenvolvimento do capital cultural prescinde de envolvimento na cultura e acesso a determinadas práticas que coloquem o homem frente à produção social de seu tempo e a de

gerações anteriores.

As famílias mais abastadas, pela possibilidade de usufruto de diversas produções culturais eruditas, que são prontamente valorizadas pela escola, conseguem oferecer a seus herdeiros um conjunto de saberes e valores que fazem parte das proposições dos sistemas de ensino. Eis, para Bourdieu (1979), uma das principais diferenças entre os pontos de partida de burgueses e proletários quando em situação de aprendizagem escolar.

Dessa feita, na abordagem do autor, os discursos relativos à pré-disposição ao conhecimento, que justificam as diferenças entre os desempenhos de grupos sociais diversos, são instrumentos de ideologia, que tem por objetivo a naturalização das relações assimétricas de poder que se desenvolvem em meio à luta de classes.

Logo, a responsabilização do indivíduo perante o seu sucesso ou seu fracasso escolar não passam de argumentos falaciosos, que lançam uma cortina de fumaça sobre os condicionantes culturais, sociais e econômico que impactam nas chances de se obter êxito durante a educação formal.

Por esse motivo, analisar as relações entre ideologia e educação são fundamentais para desnudarmos os elementos fundantes das desigualdades sociais.

3.2 ESCOLA, IDEOLOGIA E DESIGUALDADE

Com o intuito de se perpetuarem no tempo, as sociedades desenvolveram diversos mecanismos para a reprodução de sua cultura. Por vezes, esses mecanismos são revestidos de tal sofisticação que a percepção de sua existência exige um olhar atento, que investigue a realidade para além do imediatismo, que desvele a aparência das coisas, buscando mais a fundo o seu porquê, expurgando-lhe, então, a naturalização.

É sob a aparência da naturalidade que, cotidianamente, vão sendo construídas concepções sobre gênero, etnia, cor e orientação sexual. Visões generalizantes que tentam dar conta do todo pela simples junção das partes, que tentam dar conta de um coletivo em função de um modelo. Assim vai acontecendo nas igrejas, nas ruas, nas casas e também nas escolas.

Essas concepções generalizantes não surgem ao acaso, por detrás delas há um conjunto de saberes e valores que lhes dão forma e conteúdo. Saberes e valores que dificilmente são questionados, pois são emanados pelos detentores de poder, pelas classes dominantes que, na abordagem de Chauí (2008),

não são coisas nem idéias, mas são relações sociais determinadas pelo modo como os homens, na produção de suas condições materiais de existência, se dividem no

trabalho, instauram formas determinadas da propriedade, reproduzem e legitimam aquela divisão [...]. As classes sociais são o *fazer-se* classe dos indivíduos em suas atividades econômicas, políticas e culturais (CHAUÍ, 2008, p. 52, grifo do autor).

As classes dominantes são compostas por grupos de indivíduos que, em geral, desfrutam de poder econômico e político, numa espécie de relação de causa e efeito, posto que, em uma sociedade capitalista, existe uma sincronicidade entre ambas as formas de poder.

São essas pessoas que, se utilizando desses poderes, vão ditando quais as formas de se entender o mundo e como as relações sociais e materiais, nele existentes, devem acontecer.

Para essa feitura, geralmente, é colocado em marcha um aparato de instituições sociais que lhes sirvam como instrumentos de veiculação de suas ideias, de sua forma de enxergar a realidade, de sua ideologia.

No entendimento de Marcondes Filho (1985), ideologia é

um conjunto de ideias, de procedimentos, de valores, de normas, de pensamentos, de concepções religiosas, filosóficas, intelectuais, que possui uma certa lógica, uma certa coerência interna e que orienta o sujeito para determinadas ações de uma forma partidária e responsável (MARCONDES FILHO, 1985, p. 28).

Contudo, o pensamento de Marcondes Filho (1985) sobre ideologia, ao ser reelaborado por Chauí (1995), nos apresenta em acréscimo a ideia de dominação.

[...] A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados. [...] consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo [...] a dominação de uma classe sobre a outra faz com que só sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais as ideias da classe dominante, que se tornam ideias comuns a todos (CHAUÍ, 1995, p. 86, 94).

Nesse sentido, é fundamental que percebamos que a difusão da ideologia burguesa cumpre um papel central para a garantia das relações assimétricas de poder, uma vez que é por meio de sua absorção que se produz a manutenção do *status quo* e se opera o controle social.

As instituições sociais que servem a propalação do ideário burguês foram denominadas por Althusser (1999), aparelhos ideológicos. É por meio delas que temos acesso, repetidamente, ao modo de pensar dos abastados, ideais que vão nos contaminando, nos consubstanciando, mesmo que jamais cheguemos a viver com eles.

Um aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema ‘ancorada’ em funções materiais próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de ‘suporte’ (ALTHUSSER, 1999, p.104).

Para os marxistas, esses aparelhos são estratégicos para a manutenção e reprodução das

relações sociais de exploração do homem pelo homem. Eles são inúmeros e podem ser encontrados nos diversos espaços em que o homem transita, pois são exemplos de aparelhos ideológicos: a família, as igrejas, os meios de comunicação social, as entidades assistenciais e as escolas. Assim, nesta concepção, estas instituições exercem um papel fulcral na execução do projeto societário das classes dominantes (ALTHUSSER, 1999).

Por serem vários, poderíamos nos debruçar, longamente, sobre o conjunto das instituições sociais que servem de aparelhos de propagação da ideologia burguesa, entretanto, nesse momento, o que de fato nos interessa é analisar a atuação da escola em um imbricado processo de disputas sociais.

Tanto Althusser (1999), quanto Bourdieu e Passeron (1970), ao pensarem a escola, coadunam ao demarcar sua relevância no processo de inculcação ideológica. Ambos teóricos lhe garantem, inclusive, o posto de maior aparelho ideológico, sob a égide da reprodução cultural e da dominação.

Alegam que esta, juntamente com a família, mergulha o homem desde a tenra idade nos valores hegemônicos, conformando o pensamento dos indivíduos ainda na infância, aproveitando-se-lhe do espírito ingênuo, ainda incapaz da crítica e da contestação.

De acordo com tal abordagem, as relações sociais de desigualdade são reproduzidas cotidianamente dentro das escolas. Isso, em muito se deve à afiliação das escolas aos sistemas de ensino, os quais são dirigidos pelas classes dominantes ou por seus representantes diretos (ALTHUSSER, 1999; BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Parece-nos, pois, que se apresenta uma trama que independe de territorialismos ou temporalidades, uma vez que Marx (1978), ao abordar a sociedade francesa, por ocasião da escrita do “Dezoito Brumário” já revelava a penetrância burguesa na constituição do Estado e de suas instituições, ao afirmar que

é precisamente com a manutenção dessa dispendiosa máquina estatal em suas numerosas ramificações que os interesses materiais da burguesia francesa estão entrelaçados de maneira mais íntima. Aqui encontra postos para sua população excedente e compensa sob forma de vencimentos o que não pode embolsar sob a forma e lucros, juros, rendas e honorários (MARX, 1978, p.358).

Ainda sobre esta questão, Miglioli (2010) revela a ocupação do Estado pelos burgueses e seus representantes ao dizer que

o Estado é um vasto conjunto de órgãos ocupando um enorme número de pessoas numa estrutura em forma de pirâmide, cuja base é formada por funcionários que apenas cumprem obrigações sem poder de decisão em questões relevantes. [...] Mas o fundamental são os cargos no cume do governo [...]. É aí e nos escalões médios superiores (especialmente em cargos que interessam mais diretamente, como, por exemplo, na área econômica) que entra a burguesia, de diversos modos [...] são

burgueses afastados formalmente de suas atividades econômicas, mas tendo aí suas fontes de renda, que se dedicam à vida política (MIGLIOLI, 2010, p. 16-17).

É por meio dessa estratégia que a burguesia e seus representantes alinham as bases dos sistemas de ensino e arregimentam as escolas para a formação de indivíduos que, ainda que pobres, provenientes da classe operária, tornam-se irresistíveis pretendentes ao modo de ser burguês, num processo que Freire (2005) denominou de consciência hospedeira⁵.

Argumentamos isso, sem, contudo, desconsiderar que no cotidiano, dentro de suas possibilidades de opções, professores e professoras atuam no enfrentamento desta lógica de aprisionamento e alienação (OLIVEIRA, 2003). Todavia, não podemos silenciar que, em face de uma formação, repetidamente, aligeirada, esvaziada e precária, a autonomia dos professores é vilipendiada, o que compromete sua prática profissional na construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Em nossa abordagem, coadunamos com a ideia de qualidade da educação exposta por Dourado, Oliveira e Santos (2007), ao extrapolar o estabelecido no artigo 211 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao assumir a polissemia do termo qualidade da educação, esclarecendo que se trata de um

[...] fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 09).

Dessa feita, acatamos a concepção de que a qualidade da educação é mediada por fatores e dimensões internas e externas à escola, que está relacionada às condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade. Entretanto, não negligenciamos que a proposição de uma educação de qualidade perpassa por uma dimensão organizativa e social, a qual abarca e valoriza os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e os sujeitos nele envolvidos.

É por esse motivo que reconhecemos que o docente, sem a autonomia que lhe poderia ser assegurada por meio de uma sólida formação inicial e continuada, torna-se refém das prescrições dos sistemas de ensino.

Nesse cenário, é conveniente que saibamos que hoje, os governos de países colonizados e, por consequência, seus sistemas educacionais, se encontram atrelados às políticas emanadas por organismos internacionais que entendem o processo educativo como meio de provimento das condições mínimas para a inserção no mundo social e produtivo (DELORS, 2010).

Assim, infelizmente, o que tem se produzido na maioria nas salas de aula é a

⁵ Paulo Freire (2005), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, nos fala sobre uma espécie de simbiose entre opressor e oprimido, quando o primeiro inculca a sua compreensão e seus valores na consciência do segundo.

transfiguração do estudante de hoje na promessa de empregado subserviente de amanhã. Dissemos promessa pois, é sabido que, no capitalismo, com o desenvolvimento tecnológico, os processos de automação e a transnacionalização dos processos produtivos, não há demanda suficiente para toda a “mão-de-obra” em processo de preparação nas escolas.

Todavia, segue-se produzindo o “bom-estudante”, aquele que desde cedo aprendeu a repetir, a não questionar, aquele que, por conseguinte, será um “bom-trabalhador”, que, certamente, não proporá a insurgência contra o capital.

Nesse sentido, é fato que as teorias de aprendizagem e as práticas escolares muito contribuíram e contribuem para o estado geral das coisas, posto que a educação não é neutra em sua origem, e não será agora.

Em tempos de neoliberalismo, aqui entendido como um “complexo processo de construção hegemônica” (GENTILI, 1996, p. 01), que visa a construção de uma sociedade com base na economia de mercado frente à restrição do papel do Estado na proposição do bem-estar social, importa-nos o indivíduo, não o cidadão. Nessa lógica, as palavras de ordem são individualidade, competição, flexibilidade, eficiência e rapidez.

Com bases nesses princípios, não há que se perder tempo em refletir, estabelecer relações de totalidade, decidir ou mesmo planejar, posto que isso cabe àqueles que estão no topo da pirâmide social. A todos os demais resta o eu, o *just in time*, a competição pela sobrevivência material imediata. Ao reproduzir esses valores neoliberais, os sistemas educacionais sucumbem a lógica de competição própria de uma sociedade baseada na economia de mercado.

A economia de mercado é aquela que se opera com intervenção mínima do Estado em seu papel moderador. Assim, para Carvalho (2013),

em uma economia de mercado, os consumidores, por um lado, e as firmas, por outro, se constituem respectivamente nas unidades do setor de consumo e do setor da produção. Ao desenvolverem suas atividades básicas de consumir e produzir, ambas se inter-relacionam, por intermédio do sistema de preços (CARVALHO, 2013, p. 174).

Nesse sentido, podemos assinalar que a competição tem sido uma semente precocemente plantada em todos nós. Estreamos, no mais das vezes, a competir em família, quer seja pelos carinhos dos pais, quer seja pelos doces e bombons que serão dados àquele que melhor fizer isto ou aquilo. Assim também o é na escola, onde somos levados a buscar, “por mérito individual”, as melhores notas, receber, como consequência, o reconhecimento e os afagos dos professores e, por fim, lograr a aprovação.

Essa lógica de competição, hoje, se estende, igualmente, entre parcelas dos professores

que, em determinados sistemas de ensino, são abonados por desempenho e, nesse sentido, se esforçam para conquistá-lo em detrimento à solidariedade aos colegas.

A competição chegou, inclusive, nas relações entre as escolas, que competem e se ranqueiam a partir de indicadores externos de qualidade. Esse *ethos*, filho das sociedades neoliberais, nos impregna a todos, nos individualiza e nos aparta do senso de classe, cotidianamente.

A ideia de sucesso, por meio do mérito pessoal e do individualismo, tem relação estreita com a concepção de competitividade que fundamenta o mercado capitalista, pois é por meio da eficiência na produção, da agilidade na oferta e da qualidade dos produtos, que o capitalista fideliza o cliente, exponencia suas margens de lucro e suprime a concorrência.

Logo, ao transmutar esses valores para as relações sociais, a competitividade passa ser a maneira pela qual os indivíduos se sobressaem e se diferenciam dos demais. Tal feitura parece ter especial emprego em um cenário de crise estrutural do capitalismo, onde o exército de reserva é o destino daqueles que o sistema assume que não se acham nas melhores condições para a exploração.

Assim, a competitividade e a diferenciação passam a ser estratégias (ainda que ilusórias) de fidelização de um espaço dentro da cadeia produtiva e, por meio deste, uma forma de obtenção de respeitabilidade e inclusão social.

Para Gentili (2002), o imperativo da competitividade diz respeito a uma inculcação ideológica, cuja prática encontra potente difusor nas salas de aula e nos meios de comunicação.

Ao se estabelecer a competição como valor, tanto se coloca em evidência elementos caros à burguesia, tais como a propriedade privada e o individualismo, quanto se desmobiliza os segmentos populares em sua noção de totalidade.

O argumento é que, uma vez centrados em nossas individualidades, em nossas estratégias de superação do outro, perdemos de vista as armadilhas no discurso de sucesso presente na retórica capitalista, na qual se diz que triunfam aqueles que se dedicam, aqueles que se esforçam, e que encontra o fracasso somente aqueles que fazem por merecer, os que agem com displicência.

É por meio desse discurso falacioso, que tem se solidificado a ética da responsabilização individual, crucial para a legitimação do ideal neoliberal de minimização do papel do Estado.

De acordo com Boito Jr (1999), a ideia de Estado Mínimo, tanto expressa uma ideologia de apologia ao mercado, quanto revela uma crítica contundente ao papel do Estado.

Nesse sentido, os neoliberais partem das seguintes prerrogativas (BOITO JR, 1999):

- É por meio do livre jogo da oferta e procura, e o sistema de preços a ele ligado,

que ocorre alocação ideal dos recursos disponíveis na sociedade, elementos que contribuem para o crescimento da riqueza geral.

- A autonomia e soberania do indivíduo em suas transações no mercado é fundante de um censo de civilidade e moralidade entre as pessoas e as instituições. Esses elementos, desenvolvidos através das práticas de mercado, se estenderiam ao modo de ser social, consubstanciando uma sociedade mais cortês e civilizada.
- A atuação do Estado dentro mercado, tanto no provimento de bens e serviços, quanto na regulação das relações entre os agentes, desnatura os sistemas de preços, que seriam os parâmetros ideais das necessidades dos povos.
- A presença do Estado contribui para a produção de monopólios e escamoteamento da ineficiência dos serviços.
- Com um Estado forte, entendido como paternalista, desvalorizam-se os serviços, já que estes são ofertados gratuitamente.
- A presença do Estado impede o desenvolvimento da livre-iniciativa, conformando os cidadãos a homens que não buscam ativamente a solução de seus problemas, que não empreendem.

Logo, em outras palavras, para o neoliberalismo, o Estado restringe a liberdade dos indivíduos no mercado, se constitui em máquina onerosa dentro do sistema social e tem suas atividades fortemente atreladas ao desperdício de recursos, à ineficiência e à corrupção.

Com base nestes argumentos e alinhados aos interesses de entrada do capital nas áreas fundamentais de atuação estatal, que se tem operado, especialmente, a partir da década de 1990, os processos de desestatização culminam com a ampliação do poder dos capitalistas e a redução dos direitos e garantias sociais de uma parcela significativa das populações mundiais (GENTILI, 2002).

É por meio dessas intervenções que vão se precarizando as condições de vidas das populações menos abastadas, que se produz um abismo entre os detentores dos meios de produção e os trabalhadores, e se recrudescer a desigualdade social apesar do discurso da autonomia, da meritocracia e dos pontos de partida iguais para todos.

De acordo com Küenzer (2002), falar de um ponto de partida igual para todos é um embuste. Expressa um apagamento de séculos de marginalização, segregação e indiferença. É negar, no caso da sociedade brasileira, por exemplo, a herança nefasta de anos de colonialismo e escravidão.

Da mesma forma que falar de sucesso, com base no mérito, é lançar um véu de chumbo sobre a realidade da escola que se tem, é negá-la enquanto engrenagem necessária e oportuna a uma lógica perversa de divisão social do trabalho, com base na alienação humana e no assujeitamento.

No capitalismo, o assujeitamento se tece por uma cadeia de relações de não reconhecimento entre os homens, onde aqueles oriundos das classes subalternizadas ou grupos culturais minoritários são secundarizados, tratados e vistos como mão-de-obra abundante, descartáveis, bestializados e desiguais.

É nesse sentido que Marx (2004) nos alerta sobre a perversidade do capitalismo, ao dizer que

chega-se ao resultado de que o homem (o trabalhador) se sente agir livremente somente nas suas funções animais: comer, beber e procriar, ou ainda, quando muito, na escolha de sua casa, de seu vestuário etc.; em compensação, ele se sente animal em suas funções propriamente humanas. O que é animal torna-se humano e o que é humano torna-se animal. Comer, beber, procriar etc., são certamente também funções autenticamente humanas. Mas, separadas abstratamente do resto do campo de atividades humanas e transformadas assim no fim último e único, elas não são mais que funções animais (MARX, 2004, p.113).

Logo, é por meio de relações sociais engendradas no seio de uma sociedade concreta que vão se operando não só os processos de reconhecimento de diferenças entre os indivíduos, mas processam-se, igualmente, as tecnologias de desigualdade entre os homens.

Nesse sentido, partimos do reconhecimento de que nos apropriarmos desses conceitos é fundamental para que nos posicionemos contra uma lógica de desvalorização humana e possamos pleitear a extensão do conceito de humanidade para além daquilo que nos tem sido imposto pelo capital.

Para tanto, afirmamos que entre diferença e desigualdade não existe uma relação sinonímia, embora que, em falas corriqueiras, substituamos um termo por outro.

Autores como Barros (2005) e Brah (2006), ao tratarem da diferença, de imediato fazem menção ao caráter polissêmico do termo. Revelam que o *status* de ser diferente é exterior ao universo humano e, ao mesmo tempo, constitutivo da própria natureza do homem.

Estas análises nos advertem que, a diferença, por si só, não pode ser entendida como algo positivo ou negativo, bom ou ruim, e que os atributos associados à diferença ocorrem por meio de relações. No caso dos homens, o empréstimo de valor à diferença ocorre dentro das relações sociais, ganhando status ainda mais específico, quando dentro das relações sociais que têm por base a divisão de classes.

Logo, para nós, importa interpretar a diferença em movimento, dentro das dinâmicas da

sociedade. Nessa perspectiva, Brah (2006) nos alerta que a diferença, como relação social, se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada, em relações sistemáticas, através de discursos econômicos, culturais, políticos e práticas institucionais.

E sobre esse aspecto, o autor avança ao explicar que

é o eco da diferença como relação social que reverbera quando legados da escravidão, do colonialismo ou do imperialismo são invocados; ou quando a atenção se volta para a ‘nova’ divisão internacional do trabalho e o posicionamento diferencial de diferentes grupos dentro de seus sistemas de produção, troca e consumo [...] resultam em desigualdades massivas dentro e entre várias partes do globo (BRAH, 2006, p.363).

A partir dessa análise, nos parece perspicaz, então, a reflexão produzida por Apple (1996) em seu artigo, “Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas”, no qual este detalha como os processos de expansão do capital e a minimização do papel do Estado concorrem para a sorte ou o malogro de populações inteiras em partes distintas do mundo.

O atual modelo produtivo, ao conceber uma separação entre força de trabalho e meio de trabalho, cria, forçosamente, divisões e diferenciações entre os homens.

Contudo, para além dessa diferenciação primeira, traduzida na relação entre aqueles que venderão (ou tentarão vender) sua força de trabalho e aqueles que dela extrairão a mais-valia, ainda no seio do processo produtivo, quando o homem ganha o “status” de trabalhador assalariado, ele se depara com outra forma de diferenciação societária, que é efetivada por meio da alienação de seu trabalhado com relação à totalidade do fazer.

Para o capital, a alienação com relação ao processo de produção da mercadoria, tem dupla função: tanto divide os homens entre pensantes e práticos, quanto “cega” o trabalhador na completude da produção da mercadoria, garantindo, assim, as condições de assujeitamento, indefinidamente.

Para Marx (2004), a alienação do trabalho não se constitui como característica ontológica da experiência humana. Nas condições naturais de produção não se fala de alienação. Ela se estabelece relacionalmente, durante o processo produtivo transmutado pela exploração, onde o fim do fazer humano não é mais a transformação da natureza e de si, mas sim, o acúmulo e a geração de riqueza.

Dessa forma, nos parece adequado assinalarmos uma relação (ainda que não obrigatória) entre diferença e desigualdade e deixar estabelecido que, quanto mais democráticas forem as sociedades, menos a “diferença” e a “desigualdade” estarão aproximadas, ao passo que, quanto mais competitivas, individualistas e antidemocráticas as sociedades se constituírem, tanto mais a “diferença” e a “desigualdade” convergirão em um circuito pernicioso de múltiplos outros significantes de exclusão.

Entretanto, é necessário que fique claro que, apesar de, em sociedades abarcadas pelo capitalismo, diferença e desigualdade estarem, costumeiramente, relacionadas, elas não possuem os mesmos pares dialéticos. A diferença tem relação de oposição direta à ideia de uniformidade, já a desigualdade opõe-se à ideia de igualdade.

É por essa sorte que, sendo a desigualdade a oposição da igualdade, nas sociedades modernas há uma forte relação entre desigualdade, retirada de direitos e injustiça social, posto que está convencionado que, na contemporaneidade, ser igual é poder usufruir de tratamento igualitário e justo (BRAH, 2006).

Podemos distinguir diferença e desigualdade a partir de alguns elementos explicativos. Para Therborn (2001, p.145), “uma diferença pode ser horizontal, sem que nada ou ninguém esteja acima ou abaixo, seja melhor ou pior, enquanto uma desigualdade é sempre vertical, ou envolve *ranking*”.

Este autor prossegue afirmando que as diferenças têm relação expressa com apreciação ou gosto, já as desigualdades não expressam uma simples forma de categorização, pois que, quando são evocadas no trato entre os seres humanos, revelam valorações que violam uma norma moral de igualdade entre os indivíduos.

Na concepção de Tilly (1998, p.25), “a desigualdade consiste em uma distribuição desigual de atributos entre unidades sociais que podem ser indivíduos, categorias, grupos ou regiões”. Em sua concepção, esses atributos, entendidos como “bens”, não se restringem ao campo material, posto que, em sua análise, “bens” podem ser da ordem dos saberes, conhecimentos ou representações, por esse motivo, também circunscritos aos campos político e simbólico.

Em sua teorização, nos são apresentadas duas possibilidades de análise da desigualdade: uma onde a relação de valoração recai sobre o sujeito em particular e outra, em que a análise é focada nos conjuntos de sujeitos, nos coletivos sociais.

A primeira diz respeito a uma relação comparativa entre indivíduos, suas performances sociais e os resultados vindos com base nestas atuações. A segunda, a um conjunto de determinações criadas no processo sócio-histórico que abarcam, preanunciam e tentam determinar os grupos ou coletivos sociais.

Para Tilly (1998), as desigualdades categóricas, àquelas relativas aos coletivos humanos, são diversas, representam hierarquias, podem se sobrepor umas às outras e são duradouras. Seus efeitos podem ser vislumbrados nas diversas situações da vida cotidiana, sendo facilmente percebidas quando se comparados grandes grupos humanos, onde relações de assimetria e oposição foram construídas secularmente.

Para este autor, as desigualdades categóricas, sempre entendidas em relações dualistas, tipo branco/negro, culto/ignorante, burguês/proletário, heterossexual/homossexual organizam os sujeitos dentro de uma consciência de pertencimento que ultrapassa as diferenças interindividuais, constituindo uma identidade coletiva, pautada em elementos que se pretendem comuns a todos daquele ajuntamento.

Em sua obra, o autor nos chama atenção para compreensão de que as desigualdades categóricas, facilmente, se expressam nos contatos e trocas entre fronteiras de grupos.

Nas sociedades capitalistas, é comum que as classes dominantes consigam obter vantagem nessas trocas entre fronteiras, uma vez que, ao lançarem mão de poder político e econômico impõe sua visão de mundo e constituem a si e aos demais, imprimindo-lhes a imagem de ser o outro, o diferente, o desigual, o inferior.

As vantagens obtidas nas relações entre fronteiras se dão no sentido de conquista ou manutenção do poder que se faz a partir do controle dos recursos socialmente valorizados (TILLY, 1998).

Para nós, a reflexão deste autor sobre a disputa pelos recursos que têm valor em nossa sociedade reverbera, perfeitamente, nas lutas em torno da educação básica, posto que em nossa sociedade, a educação escolar é tida como potente elemento de inclusão social.

É por esse motivo que se faz urgente a ruptura das reservas de oportunidade que, para Tilly (1998), é um mecanismo de manutenção de poder e se relaciona a uma regulação intencional dos meios produtores de valor, os quais, de forma deliberada, se distribuem assimetricamente entre os coletivos.

A partir dessa compreensão, os saberes escolares que desfilam, cotidianamente, pelo currículo em ação (GERALDINI, 1994), precisam evidenciar o valor e a legitimidade dos diferentes grupos sociais que dão vida à escola. Esses saberes devem ser manejados com vistas à ruptura de reservas, a democratização do conhecimento crítico. Dizemos isso com base na compreensão de que “conhecimento é poder, e a circulação do conhecimento é parte da distribuição social do poder” (FISKE, 1989, p.149).

Essas palavras têm especial emprego nos dias de hoje, dada a uma progressiva e voraz restauração conservadora. Em face a este movimento, os grupos culturais minoritários, que secularmente se veem marginalizados pela escola, a saber, as mulheres, os negros, os indígenas, os pobres, as pessoas em situação de deficiência, as pessoas de identidade LGBT, precisam se apropriar de saberes que os municiem contra o recrudescimento da dominação econômica, política e cultural.

Os silenciamentos do currículo com relação às questões de gênero, sexualidade e etnia,

por exemplo, podem ser considerados elementos de reserva de oportunidade, uma vez que na ausência dessas discussões, nega-se a oportunidade e o direito ao conhecimento e, com isso, são reforçadas a dominação, a discriminação e a violência, elementos que consolidam diversas facetas das desigualdades categóricas.

Em nossa análise, o tratamento destas questões não deve ser secundarizado em meio ao currículo escolar, uma vez que é urgente se colocar em tela as relações sociais que, balizadas pela cultura, fundamentam a divisão dos homens em grupos de maior ou menor prestígio, elemento que fere o princípio da igualdade, prerrogativa comum a todos os seres humanos.

Assim, argumentamos em favor de um currículo crítico e político que sustente uma escola popular, democrática, de qualidade e inserida no real, que dê conta de contribuir na construção de identidades sociais cada vez mais diversas e solidárias.

Essa escola, de certo, não se furta ou se sente ferida ao tratar de assuntos como pobreza, alienação, etnia, geração, identidade, gênero e sexualidade. Posto que uma escola comprometida com a revolução social, que vive ou que pretende viver um currículo crítico, não pode temer debater questões relevantes para as crianças e jovens deste tempo.

4 HETERONORMATIVIDADE: PRIMEIRAS PALAVRAS

Iniciar uma sessão que trata sobre a heteronormatividade, a chamada norma heterossexual (PETRY; MEYER, 2011), é colocar em tela aspectos fundantes da cultura ocidental. É expor de que maneira os discursos emanados pela religião e pela ciência sobre corpo e sexualidade foram incorporados pelas sociedades produzindo sujeitos passíveis de abjeção (BUTLER, 2003).

É revelar construções conservadoras, fortemente moralistas, que têm por fundamento o binarismo sexual e a desigualdade entre homens e mulheres. É expor o dualismo e a naturalização de papéis e condutas sociais com base na divisão de gênero.

Tratar sobre a heteronormatividade é, também, ponderar sobre o descaso, a intolerância e a violência, destino que tem sido reservado às minorias, em específico, às populações LGBT que, ao não se curvarem ao determinismo biológico, ousam testemunhar que masculinidades e feminilidades são categorias históricas que precisam ser problematizadas e entendidas no plural.

Em perspectiva crítica, fazer uma análise sobre heteronormatividade é denunciar a produção, deliberada, do fracasso de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros como estratégia de legitimação do ideário heterossexual hegemônico.

Nesse sentido, é falar de embarreiramentos (TILLY, 1998), de mitigação da cidadania⁶ e a vivência em uma sociedade deletéria, na qual a intolerância às populações LGBT somam-se às questões de classe, raça e gênero produzindo vulnerabilidades cada vez mais complexas.

Adentrar em uma discussão sobre heteronormatividade é ousar apontar a utilização das instituições sociais como instrumentos de veiculação do ódio heterossexista.

É, por exemplo, apresentar a educação escolarizada como tempo/espaço de pretensa produção de homogeneidades forçadas, onde a sequência sexo biológico - identidade de gênero⁷ - orientação sexual⁸ precisa convergir inquestionavelmente, a fim de se produzir indivíduos que possam vivificar o modelo de cidadania pequeno burguês.

É falar de silenciamentos forçados, de injúrias, de medo e de violência. É expor um

⁶ Cidadania é aqui entendida como condição, na medida em que diz respeito ao lugar ocupado pelo sujeito na esfera social. Diz respeito, portanto, a forma como nos inserimos no contexto social, ao acesso (ou não) que temos aos bens culturais historicamente produzidos pelos homens, à possibilidade de participar das decisões que dizem respeito à coletividade, ao efetivo exercício das possibilidades humanas (ZANELLA, 2008, p.88).

⁷ A identidade de gênero pode ser traduzida pela convicção de ser masculino ou feminina, conforme os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para os machos e fêmeas (MACHADO; PIRES, 2016).

⁸ A capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (CORRÊA; MUNTARBHORN, 2007).

currículo vivido (GOODSON, 1998), que marca, que aparta e que, ao ser relativizado, insuspeitavelmente, também, produz resistências.

4.1 SOBRE O CORPO E A SEXUALIDADE: A INSTITUIÇÃO DE UMA NORMA SOCIAL A PARTIR DO DISCURSO DO MAIS FORTE

É bastante recorrente que, ao pensarmos sobre normas, nos remetamos a regimentos e legislações, materiais geralmente escritos e com força de lei que, na maioria das vezes, possuem duplo propósito, tanto nos orientam com relação às práticas e procedimentos socialmente adequados, quanto elencam as possíveis sanções para os casos de desvio ou infração.

Para Fonseca (2012), a norma se constitui como uma espécie de marcador. Seria o meio utilizado pelo poder para a definição de padrões de normalidade, delimitando, assim, o aceito e não aceito.

A norma, na perspectiva deste autor, atuaria como uma estratégia de governança. Por meio de seus efeitos proporia a criação de um dado modelo de homem e, por conseguinte, a antecipação de um modelo de sociedade que, por sua homogeneidade, apresentaria demandas de fácil previsibilidade aos detentores do poder. Sob esse olhar, a norma, então, se revelaria como um potente elemento de controle social e manutenção do *status quo*.

Contudo, refletir sobre as normas pode nos levar a outros caminhos. É possível e, por vezes necessário, pensá-las para além dos materiais formais e escritos, e encontrá-las sob o véu deum conjunto de elaborações imateriais, fruto de práticas culturais que consubstanciam a vida de milhões de pessoas. Nesse cenário, as normas travestem-se do que assumimos, cotidianamente, como tradições.

Para Williams (1979, p. 118), as tradições são “uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural”.

As tradições são uma espécie de herança assertiva e não palpável, que se vai passando de geração em geração na construção de uma pretensa raiz comum entre os indivíduos. É por meio de sua vivência que a cultura nos abarca e produz um senso de integração, de familiaridade, e por fim, a inculcação da ideia de pertencimento, de que todos somos um (CASTRIOTA, 2014).

Contudo, a cultura, que nasce sob a égide da união, também funciona como potente elemento de diferenciação entre os indivíduos, uma vez que, por meio dela, paulatinamente, nos identificamos e instituímos o outro. É dentro da cultura que nomeamos o que é nosso e o

que é alheio, o que é comum e o incomum, o que é da normalidade e o que está fora da norma.

É por meio da cultura que se cristalizam estatutos poderosos de ser e fazer, de aceitação ou repulsa, mecanismos que não prescindem, obrigatoriamente, de uma lei escrita para que surtam seus efeitos sobre a realidade. Tais estatutos são conhecidos como normas sociais.

As normas sociais são constructos humanos que dizem respeito a um conjunto de orientações quanto ao modo de se constituir ou desenvolver as relações entre as pessoas em uma dada sociedade (VIEIRA; COSTA, 2016). Em seu bojo se apresentam quais comportamentos são socialmente expectados e quais devem se rechaçados.

Pepitone (1976) revela que as normas sociais são um fenômeno da coletividade, que institui regras e padrões que são absorvidos pelos membros de um grupo e que guia/pune os comportamentos, ainda que sem força de lei. O autor também destaca que tais normas nascem dentro dos processos interativos e que podem atuar entre o claro e o escuro, ora de forma explícita, ora veladamente.

As normas sociais agem dentro de um contexto específico, delimitado no tempo e no espaço, refletindo a ritualização ou a institucionalização de sentimentos, procedimentos e juízos de valor emanados pelos centros de poder (PEPITONE, 1976). A sua veiculação se dá por meio dos aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1999) que atuam no sentido de garantir a sua massificação e, posterior, naturalização.

O alcance das normas sociais pode ser sentido, desde nossas pequenas atividades cotidianas, como por exemplo, o hábito de cumprimentarmos o vizinho ao sairmos de casa pela manhã, como também produz efeitos sobre questões complexas decididas em espaços de grande circulação de poder, a exemplo dos congressos, das universidades e dos tribunais de júri, pois que, muitas vezes, as próprias leis têm seu fundamento nessas normas.

Dessa feita, nos parece adequado afirmar que as normas sociais atravessam nossos saberes e práticas modelando a maneira como nos apresentamos diante da coletividade. São estatutos poderosos de coesão e controle social, eternamente envolvidos em relações de inclusão e exclusão, que alcançam as mais diversas dimensões humanas, dentre elas, a sexualidade.

Para Maia (2011), a sexualidade é um fenômeno amplo que pode se expressar por meio das práticas sexuais, dos desejos, dos sentimentos, dos pensamentos, das emoções, das atitudes e das representações. É um misto entre aquilo que é orgânico, psicológico, social e cultural. É um fenômeno complexo que não se restringe às práticas sexuais, ao genital.

Tal avistamento se baseia em uma perspectiva dialética da sexualidade. Apresenta o fenômeno como o resultado da justaposição de diversos fatores intervenientes, negando, assim,

que se trate de um acontecer exclusivamente orgânico, estabelecido por leis naturais.

Contudo, é importante que esclareçamos que, apesar da grande aceitação da abordagem dialética, no trato da sexualidade, nos dias atuais, os estudos sobre a temática podem ter por base diferentes referenciais teóricos, ancorando-se tanto nas Ciências Biomédicas, quanto nas Ciências Sociais e nas Ciências Humanas. Por esse aspecto, o estudo da sexualidade é um território em disputa.

Ademais, fora as questões de filiação epistemológica, examinando autores como Foucault (2009), Louro (2007), Moizés (2010), Rubin (2003) e Weeks (2000), também é possível identificar a possibilidade de interpretação da sexualidade tanto a partir de uma perspectiva individual, baseada no sujeito psicológico, nas experiências personalíssimas e intransferíveis, quanto podemos discuti-la enquanto produto de ações sociais, pautadas em construções coletivas datadas historicamente.

Moizés (2010) e Weeks (2000), por exemplo, partem do sujeito individual ao dizer que a sexualidade é um processo, uma potente experiência do indivíduo, que permeia todo o seu ciclo vital, onde se coloca em jogo a afetividade, o prazer e possibilidades de negociação.

No âmbito institucional, a Organização Mundial de Saúde (OMS), após realização de extensa consulta à diversos especialistas, assumiu que a sexualidade é “um aspecto central da vida dos seres humanos, que circunda sexo, identidade de gênero, papel social, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução” (WHO, 2006, p. 5).

A OMS reconheceu, igualmente, que a expressão da sexualidade pode se dar por meio de “pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos” que são fartamente influenciados por “fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais” (WHO, 2006, p. 5).

Abordagem que deixa claro que, diferentemente do proposto pelos essencialistas, a sexualidade não se esgota na biologia ou pela simples excreção de hormônios com vistas à perpetuação da espécie, mas sim, se engendra entre saberes e práticas humanas que se (re)constróem a partir de relações sociais, por vezes contraditórias, onde o poder e resistência produzem a realidade.

É nesse sentido que Rubin (2003) nos diz que, a sexualidade, a exemplo de outros aspectos da vida, é um produto humano que tem uma política interna própria, com suas iniquidades e modos de opressão. Para o autor, se trata de um conjunto de relações onde estão presentes manobras políticas e conflitos de interesses que correspondem aos valores da sociedade que se vivencia.

Desta forma, a sexualidade é deslocada do âmbito das vivências do homem no singular e introduzida em uma discussão política onde condicionantes sociais transversalizam o fazer individual, emprestando-lhe uma plasticidade, um datamento histórico, uma não linearidade, fruto de correlações de forças.

Partindo desse pressuposto, Louro (2007) nos apresenta uma sexualidade histórica, instável, múltipla e provisória, na qual os sujeitos deslizam e escapam das classificações binárias, fruto de tentativas de normatização.

Para esta autora, essas pessoas borram fronteiras e multiplicam categorias sexuais, as quais não podem ser contidas em dicotomias e demarcações rígidas (LOURO, 2010). Suas vidas são testemunhos reais contra as opressões instituídas pelo discurso dominante que, ao normatizar a sexualidade, cria expressões de desigualdade afeitas ao modo de produção capitalista.

Nesta dissertação, assumimos a sexualidade como um estatuto para além das questões privadas ou de foro íntimo. A concebemos como uma construção humana, repleta de historicidade que se coloca no centro de uma discussão sobre poder, e por esse motivo, passível de grandes impactos sociais, políticos e econômicos.

Por esta razão, nos parece impossível falar sobre a sexualidade sem ter como ponto de partida as transformações sociais que lhe dão forma e conteúdo, haja vista que tais mudanças repercutem na forma da socialização sexual dos indivíduos.

4.2 ENTRE A FÉ E A CIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS DESNECESSÁRIOS

A partir do século XVIII, um conjunto heterogêneo de instituições sociais se aglutinou na construção de um discurso regulador sobre a sexualidade (FOUCAULT, 2007, 2009).

Com isso, a temática, que até então era entendida como assunto personalíssimo, circunscrito aos segredos de alcova ou objeto de reprimendas fundamentadas na religião, passou a ser disputada, também, pelos poderes da medicina e do Estado.

Assim, assuntos como saúde, adoecimento, natalidade, prazer e controle social se fundiram na construção de uma sexualidade fora do indivíduo, produzindo um paradoxo, que até os dias atuais, insiste em desafiar a todos.

A questão é que, ainda em face de um “supersaber cultural, social, científico e teórico da sexualidade” (FOUCAULT, 2006, p.59), pouco o homem comum conhece sobre o seu próprio corpo, seu desejo, sua sexualidade e as implicações psicossociais dessa faceta que o atravessa e constitui as sociedades.

Para Louro (2007), no ocidente, esse descompasso entre a produção científica e cultural sobre a sexualidade e o empoderamento das pessoas com relação às diversas maneiras de experienciá-la, tem estreita relação com a influência do cristianismo na formação dos indivíduos, posto que, secularmente, esteve na base desta doutrina a construção de um estranhamento vigoroso entre o homem e o seu próprio corpo.

Por meio da Igreja, difundiu-se, tenazmente, uma pretensa oposição entre corpo e espírito, na qual o primeiro foi relacionado às iniquidades, à devassidão, ao demoníaco, e o segundo, à elevação, ao puro e ao divinal (BORRILLO, 2010).

Para a fé, o corpo ímpio era uma espécie de máquina selvagem e insana que, ao produzir o desejo, encaminhava o homem (e sua alma) ao pecado, à perdição. Logo, as paixões do corpo deviam ser negadas ou mantidas sob forte vigilância, uma vez que ceder a elas significava afastar-se um tanto mais de Deus.

Nesse cenário de forte poder teocêntrico, se acreditava ser necessário imitar a retidão dos expoentes máximos dessa Igreja, a saber: os Santos, Maria e o próprio Jesus Cristo. Assim, a castidade, a virgindade e o matrimônio receberam status de ideais a serem perseguidos por todos. A expressão de ordem era escapar da tentação e, sob aquela ótica, isso significava ter seu próprio corpo enquanto elemento estranho, não ter com ele intimidade.

Dentro do catolicismo, tais ideias foram exponenciadas pelas obras de Santo Agostinho, que propunha um sexo moralizado, longe da sofreguidão da carne e dos apelos do amor erótico. Nesta concepção, de acordo com Ribeiro (2009), ao sexo cabia, apenas, a instrumentalização da reprodução, sendo sua prática exclusiva para casais heterossexuais, devidamente aparatados pelos rituais litúrgicos.

A partir desse entendimento e, tendo por objetivo o zelo a seus fiéis, a Igreja elaborou um conjunto de regras para a vivência da sexualidade.

Assim, foi normatizado o que fazer ou não fazer com o seu próprio corpo, quem eram as pessoas que poderiam se relacionar afetiva e sexualmente, os dias em que as práticas sexuais eram permitidas, quais as roupas e posturas durante o ato sexual e as penitências próprias para aqueles que infringissem tais regras (RIBEIRO, 2009).

Essa feitura de cunho regulador encontrou especial reforço nas obras de Tomás de Aquino (1225-1274), que ao destrinchar o chamado “vício contra a natureza” (AQUINO, 2005) consolidou a ideia de anormalidade sexual na vida do homem do período medieval.

Para Correio e Correio (2016), os pecados contra a natureza diziam respeito a um conjunto de práticas sexuais que não levariam à concepção e que, por esse motivo, deveriam ser evitadas pelos bons cristãos. Dentre essas práticas estariam as medidas contraceptivas, a

masturbação, a bestialidade⁹ e a homossexualidade.

A moral cristã instituída a partir de então, desqualificava um conjunto de comportamentos, atitudes e práticas corporais. Rechaçava fortemente a possibilidade do relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, já que as relações homoafetivas não objetivariam a concepção.

Para a Igreja, esses “relacionamentos estéreis”, em nada se identificariam com a causa divina. Ao contrário, se constituiriam em afronta ao ordenamento bíblico do “Crescei e Multiplicai-vos”, excerto religioso que, segundo a fé, exporia a ideia da complementaridade divina entre o homem e a mulher (MOTT, 2001).

Nessa nova concepção, o sexo entre iguais redundava em pura lascividade mundana e pecaminosa, passível de escárnio, reprovação pública, flagelos corretivos e morte. A difusão dessas ideias passava por dentro do processo de conversão católica, tendo nos cléricos os seus principais operadores e na bíblia o centro de instrução. Nesse cenário, institui-se, então, o pecado de sodomia.

Sodomia, contudo, é um termo polissêmico e controverso (VAINFAS, 1986). Seus significados foram se transfigurando com o passar do tempo, para que seu uso pudesse alcançar os fins de interesse da Igreja. Assim, para que possamos entender o sentido comumente a ele atribuído, é preciso que façamos uma pequena digressão.

No âmbito dos termos cunhados durante a Idade Média para a nomeação de práticas sexuais, sodomia, em aspecto *lattu*, diz respeito ao sexo anal, praticado tanto por homossexuais, quanto por heterossexuais.

Sodomita era, nessa acepção, o praticante de sodomia, aquele que, segundo Tomás de Aquino, vertia seu sêmen no “vaso posterior” de outrem, e sodomita também o era, aquele que se deixava usar em tais práticas. Dessa maneira, tanto os homens, quanto as mulheres, ao praticarem coito anal, poderiam ser considerados sodomitas.

Contudo, de acordo com Vainfas (1986), um conjunto de lógicas religiosas e heterossexistas atribuiu um novo sentido à palavra, que aos poucos assumiu uma perspectiva mais restritiva, a partir da qual se popularizou a ideia de que a sodomia se relacionava à homossexualidade, especialmente, às relações homoafetivas masculinas.

É importante observarmos que ao evocar, seletivamente, a história de Sodoma para se produzir os termos sodomia e sodomita, a Igreja apela para desventura acontecida naquela cidade que, de acordo com a interpretação religiosa atribuída ao livro de Gênesis, diz que tal

⁹ De acordo com Aquino (2005), bestialidade se referia às práticas sexuais que envolviam animais.

localidade teria sido destruída por Deus por ser um antro de homossexuais cruéis, devassos e libertinos.

Tal escolha de nomenclatura traz em seu bojo uma mensagem bastante clara: aos sodomitas coube a ira de Deus que, para destruí-los, não teria pestanejado em fazer sucumbir cidades inteiras. Logo, esses sujeitos hereges (os homossexuais), por sua vida profana, não condenariam apenas a si, mas, por seus pecados, seriam capazes de levar a todos à ruína.

[...] Por este pecado lançou Deus o dilúvio sobre a terra e por este pecado soverteu as cidades de Sodoma e Gomorra; por este pecado foi destruída a Ordem dos Templários¹⁰ por toda a Cristandade em um dia. Portanto mandamos que todo homem que tal pecado fizer, por qualquer guisa que ser possa, seja queimado e feito pelo fogo em pó [...] (AGUIAR, 1926, apud MOTT, 2015, p.22).

Considerar a homossexualidade algo capaz de fazer recair as pragas divinas sobre as populações teve especial impacto durante a Idade Média, período de grande ignorância e misticismo, no qual catástrofes como fomes, guerras e pestes eram recorrentes, e comumente atribuídas aos castigos divinais.

Essa associação intencionalmente estabelecida entre homossexualidade, ira divina e catástrofe teve papel significativo para as práticas de hostilidade às pessoas homossexuais durante todo o medievo. E conforme se expandia o cristianismo, mais a intolerância heterossexual se fazia sentir, situação que teve seu ápice quando da assunção dos Estados Católicos¹¹, para os quais, não ser heterossexual, além de ser pecado, também se tornou crime.

Ademais, em outra perspectiva, é salutar que consideremos que em uma sociedade profundamente marcada tanto pelo patriarcado¹², quanto por um modelo de relação heterossexual, onde as questões de gênero pré-estabeleciam papéis estanques para homens e mulheres, a exemplo do paradigma ativo/passivo ou dominador/dominado, a sodomia, quando acontecida entre dois homens, ganhava outros contornos, certamente mais graves.

A questão é que a ideia do modelo agente/paciente, pelo qual eram vistas as relações

¹⁰ A destruição da Ordem dos Templários teria relação estreita com a sodomia praticada por seus membros. Dessa feita, é interessante que saibamos que Felipe de Orleans (1643-1715), irmão de Luís XIV, o Rei Sol, apesar de casado era reconhecidamente homossexual e um dos fundadores da Ordem dos Templários (SPENCER, 1996).

¹¹ Refere-se às nações, em que o catolicismo foi assumido como religião oficial.

¹² O patriarcado promove a exploração e a opressão das mulheres nos âmbitos público e privado, reservando para elas o lugar de subalternidade, inferioridade e desvalorização que se expressa desde a precarização do trabalho feminino às múltiplas formas de violência em que são vitimizadas pelo simples fato de serem mulheres. Como na sociedade regida pelo capital as relações sociais se estruturam a partir do imbricamento das variáveis de “raça”, classe e sexo (incluindo sexualidade), a conjugação dessas dimensões estabelecem diferenciados níveis de exploração e opressão vividas pelas mulheres. Essa análise é fundamental para compreender a divisão sexual do trabalho, que além de realizar uma separação entre trabalhos masculinos e femininos, desvaloriza estes últimos, como parte de uma lógica de que as “qualidades” inatas das mulheres não exigem esforço intelectual e aprendizado. Essa desigualdade é estabelecida por uma educação sexista que diferencia homens e mulheres, mas também os educa de forma diferenciada.

homossexuais masculinas, assemelhava esses homens ao comportamento que socialmente se atribuía as mulheres. Logo esses sujeitos, os chamados sodomitas, eram admitidos coletivamente como homens menos homens que os demais.

Na lógica daquele período, o homem homossexual era um dissidente, uma espécie de traidor, que por seus “vícios”, abria mão da virilidade e do poder masculino, para assemelhar-se às mulheres, assumindo, então, uma posição inferior, um posto de submissão.

O maior perigo representado pelo homoerotismo sempre foi o questionamento da naturalidade dos papéis de gênero atribuídos aos dois sexos. Um homem que abdica do privilégio de ser guerreiro, ou mesmo de servir como sacerdote no altar do Deus dos Exércitos, optando por tarefas e ocupações inferiores identificadas com o universo feminino, provoca uma crise estrutural de proporções imprevisíveis, pois tal novidade poderia se tornar prevalente, ameaçando gravemente a perpetuidade deste povo e segurança nacional (MOTT, 2001, p.46).

Além disso, o sodomita era visto como um rompedor de estratégias de alianças. Naquele período, era comum e necessário que se utilizasse o casamento para reforçar os vínculos entre as famílias com vistas à manutenção de poder político e econômico. Dessa maneira, ao não desposar uma dama, o sodomita enfraquecia sua família nos meandros das articulações de poder.

Assim temos que, sob aquela ótica, o homossexual era um transgressor perigoso. Sua vida era um testemunho acerca da fragilidade da doutrina e seus desejos poderiam colocar em xeque as bases políticas da organização social. Era essencial, pois, contê-lo, apartá-lo e puni-lo.

Para esse fim, se fazia imperativo poder reconhecer, facilmente, aquele considerado homossexual. A ideia era identificá-lo para que fosse possível segregá-lo dos demais. Afinal, temia-se o crescimento do homoerotismo, especialmente, nas hostes guerreiras, nos acampamentos de pastores, nas ordens religiosas e nos demais espaços de comunidades unissexuais (MOTT, 2001).

Dessa forma, em uma relação de franca oposição entre homossexualidade e heterossexualidade¹³, atribuiu-se um conjunto de características desvalorizadas socialmente a todos os homossexuais e outorgou-se uma gama de predicados valorosos aos varões heterossexuais. Assim, enquanto os primeiros eram fracos, inaptos e vulgares, os outros eram fortes, capazes e nobres.

O resultado de tal atividade foi a construção de uma identidade homossexual totalizante,

¹³ A heterossexualidade se define implicitamente constituindo-se como a negação da homossexualidade. A heterossexualidade se define a si mesma sem problematizar-se, se eleva como um termo não marcado e privilegiado, denegrindo e problematizando a homossexualidade (HALPERIN, 2004, p. 37).

fanchona e caricata que, ao ser constantemente reiterada pelo discurso do poder, espalhou a falsa noção de que estes sujeitos, os homossexuais, “por sua feminices”, não se prestavam, adequadamente, ao trabalho, à guerra e à reprodução.

É importante que observemos que, em uma sociedade medieval, patriarcal, expansionista, agrária e conflituosa, afirmar que um homem não se prestava à guerra, ao trabalho e à reprodução é o mesmo que dizer de sua desnecessidade para o ordenamento social. Dessa maneira surgiu, então, a figura do homossexual inútil e inadequado, um sujeito desnecessário e passível de deleção.

Contudo, apesar da importância do discurso religioso na construção de uma identidade desviante para os homossexuais, não foi apenas a Igreja que produziu conhecimento e propôs o controle sobre essas pessoas.

Com o advento da Modernidade, aqui entendida como um reordenamento econômico, político, social e cultural, no qual o antropocentrismo se colocou como estandarte de uma nova época baseada na racionalidade, no dinamismo, na inovação tecnológica e na ciência (GIDDENS, 2003), estratégias mais sofisticadas de regulação social foram sendo instituídas.

Nesse aspecto, o controle dos corpos, anteriormente, exercido pela Igreja, foi progressivamente substituído pelo alcance do poder disciplinar, que tem como premissa o adestramento dos corpos para a maximização de seu uso dentro do ordenamento social (FOUCAULT, 2015).

Sob o olhar do poder disciplinar, o corpo é uma entidade plástica, um ser passível de instrução que, tem condições de acolher saberes e valores e, posteriormente, reproduzi-los.

Essa perspectiva denota uma mudança significativa na forma de se conceber o corpo na passagem da Idade Média para a Modernidade. Antes, o corpo era o inimigo, causa principal de flagelos e degradação, agora, tinha-se nele um instrumento de mudança, de elevação, uma vez que, em sua plasticidade, encerravam-se as condições de adaptação às novas demandas políticas, sociais e econômicas próprias de um período de revoluções.

Nessa nova concepção, esses corpos sob jugo seriam capazes de aprender sobre autocontrole e, assim, alinhar-se aos interesses das classes dominantes que, superficialmente, poderiam se apresentar de formas distintas, mas que, contudo, convergiam para a manutenção do poder nas mãos de poucos.

É nesse cenário, de funcionalidade requerida, que a sexualidade se introduz em uma discussão de controle das populações.

O controle populacional, nessa perspectiva, ultrapassa a ideia de controle de natalidade, pois, em aspecto amplo, regular a sexualidade seria o mesmo que controlar o homem em seu

aspecto mais íntimo: controlar suas relações, suas emoções, seus desejos, seu pertencimento e sua reprodução.

Dessa feita, considerando os diversos entrelaçamentos concernentes a questão da sexualidade, produzir um discurso com intenção de verdade sobre ela, significava exercer uma espécie de poder ampliado. Representava colocar nas mãos diversas nuances da vida humana e ditar-lhes regras.

A partir desse ponto, em uma sociedade que se desejava racional e moderna, o remodelamento de um pensamento social sobre a sexualidade que abandonasse os mitos frutos de uma ética religiosa, não poderia partir de mãos desautorizadas.

No afã pela verdade científica, quaisquer discursos que se desejassem amplamente aceitos deveriam ser emanados por arautos que falassem em nome da ciência. Neste sentido, a medicina, investida dos poderes do método científico e a precisão do olhar do microscópio, se debruçou sobre o homem, seu corpo e sua sexualidade a fim de propor qual seria o *ethos* daquele período.

O crescente poder propositivo da medicina teve relação direta com o avanço e a aceitação da ideia de patologização da sociedade. Concepção, a qual, estabelecia que a cidade se constituía em “um espaço patogênico, no qual a transmissão de doenças e o aparecimento de epidemias colocavam em questão a qualidade do ar, a circulação da água e a concentração de pessoas e de coisas” (MACHADO, 2010, p.18).

A partir dessa ideia, os especialistas em medicina social acessaram as casas, as vielas, os parques, as praças, os cortiços e as fábricas em busca do patógeno causador dos males e das pestilências. Dessa maneira, a figura médica se constitui enquanto guardião da saúde e da ordem sanitária.

Todavia, para além dos cuidados com ambiente físico, os saberes médicos avançaram em direção àquilo que lhes parecia direito legítimo. Era necessário cuidar da vida.

Assim, a atenção da medicina se voltou para as famílias, interrogando-lhes sobre as crianças, os cuidados de higiene de homens e mulheres e, mais especificamente, sobre o sexo heterossexual com vistas à reprodução (MACHADO, 2010).

Tal movimento tinha por objetivo o estabelecimento de uma descendência saudável, livre de muitas das doenças que, à época, foram associadas à promiscuidade. Essa busca pela vida dos casais, o esmiuçar de suas intimidades, fez com que a sociedade burguesa (re)vivesse ideias conservadoras com relação às práticas sexuais. Contudo, o conservadorismo naquela época experimentado diferia daquele vivido no período Medieval, posto que se aquele se apoiava em dogmas religiosos, este se fundamentava no discurso científico.

As recorrentes intervenções médicas na saúde reprodutiva dos cidadãos ocasionaram um reenquadramento da sexualidade que, deslizou de assunto pessoal ou religioso, para objeto da medicina. A consequência desse fato foi o fortalecimento do papel social do médico enquanto enunciador de verdades, especialmente, àquelas relacionada às práticas sexuais.

Assim, ao saber médico coube a oportunidade de estabelecer o normal e o anormal; de ratificar ou desabonar preferências e condutas, o que transformou a medicina em um potente instrumento de regulação de práticas sociais (FOUCAULT, 1979).

Dito isso, não tardou para que os médicos se voltassem para a questão da homossexualidade, a qual, dentro de uma lógica biologicista, foi estabelecida como doença.

Na aproximação com esse novo campo de intervenção, os profissionais da medicina se interrogavam e propunham a etiologia do pretense agravo. O resultado desse esforço coletivo foi a produção de diversas hipóteses, ora inatistas, ora relacionais, que buscavam dar conta de uma etiologia para a homossexualidade, o que nunca aconteceu.

Os profissionais que pensavam em uma homossexualidade com causas endógenas, se debruçaram em estudos endocrinológicos, hormonais e neurológicos. Já aqueles que a supunham como resultado da interveniência de fatores exógenos, alertavam para os perigos da proximidade dos meninos com outros considerados homossexuais. Recomendavam, inclusive, especial atenção à permanência dos infantes do sexo masculino nos meandros do universo feminino, numa clara conotação de que o exemplo faz a diferença.

Deste modo, temos que, naquele período, o único consenso médico, em relação à homossexualidade, dizia respeito à necessidade iminente de tratamento.

Por conta disso, foi proposta uma miríade de modalidades de intervenções e terapêuticas que tinham por objetivo a cura do homem que não se enquadrava ao ideal heterossexual.

É nesse cenário de uma diversidade de tratamentos fundamentados em incertezas médicas que, o psiquiatra francês Benedict Augustin Morel apresentou a teoria da degenerescência que, “marcou muito as mentalidades e os espíritos da época” (século XIX), “extrapolando os limites dos espaços oficiais” de produção do discurso científico e “se disseminando pelo tecido social” (MACHADO, 2010, p.32).

Para Foucault (2015), a teoria da degenerescência

[...] explicava de que maneira uma hereditariedade carregada de doenças diversas – orgânicas, funcionais ou psíquicas – pouco importa, produzia, no fim das contas, um perverso sexual [...] O conjunto perversão-hereditariedade-degenerescência constituiu um núcleo sólido das novas tecnologias do sexo [...] (FOUCAULT, 2015, p. 128).

Por meio da teoria da degenerescência, perversão, homossexualidade e hereditariedade

foram aglutinadas, ocasionando novas interpretações a respeito dos sujeitos homossexuais. A questão da possível transmissão hereditária da homossexualidade fez com que os homossexuais fossem vistos, não só como doentes, mas também, como fonte de contaminação social.

Com o espraiamento da teoria da degenerescência, as populações passaram a acreditar na necessidade de maior controle sobre a parentela. Era essencial evitar que, por meio dos casamentos de conveniência, os homossexuais se infiltrassem nas famílias e transmitissem o seu mal para as próximas gerações. Sob esse argumento foi alinhavada socialmente a ideia de que esses sujeitos deveriam ser apartados do convívio social.

Contudo, o enclausuramento dos homossexuais não perpassaria, de imediato, pelas prisões. Na condição de pessoas doentes, esses indivíduos deveriam ser entregues aos cuidados dos Hospitais Gerais que eram instituições morais encarregadas de castigar, de corrigir uma certa “falha moral que não merece o tribunal dos homens, mas que, por sua gravidade, não poderia ser corrigida apenas pela severidade da penitência” (FOUCAULT, 2005).

Por conseguinte, o confinamento do sujeito homossexual diz respeito a uma estratégia de eugenia pois, sob as condições que se tinha a época, manter esses homens nos chamados Hospitais Gerais junto com os “leprosos”, os criminosos, os tuberculosos, os mendigos e vadios objetiva, muito mais, a proteção da sociedade contra um conjunto de sujeitos considerados perigosos, do que, propriamente, lhes garantir a saúde ou bem-estar.

[...] A partir de sua admissão num hospital geral, os internos adquiriam uma certa invisibilidade social, pois no momento em que os pobres, os mendigos, os leprosos, entre outros, eram abrigados nesse local, a sociedade da época não se incomodava com o seu destino ou futuro (QUEIROZ, 2009, p.20).

Nesse sentido, Foucault (2005) nos lembra que foi nos Hospitais Gerais que a medicina psiquiátrica encontrou seus pacientes.

Esses sujeitos que eram vistos como resíduos não aproveitáveis do sistema sócio-familiar burguês, em seu suplício, se constituíram como os pilares de sustentação do saber/poder psiquiátrico que surgia, devidamente, aparatado pela ciência e a moral.

A psiquiatrização da sexualidade pertence a esse tempo e espaço de expansão do poder da medicina e diz respeito à construção de relações de poder entre médicos e pacientes que tinham como pano de fundo o fortalecimento da ideologia heterossexista.

O discurso de constituição do homossexual como um doente moral, pervertido e louco teve especial emprego em uma sociedade disciplinar que passou a valorizar atributos como o autocontrole e a razão, pois ao se atribuir aos sujeitos homossexuais a condição de não se autorregularem, esses homens foram assumidos como incapazes de corresponder às demandas

de uma época em que para tudo se evocava os poderes da racionalidade.

Na ausência da capacidade de pensar adequadamente sobre si e sobre os demais, os homossexuais, agora já transformados em pacientes psiquiátricos, se viram expropriados da plasticidade requerida ao homem moderno. No discurso elaborado sobre seu desgoverno, eles não seriam eficientes em aprender, se ajustar e contribuir para o avanço do modelo de cidadania burguesa, que era, eminentemente, heterossexual.

Por conseguinte, esses homens foram assumidos como desnecessários ao ordenamento social, restando-lhes pouquíssimas opções. Ou se vivia a homossexualidade sob o manto do silêncio e do segredo, como quem pratica um ato vil e grave ou se corria o risco de internação compulsória.

Assim, o enclausuramento das chamadas sexualidades minoritárias, foi uma estratégia moralizante subvencionada por instituições sociais que falavam em nome do Estado burguês.

O ocorrido com os homossexuais nesse período, para além dos discursos de cura ou reabilitação, diz respeito aos limites de uma concepção restrita de cidadania. É um apontamento dos embarreiramentos, fruto de uma ideologia heterossexual que limita, hierarquiza e aparta com base nas expressões da sexualidade.

Logo, se a sexualidade é elemento de inclusão ou exclusão social, ela não pode ser problematizada, senão pelas lentes que a enxergue como uma produção humana situada em sociedade conflituosa e perpassada por ideologias.

Então, ao se atribuir aos homossexuais ora o status de hereges, ora o status de loucos, espriaram-se ideias que refletiam os interesses e as concepções das elites da Idade Média e da Era Moderna, respectivamente.

Afinal, quem poderá negar que em uma sociedade dividida em classes, alguns têm mais condições (poder) para veicular suas ideias que outros? Será que o discurso heterossexista teria tanto alcance se fosse diametralmente oposto àquilo que acreditava a Igreja e Ciência (representantes das elites)?

Foucault (1995) fala de uma teia de poder, onde relações horizontais e verticais influenciam, tangem e conformam as relações entre os homens. O seu argumento é válido, não se pode negar. O homem é um ser social, produto das diversas relações que vive. Certo disso, é nesse sentido que Halbwachs (1990) afirmou que mesmo ao andar sozinho, o homem nunca está só.

Contudo, num cenário de persistente assimetria de poder, como não considerar a preponderância do poder das elites que controlam o acesso à educação e a cultura, elementos fundamentais para o exercício da crítica e da autonomia imprescindíveis para a desconstrução

da ideologia heterossexual? Como, não assumindo a luta de classes e todas as suas consequências sociais, econômicas, políticas e culturais, poderemos escapar à pseudoconcreticidade e legitimar a diversidade humana?

4.3 HETERONORMATIVIDADE: O LAÇO DO PASSARINHEIRO

Ao lançarmos um rápido e desprezioso olhar sobre as nações contemporâneas, percebemos que as ideias de democracia e de estado democrático¹⁴ têm se espreado pelo mundo (MORLINO, 2007). Essa sensação de triunfo democrático é maior ainda quando tomamos os países ocidentais como referência para a observação. Poucas são as nações que, atualmente, se assumem orgulhosas de serem totalitárias ou antidemocráticas (SANTOS, 2000).

Todavia, Oliveira (2003) nos alerta que a democracia engloba, porém, extrapola a condição de votar e ser votado. Para a autora, a vivência democrática diz respeito a uma ativa participação popular nos diversos processos decisórios, quer sejam estes relacionados à vida cotidiana ou aqueles vinculados ao poder estatal.

Viver sob a democracia é poder pensar e decidir autonomamente a fim de influenciar na (re)construção dos circuitos da história. A democracia é, sobretudo, exercício da práxis humana, logo, é um terreno fértil para a dialética.

Nesse sentido, nos parece complexo falar de real democracia, em autonomia e liberdade de escolha, se uma parte significativa de nossa população se vê estrangida diuturnamente com relação à vivência de sua sexualidade e identidade de gênero. Quando normas arbitrárias engendram relações de desigualdade, onde aqueles que não aderem ao heterossexismo social, por exemplo, são assumidos como minorias sociais e por razão, precisam se transformar em eternos litigantes pelo direito da igualdade na diferença.

De acordo com Mizutani (2012), as minorias sociais¹⁵ são os grupos humanos que se

¹⁴ Na abordagem de Oliveira (2004, p. 14), “para se pensar em um Estado de Direito, é preciso a referência, como valor fundante, à realização dos direitos fundamentais”. Nessa dimensão político-social, o Estado deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser o instrumento, o meio pelo qual o homem será materializado como um ser dotado de direitos, tendo por meta a conquista de sua liberdade.

No caso da sociedade brasileira, o Estado Democrático de Direito encontra-se formalmente instituído no *caput* do art.1º da Constituição Federal de 1988. Essa nova ordem constitucional rege-se pela erradicação de qualquer tipo de opressão ou autoritarismo, visando à construção de uma sociedade justa e solidária, à integração de todos na vida social e política do Estado, submetendo-se às regras constitucionais e às premissas da democracia e, sobretudo, à proteção e consecução dos direitos fundamentais inerentes a todos os indivíduos.

¹⁵ Na obra de Silveira e Freitas (2017), a definição de minorias consistiria numa construção baseada no contexto social, político ou econômico em que está inserida e nas particularidades encontradas nos grupos minoritários, podendo ser revistas a qualquer momento, de modo a evitar a exclusão de determinados grupos minoritários e incluir posteriormente outros que venham a surgir. Se trata, assim, de um conceito não estanque, aberto a novas realidades e a mudanças fruto dos arranjos sociais, políticos e econômicos.

veem excluídos de algum direito pelo simples fato de constituir um coletivo diferente daquele que foi preconizado como o padrão social. A padronização social, imperiosa para a hierarquização entre os indivíduos, revela uma das grandes contradições do discurso inaugurado pelo pensamento burguês, por meio do qual se propunha a crença de que todos os homens são iguais.

A existência das minorias sociais e sua vulnerabilidade social diferenciada é uma denúncia de que o conceito de cidadania burguesa é limitado e limitante. A realidade dessas pessoas expressa a materialidade daquilo que Oliveira (2003) determina de “cidadania de segunda categoria”, na qual, os sujeitos vivem situações pontuais de inclusão (consumo, eleições, plebiscitos), para em seguida, serem tragados pelos silenciamentos.

Dessa forma, considerando a assimetria de poder, os embarreiramentos nas trajetórias pessoais e a não garantia de uma participação política e social efetiva, é coerente afirmar que as mulheres, os pretos e pardos, os indígenas, os pobres, as pessoas em situação de deficiência e as populações LGBT constituem exemplos de minorias sociais brasileiras, e por essa razão, se encontram sob o manto da invisibilidade social, um espaço marginal, no qual diversas formas de violências são impetradas sem que causem estranhamento ou alarde entre os demais.

No caso das populações LGBT, o reconhecimento de sua condição de minoria se faz ao assumirmos que vivemos em uma sociedade, na qual se produz e reproduz, cotidianamente, a heteronormatividade.

A heteronormatividade é um padrão normatizador das sexualidades que opera a partir da aceitação de que a heterossexualidade é a condição natural e legítima dos seres humanos (PETRY; MEYER, 2011).

De acordo com Santos (2007), o termo heteronormatividade é fruto da junção de dois radicais: hetero e norma.

Hetero se relaciona ao diferente, aquele que não é igual, ao outro. No caso de uma interpretação dentro das discussões sobre sexualidade o “outro”, o “diferente” é aquele que não é do mesmo sexo. Já o vocábulo norma, pode se referir tanto, às leis e as regras, quanto ao próprio estatuto de ser normal, de ser são.

Assim, seguindo o raciocínio de Santos (2007), a heteronormatividade pode ser concebida como a “regra heterossexual” ou a “normalidade heterossexual”. O que, de um jeito ou de outro, nos aponta que a heterossexualidade passa a ser encarada como um ordenamento para todos, uma condição necessária para a legitimação da normalidade sexual dos sujeitos.

Para Louro (2007), a heteronormatividade pode ser pensada como um conjunto de ideias e práticas que tem por finalidade normatizar os modos de ser, sentir e agir dos indivíduos com

vista à manutenção da heterossexualidade como padrão social.

O pensamento heteronormativo se baseia em uma ótica binária e naturalizada, na qual se tem que machos e fêmeas constituem dois grupos humanos distintos, naturalmente dados, com papéis antagônicos e complementares. Sob sua ótica, todos os homens são sujeitos fortes, viris e másculos, que sentem desejo pelas fêmeas de sua espécie, e as mulheres são, naturalmente, dóceis, frágeis, femininas e desejanter desses machos. Essa é a pretensa regra.

Tal perspectiva revela a construção de, ao menos, dois modelos totais que tem por intenção preestabelecer uma espécie de essência para os indivíduos.

O primeiro diz respeito a crença de que há um conjunto de predicados, por meio dos quais, é possível se determinar que identidades são masculinas ou femininas. É a construção de uma forma de compreensão a partir da expressão “todo homem “ou “toda mulher”, como se houvesse um script pré-moldado para esses sujeitos, uma forma de matriz.

O segundo se refere a uma lógica restritiva, através da qual se assume que homens desejam sexualmente, apenas, as mulheres, e que estas, unicamente, por eles se sentem atraídas. Esse sistema de ideias nega veementemente quaisquer outras formas de arranjos sexuais e afetivos.

É por esse motivo que Miskolci (2012) revela que

a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle [...] ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade (MISKOLCI, 2012, p. 156-157).

O perigo dessa forma de pensar tem relação estreita com a capacidade de capilarização do discurso heteronormativo que, legitimado pelos grupos sociais hegemônicos, se reproduz por todos os espaços sociais apontando os indivíduos não heterossexuais como sujeitos abomináveis, cujos corpos não possuem valor e que, por esse motivo, podem ser desacreditados socialmente.

Corpos desacreditados são corpos reconhecidos como ilegítimos, inadequados, marcados por um querer pretensamente perigoso. São corpos marginais, sujeitos à correção que, ao serem considerados desviantes, são constantemente confrontados e perseguidos.

É nesse sentido que Cabral (2016) afirma que a heteronormatividade é

um conceito usado para descrever situações em que orientações sexuais diferentes da heterossexual são ignoradas, marginalizadas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas, a partir da noção de que existem duas categorias distintas e complementares (homem/macho e mulher/fêmea) e que relações sexuais e maritais consideradas normais se dão entre pessoas de sexos diferentes, cada qual com

determinadas funções naturais (CABRAL, 2016, p.128).

Deste modo, as perseguições heteronormativas são estratégias de materialização do heterossexismo social

Na abordagem de Rios (2009, p.62), o heterossexismo se refere a um sistema em que a heterossexualidade é supervalorizada e “institucionalizada como norma social, política, econômica e jurídica, não importa se de modo explícito ou implícito”.

A institucionalização da heterossexualidade como padrão sexual humano se apoia em um conjunto de discursos de poder oriundos de classes sociais cujas ideias têm forte impacto na constituição dos povos.

Assim é que a Igreja, referência social na Idade Média, estabeleceu a homossexualidade como heresia; os saberes biomédicos, força pujante na Era Moderna, apontaram a homossexualidade como uma espécie de doença, e o estado, por meio do direito, até recentemente, criou um conjunto de impedimentos legais para aqueles que vivem relações homoafetivas.

A constituição discursiva elaborada para produzirmos os indivíduos não heterossexuais, desde o princípio, concorre para uma hierarquização das sexualidades, ponto de onde se assume que a normalidade é experimentada, unicamente, pelos indivíduos heterossexuais.

O problema dessa forma de se conceber a realidade é a construção de uma espécie de *apartheid* de impactos que não se restringem à esfera sexual. O heterossexismo e a heteronormatividade são agentes de interdição social, provocam embaraços à cidadania, comprometem a sobrevivência material das pessoas de identidade LGBT e concorrem diretamente para o recrudescimento da violência LGBTfóbica. Tais apontamentos expõem a necessidade de assumirmos a existência de uma outra forma de divisão social que tem por base a sexualidade.

Assim, tem-se que nas sociedades heterossexistas, de um lado se encontram as pessoas que se assumem heterossexuais e que, por essa razão, podem desfrutar de um determinado endosso social, uma creditação positiva que constituirá sua condição cidadã, e de outro, um grupo de indivíduos que não se encaixam nesses ditames e que, por esse motivo, são submetidos, constantemente, a um conjunto de interpelações injuriosas e sanções no acesso aos bens sociais relativos à produção de uma vida com mais dignidade.

No pensar heterossexista, as populações LGBT representam a subversão de uma pretensa ordem natural, concepção que expõe o ranço resultante de uma fusão perigosa entre o saber religioso e àquele proveniente de uma lógica de medicalização da sexualidade.

A consequência disso é a costumeira produção de discursos sobre as pessoas de

identidade LGBT que facilmente envolvem os termos: promiscuidade, imoralidade, sujeira, pecado, loucura, debilidade e doença.

Reparem que ambas as perspectivas, tanto a religiosa, quanto a biomédica, esvaziam o homem do direito de dizer e produzir, livremente, as expressões de sua sexualidade. As duas concepções colocam os sujeitos LGBTs como se necessitados de cuidados, senão os dos médicos, ao menos o do padre. E esse é um ponto que precisamos retomar.

O pensamento heterossexista inscreve nos corpos das pessoas de identidade LGBT a marca da alienação, da incapacidade de dizer sobre si e a conseqüente necessidade de tutela, de orientação, de encaminhamento.

Contudo, se antes, aos não heterossexuais, cabia uma intervenção proposta pela igreja ou pelos dos profissionais da área de saúde, hoje, um vasto conjunto de atores sociais são mobilizados para dissuadir e reencaminhar àquele que, pretensamente, se desvia.

Assim, familiares, escola, meios de comunicação, mercado de trabalho e diversas outras instituições sociais se prestam ao agenciamento de homens e mulheres para as fileiras da heterossexualidade. É nesse sentido que Rios (2009) nos fala da institucionalização da heterossexualidade como norma tácita ou explícita.

De acordo com Butler (2006), o arremetimento se inicia precocemente, precede até mesmo o nascimento do indivíduo, que ainda no ventre de mãe já é enunciado como homem ou como mulher, como se essas duas categorias não fossem construídas no cotidiano, fruto de relações sócio-históricas, como se elas fossem simples achados da natureza.

Com relação a esse ponto, Miranda (2010, p.89) refere que “os sujeitos são reconhecíveis, primeiramente, de acordo com seu gênero, masculino ou feminino, delimitados pela matriz heterossexual”.

A questão é que no sistema heterossexista, se concebe o que é ser homem e o que é ser mulher a partir da genitalidade. Logo, a enunciação do ser que nascerá se faz com base no dimorfismo dos seus órgãos sexuais.

Assim, pelas lentes da heteronormatividade, de maneira simplista, se assume que, na presença dos órgãos reprodutivos femininos, se tem uma mulher que, no futuro, naturalmente, se atrairá pelo sexo masculino. E, se verificada a existência dos caracteres sexuais masculinos, ali existe um homem, o qual, futuramente, se interessará por mulheres.

Essa concepção linear tem por finalidade a garantia da “inteligibilidade para o gênero, a coerência do gênero com o corpo que o abriga e as relações sexuais coerentes e estáveis” (MIRANDA, 2010, p.89-90). O autor destaca que, nesse sistema, os sujeitos que não se encaixam são deslegitimados, vistos como desiguais, destinados à composição de um exército

de corpos abjetos¹⁶.

A ideia de uma desigualdade com base na sexualidade, capaz de degradar a noção de humanidade é apontada por Butler (2006) ao falar das normas como elementos de controle e exclusão social.

Nesse sentido, a autora nos lembra que “as normas que nos permitem ser reconhecidos como humanos são articuladas socialmente e com variações” (BUTLER, 2006, p.14). Essas variações têm relação estreita com o momento histórico e as correlações de força que definirão qual o discurso vencedor, aquele que sofrerá popularização.

Assim, é por meio dessas mudanças de paradigmas que, onde antes se foi possível ver semelhança, em outros tempos, pode se enxergar a diferença. Uma diferença que, sob dadas condições, pode expurgar do outro a condição de ser reconhecido socialmente como humano e detentor dos direitos inerentes a essa condição.

Na ausência da possibilidade de se viver os plenos direitos, têm-se aqueles, que segundo Butler (2006), passam a ser considerados, “menos humanos”, ou seja, são excluídos da participação nas deliberações sociais e políticas que lhes constituirá a experiência cidadã. Corpos abjetos são corpos considerados “menos humanos”, indivíduos sobre os quais se discursa, sem que sejam capazes de discursar sobre si.

A abjeção dos corpos se faz pelo reconhecimento da incompatibilidade entre determinados sujeitos e a matriz hegemônica (BUTLER, 2006). No caso das populações LGBT, a abjeção desses corpos implica no estabelecimento de um conjunto de práticas sociais que, veladamente ou não, conduzirão essas pessoas a determinadas posições precárias no ordenamento social.

O ponto precário de fixação desses sujeitos na sociedade confere materialidade ao rechaço social que lhes é infringido pois, ao lhes interditar o acesso à saúde, educação, trabalho, segurança e demais produtos essenciais para a cidadania, o heterossexismo atua tanto sobre aqueles já reconhecidos como desviantes, quanto envia uma mensagem de intimidação para aqueles que possam pensar em sê-lo.

¹⁶ Corpos abjetos, na concepção de Butler (2001), são corpos abomináveis, os quais, por não viverem sob o manto do endosso social, têm sua legitimidade humana questionada. Assim, para o nazismo, os judeus eram vistos corpos abjetos, para os colonizadores europeus, os negros escravizados também o eram, e hoje, sob a ótica do heterossexismo, as pessoas de identidade LGBT, também, o são.

A abjeção dos corpos LGBTs é uma consequência da normatização das sexualidades, pois é, justamente, quando a heterossexualidade passa a ser vista como um ideal a ser perseguido, que as demais expressões sexuais não heterossexuais adentram no campo da abjeção. Por essa razão, a heterossexualidade imposta é um marcador de exclusão social.

É nesse sentido que Butler (2003) afirma que existe uma demanda social por uma coerência entre gênero, desejo e prática sexual e que na ausência dela, criam-se situações de não reconhecimento e não validação dos indivíduos.

Dessa forma, o fracasso programático das populações LGBT tem duplo propósito: se trata de punir aqueles que já se desviaram da norma heterossexual, como também, cria as condições para o temor daqueles que ainda experienciam sua sexualidade minoritária de forma velada.

Importa, assim, que percebamos que essa estratégia se baseia em uma concepção na qual se crê que ser lésbica, gay, bissexual ou transgênero é considerado uma opção do indivíduo, algo de que ele pode declinar, se assim for de seu interesse. Em tal abordagem não se acredita que a instituição da identidade de gênero e da orientação sexual são processos complexos nos quais se articulam fatores biopsicossociais mediados pela cultura.

Pensar ser LGBT como algo que se escolhe é problemático, pois o discurso popular da “opção sexual” pode escamotear a ideia de reversibilidade, de reenquadramento.

Ademais, assinala uma visão superficial do fenômeno, pois a identidade LGBT é fator constitutivo dos indivíduos que assim se autodeclaram. Não é como vestir uma indumentária, algo que pode ser agregado ou apartado dos corpos ao bel prazer do usuário.

Por outro lado, ainda que ser de identidade LGBT representasse uma tomada de decisão, uma espécie de opção feita pelo sujeito, não há ilicitude nas sexualidades minoritária, logo não há necessidade de correção, de reordenamento ou readequação. Em regimes democráticos, as pessoas devem ter discricionariedade para livremente expressarem sua identidade e sua afetividade sem que sejam repudiadas por esse motivo.

Analisando por esse aspecto, podemos afirmar que os embaraços impostos às populações LGBT são uma afronta a liberdade individual, aos direitos humanos e um agravo a vivência do ideal democrático (LOURO, 2010). Por essa razão, interpelar, constantemente, o heterossexismo e a heteronormatividade são formas de se produzir uma sociedade cada vez mais solidária e inclusiva.

Contudo, para que confrontemos os limites impostos a partir de uma ótica heterossexista, precisamos ter claro que o fracasso deliberado das populações LGBT corporifica uma estratégia de manutenção de poder, por meio da qual, um conjunto de aparelhos ideológicos são mobilizados para a reprodução do paradigma de dominação masculina que é, eminentemente, burguês e heterossexual.

É a partir da apropriação deste saber, que vincula sexualidade, controle, poder e desigualdade social que poderemos escapar de leituras puramente subjetivistas sobre a matéria e abordá-la como questão social, como é o caso. Para isso, precisamos reconhecer que o heterossexismo, a heteronormatividade e o escárnio às populações LGBT, no ocidente, foram engendrados historicamente no seio das classes abastadas, a partir de interesses políticos e

econômicos.

Dessa feita, voltamos a afirmar: a heteronormatividade e suas implicações fazem parte de uma questão social complexa e inadiável, da qual não podemos nos abster face ao recrudescimento do ódio às minorias sexuais.

4.3.1 HETERONORMATIVIDADE: ALGUMAS CATEGORIAS IMPORTANTES PARA UM DEBATE LIBERTADOR

Considerando a penetrância do discurso heteronormativo nos diversos extratos sociais e sua livre circulação dentro das instituições, não podemos negar que vivemos em uma sociedade abarcada por ideias pré-estabelecidas a respeito de diferenças inerentes à condição de homem e mulher.

De acordo com os essencialistas¹⁷, essas diferenças teriam suas raízes no dimorfismo dos corpos e a sua materialização no ordenamento social seria o espelhamento da própria natureza, que teria criado os homens com dados predicados relativos à vida social e ao comando, e as mulheres com outros predicados, vinculados à vida doméstica e a submissão.

Nessa forma de pensar, a coisa, em sua essência, seria exatamente como ela se apresenta. Não haveria questionamentos, nem espaços para a divergência, pois sob o império das causas naturais não sealaria sobre historicidade ou dialética.

Contudo, esse discurso de aparente coerência, escamoteia a construção de, pelo menos, duas formas de dominação. Uma impetrada contra as mulheres, seus corpos, suas vontades e suas capacidades. E outra, relacionada a todos os corpos que não se rendem ao pretenso poder da enunciação genital.

Desta maneira, não podemos negligenciar que as mulheres são sujeitos históricos e que elas, assim como os homens, se transformam ao longo dos séculos. Tais mudanças são causa e consequência dos avanços sociais, culturais, políticos e econômicos. Ser mulher é estar em trânsito, é se reconstruir. Exatamente o oposto daquilo defendido pelo inatismo heteronormativo.

Por outro lado, é importante reconhecer o valor de mulheres e homens que não enxergam nos órgãos sexuais um destino a ser cumprido. Esses sujeitos são corpos que contestam, que se

¹⁷ De acordo com Charles e Grusky (2004), no estudo da sexualidade e das relações de gênero, essencialistas são todos (as) que se afiliam às ideias defendidas pelo essencialismo, base conceitual dos fenômenos de segregação sexual que apresentam os homens e mulheres de maneira assimétrica e bipolar, cujos interesses e capacidades se encontram determinados por condicionantes genéticos.

reinventam, que se (re)constroem no seio da sociedade e que, por essa razão, recorrem à História, com H maiúsculo, para a promoção do desvelamento de formas deliberadas de discriminação e exclusão social.

Por conseguinte, corpos LGBT são, sobretudo, corpos desejantes de liberdade. Lutam por pluralidade, pela condição de serem imprevisíveis, metamórficos e de (re)construírem, livre de amarras, a sua experiência de sexualidade e de cidadania.

Ante a esse movimento, podemos depreender que, apesar de sua voracidade, o discurso heterossexista não ecoa na ausência de resistências. Na contemporaneidade, as produções dos movimentos sociais identitários têm evidenciado o caráter segregacionista e controverso do binarismo sexual e de gênero.

As abordagens feitas por esses grupos de indivíduos apresentam, segundo Louro (2010), a sexualidade como uma construção histórica, atravessadas por lutas pró-hegemônicas, onde discursos divergentes criam e se apropriam de categorias que serão utilizadas para a análise da realidade.

As categorias analíticas propõem bases explicativas para os fenômenos, dissecam-lhes à luz das convicções de seus proponentes e criam inteligibilidade para os fatos.

Assim, em um estudo sobre a heteronormatividade que se comprometa com a valorização da diversidade humana, a mobilização das categorias implicadas na discussão é fundamental para que fortaleçamos a luta desses coletivos para além de espontaneísmos. É dessa maneira que apresentamos as contribuições dos estudos sobre gênero para uma análise dos agentes determinantes da opressão baseada na sexualidade.

Na acepção que interessa a esta dissertação, gênero é uma categoria analítica, discutida interdisciplinarmente, cunhada dentro dos movimentos sociais, mais especificamente, dentro do movimento feminista (AMORIM, 2011).

Trata-se de um esforço de ressignificação, operado pelas mulheres feministas, que pretende situar, criticamente, as relações de poder entre mulheres e homens, mulheres e mulheres e homens e homens nas sociedades contemporâneas. As feministas, ao proporem sua análise, se apoiaram na ideia da opressão feminina.

Mulheres são uma classe oprimida. Nossa opressão é total, afetando cada faceta de nossas vidas. Somos exploradas como objetos sexuais, criadoras, serventes domésticas e trabalho barato. Somos consideradas seres inferiores, cujo único propósito é melhorar a vida dos homens. Nossa humanidade é negada (REDSTOCKINGS, 2012, p. 4).

As discussões iniciais sobre gênero estiveram ligadas a questão da assimetria de poder entre homens e mulheres e a não aceitação feminina de que, na natureza, se encontravam as

causas de tal realidade.

Sendo assim, gênero se apresentou como um contraponto às teorias biologicistas que buscavam explicar, por meio das diferenças corpóreas, as razões pelas quais, homens e mulheres desfrutavam de status sociais tão distintos. Por meio do gênero, se questionou a produção social do poder masculino (SCOTT, 1995).

De acordo com Santos (2008), o poderio masculino, durante muitos séculos se legitimou por meio de explicações que evocam a fortitude masculina e a fragilidade dos corpos femininos como razão primeira dos privilégios vividos pelos homens. A intenção seria fazer recair sobre a natureza as causas da dominação masculina.

Para a reificação desse discurso, um conjunto de estratégias e argumentos foi utilizado. Mobilizou-se, inclusive, a antropometria para desacreditar o poder feminino de autotutela.

As características biológicas, entre elas a pouca força física e até mesmo o menor peso do cérebro, estavam no centro desta concepção. Na tentativa de explicar que é da “natureza” feminina ser frágil e da “natureza” masculina ser forte. Que o lugar “natural” da mulher é a casa, e o lugar “natural” do homem é a rua (SANTOS, 2008, p.23 – grifo do autor).

Contudo, para as feministas, esses argumentos não pareceram suficientes. Tais mulheres não criam em uma essência feminina atrelada a fragilidade, tampouco acreditavam ser a fortitude uma característica inerente a todos os homens. Para elas, parecia claro que diversas eram as formas de se vivenciar a masculinidade e a feminilidade, sendo necessário, então, buscar fora do reino natural, as razões para a enunciada superioridade masculina.

Não tardou para que as feministas percebessem que as chaves da questão estavam no campo social. Nesse espaço onde os corpos eram assumidos como masculinos ou femininos e acrescidos de um conjunto de predicados.

A análise histórica revelou a essas mulheres que corpos masculinos e femininos recebiam, já na origem, investimentos discursivos distintos. Nessa feitura, atributos altamente valorizados, como é o caso da racionalidade, da coragem e da segurança eram facultados àqueles convencionados socialmente como “homens”, e características menos apreciadas como a afetuosidade, intuitividade e emotividade foram outorgadas à figura da “mulher”. Esse dizer, intencional, conferia habilidades e capacidades diferentes a esses dois seres sexuais (macho e fêmea), de maneira que, oportunamente, eles assumissem uma relação, ora de oposição, ora de complementaridade.

As feministas entenderam, então, que na arena social, os corpos nascidos em matéria eram reinterpretados e ressignificados à luz de interesses sociais, culturais, políticos e econômicos (SAFFIOTI, 2005). Além disso, analisaram que a opressão feminina, vivida dentro

e fora do território doméstico, se iniciava com o discurso, “instrumento de organização do mundo, que não reflete a realidade biológica primária, mas que constrói os sentidos desta realidade” (SCOTT, 2002, p.15).

A partir disso, desfez-se, para elas, o argumento da diferença natural entre homens e mulheres e se instituiu a ideia da diferença socialmente construída, com fins de manutenção de relações de poder e submissão, bases constituintes do patriarcado.

Dessa feita, descortinou-se que corpos naturais, para se transformarem em corpos culturais, passam por um processo de impregnação, onde ideias cristalizadas sobre masculinidade e feminilidade delimitarão as especificidades de machos e fêmeas, o que comporá, com detalhamento, quais os papéis sociais que cabem a cada um desses dois grupos de seres.

É importante que percebamos que os papéis sociais não dizem respeito apenas ao lugar do feminino, também revelam *scripts* para a vivência da masculinidade. Homens e mulheres se acham implicados em viver sob a norma, ambos precisam se portar conforme ela arbitra, uma vez que “os campos de atuação de cada sexo são definidos a partir dos papéis que a sociedade atribui a homens e mulheres” (NADER; CAMINOTI, 2014, p .02).

Isso significa dizer que, se as mulheres são agenciadas a se portar conforme a norma, os homens, igualmente, dela não escapam, uma vez que fora dos padrões viris não há o reconhecimento da “autêntica” masculinidade, prerrogativa para o usufruto dos privilégios próprios do patriarcado.

Nesse sentido, o homem que não se encaixa é deslegitimado, é visto como “menos homem” e enfrenta, constantemente, situações de exclusão. É nesse sentido que os estudos feministas nos alertam que a vivência dos tradicionais papéis sociais diz respeito a materialização do modelo dos papéis de gênero.

Um dos grandes motes dos estudos feministas é a desnaturalização do binarismo entre homens e mulheres, e para tal advoga-se que os modelos atuais de masculinidade e feminilidade são artefatos culturais, deliberações hegemônicas, atravessadas por interesses políticos que vislumbram o controle social.

A partir dessas lentes, as feministas creem que não existe “homem” ou “mulher” a priori, como categorias prontas e acabadas. Para elas, tais sujeitos são construções históricas, fruto de relações sociais, o que refuta a ideia de uma matriz biológica determinante e imutável.

É por esse viés que os estudos feministas têm consubstanciado a luta política em torno das identidades masculinas e femininas, as quais começam a ser pensadas como múltiplas, desfazendo-se, paulatinamente, uma estereotipia relativa a padrões de masculinidade e

feminilidade, o que tem especial emprego dentro da compreensão das ideias de identidade de gênero e orientação sexual, aspectos importantes para a desconstrução do preconceito contra as pessoas de identidade LGBT.

A ideia de identidade de gênero surgiu dentro da área da saúde, durante o período de forte medicalização do corpo e da sexualidade. Sob a ótica médica, tal categoria dizia respeito a uma relação de desconformidade entre o sexo biológico e a auto identificação dos sujeitos. Para a medicina, tal condição revelava um transtorno, uma anomalia, um caso de saúde psiquiátrica (MAKSOUND; PASSOS; PEGORARO, 2014).

Contudo, com o fortalecimento dos movimentos sociais identitários, a categoria identidade de gênero foi reivindicada, assumindo uma conotação política de enfrentamento, que ao mesmo tempo que interpela a patologização da assimetria entre auto identificação e sexo biológico, advoga o reconhecimento social do direito à autodeterminação.

Assim, sob essa perspectiva política, Da Silva (2000) esclarece que, “a identidade de gênero pode ser traduzida pela *convicção* de ser masculino ou feminina, conforme os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para os machos e fêmeas”.

Para Wittmann (2016), a identidade de gênero representaria uma identificação subjetiva das pessoas com aspectos normativos ou não de feminilidades e masculinidades.

Ambas as abordagens creem que a instituição da identidade de gênero é um fazer relacional de reconhecimento de papéis sociais e identificação com esses papéis. Para as autoras, esse processo não, obrigatoriamente, ocorre em alinhamento com o sexo biológico, o que significa dizer que há seres humanos, que se auto identificam como mulheres vivendo em corpos socialmente assumidos como masculinos e, existem homens que vivenciam sua masculinidade, ainda que, em corpos femininos.

Dentro dessa discussão, as pessoas que se sentem identificadas com seu sexo biológico, são denominadas cisgênero, e as que não vivem sob essa mesma condição são designadas, transgênero.

Transgênero é um termo “guarda-chuva”, destinado a reunir debaixo de si todas identidades gênero-divergentes, ou seja, identidades que, de alguma forma e em algum grau, descumprem, ferem e/ou afrontam o dispositivo binário de gênero. Transgênero tampouco diz respeito ao gay (ou lésbica ou bi) [...], como também não deve ser considerado como doença mental ou comportamento depravado, tratando-se apenas e tão somente de uma circunstância sociopolítica de inadequação às normas de conduta de gênero (LANZ, 2014, p.07, grifo do autor).

O apontamento trazido por Lanz (2014), além de apresentar a diversidade de sujeitos contidos na categoria transgênero, nos dá pistas sobre uma importante diferenciação entre identidade de gênero e orientação sexual, categorias que, face à linearidade proposta pelo

pensamento heteronormativo, comumente, são tratadas como sinônimas.

Contudo, a identidade de gênero revela um profundo sentido sobre si, já a orientação sexual diz respeito ao interesse pelo outro. É dessa forma que Borillo (2010, p.23) afirma que a orientação sexual é “[...] componente da sexualidade enquanto conjunto de comportamentos relacionados com a pulsão sexual e com sua concretização”. O autor prossegue ao estratificar as diferentes formas de expressão da orientação sexual.

Se a atração sexual é dirigida para pessoas do mesmo sexo, designamos tal orientação por “homossexualidade”; se ela se inclina para o sexo oposto, trata-se da “heterossexualidade”; e, ainda, de “bissexualidade”, se o sexo do parceiro é indiferente (BORILLO, 2010, p.23, grifo do autor).

Contribuindo com essa análise, Lanz (2014), de forma contundente, procura esclarecer as diferenças entre as categorias ao dizer que, “podemos descrever sexo como aquilo que a pessoa traz ‘entre as pernas’, gênero como aquilo que traz ‘entre as orelhas’ e orientação sexual como quem ela gosta de ter entre os braços” (LANZ, 2014, p.41, grifo do autor).

A importância da apresentação, da contextualização e politização dessas categorias se faz em função da necessidade de propormos modelos de sociabilidades que garantam mais dignidade a todos, independentemente da orientação sexual ou identidade de gênero, características que vem sendo utilizadas na legitimação da desumanização de uma parte significativa de nosso povo.

Por divergirem do padrão heterossexual, as pessoas de identidade LGBT, sistematicamente, são colocadas em situação de secundarização, desvantagem e ridicularização em nossa sociedade. Sobre esses indivíduos se anovelam diversas formas de punição que, de forma velada ou explícita, tencionam em lhes converter à heterossexualidade ou lhes conduzir a uma situação de marginalidade (BUTLER, 2006)

Nesse sentido, suas trajetórias pessoais sofrem um conjunto de embarreiramentos, quer seja pela rejeição familiar e dos “colegas”, que censuram e se afastam, quer seja, pelas táticas escolares de expulsão indireta, quer seja pelo mercado produtivo, o qual opera a partir de estereótipos que, comumente, degradam as pessoas de identidade LGBT.

Ademais, importa dizer que as lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros vivem, cotidianamente, o medo da morte, pois elas são as vítimas preferenciais de um conjunto significativo de pessoas de diferentes classes sociais e níveis de escolaridade, que embebidas pelo machismo, pela misoginia ou pelo fanatismo religioso têm disseminado o ódio às sexualidades minoritárias.

LGBTfobia é o nome dado, na atualidade, às diversas práticas que expressam o rechaço

às pessoas de identidade LGBT, e, segundo Brasil (2018b, p.7), pode ser compreendida como o “conjunto de anseios como ira, nojo, desconforto, receio, horror, desprezo e descaso pelas pessoas que não estão inclusas nas definições rígidas amarrados a heteronormatividade e a dialética binária de gênero”.

Essa modalidade de aversão é a principal causa de morte violenta das pessoas de identidade LGBT no Brasil, conforme expõe o Grupo Gay da Bahia (2017), que há quase quarenta anos relatoria a escalada dos crimes de ódio heterossexista no país.

445 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil, (incluindo-se três nacionais mortos no exterior) em 2017 vítimas da homotransfobia: 387 assassinatos e 58 suicídios. Nunca antes na história desse país registraram-se tantas mortes, nos 38 anos que o Grupo Gay da Bahia (GGB) coleta e divulga tais estatísticas. Um aumento de 30% em relação a 2016, quando registraram-se 343 mortes (GRUPO GAY DA BAHIA, 2017, p.01).

Os dados são aterradores. Falam de uma forma de violência produzida por um discurso ideológico, que não só embarreira ou interdita, mas que ceifa vidas com requintes de crueldade.

A LGBTfobia é causa e consequência da desumanização operada pela negação da alteridade. Representa uma estratégia desesperada de homogeneização que vai de encontro à ideia de igualdade na diferença. É, sobretudo, um instrumento do pensamento hegemônico e conservador para a manutenção do *status quo*, por essa razão, a LGBTfobia não se circunscreve a fazeres individuais ou de coletivos bem delimitados, se constituindo, por vezes, em uma prática institucionalizada.

De acordo com a Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo (2017, p.26), a LGBTfobia Institucional se manifesta “em comportamentos e práticas discriminatórias cotidianas no atendimento a pessoas de identidade LGBT em instituições estatais e privadas”. Essas atitudes ou atos podem ser caracterizados pela simples falta de cortesia ou atenção como a que é destinada aos demais usuários dos serviços, podendo chegar à graves violações de direitos, como por exemplo, negar a uma travesti ou mulher transexual o direito ao leito na enfermagem feminina em um hospital.

Sobre essa discussão, Borrillo (2010) acrescenta que a LGBTfobia institucional extrapola a ação do ser em particular, assumindo a prerrogativa da representatividade do pensamento da organização. O que, em aspecto último, implica em dizer que, a ação LGBTfóbica dos agentes das instituições deve ser tomada como uma ação da própria instituição a qual eles representam.

A despeito do descompasso entre a demanda por segurança e respeito e a não criminalização da LGBTfobia no Brasil, sabemos que tais práticas devem ser enfrentadas, não

só pelo viés legal, mas também, por intervenções educativas que deem conta de propor novos modelos de sociabilidade que visem o resguardo tanto do direito à igualdade, quanto o direito à diferença.

Nesse sentido, instituições basilares como as famílias e as escolas devem ser parceiras de uma construção social plural, com vistas a erradicação da discriminação com base na identidade de gênero e orientação sexual, sob pena de não dar consequência ao projeto de uma sociedade mais igualitária, como a que se deseja.

Contudo, apesar do reconhecimento do papel da escola e da educação no enfrentamento as desigualdades com base nas questões de gênero e sexualidade, autores com Altmann (2001), Louro (2007), Maia (2011), Nader e Caminoti (2014), apontam a persistente timidez das iniciativas escolares. Por outro lado, autores como Junqueira (2010), Louro (2010) e Silva (2016) revelam a utilização da escola como instrumento de homogeneização, controle social e veiculação do ódio heterossexista, o que nos leva, a seguir, a debater a escola como tempo/espço de vivências heteronormativas.

4.4 ESCOLA HETERONORMATIVA: A FORMA QUE DEFORMA

A despeito do recorrente discurso sobre a crise da escola (GOMEZ, 2001; SACRISTÀN, 1999; VORRABER, 2003), a educação escolarizada ainda é reconhecida como um fator distintivo para a formação do ser humano.

Isto ocorre porque, de forma geral, para além da obrigatoriedade do ensino, se acredita que a escola concorre para o enriquecimento da subjetividade do indivíduo, proporciona seu mergulho na cultura da qual faz parte e lhe aproxima das oportunidades próprias àqueles reconhecidos como cidadãos (SACRISTÀN, 2000a). Sob essa ótica, a atuação da escola se faz sentir tanto de forma intrínseca, quanto relacional.

No seio da escola, por meio de relações sociais, saberes, práticas e discursos, o homem enriquece a sua subjetividade, percebe a si próprio e dá consequência ao fluxo permanente de formação de sua identidade.

De outra maneira, nas salas de aulas, pátios, corredores e bibliotecas, o homem se apropria das formas de ser e fazer de sua sociedade, dos artefatos, tradições e normas próprias de sua cultura, elementos necessários para sua inclusão.

Esse processo, iniciado por meio da socialização primária, de responsabilidade dos grupos familiares, ao ser compartilhado e ampliado pela educação escolarizada, cria e aprofunda relações de reconhecimento e pertencimento que são imperiosas para a coesão do

corpo social (BOYER, 2015).

Deste modo, a escola, de forma sistemática e intencional apresenta para o sujeito as condutas, comportamentos e saberes aclamados como essenciais para a vida em sociedade e, por essa razão, segundo Boyer (2015), é reconhecida como um potente instrumento na passagem da vida doméstica para a vida social.

As marcas deixadas pela experiência escolar, acrescidas de outras, resultantes da vivência do homem nos demais espaços sociais, lhe confere as bases sob as quais se apoiarão sua forma de ser, compreender e intervir no mundo. De acordo com Ribeiro (2001), isto significa dizer que, para além dos saberes escolares tradicionalmente dispostos em disciplinas, a escola é uma importante proponente de formas de sociabilidades, matéria sob a qual são erigidas as relações sociais.

Um dos principais pontos de tensão concernente a função da escola como propositora de modelos de sociabilidades, diz respeito ao aparelhamento das instituições de ensino e sua utilização para o sustento de projetos hegemônicos e contra populares, pois, a escola, ao ser impregnada pelas ideologias dominantes, se traveste em uma instituição a serviço da dominação cultural e exclusão social.

A dominação cultural operada por dentro da escola, a exemplo do que ocorre na própria sociedade brasileira, se baseia na reprodução de representações inferiorizantes de coletivos culturais que não correspondem aos modelos pré-estabelecidos que foram importados das civilizações supostamente desenvolvidas.

Em nosso caso, fomos levados, ora pelo uso da força, ora por meio da simbologia, a admitir como nossos um conjunto de valores próprios das sociedades europeias, cuja representação de legitimidade e cidadania repousava, de acordo com Silva (2009), sobre os traços do homem branco, burguês, cristão e heterossexual.

A adoção desse modelo - naquele tempo e nesta época - determina um conjunto de possibilidades e impossibilidades para as diferentes pessoas pois, segundo Medeiros (2009), quanto mais aproximados da imagem eurocêntrica, mais acolhidos, mais respeitados e mais incluídos, e quanto mais distantes desse padrão, mais socialmente desvalorizados.

Isto posto, podemos depreender que as mulheres, negros e indígenas, os trabalhadores, os que professam crenças diferentes da cristã e as pessoas de identidade LGBT, em nossa sociedade, são vitimados por um processo de estratificação social que tenciona lhes induzir à marginalização.

Importa dizer que essa forma de estratificação social, produzida a partir de um modelo de homem, não obstaculariza apenas a construção do apreço e vínculos de solidariedade em

uma esfera subjetiva. Esse fazer extrapola os significantes pessoais, desdobra-se em facetas diversas que, ao serem operacionalizadas num campo social perpassado por conflitos, convergem para o recrudescimento da intolerância e violência, razão pela qual, a dominação cultural, fortemente fundamentada pelo poder econômico, se coloca como um empecilho para o reconhecimento e legitimação da alteridade e, por consequência, o desenvolvimento de relações simétricas entre os homens.

No tocante à educação escolarizada, a importação desse padrão de branquidade e sua reprodução cotidiana por meio do currículo relega uma parte expressiva da comunidade escolar a um situação de persistente depreciação, pois esses sujeitos, por não corresponderem às expectativas do modelo eurocentrista, têm a sua legitimidade frequentemente questionada, são vistos como pessoas menos importantes, as quais se pode destinar o tratamento degradante que tem sido reservado às minorias.

É em meio a essa problemática que envolve padronização social, norma e exclusão que as pessoas de identidade LGBT se deparam com a escola heteronormativa.

A heteronormatividade escolar é um fenômeno institucional que se refere a reprodução de práticas, saberes, valores e comportamentos que tem por objetivo o agenciamento de corpos e mentes com vistas a perpetuação do padrão heterossexual (BUTLER, 2003; JUNQUEIRA, 2012; MORGAGE; ALONSO, 2008; WEEKS, 2000).

É uma tecnologia que, a serviço do ideal heterossexista, se utiliza do respaldo e do alcance social da escola para inculcar, precocemente, tanto a naturalidade das relações de oposição e complementaridade entre homem e mulher, quanto à existência de corpos específicos para vivência da masculinidade e da feminilidade.

Nesse sentido, se trata de uma forma de controle social operado por meio de uma ideia de normalização da orientação sexual e da identidade de gênero das pessoas.

As práticas heteronormativas perpetradas pela escola têm a sua origem nos processos de dominação cultural (LOURO, 2010), por meio dos quais, determinados coletivos humanos têm seus interesses, suas práticas e sua cultura assumidas como divergentes, arbitrárias, ilegítimas e inadequadas.

É um processo que diz respeito a poder e esquecimento, uma vez que, por meio da utilização do poder político, grupos hegemônicos, que assumem possuir o discurso verdadeiro, o discurso que interessa, decidem quais modelos de sociabilidade devem se perpetuar no tempo e quais precisam ser negados, silenciados e esquecidos.

A escola, ao incorporar e veicular esses valores, se transforma em um aparelho ideológico, que a serviço do heterossexismo, impõem severas restrições as expressões da

sexualidade de seus convivas. Isso ocorre porque, segundo o padrão por ela adotado, só existe uma forma normal de se viver a sexualidade, aquela baseada nas relações afetivas e sexuais entre pessoas heterossexuais cisgêneras.

Essa forma de conceber o real não deixa espaço para outras possibilidades, convertendo, assim, as pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transexuais em sujeitos anômalos e marginais que precisam ser contidos e evitados.

É nesse sentido que Junqueira (2013) revela que

[...] historicamente a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável”[...] (JUNQUEIRA, 2013, p.482, grifos do autor).

Com base nesses elementos, Junqueira (2013) argumenta que a heteronormatividade escolar se constitui em uma prática cotidiana, que não entra na escola de forma sorrateira ou pelas vias do currículo oculto¹⁸. Antes, ela é aceita, festejada e ritualizada por meio de discursos e práticas que objetivam agenciar as crianças, desde a tenra idade, para a reprodução dos lugares sociais previamente reservados para os homens e mulheres.

Deste modo, as disposições das salas, os espaços do pátio, as representações das famílias nos livros didáticos, as formas de organizar os esportes na educação física, as cores diferentes utilizadas para a ornamentação designada para meninos e meninas, a farda, a forma do agrupamento dos sujeitos, enfim, em tudo é possível observar o atravessamento de ideias heteronormatizadas. Isto é, no mínimo, curioso, uma vez que, tradicionalmente, a escola tem se esquivado, o quanto pode, de discutir formalmente a sexualidade e seus condicionantes.

Na contemporaneidade, o pretenso silêncio escolar no que se refere à sexualidade é justificado, na maioria das vezes, pela fragilidade da formação docente, que não prepara os profissionais do magistério para o trato de questões que, para muitos, ainda representam tabus (TORRES, 2009).

Nesse sentido, Rodrigues e Sales (2011) referem que é a mobilização pessoal para o tema que leva alguns poucos professores em busca da formação continuada, o que revela a carência de uma proposta sistemática e consistente de formação docente que aborde a sexualidade como uma construção social, histórica e diversa.

A inquestionabilidade e a urgência desses apontamentos tem relação estreita com os

¹⁸ De acordo com Silva (1995) o currículo oculto pode ser entendido como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não estão explicitados no currículo oficial, mas que são ensinados e aprendidos nos rituais, práticas, discursos e relações sociais engendrada dentro da escola.

achados da pesquisa Perfil dos Professores/as Brasileiros, realizada em 2004, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em que mais da metade dos 5000 dos professores entrevistados afirmam ser inadmissíveis as relações homoafetivas, o que inscreve esses sujeitos, dentre aqueles não reconhecem a intolerância baseada na orientação sexual e identidade de gênero como um mal que precisa ser enfrentado por meio de ações multissetoriais, que prescindem da vinculação da escola.

Esses sujeitos, certamente, somam-se ao conjunto de profissionais da educação que, por suas práticas ou omissões, concorrem para o embaraço e inviabilidade das trajetórias escolares de diversos estudantes de identidade LGBT pelo país.

Contudo, para além da precária formação docente, outros elementos pesam na decisão escolar de esquivar-se de abordar formalmente a sexualidade. O mito do contágio (BRITZMAN, 1996) é uma dessas ideias, pois muitos ainda acreditam que falar sobre sexo e sexualidade aguça a curiosidade sobre a prática.

Nessa forma de pensar, ao se preservar o silêncio, se preservaria a pureza dos estudantes que, sendo mantidos na ignorância, tardariam a se interessar sobre a sua própria sexualidade e a dos demais, concepção que nega a ideia da sexualidade como uma faceta humana, que nos acompanha desde o nascimento.

Para Britzman (1996), o mito do contágio é uma estratégia que viabiliza a naturalização da sexualidade hegemônica, pois os estudantes, na ausência da discussão qualificada sobre a temática e circundados por práticas heteronormativas, são levados a acreditar que as coisas são o que são, sem ressalvas. Em outras palavras, o mito do contágio, procurar transformar o silêncio das palavras em verdades aprendidas pelo exemplo vivo, um exemplo baseado na heteronormatividade.

Nesse sentido, nos parece pertinente as observações de Tfouni (2013) ao abordar o intercambiamento entre o interdito e o silêncio, onde o último pode estar impregnado de saberes, de ideias e de informações. Para o autor, não falar não significa não dizer.

Assim sendo, a escola heteronormativa pode até não verbalizar formalmente sobre a sexualidade, contudo, suas concepções sobre a temática são difundidas cotidianamente, especialmente, aquelas relativas à vigilância de gênero e orientação sexual (JUNQUEIRA, 2012).

Louro (2010) afirma que o discurso oficial da escola sobre a sexualidade é apenas uma pequena parte do mundo de saberes sobre os corpos e as sexualidades que a escola produz. Logo, por mais que, pelo currículo oficial, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade seja tipicamente sinônimo de reprodução (BRITZMAN, 1996), no qual são apresentados os

órgãos dos aparelhos reprodutivos de homens e mulheres em uma perspectiva meramente procriativa, que oblia a afetividade, prazer, desejo e poder, nessas aulas, aparentemente superficiais e despretensiosas, diversos elementos estão em jogo, muitas identidades estão sendo negociadas.

Tais negociações se referem ao direito ou não de existir. Dizem respeito a lugares sociais, a estar dentro ou fora do espectro da normalidade, de ser aceito ou negado socialmente.

Dessa feita, não é à toa que, quando na escola, eventualmente, a sexualidade é abordada, o é por meio da utilização das faces de um homem e uma mulher num entrelace perfeito do casal padrão, do casal heterossexual, recurso imagético que suprime e torna invisível toda a diversidade de sujeitos e arranjos que cabem nas vivências da sexualidade real.

Da mesma forma, não é coincidência que, na sequência didática presente nos livros escolares, comumente, a unidade seguinte àquela relativa à reprodução humana, contém um conjunto de patologias sexualmente transmissíveis com o pior aspecto. Se trata de uma estratégia que visa promover a intimidação daqueles que, por ventura, se sintam desejanos de algo mais do que é apresentado pelo material didático.

Assim, a escola produz sobre a sexualidade todo o tempo, revela sobre os corpos ininterruptamente e, por esse viés, institui a aceitação e a negação de identidades de forma contínua. Estes elementos compõem um processo de controle social, que tem como um dos principais objetivos a (re)produção de sujeitos que vivam a sexualidade considerada “saudável”, que possam personificar o ideal heterossexual assumido como padrão da normalidade humana (LOURO, 2010).

Com base nessa padronização, as pessoas de identidade LGBT são o outro, o estranho, o anormal, o que não se encaixa. São corpos assumidos como problemáticos, subversivos, que vão de encontro a ordem natural das coisas.

São perigosos por sua malícia, são supersexuados, cuja lascividade põe em risco a pureza dos demais. São seres que desviam e levam ao desvio, são elos fracos que põem em risco a sociedade ao tentar transformar o Brasil em uma “ditadura gay”¹⁹. Apresentam perigo para a reprodução da espécie humana pois que, por seus “vícios”, determinam o fim da própria humanidade.

Por essas razões são sujeitos que precisam ser apartados, excluídos e combatidos. Por esse motivo, são merecedores do escárnio, do rechaço e da violência LGBTfóbica. Sobre esses

¹⁹ Expressão utilizada pelo Senador da República Marcelo Crivella, em diversas ocasiões, publicada, por exemplo, em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/81850/Homossexualismo.pdf?sequence=1> e em entrevista à Folha de São Paulo, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1703200815.htm>.

sujeitos recai todo o ódio, pois que estes são a própria Geni²⁰.

É nesse sentido que Barreiros (2017) nos adverte de que as pessoas de identidade LGBT, ao frequentarem a escola heteronormativa, são apresentadas à Pedagogia do Insulto, forma pela qual os sujeitos, embriagados pela ideologia heterossexista, reafirmam sua identidade normalizada expondo o outro, presumido como lésbica, gay, bissexual ou transgênero, a um conjunto de práticas aviltantes.

Para Junqueira (2012), a Pedagogia do Insulto é

operacionalizada por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na rotina escolar de um sem-número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância (JUNQUEIRA, 2012, p.69).

A Pedagogia do Insulto é uma estratégia de controle e correção, que impacta tanto aqueles que não seguem os padrões heterossexuais normatizados, quanto aqueles que, porventura, pensam em não lhes seguir. Sua finalidade é expor ao ridículo e estigmatizar em função da orientação sexual e da identidade de gênero, sendo operacionalizada por diversos sujeitos da comunidade escolar que colocam em marcha o ódio LGBTfóbico, por vezes travestido sob alegação de se tratar de uma “brincadeira”.

Esta pedagogia tenta produzir o silenciamento das sexualidades minoritárias por meio de sua exposição negativa. Procura envergonhar, humilhar e agredir lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, como se essas pessoas possuíssem uma espécie de mácula, uma chaga que lhes despojassem do direito à dignidade humana, atribuindo legitimidade às práticas sistemáticas de execração social.

Nesse sentido, ao propor o vexame diuturnamente, a Pedagogia do Insulto tenciona garantir a retração, o isolamento, o silêncio e a marginalidade, elementos que consubstanciam a vivência de uma sexualidade eclipsada, muitas vezes oculta e tangenciada pelo medo, pela dor e pela vergonha.

É por essa razão que Junqueira (2013) afirma que a Pedagogia do Insulto, muito eficazmente produzida na escola, é fomentadora do enclausuramento, assumido por Junqueira (2012) e Morgade e Alonso (2008) como da Pedagogia do Armário, onde muitas pessoas de identidade LGBT são levadas a aprender a se guardar e se esconder para tentar se manter a salvo da perseguição infligida pelo chamado terrorismo heterossexista (BENTO, 2017).

²⁰ Geni e o Zepelim é uma canção da peça Ópera do Malandro de Chico Buarque que, de acordo com Paula e Figueiredo (2010), trazem uma travesti como objeto de ódio heterossexista, pautado em um discurso ideológico consumido pelo falso moralismo burguês.

Sob esse aspecto Prado, Nogueira e Martins (2013), nos esclarecem ao dizer que

utiliza-se a expressão “estar no armário” ou “sair do armário” para falar das experiências da sexualidade que não podem se tornar públicas ou que se tornam públicas. Então, estar no armário significa viver a sua sexualidade como se ela não existisse. Sair do armário significa viver a sexualidade com garantia de expressão pública e com direitos sexuais preservados. Por isso diz-se que “fulano está no armário”, ou seja, vive a sexualidade como um ato do silêncio, ama como se não pudesse amar, sente como se não pudesse sentir (PRADO; NOGUEIRA; MARTINS, 2013, p.35, grifos dos autores).

Dessa maneira, apesar dos discursos de multiculturalidade e laicidade insistentemente assumidos pelos sistemas de ensino, as sexualidades minoritárias não são bem vistas nas escolas.

Elementos como moral e religião, por mais que negados, consubstanciam práticas sociais que obstaculizam o pleno desenvolvimento dos estudantes de identidade LGBT, que tem na escola, não um espaço de autodescoberta, de aprendizagens significativas, de liberdade, de edificação da cidadania, mas sim, um local de dores e suplício, cuja a frequência está muitas vezes condicionada a práticas de assujeitamento.

Por esse motivo as trajetórias escolares de estudantes de identidade LGBT são impregnadas de interpelações injuriosas, de violências das mais diversas naturezas, de negligências, omissões, abusos e discontinuidades, o que contraria a ideia de uma educação emancipadora, capaz de elevar o homem da condição de indivíduo ao status de sujeito.

A escola heteronormativa é uma das múltiplas faces da escola classista e excludente, que age, deliberadamente, para diminuir as possibilidades de autonomia de pobres, negros, mulheres, indígenas e LGBTs. Por esse motivo essa discussão não está desatrelada de questões como etnicidade e luta de classes, posto que os processos de exclusão perpetrados dentro da escola é um mecanismo de reservas de oportunidade (TILLY, 1998), o qual confere às pessoas heterossexuais, brancas, burguesas e do sexo masculino maiores chances de inclusão social.

Por tudo que se apresenta, os estudantes LGBTs não encontram abrigo na escola heteronormatizada, pois nela é minado o afeto entre os pares, não encontram o carinho e esperanças dos mestres, não são vistos com bons olhos pelos pais de seus colegas (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004), são seres sem lugar, os quais, costumeiramente, a escola tacitamente expulsa sob o frio véu dos índices de abandono e evasão escolar.

5 MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: O QUE CONTAM OS JOVENS MILITANTES DO MOVIMENTO LGBT EM BELÉM/PA?

Ao elaborar sua análise sobre a memória social, Pollack (1992) nos deixa claro que determinados grupos sociais possuem as suas memórias preteridas. Esses grupos, por vezes materializados pelas classes populares ou grupos identitários minoritários, em razão da divisão assimétrica do poder político, não encontram o espaço social aberto para a exposição de seus símbolos, significados e contação de suas histórias. A proposição do autor faz referência a uma ideia de memória social tensionada, onde forças políticas, por vezes contraditórias, disputam o passado com vistas a produção de um futuro mais alinhado a seus próprios interesses.

Deste modo, para a consolidação de hegemonias sociais, econômicas e culturais, as memórias dissonantes, aquelas que expõem a não linearidade do sistema, são diuturnamente preteridas e silenciadas. Essas memórias, assumidas como disfuncionais, revelam histórias de dor, discriminação, violência e exploração que se exponenciam sobre os auspícios do capitalismo. Essas mesmas memórias, contudo, também nos falam de lutas e resistências relativas a um processo de organização popular que visa a superação das diversas formas de desigualdade e opressão.

As memórias dos grupos contra hegemônicos, as chamadas memórias subterrâneas, que “correm em paralelo e por fora da maior parte dos discursos oficiais ou nacionais” (MOURA, 2012, p.32), ainda que não se popularizem pelos meios de comunicação de massa, que se acham sob a batuta dos trustes capitalistas, ao serem repassadas, por linha de parentesco ou afinidade, revelam uma face ocultada da história que exprime posicionamentos contraditórios que litigam pelo poder de lembrar ou pelo poder de fazer esquecer.

Estas memórias “são lembranças ‘proibidas’, ‘indizíveis’ ou ‘vergonhosas’ que muitas vezes se opõem à mais legítima e poderosa das memórias coletiva: a memória nacional” (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p.104, grifos dos autores). Seu caráter desafiador, marginal e, quase sempre, em desalinho aos discursos dos vitoriosos, nos permite indagar, por exemplo, sobre quais bases é concebível o mito da igualdade racial (muito bem apropriado pela sociedade brasileira) conviver com o extermínio cotidiano das populações negras e indígenas e, em que arranjos sociais ou políticos, o discurso do respeito à diversidade cultural se entrelaça a uma realidade de violência heterossexista e LGBTfóbica.

Contudo, as memórias subterrâneas são memórias necessárias pois, mais do que falar do passado, mais do que expor a diversidade social e cultural, por meio delas, as relações de poder se tornam mais evidentes, uma vez que as versões suprimidas da história revelam tomadas

de decisão mediadas por interesses de diversas naturezas (POLLACK,1992).

Elas trazem à baila os pontos de incongruência, os detalhes faltantes, os desencaixes. Em seu rememorar são reveladas as contradições, e é o aparecimento das contradições que denuncia a não naturalidade das relações sociais, é a contradição que fomenta o desejo pelo desvelamento dos constructos sociais travestidos pela pseudoconcreticidade.

Os jovens que militam no movimento LGBT na cidade de Belém revelam estas memórias marginalizadas, que vão de encontro aos discursos oficiais. São provas vivas das limitações presentes no discurso da escola para todos, da escola democrática que “faz o bem sem olhar a quem”, que reserva a todos um tratamento livre de distinções. Expõem os elementos constitutivos de experiências de escolarização de pessoas estigmatizadas, cujo reconhecimento da cidadania se acha condicionado aos ditames de uma sexualidade normalizada e normatizada. Uma sexualidade que, de acordo com o discurso apócrifo, é uma experiência personalíssima, restrita à esfera da vida privada, mas que, no mundo do real, reverbera nos campos social, político e econômico funcionando como um potente marcador de inclusão ou exclusão social.

As memórias aqui apresentadas são de quatro jovens de identidade LGBT que fazem parte de coletivos sociais organizados que lutam dentro do Movimento de Lésbica, Gays, Bissexuais e Transexuais na cidade de Belém/PA. Esses jovens, doravante denominados: Vange (lésbica), Milk (gay), Marielle (bissexual) e Lili (mulher transexual),²¹ nos apresentaram elementos de sua experiência escolar em associação direta com a construção de suas identidades de gênero e orientação sexual em escolas conciliadas com o ideal heterossexual socialmente assumido como legítimo.

Para tanto, nossa análise privilegia os principais pontos de impasse entre a norma heterossexual e os sujeitos que, para além de sua identidade de gênero ou orientação sexual, têm o direito a educação resguardado por diversos dispositivos legais que, oficialmente, exultam a ideia de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 2018a, p. 09).

Discutiremos aqui as diversas estratégias de arregimentação compulsórias, as sanções impostas àqueles que não se encaixam, as posturas adotadas pelos sujeitos face as experiências heteronormativas vividas na escola e o possível entrelaçar entre escola heteronormativa e resistência militante.

Para tanto, organizamos nossa análise a partir de três categorias temáticas que contém

²¹ Os nomes verdadeiros dos sujeitos da pesquisa foram substituídos para preservação de suas identidades. Escolhemos Vange, Milk, Marielle e Lili em referência a pessoas que, publicamente, em diferentes épocas ou locais lutaram pelo direito à cidadania das pessoas de identidade LGBT.

os principais elementos presentes nas falas de nossos entrevistados, a saber: QUANDO A REALIDADE SE MOSTRA, que evidencia em que situações a heteronormatividade escolar se apresentou aos sujeitos; ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA, que diz respeito as posturas por eles adotadas frente às investidas de arregimentação heterossexual operacionalizada pela escola e; ENTRE O QUE SE FOI E O QUE SE É, onde se verifica as possíveis articulações entre as experiências passadas de heteronormatividade escolar e o atual engajamento no movimento LGBT em Belém/PA.

5.1 QUANDO A REALIDADE SE MOSTRA

Ainda que a educação possa se dar em diferentes espaços como as casas, as praças, as uniões/associações demoradores e as igrejas, na contemporaneidade, as escolas são as instituições sociais responsáveis pela sistematização e disseminação dos saberes socialmente relevantes que elevarão o homem à condição de ser humano em suas capacidades ontológicas de, pela práxis, transformar a si e a realidade.

Na escola, os conteúdos escolares são organizados, pedagógica e didaticamente, para que sejam assimilados e mobilizados a qualquer tempo na vida cotidiana e no desenvolvimento das relações sociais. Esses conteúdos extrapolam os saberes das disciplinas, se materializam em conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes sociais (LIBÂNEO, 1994). Assim, por meio dos conteúdos escolares, se edifica não só aquilo que o homem sabe, mas, também, aquilo que o homem é.

Eis aí, possivelmente, o maior poder da escola, a razão que a coloca no centro de uma disputa política, cujo sentido diz respeito a arregimentação de pessoas com vistas a edificação de diferentes projetos societários, uns de cunho mais conservador, outros mais progressistas, uns de dominação e exclusão, outros de emancipação, cidadania e liberdade.

Contudo, a escola, uma instituição que, pela ótica revolucionária, é um dos pilares dos processos de conscientização e libertação popular, também pode ser operacionalizada para garantia da opressão das massas.

A face opressora da escola se apresenta quando do triunfo de forças reacionárias e conservadoras que, a partir dos interesses de grupos hegemônicos, transformam a escolarização em um tempo/espaço de desarticulação e alienação das camadas populares.

Tais processos envolvem a reprodução de um conjunto de ideologias que dizem respeito a categorias como classe social, geração, etnia, religião, moral, gênero e sexualidade, elementos constitutivos, não só de identidades individuais, mas de pontos de fixação do homem no

ordenamento social que consubstanciam identidades coletivas, identidades de classe.

Ao confundir, desarticular, enevoar o olhar dessas pessoas, no que diz respeito ao real significado dessas categorias, e como elas têm sido manejadas para a legitimação de privilégios para poucos, propõe-se a docilização dos homens, a sua submissão a um ordenamento social e econômico perpassado por desigualdades abissais.

Dentre as ideologias que propõem a legitimação de processos de clivagem social encontramos o heterossexismo, forma de pensar que propõe uma excruciante diferenciação entre heterossexuais e LGBTs, onde, segundo Borillo (2010), os primeiros são colocados em situação de superioridade quando se comparado aos demais.

A materialização do heterossexismo se dá por meio de práticas heteronormativas, que incidem tanto sobre a orientação sexual, quanto a identidade de gênero dos indivíduos (JUNQUEIRA, 2009). A heteronormatividade traça uma linha entre os inclusos e os excluídos pois, a partir dela, as pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transexuais são assumidas como disfuncionais e, como tal, recebem o tratamento degradante que tem sido ofertado àqueles considerados como rejeitos do sistema.

A heteronormatividade está na escola (JUNQUEIRA, 2012; LOURO, 2010; WEEKS, 2000) e isto é a razão principal de um conjunto de dolorosas memórias de escolarização para pessoas que hoje se reconhecem como de identidade LGBT.

A heteronormatividade escolar é uma prática institucional de espelhamento da sociedade heterossexista, cujo objetivo é revivificar papéis de gênero em corpos socialmente assumidos como masculinos ou femininos, independentemente do interesse ou consentimento dos envolvidos.

Na maioria dos casos, os processos de recrutamento heterossexual se dão de maneira tão precoce que, a maioria dos envolvidos nem chega a se dar conta dos procedimentos impetrados para a conformação da tríade: sexo biológico - identidade de gênero - orientação sexual (BUTLER, 2001).

Contudo, a forma que deforma nem sempre consegue operar dentro de processos sutis, pois há sujeitos cuja identidade de gênero e a orientação sexual se constitui de maneira diversa ao esperado pelos padrões conservadores.

Ocorre que, “mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos” (LOURO, 2004, p. 16). Para estes, táticas rarefeitas de arregimentação não bastam, para estes, a escola heteronormativas e apresenta ostensivamente.

Na escola, os estudantes que apresentam um comportamento em desalinho aos padrões

heteronormativos são sistematicamente regulados por meio de repreensão verbal, separação entre colegas, exposição perversa e injuriosa, violência (física, verbal ou material) e silenciamentos forçosos (CARVALHAR, 2009).

A esse respeito, Vange, lésbica e militante de 24 anos, assim nos disse: “Se um rapaz andasse com muitas meninas, independente dele ser gay ou não, se ele fosse muito extravagante, chamavam a atenção dele”.

O aluno em questão, segundo a entrevistada, não era um rapaz homossexual. Contudo, o seu interesse em andar ao lado de diversas meninas, compondo com elas um grupo próximo e íntimo, causava estranheza entre várias pessoas da comunidade escolar que acreditavam não ser um grupo repleto de meninas, que sorriam alto e trocavam confidências, o espaço adequado para um jovem adolescente do sexo masculino. Em razão disso, ele foi abordado pela coordenação da escola

A intervenção da escola, por meio da coordenadora, no sentido de interpelar o jovem a respeito de suas amizades, tem relação estreita com concepções conservadoras sobre masculinidades e feminilidades repletas de oposições entre homens e mulheres. Nelas, as pessoas de sexo masculino, naturalmente, possuem interesses divergentes às do sexo feminino. Assim, onde eles se interessam por aventura, elas gostam de romance, onde eles discutem sobre futebol, elas conversam sobre novela, o que ocasionaria, nessa perspectiva, incompatibilidades, tais que as amizades mais duradouras e mais íntimas, se tornariam improváveis.

Dessa feita, ao compor harmoniosamente um grupo maciçamente feminino, o jovem, pareceu “diferente”, e essa diferença, precisava ser auscultada de perto.

Isso ocorre porque a heteronormatividade não atua apenas sobre aqueles que já se desviaram, mas sobre todos, esquadrejando os mínimos traços dos comportamentos e condutas, num processo de eterna prevenção de perdas (BUTLER, 2003).

Tais estratégias revelam o empenho da escola em seguir na produção de “verdadeiros” homens e mulheres, que incorporem, perfeitamente, os papéis sociais a eles reservados. Aos demais, aqueles que escapam ao binarismo sexual e de gênero, Louro (2010) nos adverte que a escola apresenta sua face dura e intransigente, na qual se unem professores, coordenadores, pais, estudantes e demais funcionários, para deslegitimar e ridicularizar expressões da alteridade discordante.

Nesse sentido, Marielle, bissexual e militante, nos diz que na escola onde estudou, a “pior coisa era ser gay, entendeu? Gay. Pior coisa do mundo dentro da escola”.

Ser gay a pior coisa do mundo dentro da escola é uma expressão utilizada pela militante para resumir o quão aflitiva é a vida escolar de quem é reconhecido como divergente da norma

heterossexual.

Aos meninos e meninas que são captados como lésbicas, gays, bissexuais ou transgêneros, um conjunto de discursos e práticas de desdém e violência vão se sobrepondo cotidianamente na escola.

Essas violências têm relação estreita com formas de correção e punição que se julgam necessárias para a reafirmação da existência de uma sexualidade normal, cujos limites não devem ser desconsiderados, sob pena de se cair no fosso da abjeção.

Corpos abjetos são corpos não reconhecidos pela norma. São corpos anômalos e marginalizados, cujos direitos são deslegitimados.

Por essa ótica, esses corpos profanos, postiços, sem moral e sem valor, por não conterem um cidadão, um igual, podem ser manipulados ao bel prazer de quem assim o desejar (PRINS; MEIJER, 2002). Sobre eles, as violências que facilmente seriam reconhecidas se impetradas contra corpos legítimos ganham ares de banalidade, se tornam brincadeiras isentas de maldade.

Os garotos héteros pegavam na bunda dele, tentavam apalpar no pênis dele, empurravam... [...] Porque esses garotos, os héteros, eles se sentem na... como é que eu posso dizer, assim... como se eles tivessem o direito de fazer qualquer coisa com um gay ou uma lésbica. Eles avacalham mesmo!" (Marielle).

Na experiência escolar de Marielle, os efeitos da abjeção dos corpos LGBTs se mostram quando os garotos heterossexuais se sentem livres para transpor os limites do respeito.

Ao apalpar, sem consentimento, o corpo do estudante LBGT, há uma sinalização de que tudo é permitido com aquele estranho, com aquele anormal. Isso se ratifica quando, em seguida, os garotos heterossexuais, maliciosamente, o empurram.

Contudo, ainda sobre o caso, há outras sinalizações que precisam ser levadas em conta. Sobre isso, Marielle prossegue: "Os garotos, eles não aceitavam Bruno, não queriam ele perto, primeiro por ele ser negro, por ser pobre e pela sexualidade dele".

Como explicita a fala da entrevistada, Bruno era um adolescente negro, pobre e gay. A conjunção desses três pertencimentos, tão pouco socialmente valorizados, determinavam o recrudescimento da discriminação a ele destinada.

A priori, os rapazes heterossexuais não desejavam Bruno por perto pela cor de sua pele, o que não é de se estranhar quando, sabidamente, se vive em um país em que as relações étnico-raciais assimétricas determinam um conjunto de embarreiramentos para negros e indígenas que vivem uma cidadania de segunda categoria (OLIVEIRA, 2003), quando levamos em consideração dados relativos a escolarização, inserção ocupacional, acessos a bens culturais e serviços de primeira necessidade.

Ademais, Bruno era pobre, ou seja, pertencia a uma classe social secularmente explorada e expropriada das condições de construção de uma vida digna e livre. Uma classe que, para o capitalismo, apenas interessa como força de trabalho, uma população a qual a sobrevivência deve ser o máximo dos limites.

Acrescido a isso, Bruno era reconhecido como homossexual, e como tal, pela lógica heterossexista, possuidor de um desejo impertinente, pecaminoso e abominável que representa uma ameaça às famílias e ao ordenamento social.

Estes três elementos ampliam, significativamente, a marginalização de Bruno. Concorrem para a exacerbação do ódio a tudo aquilo que ele representa e aumentam-lhe as chances de ser vítima de violência, seja ela pela cor, pela classe ou pela orientação sexual. Colocam-no na primeira linha de alvos do sistema branco, burguês e heterossexista que temos.

Alunos como Bruno, de incrementada vulnerabilidade social, ao frequentarem a escola, também o fazem pela busca por saberes e conhecimentos que os instrumentalizem para o enfrentamento das situações de preconceitos e discriminação. Esses saberes dizem respeito a desconstrução de um conjunto de ideologias que visam garantir a sua submissão.

Dessa forma, os conhecimentos escolares deveriam funcionar como instrumentos, não só de inclusão ocupacional, mas de luta política, de demarcação de um território social, de pertencimento, municiamento para a resistência (PISTRAK, 2000). Contudo, na escola, cooptada por ideologias de classe, de etnia, gênero e sexualidade, esses debates passam a largo, não fazem parte do currículo enquanto instrumento de decisão política compromissada com a emancipação popular, quando muito, configuram nos temas transversais, pontualmente tratados por Santomé (1998) como currículo turista²².

O que comumente há é a inculcação da naturalidade das relações sociais e a irreversibilidade de seus impactos, pois a manutenção do *status quo* é pedra de toque para o sistema capitalista, uma das razões de suas investidas contra a educação popular e de qualidade socialmente referendada (MARSIGLIA, 2011).

Assim todos aqueles que se colocam no caminho das ideologias do capital precisam ser detidos, e uma boa forma de deter é relegar à ignorância, posto que a ignorância é, muitas vezes,

²² Podemos falar da existência de um “currículo turista” sempre e quando estes tipos de temáticas referentes à diversidade sejam tratados da seguinte maneira: 1. Trivialização. Isto é, estudando os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade. [...] 2. O tratamento de informação como recordação ou dado exótico, com uma presença quantitativa muito pouco importante nos recursos didáticos disponíveis. [...] 3. Desligando as situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula. [...] 4. A estereotipia ou o recurso a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a essas diferentes classes. 5. A Tergiversação. Deforma-se ou oculta-se a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia (SANTOMÉ, 1998, p. 148).

prima-irmã da obediência.

No caso das populações LGBTs, obedecer é se reprimir, é calar, é consentir, é, na verdade, não sentir. É não incomodar a ordem.

- Viado!

E eu lembro que ele sofria muito com isso e ele foi falar na diretoria, eu lembrei agora, isso eu tava na 7ª na sétima série... Eles diziam:

-Ah, seu viado, seu preto viado, falavam pra ele.

Aí ele foi contar... [na direção]. Chamaram a mãe dele, entendeu? não chamaram as mães dos agressores... Chamaram a mãe dele e a mãe dele esculhambou com ele... (Marielle).

A escola heteronormativa não é uma escola inocente. Ela não está isolada da sociedade, ela influencia a sociedade e dela recebe influências. A escola heteronormativa sabe que a sociedade é heterossexista.

Destarte, reconhece que há outras instituições sociais encharcadas pelos ideais heteronormativos. Dentre essas instituições, onde os papéis sociais de gênero conformam masculinidades e feminilidades, encontra-se a família, na qual, geralmente, homens e mulheres assumem *scripts* comportamentais opostos e complementares, conforme determinou a norma heterossexual.

Dessa maneira, ao chamar a mãe do estudante que foi se queixar das práticas LGBTfóbicas, e não as mães dos agressores, a escola indica que o problema está na vítima, que ela é quem não se encaixa.

A mãe, alinhada com os interesses heterossexistas, ao tomar conhecimento de que o filho vem sendo taxado de “viado” pelos colegas de escola, não se volta contra os demais alunos. Em verdade, ela assente que o filho é quem tem problema e que a causa de seu suplício reside em suas próprias condutas, por isso, ela também o agride.

As famílias e as escolas que comungam dos ideais heteronormativos se associam para a proposição de um enquadramento das crianças e adolescentes que não devem se desviar da norma.

É com essa certeza, de encontrar parceria nas famílias, que as escolas procuram os pais ou responsáveis dos “estudantes problema” para lhes contar sobre o que vem acontecendo. A esperança é que ambos, pais e escola, possam equacionar e remediar os danos.

Sobre essa associação contra o “mal”, Vange nos apresenta outra memória

Tavam na última série do fundamental... Um deles era hétero e o outro era gay. O que era gay, ele sempre foi, assim, amigo de todo mundo, sabe? Conhecia todo mundo, pessoal do ensino médio, do ensino fundamental, e aí ele começou uma amizade com esse rapaz, que era hétero, que é hétero, e eles andavam muito juntos, muito juntos mesmo, mas assim, eram muito amigos, quem era próximo sabia que não existia nada.

O problema era quem não conhecia ou até mesmo quem conhecia, mas tinha aquele preconceitozinho, né? Então ele [o rapaz heterossexual] era um pouco hostilizado na hora do futebol, entendeu? Chegava:

- Deixa eu jogar com vocês?

- Ah, porque tu não vai dançar lá com teu amigo viado?

Até chegar um ponto em que a mãe desse rapaz foi chamada lá [na escola] [...] não sei o teor da conversa que ela teve com a pedagoga lá, mas ela tomou conhecimento daquela amizade e da opinião dos servidores, da opinião dos outros colegas e ela não queria mais que houvesse essa amizade (Vange).

Amizades entre pessoas de orientação sexual distintas são vistas com estranheza pela escola heteronormativa. Afinal, se acredita que, assim como entre as pessoas do sexo masculino e feminino, entre heterossexuais e homossexuais não pode haver interesses em comum que justifiquem uma amizade despreziosa.

Logo, essa estranheza precisa ser comungada com os pais, para que, em duas frentes de ação (escola e família), essa aproximação perniciososa possa deixar de existir.

O posicionamento dessa escola expressa uma contradição que precisa ser observada. Como o discurso de multiculturalidade, de respeito as diferenças interindividuais e os princípios legais de respeito e estima à diversidade dos alunos podem coexistir com uma escolarização atravessada por bairrismos que expressam o despreço por estudantes LGBTs? Como, nesses cenários, as populações de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais podem se sentir acolhidas pela escola e reconhecê-la como lugar importante para a construção de si como ser humano e cidadão?

Em verdade, a escola heteronormativa é um território onde ocorrem muitas tensões para os grupos LGBTs, onde a curiosidade pelo saber, muitas vezes, é ofuscada pela tentativa institucional de construção de vergonha e medo entre as pessoas não heterossexuais. Para muitos LGBTs, a escola é um território de não-pertencimento, é um não-lugar²³.

Todavia, em seu caráter público, de produção e difusão da ciência, a escola tem por obrigação esclarecer que a homossexualidade e as demais orientações sexuais e identidades de gênero não se constituem em doença ou pecado, tem o dever de propor uma escolarização livre de preconceito e discriminação em razão dos pertencimentos de seus estudantes.

A escola, especialmente a pública, sendo um instrumento do Estado, deve se manter laica e promover a diversidade e a equidade. Dessa feita, tudo o que lá ocorre no sentido de contrariar tal prerrogativa se traduz em práticas antiéticas e de desrespeito a um conjunto de

²³ De acordo com Augé (1994), o espaço só se transforma em lugar quando ganha significado para que nele se permaneça. O não-lugar é o espaço no qual as pessoas não encontram razões para permanecer. Do ponto de vista antropológico, “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar” (AUGÉ, 1994, p. 73).

princípios legais que observam que a educação é um direito subjetivo²⁴, extensível a todos(as), irrestritamente.

Contudo, Marielle, em sua vivência, nos diz o oposto.

Dentro da escola, os professores, em vez de acolher, eles acabam é expulsando essas pessoas [os LGBTs], sabe? A forma que eles tratam, na ignorância, na arrogância, quando percebem a sexualidade... Desprezo, nojo, sabe? Eu sempre via muito isso dentro da escola, sabe? Um nojo... um ódio. Ódio (Marielle).

As memórias de Marielle nos trazem apontamentos de condutas de rechaço às identidades LGBT na escola. O ódio ao qual ela se refere tem raízes em processos históricos de construção de masculinidades e feminilidades que delinearam a homossexualidade como uma fraqueza, um pecado, uma doença. Esse discurso fortemente disseminado pela igreja e, até bem pouco tempo, ratificado pela ciência, criou sobre as LGBTs processos de estranhamento e repulsa, hoje, alcunhados de LGBTfobia.

O ódio LGBTfóbico demonstrado por boa parte dos docentes da escola de Marielle, conforme lembrado, não é um achado natural. Antes, é fruto de um processo sistemático de depreciação de pessoas de identidade LGBT oportunizado por infinitas instituições sociais como a igreja, meios de comunicação, famílias e escolas.

O que significa dizer que o ódio demonstrado pelo professor não é apenas dele, é uma realidade presente nas escolas brasileiras como já apontaram Abramovay, Castro e Silva (2004), quando trataram de LGBTfobia e educação escolar.

Nesse sentido, a experiência da entrevistada só ratifica a necessidade de estratégias de formação que instrumentalize os profissionais da educação em uma compreensão mais crítica e política sobre a sexualidade e seu entrelace com as práticas de cidadania e direitos humanos.

Dessa maneira, é imperioso formá-los para a lida com a diversidade sexual da comunidade escolar, sob pena de produção de uma sociedade cada vez mais discriminatória e violenta, cujos sistemas de ensino inviabilizam e afugentam a diferença, contribuindo, sistematicamente, para maior vulnerabilidade social e econômica das populações LGBTs.

A escola heteronormativa é uma escola de homogeneização, cujos alunos são despersonalizados, como se assumissem uma identidade única. Pelo viés da sexualidade, essa identidade diz respeito a internalização de um conjunto de interesses e comportamentos afinados com o que se espera para homens e mulheres heterossexuais.

²⁴ Direito subjetivo é a permissão dada pela norma jurídica para o exercício das faculdades humanas. São características do direito subjetivo, a) corresponde a uma pretensão conferida ao titular paralelamente a um dever jurídico imposto a outrem; b) o direito subjetivo admite violação, pois o terceiro pode não se comportar de acordo com a pretensão do titular; c) o direito subjetivo é coercível, podendo o sujeito ativo coagir o passivo a cumprir o seu dever; d) o exercício do direito subjetivo depende, fundamentalmente, da vontade do titular.

A proposição heteronormativa de despersonalização e negação da alteridade, tão bem acatadas pela escola, tem relação estreita com a ideia de um aluno paciente e inerte que, como uma tabula rasa, se deixa impregnar pelos conteúdos transmitidos pela autoridade docente (FREIRE, 2005).

Nessa perspectiva de um aluno paciente, cujos saberes e valores externos aos da escola são desconsiderados, aspectos como pertencimentos e interesses pouco significam. Posto que quando a educação escolar é bancária²⁵, há uma renúncia à ideia de dialogicidade.

Entretanto, no caso da escolarização das populações LGBTs, a negação do reconhecimento da identidade do outro perpassa por esses elementos, que dizem respeito a lida com um estudante pretensamente vazio, mas avança rumo à ideia de desautorização da existência.

Tinha um professor que era extremamente conservador, de religião conservadora que não aceitava e criticava a gente [as meninas trans²⁶] e isso se expressava muito na hora da chamada, o nome, né? [...] A gente queria ser chamada pelo nosso nome feminino, né? Mas ele insistia em usar nosso nome biológico, de batismo [...] aí, os colegas da sala começavam a sorrir na aula, fazer chacota da gente por ter uma aparência feminina e ter um professor chamando a gente de homem. Parecer uma Maria e ser chamada de João, entendeu? [...] era altamente constrangedor! (Lili).

Na experiência de Lili, mulher transexual e militante, os processos de autoidentificação com o gênero feminino ocorreram simultaneamente à escolarização.

Em sua escola havia meninas trans mais velhas, que já haviam iniciado os processos de hormonização. Na convivência com elas, Lili pode começar o seu processo de transição.

Juntamente com as mudanças de vestuário e cabelo, uma das coisas mais importantes, para ela, era ser chamada por seu nome feminino. Em seu entendimento, se tratava de um carinho respeitoso, um endosso, o reconhecimento social de sua feminilidade, de sua identidade feminina.

Quando, na hora da chamada, os professores, sabendo de sua identidade LGBT e de seu interesse em ser reconhecida como uma moça, lhes negavam isso, chamando-a pelo nome constante no registro civil, tencionam atacar sua autoestima, desacreditá-la e expor que o definidor daquilo que ela era estava impregnado em sua genitalidade, comportamento que expressa um dos traços marcantes da inteligibilidade proposta pela lógica heteronormativa, na

²⁵ Educação bancária é um termo cunhado por Paulo Freire que diz respeito a uma concepção de educação que nega o diálogo, cujas palavras, em sua grande maioria, advém dos saberes irrefutáveis dos mestres, posto que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

²⁶ O termo trans é utilizado para se referir a pessoas que não se enquadram nas normas sociais de identidade de gênero fixadas a partir de características biológicas. O termo refere-se à travestis, transexuais e pessoas que não se identificam com os gêneros binários (masculino e/ou feminino).

qual o sexo biológico é que determina se há um homem ou uma mulher vivendo a partir daqueles corpos.

Ademais, ao chamar Lili e as outras meninas trans pelo nome constante no registro civil, os docentes, possivelmente, tinham por interesse fazer todos saberem que ali, o que havia era um menino querendo ser aquilo que não era, falsas moças, moças postiças, expondo nossa entrevistada, assim como ela mesmo o disse, “ao constrangimento”.

O uso do nome social²⁷ é uma conquista recente. É produto de lutas do movimento LGBT pelo direito de autodeterminação. Assim, a partir do ano de 2009, antes mesmo dessa conquista se dar em âmbito nacional, no estado do Pará, os(as) estudantes trans conquistaram o direito ao uso do nome social nas instituições de ensino (MELLO NETO; AGNOLETTI, 2008).

A implementação dessa política diz respeito a garantia do direito irrestrito à educação. Ao se acatar o uso do nome social, se cria melhores condições para o acesso e permanência para as populações trans, pois o uso do nome social sinaliza o reconhecimento da identidade autoafirmada e, tal prática, tem impactos tanto no desenvolvimento dos(as) estudantes, quanto no fortalecimento de relações democráticas dentro da escola.

A negação desse uso é uma forma de macular, de estigmatizar e criar desconforto por meio do autoritarismo. É uma maneira de desacreditar o outro daquilo que ele é. É, sobretudo, expressar que as identidades não se constituem em processos históricos de autoreconhecimento e autoidentificação. É alegar que os corpos e as identidades não são plásticas, são aprioristas, são obras da natureza que, para muitos, como no caso do professor de religião conservadora em questão, são obras de Deus e, por isso, intocáveis.

O não respeito a autodeterminação também pode ser sentido quando Lili, sobre as aulas de educação física, revela o que se segue

[...] com relação ao esporte, a gente fazia os exercícios todos da sala junto, mas depois dividiu o futebol, e para meninas, a queimada, ou então, o vôlei, sempre assim, e nós as pessoas trans, os LGBTs, a gente já queria ficar com as meninas. [...] e o professor queria que a gente jogasse [futebol], essa atividade valia ponto. Embora a gente não querer participar, a gente acabava cedendo por contada avaliação, entendeu? (Lili).

Como expressa a experiência de Lili, a corporeidade na escola heteronormativa é encarada como um destino, cuja inquestionabilidade reside na crença de que homens e mulheres possuem naturezas distintas, repletas de especificidades que se revelam nas preferências, nas habilidades e nas capacidades.

²⁷ De acordo com Mello Neto e Agnoletti (2008), o nome social é aquele pelo qual uma pessoa escolhe se apresentar, aquele que expressa à identidade por ela assumida e cotidianamente vivenciada [...] algumas pessoas transexuais utilizam nomes que revelem os aspectos de suas masculinidade e feminilidades, elementos legítimos de suas práticas sociais.

Nessa forma de pensar, havendo o órgão sexual masculino, ali há um homem forte, viril, ágil, amante de esportes de contato e velocidade, cujo interesse pelo futebol, parece natural. De outro modo, na ausência do órgão sexual masculino, ali há uma mulher, cuja docilidade e a fragilidade inatas lhe apetece para outras práticas esportivas menos impactantes, menos viris e mais recatadas.

Tais ideias são fruto de uma concepção essencialista, na qual se tem no substrato biológico a primazia dos elementos constitutivos das identidades. Essa abordagem negligencia os processos sociais de produção das identidades.

Por essa razão, na educação física da escola de Lili, os meninos praticam futebol, um esporte que nasceu como prática masculina, que até nos dias atuais confere *status* diferente para jogadores e jogadoras, e as meninas, por suas características, participam de outros esportes, menos agressivos e de menor contato, como o vôlei.

Contudo, a fala de Lili nos apresenta traços da “insolência dos corpos LGBTs” quando ela nos diz que as pessoas trans - no caso, as meninas trans - não queriam praticar o futebol, queriam ficar com as meninas, jogar com as meninas.

Essas pessoas advogam poder decidir para além do que foi socialmente padronizado. As suas identidades de gêneros, neste caso em específico, de mulheres trans, as fazem querer estar junto nas atividades daquelas que elas reconhecem como iguais a si. A genitalidade, ou seja, o sexo biológico, não lhes parece um destino a ser seguido à risca e, em sua condição de cidadãs, essas identidades precisam ser respeitadas, diferente do que acontecia na escola em questão, onde as relações verticais entre docentes e discente, muitas vezes agravadas pelo viés da avaliação escolar, levavam as estudantes trans a participarem de práticas esportivas distribuídas a partir de concepções generificadas que desconsideravam suas identidades femininas.

Em função das práticas heteronormativas, as pessoas de identidade LGBT têm sua permanência escolar cotidianamente ameaçada. O desrespeito às expressões de suas identidades de gênero e a repulsa e a violência ocasionadas pela não aceitação de suas orientações sexuais, por vezes, levam os estudantes LGBTs a acreditarem que a escola não é um território seu.

Esses elementos que denunciam a sexualidade normalizante operando processos de clivagem social por dentro da escola não são facilmente captados pelas estatísticas referentes ao fracasso escolar, pois os dados oficiais não têm se mostrado sensíveis a um conjunto de embaraços e hostilidades que fazem os(as) jovens LGBTs deixarem a escola (CÉSAR, 2009).

Contudo, os dados da Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil, de 2016, revelam que, em condições de insegurança e medo do ódio LGBTfóbico, muitos

estudantes LGBTs interrompem seus processos de escolarização para sempre. Esses casos, na perspectiva de Bento (2009), não devem ser tratados como abandono ou evasão escolar, antes precisam ser problematizados como processos de expulsão indireta.

Sobre aspecto, destacamos a fala de Vange

[...] Ela levou a gente para uma sala vazia, com uma mesa no meio e depois chamou a coordenadora para conversar com a gente. E ela falou muitas coisas ruins, muitas coisas pesadas, assim... que aquela era uma escola de família tradicional, que a gente não deveria se comportar daquela maneira, mesmo a gente sem fazer nada, mesmo dizendo para ela que não estávamos fazendo nada. Ela disse que a gente tava muito tempo se comportando dessa forma, que tinham crianças, que a gente não respeitava crianças, que a gente andava de mãos dadas, que a gente dava selinho na frente das pessoas e que isso era incômodo para todo mundo[...] Depois que a gente saiu dessa reunião, eu fiquei muito mal, eu fiquei, assim, em prantos, porque eu já tinha, a gente já tinha presenciado a saída de duas amigas nossas [duas amigas lésbicas] [...] (Vange).

As lágrimas de Vange, nesta ocasião, dizem respeito aos impactos da “conversa” entre as duas namoradas lésbicas e a servidora da escola e seus possíveis desdobramentos. Entrar nessa escola, que é pública, era algo importante para a entrevistada devido a sua referendada qualidade do ensino.

Vange desejava entrar na universidade pública e acreditava que estudando nessa escola estaria mais próxima de seu objetivo. Assim, pensar em ser convidada a deixar a escola, especialmente, em razão de sua orientação sexual, lhe deixou emocionalmente muito abalada.

Acresce-se a isso o fato de que, antes do ocorrido com ela e sua namorada, outras duas estudantes lésbicas, em razão de seu relacionamento, deixaram de ser estudantes da instituição.

De outra maneira, ainda sobre incompatibilidade entre escolas heteronormativas e identidades LGBTs, Milk, gay e militante, também refere sobre processos de “abandono escolar” oportunizados pela não adequação do estudante às práticas de controle da sexualidade operacionalizadas pela escola.

[...] A Rafaelle, quando ela começou a se descobrir, ela teve que sair da escola, porque a partir do momento que ela começou a usar roupas mais femininas, apertadas, começou o cabelo crescer, fazer chapinha, passar maquiagem, tudo isso e botar a transexualidade dela para fora, começou a sofrer preconceito e até mesmo apanhar devido a essa questão da heteronormatividade. Então, ela abandonou a escola e desde aí não voltou mais, caiu na prostituição e ela tá nessa vida até hoje e nunca conseguiu terminar os estudos, nunca terminou os estudos devido a essas várias questões [perseguição heteronormativa] e isso é algo rotineiro [...] (Milk).

Rafaelle, amiga de Milk, é uma mulher trans, que durante a escolarização iniciou seu processo de ajustamento entre identidade de gênero e aparência. Para isso, ela utilizou elementos que ela reconhecia como femininos para que os demais também passassem a vê-la como mulher.

Para tanto, deixou o cabelo crescer, mudou o vestuário e se maquiou, a exemplo do que faz uma boa parte das moças. Com essa apresentação acreditou que poderia ir à escola, sem que por esse motivo sofresse um processo de execração.

Contudo, a realidade escolar de preconceito, discriminação e violência, a ela se apresentou com voracidade, não sendo possível escapar dos xingamentos, chacotas e agressões.

A experiência a ela imposta, que para muitos heterossexistas teria um caráter corretivo, que faria esse “menino” deixar de ser RAFAELLE, nesse sentido, não logrou êxito. Ela ainda é RAFAELLE. O real produto dessa obra, dessa violência institucional e institucionalizada foi o desencanto de RAFAELLE com a escola, e por consequência, o seu abandono.

Louro (2003) já assim dizia

[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim, se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2003, p.18).

As marcas que, possivelmente, RAFAELLE, a mulher trans, carrega sobre a escola até os dias de hoje devem ser dor, pela negação do direito de existir.

Negar a RAFAELLE, o direito de existir como tal, significou negá-la o direito de estudar como os demais meninos e meninas, significou ampliar-lhe a vulnerabilidade social e expô-la a uma das diversas facetas marginais do capitalismo: o mercado do sexo, fortemente movido pela exploração sexual de corpos LGBTs.

O nefasto é que, a exemplo do que ocorreu com RAFAELLE, milhares de estudantes LGBTs são assumidos como impróprios para as escolas, para as famílias, para as igrejas, mas são aproveitados pelo capital, que os degrada, os desumaniza e os mercadoriza. Os rejeitos da moral são a matéria principal de um certo tipo de lucro, apreciado por muitos.

5.2 ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA

Na obra de Rocha (1986), “Quando a escola é de vidro”, a escola é uma instituição de formatação, de ajustamento. Por essa razão, todos os estudantes, logo ao chegar, recebem um pote de vidro, no qual precisam entrar, no qual precisam caber.

Para essa escola, não interessa quaisquer diferenças entre os indivíduos, pois o seu trabalho é produzir homogeneidades. Dessa maneira, sendo como for, o estudante, com dores ou sem, precisava entrar, ficar e se ajustar aos limites impostos pela forma de vidro.

Assim como a escola descrita pela autora, a escola heteronormativa também é uma escola de ajustamentos forçosos, de homogeneização. Só que nela, o vidro, o molde, reside na padronização sexual, que determina quais corpos são masculinos ou femininos e o que esses corpos poderão ser e fazer, como eles precisam se comportar.

Aos corpos insolentes, aqueles de insidiosa divergência, a escola delega um conjunto sanções de naturezas diversas que tem por objetivo o ajustamento ou a expulsão. Essa expulsão se dá de forma indireta, enovelada por artifícios que quase sempre responsabilizam o aluno por sua desventura (BENTO, 2009). Assim, a escola heteronormativa segue inocente e o estudante “desajustado” se torna o dono de seu próprio fracasso. As relações de pseudoconcreticidade se revelam em casos como esses.

Contudo, na vivência cotidiana de uma escola excludente, os(as) jovens de identidade LGBTs vão constituindo formas de viver, estar e se apresentar. Posturas que são adotadas como estratégias de sobrevivência em um território escolar quase sempre ladeado por hostilidades.

Essas posturas são várias, vão da tentativa de invisibilidade (reclusão) ao enfretamento, e podem se alternar conforme as circunstâncias (SEFFNER, 2013). São estratégias que, muitas vezes, nascem pela necessidade da permanência escolar. Apresentam-se numa perspectiva de redução de danos, que objetiva tornar a vida na escola o mais palatável possível.

No sentido de melhor observarmos as posturas adotadas pelos(as) estudantes LGBTs entrevistados frente às práticas escolares heteronormativas, iniciamos com uma das experiências vividas por Lili, o fatídico caso do concurso de bate cabelo²⁸.

Durante o recreio, um conjunto de alunos gays e trans realizou uma disputa para se saber quem melhor batia cabelo. Dessa feita, os envolvidos ornados de adereços e pinturas começaram as suas performances, o que prontamente atraiu a atenção de um conjunto de alunos curiosos. O avolumar de estudantes em torno da disputa rapidamente chamou a atenção da coordenação pedagógica que, de maneira célere, desarticulou a brincadeira, arregimentou os alunos performáticos rumo à secretaria da escola e convocou os pais e responsáveis para uma reunião emergencial.

Os pais, ao chegarem à escola, tomaram ciência do concurso. Mais do que isso, tomaram conhecimento que “bate cabelo” é um divertimento pertencente à cultura LGBT e que bater o cabelo na escola seria um indício de quebra de regras de conduta.

Como consequência do ocorrido, diversos dos estudantes envolvidos foram castigados

²⁸ De acordo com Lili, bate cabelo é uma espécie de performance muito afeitas às artistas Drag Queens, que em determinados momentos dos shows balançam vigorosamente seus cabelos em diversos sentidos, levando o público ao delírio.

pelos responsáveis e, como símbolo, alguns tiveram suas madeixas cortadas. Afinal, no pensar heterossexista, homens são diferentes das mulheres, logo, se elas usualmente trazem os cabelos longos, eles não devem fazer o mesmo. Cortar-lhes os cabelos soou como punição, uma negação de uma identidade divergente.

Lili não participava do concurso, porém observava com interesse a performance de seus colegas, alguns bem próximos. Nesse cenário, quando da ágil intervenção da coordenação, que a reboque levou todos os estudantes, Lili, apesar de perceber traços do controle heteronormativo, nada fez, ficou quieta vendo os fatos se desenrolarem.

[...] a gente ficava no nosso canto, pra não ser punida como as outras, a gente não tinha essa consciência de ir, de defender as outras... A gente ficava na nossa[...] Era, por medo justamente dessa punição, dessa discriminação, na qual a gente poderia também ser envolvida, né? (Lili).

Lili nos disse que decidiu se silenciar por medo da discriminação. O fez mesmo considerando desproporcional o modo de intervenção da escola. Para ela, calar significava “evitar se envolver em problemas”, pois, em sua opinião, seria certo que, pelo desapareço atribuído às pessoas LGBTs, estar em situação de conflito na escola significaria enfrentar sanções com rigores extras.

Assim, não se envolver, deixar o outro “resolver sua parada”, diz respeito a uma estratégia de salvaguarda mobilizada a fim de evitar a fúria do ódio LGBTfóbico, para o qual, uma simples brincadeira se apresentou como uma séria transgressão às normas de conduta, em bom português, às normas de gênero.

Os(as) jovens em questão foram interpelados, seus pais foram chamados à escola para que, assim, providências adequadas fossem tomadas. E as perguntas que ficam são: quais seriam os procedimentos adotados pela escola, caso a disputa de “bate cabelo” fosse protagonizada por um conjunto de singelas meninas? Será que elas seriam incomodadas e seus pais chamados? Será que suas madeixas seriam vigorosamente aparadas por tesouras?

No sentido de ilustrar a razão de tais questionamentos, retomamos o caso de Vange, que foi constrangida por estar de mãos dadas com sua namorada na escola, enquanto um casal de estudantes heterossexuais se beijava no banco ao lado sem ser importunado pela servidora da coordenação.

O tratamento diferencial é base material das práticas escolares heteronormativas de correção. Diz respeito a formas de se tornarem sensíveis as discrepâncias entre aqueles que se alinham e os que não, pontuando o quanto são inapropriados os comportamentos divergentes, e o quanto esses comportamentos não serão tolerados (JUNQUEIRA, 2009).

Por meio do tratamento diferencial se propõe a estigmatização e o constrangimento, elementos constitutivos de formas de violência simbólica que buscam intimidar e suprimir os comportamento e práticas que desagradam aqueles que se julgam guardiões da norma.

Esses fazeres tencionam criar uma forma de *script* comportamental que alinha os estudantes ao ideal heterossexual assumido pela escola, sob pena de lhes ser extraído o direito do pertencimento, o valor de ser um verdadeiro integrante do corpo escolar.

Por essa razão, ao testemunhar o heteroterrorismo escolar (BENTO, 2017) impetrado contra seus amigos gays, Marielle assim revelou

[...] Eu nunca, eu nunca ri, é uma coisa que eu nunca fiz. Eu nunca gostei. Eu ficava séria, isso me doía, sabe? [...] Eu ficava só observando [...] Me arrependo de não ter... Não fazia nada porque eu tinha medo de acontecer alguma coisa comigo, da escola me ver diferente, de ser tratada diferente pela escola (Marielle).

Na esteira desse posicionamento, Milk também nos disse

Com relação ao ódio LGBTfóbico na escola, a maioria das pessoas se retraíam [...] naquela época não tinha tanto isso, não tinha essa questão do empoderamento, não tinha essa questão de se assumir, acho que essas que se assumiam era porque eram realmente “babadeiras” pra segurar o rojão porque era difícil, a época era muito difícil (Milk).

Tanto no caso de Lili, quanto na experiência de Marielle e Milk, não se envolver ou nada fazer, no sentido de intervir em favor dos colegas, longe de ser uma tomada de decisão oportunizada pela simples indiferença ou pela covardia, como se pode pensar a princípio, antes diz respeito a uma resposta fortemente produzida por um processo duradouro de exposição à violência simbólica, na qual as populações LGBTs são apequenadas, são ridicularizadas e suas demandas são menosprezadas dentro da escola.

Nesses casos, o não fazer nada, o não interpelar, o não reagir, o não recorrer tem relação estreita com a sensação de convivência da escola com as práticas LGBTfóbicas impetradas por diversos dos seus atores (BRAGA, 2014).

Nesse sentido, eles reforçam que muitos dos episódios de sabida discriminação LGBTfóbica, terminam em troça. Exatamente como no caso do estudante, colega de Marielle, que ao relatar das violências que vivia em função de sua orientação sexual, se viu culpabilizado por seu tormento.

Não chamaram as mães dos agressores, chamaram a mãe do Igor para ir lá na escola. Não teve, sabe? uma conscientização, bora lá chamar os alunos, bora falar sobre respeito. Porque eu acho que a escola tem que passar isso, sabe? [...] O respeito entre os alunos, mas não é assim que acontece [...] o negócio é passar o pano (Marielle).

Contudo, há aqueles que, ainda que reconheçam a usual cumplicidade da escola frente

as práticas de discriminação às populações LGBTs, confrontam a norma e investem em sua desconstrução por meio de atitudes e ações que visam organizar o coletivo em prol de pautas que dificilmente seriam mobilizadas pela escola heteronormativa.

Essas pessoas, ao interpelar a heteronormatividade escolar, confrontam a escola com sua própria parcialidade, expondo o desalinhamento entre o discurso progressista e a prática real, que é formatada pelo conservadorismo. Tais sujeitos estabelecem o desconforto no seio da escola, justamente por propor a pluralidade.

São sujeitos que advogam o apreço pela diversidade para além do discurso paternalista de tolerância. Ousam dizer a plenos pulmões que a educação também é um direito seu. Nesse sentido, Vange assim revelou

Quando eu entrei no segundo ano, eu comecei a ver muito dessas coisas. Quando aconteceu os meus problemas lá dentro [da escola], eu fui diretamente com eles [com o grêmio], já conhecia alguns, tinha amigos dentro da chapa do Grêmio, e pedi apoio, tive apoio. Fomos sempre cobrando o corpo pedagógico para que fizesse alguma coisa, sempre queríamos conscientizar os alunos de que eles tinham direitos, de que a escola não podia intervir nesses direitos, e já no segundo ano, onde eu tava no último, já para terminar, eu entrei já como membro do grêmio estudantil. O meu cargo era combater a opressão, e aí, eu entrei nesse cargo justamente pela minha vivência do ano anterior e eu queria ajudar porque eu sabia que aquilo não ia terminar comigo, entendeu? (Vange).

A experiência da entrevistada demonstra que, apesar das fortes relações de poder existentes na escola, e que mesmo em face aos constrangimentos de raízes fortemente vinculadas em um terreno heterossexista, o discurso contra hegemônico adentra na escola básica.

Esse discurso é trazido por meio de sujeitos, cujos processos educativos extrapolam o que é proposto pela educação escolar. Bebem em fontes de convivência social de cariz mais progressista, muitas alinhadas aos coletivos populares que apresentam as reais agendas de nosso povo, de nosso tempo.

Esses sujeitos afeitos às ideias de pluralidade, solidariedade e diversidade introduzem na escola, muitas vezes por meio do currículo em ação, saberes, atitudes e práticas que não correspondem aos interesses das classes que dominam os sistemas de ensino, mas que interessam aos estudantes.

As suas intervenções abrem espaço para outras formas de significação da diferença, formas que rejeitem a verticalidade hegemônica, formas que apresentem a solidariedade, o respeito e o apreço como valor universal.

5.3 ENTRE O QUE SE FOI E O QUE SE É

É possível que, em uma primeira leitura, ao refletirmos sobre aquilo que se foi e aquilo que se é, nos debruçemos sobre a passagem do tempo e as experiências vividas durante essa passagem, que mergulhemos em processos que revelem mudanças e permanências, traços de nossa atuação sobre o mundo e ação deste sobre nós mesmos.

Contudo, face às pressas, as inconstâncias e as rupturas tão características de uma realidade líquida, flexível e modelada por interesses nem sempre intrínsecos aos próprios sujeitos, muitas vezes negligenciamos uma análise acurada das pontes que nos trouxeram até onde estamos, das causalidades que consubstanciam nossa forma de intervir na realidade, nosso ponto de fixação social, nosso pertencimento.

Assim, nesta pesquisa, para alguns dos(as) jovens militantes do movimento LGBT em Belém/PA, a indagação sobre as possíveis interlocuções entre escolarização heteronormativa e militância foi uma oportunidade de melhor refletir sobre os laços entre a criança/adolescente de ontem e o sujeito de hoje, aquele que milita, ao qual, diferentemente do proposto por Milbrath (1965), a necessidade de participação política não se satisfaz apenas com o direito ao voto.

Para esses jovens, a participação política significa a imposição de agendas, especialmente, aquelas de reconhecimento de cidadania. Essas agendas dizem respeito à garantia de acesso a bens sociais, culturais e políticos para além dos limites impostos pela ideologia da superioridade heterossexual. Dizem respeito ao reconhecimento dos(as) LGBTs como legítimos destinatários dos direitos que hoje são tão bem usufruídos por aqueles que detém o poder. Por essa razão, a luta LGBT não se restringe à liberdade sexual, ela a engloba e a ultrapassa.

Uma das formas dos(as) jovens de identidade LGBT ordenarem suas reivindicações se dá por dentro dos movimentos sociais, nos quais, a identificação com a causa os aproxima e os fortalece.

Nesse sentido, o engajamento militante, que nas perspectivas de Becker (1960) e Sawicki e Siméant (2011) diz respeito a uma expressão do ativismo sociopolítico orientado por causa coletiva, é uma forma duradoura de se colocar em marcha por uma agenda que represente conquistas que extrapolem os ganhos individuais e que incidem sobre toda a categoria.

Assim, o reconhecimento da legitimidade e o acatamento das reivindicações desses coletivos não se esgota entre aqueles que lutaram, mas se estende por todo o tecido social, garantindo, quase sempre, a desconcentração do poder e a consolidação de práticas democráticas. Talvez possamos dizer, para além do altruísmo inocente, que essa é uma das

preciosidades da luta dentro dos movimentos sociais.

Os jovens entrevistados nesta pesquisa, hoje, compõem o universo de sujeitos que, por reconhecerem sua identidade LGBT e acreditarem na assimetria de poder criada pelo heterossexismo, se colocam no embate político com vistas a desconstrução da marginalização das populações de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros.

Em seus discursos, foi possível depreender que diversos foram os caminhos que os levaram a militância. Contudo, quase todos revelaram que as experiências pessoais, aquelas que lhes tocaram a pele, foram determinantes para decisão de lutar dentro dos coletivos sociais.

5.3.1 Militância LGBT em uma interface indireta com a heteronormatividade escolar

No caso de Lili, o engajamento militante se deu pelas mãos de outra mulher trans. Essa senhora, vizinha sua, a conhecia desde criança, lhe viu crescer e com relativa proximidade acompanhou o seu processo de autoidentificação como uma garota trans.

Essa mulher, já militante, preocupada com os perigos de uma romantização, da erotização e dos apelos do comércio sexual, uma realidade nas comunidades de periferia, lhe convidou para conhecer a real vida das garotas trans que se deixam ludibriar por grupos que lhes prometem uma vida de glamour com base na venda do corpo.

Fui entrar no movimento através justamente da Renata. Ela foi percebendo, ela viu eu crescendo, e no ensino fundamental da 5ª a 8ª série eu estudei numa escola perto da casa dela e ela via eu passando com meus colegas eu já tinha o andar... foi aí, então, foi ela que me levou, me levou pro posto de prostituição para mim ver como era, né? O que as meninas passavam na rua, e aí, ela me levava pra fazer o trabalho de prevenção como ela... Ela me levou para participar de uma ONG que ela é presidente até hoje [emoção], aí ela foi me mostrando o que era a realidade do sofrer... A Renata me mostrou um caminho, ela me disse que se eu não quisesse aquilo, era pra eu procurar estudar, me esforçar para eu ter uma vida diferente do que aquela... Eu acho que isso daí foi o detalhe que me incentivou a continuar a lutar aí com ela, a adentrar como membro da ONG, a ser militante (Lili).

A preocupação da Renata dizia respeito a uma das faces mais escusas do capitalismo, que afere lucro por meio do comércio de corpos, especialmente, aqueles belos, jovens e de áreas pobres, aos quais promessas de riqueza, viagens, glamour e alegrias são lançadas e acatadas, para em seguida se transformarem em trabalhos relativos aos processos de escravidão moderna.

Sobre esse aspecto Melo (2016) salienta

a escravatura como “realidade moderna” [...] para além dos conceitos tradicionais de escravatura e tráfico de escravos, se dá nos abusos da “venda de crianças, prostituição infantil, pornografia infantil, exploração do trabalho infantil, mutilação genital de crianças do sexo feminino, utilização de crianças em conflitos armados, servidão por dívidas, tráfico de pessoas e de órgãos humanos, exploração da prostituição e

determinadas práticas levadas a cabo sob os regimes coloniais e de apartheid.” (MELO, 2016, p.43).

As meninas trans, especialmente as oriundas das classes populares, em cujas famílias se adota o ideal heterossexista como forma de distribuição de papéis sociais, e que não puderam se apropriar dos saberes e conhecimentos escolares ainda hoje fortemente demandados como fonte de inclusão social e econômica, se encontram em agravada situação de vulnerabilidade social, tornando-se presas fáceis à necessidade de reprodução do capital que, para cumprir seu objetivo, não pestaneja em mercadorizar quem quer que seja (HUBERMAN, 1986).

Assim, ao apresentar a Lili a real vida, sem glamour e sem purpurina, de um conjunto de mulheres trans que atua na pista²⁹, Renata pretendia lhe alertar sobre os perigos de ser jovem, bonita e exótica aos olhos de um conjunto de pessoas que poderiam tentar cooptá-la para projetos de enriquecimento de outros.

Eu vendo aquela situação que as meninas passavam na rua, na pista, na esquina, fazendo prostituição, eu não queria aquilo pra mim, mas eu recebia inúmeros convites. As outras meninas trans me viam, eu, muito novinha, bonitinha, já hormonizada, aí elas me faziam um monte de propostas pra eu ir pra fora, pra ir pra fora do Brasil, pra ir pra São Paulo. Elas prometiam, prometiam que eu ia ter sucesso pra fora, pra Europa, que era um país que elas diziam: “ai, que na Europa não tem, é pretinha, é morena, hormonizada, bonita, novinha, tu vai adorar, tu vai ganhar muito dinheiro” (Lili).

Ademais, nesse processo de desvelamento da realidade à Lili, Renata aponta o prosseguimento nos estudos e a entrada nos movimentos sociais como forma de se conquistar o esclarecimento, a autonomia e a força para enfrentar as discriminações e propor transformações sociais. Afinal, têm-se nos movimentos sociais brasileiros fortes propositores de agendas que superam o conceito formal de democracia. E, conforme esclarece Duarte (2015), a escolarização tem funcionado para muitas pessoas de identidade LGBT, para além de uma forma de ascensão material, um mecanismo para a conquista de aceitação e respeitabilidade.

Esse mergulho no real demarcou em Lili o interesse de estar e manter-se na luta. Nossa entrevistada está no movimento LGBT há mais de 04 (quatro) anos.

No caso de Marielle, assim como aconteceu com Lili, o desejo de se engajar no movimento LGBT em Belém/PA, também não teve como principal elemento as agruras vividas na escola básica heteronormativa.

Contudo, foi no prosseguimento de sua escolarização, já no ensino superior, que a militante entendeu que era preciso fazer o enfretamento político do ódio em função da orientação sexual e da identidade de gênero.

²⁹ De acordo com Lili, “pista” é o campo de trabalho das pessoas que praticam a prostituição.

Dessa feita, assim ela nos disse

Eu só fui me dar conta disso na minha graduação, que eu entrei com 17 anos. Eu comecei a querer me engajar quando eu comecei a participar do movimento estudantil [universitário], e a maioria do pessoal que tá é LGBT, entendeu? Então, comecei a gostar muito. Falei: “-Ah, quero é tá militando”. Eu quero estar militando, eu quero é falar sobre a violência, sabe? Contra as LGBT. Eu quero falar disso, porque é isso que eu sou, entendeu? Eu eu tô ali, eu sou um dos segmentos, sabe? Então, pelos meus amigos, sabe? que já sofreram, pelas minhas amigas trans que eu fiz, sabe? no decorrer da minha graduação. Eu acho que eu tenho, eu tenho obrigação de fazer isso, sabe? Porque é algo que é muito triste, sabe? A gente tem que estar enfrentando todos os dias. Todos os dias, em qualquer lugar, no ônibus, sabe? na rua, na escola [...] em qualquer lugar é lugar de enfrentamento[...] As experiências que vivi na escola se somaram a isso, se somou (Marielle).

Reparem que Marielle deixa explícito que foi dentro da graduação, com sua aproximação com o Movimento Estudantil Universitário que, segundo ela, estava repleto de pessoas LGBTs engajadas, que o seu interesse surgiu, o que revela um duplo papel da educação superior, como espaço de produção de conhecimento e espaço político, de mobilização social.

Os processos educativos realizados dentro das universidades concorrem para a análise crítica do real, o reconhecimento de conjunturas e articulação de esforços para sua transformação. Talvez por essas razões, em plena luta de classes, tais instituições venham sendo falsamente declaradas como esquerdistas e doutrinadoras.

Ocorre que, conforme explica a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, é de responsabilidade da educação superior “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 2018a, p. 31). Todavia, o pensamento reflexivo se torna improdutivo quando não deságua em ações que possam tornar melhor o mundo real. Afinal, é o movimento dialético entre a prática e a teoria que revela os traços característicos da ontologia humana, que são de mudança, de inquietação, de transformação.

Dessa feita, inserida em uma discussão política, afeita a ação educativa realizada pela universidade, aproximada de diversos amigos(as) de identidade LGBT devidamente engajados e, num processo de resgate de suas próprias experiências, Marielle encontrou os elementos determinantes para a sua autoidentificação com o movimento LGBT em Belém. Por meio dele, hoje, ela expande seu campo de atuação cidadã.

É nesse sentido que Gohn (1997, p.30) revela que “a cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas [...] Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, com fruto do acúmulo das experiências engendradas”.

5.3.2 Militância LGBT em uma interface direta com a heteronormatividade escolar

Diferentemente do que foi afirmado por Lili e Marielle, as quais não reconheceram nas experiências escolares heteronormativas elementos suficientes para seu engajamento militante, Vange e Milk assinalam que aquilo que foi vivido ou testemunhado durante a escolarização básica foi determinante para a sua entrada no movimento LGBT na cidade de Belém/PA.

Ambos assinalaram que tantos os processos de homogeneização escolar, operados por meio da arregimentação heterossexual, quanto as sanções aplicadas àqueles que se recusavam a aderir ao ideal heterossexista, foram elementos marcantes que, inquestionavelmente, constituíram suas identidades e seu interesse por engajamento político.

Por essa razão Vange assim nos disse

Pelo menos para mim, todas as experiências, assim, que eu passei na escola, seja no ensino básico, no ensino médio foram importantes para a construção da pessoa que eu sou hoje como LGBT e como, assim, militante [...] Depois da escola, tudo mais, eu coloquei na minha cabeça, no meu coração que eu quero sempre ajudar essas pessoas, entendeu? Então, aonde tiver, onde eu puder, eu quero interferir nisso. Não só, não somente mais dentro da minha família para os meus filhos, entendeu? E foi muito importante. Foi ruim as experiências que eu tive [na escola], assim, na época foram ruins, mas hoje em dia eu vejo que aquilo me tornou uma pessoa consciente do meu papel, do meu lugar dentro da sociedade, do meu espaço de luta (Vange).

Sobre esse mesmo aspecto, Milk relatou

Toda essa minha trajetória escolar e de vida culminou pra que, como os meninos falam, né? que o bichinho da militância me picasse. Porque a gente acaba querendo lutar pra que pessoas não passem pelo que a gente passou. Que a gente passou ou viu pessoas passar, né? Pra que a gente não veja um negro voltar pra senzala, pra que a gente não veja gay voltar pro armário, nem a mulher voltar pra cozinha (Milk).

Nas falas dos entrevistados, as marcas da escola heteronormativa se fazem presente. Vange refere que as experiências ruins vividas na escola a fizeram reconhecer que era importante saber o seu lugar na luta. Para Milk, ter passado por um conjunto de constrangimentos o fez se mobilizar para que aqueles que viessem depois não sofressem esses mesmos danos. Assim, a militância surge não como algo para si, mas dentro de uma perspectiva da produção de um espaço social mais acolhedor e digno para todos.

Esse desejo por uma igualdade para além do formalismo legal, que está longe de garanti-la como fato social, foi o que os levou a procurar e conhecer pessoas que incorporassem e dessem visibilidade a um contradiscurso, onde as questões da sexualidade não fossem utilizadas como argumentos insuspeitos que conferissem legitimidade à exclusão social.

Essa busca por apoio, no caso de Vange, se deu ainda enquanto estudante da educação básica, pois frente aos agravos impetrados pela escola heteronormativa na qual estudava, a

estudante buscou apoio nos demais alunos associados no grêmio e nos grupos do movimento LGBT que lhes foram acessíveis.

Então, eu chamava as pessoas para fazerem palestras a respeito dos LGBTs, direitos LGBTs, eu tinha um pouco de contato com o pessoal de coletivos políticos, meus amigos do Grêmio também, então a gente chamava os militantes LGBTs para escola para levar essa pauta para dentro da escola para que os alunos não se sentissem esquecidos, sozinhos, entendeu? (Vange).

Fortalecer-se, esclarecer-se por meio de ações coletivas e afiliar-se a esses movimentos é uma forma de expressão, na qual elementos da sociedade apontam a presença de conflitos sociais que precisam ser sanados. Nesse sentido, as ações dos movimentos sociais, em sua grande maioria, dizem respeito ao trato de problemas coletivos, de correção de injustiças, de conquista de bens públicos.

É por esse motivo que Diani e Bison (2010, p. 221) referem que “o papel dos movimentos sociais é atacar fontes de descontentamento ou expressar apoio a certos valores ou princípios” que, no caso de nossos entrevistados, diz respeito a quebra de reservas (TILLY,1998) baseadas em traços da sexualidade. Milk, em sua entrevista, nos afirmou que, para além de ser um militante do Movimento LGBT, ele é um militante de direitos humanos, sendo assim, sua luta não se esgota na categoria sexual a que pertence, onde houver opressão às mulheres, onde houver embaraços aos negros, onde houver discriminação aos pobres, é lá que ele disse desejar estar.

E como não compreender que essa luta é dele e de todos nós, se somos todos frutos de mestiçagem? Se estamos todos, cada um por uma razão, sob os olhos intransigentes do capital, que a tudo aparta, a tudo divide? Nesse sentido, é bom que lembremos que nós, brasileiros, estamos todos abaixo da linha do equador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta pesquisa, especialmente quando da revisão bibliográfica, em muitas dissertações e teses li sobre a solidão de se encaminhar um trabalho como esse, que uma dissertação é uma obra solitária.

Contudo, nesse momento em que chegamos, penso realmente diferente. O material que ora temos em mãos é uma espécie de amálgama, no qual é sensível a presença de inúmeras vozes que, ao indagar, instigar e debater demonstram pontos de convergência e distinção dentro desse vasto universo sobre sexualidade, norma e escola básica.

Por essa razão, ainda que de forma não intencional, essa dissertação foi construída na terceira pessoa do plural. O nós é o símbolo do reconhecimento de um diálogo entre mim, meu orientador, diversos autores e os sujeitos da pesquisa, em uma história impossível de se terminar.

Como falar de fim se estamos ainda no princípio das lutas em prol de uma democracia que contemple os aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos e sexuais? Não sabemos ao certo se haverá um desenlace. O que sabemos é que, enquanto houver assimetrias de poder, haverá necessidade de inquirirmos, de estudarmos e levantarmos o debate rumo a um progresso que, para além de material, exponencie caminhos de liberdade para todos e todas. E esse texto é um humilde esforço nessa direção.

Nesta dissertação, tivemos como principal objetivo analisar as memórias de escolarização de jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA em face à heteronormatividade presente nas escolas de educação básica.

Reparem que não indagamos se as escolas eram heteronormativas, se o ideal heterossexual seria uma pedra fundante dos processos de escolarização, pois autores como Abramovay, Castro e Silva (2004), Butler (2006, 2007), Junqueira (2012), Louro (2010), Mott (2001) e Weeks (2000), já haviam fortemente assinalado tal realidade.

Assim, no resgate das memórias de nossos sujeitos, contemplando o primeiro objetivo específico, procuramos evidenciar quais experiências de heteronormatividade foram vividas dentro da escola.

E nesse sentido, conseguimos apresentar uma miríade de situações onde a ideologia heterossexista incorporada pela escola determina formas de produção de sujeitos que possam vivificar o binarismo entre os sexos e perpetuar formas de relações de poder onde a heterossexualidade se coloque como elemento de superioridade e inclusão social.

Esse fazer se mostrou relevante por trazer materialidade às situações de preconceito e

discriminação vividas dentro da escola. Os achados da pesquisa rebatem quaisquer ideias conservadoras de vitimismo, exprimindo a crueldade dirigida às comunidades LGBTs quando da tentativa de usufruto de um direito constitucional, como é o caso da educação.

Dessa forma, expomos a heteronormatividade escolar como um produto de uma intrínseca ligação entre a escola e a sociedade, uma daquelas marcas que apontam que a educação escolar é fruto de um tempo e um espaço que não se desconecta de condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos.

Por essa razão, em nossa pesquisa, reconhecemos que a escola heteronormativa, em suas funções preventiva e corretiva, não atua sozinha. Antes, possui um conjunto de parceiros que, juntos, colocam em marcha processos precoces de heteronormatização compulsória. Dentre esses parceiros, encontramos as famílias que, com frequência, apoiam as tentativas de conformação entre sexo biológico – identidade de gênero – orientação sexual, operadas pela escola.

Os dados empíricos revelaram que a não aceitação da heterossexualidade e da cisgeneridade como destino apresentou aos nossos entrevistados uma face muito diferente da escola que romantizamos, repleta de amizades, brincadeiras, saber e crescimento. Para eles, desde muito cedo, a escola se revelou como um espaço de opressão e temor.

Na escola heteronormativa, os passos dos estudantes são esquadrejados, as amizades entre meninos e meninas não passam despercebidas, precisam ser investigadas. A estima entre heterossexuais e LGBTs gera desconfiança, posto que sob o olhar dessa escola sexista, cisgenercista e misógina esses grupos possuem divergências tais, que afeições genuínas e frugais não são possíveis. São criados estatutos de “nós” e “eles”, onde “eles” são intrusos, são esquisitos, são menores e, por essa razão, precisam se curvar, precisam se sentir envergonhados por não serem como os demais.

Na escola heteronormativa, diferença é sinônimo de desigualdade.

Nesta pesquisa, também foi possível observar os discursos e as práticas de ódio dos docentes e corpo técnico das escolas que, na ausência de uma formação profissional adequada e de uma sensibilidade ética para as questões da sexualidade, acabam por incrementar a vulnerabilidade social das estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, cujo poder de autodeterminação é constantemente deslegitimado.

Foi possível perceber uma escola que, sob diversos argumentos, se esquivava de debater a sexualidade de forma qualificada, de forma política, mas que, no entanto, insiste em reproduzir aquilo que sobre ela há de mais reacionário e conservador.

Apontamos a permissividade escolar quando do desrespeito aos corpos LGBTs que, ao

serem assumidos como abjetos, deixam de importar, caindo em um tipo de sepulcro onde todas as formas de violências se apequenam e nada significam.

Para além disso, demonstramos o quanto a escola, por meio de discursos e práticas de desrespeito, de invisibilidade e secundarização, produz o fracasso de estudantes de sexualidades minoritárias, atendendo, assim, os interesses daqueles que delimitaram a cidadania como algo exclusivo para brancos, machos, burgueses, cristãos e heterossexuais.

Tais achados revelam que, para além de um processo vigoroso de arregimentação heterossexual, há uma produção sistemática da desclassificação das alteridades discordantes. Há a replicação do ódio, matéria-prima das práticas LGBTfóbicas que se finge combater no discurso, mas que constantemente permeiam as relações sociais dentro e fora do ambiente escolar.

No tocante ao segundo objetivo específico, que diz respeito a identificação das posturas adotadas pelos sujeitos frente à vivência de experiências heteronormativas durante a etapa escolar, descobrimos que os entrevistados, hoje, orgulhosos militantes de identidade LGBT, ainda que de forma não refletida, quando de sua escolarização, lançaram mão de um conjunto de estratégias para sobreviver a uma escola hostil.

Nas entrevistas pudemos reconhecer jovens que, ao se descobrirem diferentes daquilo que a escola e a sociedade propunham, resolveram silenciar sua diferença, dissimulando seus interesses, evitando situações de conflito, aprendendo a se guardar para não ferir a pretensa moral e não serem, por ela, feridos.

Jovens que hoje reconhecem que o medo do poder da escola, o medo de ser execrado e isolado na escola, foi determinante para o não enfrentamento de situações que, naquele tempo, ainda que na ausência de toda uma leitura sobre sua sexualidade, já os fazia sofrer ou se envergonhar.

Em meio a uma escolarização heteronormatizada, esses sujeitos se sentiram obrigados a descobrir e encobrir sua sexualidade, antes que a escola o fizesse e os interpelasse publicamente. Esses jovens, pelos exemplos observados dentro e fora da escola, foram levados ao silêncio, passaram por um período de uma sexualidade eclipsada, condicionada por aquilo que Junqueira (2012) denomina de Pedagogia do Armário.

Contudo, uma mesma moeda pode ter duas faces e, assim como assinalam Foucault (1995) e Louro (2009), as relações de poder não se dão de forma linear, incontestavelmente. A resistência, a ousadia e a contraposição são grandes marcas da juventude.

Logo, o enfrentamento das normas de gênero e sexualidade também se fizeram presentes nas falas dos entrevistados que, ainda em face de uma escola influente, fortemente sustentada

por muitas famílias e outras instituições marcadamente heteronormativas, não se deixaram intimidar e, ainda que com limitações, impuseram o debate sobre as sexualidades discordantes dentro da escola.

Ao não se deixarem atemorizar pelas sucessivas investidas da escola, esses jovens atuam como pontos de resistência. Obrigam a comunidade escolar a reconhecer que há diversidade, que a diferença é matéria constitutiva da experiência humana.

Jovens que, em suas pequenas e grandes lutas pela permanência na escola, driblando as armadilhas que tencionam lhes fazer desistir, são testemunhos de que a diferença não implica em demérito. A sua simples presença nos leva a pensar em outras possibilidades para o existir, formas não tão rígidas, não tão previsíveis, não binárias. Esses sujeitos falam do devir, do trânsito, da plasticidade, daquilo que é livre.

Por essa forma de pensar, é possível que as estratégias de expulsão indireta, muito bem adotadas pela escola heteronormativa, sejam um expediente de embarreiramentos de convivência, de diálogo, pois é certo que, convivendo juntos, em contínuo processo de troca, nossos estudantes conseguiriam, pela própria experiência, perceber que aquilo que nos aproxima é muito mais relevante do que aquilo que nos aparta. Poderiam entender que ser livre é um exercício cotidiano de não assujeitamento, de rebeldia consciente, de quebra de paradigmas, de transgressões, de subversão... coisas que o sistema não quer, coisas que, para o mimetismo capitalista, são intoleráveis.

Sob essa ótica, a dialogicidade funcionaria como um conceito político para o desatar dos chamados nós heteronormativos (PINHO; PULCINO, 2016). Contudo, é importante que perguntemos em que escola a fala e a escuta tem lugar, especialmente, em um país em que forças neoconservadoras, ao mesmo tempo, tentam impor uma mordaza ideológica para docentes, quanto providenciam a supressão de temas como gênero e sexualidade dos currículos da educação básica? Como desconstruir o ódio com base na orientação sexual e identidade de gênero em um cenário de recrudescimento da intolerância e do individualismo?

Pode ser que tais questões, por sua complexidade e desdobramentos, nos detenham por longo tempo. Nesse sentido, há quem diga, inclusive, que perguntar é mais profícuo do que providenciar respostas, contudo, em verdade, em muitas das falas dos sujeitos entrevistados, especialmente, quando buscávamos satisfazer nosso terceiro objetivo específico, a saber: desvelar as possíveis relações entre as experiências de heteronormatividade vividas na trajetória de escolarização dos sujeitos e sua constituição enquanto militantes do Movimento LGBT em Belém/PA nos dias atuais, encontramos pistas relativas à essas indagações.

Ao falar das experiências de aproximação com o movimento LGBT em Belém, os

entrevistados, cada um à sua maneira, apontou a necessidade de construir uma sociedade mais respeitosa com suas próprias mãos. Citaram como elemento preponderante a ideia de não esperar por condições ideais, de ir aperfeiçoando o instrumento em pleno voo.

Nessas falas sobre os caminhos (muitas vezes distintos) que os levaram rumo aos coletivos sociais, uns com facilidade apontaram as experiências heteronormativas vividas no tempo de escola como responsáveis diretas pela atual militância, outros não realizaram de imediato tal associação. Entretanto, todos demarcaram que se aprende a lutar lutando, fazendo a disputa ideológica nos diversos espaços sociais, “dos bancos das universidades aos bancos dos ônibus”³⁰.

De acordo com as entrevistas, o importante é levar a mensagem de igualdade e respeito a todos e todas e transformar essa mensagem em uma agenda política, na qual outros segmentos também expropriados de seus direitos possam ser contemplados por ganhos sociais.

Dentro dessa linha de raciocínio, um de nossos sujeitos de investigação nos afirmou que ele não é apenas um militante da causa LGBT, que se trata de militar por direitos humanos, àqueles relativos a todo ser que nasce *homo sapiens*, independente de raça, credo, etnia, geração, peso, orientação sexual e identidade de gênero.

Essa fala é bastante alusiva às perguntas feitas sobre como a escola em tempos obscuros pode contribuir para o debate da liberdade sexual e de gênero, pois é necessário se constituir uma agenda política, por meio da qual essas temáticas, ainda que na ausência de condições ideais, possam fazer parte do cotidiano formativo de nossos estudantes. Afinal, se é essa a escola que hoje temos, é essa a escola que precisamos disputar ideologicamente.

Dessa forma, quando alguém diz que o debate deve se dar “dos bancos das universidades aos bancos dos coletivos”, se expressa que todo lugar é lugar para se falar de democracia e emancipação popular.

Trocando em miúdos, isso quer dizer que não precisamos de prescrição curricular para sustentar ideais de liberdade, democracia e respeito, pois se pelas vias do currículo oculto um conjunto de saberes, muitas vezes contraproducentes, são apresentados aos nossos estudantes, esse mesmo currículo não oficializado, pode ser mobilizado para a construção de uma sociedade mais digna e igualitária.

³⁰ Expressão utilizada pelos entrevistados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

AGUIAR, A. **Evolução da pederastia e do lesbianismo na Europa**. Separata de Arquivo da Universidade de Lisboa, vol. XI, Lisboa, 1926.

ALTHUSSER, L. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.9, n.2, p.575-585, 2001.

AMORIM, L.T. Gênero: uma construção do movimento feminista? In: II SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Linamar.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

ANDRADE, L. N. **Travestis na Escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

APPLE, M.W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, M.V. (org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, p. 25-43, 1996.

AQUINO, T. **Suma Teológica**. Vol. VII. II seção da II parte – questões 123-189. Edições Loyola. São Paulo, 2005.

ARAÚJO, M.P.N, SANTOS, M.S. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 79, p. 95-111, Dez 2007.

AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papirus, 1994.

AZAMBUJA, D. **Teoria Geral do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 2008.

BALTAZAR, B. Os Encontros e Desencontros da Militância e da Vida Cotidiana. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Vol. 20 n. 2, p. 183-190, Mai-Ago 2004.

BARBOSA, E. F. V. **Políticas públicas para o ensino médio e juventude brasileira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIROS, D.P. Pedagogia do Insulto: a exclusão atuando no currículo escolar. **Revista Educação**. v.12, n.1. 2017.

BARROS, J.A. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. **Análise Social**, vol. XL (175), p. 345-366, 2005.

BECKER, H. Notes on the Concept of Commitment. **The American Journal of Sociology**, vol. 66, n. 1, p. 32-40, Jul. 1960. The University of Chicago Press. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2773219>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BEISIEGEL, C.R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006

BENEDETTI, M.R. **Toda Feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENITEZ, S.; SOUZA, S.A. O materialismo histórico dialético enquanto enfoque metodológico para Pesquisas sobre políticas públicas da Educação. In: VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO. 2014, Marília, **Anais...** Marília, Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/o_materialismo_silvio.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BENTO, B. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade. **Revista Bagoas**, n 04, p. 95-112, 2009.

_____. **O que é Transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BERGER, P.L.; BERGER, B. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M.M.; MARTINS, J.S. (Org.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, p. 193-199, 1977.

BERGSON, H. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto (Portugal): Porto Editora LDA, 1994.

BOITO JR, A. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. Ed. Xamã, São Paulo, 1999.

BORILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, p. 73-79, 1979.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOYER. C. **Educação e Sociedade**: o cenário e os desafios da socialização escolar no século XXI. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2015.

BRAGA, K.D.S. **Homofobia na escola**: análise do livro de ocorrência escolar. Presidente Prudente, [s.n.], 2014.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. n.26, p.329-376, Jan-Jun 2006.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado

Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018a.

_____. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 8 maio 2017.

_____. **Violência LGBTQI+ no Brasil: dados da violência**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018b.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.

BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G.L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p.151-172, 2001.

_____. **Deshacer el Género**. Barcelona, Paidós, 2006.

_____. **El género en disputa**. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, L. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

CABRAL, J.R. **Imorais e subversivos: censura a LGBTQI+ durante a ditadura militar no Brasil**. **Periódicus**, Salvador, n. 4, v. 1, nov.2015-abr. p. 127-150, 2016.

CÂMARA, R.H. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), p.179-191, Jul-Dez 2013.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Editora Porto, 2005.

CARVALHAR, D. L. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, L.C.P. Teoria da Firma: a produção e a firma. In: PINHO, D.B.; VASCONCELOS, M.A.S; TONETO JR, R. (Org.) **Manual de Economia.** São Paulo: Saraiva, p.174-203, 2013.

CASTRIOTA, L.B. A questão da Tradição: Algumas considerações preliminares para se investigar o saber-fazer tradicional. **FORUM PATRIMONIO: Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável.** Belo Horizonte, v.7, n.1. Jan/Jun. 2014.

CÉSAR, M.R.A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar,** Curitiba, n. 35, Editora UFPR, p. 37-51, 2009.

CHARLES, M; GRUSKY, D. **Occupational Guetos: The Worldwide Segregation of women and men.** Stanford: Stanford University Press, 2004.

CHAUÍ, M.A. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

_____. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 24. p. 5-15. Set./Out./Nov./Dez. 2003.

COLOGNESE, S.A.; MÉLO, J.L.B. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia.** Porto Alegre, v.9, p. 143-159, 1998.

CORRÊA, S. O.; MUNTARBHORN, V. (Orgs.). **Princípios de Yogyakarta:** princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 12 set. 2007.

CORREIO, E.S.S.; CORREIO, W.J.L. Homo eroticus: Considerações acerca do conceito de Sodomia nos processos da Inquisição Portuguesa. **Revista Esboços,** Florianópolis, v. 23, n. 35, p. 265-284, set. 2016.

DANTAS, M.H. **“Dores e cores do arco-íris”:** Reflexões sobre a LGBTfobia. Mossoró/RN, 2016. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio Grande

do Norte, Natal, 2016.

DA SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: DA SILVA, T.T (Org.) **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102.

DE CICCIO, C.; GONZAGA, A.A. **Teoria Geral do Estado e Ciência Política**. São Paulo: RT, 2007.

DELGADO, L.A.N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, 6, p. 9-25, 2003.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Brasília: Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIANI, M.; BISON, I. Organizações, coalizões e movimentos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 3, p. 219-250, 2010.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

DUARTE, F.E. **As representações Sociais de Universitários de Sexualidade LGBT sobre seus Processos de Escolarização e seus projetos de Vida**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

FALEIROS, V.P. **Saber profissional e poder institucional**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, R.S.F. **As “Bonecas” da Pista no Horizonte da Cidadania: uma jornada no cotidiano travesti**. 2003. Dissertação (Mestrado multidisciplinar em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

FISKE, J. **Reading the popular**. Boston: Unwin and Hyman, 1989.

FONSECA, M.A. **Michel Foucault e o Direito**. 2ª ed. São Paulo: 2012.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. O nascimento da medicina social In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 79-98.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P.M. **Foucault: Uma trajetória Filosófica: Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FRANCO, J.L.M; GONTIGO, F. **Memórias do Movimento LGBT**: da sociedade Mattachine ao Estado do Pará, a conquista de direitos e suas demandas sociais. 2015. Disponível em: <eventos.livera.com.br/trabalho/981020836_30_06_2015_16-30-56_1695.PDF>. Acesso em: 23 jul. 2017.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, N.; CICILLINI, G. A. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(2): 352, Maio-Ago 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, p. 9-49, 1996.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, p.45-59, 2002.

GERALDINI, C.M.G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da Escola Básica. **Pro-Posições**, vol. 5, n.3 [15], p.111-133, 1994.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GOHN, M.G. **Teorias dos Movimentos Sociais** - paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOODSON, I.F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMEZ, A.P. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRUPO GAY DA BAHIA (Org.). **Assassinatos de LGBT no Brasil: Relatório 2016**. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. **Mortes violentas de LGBT no Brasil: Relatório 2017**. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

GUPTA, G.R. **Gender, Sexuality and HIV/AIDS: the what, the why and the how**. Plenary address XIIIth International AIDS Conference. Durban, 2000.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice Editora, 1990.

HALPERIN, D. **San Foucault: para una hagiografia gay**. Córdoba: Ediciones Literales, 2004.

HENRIQUES, R; BRANDT, M. E. A.; JUNQUEIRA, R. D; CHAMUSCA, A. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Secad/MEC, 2007.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 21.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

JUNQUEIRA, R.D. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!” Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. **Revista de Psicologia da UNESP**. 9(1), 2010.

_____. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Gender and Sexuality**. Annual Review of Critical Psychology, p. 189-204, nov. 2014. Disponível em: < <https://thedisourseunit.files.wordpress.com/2016/05/11-pedagogia.pdf>>. Acesso em: 18 abr 2018.

_____. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, p. 367-444, 2009.

_____. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

_____. Pedagogias do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MILSKOLCI, R. (Org.). **Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos**. São Paulo: Annablume, p. 277-305, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KÜENZER, A.Z. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. (Orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, p.47-78, 2002.

KULICK, D. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, G.L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.L.; GOELLNER, S.V.; NECKEL, J.F. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, M.; VEIGA NETO, A. (Org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 135-142, 2009.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

_____. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Um corpo estranho**: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, A.G; PIRES, R.G. Identidade de gênero e suas implicações sobre a sexualidade na perspectiva de professores de Educação Física. **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 360-375, setembro/2016.

MACHADO, L.D.C.N. **Patologização do Desejo**: o homossexualismo masculino nos manuais de Medicina Legal do Brasil das décadas de 1940 e 1950. 2010. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MAIA, A.C.B. **Inclusão e sexualidade**: na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

MAKSOU, F.R.; PASSOS, X.S.; PEGORARO, R.F. Reflexões acerca do transtorno de identidade de gênero frente aos serviços de saúde: revisão bibliográfica. **Rev. Psicol. Saúde**. vol.6, n.2, Campo Grande, dez. 2014.

MARCONDES FILHO, C. **O que todo cidadão precisa saber sobre Ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política, Livro 1. (O Processo de Produção do Capital), v. 2. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. in: MARX, K. Manuscritos Econômicos – Filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDEIROS, A. J. G. **Aculturação no Brasil**: conhecimentos colonizados. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. 2009

MELLO NETO, J. B. AGNOLETTI, M. B. Dignidade Sexual e Diversidade Humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). In: ZENAIDE, M. N. T. et al. (Orgs). **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

MELO, M.F.S. **Tráfico de Seres Humanos** – Dificuldades e Desafios da Prevenção e Repressão. 2016. Tese (Mestrado em Direitos Humanos) Universidade do Minho. 2016.

MIGLIOLI, J. Dominação burguesa nas sociedades modernas. **Crítica Marxista**, n.13, p. 13-31, 2010.

MILBRATH, L. W. **Political Participation**. Chicago: RandMcNally, 1965.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, F.F.F. Heteronormatividade: uma leitura sobre construção e implicações na publicidade. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 20, n. 1/2, p. 81-94, jan./fev. 2010.

MISKOLCI, R.A Gramática do Armário: notas sobre segredos e mentiras em relações homoeróticas masculinas mediadas digitalmente. In: PELÚCIO, L.; SOUZA, L.A.F.; MAGALHÃES, B.R.; SABATINE, T.T. **Olhares plurais para o cotidiano**: gênero, sexualidade e mídia. Marília, Cultura Acadêmica, p.35-52, 2012.

MIZUTANI, L.C. **Ser ou não ser minoria**: um estudo sobre a categoria minoria e seu lugar no reconhecimento pelo Poder Judiciário brasileiro. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MOIZÉS, J.S. **Educação Sexual, Corpo e Sexualidade na Visão dos Alunos e Professores do Ensino Fundamental**. 2010. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

MONTREOZOL, J. R. **Sobre a Educação Aquedada**: uma análise da relação entre a identidade sexual travesti e o processo de educação formal. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

MORGADE, G.; ALONSO, G. *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MORLINO, L. Explicar la calidad democrática: ¿qué tan relevantes son las tradiciones autoritarias? **Revista de Ciencia Política**, vol. 27, n.2, p. 3-22, 2007.

MOTT, L. **Anti-Homossexualidade**: a gênese da homofobia. *Revista de Estudos de Cultura*, nº 02, p. 15-32, Mai.Ago. 2015.

_____. A Revolução Homossexual: o poder de um mito. **Revista USP**. São Paulo, n.49, p. 40-59, mar/maio. 2001.

MOURA, G.G.A. **A Construção da Memória Social Como Política Pública: O Caso do Centro Cultural Bom Jardim em Fortaleza, Ceará**. 2012. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro. 2012.

NADER, M.B.; CAMINOTI, J.M. Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS. 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, Anpuh-Rio, 2014. Disponível em: <[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400262820_ARQUIVO_Genero epoderaconstrucaodamasculinidadeeoexerciciodopodermasculinonaesferadomestica.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400262820_ARQUIVO_Genero%20epoderaconstrucaodamasculinidadeeoexerciciodopodermasculinonaesferadomestica.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. São Paulo: ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abril 2002.

OLIVEIRA, E.P. **Processo e Hermenêutica na Tutela Penal dos Direitos Fundamentais**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

OLIVEIRA, I.B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAULA, L.; FIGUEIREDO, M. H. **Geni, a Maria Madalena de Chico Buarque**: aclamações e apedrejamentos na canção e no mundo, ontem e hoje. *Fazendo Gênero 9* Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto de 2010.

PEPITONE, A. Toward a normative and comparative biological cultural social psychology.

Journal of Personality and Social Psychology, n.34, p. 641-653, 1976.

PETRY, A.R.; MEYER, D.E.E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 193-198, jan./jul. 2011.

PINHO, R.; PULCINO, R. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. **Educ. Pesqui.** [online], vol.42, n.3, p.665-681, 2016.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POLLACK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5. Ano 10, p. 200-212, 1992.

PRADO, M.A.M; NOGUEIRA, P.H.Q; MARTINS.D.A. Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no Brasil in: RODRIGUES, A.; BARRETO, M.A.S.C. (Orgs). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, 2013.

PRINS, B.; MEIJER, I.C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.** vol.10 no.1 Florianópolis Jan. p. 155-167, 2002.

QUEIROZ, V.D.C. **Entre o passado e o presente**: a atuação do assistente social no campo da saúde mental. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2009.

REDSTOCKINGS. **Manifesto, 1969**. Difusão Herética Edições Lesbofeministas Independentes, 2012. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/99750/redstockings-portugu%C3%AAs-bklt.pdf>>. Acesso em 14 ago 2018.

RIBEIRO, J.F. **Sexualidade na escola**: um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação Escolar**: que prática é essa? Campinas: Autores Associados, 2001.

RIOS, R. R. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, R.D. (Org.). **Diversidade Sexual na**

Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas: UNESCO, v., p. 53-84, 2009.

ROCHA, R. Quando a escola é de vidro. In: **Admirável mundo louco**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

RODRIGUES, A. R. F.; SALLES, G. D. **Educação Sexual, Gênero e Diversidade Sexual:** Formação de Professoras e Alunas Multiplicadoras como Metodologia de Ensino. Anais II Simpósio Gênero e Políticas Pública. Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011.

ROZARIO, E.S.B. **“Para Além das Plumas e Paetês”:** a atuação do Movimento LGBT de Belém-PA no enfrentamento à LGBTfobia. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

RUBIN, G. 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.

SACRISTÀN, J.G. A educação que temos, a educação que queremos. In: **A Educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000b.

_____. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAFFIOTI, H. Gênero e Patriarcado. In: CASTILLO-MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. (Org.). **Marcadas a Ferro.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005, p. 35-76.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, J.A. **Desigualdade Social e o Conceito de Gênero:** Desigualdade de raça entre mulheres: participação social e gêneros nas categorias gerentes, empregados especialistas, empregados qualificados e supervisores no Brasil – 1992-2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008.

SANTOS, L.H.S. Heteronormatividade e Educação. In: **Seminário de Gênero e Sexualidade na Escola**, Brasília, 12 de novembro de 2007.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. **Diversidade sexual e cidadania LGBT**. 2ª ed. São Paulo: IMESP, 2017.

SAWICKI, F.; SIMÉANT, J. Inventário da sociologia do engajamento militante: nota crítica sobre algumas tendências recentes dos trabalhos franceses. **Sociologias**, v. 13, n. 28, p. 200-255, 2011.

SCOTT, J. W. **A cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

SILVA, L.G. A. **Cultura e instituição escolar**: os processos de dominação e a organização, a gestão e as práticas docentes. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

SILVA, M.K.; RUSKOWSK, B.O. Condições e mecanismos do engajamento militante: um modelo de análise. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 21, p. 187-226, set/dez 2016.

SILVA, T. T. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, R.C.G.; FREITAS, R.C. Definindo minorias: desafios, tentativas e escolhas para se estabelecer critérios mínimos rumo a conceituação de grupos minoritários. **Revista de Teoria e Filosofia do Estado**. Maranhão, v. 3, n. 2, p. 95 – 116, Jul/Dez. 2017.

SIMSON, O.R.M.V. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do Centro de Memória da UNICAMP. In: FARIA FILHO, L.M.(Org). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

SPAZIRO, A. M.; RESENDE, C. M. A. Juventude: etapa da vida ou estilo de vida? **Psicologia e sociedade**. Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 43-49, abr. 2010.

SPENCER, C. **Homossexualidade**: uma história. Rio de Janeiro: Record, 1996.

TFOUNI, F.E.V. Interdito e silêncio: análise de alguns enunciados. **Ágora**. Rio de Janeiro: v. XVI, n. 1, jan/jun 2013, p. 39-56.

THERBORN, G. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, nº 6, p. 122-169, jul/dez 2001.

TILLY, C. **Durable Inequality**. California: University of California Press, 1998.

TOMASZEWSKI, R.A. A importância do pré-teste na construção de um repositório analítico. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 12, n. 02, p. 139-149. jul/dez 2007.

TORRES, R.A.M. **Sexualidade e Relações de Gênero na Escola**: uma cartografia dos saberes, discursos e práticas dos/as docentes. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

TRANCOSO, A. E. R. **Juventudes**: o conceito na produção científica brasileira. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VAINFAS, R. **Casamento, Amor e Desejo no Ocidente Cristão**. São Paulo: Ática, 1986.

VIEIRA, C.P.; COSTA, P.M. Norma Social. In: MAIA, R.L. NUNES, L.M; CARIDADE, S; SANI, A.I; ESTRADA, R; NOGUEIRA, C; FERNANDES, H.; AFONSO, L. (Coord.). **Dicionário Crime, Justiça e Sociedade**. Lisboa: Edições Sílabo, p. 339-341, 2016.

VORRABER, M. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-83, 2000.

WHO, World Health Organization. **Defining sexual health**: Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002, Geneva. World Health Organization, Geneva, 2006.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade 1780-1950**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

WITTMANN, I. **Corpo, gênero e identidade**: experiências transgênero na cidade de Manaus. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

ZANELLA, A.V. Escolarização formal e cidadania: possíveis relações, relações possíveis? In: SILVEIRA, A.F.; GEWEHR, C.; BONIN, L.F.R; BULGACOV, Y.L.M (Orgs.). **Cidadania e participação social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p.84-91.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS MILITANTES DO MOVIMENTO LGBT EM BELÉM/PA

Convido-lhe a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada, MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS MILITANTES DO MOVIMENTO LGBT EM BELÉM/PA, referente a dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB, desenvolvida pela discente Welma Cristina Barbosa Mafra, regularmente matriculada no referido curso da Universidade Federal do Pará (UFPA), tendo como orientador e pesquisador responsável o Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha.

A pesquisa tem por objetivo analisar as trajetórias escolares dos jovens militantes do movimento LGBT em Belém do Pará em face à heteronormatividade presente nas escolas de educação básica. Por meio desse estudo, que problematiza a heteronormatividade escolar, pretende-se contribuir para a construção de uma escolarização democrática afeita ao ideal de respeito à diversidade humana.

Esclarecemos que o Sr. (a) será um dos sujeitos da pesquisa, participando de uma entrevista, na qual será utilizado um roteiro de questões que o (a) senhor(a) responderá com liberdade. Seu depoimento será gravado em áudio, transcrito e posteriormente analisado com base no referencial teórico mobilizado.

Garantimos que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato conforme recomendação da resolução 466/12 do conselho Nacional de Saúde (CNS). Dessa forma o pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, podendo ser responsabilizado em caso de descumprimentos desta prerrogativa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de

consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia ficará sob a posse dos pesquisadores proponentes do estudo e a outra será fornecida a você.

Além disso, informamos que os resultados deste trabalho poderão ser divulgados em revistas científicas e em anais de eventos dessa natureza.

Sua participação nesse estudo poderá ser interrompida a qualquer momento com a devolução garantida dos dados coletados, sem que haja nenhum prejuízo moral a vossa pessoa.

Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Assinatura do pesquisador responsável

Welma Cristina Barbosa Mafra
Assinatura do membro da pesquisa

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma, e autorizo a publicização das informações que compartilhei.

Belém, ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS MILITANTES
DO MOVIMENTO LGBT EM BELÉM/PA
ROTEIRO DE ENTREVISTA

De acordo com Elian (2013), fazer com que alunos sigam padrões sociais é um dos papéis que se instalam no ambiente escolar. [...] assim, com o auxílio de um currículo heteronormativo, o espaço escolar reforça diferenças e desigualdades. A escola ensina desde as séries iniciais que o papai sai para trabalhar, a mamãe é quem cozinha e cuida dos filhos, as meninas brincam de bonecas e os meninos de carrinho, assim são estabelecidos, aos poucos, lugares e categorias para homens e mulheres [...] Os alunos que possuem comportamentos que não se encaixam no padrão heteronormativo são regulados por estratégias e táticas usadas pelos professores e pela direção, como a repreensão verbal, a separação entre colegas, a exposição destes alunos dentro da escola, ou mesmo o silêncio [...]

ELIAN, I.T. **A heteronormatividade no ambiente escolar**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.

1 Considerando que a escola é sabidamente um espaço de práticas heteronormativas, perguntamos, durante sua trajetória escolar, quais os procedimentos você poderia apontar como sendo práticas escolares de tentativa de heteronormatização dos alunos?

2 Durante sua escolarização básica, frente a possíveis situações de vivência ou testemunho de tentativas de heteronormatização compulsória, quais foram as posturas por você adotadas?

3 Que impactos a heteronormatividade presente na escola teve em sua construção identitária de militante do movimento LGBT?