



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
DOUTORADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

NILSANDRA MARTINS DE CASTRO

**HISTÓRIAS DE IN/EXCLUSÃO NA ESCOLA:
ANÁLISE SEMIÓTICA DE HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO DE
ACADÊMICOS HOMOSSEXUAIS NA UFT**

**ARAGUAÍNA-TO
2018**

NILSANDRA MARTINS DE CASTRO

**HISTÓRIAS DE IN/EXCLUSÃO NA ESCOLA:
ANÁLISE SEMIÓTICA DE HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO DE
ACADÊMICOS HOMOSSEXUAIS NA UFT**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, doutorado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora, sob a orientação da prof. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

Araguaína - TO
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- C355h Castro, Nilsandra Martins de.
HISTÓRIAS DE IN/EXCLUSÃO NA ESCOLA: ANÁLISE SEMIÓTICA
DE HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO DE ACADÊMICOS
HOMOSSEXUAIS NA UFT . / Nilsandra Martins de Castro. – Araguaína, TO,
2018.
175 f.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras
Ensino de Língua e Literatura, 2018.
Orientador: Luiza Helena Oliveira da Silva
1. Identidade de gênero. 2. História de vida. 3. Sociosemiótica. 4.
Preconceito na Escola. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

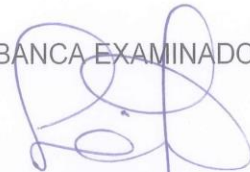
NILSANDRA MARTINS DE CASTRO

HISTÓRIAS DE IN/EXCLUSÃO NA ESCOLA:
ANÁLISE SEMIÓTICA DE HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO DE
ACADÊMICOS HOMOSSEXUAIS DA UFT

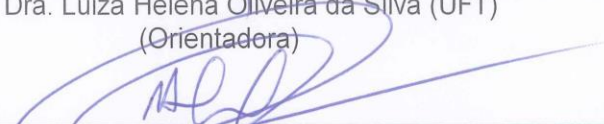
Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, doutorado em Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora, sob a orientação da prof. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

Aprovada em: / /2018.

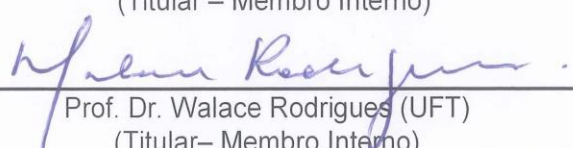
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT)
(Orientadora)



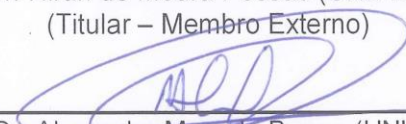
Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo (UFT)
(Titular – Membro Interno)




Prof. Dr. Wallace Rodrigues (UFT)
(Titular – Membro Interno)



Prof. Dr. Hiran de Moura Possas (UNIFESSPA)
(Titular – Membro Externo)



Prof. Dr. Alexandre Marcelo Bueno (UNIFRAN)
(Titular – Membro Externo)



Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior (UFT)
(Suplente)

A minha mãe e meu pai, meus anjos na terra.

Minha base eterna.

AGRADECIMENTOS

Eis que é chegado o momento... ...de *agradecer*...

São tantos os pensamentos que me vem a memória, são tantas as pessoas que de modo singular contribuíram para que esta tese fosse possível, embora em certa medida seja solitária – *o texto e eu* – esta perpassa tantos estágios de trocas e interações sem as quais não poderia existir o presente texto.

Acredito que sempre fui muito abençoada, desde muito cedo Deus colocou em meu caminho pessoas que, de diferentes formas, contribuíram com minha formação e para o ser humano em processo que sou.

Falo primeiramente de Deus por crer mesmo que nossa força vem do alto, creio que em cada passo dado, em cada palavra trocada, em cada conselho ouvido, Deus se faz presente e de algum modo serve a um propósito maior e nos propicia lições, por isso mesmo minha gratidão pela sua mão forte que sempre me guia.

Me guia de modo tão único que propicia **anjos ao meu lado**, dentre eles, dou-lhe o nome de Luiza Helena Oliveira da Silva. Pessoa única, ser humano fantástico, de coração trilhões de vezes maior que ela própria. Sempre disposta a ajudar, a amparar, a chorar junto, a não deixar desistir, especialmente quando a estrada se torna mais íngreme. Sempre disse que “quando eu crescer, quero me tornar como você”, e é verdade! Você é um exemplo de pessoa, de profissional, de amiga, de ser humano. Para sempre serei grata por todos os ensinamentos e “puxões de orelha”, sendo todos eles necessários e dados com amor, acima de tudo. Obrigada, mil vezes obrigada pela amizade e orientação. Amo você.

Outros anjos - *meus professores*, Márcio Melo (doçura em pessoa), Janete Santos, Dernival Venâncio Ramos Junior, José Emanuel Sanches, Wagner Rodrigues Silva, entre tantos outros que passaram por minha trajetória, e de modo único deixaram suas marcas em minha formação. Professor Dernival, não poderia deixar de agradecê-lo pelas preciosas orientações, textos e dicas, obrigada meu mestre por ter acreditado em mim.

Obrigada a Aluísio, secretário do PPGL, por sempre se mostrar solícito em nos atender e até aconselhar. Obrigada pela amizade.

Aos anjos mais próximos – *minha família*, pessoas únicas, inigualáveis, que nunca mediram esforços em me apoiar e cuidar de mim. Obrigada a mamãe, papai, meu irmão Nilson, Pablinho, Anderson (meu amor), Andreia e Geciara por sempre acreditarem em mim e nunca duvidarem de meu potencial. Obrigada por enxugarem minhas lágrimas e me fazerem enxergar sempre mais à frente. Obrigada por nunca duvidarem de mim, mesmo quando eu própria não acreditava. Obrigada por cada conselho, por cada palavra e ato de afeto. Amo cada um de modo único e verdadeiro. Gratidão por tudo.

Aos anjos que escolhemos – *amigos*, Jacqueline, Eluana, Dinormanda, Naiane Reis, Lilian Fonseca, Daise Alves, Patrícia Francisco, Mirian Mendes, Júlio Cesar, Humberto Tenório, dentre tantos outros que se fizeram presentes com palavras de apoio e perguntas... “como está a tese?” (risos). Obrigada pelos conselhos, obrigada pelos diversos “vai dar certo”, “você vai conseguir”, “você pode”, “não tenha medo”. Obrigada por acreditarem em mim e serem essa base que me inspira e me mantém no chão. Amo muito todos vocês.

Obrigada a todos que, de modo direto ou indireto, me ajudaram em mais essa etapa da vida. Gratidão me define.

Há dois anos e meio venho aos poucos descobrindo os porquês. É visão da imanência de. De que? Quem sabe se mais tarde saberei.

(Clarice Lispector, A hora da estrela, 1998)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	15
A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	15
1.1 O problema e a justificativa da pesquisa.....	16
1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	20
1.3 Caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa.....	21
1.4 O paradigma epistemológico adotado.....	27
1.5 As etapas da pesquisa.....	32
1.6 O contexto e os participantes da pesquisa.....	32
CAPÍTULO 2	37
DISCUTINDO IDENTIDADES: <i>EU NUNCA IMAGINEI. EU SOU, ENTENDEU?</i>	37
2.1 Perspectivas de poder	40
CAPÍTULO 3	54
IDENTIDADES DE GÊNERO.....	54
3.1 Gênero e Escolarização.....	67
CAPÍTULO 4	98
“A GENTE VIVE NA DIVERSIDADE”: OS PROCESSOS DISCURSIVOS DA <i>TRIAGEM E OS DISCURSOS INTOLERANTES</i>	98
CAPÍTULO 5	105
A IDENTIDADE PARA O OUTRO: <i>EU ACEITO PORQUE É MEU FILHO, MAS NÃO QUERO VER NEM PRESENCIAR</i>	105

CAPÍTULO 6	120
NA ESCOLA: <i>EU ERA UMA MENINA DIFERENTE</i>	120
CAPÍTULO 7	143
A ADMISSÃO: <i>A UNIVERSIDADE FOI TIPO ASSIM, O AUGUE PRA MIM!</i>	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	156
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	173
ANEXO II - ENTREVISTA	175

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Inscrição em Muro	36
Figura 2: Festival Curta o Gênero	52
Figura 3: Propaganda Bombril: Mulheres evoluídas.....	76
Figura 4: Cena de Vídeo Torpedo	88
Figura 5: Cena do vídeo <i>Probabilidade</i>	89
Figura 6: Cena do vídeo <i>Encontrando Bianca</i>	90
Figura 7: Cartilha Ideologia de Gênero.....	93
Figura 8: Cartilha Ideologia de gênero	94
Figura 9: Cartilha Ideologia de gênero	95

RESUMO

O propósito do estudo apresentado nesta tese de doutorado foi o de refletir sobre as narrativas de acadêmicos homossexuais da UFT com relação a suas histórias de in/exclusão ao longo de seu processo de escolarização. Mais especificamente, visamos analisar os diferentes sentidos da formação escolar nos relatos de memória de acadêmicos homossexuais, as dificuldades enfrentadas ao longo de sua trajetória de vida e formação a partir da sua orientação sexual, objetivando com esta pesquisa trazer elementos para possíveis mudanças nas políticas educacionais com vistas ao respeito para com a diversidade, sobretudo de natureza sexual. Partimos do pressuposto de que entender suas histórias de vida e de formação nos ajudará a dar mais visibilidade e compreensão acerca do trato/respeito/aceitação a propósito das hostilidades sofridas em suas trajetórias de vida, ao mesmo tempo em que podemos ver como a universidade atua para a preparação dos futuros docentes no que diz respeito aos temas emergentes como o da orientação sexual, tendo em vista o assumido projeto de uma “educação inclusiva” com respeito à diversidade. O *corpus* da presente pesquisa é constituído por 7 depoimentos de histórias de vida de acadêmicos homossexuais da UFT campus de Araguaína. Foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas no primeiro semestre de 2015. A pesquisa ora delineada é de abordagem qualitativa, de natureza interdisciplinar e de método investigativo de história oral, sendo a semiótica uma de suas vertentes, a sociosemiótica, empregadas como subsídio teórico para a análise dos relatos. Nessa perspectiva, interessou-nos os sentidos que os sujeitos atribuem a sua experiência, levando-se em conta como o fazem ao narrar o vivido. Tendo em vista a perspectiva interdisciplinar, mobilizamos estudos que envolvem a memória, as relações de gênero e de identidade. De modo geral, pudemos perceber como a triagem acontece no meio social e aos poucos como esta vai se traduzindo em separações, constrangimentos e injúrias que marcam as vidas dos sujeitos pesquisados, seja no meio familiar, escolar ou mesmo universitário. Com esse trabalho, pudemos perceber que o apelo a educação deve ser uma máxima prioritária, é dela que advém a esperança de dias mais progressistas em dimensões mais libertadora da consciência humana. Portanto, é a educação que pode gerar tensões mais humanista, atrelada a conteúdos de ordem política e cultural que melhor dimensionem os sujeitos em suas diversas conduções de vida.

Palavras-chave: Identidade de gênero. História de vida. Sociosemiótica. Preconceito na Escola.

ABSTRACT

The purpose of the study presented in this doctoral thesis was to reflect on the narratives of homosexual academics of the UFT in relation to their in/exclusion stories throughout their schooling process. More specifically, we aimed to analyze the different meanings of school education in the reports of memory of homosexual academics, the difficulties faced along their life trajectory and along the formation from their sexual orientation, aiming with this research to bring elements for possible changes in educational policies with a view to respect for diversity, especially of a sexual nature. We assume that understanding their life histories and formation will help us to give more visibility and understanding about the treatment /respect /acceptance regarding the hostilities suffered in their life trajectories, while at the same time we can see how the university acts to prepare future teachers for emerging issues such as sexual orientation, in view of the assumed project of "inclusive education" with respect to diversity. The corpus of the present research is composed by seven testimonies of life histories of homosexual academics of the UFT campus of Araguaína. They were generated from semi-structured interviews conducted in the first semester of 2015. The research outlined here is a qualitative approach, of an interdisciplinary nature and an investigative method of oral history, with semiotics being one of its aspects, the socio-semiotics, used as theoretical subsidy for the analysis of the reports. In this perspective, we were interested in the senses that the subjects attribute to their experience, taking into account how they do it in narrating the lived. In view of the interdisciplinary perspective, we mobilized studies that involve memory, gender relations and identity relations. In general, we could perceive how the screening happens in the social environment and gradually how it is translating into separations, constraints and injuries that mark the lives of the subjects studied, whether in the family, school or even university. With this work, we have realized that the appeal to education must be a top priority, it is from this that the hope of more progressive days in dimensions more liberating of the human conscience comes. Therefore, it is education that can generate more humanistic tensions, linked to contents of a political and cultural order that have better scale the subjects in their diverse ways of life.

Keywords: Gender identity. Life's history. Sociosemiotics. Prejudice at school.

INTRODUÇÃO

Este texto resulta de reflexões que muitas vezes transitaram mais na opacidade e nas inquietações do que nas certezas. No entanto, conforme dissera Eric Landowski (2012), como pede qualquer texto, efeito de longo processo, é necessário que seja finalmente apresentado, nomeando-se, mostrando-se, dizendo do que se ocupa, enunciando-se como um produto coeso e acabado, que ilude na sua linearidade: “na falta disso, ele escolhe, então, um título para si: do que o senhor falará?” (LANDOWSKI, 2012, p.9). Em nosso caso, trata-se da identidade de gênero, mais especificamente, das identidades que emergem das histórias de vida dos acadêmicos homossexuais da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que foram nossos interlocutores nesse processo de compreensão das resistências, silenciamentos, violências, conflitos, confrontos e afetos que cercam a sexualidade, o corpo, o gênero.

As possibilidades na vida dos sujeitos são sempre inúmeras, na tensão entre rotina e acaso, continuidade e ruptura, previsibilidade e acontecimento, por vezes constituindo-se como efeito de escolhas, outras como produto de coerções, de um ou outro modo implicando transformações que nos solicitam os sentidos. Nossa escolha epistemológica é, assim, a do campo dos sentidos, “Porque a única coisa que, sob uma forma ou outra, poderia realmente nos estar presente, é o sentido” (LANDOWSKI, 2012, p. 9). Como os sujeitos se significam e o que coopera para esse modo de significar-se?

Os sentidos relativos as questões de gêneros e as minorias foram sendo construídos em nós, desde o mestrado na Universidade de Campinas – UNICAMP. Naquele momento, nossas discussões voltavam-se sobre a identidade de gênero e sexualidade no cenário da educação infantil, considerando para tanto discursos de profissionais que atuam nesse campo educativo. Buscávamos compreender as representações de profissionais masculinos e femininos que atuavam em um município de médio porte no interior paulista acerca de suas próprias identidades e das práticas pedagógicas que envolvem questões de gênero e de sexualidade (CASTRO, 2010).

Tínhamos consciência de que tais discussões eram por demais desafiadores, intensas, por vezes até penosas. Ao invés de encontrarmos certezas, como outrora pensávamos haver, deparamo-nos com um campo cheio de

contradições, sem porto seguro, conforme já apontaram autores (LANDOWSKI, 2012; HALL, 2006; SILVA T, 2000, 2007; WOODWARD, 2007, entre outros) que tematizam o campo das identidades pelo viés do processo de construção e reconstrução discursiva, na dependência da relação dos sujeitos com a alteridade.

Discutir sobre identidades de minorias nos parece não ter outra escolha senão engajar-se pela causa, afinal, estamos falando de vidas, vidas que por vezes e muitas vezes são negligenciadas, contestadas, afrontadas com constantes pressões advindas da escola, da mídia, da igreja, da família, do Estado. Essas vidas que emergem em suas narrativas são a de acadêmicos homossexuais da UFT que fazem parte do que se compreende como comunidade LGBTT¹ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero.

De outro modo, essa é uma temática que exige “o olhar comprometido” (LANDOWSKI, 2001), pois diz o autor, não basta para a semiótica compreender a priori comportamentos, estratégias, discursos que saltam a nossos olhos, muito menos fazer emergir o sentido de nossos próprios sentidos alicerçados em histórias que estão acontecendo. Para além dessas manifestações, Landowski (2001, p. 25-26) nos chama a atenção, sobretudo, para se “tentar compreender, num segundo grau, o que faz com que compreendamos de tal maneira, e não de outra, o que compreendemos”. Entendemos que o olhar comprometido e engajamento de que trata o autor é aquele que nos colocará como responsáveis pelo dizer e o como dizer, que, certamente, ocasionará efeitos de sentidos a nossa volta e em nossas práticas.

Reforçando nossos argumentos, Silva L (2017, p. 1) acredita e assume a semiótica enquanto compromissada com o mundo “o que, no nosso caso, se traduziria em buscar compreender o que faz com que os sentidos sejam lidos numa dada direção, num dado momento”. Sabemos que discurso é prática social (FOUCAULT, 2014). Nessa lógica, os sujeitos se posicionam, muitas vezes, através de olhares ideologicamente redutores e preconceituosas que teimam em desautorizar e diminuir as vivências e direitos do semelhante, no entanto, possibilitar o contradiscurso é também uma maneira de atuar, de engajar-se.

Sabemos que há alternativas para a sigla LGBTT, incorporando outros termos que evidenciem a heterogeneidade das identidades. No entanto, optamos por esse emprego porque acreditamos contemplar os sujeitos desta pesquisa.

Embora haja garantias constitucionais que preservem o respeito às identidades de gênero, a legislação do país não parece produzir os esperados efeitos no campo do amparo e da proteção à comunidade LGBTTT. Em cada história de vida ouvida pudemos sentir a dor daqueles que nos contavam suas trajetórias, sofrimentos, segregações, angústias, humilhações, medos, que implicavam a (re)construção de si. Por outro lado, também pudemos sentir o brilho e a alegria daqueles que, por motivos específicos, tiveram o respeito e o amparo da família e dos amigos ao assumirem suas identidades de gênero.

Cada história desvela um sujeito único, diferente, que traz consigo suas histórias de enfrentamentos e recuos, contenções, contestações e sacrifícios. Considerando o viés semiótico, podemos dizer que as histórias de vida ouvidas afetou-nos. Assumimos, nesse aspecto, um fazer investigativo que se afasta dos ideais positivistas que pretendem em nome da objetividade e da cientificidade tanto o afastamento quanto a própria objetificação dos sujeitos pesquisados. Se, conforme atesta física quântica, os objetos se modificam mesmo quando apenas são observados (SANTOS, 2007), tanto mais se modificam frente às dinâmicas interacionais que envolve a pesquisa. Partimos do pressuposto de que, do mesmo modo que o processo de narrar a si mesmo implica transformação do que narra (JOSSO, 2007), há também transformação do que escuta e investiga, sujeito-pesquisador e sujeito da pesquisa reconfigurando sentidos para si e para o outro.

Todas estas histórias tiveram um peso em nosso entendimento e no modo como percebemos o mundo, as pessoas, a fé, a religião. Sabemos, mais conscientes hoje, de que toda escolha é política e não existe um dizer ou fazer neutros, as dissimetrias estando presentes, reforçadas por nossas práticas sociais. Entendê-las e combatê-las é, assim, uma escolha. O questionamento é necessário para desnaturalizar a opressão, para se chegar a novos acordos, novas tramas e, por que não, a um modelo de sociedade mais solidária, embora saibamos que ninguém emancipa ninguém (FREIRE, 2002), e que esta ocorre no inquirir, no defrontar-se com o outro:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e sua resposta as levam as novas perguntas. (FREIRE, 1987, p. 16).

Assumimos que toda a complexidade que cercou a busca de compreensão do nosso problema de pesquisa e a escuta dessas muitas vozes implicou ouvir também outras vozes, muitas vezes, raivosas, a ponto de que experimentássemos, ainda que sem a mesma intensidade, a violência simbólica que sofrem esses sujeitos. Assim, houve momentos em que desejamos não ter escolhido este tema. Perguntávamo-nos por que, a exemplo de amigos e colegas de estudos, não optamos por um tema que não nos fizesse refletir tanto sobre a natureza humana. Como ser humano em transformação e atravessada também por conflitos, vivemos um momento de crise frente aos ensinamentos de uma prática religiosa de um lado e as injustiças do preconceito que a mesma prática reverbera. Foram então se adensando as leituras e os diálogos com colegas, pares, orientadores, eventos, congressos, que nos possibilitaram perceber que são as diferenças que nos constituem, que não somos iguais, e nem devemos ser, e que entender e saber se posicionar frente ao real é mais importante do que confirmar velhas certezas. E assim, não há que se fugir, pois todas as (re)construções são feitas a partir das configurações das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre sujeitos sociais e éticos (HALL, 2006), além do que somos sujeitos fadados ao sentir.

Não há semiótica (nem nenhuma outra ciência humana ou social) livre de todo o compromisso com o sentido; e nenhum de nossos instrumentos de análise deixa de estar contaminado, em maior ou menor grau, por seu objeto. (LANDOWSKI, 2014, p. 13)

Nesse sentido, nosso objeto de pesquisa não nos permitiu estar indiferentes ao longo do processo. Se somos constituídos no outro e através do outro, a compreensão do outro também implica um conhecimento de nós mesmos. Fomos então nos afetando pelo sentir do outro, aceitando o desafio de fazer ouvir a sua voz e buscar compreender diferentes dimensões desse dizer.

CAPÍTULO I

A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos o problema e a justificativa da pesquisa, bem como os seus objetivos e as perguntas que a orientaram. Para isso, fazemos um mapeamento dos pressupostos metodológicos que contribuíram para o delineamento e tratamento do *corpus* gerado e analisado.

O problema, a justificativa e os objetivos desta pesquisa servem para contextualizar o leitor a respeito de nossa proposta de investigação, de maneira a apresentar a intenção e a pergunta orientadora que adotamos. Logo, servem como pano de fundo de uma construção investigativa que lida diretamente com pressupostos autobiográficos que perpassam, de maneira transversal, esta tese.

Além disso, construímos o percurso metodológico dessa pesquisa com vistas à abordagem e ao tipo de investigação que adotamos. A abordagem a que fazemos referência é a de natureza qualitativa, partindo do pressuposto de que lidamos com a esfera interpretativista como mobilizadora e orientadora do tratamento dos dados. Acreditamos que esta abordagem exige do pesquisador um nível considerável de sensibilidade e inteligibilidade dos dados, optando por um viés dedutivo (pressupostos teóricos) e indutivo (histórias de vida dos acadêmicos homossexuais da UFT. (cf. BORTONI-RICARDO, 2008; FICK, 2009).

Nesse sentido, Paulilo (1999) comenta que são diversos os métodos e as técnicas de coleta e exame de dados em uma abordagem qualitativa, dentre elas, tem-se a história de vida que ocupa lugar de centralidade. Através da história de vida pode-se compreender o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como permite que questões do presente se fundam a evocações passadas.

Desse modo, a história de vida, uma técnica de investigação autobiográfica por excelência nos ajudará a compreender como os sujeitos da pesquisa constroem sentidos dentro de uma situação discursiva localizada em um tempo e espaço específicos. Traçar um panorama dessas histórias é algo convidativo para os estudos semióticos da linguagem, uma vez que compreendemos que, durante o percurso de vida, os entrevistados tiveram contato com diferentes domínios sociais, o que contribuem para a constante resignificação dos sentidos de si mesmos e da

vida. Assim, os estudos semióticos, como outras ramificações enunciativas das teorias da linguagem, problematizam o modo como os sentidos se materializam na linguagem, a dimensão ideológica do dizer, a heterogeneidade do discurso.

Este capítulo é constituído pelas seguintes principais seções: O Problema e a Justificativa da Pesquisa; O Objetivo e as Perguntas de Pesquisa e Considerações Metodológicas.

1.1 O problema e a justificativa da pesquisa

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) é uma instituição pública de ensino superior e está entre as mais novas do país, tendo grande importância para o Estado do Tocantins e, conseqüentemente, para a região Norte do país, onde se evidenciam algumas das mais graves distorções sociais e econômicas. O Estado tem como atividades predominantes a pecuária, agricultura e serviços, parcialmente localizado na parte sul oriental da Amazônia Legal, tendo enormes desafios a vencer no que diz respeito a um desenvolvimento mais igualitário, com melhor distribuição de renda. Nesse sentido, a educação se apresenta como um dos vetores de mudança e a Universidade se constitui como peça singular, pelas funções sociais que ocupa ao prestar serviços à sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Tais ações, certamente, impactam e aceleram o desenvolvimento econômico e auxiliam na inclusão social. Podemos pensar, ainda, que a expansão do ensino superior e sua interiorização são aliados fortes para expansão econômica e seus decorrentes impactos sociais e culturais. Decorre daí a necessidade de uma universidade pública em determinadas localidades geográficas serem benéficas e cada vez mais necessárias para as urgentes transformações locais.

A UFT possui uma estrutura *multicampi*, com sete *campi* distribuídos pelo Estado nas cidades de Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis, com distâncias que vão de 70 a 600 km da capital (Palmas), situada na região central do Estado. Oferece mais de 40 cursos de graduação em diversas áreas, como: “Ciências Sociais Aplicadas, Humanas, Educação, Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde” (TOCANTINS, 2008, p.9).

O Tocantins possui uma população bastante heterogênea que agrupa migrantes de várias regiões do país, uma variedade de povos indígenas e uma

significativa população rural. Assim, de acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a UFT tem o compromisso com a melhoria do nível de escolaridade no Estado, oferecendo uma educação contextualizada e inclusiva. Ainda no mesmo documento, é enfatizado que a UFT se compromete na “preparação e compreensão dos docentes e discentes quanto ao respeito à diversidade” (TOCANTINS, 2008, p.25).

É nesse contexto que se situa nosso trabalho de pesquisa, tendo em vista que, de acordo com o que assume no referido documento institucional, um dos ideais educativos da UFT é o ensino inclusivo contextualizado e ainda o *respeito para com a diversidade*, ainda que a referência mais explícita à problemática da diversidade não seja imediatamente reconhecida nos documentos da instituição.

De acordo com a Constituição (1988), a educação deve ser um dos meios para se chegar à cidadania e diminuir as desigualdades. Os espaços educacionais são lugares privilegiados para se pensar as relações sociais dos sujeitos, atravessados que são pelas suas marcas pessoais, representações discursivas, identitárias e simbólicas. Como afirma Moita Lopes, é inegável a multiplicidade de estilos de vida e costumes que nos cercam:

Vivemos em um mundo multicultural e que essa multiculturalidade, para a qual muitas vezes torcíamos/torcemos os narizes, está em nossa própria vida local, atravessando limites nacionais: os grupos gays, feministas, de rastafaris, de hip-hop, de trabalhadores rurais sem terra, etc. (MOITA LOPES, 2003, p. 15).

Respondendo a movimentos e mudanças exigidas pelos grupos definidos como minoritários, o Ministério da Educação dá início, em 1996, à publicação de uma coletânea de textos denominados como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Um dos volumes dessa coletânea destina-se a temas transversais, que trazem em seu bojo a necessidade da escola inserir, como objeto de reflexão, questões emergentes, como a do multiculturalismo, da educação ambiental e da orientação sexual. Esse documento buscava proporcionar transformações da prática pedagógica, intuindo um novo olhar acerca dos currículos escolares, no sentido de se ter “uma melhor compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 1998, p 17).

No entanto, embora tenha se passado mais de uma década do lançamento desse corpo de diretrizes teórico-práticas, a escola continua tímida diante da abordagem de questões ligadas à orientação sexual. Quando professores arriscam referências ao tema, reduzem-no a questões biológicas de anatomia e reprodução, lançando para segundo plano a complexidade das questões suscitadas pelo tema. Confirmando nossa afirmação, o documento destinado à orientação sexual justifica a sua elaboração:

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens. (BRASIL, 1998, p.7).

Nosso questionamento se dá no sentido de buscar entender as resistências e silenciamentos da escola em relação ao tema. Aí situamos nosso problema de pesquisa, pois percebemos que a escola se distancia quanto ao seu papel de fomentadora de princípios éticos de respeito para com a diferença quanto a formas distintas de afeto e de vivência da sexualidade. Atuam para isso, certamente, mecanismos ideológicos que definem comportamentos tidos como normais e aceitáveis, enquanto outros são relegados à condição de anormalidade e, portanto, serão rechaçados por distintas manifestações de preconceito e intolerância.

Há mudanças sensíveis que se verificam em diferentes instâncias sociais, mas a escola parece, diante da temática sexual, ser lugar de resistência do discurso que vai incidir na naturalização do preconceito.

Nesse sentido, propomo-nos a analisar as histórias de vida e formação de alunos homossexuais, matriculados no ensino superior, instância formadora de sujeitos que atuam na educação básica. Partimos do pressuposto de que entender suas histórias de vida e de formação nos ajudará a dar mais visibilidade e compreensão acerca do trato/respeito/aceitação e/ou hostilidades sofridas em suas trajetórias de vida, ao mesmo tempo em que podemos ver como a universidade atua para a preparação dos futuros docentes no que diz respeito aos temas emergentes como o da orientação sexual, tendo em vista o assumido projeto de uma “educação inclusiva” com respeito à diversidade. A opção pelo grupo específico justifica-se pelo maior comprometimento com essa problemática e mesmo militância política por parte dos sujeitos da pesquisa.

A falta de preparo dos professores lidarem com discussões que envolvem a sexualidade das crianças e adolescentes é um entrave que só propicia mais preconceitos, pois a escola transmite cotidianamente valores ao seu alunado, e deve ser lá o espaço de formação cidadã, reflexão e combate contra todo e qualquer preconceito.

De acordo com o Grupo Gay da Bahia (GGB) (2014), que registra os casos de assassinatos da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros), um homossexual é morto a cada 28 horas no Brasil. No ano anterior, 2013, haviam sido assassinados 312 gays, travestis e lésbicas no país. Com o recrudescimento dos ideais tidos como “tradicionais” ressuscitados com o golpe contra a democracia brasileira em 2016, as manifestações de ódio e intolerância assomam sem pudor nas redes sociais e tornam possível compreender por que uma mostra de arte do *Queermuseu* encontrará resistência dos grupos conservadores a ponto de que o banco que a abrigava decida pelo fechamento da exposição, conforme reportagem de Tavares e Amorin,

As ameaças às obras e à integridade física de funcionários do Santander não se limitaram ao virtual. Fontes do banco afirmam que ao menos três diretores foram ameaçados de morte, por telefone e telegrama. Houve ao menos um caso de agressão física a um funcionário de agência em Porto Alegre. Alguns outros, por medo, entraram com mandado de segurança para não trabalhar. Dezenas de agências foram pichadas e apedrejadas em todo o país. Essas ameaças foram, segundo essas fontes, a razão da decisão de encerrar a exposição antes da data prevista, que seria no dia 8 de outubro. O Santander não confirma esses detalhes. [...] O promotor Julio Almeida, da Vara da Infância e Juventude de Porto Alegre, também disse que passou a receber notificações sobre o conteúdo da exposição no domingo. Na segunda-feira, dia 11, o promotor visitou o Santander Cultural. “Não houve o crime de pedofilia”, diz o promotor. “Foi a primeira vez em 23 anos de Ministério Público que eu deparo com questionamentos sobre exposições em museu”². (TAVARES; AMORIM, 2017, p. 1),

O artigo 5º da Constituição Federal (1988), que trata dos direitos e garantias fundamentais proclama: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Embora vejamos esses direitos garantidos pela Constituição, entre diversos outros documentos, presenciamos no dia a dia e nos telejornais atitudes de discriminação, marginalização e modos violentos em relação a grupos minoritários, dentre os quais se encontram o grupo que selecionamos para nossa pesquisa. No

² Cf. <http://epoca.globo.com/brasil/noticia/2017/09/como-movimentos-ultraconservadores-conseguiram-encerrar-exposicao-queermuseu.html>. Acesso em 16 de set. 17.

contexto de intolerância crescente no país, atos de violência física e simbólica como os gerados por uma exposição *queer* revelam a distância entre o que reza o texto legal e as práticas sociais que se alicerçam sob um padrão de “normalidade” para a família, a sexualidade e o afeto.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral do estudo que serviu de base para esta tese foi analisar narrativas de acadêmicos homossexuais da UFT com relação a suas histórias de in/exclusão ao longo de seu processo de escolarização. Mais especificamente, visamos analisar os diferentes sentidos da formação escolar nos relatos de memória de acadêmicos homossexuais, as dificuldades enfrentadas ao longo de sua trajetória de vida e formação a partir da sua orientação sexual, bem como poder contribuir para possíveis mudanças nas políticas educacionais com vistas ao respeito para com as diferentes orientações sexuais. Nesse sentido, as perguntas de pesquisa que guiaram nosso percurso de investigação foram:

- a) Como tem se dado a discussão em torno da orientação sexual nas escolas básicas?
- b) Quais desafios/dificuldade estes alunos enfrentam/enfrentaram na escola básica/universidade devido a sua orientação sexual?
- c) Quais mudanças escola e universidade estão incorporando a fim de buscar diminuir e eliminar atitudes de preconceito e intolerância?
- d) As histórias de in(ex)clusão vivenciadas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória como estudantes se repetem na universidade?
- e) As políticas de respeito pela diversidade no âmbito da universidade são eficientes?

Estas são problemáticas que desejamos responder ao final de nossa pesquisa. No que toca à justificativa, buscamos dar centralidade aos discursos desses acadêmicos homossexuais historicamente marginalizados, na medida em que seus discursos traduziriam o olhar e o sentir de quem vivencia na prática os constantes avanços e até retrocessos no campo do respeito à alteridade e à diferença.

Ao eleger as vozes de acadêmicos homossexuais, visamos contribuir para uma maior sensibilização quanto ao respeito aos que, como grupo minoritário, são inscritos no âmbito dos discursos e das práticas como o Outro. Em outras palavras, procuramos problematizar, no âmbito da UFT, percepções dos alunos homossexuais sobre a suas histórias de vida a partir dos confrontos que tentam silenciar e obscurecer modos de ser e sentir não previstos pelos padrões hetero e falocêntricos. Pretendemos, para isso, ouvir suas narrativas referentes ao processo de formação, desde a educação básica à universidade: que desafios vivenciaram ou ainda vivenciam? As respostas poderão apontar para mudanças no cenário da universidade pública brasileira, para que se construam outras narrativas efetivamente mais sensíveis à diferença e à aceitação das diferenças que nos constituem.

1.3 Caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa

A pesquisa ora delineada é de abordagem qualitativa, tendo como técnica investigativa a história oral, sendo a semiótica a principal teoria mobilizada para a análise dos relatos. O que nos interessou, portanto, foi compreender o que os sujeitos dizem e como fazem para dizer o que dizem, tendo em vista que a pesquisa privilegia a dimensão do sentido.

Do ponto de vista do plano do conteúdo (que se opõe a um plano da expressão), a semiótica concebe um “percurso gerativo de sentido”, como simulacro das operações de abstração crescentes efetuadas pelo leitor ao produzir sentido para os textos, os objetos, as interações, para a vida.

Bertran (2003, p. 11) diz que “o objeto da semiótica é o sentido”. Construção histórica e social que se efetua na relação dos sujeitos e objetos.

A teoria semiótica deve apresentar-se inicialmente com o que ela é, ou seja, como uma teoria da significação. Sua primeira preocupação será, pois explicitar, sob a forma de uma construção conceitual, as condições da apreensão e da produção de sentido (BERTRAN, 2003, p. 16).

Para se chegar ao estabelecimento dos sentidos devemos levar em conta alguns níveis: o fundamental, em que são consideradas as contrariedades semânticas, bem e mal, quente e frio, entre outros. O narrativo, que organizará o

enredo, considerando um sujeito na busca pelo objeto. E o nível discursivo, organizado através de construções temáticas que se desenvolvem por meio de temas e figuras, é a concretização discursiva. Conforme Fiorin,

[...] os temas são palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural, mas a elementos que categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos. As figuras, como elementos concretos são elementos ou expressões do mundo natural: substantivos concretos, verbos que indicam atividades físicas, adjetivos que expressam qualidades físicas. (FIORIN, 1990, p. 20)

Portanto, temas são, então, valores abstratos que possibilitam sentidos, enquanto que figurativização é a concretude semântica do significado de modo sensorial. Ambos os processos fazem parte dos sentidos ligados a discursivização e que nos auxiliarão na compreensão quanto aos modos de representação das vivências dos sujeitos de pesquisa.

Cabe destacar que faremos uso das reflexões do sociossemiotista Landowski (2001), em que discute sobre os processos identitários que forjam a alteridade, e em como essa lógica é determinante para se apreender sentidos que, invariavelmente, visam a uma ótica da exclusão do sujeito considerado o “outro” no meio social.

Para complementar a discussão da identidade, e como recorte analítico da semiótica, faremos uso das reflexões de Barros (2015), em torno dos discursos intolerantes, ancorados nos regimes de mistura e triagem de Zilberberg (2011). O uso das operações de mistura e triagem são importantes para entendermos como se dão as construções discursivas em torno das ideias de inclusão e exclusão mobilizadas ora pelo grupo destinador - igreja, estado, escola – em relação ao sujeito pesquisado. Em outra via, como o grupo destinatário também faz uso destas operações visando o enfrentamento das desigualdades.

Zilberberg assevera que os sujeitos semióticos estão fadados ao uso das operações ora inclusivas ora exclusivas, os recenseamentos, por vezes negligentes, por vezes eficientes acontecem no interior das culturas,

As grandezas circulam, vão e vêm retornando por vezes; em outras palavras, por uma operação de triagem, elas são extraídas de uma dada classe, em parte razoável, em parte insensata, para então serem introduzidas numa outra classe mediante uma operação de mistura. (ZILBERBERG, 2011, p. 122)

Compreender como os sujeitos significam e como fazem para significar seus sentidos é chave para se pensar pesquisas qualitativas. Em outras palavras, trata-se de uma postura de análise subjetiva, na qual é necessária uma sensibilidade do pesquisador para compreender e identificar fenômenos sociais, tal como sugere uma pesquisa de cunho qualitativo.

Portanto, no que se refere à abordagem qualitativa, partimos do pressuposto de seu perfil naturalmente dedutivo, o que corrobora para uma abordagem mais sensível ao tratamento do *corpus*. Para tanto, consideramos os trabalhos de Flick (2009), Bortoni-Ricardo (2008), como principais motivadores para a compreensão mais efetiva dessa abordagem, bem como de suas especificidades e contribuições para esta investigação.

Flick (2009) é um clássico dos estudos metodológicos contemporâneos. O autor, na obra referenciada, faz um panorama introdutório a respeito das abordagens de pesquisa que podem ser mobilizadas na construção de percursos de investigação no âmbito acadêmico-científico. Sobre a abordagem qualitativa, acrescenta que se trata de uma abordagem de pesquisa que pode contribuir na construção de modelos de pesquisa de maneira bastante efetiva, de maneira a propor resultados que podem ser percebidos em outros contextos de investigação.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que a pesquisa qualitativa é de suma importância para o entendimento de um *corpus* complexo, uma vez que agrega elementos de diferentes naturezas capazes de render ganhos mais consistentes ao serem postos em análise. Por isso, para a autora, a abordagem em questão é instrumento preponderante para o desenvolvimento metodológico de uma pesquisa que procura se adequar à instabilidade e “modernidade contemporânea”, nas palavras de Bauman (2005), que permeia a geração dos dados aqui analisados.

Por outro lado, a semiótica, enquanto teoria da significação se coloca como metodologia de análise que visa entender e organizar os mecanismos de construção de sentidos.

Enquanto teorias do passado se preocupavam com a estabilidade dos conceitos, diversas tendências mais recentes têm cada vez mais se preocupado com a instabilidade, ou seja, estudos voltados para a variação, identidades, continuidades (FIORIN, 2016). Esta abordagem está diretamente associada ao perfil reflexivo e investigador que o pesquisador deve assumir na contemporaneidade e durante o delineamento da pesquisa. Somada a isso, deve haver, por parte do

pesquisador uma preocupação pelas condições contextuais e discursivas de geração do *corpus*, propondo uma visão mais global sobre o processo metodológico.

Isso, por sua vez, é algo que se instaura de maneira gradual, sendo o processo de geração dos dados algo mais importante ao próprio dado já gerado. Essa visão é construída em detrimento de uma postura positivista (KUHN, 1989), proposta pela abordagem quantitativa, na qual os dados são acúmulos numéricos, uma espécie de ponta pé inicial para o olhar do pesquisador.

O pesquisador precisa estar imbuído de um querer e de um poder fazer, obstinado pelos sentidos que podem ser (re)construídos e rememorados sob a forma do dizível. Semioticamente falando, os sentidos sempre são fluidos e por vezes escapam ao olhar escrutinador de quem se propõe a investigar, mas não significa que as leituras sejam caóticas, mas fruto do que foi possível de se apreender, especialmente quando lidamos com histórias de vidas.

Em outras palavras, entendemos os dados gerados e analisados como resultantes de uma integração interdisciplinar de olhares, que agregam fatores ideológicos, sociais, culturais, históricos e econômicos passíveis de análise.

O semioticista, “partindo de uma língua e de uma cultura que supõe o “todo”, a regra, a unidade, ele deve, no entanto, em seu ofício, lidar com a parte e o fragmento, enfrentar a aparente falta de sentido” (FONTANILLE, 2015, p. 11). Ou seja, procura significar o que não está dado, os aparentes não ditos, os silenciamentos e assim comprometer-se com uma ética da leitura (LANDOWSKI, 2001). É nesse ponto que o semioticista se encontra, na aparente procura do significado, dos gestos, a distância mantida, “é porque ele preenche não só uma função de signo numa perspectiva comunicacional, mas porque tem ao mesmo tempo valor de ato: ato de geração de sentido, e, por isso mesmo, ato de presentificação” (LANDOWSKI, 2012, p. 10). Presentificação incentivadora para compreensão de construções de enunciados que se instauram nos discursos, por meio de posicionamentos ideológicos sociais e historicamente marcados, uma vez que mantém relações intrínsecas de natureza fenomenológica.

A visão acima descrita parece coincidir, ou mesmo complementar, o método investigativo de história oral. Nesse sentido, tomamos este método como norteador das análises que desenvolvemos neste estudo, uma vez que analisamos falas e discursos de alunos homossexuais da UFT. Portanto, a história de vida é

instrumento basilar na construção discursiva que nos propusemos a construir e analisar à luz dos estudos semióticos da linguagem.

A história de vida é bastante explorada no contexto acadêmico, dada a sua importância na construção discursiva, a semiotização de situações específicas do uso linguístico, bem como sua natureza altamente autobiográfica. Logo, é interessante analisarmos como esse “eu” é significado na construção enunciativa, agregando questões de identidade e alteridade, conforme discutiremos na próxima seção.

Como pressupostos teórico-metodológicos da história de vida, mobilizamos as contribuições de Thompson (2000), Mignolo (2002) e Delgado (2003). Utilizamos estes trabalhos, dentre outros, como referenciais basilares para compreensão dessa técnica de pesquisa, dada a sua preocupação em problematizar a história de vida como elemento investigativo de características peculiares que em muito pode contribuir para a análise dos dados que são gerados a partir dela.

Thompson (2000, p.13) acredita que a pesquisa em história de vida deve abranger “tanto a compreensão e a interpretação das vidas individuais, quanto a análise das sociedades mais amplas”. Em outras palavras, a história de vida seria um elo que poderia unir, ao mesmo tempo, a evidência da pesquisa qualitativa, bem como da quantitativa. As narrações revelam sentidos singulares da existência humana, as maneiras de viver, pensar, sentir, advindos da memória, ou fragmentos desta. Nesse sentido, Delgado acredita que tempo, memória e história se entrelaçam em uma tentativa de reconstrução da memória pela história:

A relação tencionada acontece, por exemplo, quando se recompõem lembranças, ou se realizam pesquisas sobre guerras, vida cotidiana, movimentos étnicos, atividades culturais, conflitos ideológicos, embates políticos, lutas pelo poder. Sem qualquer poder de alteração do que passou, o tempo, entretanto, atua modificando ou reafirmando o significado do passado. Sem qualquer previsibilidade do que virá a ser, o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado. (DELGADO, 2003, p. 10)

Nesse sentido, a memória é, nesta pesquisa, um amálgama de sentidos constitutivos de um outro tempo, que perpassa a singularidade de cada sujeito que se permite recontar sua história e assim expor seus modos de perceber e ordenar o mundo. Compreender o substrato temporal é deparar-se com valores, culturas,

modos de vida, representações, entre outros elementos que, em sua pluralidade, constituem a vida das comunidades humanas (DELGADO, 2003).

Do ponto de vista metodológico, Mignolo (2002) faz uma contextualização histórica sobre os precedentes da história oral. Para isso, o autor faz um mapeamento que se inicia desde a guerra fria aos anos iniciais do século XXI. Com o advento do capitalismo, muitos métodos de investigação emergiram na tentativa de supra satisfazer os anseios e as necessidades da atual conjuntura social. Nesse contexto, a documentação de histórias orais passou a ser fruto de interessantes investigações, de maneira a captar, na oralidade dos sujeitos, discursos de poder, assimetria ideológica e construção discursiva de sujeitos em concordância com seu contexto social e histórico.

Joutard vê na história oral a chave para muitas respostas, sem as quais não alcançaríamos não fosse a implementação desse método,

Estou convencido de que a história oral fornece informações preciosas que não teríamos podido obter sem ela, haja ou não arquivos escritos; mas devemos, em contrapartida, reconhecer seus limites e aquilo que seus detratores chamam suas fraquezas, que são as fraquezas da própria memória, sua formidável capacidade de esquecer, que pode variar em função do tempo presente, suas deformações e seus equívocos, sua tendência para a lenda e o mito. Estes mesmos limites talvez constituam um de seus principais interesses. (JOUTARD, 2000, p. 34)

Desse modo, a narrativa oral passa a ecoar significados relevantes para o pesquisador, mesmo sendo o sujeito que conta passível de equívocos, pois são recortes de memória, a incompletudo é uma marca, nesse caso. Segundo Silva W,

As memórias configuram um gênero exclusivamente escrito por um indivíduo da nobreza, enquanto que a autobiografia surge no momento em que o homem não pertence à aristocracia passa a empunhar a pena para escrever suas memórias. (SILVA W, 2016, p. 16)

A história de vida tem se mostrando, cada dia mais, um campo fértil e necessário, seu uso demanda atenção, pois são histórias de sujeitos reais que se permitem rememorar sobre suas vivências, muitas delas, traumáticas, como é o caso de alguns sujeitos de pesquisa quando recontam experiências de negação ou preconceito sofridos na escola, em casa, ou em momentos de lazer. Em suas memórias, são muitas as vozes que ecoam, pois não é somente uma experiência isolada, são milhares os casos de agressões, injúrias verbais sofridas pelos sujeitos de pesquisa aqui eleitos.

Nesse sentido, é possível compreendermos que a história oral não se esgota apenas em um método de investigação científica, mas sim trata-se de um recurso metodológico capaz de significar aspectos discursivos, tais como ideologia, sociedade e cultura.

Desse modo, não intentamos alcançar a “verdade” dos fatos, mas nos interessamos pelas versões que ficam presentes na fala [os sujeitos de pesquisa] (...). Nosso interesse, portanto, são as memórias inscritas nas narrativas que persistem, a despeito das forças do esquecimento (SILVA L, 2016).

Por isso mesmo, entendemos a memória como um elemento histórico e cultural, sempre do presente, construção de sentido de um agora (SILVA L, 2016). Memórias que ao emergirem mobilizam trajetórias de si permeadas de esperanças, tensões, desejos e possibilidades.

Nesse sentido, esclarece Thompson (2006, p.20), a história oral se mostra fértil, pois é um aprender a escutar, esta seria “uma abordagem ampla de interpretação da história e das vivências em sociedade e culturas, “processo de transformação, por intermédio da escuta às pessoas e do registro das histórias de suas vidas. A habilidade fundamental na história oral é aprender a escutar”. Ou seja, como as experiências significam e podem ser reinterpretadas para possíveis respostas ou entendimentos futuros considerando as marcas eternas deixadas nos sujeitos entrevistados.

A essência autobiográfica contribui para a recriação das memórias de um povo que, muitas vezes, não estão escritas em nenhum lugar, o que a torna de difícil acesso por parte de outros membros da comunidade (JOSSO, 2006). Com isso, a autora retoma a defesa de um método reconstrutivo de memórias de sujeitos sociais que agregam e ajudam a compreender a construção identitária dos sujeitos entrevistados.

Discutiremos um pouco mais a respeito da história de vida na seção seguinte, quando relacionamos às especificidades do paradigma epistemológico que norteia a construção dessa investigação.

1.4 O paradigma epistemológico adotado

Para fins de geração e análise de dados, assumimos, nesta tese, a perspectiva da memória, advinda das contribuições da história de vida em diálogo

com os estudos do discurso, especialmente a semiótica de matriz francesa, produzida a partir dos trabalhos de Algirdas Julien Greimas (1973).

A semiótica compreende, em seu campo de estudos, todas as linguagens e/ou códigos como passíveis de investigação, porque entende que os significados se dão pela/na e através da articulação entre as diferentes manifestações da linguagem. De outro modo, a semiótica tem como objeto a significação, o que implica pensar tanto os discursos quanto as práticas, “o devir de regimes de sentido que fazem significar as transformações sociais ou políticas em questão” (LANDOWSKI, 2017, p. 21), nestas estando implicada a própria relação sensível e inteligível dos sujeitos com o mundo natural, dos diferentes discursos, que segundo Greimas, podem ser descritos através do percurso gerativo de sentido, partindo para tanto, do plano de conteúdo. Nas palavras de Fiorin,

Não há conteúdo linguístico sem expressão linguística, pois um plano de conteúdo precisa ser veiculado por um plano de expressão, que pode ser de diferentes naturezas: verbal, gestual, pictórico, etc. (FIORIN, 2011, p. 44).

Essa junção torna possível a significação e seus diferentes efeitos de sentidos. A semiótica se afasta da ideia de uma interpretação cristalizada, mas antes, acredita na construção e organização da linguagem que pode e gera diferentes modos de dizer e interpretar.

Fiorin explica que um texto pode considerar dois pontos de vistas complementares. Por um lado, privilegiando elementos sintáticos e semânticos “responsáveis pela produção do sentido; por outro, poder-se-á compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos” (FIORIN, 2011, p. 10).

Desse modo, privilegiamos, nesse trabalho, o discurso como objeto histórico e cultural complexo, que só pode ser interpretado na confluência dos eixos gerativos de sentidos. Esse entende a linguagem através de diferentes níveis de materialização – que podem ir dos níveis mais simples e abstratos das estruturas sêmio-narrativas (níveis fundamental e narrativo) ao mais superficial, complexo e concreto, isto é, o nível discursivo, em que os termos dos níveis inferiores ganham concretude.

Nesse sentido, há diferentes possibilidades de mobilização do aparato analítico para a compreensão do corpus, o que implica na delimitação de algumas

categorias de análise semiótica, conforme explicitamos na caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa.

A isso se acresce a própria historicidade do dizer, isto é, o dizer sempre se inscreve na ordem da história, da relação com outros discursos, com uma memória discursiva:

[...] o olhar do homem no tempo e através do tempo traz em si a marca da historicidade. São os homens que constroem suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história. As análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade. (DELGADO, 2003, p. 10)

A fala da autora, transposta acima, ilustra com o percurso histórico e ideológico inerentes à delimitação das concepções e das histórias de vida. Nesse sentido, é importante ressaltar que as ideologias são construídas e recombinaadas no decorrer do tempo, o que significa dizer também que os discursos são (re)significados e, com isso, as histórias de vida apresentam ineditismos intransferíveis.

Assim, o conhecimento é interpretado e compreendido através das representações do outro inscrito na história, no percurso da constituição da memória discursiva de quem conta. Ao mesmo tempo, ao lado das questões de ordem social, temos a dimensão da singularidade e da subjetividade. De acordo com Josso, contar história é um processo de percepção de si e que nos auxilia no entendimento de nosso futuro:

[...] é necessário a tomada de consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características da sua subjetividade em exercício. Este processo exige uma responsabilização do sujeito e põe em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. **Esses são os objetivos formativos da abordagem histórica de vida, além das aprendizagens que a abordagem, tal como é proposta, pode favorecer.** (JOSSO, 2004, p.60, ênfase adicionada)

Essas narrativas são recortes históricos de experiências vivenciadas pelos sujeitos alinhavadas ao processo de formação e emancipação pessoal, sexual, social e cultural. É esse o percurso que queremos evidenciar ao destacar aqui os discursos dos acadêmicos homossexuais da UFT.

Na ótica da globalização, de acordo com Bauman, “numa localidade homogênea é extremamente difícil adquirir as qualidades de caráter e habilidades necessárias para lidar com a diferença humana e situações de incerteza” (BAUMAN, 1999, p. 55). Ou seja, é mais “fácil” lidar com o que julgamos “igual”, mesmo tendo consciência de que essa “igualdade/homogeneidade” não existe. É, portanto, num cenário de extrema exclusão e preconceito, que vemos aumentar as políticas e debates que dão legitimidade aos direitos e a não exclusão nas mais variadas esferas da vida das pessoas homossexuais, entre outras minorias.

Sabemos que, com o processo de democratização do acesso à escola, houve uma acentuada disparidade quanto à in/exclusão, pois, embora o acesso se torne universal, a escola/universidade continuam a excluir aqueles considerados fora dos padrões de normalidade preestabelecidos, por meio de estratégias nem sempre explícitas.

Pensar as relações de poder que emanam dos discursos contidos no interior das sociedades é refletir sobre as identidades sociais, cujo apagamento pode desencadear em um retrocesso.

Moita Lopes (2003, p. 19) nos diz que é impossível pensar o discurso sem focar os sujeitos que ali estão: “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que posicionam no discurso de um modo singular assim como os interlocutores”. Da mesma forma, Maher (2008, p. 17) diz “acreditar que as identidades são projetadas, construídas no uso da linguagem”. Tendo em vista estas questões concernentes à identidade, que nos constitui enquanto sujeitos singulares, Josso explica que:

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. (JOSSO, 2007, p. 415)

A diferença é fator inerente a todas as pessoas, “nossos apelos em relação aos nossos interesses comuns como humanos não valerão nada a menos que ao mesmo tempo aprendamos a viver com a diferença” (MOITA LOPES, 2003, p. 34).

Precisamos, de acordo com Zamperetti (2011, p.185) que cita Josso (2004), “tomar consciência em relação ao que fomos e ao/no que estamos nos tornando – subjetividade em exercício”, frutos de significados, reflexão. No re/pensar podemos

aprimorar nossa consciência, responsabilidade, respeito e aceitação das diferenças - premissa básica de qualquer sociedade.

Por isso mesmo, favorecer as representações baseadas na história de vida e formação dos acadêmicos homossexuais é possibilitar o repensar de práticas preconceituosas, rotineiramente instauradas por parte de muitos envolvidos no processo de escolarização.

De outro modo, ao significar suas vivências, os sujeitos buscam significar a si mesmos, a suas experiências e, desse modo, “iluminam processos sociais mais amplos” (SIGNORINI, 2006, p. 56). Ramos Júnior e Silva L comentam que “no cruzamento das narrativas de formação, os elementos em comum vão se traduzindo numa história coletiva, num destino compartilhado que nos propomos a interpretar” (RAMOS JR; SILVA L. 2011).

Ainda na perspectiva de Ramos Júnior e Silva L, reunir história e discurso implica em ressignificações, construções de alteridade:

A história não pode ser reconstituída como uma verdade unívoca sobre o passado, uma vez que vai ser lida (construída) a partir de versões, conflitos, luta de classes, embates entre sujeitos e sentidos que buscam legitimação, pressupondo sempre poder, lacunas, silêncios e censuras. (RAMOS JR; SILVA, L. 2011, p.262).

Lidar com questões discursivas e analisar histórias de vida é pensar a pluralidade. Tendo em vista a discussão reproduzida, até aqui, podemos dizer que estamos filiados a uma concepção pós-moderna de identidade, pautada pela fluidez, variação, por contradições, deslocamentos, que surgem e rumam em diversas direções. E que essas se afirmam sempre em “oposição ao outro”, em contraste com o outro (MAHER, 1998; WOODWARD, 2007).

Ou seja, com a globalização muitas situações se acentuaram no cenário internacional, situações que vão desde crises até a própria busca por afirmações dos sujeitos. Assim, temos a política de identidade que procura dar visibilidade a grupos tidos como marginalizados pela sociedade. Pensar essa política só é possível dentro deste cenário globalizado, em que sujeitos são interpelados a se inventarem discursivamente nas diversas situações a que são submetidos(as) (CASTRO, 2010).

Portanto, o sucesso do discurso acerca das minorias depende, em grande medida, do trabalho do docente, pois este deve ser preparado para saber receber e conscientizar os demais pares envolvidos no processo diário educativo.

1.5 As etapas da pesquisa

Nossa pesquisa foi organizada por meio de três etapas. A primeira contempla a definição do tema, a escolha do referencial teórico geral e a revisão de autores que se mostram relevantes para a discussão proposta, com ênfase especial naqueles que discutem/problematizam acerca de representações de identidade, representação de gênero e de sexualidade.

A segunda etapa consistiu em definirmos o contexto de geração dos registros e como se daria essa geração. Ficou definido que os dados seriam gerados através de entrevistas a acadêmicos homossexuais da UFT, do *câmpus* de Araguaína. Na terceira etapa, passamos a analisar os dados gerados na fase anterior e à redação da tese.

1.6 O contexto e os participantes da pesquisa

A geração dos dados, foco da presente tese, se deu no primeiro semestre de 2015, datando, em especial, em cinco de março de dois mil e quinze. Os participantes selecionados são acadêmicos da UFT, *campus* de Araguaína.

Considerando o grau de especificidade do tema, optamos por entrevistar acadêmicos sem levar em conta a que curso de graduação estavam vinculados. Nesse sentido, temos acadêmicos da Letras, Biologia, Química, Gestão de Cooperativas, Gestão em Logística, História, Geografia, entre outros que se disponibilizaram a participar voluntariamente de nossa pesquisa.

Na ocasião do registro dos relatos, parte de nossos sujeitos de pesquisa não trabalhavam, apenas estudavam e faziam atividades de estágios na universidade, alguns contando com o auxílio de bolsas de estudos (PIBIC ou Bolsa-permanência). Dois de nossos sujeitos de pesquisas são docentes na rede pública de educação e em cursos técnicos. No total, entrevistamos 7 acadêmicos/ acadêmicas, aos quais nos referimos mediante o emprego de pseudônimos.

Entrevista			
	NOME	STATUS	LOCAL
(1)	KEVIN	Acadêmico	UFT
(2)	GAEL	Acadêmico	UFT
(3)	BIBI	Acadêmica	UFT
(4)	NICK	Acadêmico	UFT
(5)	EDU	Acadêmico	UFT
(6)	RAFA	Acadêmico	UFT
(7)	NATAN	Acadêmico	UFT

Nossos sujeitos de pesquisa, de modo geral, se apresentam como sendo de classe média baixa, à exceção do sujeito de pesquisa Bibi que ao enunciar suas memórias demonstra ter sido criada em uma realidade mais abastada, tendo, inclusive, motorista para levá-la e trazê-la da escola. Os demais em sua totalidade vieram de cidades pequenas localizadas no interior tocantinense. A faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa varia de 18 a 32 anos.

Situar os sujeitos de pesquisa em seu contexto de vivência é uma medida primordial para compreender os relatos de vida, bem como a construção de memórias afetivas, ou não, mas que são basilares para a compreensão discursiva. Assim, fatores como classe econômica, faixa etária e grau de escolaridade são fatores extralinguísticos preponderantes para compreensão dos enunciados que analisamos no último capítulo dessa tese.

Ao iniciar o projeto de pesquisa que deu origem a esta tese, tivemos muito receio de como se daria a etapa de geração dos dados da pesquisa, esta foi, inclusive, uma das perguntas da banca de seleção do doutorado: - considerando a especificidade da temática escolhida, como pensa gerar os dados de sua pesquisa? Pergunta nada simples, e que nos fez refletir profundamente, pois sabemos, hoje mais fortemente, que a discussão passa por negociações, discutir acerca da identificação é pôr em pauta elementos da estratificação e que promove, sob muitos aspectos, a exclusão social. Desse modo pensávamos, como acessar o grupo

destinatário sem causar neles a desconfiança, considerando que são muitos os olhares que os objetificam e os descrevem?

Diferentemente do receio que cumulava nosso imaginário, o acesso aos sujeitos de pesquisa se deu de forma tranquila e calorosa. As entrevistas se deram no Campus CIMBA, da UFT de Araguaína Tocantins. O acesso aos sujeitos da pesquisa foi possibilitado através de um aluno contato que, à época, estagiava no gabinete da direção na UFT. Este, ao ser informado dos objetivos da pesquisa, se prontificou a ser um participante. Dali em diante, nosso aluno contato procedeu com várias ligações e pedidos aos colegas que participassem da citada pesquisa, para nossa surpresa, devido a especificidade do tema, os alunos contatados se prontificaram rapidamente a contarem suas histórias, não havendo nenhuma oposição por parte dos sujeitos de pesquisa.

Creemos que o acesso aos sujeitos de pesquisas se traduziu sem resistência devido a possível amizade e confiança advinda do aluno contato. A cada nova ligação, este procedia com explicações sobre o porquê de uma doutoranda em Letras querer entrevistá-los, e mais, desejar compreender as histórias de vida deles. Seguindo as explicações, este falava-lhes do quanto seria importante para o grupo homossexual ter uma “pesquisadora” discutindo gênero, identidade, sexualidade, especialmente no cenário local, Araguaína-TO.

Pudemos entrever, das diversas explicações que presenciamos, a necessidade de haver discussões que enfoquem as questões ligadas as minorias homossexuais, e, portanto, do quanto se sentem silenciados, marginalizados, de diversos modos. Em assim sendo, não observamos nenhuma resistência quanto a serem gravados e/ou serem sujeitos de pesquisa de uma tese.

Ao serem informados de o porquê das entrevistas questionavam, porque você discute sobre gênero, diversidade sexual? Poderei ter acesso a sua tese ao final? Outros explicitavam - como é legal sua temática! Como é bom ver a área sendo alvo de pesquisa e diziam o quanto o campo da diversidade sexual e gênero merece e deve ser debatido, especialmente em pesquisas que discutam sujeitos locais. Não utilizamos diário de campo em nossa pesquisa, apenas as transcrições dos dados gravados.

As entrevistas ocorreram no andamento normal do semestre, nesse sentido, os sujeitos de pesquisas saíam da sala de aula e vinham ao nosso encontro, o que não nos permitia dispor de muito tempo, procurávamos ser o mais objetiva possível,

partindo para as perguntas motivadoras da pesquisa e deixando-os contarem suas lembranças. De antemão, elaboramos um roteiro de perguntas que nos serviu como “gatilho de memórias” no intuito de direcionar nossos sujeitos de pesquisa a contar sobre sua infância, a família, a casa, a escola, suas descobertas, conflitos, entre outros aspectos melhor observados na análise dos dados. Desse modo, optamos pela gravação dos dados e seguido da transcrição.

Os dados gerados foram roteirizados e transcritos *a posteriori*. Apresentamos, a seguir, as convenções utilizadas na transcrição destes registros:

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	
...	pausa de mais de 2 segundos
(...)	supressão de um trecho
((INC))	trecho incompreensível
/	corte sintático
[xxx]	explicação fornecida pela pesquisadora
MAIÚSCULAS	entonação enfática

Em síntese, este capítulo metodológico contribui na contextualização da geração dos dados e, mais que isso, com a opção pela história de vida, é possível resgatarmos sentidos construídos na memória dos entrevistados que, por vezes, vem à tona e nos convida a repensar como essas lembranças contribuem na construção de identidade do sujeito pesquisado.

Figura 1: Inscrição em Muro



Fonte: Disponível em: <<http://leandromd.blogspot.com.br/2013/09/coisas-de-sbc-grafites-na-escola.html>>. Acesso em 04 de abril de 2018.

CAPÍTULO 2

DISCUTINDO IDENTIDADES: *EU NUNCA IMAGINEI. EU SOU, ENTENDEU?*

O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (Tomaz Tadeu da Silva, 2000, p. 96).

Um dos pilares da segregação nasce das questões identitárias, que podem ser discursivizadas de forma explícita ou velada. Se, desde que o sujeito se declara locutor, implanta o outro diante de si (BENVENISTE, 2006), falar de questões identitárias é falar de um “eu-outro” situados no tempo e no espaço linguísticos e constituído por oposições semântico-discursivas.

Citando Ignatieff, Woodward (2007, p. 8) conta sobre a guerra na antiga Iugoslávia, entre croatas e sérvios, quando todas as noites estes trocavam tiros entre si. Ressalta-se que, num tempo não muito distante desse da guerra, estes mesmos soldados, agora inimigos, frequentavam as mesmas escolas, namoravam as mesmas mulheres, reconhecendo-se como semelhantes. O que atua para a construção da igualdade e da diferença? Para o efeito de reconhecimento do outro como igual ou para seu estranhamento e sua edificação como inimigo? No caso narrado, temos “duas identidades diferentes, dependentes de duas posições nacionais separadas, a dos sérvios e a dos croatas” (WOODWARD, 2007, p. 8). Woodward se vale dessa narrativa para pensar a identidade em termos relacionais, considerando que “a identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela”. Logo, a identidade surge na oposição do que ela não é, nesse caso, o sérvio não é o croata, instaurando-se as oposições construídas pelos e nos discursos. “A política de identidade, em outros termos, fala a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização” (BAUMAN, 2005). Discutir sobre identidade, nos obriga a ampliar a ideia de discurso, passando a semiotizar o discurso da/sobre a vida.

Os discursos sobre identidade estão presentificados pelo “colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança” (BAUMAN, 2005, p. 11). Entendemos, então, que as identidades só passam a ser “necessárias” quando, por algum motivo, estas lhes são contestadas ou mesmo

negadas. A crise do pertencimento emerge do que fora negado, como é o caso do autor supra citado, em que sua necessidade de falar sobre identidades advém das contestações acerca de sua própria nacionalidade, conforme declara, de outro modo, não haveria necessidade em se debater sobre o assunto.

Para Bauman (2005), a identidade pode ser observada sob dois vieses, a saber, *as comunidades de vida e as de destino*. O primeiro diz respeito à nacionalidade, ao pertencimento; os membros vivem juntos, porém, diante dos acontecimentos sociais, políticos e/ou econômicos, são levados a migrarem, a buscarem novos lugares para chamarem de “casa”. Pertencimento, nesse caso, é sinônimo de lar, origem, fulgura mais exemplarmente na memória daqueles que algum dia a tiveram, por certo, negada.

Com efeito, a crise do pertencimento também pode ser considerada sob ótica dos grupos LGBTT, devido a sentirem, em algum momento, a necessidade de “procurar meios de fugir das injúrias e da violência, passando pela dissimulação de si mesmo ou pela **emigração para lugares mais clementes**” (ERIBON, 2008, p. 31, grifo nosso). São presentes as memórias em nosso *corpus* acerca da temática migração, em que homossexuais evadem de seu lugar de origem, infância perdida entre memórias para viverem em grandes centros. Os motivos que os levaram a essa transição, muitas vezes precoce, são diversos, como a não aceitação por parte da família. Nesse caso, só podendo viver a orientação sexual na distância, àqueles que temiam envergonhar os pais, ou mesmo buscarem o anonimato em meio à multidão dos grandes centros. A estes é vedado o aconchego do pertencimento, interditados de viverem a tranquilidade do lar.

As narrativas acerca das vivências nas cidades pequenas, nas memórias do sujeito de pesquisa Edu, são povoadas por aspirações, que, a princípio, pareceriam impensáveis, não fosse a mudança, a busca por novos lugares, a necessidade de abandono do lar “(...)Quando eu mudei para Castro no Paraná, eu senti.../ eu me libertei, assim, eu tinha/ eu namorava em público, eu não tinha nenhum tipo de receio, entende?” (EDU). Embora o novo ambiente projete e permita novas possibilidades de socializações, ainda se é um estrangeiro, as marcas da ruptura com o lugar de origem, aparentemente traduzida pelo ideal de libertação, é também a voz que subjetivamente necessita justificar suas razões, os sentidos orquestrado para si, mas que não apagam o lugar da infância.

O segundo tipo de identidade, pensado por Bauman, *as comunidades de ideias*, pode ser observada no fato de sermos confrontados a todos os instantes por princípios, informações que nos interpelam a decidir, fazer comparações, escolhas. Estamos, segundo o autor, alocados em uma era *líquido-moderna*, a efemeridade é um dos pilares dessa era. “Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer, barganhar” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Por isso, não há certezas estabelecidas nesse campo, as políticas de identidade nos forçam a pensar, sobretudo, sobre os sujeitos marginalizados por práticas, ritos, discursos, comportamentos advindos de grupos hegemônicos. “As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” (BAUMAN, 2005, p. 19). Queremos dizer com isso que as identidades são tomadas como construções inacabadas, dependentes da relação com outro:

A identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais para o “pertencimento” quanto para a identidade (BAUMAN, 2005, p. 17).

Em linhas gerais, a ideia acima pauta-se, segundo o autor, no pressuposto de que “a identidade é um monte de problemas”, e que estamos inseridos, conforme destacamos acima, em uma época “líquido-moderna”, cheia de fragmentações e rupturas, e qualquer tentativa de se apreender, ou mesmo, de “solidificar” o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um “beco sem saída” (BAUMAN, op. cit., p. 18).

Em outras palavras, o conceito de identidade nos é caro pelo que sugere de maior, que é nos possibilitar pensar “quem somos” e “o que podemos vir a ser” (WOODWARD, 2007, p. 17). Por isso, a entendemos como uma construção discursiva em constante (re)formulação. Essas (re)construções são feitas a partir das configurações das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre sujeitos sociais e étnicos. Assim, a representação é um processo de significação discursiva sempre culturalmente determinado e sócio historicamente construído (MAHER, 1998; HALL, 2006; SILVA T, 2000; WOODWARD, 2007).

Nesse sentido, a complexidade em se pensar acerca do eu e dos outros, reside no fato de que o processo de significação dos sujeitos é fundamentalmente indeterminado, vinculados que são por uma cultura coletiva que acessa significados diferentes, a depender do contexto e das relações a que se subordinam. A identidade, bem como a diferença são processos simbólicos discursivos que passam por vetores de força e balizamentos que geram disputas. Nas palavras de Silva T. (2007, p. 81):

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado a bens sociais.

Por isso podemos afirmar que identidade e diferença são processos intrinsecamente ligados a relações de poder.

2.1 Perspectivas de poder

Em linhas gerais, interessa-nos pensar como, na linguagem, criam-se ideais de pertença e de separação. O poder simbólico só pode ser traduzido discursivamente, é o eu que vai forjando a identidade do outro, a alteridade, e assim, a partir das imagens que projeta sobre ele. Ao mesmo tempo, o eu também se edifica pela imagem produzida por outrem: “condenado, aparentemente, a só poder construir-se pela diferença, o sujeito tem necessidade de ele – dos “outros” (eles) para chegar a existência semiótica” (LANDOWSKI, 2012, p. 4). Landowski justifica essa necessidade de alteridade em dois sentidos, a necessidade do eu construir sua própria identidade, na dependência dessa oposição elementar e a negação completa de qualquer similaridade entre esse mim e o outro. Na busca de unidade e singularidade, o perigo está em construir a si como centro e o outro como o periférico, ou que tem estatuto menor, ou ainda como inimigo, dada sua inferioridade, sua não similitude ao eu perfeito e uno. A diferença é, nesse caso, amparada pelo princípio da exclusão do diferente.

Analisando as tensões entre nativos e migrantes no contexto francês, nos anos finais do século XX, Landowski (2012) analisa a construção do efeito de universalidade, ou da “francesidade”, que faz erigir um modelo de ser “como todo

mundo”, impondo-se aos outros, os não iguais. De modo invariável, esta sentença direciona no intento de um dever, dever tornar-se um igual, concebido “um valor *universal* aos usos locais, aos modos de viver, de agir e reagir, de sentir e de pensar que são “os nossos”” (LANDOWSKI, 2012, p. 5).

Landowski traz, nas tensões e conflitos vividos na metrópole, uma política de preservação identitária, segundo a qual todos poderiam ser bem vindos a França “de onde quer que tenham vindo, desde que todos, por mais longínquo que seja o lugar de onde vieram, façam o mais rápido possível um esforço para tornar-se *como nós!*” (LANDOWSKI, 2002, p. 5-6). Fundamenta-se, portanto, na crença de uma essencialidade (o modo inequívoco de ser francês), na superioridade (para estar na França se deve agir como os franceses) e na homogeneidade (apagando as arestas da diferença e da alteridade). O outro e suas diferenças e exotividade só são aceitos e apreciados a distância, quando situados no espaço do lá, não no espaço do aqui. A partir dessas reflexões, Landowski sistematiza quatro regimes de interação, denominados como *assimilação*, *exclusão*, *admissão* e *segregação*.

Na primeira, *relação de assimilação*, temos a naturalização do essencialismo. Eu, benevolmente, estendo a mão na busca de transformar o outro em um igual; Landowski (2012) ironiza, a “diferença” do dessemelhante é puro acidente da natureza. Isto é, precisa ser corrigida por aqueles que fazem parte da “cultura superior”. Na mesma ótica, Woodward (2007) comenta que o essencialismo forja muitos equívocos prejudiciais para as relações sociais, sobretudo para os grupos minoritários, enunciando falsos apelos a ditas “verdades”, seja no plano biológico, quanto histórico. A despeito disto, Butler (2014, p. 20) critica a ideia historicamente difundida de que as mulheres são subjugadas devido a existência de um patriarcado universal que continua assombrando a existência das mulheres nas diversas sociedades aos longos dos séculos,

A presunção política de ter de haver uma base universal para o feminismo, a ser encontrada numa identidade supostamente existente em diferentes culturas, acompanha frequentemente a ideia de que a opressão das mulheres possui uma forma singular, discernível na estrutura universal ou hegemônica da dominação patriarcal e masculina.

Embora o uso do argumento do patriarcado seja uma tentativa de auto afirmação do feminino, se mostra na atualidade, argumento falido, pois considera também uma identidade feminina estável. E como já vimos afirmando, essa

estabilidade não se justifica, as identidades são, entre outras coisas, não fixas, não modelares.

A segunda relação instaurada por Landowski (2012) é a *relação de exclusão*, esta, aparece frequentemente nos dados por nós gerados, Natan, nosso sujeito de pesquisa, povoa sua narrativa com lembranças da escola primária, o que nos sugere um valor epistêmico, pois são lembranças, ao que nos parece, bem presentes na memória do sujeito, em que retrata a exclusão sentida pelos colegas de sala e pelo silenciamentos por parte dos professores, diz ele:

Eu acho que os professores poderiam ter me ajudado mais, muito mais. Tipo, porque as vezes eu sentia falta de alguém que pudesse me ajudar ali na educação, que pudesse ali me dar um suporte. ...não só eu, mas outros homossexuais que tinham lá na minha sala, que eu conheço, hoje somos amigos e a gente conversa sobre isso. Que poderiam, tipo, ter falado em algum momento da zoação em sala de aula, que rolava muito: boiolinha, o mão quebrada, o baitola, são nomes pejorativos que eles usavam e que as vezes os professores podiam falar, para com isso, a gente tem que respeitar os outros do jeito que ele é. (NATAN)

Natan narra, neste excerto, eventos corriqueiros de sua vida na escola, que sugerem, marcadamente, uma relação de exclusão gerada pela estaticidade de ação por parte dos professores. Ao que podemos depreender, no imaginário de Natan fala, o sujeito professor é dotado de uma competência, ou seja, o saber e o poder fazer. O saber - pois este poderia dar-lhe o suporte aconselhando-o, conversando. Já quanto ao poder fazer, o professor poderia repreender os colegas que se manifestavam grosseiramente para com ele e os colegas. No entanto, há um não querer por parte do professor, ou quem sabe, um não saber ignorado por Natan, o fato é que o objeto valor almejado por Natan que seria a proteção, o diálogo, a correção dos colegas, não se realiza, conseqüentemente, o resultado é a frustração sentida por Natan e os colegas que viviam na mesma condição. Landowski (2012, p. 10) alerta para o fato de o outro, o dessemelhante, aquele que fugiu da normalidade idealizada ser uma ameaça inassimilável ao grupo, porquanto, deve ser excluído:

A alteridade só pode ser pensada como diferença vinda de alhures, e que assume, por natureza, a forma de uma ameaça. Como se vê, assimilação e exclusão não passam, em definitivo, das duas faces de uma única e mesma resposta à demanda de reconhecimento do dessemelhante: “tal como se apresenta, você não tem lugar entre nós”. (LANDOWSKI, 2012, p. 10)

Se este outro se tornou inassimilável, o ideal é rechaçá-lo, pois é preciso se manter o equilíbrio interno, preservar incólume a homogeneidade do grupo, quer a entendamos pelo viés sócio-econômico, linguístico, religioso, jurídico, político ou ainda em termos de “pureza étnica (LANDOWSKI, 2012).

Essa diferença notadamente enunciada pelos usos linguísticos usados para representar o outro, “*boiolinha, o mão quebrada, o baitola*” privilegia ainda mais o preconceito e propicia distorções sociais graves. É o que Landowski chama de triagem e eliminação do outro, dito de outro modo, é a separação a serviço do apagamento do outro.

Hall (2006) esclarece que estamos passando por uma “crise de identidade”, pois velhas identidades, antes vistas de forma unificadas estão se fragmentando, dando lugar a diversos questionamentos e mudanças no quadro social geral. Essa descentração do sujeito rompe com a arquitetura cultural que tradicionalmente se tinha desenhada, e fragmenta agora as noções de gênero, sexualidade, nacionalidade, raça, entre outros, que outrora se mostravam tão claramente delimitadas e estáveis.

Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política (BUTLER, 2014).

Qualificar, definir, comparar, seja qual for a atribuição ao outro - ao índio, negro, mulheres, deficiente, sem-terra, homem do campo, rastafáris, gays, lésbica, transexuais, entre outros, é sempre uma tentativa de apagamento, pois do ponto de vista do dominador, são grupos, pessoas que por não comungarem com o *mainstream* destoam do processo político, ideológico e civilizatório ideal. Como bem sabemos, tudo o que é ideal foge à regra, pois não se concretiza, fica apenas no sonho, na quimera, na fantasia.

O terceiro regime, pensando por Landowski (2012), o da admissão, as diferenças continuam a existir entre identidade e alteridade, porém, estas convivem de modo pacífico, “ser “diferente” não significa, necessariamente, que seja no absoluto, mas que sua diferença é função do ponto de vista que se adota”

(LANDOWSKI, 2012, p. 14). Nesta perspectiva, é possível haver a convivência pacífica, a integração, sem, porém, perder-se de todo a identidade, a singularidade é mantida.

A admissão intui a não disjunção entre os sujeitos, nela, é possível se estabelecer um laço de aceitação, favorecido pela aproximação entre identidade e alteridade. A relação, nesse aspecto, é de reconhecimento, não há tensão, embora cada lado tenha que manter, em certa medida, uma resistência para que não incorra na homogeneização identitária,

Ao favorecer por princípio a aproximação entre identidades distintas, isto é, orientando-se globalmente no sentido de um movimento centrípeto, ela também contém o princípio contrário, aquele de uma resistência aos efeitos derradeiros desse movimento – à laminagem das diferenças, à redução do múltiplo e do diverso ao uno e ao uniforme (LANDOWSKI, 2012, p. 21).

A resistência pensada pelo semioticista acima, pode ser traduzida como favorável à manutenção da diferença, sua observância se coloca como central para pensarmos as relações identitárias da comunidade LGBTT. Admitir uma identidade coletiva, e reconhecidamente composta por sujeitos de direitos é possibilitar um maior espaço de participação social, política e econômica para esta comunidade. É central a afirmação da identidade para os grupos minoritários, seus sentidos ajudam a refletir sobre a resistência e o não endosso há políticas de apagamento, pois o estado se coloca como aquele definidor de uma identidade superior e a quem todos os sujeitos devem buscar adesão.

Um marco favorável na luta pela legitimação e promoção do reforço a identidade LGBTT foi a criação, em 1995, da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis – ABGLT, sendo esta considerada a maior da América Latina. Em sua pauta diária estão ações a nível legislativo e judicial, no combate à discriminação e violência contra a população LGBTT, traduzida por campanhas de sensibilização junto a políticos e a população. Contudo, embora este seja um elemento de resistência e afirmação identitária na luta por direitos, muitas outras ações políticas precisam ser empreendidas para que haja abalos nos fundamentos sociais e educacionais.

Ainda sob o prisma da admissão, no entanto, destacamos as memórias de Natan acerca da relação conjuntiva que conseguiu estabelecer com o pai, e assim, este se mostra compreensivo em relação a orientação sexual do filho,

(...) Mas o meu pai não, meu pai já é mais tranquilo, por incrível que pareça, meu pai fala, - usa camisinha, eu te vi com um menino... eu acho que aquele menino é teu namorado, tipo, o meu pai é mais tranquilo.
(NATAN)

Aqui temos, então, a pressuposição de uma conjunção passiva, gesto de “amor” entre eu e o outro, supostamente advindas de um equilíbrio estável, na relação. No entanto, em nosso *corpus*, são muitas as passagens que demonstram memórias de segregação (não-conjunção) da identidade versus alteridade, ultimo regime ainda por discutir. É atualizado na memória de Natan a visão androcêntrica de mundo quando afirma, (...) **por incrível que pareça, meu pai fala (...)**, a ordem social ratifica as divisões entre os sexos, ao homem é vedada determinadas atitudes ou reações, subjetivamente vamos incorporando determinados valores e modos de apreender o mundo, estes acabam sendo princípios de visão que demarcam espaços na sociedade e criam diferenças de modo negativo e que, por isso, levam a segregações ou exclusões do meio social.

Dessa maneira, pode-se considerar a resistência como base necessária para se manter uma relação de equilíbrio diante do outro, o sujeito se colocando como parte do processo, e não simplesmente o que aceita as projeções discursivas advindas do outro – sociedade, família, igreja, escola, entre outras instancias.

Por outro lado, o Landowski (2002) interroga, resistir, mas a quê, ou a quem, exatamente, e de que maneira? Em princípio, pode se considerar que se trata de uma questão de natureza filosófica, mas implica nas dinâmicas das práticas intersubjetividades e, que por isso, deveriam ser revestidas como de ordem prática, devido a possibilidade de suscitar em nós o repensar sobre nossas bases; o que sei de mim, sem, contudo, escamotear o outro e lançá-lo em suspenso, atribuindo-lhe vereditos, hostilidades:

O outro, porém, não é apenas o dessemelhante – o estrangeiro, o marginal, o excluído [o homossexual] – cuja presença presumivelmente incomodaria (por definição), mais ou menos. É também o termo que falta, o complementar indispensável e inacessível, aquele, imaginário ou real, cuja evocação cria em nós a sensação de uma incompletude ou o impulso de um desejo (LANDOWSKI, 2012, p. 12).

Da noção acima, entendemos que a relação identidade versus alteridade é resultado da falta, da completude necessária que só pode existir na relação, na troca, no contato com o outro. Nesse aspecto, há um reconhecimento, uma reconhecida singularidade em relação ao outro.

Por outro lado, na segregação, ultimo regime descrito por Landowski (2012), temos a negação total dessa singularidade, embora a exclusão não se dê em definitivo, a estes são reservados espaços, modos de viver administrados, é o caso da polêmica acerca de homossexuais no exército americano,

Ao declarar que homossexuais lá podiam ser admitidos, contanto que não dissessem que o eram, pois isso corresponderia a anunciar que teriam a intenção de praticar atos homossexuais, os responsáveis militares deram uma definição da homossexualidade que dá à declaração de si uma importância considerável. Dizer “sou homossexual” teria por significação “tenho a intenção de praticar atos homossexuais (ERIBON, 2008, p. 69)

Para o exército americano, o dizer, é, de fato, um fazer. A enunciação da identidade homossexual traria ações previamente pensadas e, logo, sancionadas. Nesse caso, reconhece-se a identidade, porém, a interdição, o silenciamento é o único caminho possível para que haja a convivência. Landowski chama a atenção para os efeitos da dissimulação em torno da segregação, que, a depender, pode nos parecer mais branda, ou não,

Embora haja modos e modos de se separar e de “segregar” e uns possam parecer-nos mais inofensivos, outros francamente bárbaros (pois todos os graus são possíveis, entre, por exemplo, o fato, “anódino”, de esnobar seu vizinho fazendo-o sentir gentilmente que, por alguma razão, ele não poderia fazer parte do círculo dos íntimos, e aquele considerado “desumano”, de delimitar, pela lei ou pelo costume, zonas geográficas, profissionais, ou outras reservadas a esta ou àquela classe de párias) (LANDOWSKI, 2012, p. 17).

Em outras palavras, são diversas as possibilidades de segregação, sendo, no entanto, também diversos os modos de aplicação que podem incorrer em práticas mais brandas ou não. O autor comenta que o grupo dominante sabe que existem benefícios que se podem extrair do segregado, seja como forma de mão de obra ou de outra ordem. Segregar, então, não é equivalência da aceitação, da espontaneidade, mas uma forma de conveniência.

Há na segregação uma repulsa pelas misturas entre polos considerados distintos, “as atitudes segregativas têm, de fato, por princípio, ficar, se é que se pode

falar assim, *menos* disjuntivas do que seria possível em teoria, ou mesmo na prática” (LANDOWSKI, 2012, p. 17). Sob um outro aspecto, podemos dizer que a exclusão não se dá de modo absoluto, total, há um “estar-se juntos”, porém, com muitas ressalvas, modos mais ou menos sutis ou mais ou menos vis de se apresentarem. Ademais, é possível observar os mecanismos da segregação na memória de Natan, ao rememorar uma passagem da escola e dos professores:

(...) mas os outros homossexuais que tinham lá na minha sala, que eu conheço, hoje nós somos amigos e a gente conversa sobre isso...que poderiam [professores] ter falado em algum momento da zoação em sala de aula, que rolava muito...boiolinha, o mão quebrada, o baitola – são os nomes pejorativos que eles usavam e que as vezes os professores podiam falar, para com isso, a gente tem que saber respeitar os outros do jeito que ele é. (NATAN)

Paradoxalmente na segregação há um viver conjunto a despeito da diferença, nesse caso, há a segregação que se mostra mais branda e outras, a exemplo do ‘apartheid’, que refletem o gueto (LANDOWSKI, 2012). No caso das memórias de Natan, a relação de alteridade vivida em sala de aula determinava as separações, existia o grupo estigmatizado, aquele reconhecidamente diferente dos ditos “normais”, os sujeitos enunciadores fazem uso de elementos da figurativização – baitola, mão quebrada, boiola – no intento de os enunciatários se crerem como diferentes, àqueles que romperam com o pacto fiduciário e devem, por esse motivo, serem segregados, serão os que viverão a margem, não poderão compor o grupo dos ditos “normais”.

A segregação carrega em si, de modo profundo, a dualidade “que tentamos caracterizar entre *impossibilidade de assimilar* – e, portanto, de tratar o Outro realmente “como todo mundo” – e a *recusa de excluir* (no sentido estrito) (LANDOWSKI, 2012, p. 17). Ou seja, embora o eu rejeite o que o Outro é, não posso negar, de todo, que este não seja uma parte de mim, um elo que nos prende e que não permite que a separação seja total. Diferentemente da admissão, que vê no outro uma comunhão de sentidos, de ideias e que seguramente pode-se estabelecer uma relação de troca conjunta.

De outro modo, o autor nos dá uma clara contribuição, pois nos aponta um caminho que não só o da exclusão, assimilação, admissão ou segregação, mas a possibilidade de um ajustamento, em que o sujeito se descobre a si mesmo na relação com outro; ao contrário de olhar para o que está fora, este passa a ter necessidade de pensar a si pela relação com o outro, adotando, então, uma atitude de não certeza sobre o mundo, que só é possível quando passamos a entender que o outro é também parte de mim, parte de um universo possível e real do que sou.

Desse modo, passo a reconhecer que tenho necessidade do outro, pois me constituo nele também, é um princípio de cooperação. Não há negatização neste ato, a oposição em relação ao outro não é operada para favorecer uma posição de status ou superioridade em relação ao outro, mas de reconhecimento em termos de ajustamento. Ajustar não é a adequação unilateral entre sujeitos, mas, antes, entender que ele é tão sujeito de direitos quanto eu, pleno em sua consciência e em suas decisões, há, portanto, uma reciprocidade nas ações (LANDOWSKI, 2014).

O tema ajustamento é desenvolvido no livro “Interações arriscadas”, de Landowski (2014), traduzido por Silva, L. Na obra, podemos observar uma busca por explicar como o sujeito arquiteta sua relação com o mundo, organizada através de uma narratividade a qual chama de regimes de interação e que são ordenados através de elementos nominados como *manipulação, programação, ajustamento e do acidente*.

Assim, o autor chama de regime de interação os modos de agir dos sujeitos, nesse sentido, apresenta-nos duas regularidades previstas, a primeira seria resultado do *fazer ser*, nela, o sujeito atua no mundo, cria novas realidades como a construção de uma casa, ou o acender de uma luz. A outra regularidade está ancorada no *fazer fazer*, traduzido pela manipulação, agimos intuindo poder imprimir uma vontade de ação no outro, porém para que essa ação se complete é necessário uma troca de papéis, devo me colocar no lugar em que o outro pensa, há, nesse caso, uma relação baseada na interioridade e que se ancora em estratégias de conduta antecipada que visam, em sua maioria, “os estados da alma” (não previsibilidade) (LANDOWSKI, 2014).

Segundo o autor, o regime da programação seria uma espécie de gramática narrativa, traduzida pela noção de papel temático, ou seja, há regularidades previstas para determinados comportamentos e modos de agir, passíveis de antecipação, a exemplo da narrativa do conto de fadas.

A programação pode ser estabelecida também, sob o viés de práticas socioculturais ou coerções sociais. Aqui nos parece pertinente uma aproximação com a discussão das identidades, entretanto, quando tratadas sob o ponto de vista da essencialização, que nega a relação da identidade enquanto construto, mas a celebra por uma via única, programada e legítima de se evocar. Nesse caso, o homem não pode subverter sua narrativa de trabalhador, durão e forte, e a mulher como sendo delicada, amorosa e amiga.

Portanto, nessa lógica, haverá sempre modelos ideais, determinados pelas instâncias de poder da sociedade, os papéis temáticos delimitam o fazer, em contrapartida, a competência modal propicia no sujeito o querer, que lhe outorga razão e motivação para crer, saber, crer que crê, essa competência os capacita a interação que pode levar a manipulação, a depender de suas motivações ou razões (LANDOWSKI, 2014).

Na manipulação, segundo o autor, há a pressuposição da intencionalidade. Assim, deve-se considerar os sistemas de valores do outro para que possa avaliar as chances de sucesso da manipulação. É preciso se colocar na posição do outro, estabelecer uma relação com o mundo do outro, e assim levá-lo a *querer fazer*, o que implicará diretamente no dever *fazer*. Semelhante a manipulação – sedução, provocação, tentação e intimidação - enxergamos o princípio da assimilação, pois conforme já descrito em outro momento, perpetua-se no sujeito o desejo de tornar-se um igual, pois é convencido através de um princípio de benevolência por parte do manipulador que sua identidade de origem não tem importância, e que o correto será se fundir a identidade acolhedora.

Por outro lado, no ajustamento, os sujeitos são levados ao *fazer juntos*, se estabelece então, uma relação de troca de vontade e respeito entre eu e o outro, relação de interação em que me reconheço no outro, pois sou tão sujeito quanto ele, “todo mundo, por definição, é *Sujeito* do mesmo jeito e no mesmo grau, qualquer que seja a natureza das diferenças que o singularize em relação ao outro” (LANDOWSKI, 2012, p. 24). Esse reconhecimento nos encaminha a pensar na perspectiva do regime de ajustamento, para o autor, ajustamento não é a adaptação unilateral do eu em relação ao outro, muito menos levar o outro a submeter-se. Mas, ao contrário, é na relação de interação, do que se busca ou sente no modo de ser e agir do outro, considerando esse actante sujeito como tendo direitos tanto quanto eu. Nesse caso, o actante sujeito é livre para agir ou reagir e assim dotado de

competência, consciente de si e de seus desejos, desse modo, a relação se dá entre iguais, há nessa esfera um *fazer conjunto* (LANDOWSKI, 2014). Há nessa relação o princípio da troca mútua, o contágio, a sensibilidade,

Consequentemente, a interação não mais se assentará sobre o fazer crer, mas sobre o fazer sentir – não mais sobre a persuasão, entre inteligências, mas sobre o contágio, entre sensibilidades: fazer sentir que se deseja para fazer desejar, deixar ver seu próprio medo e, por esse fato mesmo, amedrontar, causar náusea vomitando, acalmar o outro com sua própria calma, impulsionar – sem empurrar! (LANDOWSKI, 2014, p. 50-51).

Vemos no ajustamento uma dinâmica de respeito e sintonia que leva ao sensível, ao sentir. Esse regime nos possibilita perceber como as relações podem ser e/ou são intercambiantes e mais amplas, em termos de reciprocidade, nela, não se prevê o resultado da interação, esta acontece naturalmente. Podemos perceber como se dá o ajustamento observando a memória de Nick em uma passagem enquanto educador do ensino fundamental dois:

*(...) se eu te falar que as crianças, que é o grande público que a gente trabalha não é o grande problema da escola básica não, o problema são os adultos. Por exemplo, eu quando cheguei para os meus alunos do ensino fundamental dois, falei pra eles de forma muito aberta, me abri com eles, fiz uma roda e falei para eles: - **Olha, o professor tá mudando, vocês tão vendo, as características tão mudando. Aí eles falaram – é mesmo, o senhor voltou da greve e tá assim, diferente né! [Nick pergunta] o que mudou? Ai eles – a voz e tá com barba, ta com barba professora? É, ta com barba. Ai eu fui explicando pra eles, vocês sabem o que é transexual? - Não. É um gay? (...) mas eles sabia que era algo diferente, ai fui explicando pra eles, no final falei assim: - **vai mudar alguma coisa entre a gente? Eles, - não, não vai mudar. Cês tem preconceito? – Nam, preconceito é coisa feia. No final foi impactante pra mim, eles vieram, todo mundo me abraçar e falar que gostava muito de mim... (NICK).*****

No caso das memórias de Nick, embora os alunos o reconheçam como diferente - saíra para a greve mulher e voltara agora com barba, a voz mudando - no entanto, ao invés de agirem sob a tutela do julgamento, tentam compreender o que se passa, o olhar não é de recriminação, mas a curiosidade que procura

compreender, não desmerecer, há uma relação justa de contato, o *sensível*. O outro não é “inimigo” para combater, o abraço ao final demonstra o processo de “*contágio* baseada nas qualidades sensíveis dos parceiros da interação” (LANDOWSKI, 2014, p. 17). Nesse caso, é deixado de lado toda e qualquer visão de mundo estigmatizada, definida acerca dos sujeitos, para então ser posta em prática uma dinâmica de sentidos singulares ao outro, efeito da competência estética dos sujeitos.

Esta seria a fase da vida mais harmônica, o lugar em que não haveria a necessidade de se discutir políticas de identidades, pois não mais se apresentariam como problema (BAUMAN, 2005; LANDOWSKI, 2012; HALL, 2006), mas a evidencia de que minha constituição só tem lugar, se para o outro eu também reservar este mesmo lugar, não por outro motivo, mas pelo fato de sermos humanos.

O último regime pensando por Landowski (2014) seria o do acidente, nele emerge a ideia de incerteza, descontinuidade, sorte. Para o autor, “pouco importa que em razão da natureza de suas repercussões pragmáticas, certas descontinuidades sejam vividas disforicamente como desastres e outras euforicamente como acontecimentos felizes” (LANDOWSKI, 2014, p. 71), pois estamos sempre diante do não sentido, da falta. O acidente nos coloca em disforia com a antecipação, perde-se a regularidade dos acontecimentos, o acaso é a regra que nos impõe o risco como moeda de troca.

Deixa-se, por conseguinte, as inquietações da vida e passa a viver à espera do inesperado. Os regimes de interação são teorizados de modo conjuntos, narrativas de experiência dos sujeitos que nos levam a descrição de práticas sociais diversas e que, conseqüentemente, nos levam a refletir sobre os modos como concebemos nossa relação com o outro e com o mundo que nos cerca, muitas são as tramas e os sentidos possíveis em nossa existência semiótica.

Importa enfatizar que o percurso de sentido travado até aqui, acerca das identidades e diferentes interações, nos demonstra como são complexas as dinâmicas das relações sociais, embora saibamos através de diversos autores citados acima, que é na relação com o outro que nos constituímos, essa noção é por vezes e vezes apagada em detrimento de um único polo, aquele considerado hegemônico ou dotado de posição social.

Por isso mesmo é pertinente discutir sobre identidades, pois “o processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais,

tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12). Desse modo, nos filiamos a uma construção de identidade, concebida como construção não fixa ou modelar, mas capaz de rupturas, deslocamentos e incompletudes, destarte, que se afasta do essencialismo propagado pelas instâncias de poder, especialmente as mídias sociais.

Estas tem favorecido de modo eficiente a disseminação de “discursos intolerantes”, conforme discute em Barros (2007), forjados pelo viés identitário. Segundo a autora, os sujeitos rotulados passam a ser considerados maus cumpridores dos contratos sociais, em outras palavras, existem performances que devem ser desempenhadas pelos sujeitos sociais, a despeito de saber agir como homem, saber ser e agir como mulher, entre muitos outros modelos propagados pela estereotipia, é a identidade sendo interpelada.

Nesse sentido, Hall (2006, p. 38) diz que, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38). O princípio da identidade sempre será a inconclusão, sempre passível de novos sentidos, é nesse aspecto que o autor chama a atenção para o termo “identificação, processo em andamento”, que nos afastaria de posturas essencialistas e nos colocaria na busca pelo outro. Ponto de aproximação observado no princípio do ajustamento (LANDOWSKI, 2014), pois necessitaríamos do outro para preencher o que nos falta, nossas diferenciações que só podem ser entendidas na relação com o outro.

É nesse aspecto que notamos contribuição em discutir sobre identidades na presente tese, pois devemos elaborar contra discursos que favoreçam o repensar das relações e ações dos sujeitos, suas estratégias de manipulações discursivas e identitárias na busca pelo ajustamento, pelo respeito e por uma consciência plena de que o outro também pode ser eu, a diferença notadamente está na ótica de quem a coloca.

Figura 2: Festival Curta o Gênero



Fonte: Disponível em:
<<http://forumdasjuventudes.org.br/wp-content/uploads/2015/10/curta-o-genero.jpg>>.
Acesso em: 07 de abril de 2018

CAPÍTULO 3

IDENTIDADES DE GÊNERO

A categorização da vida parece dar-se preferencialmente por meio de oposições: ao olharmos o mundo, nos deparamos com binarismos de toda a espécie – dia e noite; sol e lua; água e fogo; frio e quente; homem e mulher; assentando os sentidos do mundo a partir de divisões entre termos contrários. Tratar acerca desses binarismos que emprestam sentido ao mundo e às relações entre os sujeitos é peça chave para entendermos quais mecanismos teóricos e ideológicos permitem que nos organizemos de tal ou qual modo, e que tipos de discursos têm sido apregoados ao longo da história sobre quem somos, mas também quem devemos ser e como devemos agir, isto é, que modos de distinguir e categorizar são naturalizados e passam a adquirir caráter normativo. Consideremos a esse respeito às questões relativas ao gênero.

Os séculos XX e XXI têm se apresentado como divisores de águas, pois advêm desse período, entre outras coisas, polêmicas que versam sobre a natureza do homem e da mulher. Questões que pareciam tão logicamente organizadas se insurgem com força no cenário social, estamos no campo das identidades de gênero.

A história tem nos mostrado que a luta pela legitimação do feminino não é nova e desde há muito as mulheres lutaram insatisfeitas quanto a sua invisibilidade perante a sociedade, invisibilidade esta que as colocava em desvantagem quanto a direitos sociais, políticos e econômicos. As discussões iniciais em torno do gênero, de modo mais acalorado se deram por volta do século XIX, no Ocidente. Nesse século, a iniciar pela Inglaterra, as mulheres começaram organizar-se para a militância em favor de seus direitos, começando pelo direito ao voto e, nesse sentido, o “sufragismo”, definido como um movimento voltado para estender o direito de voto às mulheres, se tornou um dos grandes marcos da luta feminista na história (LOURO, 1997). Com sua amplitude a diversos países ocidentais, embora com forças e/ou resultados diferentes, o “sufragismo” passou a ser considerado a primeira onda do feminismo. Embora, a princípio, seus apelos fossem ligados a lógica da família, o acesso ao ensino e ao trabalho de determinadas profissões,

estes, contudo, traduziam os interesses de mulheres brancas e de classe média, desse modo, o movimento, aos poucos, foi sendo enfraquecido (LOURO, 1997).

Um pouco mais adiante, especificamente na década de 1960, segundo Louro (1997), inicia-se uma batalha do movimento feminista, agora não somente por questões sociais e políticas, mas colocam-se em pauta as construções teóricas trazidas pelas militantes e estudiosas da época, a novidade é que o conceito de gênero começa a ser problematizado por militantes e críticos.

O ano de 1968 trouxe consigo o ponto alto do inconformismo feminista que vinha sendo travado há muito, não só pelas mulheres, mas agora por outros grupos que viviam subordinadas aos arranjos sociais e políticos da época, como as minorias LGBTT. O preconceito, a segregação, a aplicação de teorias universais e o silenciamento em relação a determinadas classes foi gerando um inconformismo que resultou em outros movimentos sociais (LOURO, 1997). Nas palavras da autora,

(...) de uma forma muito concreta, a manifestação coletiva da insatisfação e do protesto que já vinham sendo gestados há algum tempo. França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, o vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento (LOURO, 1997, p. 15).

Desse modo, sujeitos antes invisíveis aos olhos da sociedade e do estado, passaram a reivindicar seus direitos, “ousaram se expor a todas as formas de violência e rejeição social” (LOURO, 2001, p. 542). Embora, à época, as lutas estivessem apenas se iniciando, o sujeito homossexual já era tido como desviante, estigmatizado, aquele que subvertia a ordem esperada da sociedade.

Louro (2001) conta que no início dos anos de 1970 os discursos que emergiam acerca dos homossexuais, especialmente nas sociedades ocidentais, giravam em torno da moralidade, sendo que alguns grupos enunciavam acerca do caráter desviante e outros da naturalidade, mas o consenso era de que os homossexuais eram um ‘tipo’ humano diferente.

Ademais, de acordo Dalagassa et al (2017) na Cartilha desenvolvida pelo Grupo de Trabalho de Políticas de Classe, questões Étnicorraciais, Gênero e Diversidade Sexual – GTPCEGDS, a pauta feminista, juntamente com questões

ligadas aos movimentos LGBTTT a pauta emergia de modo evidente e tem pressionado as sociedades na busca pela ampliação de Direitos Humanos.

Nesse sentido, vem de 1969 a instauração do marco do Movimento LGBTTT, através da Revolta de Stonewall. No entanto, é importante frisar que o movimento, considerando seu enquadre na história, não nasce com o marco citado, antes, tem-se uma carta escrita pelo médico húngaro – Karóly Benkert – em que escreve ao Ministério da Justiça alemã acerca do código penal da época, especialmente o artigo 175, que declarava que os atos sexuais praticados entre homens eram delito. Este também é o primeiro documento que aparece o termo “homossexual”, o termo heterossexual também foi alcunhado pelo mesmo médico (DALAGASSA et al, 2017).

Ainda segundo os autores acima, no final do século XIX e início do século XX, Emma Goldman, anarquista, de origem judaica e que escrevia manifestos libertários acerca do feminismo, tem a tarefa de defender Oscar Wilde em um processo por conta da sua homossexualidade, foi condenado por dois anos de cárcere, com trabalhos forçados. Bayer cita uma passagem do juiz que presidiu a ação de Wilde, este diz:

Até hoje nunca me coubera julgar uma causa tão asquerosa como a sua. É verdadeiramente necessário fazer um grande esforço para não traduzir numa linguagem que me recuso a adotar os sentimentos que depois de haver ouvido os pormenores deste ignóbil processo devem ser sucitados no, ânimo de qualquer pessoa respeitável para quem a palavra pudor tenha significado. De que o júri apresentou uma sentença justa, não posso ter a mínima dúvida. (BAYER, 2015, p. 1)

Wilde foi solto dois anos depois e morreu em 1900, pobre em Paris, acometido por meningite que se agravou devido ao álcool e a sífilis (BAYER, 2015).

De volta a Revolta de Stonewall, ocorrida em 28 de junho de 1969 em Nova York, no bar Stonewall, em que ocorre uma batida da polícia. Na época, era comum haver batidas em lugares frequentados por gays, lésbicas e pessoas trans, foram três dias e noites de enfrentamento a polícia. Nasce desse evento os primeiros grupos militantes, incluindo jornais da época que se dispunham a lutar pelos direitos de gays e lésbicas (DALAGASSA et al, 2017).

Um ano após a revolta descrita acima, inicia-se, segundo Dalagassa et al (2017), as primeiras marchas do Orgulho Gay em Nova York, Los Angeles, São Francisco e Chicago. Uma importante conquista se deu em 1973 devido ao termo

homossexualidade ter sido retirada pela Associação Americana de Psiquiatria da lista de transtornos mentais e em 1975 a Associação Americana de Psicologia faz o mesmo, e somente em 1990 a Organização Mundial da Saúde retira a homossexualidade e a orientação sexual do Código de classificação de doenças (CID) ratificada em 1992. O dia 17 de maio passa a ser considerado o Dia Internacional de Luta contra a Homofobia (DALAGASSA et al, 2017).

Nesse interim, alguns livros clássicos marcaram a história das lutas das minorias, especialmente das discussões em torno do gênero e se tornaram um novo fundamento para uma nova onda do feminismo com reverberações na comunidade LGBTT, a exemplo: *O segundo sexo*, de Simone Beauvoir, publicado em 1949 e que institui uma das máximas do feminismo: “não se nasce mulher, se torna mulher”. É imperativo dizer que, embora seja uma frase efusivamente citada, instaura, entre outras questões, uma polêmica, que se constrói quanto aos limites do corpo.

Segundo Butler (2014), o corpo não é um meio passivo em que se inscrevem significados culturais, não se pode afirmar que o corpo signifique antes da sua marca de gênero. Todavia, a autora chama a atenção para o fato de Beauvoir separar sexo e gênero como instancias distintas, conseqüentemente, dentro dessa ótica, poder-se-ia o gênero feminino emergir de um corpo masculino, sendo o contrário também possível, Beauvoir não deixa claro como deve ser construído o gênero. Portanto, poderiam ser vastas as possibilidades de se pensar o corpo, não mais como sendo masculino e feminino, mas como algo aberto.

Em consequência, diz Butler (2014), não podemos pensar que toda e qualquer possibilidade de gênero seja possível, mas que existem fronteiras analíticas que condicionam os discursos. Portanto, os discursos criam representações, são eles que definem as possibilidades de configurações possíveis e imagináveis na cultura.

Desse modo, Butler acredita que a ótica de Beauvoir é limitada, no sentido de que se mostra acrítica a dualidade cartesiana entre liberdade e corpo, largamente discutida na tradição filosófica, e assim, qualquer desenho “acrítico da distinção corpo/mente deve ser repensada em termos de hierarquia de gênero que essa distinção tem convencionalmente produzido, mantido e racionalizado” (BUTLER, 2014, p. 32). Para a autora, mais do que pensar sobre o sexo, devemos, sobretudo, levantar uma bandeira acerca dos substratos de poder que invisibilizam as construções discursivas e que colocam o sexo como anterior a cultura.

Em outras palavras, as diferenças entre homens e mulheres ainda pairam sobre o sexo, o biológico, mesmo depois de tantas discussões e avanços. Marx (2006) na obra *Sobre o Suicídio* constrói uma crítica social as causas do suicídio e a opressão das mulheres nas sociedades modernas, demonstra, inclusive, que o suicídio extrapola a condição social.

As pessoas agem entre si como estranhas, numa relação de hostilidade mútua: nessa sociedade de luta e competição impiedosas, de guerra de todos contra todos, somente resta ao indivíduo é ser vítima ou carrasco. Eis, portanto, o contexto social que explica o desespero e o suicídio (MARX, 2006, p. 16).

Conforme está descrito no livro, esta não é uma obra científica, mas resultado de anotações, incidentes seguidos de comentários. A obra nasce a partir de investigações de Jacques Peuchet, diretor de arquivos da Polícia Francesa, em que lhe chamou a atenção os diversos casos de suicídio da época. Três dos quatro casos de suicídio analisados, se referem a mulheres vítimas do patriarcado, segundo Marx:

Entre as causas do desespero que levam as pessoas muito nervosas-irritáveis a buscar a morte, seres passionais e melancólicos, descobri os maus-tratos como o fator dominante, as injustiças, os castigos secretos, que pais e superiores impiedosos infligem às pessoas que se encontram sob sua dependência. **A Revolução não derrubou todas as tiranias; os males que se reprovavam nos poderes despóticos subsistem nas famílias; nelas eles provocam crises análogas àquelas das revoluções.** (PEUCHET/MARX, 2006, p. 18, grifo do autor).

Desse modo, as causas do suicídio nem sempre se mostram como de ordem psíquicas, mas, sobretudo, a partir das questões sociais. Na obra em questão, a opressão contra a mulher marcadamente exercitada pelo poder dos homens, seja este o pai ou o marido, tem no suicídio uma espécie de libertação, último recurso usado contra os aviltamentos da vida privada. Desse modo, a mulher devia ser aquela sempre revestida de uma moral ilibada, casta e refinada no tratamento, essencialização das identidades.

Nessa ótica, Butler argumenta que a teoria feminista, “tem presumido que exista uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres” (2014, p. 17). Ou seja, podemos depreender dessa classificação duas questões, uma que versa sobre o plano político e a outra, no plano das representações.

Do ponto de vista político, a categorização se mostra necessária, pois existe uma luta pela visibilidade e legitimação das mulheres e das minorias de um modo geral, daí a necessidade de se afirmarem papéis. Por outro lado, do ponto de vista da representação, teríamos a expansão das qualificações do ser sujeito, levando, desse modo, a contestações quanto ao termo mulheres, portanto, não havendo mais uma fixidez de sentido (BUTLER, 2014). Na linha da representação, há um desfavor em conceber o termo “mulheres” como estratégia de afirmação política, pois se passa a falsa noção de que haja em todas as mulheres uma identidade comum, numa perspectiva essencialista e biologizante.

Butler (2014) fala sobre as armadilhas advindas da noção de universalidade do patriarcado encontrada nos discursos feministas:

A urgência do feminismo no sentido de conferir um status universal ao patriarcado, com vistas a fortalecer a aparência de representatividade das reivindicações do feminismo, motivou ocasionalmente um atalho na direção de uma universalidade categórica ou fictícia da estrutura de dominação, tida como responsável pela produção da experiência comum de subjugação das mulheres (BUTLER, 2014, p. 21).

Em outros termos, essa reivindicação, possivelmente necessária aos ideais políticos, serviu de escopo para a produção de discursos massificadores em torno da identidade feminina como uma e sempre relacional – masculino em oposição ao feminino, implica dizer que, nessa acepção relacional, haveria apenas um único modo de ser mulher e esta se construiria na relação de subordinação ao modelo cultural dominante e que exclui todas as outras possibilidades de se pensar outros modos de ser como o ser gay, lésbica, trans, entre outros.

Butler argumenta que é sugestão dela “que as supostas universalidade e unidade do sujeito do feminino são de fato minadas pelas restrições do discurso representacional em que funcionam” (BUTLER, 2014, p. 21). A autora, considera, desse modo, “o “sujeito” não como indivíduo, mas uma estrutura linguística em formação” (BUTLER, 2015, p. 11). Para a autora, o sujeito está em constante processo, um *devenir* infinito que o faz se reinventar a todo tempo. Portanto, nenhum indivíduo pode se tornar sujeito sem antes ter passado pelo processo de sujeitamento, sendo, nesse caso, as relações sociais que determinam estes sujeitos. Desse modo, a autora passa a adotar o termo identificação, que se caracteriza como a

concretização através da performatividade, e assim o sujeito é livre para criar identificações de gênero através do uso da fantasia.

Desse modo, a discussão de gênero tem conseguido abalar as searas políticas, sociais e ideológicas das sociedades, sobretudo, no cenário brasileiro. Conforme Scott (1995, p. 72) “as feministas começaram a utilizar a palavra gênero mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”. Ou seja, é um termo pensado, antes, pelas ciências sociais, que supõe a criação de uma maneira de se refletir sobre as identidades sociais (homem e mulher). Seu maior objetivo era possibilitar formas de rebater discursos machistas e que subordinavam as mulheres a um segundo plano, enquanto que a voz legitimada era sempre a do homem. Segundo a autora, a palavra gênero é plena de possibilidades ainda por serem examinadas:

Porque em muitas línguas indo europeias há uma terceira categoria – o sem sexo ou o neutro. Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que torna possíveis distinções ou agrupamentos separados (SCOTT, 1995, p.72)

Scott (1995) lembra-nos da arbitrariedade dos signos, nos fala da tentativa inócua de se tentar aprisionar os sentidos das palavras, pois segundo ela, as palavras têm história, estas passam pelo jogo da invenção humana. Portanto, para a autora, há possivelmente uma diversidade de formas para se analisar a palavra gênero, não sendo necessário, contudo, posicioná-la em termos cristalizados. Todavia, acerca da essencialização das identidades, Audre Lorde³ (2009, p 24) se posiciona dizendo que “nasceu negra, lésbica, feminista, socialista, poeta, mãe de duas crianças incluindo um garoto e membra de um casal inter-racial” e que nesse caso, considerando a marjoritariedade define-se como desviante. Por isso mesmo, diz Lorde que qualquer ação contra homens gays é também e paulatinamente ataque a pessoas negras:

³ Retirado e traduzido de “I Am Your Sister - COLLECTED AND UNPUBLISHED WRITINGS OF AUDRE LORDE”, Oxford University Press, 2009.

Pessoas negras são vítimas potenciais. E esse é o estandarte do cinismo da direita encorajar membros de grupos oprimidos a agir uns contra os outros, e por tanto tempo a gente é dividida por causa de nossas identidades particulares que nós não podemos juntar-nos todos juntos numa ação política efetiva. **Dentro da comunidade lésbica eu sou Negra, e dentro da comunidade Negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas Negras é uma questão lésbica e gay porque eu e centenas de outras mulheres Negras somos partes da comunidade lésbica.** (LORDE, 2009, p. 25, grifo nosso).

Baseando-nos nas discussões de Lorde, entendemos que a discriminação de gênero perpassa outras formas de discriminações como de classe, de cor, religião, orientação sexual, entre tantas outras, a busca, deve-se dar no aprofundamento de discussões que reconheçam a necessidade de integrar as diversas diferenças em um plano central de direitos humanos. Crenshaw (2002, p. 174) diz que “o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres”. Assim ocorre que a exemplo de mulheres de grupos étnicos ou lésbicas, não obstante, veem suas reivindicações deixadas de lado em função de categorias mais amplas como raça e gênero, a análise detalhada das diferentes dinâmicas de necessidades favoreceriam construtos de proteção mais animadores, considerando os grupos minoritários.

Nessa linha, Scott (1995) explica que o mais importante é como ocorrem as construções culturais considerando as diferenças. Não obstante, diferentes instancias de poder criam e legitimam conceitos acerca das identidades de gênero e sexo e os aprisionam em modelos fixos que reforçam as desigualdades sociais. Nesse sentido, a interseccionalidade “é uma conceituação do problema que busca captar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação”. Ou seja, com a interseccionalidade objetiva-se, portanto, analisar para além do ser mulher, mas é evidenciado outras relações, como o ser LGBTT, o ser negra, a etnia, a religião, entre outras ampliações de concepções e como sua relação afeta os sujeitos sociais.

As memórias de Nick exemplificam a discussão acerca da necessidade de se pensar as relações interseccionais, e não somente a sobreposição de uma identidade em detrimento das demais que se afiguram nos sujeitos, diz Nick:

Outra coisa que posso te falar também que eu não sei mentir, que é a questão da beleza, se eu fosse, por exemplo, um transgênero e gordo, teria sofrido uma discriminação triplicada, mas como eu comecei minha transição e fiquei mais bonito, inclusive as meninas falam isso, até alguns meninos, alguns gays falam. (NICK)

Nesse caso, não é só o fato de ele ser transgênero que afetaria a relação de pertença ou mesmo de aceitação do grupo destinador, mas outras identidades sobrepostas poderiam figurar como elemento passível da triagem e atitudes de preconceitos. Ao eleger uma identidade em detrimento das diversas possibilidades que se cruzam corre-se o risco de oprimir direitos. Desse modo, promovendo mais segregações, a exemplo das reivindicações de mulheres negras e brancas quanto a opressão sexual, pois embora sejam mulheres, um hiato as separa em termos de realidades "logo perceberam que a raça provocava uma fissura que impedia a união de negras e brancas numa luta supostamente fraterna por uma causa comum" (CALDWELL, 1999, p. 26). Nesse sentido, é preciso refletir acerca do que deve/pode ser combinado em termos de identidades para que não haja sobreposições que mitigue direitos. A exemplo das minorias sexuais - gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros entre outros, Melo e Gonçalves esclarecem que:

Quando é discriminada por não ser admitida num emprego por sua aparência (negra), o eixo de opressão que se expressa nesta situação é dado pela posição numa sociedade racializada, pelo racismo, **que não pode ser facilmente dissociado, porém, do sistema sexual e do sistema de gênero, já que esta pessoa negra é também mulher e lésbica, objeto, portanto, de machismo e lesbofobia**, a despeito da aparência de que apenas o racismo a oprime numa situação específica. (MELO e GONÇALVES, 2010, p. 168, grifo nosso).

As identidades se entrecruzam, separá-las apenas levará ao reforço de mais preconceitos, nesse sentido, não devemos pensar orientação sexual e identidade de gênero como atributos identitários únicos, pois se articulam de diversos modos como idade, raça/cor, classe social entre outros (MELLO et al, 2011). O autor explica que é fundamental refletir sobre como os distintos eixos de subordinação se entrecruzam em relação a um sujeito social, pois ver-se-á como a exclusão e/ou aceitação os impactam e como são distintas, a depender do contexto em que se encontra.

No que pese as polarizações, Butler (2014) também critica a noção de sexo e gênero enquanto instâncias cristalizadas, para ela,

O gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada”, ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2014, p. 25).

Este é um ponto polêmico, pois se o gênero é construção, passa antes pela determinação, seja ela cultural, social e/ou histórica. Por outro lado, Butler (2014) comenta que, se considerarmos esse viés, estamos creditando que o gênero seja pensando em torno de uma lei cultural e que se torna tão determinada e fixa quanto a formulação da própria biologia, porém nesse caso, a cultura seria o parâmetro.

Ou seja, estamos novamente no plano da construção, é a cultura novamente sendo posta em debate, por outro lado, sem levar em conta as análises que evidenciam a necessidade de se pensar as intersecções identitárias. Butler (2014) sugere que essa controvérsia paira sobre o livre arbítrio e o determinismo. Para a autora, são os discursos, os dogmas que forjam e estabelecem sentidos e limites, seja para o gênero ou o sexo fixo ou livre,

Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (BUTLER, 2014, p. 28).

Ou seja, os limites são postos, há condicionantes linguísticos que demarcam as possibilidades do gênero. Assim, compreende-se gênero como o significado assumido por um corpo, social ou histórico, sendo este masculino ou feminino e que precisa ser problematizado no cruzamento com diversas outras identidades sociais.

Louro (2014) fala da sexualidade em que os sujeitos podem exercê-la de diferentes formas, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Não se pode esquecer também que essas identidades são demasiadamente inter-relacionadas. Numa outra ótica, seja o feminino ou masculino, estes podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais, negros, brancos, amarelos, professor(a), médico(a), ateu, católica, protestante, etc. Assim as identidades são um constante devir, Louro (2014) esclarece que as identidades são

construções sempre em processo, não há momentos ou idade para se ter certa e assentada as identidades sexual e/ou de gênero.

Bauman (2005, p.26) diz que, “a ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é””. Ou seja, é o dever ser em detrimento do poder ser, voltamos à realidade dos padrões estabelecidos, fixos. Nesse caso, as identidades, sejam elas de gênero ou sexuais, devem atender a padrões anteriormente determinados que me ditam como devo agir, mesmo não me reconhecendo naquela identidade.

Louro esclarece que as identidades sexuais se instituiriam, a despeito de como vivenciamos nossa sexualidade,

[se] com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, o sujeito também se identifica, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas. (LOURO, 2014, p. 30)

Entendemos, então, que não importa a relação, as identidades são sempre construídas, haverá sempre a possibilidade de novas projeções nesse campo. Visivelmente estas são questões pertinentes de serem pensadas, porém, desde sempre as linhas divisórias quanto ao querer ser e o poder ser foram estabelecidas, confronta-las é a questão que se coloca.

Romper com padrões, especialmente calcados na religiosidade nunca foi tarefa fácil, o ceticismo encontra lugar no coração daqueles que armados com o condão das identidades fixas e pré-originadas insistem em se manter reticentes quanto às possibilidades outras de se poder ser e, nesse sentido, Landowski fala sobre como a manutenção dessas identidades ocorrem e como a diferença se reforça,

“O que eu sou é o que você não é”. E, claro, nesse caso o sujeito que diz Eu, ou o que diz Nós, é um sujeito que “sabe” ou que, pelo menos, *crê saber* o que vem a ser o Outro. Ele não precisa, no mais, estar muito informado sobre isso nem ir procurar bem longe: para fundamentar sua própria certeza de ser Si, a única coisa que lhe importa, a única “verdade” da qual precisa se assegurar é que o Outro é o “outro”, e que o é categoricamente: natureza *versus* cultura, bestialidade *versus* humanidade, Eles *versus* o Nós, todos esses pares de contrários se equivalem, para falar da mesma relação de exclusão mútua (LANDOWSKI, 2012, p. 25).

Negar (a)s identidades do outro não leva a interdição ou a verdade do sexo, os elementos negativos que constroem as diferenças, como “proibições, recusas, censuras, negações” (FOUCAULT, 2014, p. 17) apenas reforçam ainda mais seu caráter, organizar silêncios também é uma forma de dizer.

Muito embora no passado, por um interesse público, diz Foucault (2014), se quisessem silenciar o sexo, inclusive com evolução da pastoral Católica e do Sacramento da confissão, depois do Concílio de Trento em que a Contrarreforma se dedicou em todos os países Católicos, a incentivar as confissões e os exames de si. Este, no século XVIII, ressurgiu através de uma incitação política, econômica e técnica. Os governos percebem que tem de lidar com a população e seus fenômenos específicos: natalidade, morbidade, fecundidade, saúde, doenças, alimentação, moradia. Há uma multiplicação da população que incide diretamente sobre a política do sexo, este se torna um problema social, político e econômico. Há que se examinar as formas contraceptivas, esterilidade, celibato. Assim, formam-se diversas teses sobre o sexo; o estado, agora, intervindo na conduta sexual da população, seus efeitos, o biológico, o econômico. Nessa senda, surgem campanhas morais e religiosas, medidas fiscais para determinar o comportamento sexual dos casais.

Continua Foucault (2014), o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado, sendo agora pensando na ordem da pedagogia, da economia, da medicina, da psicologia e da justiça. Até o final do século XVIII, nasceram três códigos que fixavam as linhas divisórias entre o certo e o errado nos costumes, são eles: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Foucault (2014) comenta que estes podiam condenar tanto a homossexualidade quanto a infidelidade, o casamento sem o consentimento dos pais quanto a bestialidade. O hermafrodita foi por muito tempo considerado como criminoso, ou filho do crime, seu modo anatômico confundia a lei que separava os sexos. Por outro lado, os séculos XIX e XX foram iniciadores das heterogeneidades sexuais. No entanto, diz o autor, a medicina penetrou de modo vigilante e, porque não dizer danoso, na vida do casal, esta instituiu uma série de patologias orgânicas, classificações estranhas e analíticas que encravadas no corpo, atribuí-lhe sentidos, os homossexuais passam a ser “coisa” e medicalizável (FOUCAULT, 2014). Reivindicar foi necessário, a sexualidade teve que passar paquera o domínio público.

Uma nova ordem política se impõe, a heterossexualidade se apresentou como estratégia de manutenção de poder que por muito tempo subjugou/subjuga àqueles que negam haver apenas uma forma de amar, de se relacionar.

Assumir a singularidade do sujeito, ter consciência de si não é tarefa fácil, ir contra as performances hegemônicas, muito menos. Porém, “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (BUTLER, 2014, p. 36). Ou seja, não se pode aprisionar o gênero, este não pode obedecer a uma ordem normativa e definidora. Por isso mesmo, “o sujeito” não é um indivíduo, mas para Butler (2015), uma estrutura linguística em formação. Há sempre um processo de *devir* instaurado no sujeito, este se (re)arranja, se (re)organiza em função das situações.

Essa noção dialética de *devir*, segundo Salih (2015), autora que analisa os trabalhos-chave de Butler, tem base nas teorias de Hegel, pois para Butler, o conhecimento avança em convergência entre oposição e negação, em que não há a certeza absoluta, mas sempre proposições, nunca o acabado, o verdadeiro.

Butler, comenta Salih (2015), em suas discussões, demonstra grande preocupação em desestabilizar a categoria “o sujeito”, daí muitos a chamarem de a teórica *queer*. O *queer* é um movimento que não tem a preocupação com definições, é uma forma de vida que se coloca contrária aos ideais normativos da sociedade, levando em consideração todos os tipos e concepções de sexualidade. É dessa teoria que se inicia discussões sobre a performatividade. De acordo com Butler (2002, p. 64), “o gênero é performativo porque é resultado de um regime que regula as diferenças de gênero”. Ou seja, há uma hierarquização nos comportamentos e modelos sociais que criam ritos e formas do que pode ser masculinos e femininos.

Considerando uma relação pós-estruturalista e teoria *queer*, impõe-nos, segundo Louro (2009), que se questione a fixidez do par hetero/homossexual, pois ambos são elementos conjuntos e interdependentes, necessitando-se mutuamente para se afirmar. A autora advoga a favor de se empreender uma mudança epistemológica que altere a visão binária e seus efeitos sobre as identidades, pois só assim será possível perceber significativas alterações nos modelos identitários hegemônicos.

É nesse o cenário que inscrevemos nossa tese, dando especial atenção às questões de identidade de gênero e sexualidade nos discurso dos acadêmicos homossexuais da UFT, buscando, entretanto, refletir sobre suas histórias de vida e

formação. Acreditamos que esse cenário conflitivo no qual estamos nos embrenhando é complexo por demais, e que as perspectivas que aqui assumiremos configuram-se apenas como um olhar possível dentre vários. No entanto, é necessário que haja o enfrentamento das múltiplas formas de violências e dos despropósitos vinculados a mecânica de poder instituídas na sociedade e que inegavelmente perpetuam marginalizações, especialmente pelo viés enunciativo. (Re)significar valores, discursos que propaguem o respeito a vida é uma questão urgente para a saúde pública.

3.1 Gênero e Escolarização

A escola, desde sempre, é lugar de múltiplas distinções, a começar pelo público, com menos ou mais favorecimentos financeiros, a sociedade, de um modo geral, sabe quais escolas podem, ou não, frequentar e a própria estrutura arquitetônica diz muito sobre para quem aquele espaço foi criado. A localização escolar, inclusive, demarca o público e os tipos de acessos que se poderão ter, porque há as escolas centrais, as periféricas, as do campo, as que recebem mais verbas, os professores melhores capacitados, considerando seu maior ou menor acesso a especializações, etc.

Estes sentidos, subjetivamente ou não, acabam por guiar comportamentos e, por vezes, cristalizar preconceitos, pois se reafirmam a crença de que diferença significa desigualdade. Lá, em sua maioria, não se tematiza ou discute que, entre outras coisas, “somos sujeitos da diferença”, basta olharmos a nossa volta – nossa família, “todos” nascidos do mesmo pai, da mesma mãe, mas tão diferentes, seja no comportamento, no falar, no vestir, nas crenças, na cor dos olhos, na cor dos cabelos.

Nessa dinâmica da invisibilidade e da diferença, a escola vem sendo alvo de críticas. Seu modo conservador de ensinar, alicerçada em uma lógica reprodutora do conhecimento, perpetua padrões, modelos de identidades e de corpos. Não por acaso, a escola tem sido chamada a contribuir no enfrentamento político e social dessa irracionalidade opressiva que teima em prescrever o que considera como o ideal.

Assim, muitas construções culturais delineadas no interior das escolas contribuem para cristalizar preconceitos, muitas vezes naturalizando a diferença como deficiência (do outro, perante os valores do eu).

Embora os processos históricos-sociais confirmem que o estado de naturalidade do mundo é multi, ou seja, diverso, muitos currículos escolares ainda atuam, por mecanismos outros, como forças de silenciamentos da diferença, da diversidade, da alteridade (SILVA T, 2000).

Acontece que, de forma sutil, somos treinados para olhar as recorrências, aquilo que me iguala ao outro, sancionando negativamente as diferenças, ao que foge ao ideal identitário.

No caso dos grupos minoritários⁴, estes são vistos como exceções à regra, à norma, ao consenso geral, cabendo ao diferente ajustar-se para não ser excluído. É a *heteronormatividade* acontecendo - termo criado por Michael Warner (1991), diz respeito a uma nova lógica social, em que todos os sujeitos precisam se adequar a único modelo socialmente coerente, que é a heterossexualidade. A isto, independe de ser gay, bissexual, lésbica, travesti e transexual, desde que entendam e conservem a linearidade de gênero. Logo, cultive os traços de homem e macho, ou de mulher e doce. Nessa perspectiva, o homem pode até se assumir homossexual, mas jamais deve ter trejeitos. Do mesmo modo a lésbica precisa se preservar de traços ou expressões que lembre o masculino.

A heteronormatividade segue a lógica da assimilação, conforme discutida no capítulo anterior, que, segundo Landowski (2012), seria a conjunção total do outro em nós. Ou seja, a assimilação é apoiada no etnocentrismo, em que o outro é bem-vindo a se juntar a nós, desde que queira, o quanto antes, tornar-se um igual, despojar-se de elementos que remeta a sua pátria para daí enraizar-se na lógica cultural que o ampara. Em suas palavras:

Assimilador, o grupo dominante não rejeita ninguém, e se pretende, ao contrário, por princípio, generoso, acolhedor, aberto para o que vem de fora. Porém, ao mesmo tempo, toda diferença de comportamento um pouco marcada, pela qual o estrangeiro trai sua proveniência, parece, para ele, extravagância despida de razão. (LANDOWSKI, 2012, p. 6).

⁴Minorias – conceito que abarca todo grupo social cujas perspectivas e vozes são marginalizadas pelas estruturas de poder e pelos sistemas de significação dominantes numa sociedade ou cultura (EDGAR; SEDGWICK, 2003, p. 213-214).

Essa visão assimiladora orienta a sociedade como um elemento natural, direcionando os modos de vidas e forjando consigo valores essencializados. Adrinne Rich (1980), discutindo sobre a heterossexualidade compulsória, diz que as mulheres são levadas de diversas formas, e por diferentes canais, a acharem sentido no casamento entre homem e mulher. É a assimilação posta em prática, e assim prevê apenas como normal a heterossexualidade. Fugir a essa lógica reprodutiva é ir contra a fé, a família, os bons costumes, a sociedade.

A ótica assimiladora, sob o viés heteronormativo, já impregnava os mais antigos manuais escolares, que definiam aos mestres como deveriam ensinar os cuidados com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar produziam diferenciações acerca de quem foi ou não escolarizado (LOURO, 1995). Ali está em processo:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, lócus das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOURO, 1997, p. 64)

A diferença, enquanto processo e elemento cultural, é posta de lado, em detrimento da essencialização. Processos assimiladores de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais são seguidos pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, usualmente através de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam os diversos preconceitos – de modo especial entre meninos e rapazes. (JUNQUEIRA, 2009). Em outras palavras, se afastar do modelo de macho hegemônico é ir na contramão do legítimo, é iniciar uma trajetória de discriminação e ocultação.

A propósito desta questão, temos acompanhado na mídia, de modo geral, um bombardeio de informações que colocam a discussão de gênero, especialmente na escola, como antidemocrática, como uma afronta à família e aos bons costumes da sociedade. O apogeu dessa discussão se deu com a aprovação de um dos projetos mais polêmicos dos últimos anos, o Plano Nacional de Educação – PNE.

A gestação do PNE teve início em 1932, com um grupo de educadores que lançou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Nele se propunham a reconstrução educacional nacional. As duas Constituições posteriores a de 1934

(1937 e 1946) não previram o PNE. No entanto, a Lei nº 4.024/1961, antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, orientava o Conselho Federal de Educação de elaborá-lo (BRASIL, PNE, 2014).

Dentre as várias revisões sofridas ao longo da sua existência, a Constituição, de 1988, previu expressamente o estabelecimento do Plano por Lei. Anos depois, a LDB, agora Lei 9.394/1996, dispôs que a União deveria elaborar o PNE “em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios” (art. 9º, I) e no prazo de 1 ano encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes em harmonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos (art. 87, parágrafo 1º).

Assim, considerando a atualidade da discussão, consideraremos a título de discussão, apenas o PNE 2014 – 2024, agora decenal, antes plurianual, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado. Este é composto por 21 metas. Dentro de cada meta foram estabelecidas estratégias que deduzem ações que devem ser executadas pelo Governo Federal em prol da educação, seguindo as responsabilidades da lei, lembrando que todas as metas têm prazos e penalidades caso não se cumpram.

Hoje, o PNE tem força de lei e serve como parâmetro para os demais entes federados e municípios. Por outro lado, o PNE respeita a autonomia de cada Estado, Distrito Federal e município. Nesse sentido, o Art. 8º do PNE diz que devem “os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE”. (BRASIL, PNE, 2014, p. 46). O prazo para esta adequação foi de um ano contados da publicação da lei, ou seja, da aprovação do PNE.

Todavia, a polêmica central do PNE se deu devido a este apresentar, em sua matéria, orientações no tocante à superação das desigualdades educacionais nas questões de gênero, inciso III, do art. 2º do substitutivo da Câmara. Porquanto, o Senado alterou o dispositivo citado, retirando da redação “[...] igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” para “[...] cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

No entanto, mesmo com a nova redação, a discussão em torno de gênero acalorou-se e tomou força nas câmaras dos estados e municípios de todo o país.

Segundo a Folha de São Paulo⁵ (2015), “pressionados pelas bancadas evangélicas e católicas, deputados de ao menos oito Estados retiraram dos Planos Estaduais de Educação a referência a identidade de gênero, diversidade e orientação sexual”. No *Portal G1 São Paulo*, o vereador Ricardo Nunes (PMDB), afirmou “o assunto Gênero foi excluído porque os vereadores entenderam que crianças de 0 a 14 anos atendidas pela rede pública municipal não vão à escola para discutir opção sexual” (DOMINGOS, 2015).

No Tocantins, o *Conexão Tocantins* (2015) publicou a fala do vereador Joel Borges (PMDB) de Palmas, em sessão plenária, quando afirmou que a dignidade humana precisa ser respeitada, em qualquer esfera, especialmente no âmbito familiar. Por isso, acredita que a inclusão do tema nas escolas pode influenciar crianças e adolescentes, transformando “as escolas em fábricas de pessoas versáteis sexualmente” (RODRIGUES, 2015).

Na cidade de Araguaína-TO, o *Araguaína Notícias* destacou que o vereador Terciliano Gomes (SD) propôs a retirada do termo gênero do PME, pois, em seu entender, este “desqualifica algo proposto pelo nosso criador, no qual se fez o HOMEM e a MULHER, com o sexo definido em MASCULINO e FEMININO” (ALMEIDA, 2015, ênfase do autor).

De acordo com levantamento do portal *De Olho nos Planos*⁶ (2016), dos 22 estados que sancionaram seus Planos, até janeiro de 2016, 13 incluíram menções à igualdade de gênero (Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Alagoas e Rio Grande do Norte). Embora o Rio Grande do Norte não incluía a palavra gênero em seu plano, subentende-se que o documento faz referência. Especificamente, na meta I, item 4, quando diz:

Garantir que os currículos escolares considerem as especificidades e necessidades formativas da Educação de Jovens e Adultos, da infância, da adolescência, dos povos do campo, das águas e comunidades ciganas, na perspectiva dos direitos humanos, **adotando práticas de superação do racismo, do machismo, do sexismo, e de toda forma de preconceito, contribuindo para a efetivação de uma educação não discriminatória.** (PEE- RGN, 2015-2025, p. 38, grifo nosso).

⁵Ver:<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>

⁶ De olho nos Planos. 2016. <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/02/mais-da-metade-dos-planos-estaduais-de-educacao-incluem-igualdade-de-genero>. Acesso em 18 de fev. de 2016

Por outro lado, o levantamento do site *De olho nos Planos* (2016), verificou que nove estados não fizeram menção à igualdade de gênero em seus Planos já sancionados. Dentre estes, temos Acre, Espírito Santo, Goiás, Pernambuco, Piauí, Paraná, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins.

São estados que, visivelmente, desconsideram os Direitos Fundamentais da República Federativa do Brasil (1988, p.8), Art. 3º parágrafo “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Portanto, fica evidente que a função precípua do Estado, entre outras coisas, é atuar contra toda e qualquer forma de preconceito, porém o que se vê são expressivas contradições no domínio jurídico legal.

Professor Toninho Vespoli (PSOL), em entrevista ao Portal G1 São Paulo (2015), é um dos favoráveis à manutenção das questões de gênero no PME- SP, diz que “a ideia era propiciar uma discussão para diminuir o preconceito nas escolas”. Em outras palavras, o PNE era uma real tentativa de atuar no centro das orientações, que é a escola, com vistas a democratizar e melhorar o debate em torno do reconhecimento e respeito da liberdade de ser e de se relacionar de cada sujeito. Notadamente, acaba colidindo com a reação de uma elite conservadora que prefere perpetuar o alijamento desses sujeitos e de seus afetos em afirmação a uma heteronormatividade imposta.

Pesquisas feitas por diversos grupos mostram, mais do que nunca, a urgência em se problematizar questões como as de gênero. Segundo a Fundação Perseu Abramo (2009), em pesquisa intitulada “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais”, 92% da população reconheceram a existência de preconceito contra LGBTT e que 28% se auto declaram preconceituosas em relação a pessoas LGBTT. Este percentual se mostra cinco vezes superior ao preconceito contra negros e idosos, também observado pela Fundação.

A Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas também realizou pesquisa em 2009, chamada “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”. Esta revelou que 87,3% dos entrevistados têm preconceito com relação à orientação sexual. A pesquisa teve uma amostra nacional de 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários.

Nesse sentido, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) divulgou, pela primeira vez, em 2012, dados oficiais sobre as

violações de Direitos Humanos da população LGBTT, reportados ao Poder Público por meio do “Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil”, o ano de 2011 e, posteriormente, outro relatório observando o ano de 2012. Segundo o Relatório, os dados são alarmantes:

Em 2012, foram registradas pelo poder público 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo 4.851 suspeitos. Em setembro ocorreu o maior número de registros, 342 denúncias. **Em relação a 2011 houve um aumento de 166, 09% de denúncias** e 46, 6% de violações, quando foram noticiadas 1.159 denúncias de 6.809 violações de direitos humanos contra LGBTs, envolvendo 1.713 vítimas e 2.175 suspeitos. (SDH/PR, 2013, p. 18)

Cabe ressaltar que as violações aqui citadas são referentes apenas àquelas apresentadas ao poder público, não correspondendo à soma total das violências ocorridas cotidianamente com essa população.

Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB) (2013), que registra os casos de assassinatos da população LGBTT, a partir de informações publicadas em jornais e enviadas por organizações não governamentais, um homossexual é morto a cada 28 horas no Brasil. Segundo a Associação Internacional de Gays e Lésbicas (*International Lesbian and Gay Association- ILGA*) (2013) o Brasil lidera o ranque de assassinatos da população LGBTT.

O Grupo Gay da Bahia (GGB), em novo relatório (2015), declara: “O Brasil continua sendo o campeão mundial de crimes motivados pela homo/transfobia”. Pesquisas feitas por agências internacionais demonstram que 50% dos assassinatos de transexuais, no ano de 2014, ocorreram no Brasil. Foram 326 mortos, destes, 163 eram gays, 134 travestis, 14 lésbicas, 3 bissexuais e 7 amantes de travestis (T-Lovers).

Contudo, foram também mortos 7 heterossexuais, confundidos com gays ou por estarem em espaços homoeróticos. O GGB relata ainda que os Estados onde mais foram assassinados LGBTT foram São Paulo (50) e Minas Gerais (30). No entanto, “em termos relativos, a Paraíba e Piauí e suas respectivas capitais, são os locais que oferecem maior risco aos LGBTT de serem violentados e mortos” (GGB, 2015).

As conclusões são sérias. O Relatório aponta que:

O Nordeste foi à região de maior incidência de crimes homofóbicos: pela primeira vez em 2014, o Centro-Oeste emerge como a região geográfica

mais intolerante, com 2,9 de “homicídios” para cada 1 milhão de habitantes, seguido do Nordeste (2,1), Norte (1,5), Sudeste (1,2) e Sul – a região menos violenta, com 0,7 mortes. (GGB, 2015, p. 1).

Esta é uma situação que atenta diretamente contra a dignidade da pessoa humana. São vidas sendo ceifadas, ou marginalizadas, no seio de uma sociedade que seus representantes um dia, desenharam os rumos do Estado em assembleia constituinte, sendo este democrático, assegurando os direitos individuais e sociais, liberdade, segurança e igualdade para todos (RAGAZZI; GARCIA, 2011). Não importa o ângulo que se observe este cenário, não cabe aos estados, as escolas, ou qualquer órgão que represente o povo, omissão. A retirada da discussão de gênero dos Planos Municipais de Educação é atuar diretamente para o aumento da intolerância, reificar a crença em modelos únicos de homem e mulher e contribuir de igual modo para que números como os mostrados acima só aumentem. Muitas atitudes de preconceitos partem pela ignorância do não conhecer.

Na contramão dos números apresentados acima, Ragazzi e Garcia tratam do reconhecimento do princípio constitucional da razoabilidade do administrador público, ainda que não expresso na Constituição, porém reconhecido pela doutrina e por jurisprudências:

A função precípua do princípio da razoabilidade é limitar e orientar a conduta do legislador, do administrador e do julgador, determinando-lhes que, em nome do Estado, ajam sempre de forma impessoal, moderada, racional e justa, deixando de lado qualquer tipo de arbitrariedade. (RAGAZZI; GARCIA, 2011, p. 188).

Logo, ao que podemos observar, esse princípio está sendo negligenciado, pois tramitam no Congresso Nacional ao menos cinco projetos de lei que têm como objetivo direto o de intervir nos conteúdos abordados em sala de aula, no intuito de coibir as discussões que tratam de gênero. Zinet (2015), em sua coluna no site Uol⁷, traz a fala do professor Fernando Penna, professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) que afirma tramitar na assembleia legislativa de pelo menos nove estados da federação e em outros 13 municípios, incluindo São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba, projetos com esse mesmo teor.

⁷ Ver: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/11/12/professor-que-discutir-genero-na-escola-podera-ser-presos>.

Podemos citar o projeto 2731/2015 que alterou o PNE, vetando a discussão de gênero no ambiente escolar. A autoria é do Deputado Federal Eros Biondini (PTB- MG). O projeto de Lei - PL determina “pena de prisão para os professores que desrespeitarem a determinação”. O autor da PL, entre outras coisas, defende a extirpação de qualquer ideologia na educação nacional, particularmente, a ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, não importando a situação.

Outra PL – 7180/2014 é a de Autoria de Erivelton Santana (PSC-BA) que propõe a mudança no inciso XIII do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, o intuito é vedar o ensino denominado de “ideologia de gênero”.

Isso difere do que vem ocorrendo em países como a Inglaterra, em que as autoridades britânicas formaram o *School Standards and Framework Act*, que obriga os gestores escolares a adotarem medidas para evitar toda e qualquer forma de intimidação entre estudantes. E em 2007, aprovaram a regulamentação do *Equality Act* voltada a eliminar discriminações por orientação sexual no acesso, no fornecimento e na utilização de bens e serviços públicos e privados. O governo determinou que, mesmo as escolas religiosas, deverão ensinar o respeito à livre expressão sexual (JUNQUEIRA, 2009).

Em nota pública, o Conselho Nacional de Educação – CNE (2015)⁸ manifestou preocupação e considerou os planos de educação que não fizeram menção a gênero incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão. A omissão de discussões que tratam das minorias étnicas e sexuais nos planos educacionais, se baseiam em lógicas anacrônica de sociedade, cultura e religião, e que por isso mesmo suplantam e fazem calar em suas diretrizes e metas os direitos fundamentais. Contrariam também a Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional que assevera o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, como já dito em outro momento.

A complexidade majora em face aos altos índices de violências e preconceitos insurgidos nas diversas esferas sociais, atrelados ainda a fortes apegos culturais e visões míopes de religião.

Contrariamente a essa política de assimilação, o Ministério da Educação, em parceria com algumas entidades sociais, criou o “Projeto Diálogos com o Ensino

⁸ Ver Nota Pública do CNE: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Nota-P%C3%BAblica-do-CNE-Identidade-de-G%C3%AAnero-9-2015.pdf>

Médio – Curso de atualização juventude brasileira e ensino médio inovador – JUBEMI. Este é desenvolvido desde 2009 pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Observatório Jovem da UFF. Assim, no módulo V, eixo temático II, “Juventude, sexualidade e relações de gênero” produzido por D’Andrea e Nogueira (2012), discutem questões ligadas à sexualidade e gênero na escola. Nesse módulo, podemos encontrar um exemplo de como os argumentos biológicos ainda são notáveis para se compreender as desigualdades sociais entre homens e mulheres.

Os autores trazem uma propaganda da Bombril, veiculada em grande escala na televisão brasileira. A cena se dá com atrizes vestidas com ternos e se comportando com trejeitos masculinizados, e dizendo que isso é “evolução”. Ainda sugerem a tradicional responsabilidade das tarefas do lar às mulheres.

Figura 3: Propaganda Bombril: Mulheres evoluídas



Fonte: <http://adnews.com.br/publicidade/a-propaganda-evoluiu-como-as-mulheres-de-bombril.html>. Acesso em 10 de março de 2017.

Os efeitos de sentidos que podemos atribuir ao termo “evolução”, naquele contexto, nos leva a descrevê-la como o sincretismo do comportamento feminino ao masculino. Ou seja, essa simbiose se expressa como um ideal que deve ser alcançado pelo ser feminino, pois somente assim será capaz de dar conta de seus

afazeres, se assumir a legitimidade masculina em seus modos de agir. Há assim, nessa propaganda, a reiteração da lógica de reprodução masculina em detrimento da feminina. Reforça-se, nessa ótica, valores culturais esperados e propagados na sociedade brasileira e que leva o comercial a ser bem aceito no meio social. Em uma leitura mais ampla, podemos pensar ainda na maneira como os gostos são construídos e direcionados sutilmente. Este exemplo atesta como, subjetivamente, as relações de gênero são postas em todas as esferas sociais, considerando que é no plano social que os embates e os preconceitos acontecem. Em outra ótica, a escola deve ensinar os alunos a ver e a ouvir, esta é uma de suas obrigações, é o que ressalta Louro:

Ali [escola] se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com se tenha algumas habilidades e não outras... (...) evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 1997, p. 61)

De outro modo, a escola, embora imbuída da responsabilidade social de educar - vê mortes, evasões, marginalizações acontecendo dentro e fora de seus muros, noticiadas constantemente pela mídia, como já discutido - e em alguns casos, ainda se omite, peca ao endossar e reproduzir padrões, valores, normatização dos corpos, dos sujeitos.

São mecanismos de assimilação e exclusão acontecendo. Estes são autorizados para controlar o conjunto de fluxos que podem vir a perturbar o equilíbrio interno, que se deseja estável (LANDOWSKI, 2012). Na assimilação é preciso se remodelar, pois há um padrão socialmente aceito e endossado pela comunidade e que deve ser alcançado pelo outro. Já a exclusão diz respeito à negação do outro enquanto tal, “padronização e ingestão do “mesmo”, e correlativamente, triagem e eliminação do “outro”” (LANDOWSKI 2012, p. 10). Ou seja, separação e negação total do outro, vistas, em nosso contexto, através das muitas mortes e suicídios daqueles que negaram a identidade do grupo de referência.

Aos olhos do grupo assimilador, como daquele que pratica a exclusão, a heterogeneidade em excesso modificaria o grupo de tal modo que este não se reconheceria mais. Landowski (2012) chama a atenção para o fato de que o grupo

de referência não percebe que a seu modo, seja econômico, político, jurídico, educativo ou “cultural”, este cria separações, desigualdades entre os grupos sociais, as identidades só existem, na medida em que os sujeitos as constroem.

A escola, como elemento assimilador, por vezes, se encapsula em ideais do bom e do ruim, se eximindo e desresponsabilizando-se pela vulnerabilidade e sofrimento dos muitos que não se encaixam aos padrões descritos, esperados, propostos. Louro (2004) afirma que os sujeitos, por algum motivo, escapam a norma e promovem a descontinuidade de sexo/gênero/sexualidade serão relegados à minoria. Logo, ficarão à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria.

É consenso de que a escola precisa assumir sua responsabilidade em educar para a diversidade, considerando que é um espaço decisivo para a construção de uma consciência crítica e coletiva. Nesse sentido, a história brasileira nos mostra algumas iniciativas positivas, porém com efeitos contidos.

3.2 Documentos oficiais. E a diversidade?

Respondendo a movimentos e mudanças exigidas pelos grupos definidos como minoritários, o Ministério da Educação dá início, em 1996, à publicação de uma coletânea de textos denominados como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Alguns dos volumes dessa coletânea destinam-se a temas transversais, que trazem em seu bojo a necessidade de a escola inserir como objeto de reflexão questões emergentes, como a do multiculturalismo, da educação ambiental e da orientação sexual.

Ainda que louvável a inserção das reflexões acima citadas no cenário escolar, há pesquisas que denunciam o paradoxo acerca da abordagem multicultural, na visão de Pinar (2009) muitas destas discussões promovem uma ênfase desnecessária em relação ao indivíduo, privilegiando a sua própria identidade. Nesse caso, limitando a capacidade de articulação do sujeito no mundo, bem como a sua reconstrução. Para o autor, a perspectiva da autobiografia melhor representaria a problemática que acompanha a discussão multicultural, pois desse modo, poria em processo as subjetividades que emanam de cada um, convergindo para uma visão mais panorâmica dos fatos, e assim para a demonstração de que o Outro é de fato outra pessoa.

Pinar (2009) critica, a princípio, o excesso de políticas de identidades norte-americanas, pois os excessos evidenciam as polarizações, conseqüentemente, induzindo as questões separatistas que acabam por construir estereótipos. Segundo o autor, “ao pretender falar em nome do coletivo, os acadêmicos correm o risco de recapitular os estereótipos do outro que o racismo cria” (PINAR, 2009, p. 161). Por isso a defesa, por parte do autor, acerca da autobiografia, que trabalharia a reconstrução social e subjetiva dos sujeitos em detrimento de modelos balcanizados.

Como educadores, cabe-nos ponderar e refletir acerca das diversas correntes teóricas e práticas que se direcionam ao âmbito escolar, pensar a alteridade em torno do currículo é só mais um, dentre os muitos assuntos delicados que se apresentam.

No que pese a questão, os PCN fazem parte de políticas afirmativas da educação, porém, como veremos a seguir, acabou por focar o que Pinar (2009) denuncia, qual seja, a reafirmação de modelos estigmatizados e biologizantes. Desse modo, em seu corpo de diretrizes, os PCN buscavam proporcionar um repensar quanto à prática pedagógica, intuindo um novo olhar acerca dos currículos escolares, no sentido de se ter “uma melhor compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 1998, p 17).

No entanto, embora tenham se passado quase duas décadas do lançamento desse corpo de diretrizes teórico-práticas, a escola continua tímida diante da abordagem de questões ligadas à orientação sexual. Quando professores arriscam referências ao tema, reduzem-no a questões biológicas de anatomia e reprodução, lançando para segundo plano a complexidade das questões suscitadas pelo tema. Confirmando nossa afirmação, o documento destinado à orientação sexual justifica a sua elaboração:

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens. (BRASIL, 1998, p.7)

Ou seja, a inserção da educação sexual está atrelada a uma questão epidêmica, voltada para o biológico e à função reprodutiva apenas, sem levar em

conta seu viés cultural e histórico. O corpo, previsto nesses documentos, não é visto como espaço de desejos, prazer e diferenças. Ao contrário, realça, em especial, a naturalização da heterossexualidade, servindo de instrumento para invisibilizações das diferentes formas de desejos. A discussão prevista sobre sexualidade se mostra contida.

Por outro lado, embora os PCN tragam um apelo fortemente atrelado a naturalização dos corpos, e suas questões hormonais, e tendo sido alvo de muitas críticas de especialistas e pesquisadores, ainda assim, estes contribuíram para o rompimento da “política do silêncio mantida desde a década de 70”.

Rosenberg (1985) conta que a educação sexual no Brasil teve uma trajetória fortemente repressiva, alinhada às influências do ensino católico, sob a guarda de ordens estrangeiras, mantinha até a realização do concílio Vaticano II a segregação sexual nas escolas. “Nesse ambiente escolar, o discurso formal sobre sexualidade ou era negado ou era usado como pretexto para desencadear comportamentos punitivos”. (ROSEMBERG, 1985, p.13). Na década de 60, esta passa a figurar no cenário educacional, porém com forte censura, sob mira atenta do Estado. As tentativas de se manter a educação sexual nas escolas não duram e, em 1970, deixam de existir na rede pública.

É dado um parecer contrário ao projeto de lei da deputada Júlia Steinbuch (MDB-RJ), que havia proposto a inclusão da Educação Sexual nos currículos de 1º e 2º graus, antes primário e secundário.

No final dos anos 70, inicia-se um processo de abrandamento geral da censura oficial e oficiosa em se tratando de informação sexual para crianças e jovens. (ROSEMBERG, 1985). A autora conta que, embora o cenário parecesse mais favorável ao ensino sexual, vozes de censura eram ouvidas em todo o país, o currículo escolar era fortemente observado.

Tomaz Tadeu da Silva comenta que:

Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. (SILVA T, 2007, p. 10).

É através do currículo que diferentes vozes e saberes, especialmente a dos grupos majoritários, legitimam seus ideais e políticas culturais, é regime dominante de representação. Como consequência, diz o autor, “a pessoa que pertence a um grupo subordinado carrega, sempre, toda a carga e todo o peso da representação” (SILVA, T. 2006, p. 49). Em outras palavras, um ato individual de uma pessoa negra ou de um gay não é um ato isolado, mas representa o grupo em que todos agem ou são daquele jeito. É o peso da representação de que fala Silva, T. O currículo é poder, não por acaso que a sexualidade foi sempre alvo de censura. Existem determinados sentidos – sexualidade, gênero, entre outros - que devem ser silenciados pela escola, especialmente por se confrontarem com o peso da tradição e da religião.

A sexualidade é apenas a ponta do iceberg, refletir, debater sobre como lidar com a diversidade, especialmente na formação de professores, é condição *sine qua non* para que as expectativas depositadas sobre as escolas, em especial no Brasil, comece a ter efeitos e possivelmente possamos pensar em um currículo multicultural⁹ de fato.

A propósito do currículo e da formação de professores, Junqueira comenta sobre uma pesquisa feita pela UNESCO (2002) junto a professores de 13 capitais brasileiras, incluindo Distrito Federal, e aponta: “O percentual de professores/as que declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória”. (JUNQUEIRA, 2007, p. 17). Não obstante, as lacunas existentes na formação docente, especialmente no trato para com a diversidade, têm contribuído grandemente para que a escola produza a exclusão de seus alunos. Estudos como a “Discriminação em razão da Orientação Sexual e da Identidade de Gênero na Europa” (2011) demonstra que a discriminação na escola favorece a evasão, automutilação e até o suicídio. O desconhecimento não pode mais ser usado como resposta para essas realidades.

Há mudanças sensíveis que se verificam em diferentes instâncias sociais e que deveria/deve incidir diretamente na escola. Como em 2004, o Governo Federal lançou o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais – Brasil sem Homofobia. O documento diz:

⁹ Movimento de “apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2000, p. 82). Conforme esse autor, a noção de tolerância e respeito já implica resistência.

O Governo Federal, ao tomar a iniciativa de elaborar o Programa, reconhece a trajetória de milhares de brasileiros e brasileiras que desde os anos 80 vêm se dedicando à luta pela garantia dos direitos humanos homossexuais. (BRASIL, 2004, s/p)

Esse documento trouxe um ponto de grande relevância, quando em seus objetivos cita que visa a educação e a mudança de comportamento de gestores públicos. Com a chegada desse programa – Brasil sem Homofobia – o MEC passou a financiar cursos de formação de professores visando à qualificação destes profissionais para poderem trabalhar questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, visando a quebra de preconceitos e exclusão. Dentre as ações já mencionadas, o Ministério da Educação, ainda em 2004, lançou a coleção Educação para Todos, em parceria com a UNESCO, um de seus volumes foi “Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”, em que reúne artigos de grandes nomes da área em questão, dentre eles, Guacira Lopes Louro. O objetivo foi discutir a educação e a homofobia:

[...] Cada vez mais a homofobia é percebida como um grave problema social, e a escola é considerada um espaço decisivo para contribuir na construção de uma consciência crítica e no desenvolvimento de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos. (JUNQUEIRA, 2009, p. 8)

Estas ações, embora fortemente rechaçadas pela ala conservadora da política, militantes religiosos e alguns seguimentos sociais que se dizem a favor da *família tradicional*, demonstra o início do enfrentamento da homofobia, embora lento - tendo em vista tantas vidas que se perdem todos os dias de jovens LGBTT.

Assim também, em 2006, diversos ministérios (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), o Conselho Britânico (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), lança o Curso de “Gênero e Diversidade na Escola”, este foi ofertado em um projeto piloto. O objetivo do curso foi apresentar o tema Gênero e Diversidade na Escola e oferecer aos educadores da rede pública do Ensino Básico uma noção de respeito e valorização da diversidade, que conduza ao respeito aos direitos humanos. (BRASIL, 2010).

Na linha das políticas públicas de enfrentamento da homofobia e sexismo, o Governo criou em parceria com o Ministério da Educação e a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres) o Prêmio “Construindo igualdade de Gênero”, o objetivo foi estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismo. O prêmio foi criado em 2005 e está, hoje, em sua 10ª edição (BRASIL, 2015).

Em 2010, o Governo lançou o Relatório de Monitoramento das Ações do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – PNPCDH-LGBTT (2010), contando com a ação conjunta de 16 Ministérios, totalizando 166 ações.

O objetivo do relatório é verificar se as ações estabelecidas estão sendo executadas e se existem problemas que dificultam a realização das ações previstas. Consta no Relatório que, em 2010, foram aprovados 29 projetos de diferentes instituições públicas de ensino superior. “Os projetos aprovados serão financiados com valores entre R\$ 50.000,00 e R\$ 500.000,00. A execução dos projetos foi prevista para iniciar no exercício de 2011”. (BRASIL, 2010, p. 6-7). Como já mencionado, o *Prêmio Construindo igualdade de Gênero*, faz parte do Programa Mulher e Ciência, e segundo o Relatório de Monitoramento (2010), este teve um investimento:

em sua 1ª à 4ª edição: R\$ 233.000,00 por ano (concurso de redações para estudantes do ensino médio e artigos científicos de graduandos, graduados, especialistas, mestrandos, mestres e doutorandos); - 5ª edição: R\$ 249.500,00 (incluída a categoria Escola Promotora da Igualdade de Gênero, que tem por objetivo selecionar e fomentar projetos de escolas que desenvolvem a igualdade de gênero – premiadas uma escola por região) - 6ª edição: R\$ 506.400,00 (categoria Escola Promotora da Igualdade de Gênero, serão premiadas uma escola por UF). (BRASIL, 2010, p. 8-9).

Os projetos elencados acima, demonstram um vigoroso esforço por parte do governo em fomentar a ampliação do olhar quanto a diversidade. Essa série de projetos e investimentos são, sem dúvida nenhuma, um avanço qualitativo. A discussão sobre políticas públicas para a população LGBTT precisa ser feita. Existem muitos “achismos” quando se trata de entender as reivindicações dos grupos minoritarizados. Entretanto, que estas ações sejam duráveis e independa de partido ou governante a frente das tomadas de decisões.

No tocante a estas questões, Mello et al (2012) reconhece a importância das ações, projetos, formações encabeçadas pelo governo, no entanto, esclarece, “estas se mostram tardias, considerando que homossexualidade se colocou como problema social para o poder público no Brasil desde antes da década de 1930” (TREVISAN, 2000, apud. MELLO, 2012, p. 113).

Mello et al (2012) em pesquisa feita no Distrito Federal e em mais 9 estados da federação, buscou mapear as políticas públicas para a população LGBTT, dentre estas, puderam observar iniciativas exemplares no estado de Goiás. A pesquisa foi desenvolvida com a aplicação de questionários e entrevistas a 52 gestoras públicas que atuam na esfera federal, estadual e municipal, em ministérios/secretarias que desenvolvem ações/programas/ projetos para a cidadania e os direitos humanos de pessoas LGBTT, ainda entrevistaram 43 representantes da sociedade civil que atuam na mesma linha da pesquisa. E chegaram à conclusão de que, embora sejam muitas as ações e projetos voltados para a população LGBTT, a realidade dos projetos se mostra diferente na prática. Diz os autores, embora muitas medidas estejam sendo implementadas, que:

A “concordância infrutífera”, que interrompe a conversão, mas “não desdobra nenhuma medida efetiva”; a “hierarquização”, que estabelece que todas as outras demandas – tais como analfabetismo, evasão escolar, racismo – devem ser resolvidas primeiro, antes de se tratar do assunto; e (talvez) a estratégia mais conhecida por nós: **a “negação”, que invisibiliza a existência da TBGLfobia e/ou de pessoas gays/lésbicas/travestis/transsexuais nos espaços escolares. Ao longo das entrevistas realizadas no contexto da pesquisa, encontramos os mais diversos discursos por parte das gestoras – dos mais bem intencionados, mas que não contam com apoio e dotação orçamentária, aos que acreditam que devem atender toda a população (políticas universalistas) e não criar políticas “específicas”** (MELO et al, 2012, p. 113, ênfase adicionada).

Ou seja, o mapeamento de Mello et al mostra que um dos problemas das políticas ativistas é sair do papel e chegar até aos estados e municípios. A negação de que trata o autor está ligada a não sensibilização com a causa LGBTT por parte de muitos profissionais da educação. Uma gama muito boa de professores não sabe como lidar com alunos que fogem ao estereótipo de menino ou menina hegemônico. Nesse caso, “melhor é deixá-lo de lado”, calar também é negligenciar, pois só acalora a incidência de *bullying* homofóbico nas escolas. De acordo com Souza, Silva e Faro, *bullying* seria:

Termo inglês, mas adotado e já difundido na literatura nacional. Como pontos principais, esse fenômeno pode ser caracterizado pelas ações repetitivas de abuso (físico, verbal, material ou exclusão social) na relação desigual de poder entre pares, produzindo sofrimento para aquele que é alvo da agressão. (SOUZA; SILVA; FARO, 2015, p. 290).

Ou seja, bullying são atitudes, palavras, gestos agressivos e que causam transtornos e sofrimentos a vítima. Por outro lado, os autores acima fazem uma aproximação do termo bullying a alguns fenômenos sociais, como preconceito, que está diretamente ligado a grupos mais vulneráveis. “Essa violência pode ser orientada pelo preconceito racial, religioso, regional, ou ainda oriundo da diversidade sexual” (SOUZA; SILVA; FARO, 2015, p. 290).

Já Homofobia pode ser definida como o medo, a aversão, ou o ódio “irracional aos homossexuais, e, por extensão, a todos os que manifestem orientação sexual ou identidade de gênero diferente dos padrões heteronormativos” (ABGLT, s/d). Assim, tanto bullying quanto homofobia são alimentados pela alteridade, ambos negligenciam o respeito ao próximo.

Embora o bullying homofóbico esteja fortemente presente nos ambientes escolares, a pesquisa de Mello et al, demonstrou avanços ligados a inclusão, como o direito do uso de nome social por travestis e transexuais no ambiente escolar, assegurado através de pareceres e diretrizes. Outro dado relevante foram as diversas capacitações direcionadas a profissionais da educação visando o combate a não discriminação. (MELLO et al, 2012).

3.3 O Kit anti-homofobia e opositores

São muitos os desafios a serem vencidos para que haja uma promoção da igualdade e justiça social na prática. A propósito disto, e não menos polêmico do que outras ações em prol da discussão de gênero, em 2011, o Governo lança o *Kit anti-homofobia*, que tinha previsão de chegar a 6 mil escolas do ensino médio, mas que, subitamente, foi cancelado.

O kit anti-homofobia foi gestado e organizado pela Global Alliance for LGBT Education (GALE), a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais (ABGLT) a ONG Reprolatina, e Ecos – Comunicação em Sexualidade e Pathfinder do Brasil, incluído o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD).

O kit anti-homofobia era composto de 6 boletins - Escola sem Homofobia; 1 caderno (Escola sem Homofobia); material audiovisual: *Medo de quê? Boneca na Mochila* e 3 vídeos: *Torpedo; Encontrando Bianca e Probabilidade*.

O material, mesmo antes de chegar às escolas, causou uma série de comentários e opiniões veiculados pela mídia. Foram muitos os discursos a propósito do tema sexualidade no ambiente escolar. A tese mais debatida era a de que crianças não poderiam ser submetidas a uma discussão tão profunda sobre sexualidade, sob pena de estes desvirtuarem as mentes dos pequenos. Logo, provocando-lhes uma perda da referência de sua identidade. A propósito, Foucault (2014), nos lembra que:

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio (...). (FOUCAULT, 2014, p. 8)

Ou seja, o silêncio é significativo, as interdições são também afirmações de enunciados que não se desejam romper, existe uma linearidade discursiva que precisa ser mantida viva. Em outras palavras, a lógica da dualidade - homem, mulher, puro e impuro, sagrado e profano – romper com esse discurso é transgredir a ordem estabelecida. Para os conservadores, esta é estabelecida por um motivo, “a pacificação, a manutenção da ordem”. Assim, contrariar essa lógica é instaurar o caos, é perder a referência que tanto custa manter. A alteridade, nesse viés, sempre será algo alheio, estranho.

Assim, os diversos enunciados inscritos na mídia sugeriam que o kit anti-homofobia traria o caos, através da perda de valores familiares e religiosos. No blog da família Bolsonaro (2012) é possível ver afirmações como: “estão querendo ensinar nossas crianças a serem homossexuais”. Ao contrário do verdadeiro público alvo do material, foi possível observar muitas afirmações de que o material era destinado a crianças - 0 a 6 anos - quando na verdade estes eram voltados para o ensino médio (14 a 18 anos).

Na apresentação do *Caderno – escola sem homofobia*, é esclarecido as pretensões do Kit anti-homofobia:

Este caderno e o kit de ferramentas educacionais que o acompanha compõem a base teórica e material com que **se pretende dar o passo inicial a promoção e garantia de uma escola livre de homofobia**. Podem ser implementados através de um programa de médio ou longo prazo, como também de oficinas temáticas. Orientam-se pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social. Sua principal meta é contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT (BRASIL, 2011, p. 9).

O que o kit anti-homofobia visava, em outras palavras, romper com a *programação* que determina certas regularidades socioculturais (LANDOWSKI, 2014). Em outras palavras, a sociedade, ao longo da história, foi levada a agir e a responder por determinados comportamentos, pensamentos, lógicas reprodutivas que geram determinados papéis temáticos, como a mulher que só pode querer ser mulher, o homem que só pode querer ser homem, e assim só podendo existir *conjunção* amorosa entre homem e mulher e mulher e homem, qualquer outro modelo é *disjuntivo*, foge à *competência* aceitável. Essas regularidades são aprendidas e expressas “por práticas rotineiras, trata-se de regularidades cujo princípio deriva da *coerção social*, ou mesmo se confunde com ela” (LANDOWSKI, 2012, p. 24).

Assim, os vídeos que compunham o Kit anti-homofobia propunham, antes de tudo, o debate, questionavam a linearidade da sintaxe narrativa que paira recorrentemente na memória e nos discursos de muitas pessoas, sobretudo, das pessoas e grupos mais conservadores da sociedade. No vídeo, Torpedo:

Figura 4: Cena de Vídeo Torpedo



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=69jhOi_zeWw. Acesso em: 10 de março de 2016.

Vídeo de 3 minutos e 58 segundos, é contada a história de duas adolescentes que se apaixonam e que, por isso, são discriminadas na escola. Alguns colegas tiraram fotos das duas e divulgaram intencionalmente na internet, assim toda a escola fica sabendo. Ao final, resolvem se assumir perante os colegas, nesse momento acontece um abraço entre elas no pátio da escola, nada de beijo.

A cena do abraço instiga vários olhares, que vão de curiosidade, surpresa, indiferença, a pura crueldade. As expressões faciais naquela cena, são muito representativas. Nesse sentido, o vídeo abre discussão para o silenciamento advindo da escola, dos professores. São as duas garotas colocadas sob o olhar julgador de todo um corpo de pessoas que ativamente as interditam. Todos os vídeos que fazem parte do material kit anti-homofobia, passaram pela análise da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, órgão ligado ao Ministério da Educação.

Figura 5: Cena do vídeo *Probabilidade*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FveoO6ZYRnQ>. Acesso em: 10 de março de 2016.

O vídeo retrata a história de um garoto, Leonardo, que se descobre bissexual. A história é contada através de desenhos ilustrativos. A discussão gira em torno da angústia e da falta de entendimento dos adolescentes sobre a bissexualidade e ainda sobre a discriminação no ambiente escolar.

Leonardo, um dia, percebe que gosta de garotas e garotos. Todavia, antes dessa descoberta, descobre que o seu melhor amigo é gay. Ao contrário do que se espera - considerando a programação sociocultural conservadora que regula os sentidos, estes continuam em conjunção com a amizade. Porém, o fato de andarem juntos culmina em atitudes negativas e homofóbicas por parte de colegas no ambiente escolar.

As diferenças na cor dos olhos, cabelos, pele, também são temas do vídeo. O melhor amigo de Leonardo é gay e negro, duas identidades tidas como problemáticas pela sociedade.

Landowski (2012, p. 10) ao discutir sobre identidades de imigrantes, comenta, “a alteridade só pode ser pensada como uma diferença vinda de alhures, e que assume por natureza a forma de ameaça”. Ou seja, não contribuir para a manutenção da “homogeneidade” de uma identidade de referência é pedir para ser

excluído, marginalizado. Assim também ocorre com a heteronormatividade, fugir a esse padrão é se lançar à deriva da sociedade.

Figura 6: Cena do vídeo *Encontrando Bianca*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=SJsGN69NGug>. Acesso em: 10 de março de 2016.

O vídeo “Encontrando Bianca” traz a história de uma adolescente trans*¹⁰, Bianca, que nasceu com o nome de José Ricardo. Bianca conta um pouco sobre suas lembranças e preconceitos sofridos na escola, discute sobre o uso do banheiro e as interdições sofridas no uso do nome social.

Ela gosta de futebol, inclusive o sonho do pai era que fosse jogador de futebol, porém, agora, Bianca prefere ficar na torcida. A narrativa é descrita sob o viés da *programação* hegemônica, pois começa-se pelo batismo, em que o pai escolhe o nome de um jogador de futebol para o filho. A família, na gestação da criança, já o/a imprime e o/a conduz a uma sexualidade determinista. Espera-se que haja uma conjunção entre o órgão sexual e a identidade de gênero. Subverter o papel temático estabelecido é uma afronta que acarreta sanções, como no caso, houve um rompimento dos laços familiares por cerca de um ano. Na escola, essa

¹⁰ Pessoas trans* (com asterisco) é um termo “guarda-chuva” utilizado para abrigar uma diversidade de identidades de gênero de pessoas que social, cultural, política e psicologicamente não se percebem conforme o gênero que lhes foi designado ao nascer em função de seu genital (pênis ou vagina). (CARTILHA LGBTBRASIL, 2013-2014, p. 4)

subversão a coloca em um lugar de insegurança e fragilidade, já que assumir sua alteridade é aceitar os valores negativos que surgirão.

O vídeo se chegasse às escolas seria um forte elemento para questionar os construtos históricos sociais deterministas da sexualidade. Ainda poderia ser motivador da discussão em torno da homofobia e dos diferentes papéis de gênero. A personagem é construída de modo forte, se aceita e sente orgulho de si, carrega um discurso otimista e se mostra muito consciente de que são grandes os desafios. Mas, aos poucos, com diálogo e entendimento tudo se ajeita.

Saindo dos materiais audiovisuais, temos o *Caderno do professor*, que se divide em três grandes áreas: 1. Desfazendo a confusão – em que discute o conceito de gênero, diversidade sexual, homofobia e um pouco da história de luta da população LGBTTT; 2. Retratos da Homofobia na escola – visa discutir questões de preconceitos e estereótipos, a homofobia no ambiente escolar e no currículo, algumas orientações para o enfrentamento da homofobia, bem como a transversalização do currículo. 3. A diversidade sexual na escola – aqui tratam sobre orientações de como proceder com a homofobia, revisão do Projeto político-pedagógico e diversidade sexual na escola e um plano de ação para uma escola sem homofobia.

No plano de ação são detalhadas as etapas e procedimentos que cada escola deve ter para combater a homofobia, como por exemplo, fazer a identificação dos problemas, criar debates, dividir a turma em subgrupos e solicitar que discutam: como a homofobia se manifesta no ambiente escolar, depois reunir os participantes em plenária para que cada relator apresente os resultados (BRASIL, 2009).

O Kit anti-homofobia era um material muito rico e ilustrativo das discussões que precisam acontecer na escola. Não se trata de incitar a homossexualidade, como muitos políticos reiteradamente vem divulgando na mídia. José Zuchiwschi, coordenador do Grupo de Trabalho de Combate à Homofobia da Universidade de Brasília (UnB), em entrevista a Chagas (2013) do site Terra, afirma que o material já tinha sido licitado e pago, o montante foi de 1,8 milhão gasto pelo Ministério da Educação na produção do conteúdo. Afirma ele: "Quem paga a conta desse descaso é a minoria LGBT, que sofre sucessivas agressões na escola e na universidade". Ressalta ainda que a taxa de abandono dos estudos é muito maior nesse grupo da população. "Muitos travestis caem na prostituição justamente por abandonarem os estudos depois de tanto preconceito".

Em outras palavras, o objetivo do Kit era construir um aporte prático e teórico que norteasse os profissionais da educação para refletir com alunos de ensino médio (14 a 18 anos) a diversidade sexual. Era, como pudemos observar, um manual para preparar os gestores, professores e demais funcionários para lidarem com a discriminação e o *bullying* homofóbico/lesbofóbico/transfóbico¹¹ nas escolas públicas. O Kit foi retirado pelo Ministério da Educação após grande pressão da bancada evangélica que representa o senado. O argumento para a retirada seria de que a cartilha era um incentivo à homossexualidade.

Em matéria veiculada no site terra (2012), Silas Malafaia, em menção ao Kit anti-homofobia, afirma: “o kit gay faz apologia ao homossexualismo. Não defende família, não defende nada em relação à bullying, mas doutrinar e ensinar homossexualismo”.

A matéria de O Globo (2011) trouxe a fala de Jair Bolsonaro (PP) que colocou à disposição, em seu site, um manifesto contra os direitos homossexuais. Segundo ele, este manifesto será distribuído nas escolas e residências, consta no panfleto a seguinte afirmação: “querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em um homossexual”. Na matéria consta que já haviam sido confeccionados cerca de 50 mil cópias do manifesto. Bolsonaro informou ao jornal o Globo que vai incluir a despesa na sua verba de gabinete e depois pedirá reembolso da Câmara.

É possível encontrar diversos textos e cartilhas na internet que visam desmoralizar a causa de gênero. A exemplo, tem-se essa cartilha, facilmente encontrada na rede, que tem como propósito desmistificar os significados “da ideologia de gênero” conforme batizaram. Na capa, propositalmente, é lançado uma pergunta de efeito “você conhece ideologia de gênero? Seguido da afirmação “conheça e entenda os perigos que você e seus filhos estão correndo!”. Podemos intuir, então, que existe uma contaminação que se alastra. Sua família corre perigo, você corre perigo.

É proposital a negação da sexualidade enquanto construto histórico. A heterossexualidade seria, nesse caso, o único modo de se vivenciar a sexualidade. Sabemos que é histórico os conflitos de classe que permeiam a atuação dos

¹¹**Homofobia** pode ser definida como o medo, a aversão, ou o ódio irracional aos homossexuais, e, por extensão, a todos os que manifestem orientação sexual ou identidade de gênero diferente dos padrões heteronormativos. **Lesbofobia** – Palavra criada para representar a rejeição e/ou aversão às lésbicas. **Transfobia** – palavra criada para representar a rejeição e/ou aversão à transexuais. Importante ressaltar que: As expressões – lesbofobia e transfobia- estão mais relacionadas às ações políticas diferenciadas do movimento LGBT (ABGLT, s/d).

movimentos sociais, não por acaso, as políticas públicas de combate a uma educação não-sexista dificilmente seriam abraçadas sem retaliações. Essas reflexões, no entanto, reforçam quão premente e mais profunda é a luta pelo combate a discursos homofóbicos no meio social e na escola. Este é um debate em curso, que confronta, como podemos observar, através dos usos argumentativos vistos na cartilha em questão, como sendo uma ameaça a família, e põe em cheque “a normalidade heterossexual”.

A gravidade da situação emerge, especialmente, devido ao alcance que tais materiais têm, a reflexão é contida. Sinaliza única e exclusivamente para o viés tradicional, apelando para a noção de família e religião.

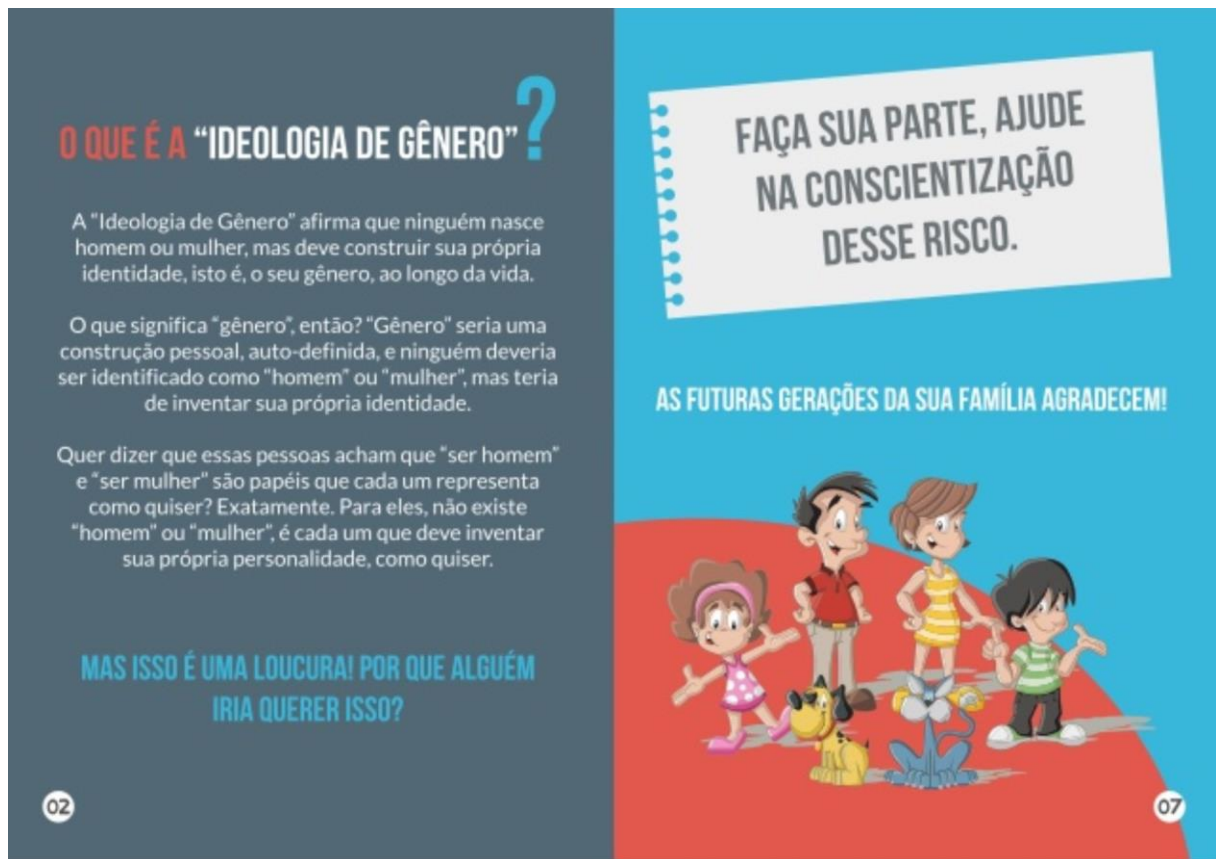
Figura 7: Cartilha Ideologia de Gênero



Fonte: <https://pt.slideshare.net/guyvalerio1/cartilha-ideologia-do-genero>. Acesso em: 10 de março de 2016.

Na página seguinte, os autores tentam explicar os significados do conceito de gênero, usam para tanto, uma linguagem simples, chegando ao simplório. Considerando a linguagem, a cartilha é destinada à população em geral. Não é encontrada em nenhuma página autoria, ou grupo que se responsabilize pela criação do material. No entanto, esta pode ser encontrada em vários sites diferentes.

Figura 8: Cartilha Ideologia de gênero




Fonte: <https://pt.slideshare.net/guyvalerio1/cartilha-ideologia-do-genero>. Acesso em: 10 de março de 2016.

Na última página, de modo ainda mais grave e preconceituoso, a cartilha imprime ao leitor uma falsa significação das consequências de se discutir gênero na escola. Segundo o material, discutir gênero, “deformará a identidade da criança” e completa, “as famílias que se opuserem, poderiam ser penalizadas em lei”.

É gritante a apelação e a negligência com que discutem o tema gênero. São nítidas as transformações sociais sofridas no mundo, pois há uma demanda emergencial em se entender o papel da sexualidade na sociedade, a despeito de materiais como o descrito acima, é que se percebe quão nítido são as desigualdades em torno de gênero e, conseqüentemente, do modo como vivem a população LGBTT.

Figura 9: Cartilha Ideologia de gênero



O QUE ACONTECERÁ, CASO APROVEM A "IDEOLOGIA DE GÊNERO" NAS ESCOLAS?

Acontecerá que todas as nossas crianças deverão aprender que não são meninos ou meninas, e que precisam inventar um gênero para si mesmas. Para isso, receberão materiais didáticos destinados a deformarem sua identidade. E isso seria obrigatório, por lei.

Os pais que se opuserem, poderiam ser criminalizados por isso. **O que fazer, então?** Procure a Câmara de Vereadores de seu Município e a Assembleia Legislativa de seu Estado, converse com os vereadores e com os deputados estaduais. Eles foram eleitos com seu voto.

Mais do que nunca, eles precisam defender nossas crianças.

As famílias do Brasil lhe agradecem!!

TALVEZ VOCÊ JÁ TENHA VISTO NA TELEVISÃO ALGUÉM DIZER QUE A FAMÍLIA É UMA INSTITUIÇÃO ANTIQUADA, E QUE OS TEMPOS MUDARAM, QUE PRECISAMOS "ABRIR A CABEÇA"?

+15*
"PROJETOS DE LEI"

Existem organizações muito ocupadas em destruir nossas famílias. Dizem que o povo é muito fora de moda e que precisamos deixar os ensinamentos dos antigos e nos abrimos às novidades. E que novidades! Como não estão conseguindo mudar a cabeça da população, inventaram novos recursos para nos sabotarem. O mais disfarçado e perigoso é a "Ideologia de Gênero".

*Somente desde o ano de 2012, mais de quinze "Projetos de Lei" foram apresentados no "Congresso Nacional" tentando introduzir o termo "gênero". E garanto que você não estava sabendo disso!!!

Fonte: <https://pt.slideshare.net/guyvalerio1/cartilha-ideologia-do-genero>. Acesso em: 10 de março de 2016.

O relatório que divulga os dados da violência contra LGBTT nos lembra que:

Discriminações são violências cometidas contra indivíduos por motivos diversos, possuem um forte componente de violência simbólica, e podem ser exercidas também pelas palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro. Nesse sentido, é notável o poder do preconceito sofrido, que infere não apenas na conformação das identidades individuais, mas no delineamento de possibilidades de existência e trajetória de vida da população LGBT na sociedade brasileira (RELATÓRIO SOBRE VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA NO BRASIL, 2012, p. 11).

Ou seja, negar a discussão e políticas públicas educacionais é validar sutilmente a violência nas escolas, na família, no trabalho, nos espaços sociais de convivência, ambientes religiosos, políticos, entre outros que os LGBTT circulam. Vale ressaltar que todas essas discussões encontram respaldo em documentos oficiais e legítimos do estado democrático de direito, como Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais;

Programa Nacional de Direitos Humanos; Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e Programa Brasil Sem Homofobia (JUNQUEIRA, 2007).

Ante o exposto, acreditamos que é passada a hora de se travar maiores debates no enfrentamento as diversas formas de violências e discriminações cotidianamente imprimida as minorias, sobretudo, aqui, as sexuais.

Vivemos em um estado democrático de direito, onde o respeito deve ser o princípio básico das relações humanas, desse modo, condenar, inferiorizar, negar direitos e possibilidades de debates é a forma mais vil de se gerar injustiças, por conseguinte, acreditamos que a educação é ainda uma via possível na luta contra discursos massificadores e intolerantes que recorrentemente nos chegam.

As discussões precisam continuar a acontecer, independentemente dos protestos e censuras que se mostram cada dia mais contundentes, semelhantemente a exposição do *Queermuseu*, no Santander Cultural de Porto Alegre em setembro de 2017, que foi alvo de protestos encabeçado pelo Movimento Brasil Livre (MBL), diversos grupos conservadores exigiram a vedação da participação de Judith Butler no Colóquio “Os fins da democracia” na UNIFESP. O site CitizenGo promoveu uma petição online onde recebeu mais de 350 mil assinaturas, a justificativa era de que a filósofa é “idealizadora” e “promotora nefasta” da ideologia de gênero. Os pedidos de boicote geraram mais visibilidade para o evento que rapidamente esgotaram as vagas, em nota acadêmica, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), que reuni 111 programas de pós-graduação no país, se manifestou em total apoio a vinda de Butler e o exercício de sua liberdade de debate e discussão¹² (O GLOBO, 2017).

Fato como o descrito acima nos mostram a urgência em que a discussão sobre gênero chegue as salas de aula, conforme pudemos observar, existe um regime de exclusão e marginalização alçado àqueles que vivem fora da norma. Desse modo, a escola é um forte elemento de cidadania que deve ser usado para promover o bem estar social, a democracia e a inclusão. Lá, deve ser o espaço ideal para se aprender a viver com a diferença sem, contudo, haver hierarquizações ou opressão. Debater é necessário.

¹² Ver matéria em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/polemicas-cercam-segunda-vinda-de-judith-butler-ao-brasil-22032441>. Acesso em 15 de novembro de 2017.

No capítulo seguinte passamos a análise do *corpus* gerado em entrevista a acadêmicos homossexuais da UFT.

QUEM DISSE QUE SERIA FÁCIL?

A árvore da raiva possui tantas raízes
Que os galhos despedaçam
Antes que se sustentem.
Sentadas em Nedicks

As mulheres se agrupam antes de marchar
Conversando sobre as garotas problemáticas
Que são contratadas para libertá-las.
Uma balconista quase branca
Passa e atende os irmãos primeiro.

E as mulheres não notam nem rejeitam
Os pequenos prazeres de sua escravidão.
Mas eu, que sou limitada pelo espelho,
Assim como pela minha cama
Vejo questões de cor e gênero.
E sento aqui me perguntando
Quem vai sobreviver a todas
Essas Libertações.

(AUDRE LORDE, 1978)

CAPÍTULO 4

“A GENTE VIVE NA DIVERSIDADE”: OS PROCESSOS DISCURSIVOS DA TRIAGEM E OS DISCURSOS INTOLERANTES

Pode-se sonhar: e se, no lugar de uma ambição totalizante que procura transfigurar toda a vida e põe em jogo o conjunto do percurso do sujeito, este pudesse proceder a um desmembramento de seus programas, à valorização do detalhe do vivido? (GREIMAS, 2002).

O vivido, “a memória e imaginação não se deixam dissociar. Uma e outra constituem, na ordem de valores, comunhão da lembrança e da imagem” (BACHELARD, 1978, p. 200). Em outros termos, essa junção – memória e imaginação - nos possibilita reviver o passado. Nem todo o vivido, porém, ressurgem na sua totalidade, atenuando-se pela experiência do tempo. Os detalhes escapam ao sujeito, que pode então por-se a reorganizar pela memória um novo conjunto do que sobra, do que é saliente, do que ainda tem força para existir como impressão vívida.

Para Lotman (2007, p. 22), “o texto não é somente o gerador de novos significados, mas também um condensador de memória cultural. Um texto tem a capacidade de preservar a memória de seus contextos prévios”. Nesse sentido, a presente tese (texto) toma a memória, a partir das histórias de vidas aqui analisadas, como possibilidades de construções e reconstruções de vivências históricas passadas, que nos potencializam na geração de novos significados e ressignificações de si, do outro e do mundo que nos cerca.

Esses sentidos dados ao mundo atuam ao mesmo tempo como definições do que está por ser vivido e interpretado, podendo traduzir-se em moldes, fronteiras para demarcar interações sociais, para alimentar novas comunhões ou o ódio.

Neste capítulo, fundamentado na teoria semiótica, propomo-nos a analisar essas redes de sentido advindas das memórias circunscritas nas histórias de vida de acadêmicos homossexuais da UFT. Destacamos, aqui, alguns elementos da semiótica para pensarmos as memórias dos sujeitos de pesquisa, sobretudo em relação ao nível das estruturas narrativas. Ou seja, nos interessa focalizar as transformações dos sujeitos, seus processos de constituição e aceitação de si e de representação do outro. Pensar a alteridade, nesse caso, nos remete diretamente às

operações de *mistura* e *triagem*, advindas da semiótica tensiva, que nos possibilita entender como são representados os discursos de discriminação e preconceitos praticados pelo grupo aqui considerado *destinador social*: igreja, escola, família, Estado, incorporado por seus *adjuvantes*, aqueles que tomam para si a empreitada de reproduzir os valores dominantes. Conforme Silva L,

Nos termos dessa abordagem teórica, triagem e mistura correspondem a duas grandes operações da sintaxe extensiva, relativa ao “estado de coisas” (ZILBERBERG, 2011). A mistura corresponde aos processos de mestiçagem, de heterogeneidade, que compreende os “valores do universo” enquanto a triagem remete aos “valores do absoluto”, consistindo em seleções que correspondem a processos sucessivos de “pureza”, num projeto de redução da heterogeneidade. Levada a extremos, serve no plano das práticas aos discursos de ódio e intolerância, que prescrevem, por exemplo, a morte do dessemelhante. (SILVA L, 2017, p.169)

De acordo com Zilberberg (2011, p. 122) “o sujeito semiótico não pode evitar de triar misturas, visando a um valor de absoluto, e de misturar triagens, visando a um valor de universo”. Sendo assim, o sujeito se constitui nessa tensão de construção de sentidos para a multiplicidade da mistura ou para as restrições da identificação das triagens. No plano da aceitação das diferenças, pode assumir o respeito ao que qualifica como diferente ou prestar-se a separações, seleções, muitas vezes tomando como irrefutável uma ordenação, uma legalidade, uma moralidade, que definiriam o valor de absoluto, a ética do *Senhor Todo Mundo* (LANDOWSKI, 2012). Do ponto de vista da sexualidade, os processos de triagem cooperam para a edificação de uma *heteronormatividade compulsória*.

Por outro lado, a mistura intui a pacificação, o heterogêneo, agregação, o valor de universo, “a partir do momento em que o sujeito procede mediante triagens e misturas interligadas, ele se vê obrigado, queira ou não, ora a *incluir excluídos*, ora a *excluir incluídos*” (ZILBERBERG, 2011, p. 68). Desse modo, o regime de exclusão opera pela triagem, é confrontado a se relacionar, nesse aspecto, o inclusivo e o excluído, logo definindo o que seria o “puro” e “impuro”. Por outro lado, no regime participativo, a operação de mistura propicia o embate distensivo do igual e do desigual, que nesse caso, se eleva a valores de “superior” e “inferior” (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001).

As práticas discursivas de mistura e triagem alimentam dissensões, pois reforçam lados e acentuam modelos performáticos, considerando que “há um enunciado do fazer que rege um enunciado de estado” (BARROS, 1999, p. 20). Sob

essa perspectiva, o grupo destinador orchestra sentidos pela sociedade e, de antemão, pelas práticas da triagem e mistura, conduzem a encaixes sociais, servindo para predefinir a pertença que subjetivamente alerta o sujeito para qual grupo este está qualificado.

Eribon em seu livro *Reflexões sobre a questão gay*, demonstra como o programa narrativo do grupo destinador (estado, família, igreja, etc.) manipula o grupo destinatário (LGBT) a agir de modo conjuntivo com os valores dos grupos hegemônicos:

Aqueles que hoje se sentem livres, nas grandes cidades dos países ocidentais, devem saber negociar a todo instante a relação com o mundo à sua volta: saber onde é possível dar a mão ao parceiro, onde é possível deixar transparecer afeição pelo outro do mesmo sexo e onde é melhor evitar fazê-lo. (ERIBON, 2008, p. 30)

Os sujeitos, nesse caso, são sancionados a agirem em conformidade com os padrões sociais ou, ao menos a se mostrarem como sujeitos que aderem ao modelo dominante em dadas situações. A sanção, porém, não pode legislar sobre o ser, mas sobre o parecer. Pela triagem são levados à mentira a respeito de suas identidades, colaborando para o projeto de assimilação:

Sendo as atitudes e comportamentos que fazem a “diferença” do dessemelhante vistos, mais ou menos, como puros acidentes da natureza – e não como elementos que assumiriam sentido no interior de uma (outra) cultura -, o Outro se encontra de imediato desqualificado enquanto sujeito: sua singularidade aparentemente não remete a nenhuma identidade estruturada. (LANDOWSKI, 2012, p 7)

O não reconhecimento da alteridade trabalha sob a tutela da triagem *versus* mistura. Separa-se para num outro momento agir de modo benevolente ao menos enquanto aparência: “sejam bem-vindos todos, de onde quer que tenham vindo, desde que todos, por mais longínquo que seja o lugar de onde vierem, façam o mais rápido possível um esforço para *tornar-se como nós!*” (LANDOWSKI, 2012, p. 6). Do ponto de vista da heteronormatividade, são dignos de serem aprovados ou reconhecidos aqueles que se esforcem por tornarem-se iguais a um *nós* previamente edificado. Naturalizado, haveria um modo masculino de ser, de agir, de falar, de se portar; do mesmo modo que o sexo feminino deve-se abster de qualquer postura que fuja ao padrão performático feminino, ou seja, a tonalidade de voz mais amena e suave, delicada no trato, nos gestos, vestimentas, entre outros elementos.

Esses estados operam transformações nos sujeitos e os levam, em muitos casos, a se representarem pela conjunção aos padrões hegemônicos (macho alfa, mulher submissa).

Louro (2008) diz que, decididamente, fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Nada é simplesmente puro e natural: ser homem e ser mulher são processos que acontecem no âmbito da cultura:

Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. (LOURO, 2002, p. 6)

Como já dito, as identidades, as performances são, então, marcadas por comportamentos, gestos e posturas que indicam como este/a deve ser e agir para serem reconhecidas como fazendo parte de um dado grupo destinador. Evidentemente que somos treinados para perceber e decodificar marcas e classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2002).

As identidades, ao atualizarem os regimes de mistura e triagem promovem também separações, pois o primeiro inclui padrões com valor de universo - “todos devem agir assim” – e o segundo, tria quando não há a manutenção destes padrões, e nesse caso, a exclusão é a regra, pois põem em xeque normas preestabelecidas. A discussão pode ser melhor vislumbrada na ótica de Nick, sujeito desta pesquisa:

Excerto 1

(...) eu sabia que eu não era igual às pessoas que eram socializadas como mulheres... assim né, eu não gostava de boneca, eu não gostava de roupa feminina, eu não gostava de nada do mundo feminino, nada. (...)vai passando o tempo um pouquinho, a gente vai notando que existe um encaixe, né! E que você não está encaixado no padrão que a sociedade, a tua família te cria pra você seguir. (NICK)

A não identificação, nesse caso, é um traço da triagem, da exclusão, definidas por uma norma. O sujeito é levado a perceber que existe um grupo

destinador que lhe impõe agir de um determinado modo, aderindo a uma performance que o caracterizaria estar em conjunção com os demais e a confirmação de sua natureza biológica. Ocorre, contudo, que Nick se encontrava desde a infância na condição de não reconhecer essa performance como sua, rompendo com o “encaixe”, com as determinações da família, com o padrão preestabelecido.

Barros (2016) afirma que os discursos intolerantes consideram o “diferente” como o que rompe pactos e acordos sociais, sendo assim considerados “maus sujeitos”. Não pertencer ao grupo hegemônico, não agir como o ensinado, o torna mau cumpridor destes pactos sociais, um dissidente, “O discurso de exclusão procede de um gesto explicitamente passional que tende a negação do Outro enquanto tal” (LANDOWSKI, 2012, p. 9). Essa negação atrelada à passionalidade pode ter diversos desdobramentos, inclusive a morte.

Kevin, outro sujeito de pesquisa, explicita como a triagem pode acontecer nos detalhes mais simples da vida:

Excerto 2

(...). Porque tem muito aquela coisa de fulano virou lésbica ou fulano virou gay, e não vira entendeu? Quando você parte desse princípio e pergunta quando ela virou hetero, ela não sabe explicar. (...) porque não vira, você nasce. A pessoa meio que te segrega nisso e diz que você virou gay. (KEVIN).

As distinções significam e assumem sentidos na alteridade, ao questionar a diferença: Você virou gay? Lésbica? Há uma triagem anterior ao sujeito e a definir uma escolha: virar ou não virar, pressupondo uma narrativa anterior que diz, “o normal é ser heterossexual” Eribon (2008, p. 141) e, assim, ser homossexual é virar, numa performance não prevista, um outro sujeito não anteriormente previsto. Eribon enfatiza que, ainda que obviamente haja percalços ou dificuldades para ser heterossexual, o quadro social estabelecido permite uma maior comodidade àqueles que fazem parte *mainstream*:

A adesão a si mesmo deve ser mais fácil para um heterossexual. Sem pretender que as vidas heterossexuais são vidas sem falhas, e os heterossexuais, pessoas que vivem na adequação a si mesmas, pode-se pensar que a vida familiar, os quadros tão poderosamente heteronormativos da vida profissional e, no fundo, toda a ordem sexual que funda os comportamentos heterossexuais a se sentirem legítimos e “normais” asseguram uma estabilidade que dá a possibilidade de encontrar a si mesmo e de coincidir com papéis estabelecidos identidades socialmente fixadas e aceitas. (ERIBON, 2008, p. 141)

Existe todo um arranjo social forjado para a vida heterossexual, os traços, a depender da conveniência são demonstrados no cotidiano e nos levam a refletir sobre como se dão as ancoragens do preconceito e da negação das identidades, análoga a esta questão e de modo ilustrativo foi o caso que viralizou na internet: “Thammy Miranda¹³ (filho transgênero de Gretchen), será padrinho de bebê na igreja Católica: Obrigados a aceitar”. As escolhas lexicais denunciam o peso da negação, imprimindo no sujeito uma carga valorativa quanto a sua identidade e como esta pode ser/é considerada errada diante da sociedade. O enunciado é performativo, pois diagnostica o modo de pensar de todo um universo social tradicional, que ao mesmo tempo, exclui todas as outras pessoas que não estão ou são contempladas pelos moldes de uma identidade tida como tradicional, embora a homossexualidade não seja de forma alguma uma invenção contemporânea. Os religiosos são então “obrigados a aceitar” uma presença não prevista e não querida e o enunciado afirma, portanto, que ali não é o lugar “natural” de Thammy. Operar pela triagem é, portanto, definir zonas de pertencimento e de exclusão, aceitamento e interdição.

O enunciado da distinção é uma marca que marginaliza, inferioriza e reforça a normalidade do ser heterossexual como primeiro e superior em relação ao que não aderiu ao acordo social. Bibi, outro sujeito de pesquisa conta que não compreendia seus instintos, porém aos poucos foi percebendo como a mistura e a triagem são realçadas no meio social. Embora não conseguisse nominar seus desejos, desde muito cedo percebeu que havia diferenciações.

¹³ Rede TV. 2018. Cf. <http://www.redetv.uol.com.br/tvfama/blog/celebridades/thammy-miranda-sera-padrinho-de-bebe-na-igreja-catolica-obrigados-a-aceitar>

Excerto 3

(...) eu nem sabia que existia isso..., sabe quando você não é rotulado de nada. Então você sente coisas diferentes que você acha que todo mundo sente, até você falar que sente e as pessoas começarem a dizer: - não, eu não me sinto como você. Então eu fui descobrindo assim, sabe (...) mas quando eu era bem novinha eu não sofri nenhum tipo de bullying. (BIBI).

Para Bibi, não havia inicialmente por que se questionar, porque simplesmente pensava que todos seriam como ela. Apesar de sua natureza distinta da dos demais, não sofre qualquer agressão e, portanto, só posteriormente é levada a perceber que nem todos sentiam as mesmas coisas, que havia uma diferença, que isso poderia implicar em sanções. A diferença emerge então como uma construção tardia.

Natan, outro sujeito de pesquisa, comenta acerca de como alguns elementos são simbólicos e ilustram toda uma performance positiva ao meio:

Excerto 4

(...) eu estava falando que a marca de meu pênis às vezes era/ na minha calça me constrangia, sabe?! Porque aquilo para os meninos era um sinal de ser macho, de ser homem e para mim..., às vezes eu não queria ter isso para não ficar me achando (...). (NATAN).

Refletindo sobre a fala de Natan acerca da marca do pênis na calça, percebemos como traços sensório-corporais são abraçados pela sociedade e significam pela triagem a afirmação da diferença. O órgão peniano seria o símbolo da virilidade, da autoafirmação do grupo masculino, uma primeira separação e inclusão do sujeito num dado grupo. A marca do pênis, nesse caso, empodera e gera pela triagem diferenciações acerca de quem é ou não másculo, quem pertence ou não ao grupo dominante. A fala de Natan exemplifica toda uma rede semântica de significados ordenados pela sociedade que reforça e arquiteta o modelo de vida de um grupo socialmente reconhecido e aceito como o ideal. Para Natan, essa marca de virilidade era, contudo, estranha, definindo consequências não pretendidas para sua subjetividade.

CAPÍTULO 5

A IDENTIDADE PARA O OUTRO: *EU ACEITO PORQUE É MEU FILHO, MAS NÃO QUERO VER NEM PRESENCIAR...*

Neste capítulo, privilegiamos na análise a perspectiva do momento em que o sujeito diz para si mesmo e/ou para o outro a sua identidade. Na análise, continuamos a mobilizar categorias do nível narrativo, mas enfatizamos também a própria enunciação: a instância do dizer (BENVENISTE, 2006).

Frank (sujeito de pesquisa) ao falar sobre sua descoberta de si, narra-nos suas inseguranças quanto à família:

Excerto 5

*(...) eu não queria aceitar, eu lutei por muito tempo contra, e eu vivi com aquele turbilhão na cabeça, não querendo aceitar **pelo fato de que não queria deixar meus pais constrangidos**, aí na educação básica eu passei muito apertado. Era o tempo em que eu não era assumido, que eu me resguardava demais, às vezes até me fechava demais, eu mesmo me reprimia. (FRANK).*

Embora as memórias de Frank desvelem a angústia do não querer e/ou poder ser, especialmente pelo receio em decepcionar a família, por tudo o que sentia, este não podia *não ser*, não podia negar sua identidade homossexual, mesmo que só para si mesmo. No entanto, até onde pôde silenciar o fez e, nesse sentido, Frank assume para si mesmo o lugar de destinador sancionador: “eu mesmo me reprimia”. O receio de constranger a família o fazia enxergar na homossexualidade uma questão de angústia materializada através da disjunção entre modalidades contraditórias: querer/saber ser homossexual e não poder/não dever ser homossexual para aderir a um projeto da família. A aceitação de si, portanto, é marcada por sofrimento, numa luta interna, conflituosa e angustiante.

Sabemos que a sociedade, a ciência, desde há muito vem buscando estudar a genealogia da homossexualidade, pois esta, por muito tempo foi descrita por diversos manuais internacionais, inclusive pela Organização Mundial de Saúde

(OMS) como doença e/ou perturbação. Em 2001, o Conselho Federal de Psicologia do Brasil aboliu a prática de os profissionais tratarem a homossexualidade como se esta houvesse “cura” (BORTOLINI, 2008). Cientes dessa marca, a sociedade, muitas vezes, denomina como desviante as práticas que se diferenciam da matriz heterossexual. Souza Filho reforça nossa afirmação ao dizer que são muitas as pesquisas que tratam sobre a origem da homossexualidade, em sua maioria, de modo tendencioso,

Como se sabe, do século XIX aos nossos dias, diversas são as tentativas de explicação das “causas” da homossexualidade, mas, não é demais repetir, as “pesquisas” e as “explicações” sobre as “causas específicas” da homossexualidade, quando não são caídas ingênuas no discurso ideológico são seus próprios investimentos (investimentos de poder), em alguns casos puras fraudes no campo científico ou moral. Aliás, se na mesma proporção em que se falou ou escreveu sobre as “causas específicas” (a psicogênese) da homossexualidade tivessem sido produzidas teorias que buscassem as “causas específicas” da heterossexualidade, talvez nossa época não continuasse mais a destacar a homossexualidade como uma sexualidade à parte e não mais sealaria nem se escreveria sobre o assunto. (SOUZA FILHO, 2009, p. 61)

Em outras palavras, o *ser e o não poder parecer* constitui a regra marginalizante e balizadora da pessoa lésbica, gay, bissexual, bigênero, travesti, transexual, transgênero, *queer*, questionadora, intersexo, indecisa, assexuada e aliada – LGBTQIA (SCHULMAN, 2013), num processo de classificação e sucessivas triagens cuja multiplicidade de denominações contribui para evidenciar a pluralidade de formas de constituição dos sujeitos muito além do par masculino *versus* feminino. O assumir-se, para uma grande maioria, traz consigo implicações severas, em especial no âmbito familiar, o imperativo do ser o interpela, hora ou outra a dizer da sua identidade de gênero.

Assim, os amigos são para os gays o que se poderia chamar de “família de substituição”, se essa expressão não tivesse o inconveniente de reconhecer o que deve precisamente ser colocado em questão: a legitimidade e a evidência “natural” do modo de vida homossexual. (ERIBON, 2014, p.51).

Ou seja, há uma quase necessidade de se afastar do seio familiar para que o *parecer não ser* dê lugar ao *ser*. É assim que os amigos acabam por se tornarem a família por substituição, sobretudo, quando procuram esconder o que são (ERIBON, 2014).

Nick também descreve sua vivência em família e o modo como apreendia a realidade a sua volta:

Excerto 6

(...) minha mãe é mãe solteira né, eu fui criado com minha avó, muitas pessoas, tio, tias. Então, eu nunca tive uma referência masculina também, sempre foi ao lado de mulheres, entendeu? Apesar dos meus tios, mas eles iam lá e não faziam diferença na minha vida, porque sempre foi as minhas tias, sempre muita mulher, mulher, mulher na minha vida. E mesmo sendo criado por mulheres, ali na sociabilidade, eu não... (NICK).

Nick, embora desde o nascimento tenha sido socializado como menina, e tendo tido toda a sua criação construída por mulheres, demonstra em seu silenciamento ao final da frase, uma não identificação com o sexo em evidência. Sabemos que as identidades são construídas na relação com o outro. No lar em que Nick fora criado, sua identificação se dava pela figura feminina, não havia o contraste que o balizasse, mas ainda assim ele percebia que algo lhe escapava e, assim, aos poucos suas diferenças foram tomando forma:

Excerto 7

(...) eles [família] já imaginavam que eu não era dentro do padrão, eles já viam né, porque na minha pré-adolescência eu cortei o cabelo. Eu falei, não, eu não quero esse cabelo mais não. Puf!! cortei o cabelo. Falei pra minha avó: Oh vó, vou cortar o cabelo aqui e acabou. Fui cortando devagar (...) uma vez raspei o cabelo (risos). (...) eu fui mudando as roupas, cada vez mais as roupas ficando mais e mais masculinas e tudo. (NICK).

Nick vai recriando em suas memórias, lembranças de momentos que ocasionaram seu rompimento com o programa narrativo previsto, que seria ser e agir em conjunção com o sexo biológico, ou seja, menina. No entanto, subverte seu papel actancial e passa a agir como o sujeito do querer e do poder agir como menino. Assim, aos poucos, sua performance é marcada nas atitudes e mudanças das vestimentas. O sujeito já não-pode-não-ser, sua identidade de gênero o interpela a agir em conformidade com os valores tidos como ideais para si. Eribon esclarece que,

Assim, não se trata apenas de adotar “modelos” heterossexuais, como às vezes se ouve dizer (macaquear os héteros, dizem os gays que fazem questão de ficar fora de qualquer quadro institucional reconhecido), mas, de modo mais fundamental, de reencontrar a ancoragem familiar perdida e talvez de restabelecer, por esse meio, laços com a família que foi deixada, ou até de se inserir novamente na vida “normal” ao se inscrever na sequência das gerações. (ERIBON, 2008, p. 52)

As narrativas, nesse ponto, parecem se confundir, na medida em que narram suas histórias, deixam escapar pistas que os configuram como sujeitos do ser. Embora cada história de vida carregue consigo traços únicos e particulares, as histórias vão apontando para uma mesma narrativa – a descoberta de si, o receio da família, a aceitação de si. Silva L e Ramos Junior dizem que

(...) O sujeito reconstitui o vivido à luz dos sentidos que atribui, no presente. Não é o passado que emerge como uma totalidade indiferente ao sujeito, mas é o sujeito quem seleciona e organiza, mediante os fios que a memória tece, uma dada ordem, certa orientação de sentidos, pondo em evidência o que quer ressaltar, silenciando ou ignorando o que se perdeu, o que se pensa desnecessário, ou ainda, aquilo que não deve ser rememorado ou mencionado. (SILVA L; RAMOS JUNIOR, 2016, p. 261)

Em outras palavras, rememorar pressupõe um trabalho de significação no presente que olha o vivido e o interpreta. Não é possível lembrar tudo, nem o passado toma força tal como experienciado, mas interessa considerar como, à luz de uma agora, o da enunciação, um sujeito se põe a interpretar. Nessas narrativas, emergem as regularidades que constroem o destinador social, que manipula e sanciona os sujeitos a fim de garantir a heteronormatividade; a performance do sujeito que rompe com o acordo fiduciário inicial e desenvolve uma performance imprevista aderindo não a um projeto de um antidestinador, mas a sua própria identidade percebida e assumida gradativamente, cada vez com mais clareza e intensidade. Esse momento de encontrar-se a si mesmo, a despeito da norma, é conflituoso, porque pode impor rupturas com projetos de sujeitos a quem se quer bem, como a família.

Gael, outro sujeito de pesquisa, narra a angustia sentida no confrontar-se consigo.

Excerto 8

Eu demorei muito a aceitar que eu sou [gay], eu vim me aceitar mesmo na verdade depois que eu entrei na universidade, que até então, uns tempos

*pra trás, no ensino médio, eu não me aceitava totalmente. **Eu sempre procurava meios de me desviar disso**, mas ai depois eu entrei na universidade foi que eu passei a me aceitar. Eu vivia em cidade do interior, você sabe como é, tem muito preconceito, né. (...) quando eu tava lá na minha cidade, vivia naquele mundinho lá. Só vem aquele monte de preconceito, a minha família é muito preconceituosa né, então eu não vi abertura para mim chegar e contar, né. (GAEL).*

A tonicidade do vivido, o recontar de sua história, parece-nos ainda pesar nas memórias de Gael. Seu reconhecimento é retomando através de silenciamentos e negações: “Eu demorei muito a aceitar que eu sou”; “Eu não me aceitava totalmente”; “Eu sempre procurava meios de me desviar disso”. Gael não pronuncia o termo preciso que poderia identificar sua identidade e, ao mesmo tempo, a escolha do pronome demonstrativo, que pode ser usado para objetos inanimados ou no emprego do que nos causa repulsa, aponta para a permanência da recusa e o afastamento. Seu enunciado traz uma transformação, um antes, quando se situava num lá, no “mundinho”, e um agora, na universidade, mas o modo de dizer ainda revela pelas negações e escolhas lexicais a permanência do conflito no presente, no aqui. A universidade, porém, é lugar de abrigo e aceitação, que torna possível enunciar a si mesmo.

O assumir-se, o dizer de si e demonstrar que não se cumpriu o acordo fiduciário previsto no nascimento - agir conforme seu sexo biológico exige - especialmente para a família, a questão se torna delicada, “é preciso não só renunciar – mais ou menos – à vida no círculo familiar, mas também aceitar, integrar como constitutivo de seu próprio eu [mo] essa renúncia à qual se é mais ou menos forçado” (ERIBON, 2008, p. 52). O autor nos conta que o assumir-se é quase sempre acompanhado de mudança de cidade, especialmente, se se vive em cidades pequenas. Por outro lado, para muitos, o assumir-se, só acontece no novo lar (nova cidade), e a família nunca saberá da sua orientação sexual. Eribon, continua,

Com a família ou o distanciamento desta às vezes são vividos como verdadeira libertação na hora em que acontecem, e, na maioria do tempo (mas nem sempre), os indivíduos, longe de sofrerem (fora, talvez, em certas situações particulares, como a doença), veem nisso a própria condição de sua realização pessoal como homossexual (ERIBON, 2008, p. 52).

Edu também fala de sua experiência longe da família,

Excerto 9

*Teve um momento que foi bem divisor de águas, foi quando eu saí de XXX, que vim morar pra cá... Araguaína, em dois mil e onze. Nessa época, eu tinha dezesseis anos... foi.../ isso acontece bastante... quando a gente sai de casa, as pessoas que já têm traços de homossexualidade, **elas se sentem mais seguras por não ter os pais por perto e os amigos de criança**. Eles se sentem mais seguros fora de casa pra se libertar assim. (EDU).*

Landowski (1989, p. 222) diz que a enunciação é o “ato pelo qual o sujeito faz ser o sentido”. Ou seja, o sujeito se recria ao enunciar suas memórias. No caso de Gael, o eu que fala, que faz suas apreciações sobre as mudanças ocorridas na passagem do poder reconhecer-se e, conseqüentemente, sentir-se livre para vivenciar suas descobertas na cidade grande, são organizadas por uma instância inscrita no discurso. Ou seja, há, a princípio, um “eu” que fala de modo consciente de si, de suas escolhas, para em seguida passar a palavra ao “a gente” ou locução pronominal, que convoca o *nós* para o discurso e assim recria sua versão de si não mais de modo solitário, mas conclamando o grupo “*quando a gente sai de casa*”..., delega-se, não é mais o eu sozinho que vivencia a mudança.

Ao final de suas memórias, o relato de suas vivências é feito não mais por um “eu”, ou nós instalado no discurso, mas marcado por uma debreagem enunciativa que instaura um actante do enunciado “ela/ele”. O uso do pronome de terceira pessoa gera um possível afastamento acerca dos sentimentos de Gael que apenas reforça a imagem que constrói de si mesmo ao se projetar para fora do discurso. Em outras palavras, há um receio ou resguardo sobrevivendo em suas memórias advindo do olhar perscrutador e/ou julgador do outro, o assumir-se ainda é algo que pode estar sendo construído. Podemos dizer que, os usos de diferentes pessoas do discurso se serve como elementos estratégicos que ideologicamente recriam efeitos de verdades e/ou subjetividade acerca do que se deseja dizer. Projetar-se para fora do discurso ainda é a melhor maneira de dizer, do não se comprometer.

Como Gael, há um antes e um depois bem precisos, um divisor de águas nos dois destinos. A certeza da não aceitação dos pais comparece como razão de angústia e é necessário, pois, afastar-se para dizer “eu sou”. Mas a distância não

elimina o caráter de sofrimento que a certeza da sanção negativa aponta. Estar longe não é saber-se aceito.

O nominar-se é para muitos um desafio, como podemos observar também nas representações de Bibi:

Excerto 10

*Mas eu fui me assumir mesmo, depois que eu me apaixonei por uma menina que conheci pela internet e foi bem engraçado (...) **ela fingia que era menino (...) e eu sabia que ela não era menino, mas eu não admitia nem pra mim e nem pra minha mãe, porque isso era um jeito de dizer: - mãe, eu estou gostando de um menino. Era a primeira vez que podia dizer pra ela que tava gostando de um menino, e eu ficava muito feliz por mim também, entendeu?** (...) eu não queria que ela me contasse a verdade, que eu já sabia né! Porque a partir do momento que as coisas são ditas, elas viram realidade né! E eu fiquei muito atordoada, ai eu falei, ai que merda, agora... sabe... tem que ter um nome para isso aqui. Como eu iria falar para minha mãe? (BIBI).*

O enunciado está na base do acontecimento, pois um saber, antes de ser verdadeiro ou falso, é manifesto, isto é, alocado em posições subjetivas, performances estratégicas de representação. “O discurso é esse lugar frágil onde se inscrevem e se leem a verdade e a falsidade, a mentira e o segredo; modos de verificação resultantes da dupla contribuição do enunciador e do enunciatário”. (GREIMAS, 2014, p. 117). Desse modo, as memórias de Bibi recaem sobre o predicado modal do ser, a princípio sua relação com o suposto namorado está alocada no eixo do parecer, pois supostamente se relaciona com um menino, para posteriormente, com a revelação, a contragosto, deixa vir à tona o eixo do ser. Nesse caso, a essência, chegando-se à verdade dos fatos - parece e é uma menina. Bibi passa de um estado de negação para um estado de admissão, pois reconhece como o dizer significa e define realidades, o dizer é um fazer nesse caso. Bibi sabe a verdade (ser e parecer), mas prefere a ilusão, porque implica não precisar revelar à mãe. Desde que não se diga a verdade, é possível viver essa ilusão do parecer. Uma vez enunciada, não tem volta. A paixão é então o acontecimento que marca a urgência de assumir um estado de coisas. Era bom estar feliz por amar um menino, mesmo que se soubesse de antemão tratar-se de um engodo, de um faz de contas,

porque pressupunha estar, enfim, inserido no acordo social, na dinâmica do Sr. Todo Mundo. Mas a ilusão não pode durar.

Sedgwick (2007) diz que mesmo de modo individual, mesmo entre as pessoas mais assumidamente gay haverá sempre alguma situação, seja econômica, institucional, pessoal que tenderá a mantê-lo “no armário”, no âmbito do segredo: ser e não parecer. Segundo o autor, cada novo encontro propicia novos armários, cujas lentes a pessoa gay necessita calcular em virtude de novos esquemas de sigilo ou exposição:

Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não. É igualmente difícil adivinhar, no caso de cada interlocutor, se, sabendo, considerariam a informação importante. No nível mais básico, tampouco é inexplicável que alguém que queira um emprego, a guarda dos filhos ou direitos de visita, proteção contra violência, contra “terapia”, contra estereótipos distorcidos, contra o escrutínio insultuoso, contra a interpretação forçada de seu produto corporal, possa escolher deliberadamente entre ficar ou voltar para o armário em algum ou em todos os segmentos de sua vida. O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora (SEDGWICK, 2007, p. 22).

Bibi, embora consciente de sua conjunção com a identidade homossexual, se permite negá-la, e passa à ocultação da verdade, relatar ou reconhecer o vivido era expor-se a sanção da mãe, temendo enfrentá-la: “Como contar a mãe?” Embora reconheça que tenha chegado a hora de dizer o que fora silenciado, entende que atualizar esse sentido a coloca sob uma nova realidade. Como a mãe reagiria?

Gael também narra suas memórias acerca de sua aceitação e da relação com a família:

Excerto 11

Foi com dezenove anos, foi quando eu entrei na faculdade, que quando eu estava lá na minha cidade, vivia naquele mundinho lá... só vem aquele monte de preconceito, a minha família é muito preconceituosa né! Então eu não vi abertura para chegar e contar, né! Aí quando eu cheguei aqui na faculdade que eu comecei a trabalhar, comecei a me sustentar sozinho, foi aí que percebi... que agora é a hora de eu chegar e falar para todo mundo porque eu não era feliz daquele modo. Eu vivia me escondendo. Às vezes meus pais perguntavam para mim... e eu sempre dizia não, que não...,

porque eu não tinha coragem de assumir com medo de eles me colocarem para fora e aí, como é que eu vou me virar? Então eu sempre tive esse medo. (GAEL).

A narrativa de Gael gira, a princípio, em torno do enunciado de estado “vivia naquele mundinho”, o medo de a família o despejar de casa determinava que, por razões de sobrevivência, devesse manter-se como o destinatário previsto, silenciado acerca de sua homossexualidade. No entanto, com sua mudança para a cidade, o início dos estudos na faculdade, a independência conquistada, um novo quadro potencializa a transformação de seu estado, levando-o à performance desejada. Passa agora a viver de modo conjunto com sua identidade homossexual, rejeitando o pacto anterior. O sujeito do querer agora pode, livre do destinador-julgador família, se realizar no sujeito do fazer. Este, com a independência e a distância de casa, pode e quer se mostrar, sendo consubstanciada uma transformação em relação ao poder ser: do estado de ver-se negado, silenciado e temido o sujeito para o de liberto, na expressão do possível e desejável.

As negações e silenciamentos vivenciados por Gael resultam das expectativas da família em relação ao ser – ser menina, ser menino – e implicam responsabilidades relativas ao fazer desse corpo, as possibilidades já são definidas no nascer. Louro (2016, p. 15) faz uma analogia das mudanças operadas na existência do sujeito homossexual a uma viagem, em que “identidade, o modo de ser e de estar... suas transformações vão além das alterações na superfície da pele, do envelhecimento”. Essa viagem pode ser pensada em termos de mudanças não somente psicológicas, mas físicas também, que carregam significados culturais: o ato de nomear-se acontece dentro de uma lógica que supõe o sexo como algo anterior à cultura (LOURO, 2016). Nesse aspecto, a família como destinador, endossa essa verdade e passa a impor ações punitivas e/ou corretivas ao sujeito.

Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões. Um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade “legítimos”. Isso é o próprio da viagem na direção planejada (LOURO, 2016, p. 16-17).

Por certo, embora haja vontade de assumir-se como sujeitos de seus corpos e de seus gostos, estes não passam sem sentir dissabores em suas relações afetivas, sem rupturas antecipadas e temidas. Frank conta da experiência que teve

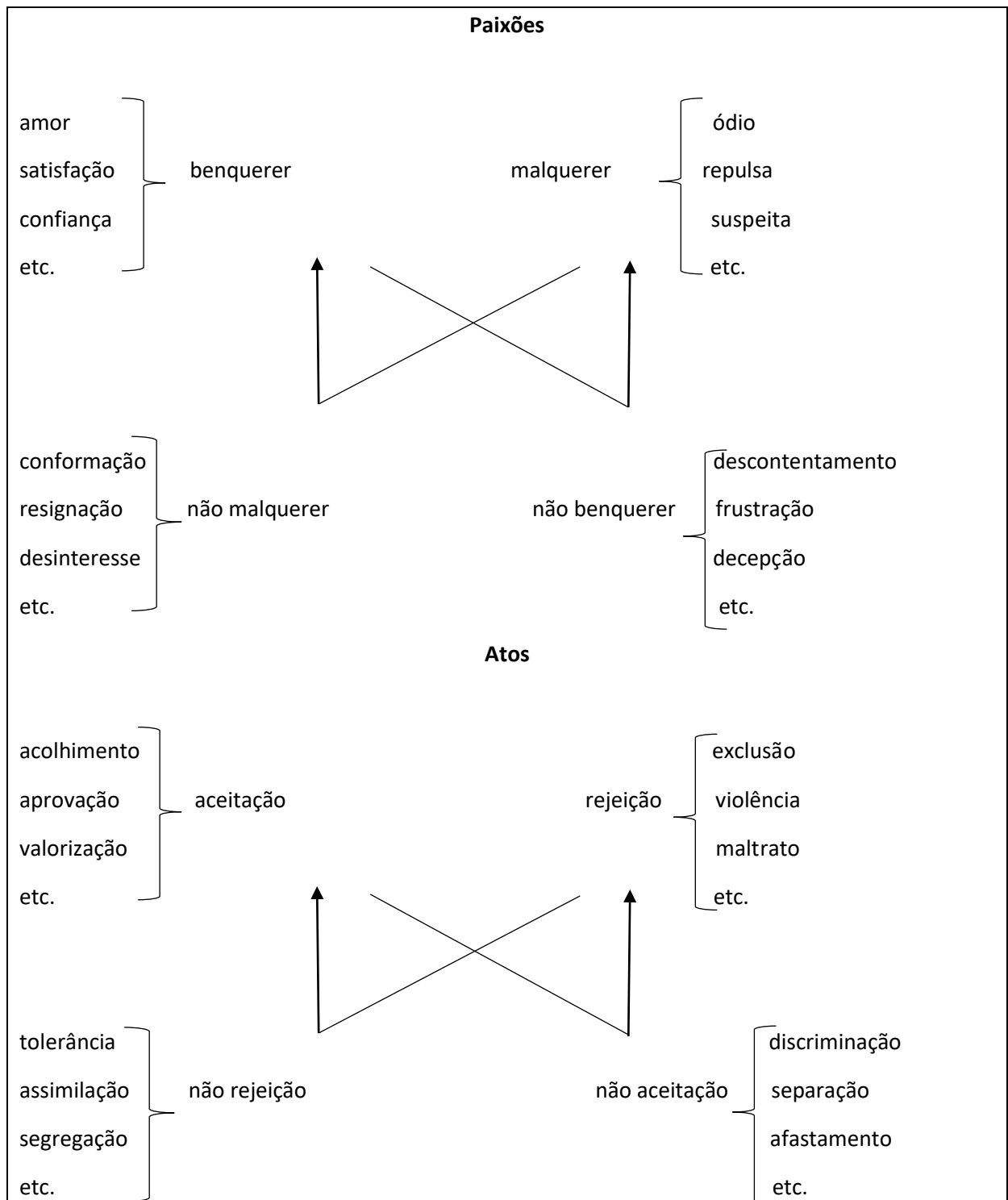
com colegas que decidiram dizerem de si diante da família e que não foram felizes, desencadeando embates duros e marcantes:

Excerto 12

*Eu tive experiências com colegas meus da universidade que estavam passando pela mesma situação que eu passei, de estar se descobrindo, **de assumir pra família da pior forma possível e na qual eles foram até expulsos de casa.** Os pais colocaram pra fora de casa e até **um pai de um dos dois casos que eu acompanhei ameaçou o filho de morte.** Falou que a partir daquele momento não era meu filho: - que você, por favor, não apareça mais dentro de casa, que eu não criei homem pra outro homem está em cima... (FRANK).*

Para refletirmos acerca das memórias de Frank, retomaremos as discussões de Barros (2016) que pondera acerca das paixões de ódio que, em alguns casos, tem implicações que ultrapassam o discurso, sobretudo na instância da sanção. Subverter certos contratos sociais pode levar a julgamentos e punições que determinam “perda de direitos, de empregos ou, até mesmo, com a morte” (BARROS, 2016, p. 7). O preconceito, como demonstra a autora citada, passa da passionalidade das emoções a ações mais severas, levando as paixões do “não benquerer” a do “malquerer”. Nesse aspecto, Santos (2010, p. 20) em sua tese de doutorado, orientada por Barros, apresenta um percurso de como se dão as contrariedades dos discursos e paixões de “não benquerer” que se mostram menos tensas se comparadas as paixões de “malquerer” desencadeando o ódio, a aversão e, por fim, a “exclusão”.

Quadro 1: das paixões de preconceito



Fonte: (SANTOS, 2010, p. 20).

Santos (2010) organiza seu quadro considerando as instâncias graduais das paixões e dos atos correspondentes. As paixões de “não benquerer” por vezes podem desencadear atos intolerantes de não aceitação e de rejeição. Por outro lado, as paixões de “não malquerer” podem favorecer atos de “não rejeição”, “aceitação” e

“resignação” que podem posteriormente desencadear ações como a do acolhimento e da valorização. Nos extremos, encontra-se a aceitação ou a recusa. Entendemos que o seio familiar carrega consigo especificidades que podem ser, em alguns casos, traumáticas: “a agressividade que com muita frequência caracteriza os discursos de rejeição radical do modelo familiar mostra que a relação com a família nunca é a mais simples – pelo menos, raramente neutra” (ERIBON, 2008, p. 55). Portanto, ao apresentar-se e/ou reconhecer-se como homossexual, rompe-se com toda uma relação de existência e de mundo, a liberdade almejada dificilmente se apresenta de modo simples e fácil, uma vez que o pertencimento imputado pelo destinador família conclama à conjunção com modelos hegemônicos:

a decisão de não mais se esconder, a escolha de si mesmo abrem para uma nova temporalidade: é todo o futuro que se vê mudado, e poderíamos aqui evocar as análises de Sartre sobre liberdade como “angústia”, pois a “escolha” é como um momento de loucura que vai mudar tudo o que somos. (ERIBON, 2006, p. 135).

O processo enunciativo implica em uma prática discursiva. Com o dizer, são criadas novas possibilidades na existência do sujeito e relações em seu entorno, especialmente no âmbito familiar. Dizer é, enfim, fazer ser.

Frank narra sobre o modo como percebe a lógica sancionadora da família,

Excerto 13

(...) porque os pais, eles não são preocupados pelo fato é..... De você achar que é gay, e sim pelo fato do que eles vão ouvir pelas ruas: - Ah, filho de fulano é gay. Aí você passa no açougueiro: - Ah, filho de fulano é gay. Não vão nos apontar, a primeira coisa que eles vão apontar é o filho de tal... é o filho de fulano de tal... Então quem mais marca não somos nós, são nossos pais e aí por esse constrangimento eles passam. (FRANK).

Frank procura em sua reflexão projetar-se ao lugar do destinador família, porém, ao atribuir sentidos ao modo sancionador de atuar de muitas famílias atualiza os sentidos de que a homossexualidade é sancionada como algo vergonhoso. A constituição de sua subjetividade pela criação e cultura transparecem em seu posicionamento, uma vez que são muitos os discursos que projetam a

homossexualidade como algo promíscuo, de caráter menor e que deve ser extirpado como uma espécie de mal. Landowski (2012) fala acerca das estratégias intersubjetivas que levam a redefinição do lugar ou do estatuto da alteridade,

Intuitivamente, sente-se que há “alguma coisa” – de que será preciso tentar dar conta – que vem se imiscuir à maneira de uma fatalidade nessa bela ordem racional e que falseia de vez o jogo, ali instalado a dissimetria e não reversibilidade. Talvez essa desordem seja apenas a forma necessária do que se chama o “sentido”: uma orientação, uma tensão para novas formas, induzindo seja um suplemento, seja perdas de significação, mas provavelmente jamais a simples volta ao mesmo, inclusive sob uma forma deslocada ou invertida (LANDOWSKI, 2012, p. 45).

O sujeito subjetivamente se coloca através da dissimetria no lugar desvalorizado do ser e assume o discurso do destinador como legítimo: o que pode dizer o que é ou não razão de vergonha. O universo familiar projetado sob o viés da afetividade e da cultura transparece nas memórias de Frank que o faz redimensionar seu papel de subjugado a intérprete compreensivo dos elementos da triagem. Frank não quer o peso da sanção que pode recair sobre seus pais.

Ainda quanto à ocultação, Kevin, outro sujeito de pesquisa, faz referência ao que não se nomeia:

Excerto 16

[...] eu não sabia o que era aquilo ainda. Acho que com nove anos de idade, mais ou menos/ tinha filmes ou até palavras mesmo em alguma entrevista, só que é tipo uma loucura, porque quando somos crianças, não se sabe o que é a palavra, mas sabe o que é aquilo que você é [...] Eu brinco com meus outros amigos que eu tinha tudo pra seguir afeminado, sabe, mas eu não tive justamente por causa dessa repressão em casa, não tive a liberdade de me vestir do jeito que eu quero e tal, hoje não me faz falta. Mas eu penso em quem tem essa necessidade, em quem gosta de ser assim (KEVIN).

Embora não houvesse uma palavra que traduzisse os sentidos para Kevin, que lhe possibilitasse poder dizer o que sentia, suas observações pelo derredor lhe permitiam saber, para si, o que se era, gay. Essa constatação novamente vem pela triagem, o entorno o asseverava a respeito de sua dessemelhança. Via a TV e entrevistas, embora não encontrasse para si um termo que lhe trouxesse a tradução.

A adversativa em “*mas sabe o que é aquilo que você é*”, juntamente com o pronome demonstrativo “aquilo”, nos possibilita entender que o melhor era não ter que dizer. A segunda parte, em que a família entra em cena, nos demonstra um não poder dizer de modo mais contundente, os gestos, as vestimentas eram sancionadas, esse estado o condiciona: “*hoje não me faz mais falta*”.

Quanto à interdição, Eribon (2005) conta que os militantes homossexuais, por muito tempo o denunciavam como o símbolo da “vergonha” e da opressão, mas que se esqueceram de que este também poderia ser um símbolo da resistência, tendo em vista a possibilidade de pensar em espaços de liberdade e uma forma de não se submeter às injúrias normativas.

No caso de Kevin, havia a sanção em casa quanto ao ser ou parecer ser gay. Embora ele tivesse consciência de sua orientação, não parecer gay ainda era a escolha mais acertada... “*eu tinha tudo pra seguir afeminado, sabe, mas eu não tive justamente por causa dessa repressão em casa, não tive a liberdade...*”. A afirmativa de Kevin, ao final, carrega outra reflexão, e aquele que precisa se nominar, não se conter no vocabulário, nas expressões, não se prender aos padrões heteronormativos? A estes, as sanções são mais duras, conta Barros (2016), que a intolerância em sua essência, é aquela em que o sujeito preconceituoso (decepcionado, frustrado, inseguro e que tem ódio) passa à prática, ou seja, completa sua competência e age contra o outro (o causador da falta, o odiado).

Ou seja, o causador da falta pode ser objeto de agressões verbais, agressões físicas e que podem levar ao ceifar da vida, como já dito em outro momento. Foi este o caso do Ambulante, Luís Carlos Ruas, que morreu após ser espancado na estação Pedro II do Metrô de São Paulo. Um morador de rua homossexual foi perseguido por 2 homens e o Senhor Luis Carlos Ruas tentou defendê-lo. A vítima ainda tentou correr até a bilheteria do Metrô, mas foi atingida por vários golpes e caiu:

A esposa de Luis Carlos, Maria Aparecida Cavalcante, conta que conversou com o marido 20 minutos antes das agressões. Chamada por Ivani para socorrer o marido, ela disse que encontrou o vendedor caído e machucado. “Quando eu cheguei ele já estava no chão, todo deformado”. (G1 São Paulo, 2016, p.1).¹⁴

¹⁴ Ambulante morre após se espancado em estação do metrô de SP. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/ambulante-morre-apos-ser-espancado-em-estacao-de-metro-de-sp.shtml>> Acesso em: 10/5/2017.

A paixão de ódio descrita por Barros (2016) chegou a seu ápice, “a nomeação” produz uma conscientização de si mesmo como um “outro” que os outros transformam em objeto” (ERIBON, 2008, p. 28). A homossexualidade é algo que incomoda e inquieta.

CAPÍTULO 6

NA ESCOLA: *EU ERA UMA MENINA DIFERENTE*

Referências a representações envolvendo a vivência na escola foram encontradas em várias instâncias do *corpus* como se pode verificar nos excertos analisados a seguir. Respondem também a uma de nossas perguntas na entrevista semiestruturada, tendo em vista observar o modo como a escola define experiências relativas à sexualidade dos sujeitos.

Excerto 14

Eu olhava mais pras meninas, sabe, eu admirava mais as meninas, eu ficava fingindo às vezes que eu gostava de algum menino para não ficar fora do ciclo de meninas, porque todo mundo falava de menino, eu falava, tem alguma coisa errada comigo”. (BIBI).

Bibi fala sobre os artifícios usados em sua infância para driblar o olhar da triagem e da exclusão em sua vida na escola. Em todo caso, diz Eribon (2008), o que individualiza o homossexual, é que um dia ou outro, lhe é determinante a decisão de dizer o que ele é, diferentemente de um heterossexual, que não precisa fazer isso, já que supostamente todos os são. Fingir uma performance para parecer ser e assim ter a aceitação do grupo destinador. A mistura e a triagem, nesse caso, criam o embate distensivo e assim determinantes para se balizar os grupos como superiores e inferiores. Para estar ao lado dos iguais, era necessário parecer diferente de si mesmo.

Nesse caso, quando afirma “...*todo mundo falava de menino*”, é o dever ser heterossexual interpelado pelo grupo destinador, que embora Bibi queira não ser, a leva a fingir ser para poder alcançar o valor da aceitação. Por outro lado, a triagem a incita a refletir sobre a sua identidade “...*tem alguma coisa errada comigo*”, incidindo sobre a certeza de que não se está encaixada naquele grupo de referência, o que a faz crer que seus modos devem ser sancionados, contidos sob pena de ser relegada à solidão, à exclusão do grupo com que se identificava. Deve-se não querer ser diferente, aceitar o acordo fiduciário de que a heterossexualidade é a regra.

O não poder dizer a coloca como fazendo parte de um grupo inferiorizado, o grupo das interdições: “*existe um encaixe... e vem a constatação, ... e que você não está encaixado*”. A dissimetria entra em cena: “o heterossexual sempre tem privilégio sobre o homossexual. É ele quem decide a atitude a ser adotada e o sentido que vai dar aos gestos e às falas do homossexual” (ERIBON, 2008, p. 74). A subjugação é apenas uma das possibilidades.

Retomando as discussões de Barros (2016), esta evoca acerca dos discursos fortemente apaixonados, nesse caso, paixões malevolentes, descritas através da raiva, antipatia, xenofobia, ódio, que podem repercutir no desejo de querer fazer mal ao sujeito que supostamente não resistiu ao acordo social descrito. Nas memórias de Natan, essa triagem movida pelas paixões disfórica acontece a todo instante, até mesmo na seleção de uma peça para a escola:

Excerto 15

*(...) a gente tava..., eu tava fazendo uma apresentação na escola e daí eu tinha que/ alguém tinha que ser Jesus né! E daí, **eu não poderia ser, pois eu tinha o meu jeito mais afeminado e por ser negro...** Então eu não me enquadrava nesses padrões, então meu amigo Pepe, tipo, ele era hetero, ele tinha o jeito mais hetero. [mas] Ele era gay, então ele se escondia, se camuflava assim, aí ele era o mais apresentável e acabou que foi ele. (...) quem é hetero é sempre mais glorificado, é mais aceito (NATAN).*

“Devemos frisar que o discurso se constitui – por si próprio, e independentemente de nós – sob o signo da reflexividade. Ele é ao mesmo tempo o objeto e o meio do conhecimento, tendo, portanto, vocação para conhecer-se” (ZILBERBERG, 2011). Isso posto, a afetividade encontra seu ápice pela memória, o sujeito pode ser observador de seu próprio ato, e assim tornar o momento inteligível e discursivizável sob a égide da triagem.

A ação paira sob o sujeito que o faz analisar o instante e dar-lhe peso: “*quem é hetero é sempre mais glorificado*”, pode, enfim, ser glorificado. São muitas as identidades em processo para se ser o “escolhido” “*pois eu tinha o meu jeito mais afeminado e por ser negro*”. As identidades em evidência ali o desqualificam para o papel. Há uma imagem de Jesus para a qual não cabe um sujeito homossexual ou

negro. Bauman (2005), diz que, em se tratando de identidades, sempre haverá algo a explicar, esconder ou no outro extremo, ostentar, negociar, oferecer, barganhar. “Quanto mais praticamos e dominamos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem” (BAUMAN, 2005, p. 19). Ou seja, Natan percebe pelo prisma da triagem suas falsas diferenças identitárias em relação ao amigo, que parece não ser gay, mas que veladamente o é. No jogo das triagens, importa mais o parecer. Parecer homem; parecer branco.

Vemos emergir também, nas memórias de Natan, questões ligadas à interseccionalidade. Segundo Crenshaw (2002), é verossímil o fato de que todas as mulheres, e, nesse caso, acrescentamos, homossexuais, de algum modo, estão sujeitas/os ao peso da discriminação de gênero/ [orientação sexual]. Por outro lado, temas ligados às identidades sociais “como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem a diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação” (CRENSHAW, 2002, 173). Do mesmo modo, homossexuais também sentem o peso da fragilidade, a depender do subgrupo do qual faça parte, se gay, se lésbica, se travesti, se transgênero, entre outros, embora interligados, têm reivindicações específicas que não podem ser subjugadas em detrimento das reivindicações do grupo maior.

A autora comenta que tanto as questões de gênero, quanto o foco no racismo e em diversos outros modos de intolerâncias ajuízam a necessidade de integração de raça e outras diferenças ao trabalho com abordagem de gênero das instituições de direitos humanos. Desse modo, há sobreposições identitárias nos diferentes grupos que precisam ser refletidas e questionadas afim de que não se forjem mais invisibilidades, especialmente no uso das proteções de políticas afirmativas. Não é só o fato de ser homossexual que criará implicações ao sujeito, antes, porém, suas outras identidades também refletem e favorecem determinados preconceitos, a exemplo de o sujeito que não é só transgênero, mas umbandista, negro e gordo, pois em algum momento uma dentre essas sobreposições identitárias falará mais alto. Nesse sentido, é preciso chamar a atenção para a integração dos diferentes movimentos que interseccionam, por exemplo, raça e gênero, pois não são problemas exclusivos, são questões que se combinam e afetam as condições de vida (CRENSHAW, 2012).

Na outra margem, o comportamento de Pepe (o amigo que parecia não ser gay, mas o era), Eribon diz que:

Os homossexuais costumam ser levados a desenvolver repertórios de comportamentos que são utilizados alternativamente em função dos diferentes públicos diante dos quais se encontram, passando de um tipo de gestualidade ou de atitude a outro, conforme exigências da situação. (ERIBON, 2008, p. 66)

Nesse caso, o “armário” ainda é o lugar de “proteção” em relação ao olhar condenatório do outro. Pepe parecia ser hetero, mas na verdade era gay, seu silenciamento e/ou controle dos atos e gestos o qualificam a ser a personagem da peça escolar, enquanto que as identidades de Natan são evidentes demais - se não o fato de ser gay, o fato de ser negro o impossibilitaria de desempenhar o papel disputado.

São diversas as projeções discursivas de intolerância e preconceito que podem ser extraídas cotidianamente dos/nos discursos, sejam eles no âmbito privado, social, escolar ou mesmo religiosos (conforme exemplificamos nas seções anteriores). As palavras, os gestos, são marcas que pesam na vivência do injuriado:

Excerto 17

[Na escola] Quando tem aquela criança que geralmente dá mais pinta..., igual todo mundo fala! Ela já é mais taxada, já é aquela criança limitada a andar com as meninas, a ser mais invisibilizada. Eu tive um amigo que mora até perto da minha casa (...) ele tem muito isso/ que a gente até brincava/ que teve uma vez que um menino teve uma desavença com ele e disse que não iria bater nele porque não iria bater em mulher (...) eu não queria me meter sabe... porque geralmente quem protege homossexual, é homossexual também. A nossa sociedade tem de dizer isso né. (FRANK)

Nas memórias de Frank, é possível denotar um peso e uma marca prefigurada a partir da gestualidade. Suas projeções demonstram como há na sociedade, e nesse caso, na escola, um destinador que manipula os modos de viver e agir, separando, triando os grupos destinatários “já é aquela criança limitada a andar com as meninas, a ser mais invisibilizada”. A estereotipia social é um tema de grande relevância, pois se expressar, dizer sobre si é falar do particular, da essência de uma pessoa, daquilo que a faz pertencer, a afiliar-se, e desde muito cedo as

negociações em torno da pertença começam. Os LGBTTT são sancionados desde muito cedo a se conterem ao abraço, ao carinho em público:

“Viado nojento”, “sapata nojenta” não são simples palavras lançadas *en passant*. São agressões verbais que marcam a consciência. São traumatismos sentidos de modo mais ou menos violento no instante, mas que se inscrevem na memória e no corpo (pois a timidez, o constrangimento, a vergonha são atitudes corporais produzidas pela hostilidade do mundo exterior (ERIBON, 2008, p. 27).

As expressões trazidas por Eribon servem de parâmetro na construção de suas relações com o outro. Frank mais uma vez demonstra essa realidade: “*disse que não iria bater nele porque não iria bater em mulher (...) eu não queria me meter sabe...porque, geralmente quem protege homossexual, é homossexual também. A sociedade tem de dizer isso, né!*” Por mais pesaroso que lhe parecesse à atitude agressiva contra o colega, havia um destinador que impunha ficar quieto: a sociedade.

A injúria o faz se sentir um sujeito distinto, que não pertence aos espaço dos “normais”. O insulto é um veredito, diz Eribon (2008, p. 28), “é uma sentença quase que definitiva, uma condenação perpétua, e com a qual vai ser preciso viver”. O dizer nesse caso é um fazer, há uma ação pragmática nas palavras, que faz com que o sujeito pense e perceba suas diferenças. O ato de linguagem é sentido, marcado, a consciência investida pelo outro que o determina.

A escola precisa efetivamente desenvolver modos intervencionistas na promoção da “prevenção do uso de palavrão como forma de comunicação interpessoal, evitando evoluir para formas mais violentas, precisa tomar consciência da força do preconceito, dos estereótipos e da discriminação nas relações sociais” (ROSELLI-CRUZ, 2011, p. 76). A autora comenta que os apelidos, provocações, aparecem sutilmente a partir da brincadeira e atinge níveis de perversidade, especialmente reforçados quando há público, os gestos, os palavrões aos poucos vão se tornando insuportáveis ao agredido. Continua a autora, o palavrão, como elemento polissêmico, pode e deve ser “contemplado no projeto psicopedagógico das escolas do ensino fundamental e médio. O seu estudo cabe dentro das diretrizes dos PCN, a exemplo, estudos sociais, biologia, línguas e história (ROSELLI-CRUZ, 2011, p. 83). Cremos que discutir acerca dos estereótipos nas

escolas é um meio de prevenir as evasões, as exclusões, entre outras tantas formas de preconceitos que o silêncio só tende a reforçar.

Frank também nos narra suas lembranças da educação básica:

Excerto 18

*Eu não conseguia ser uma pessoa completamente discreta né! Eu desde muito cedo tive traços afeminados, na questão de conversar, gesticular e tudo mais, então vinham começando aquelas piadinhas que eu sempre escuto na educação básica dos colegas de turma pelas ruas e nisso me deixava muito constrangido e eu me resguardava e sofria muito com isso.
(FRANK)*

Aqui temos a tematização dos conflitos gerados pela orientação sexual, que também originam estereótipos e assim denotando efeitos de verdade sobre o modo de ser do sujeito. O ser ou parecer ser afloram marcas figurativas que se concretizam em injúrias, quando os xingamentos pesam sobre a vida dos sujeitos. Barros (2004, p. 12) diz que “temas e figuras são determinados sócio-historicamente e trazem para os discursos o modo de ver e de pensar o mundo de classes, grupos e camadas sociais, garantindo assim o caráter ideológico desses discursos”. As figuras, aqui se traduzindo como modos de concretização do outro no dizer, recobrem estereótipos e marcam as relações dos sujeitos que são rotulados. Essas marcas linguísticas são carregadas de valores e forjam a reiteração semântica de sentidos preconceituosos e marginalizantes.

Compreende-se a tematização e a figurativização como processos semânticos da discursivização, inseridas num contínuo que vai do mais abstrato das categorizações (temas) aos elementos mais concretos que remetem ao mundo natural (figuras). A injúria, diz Eribon (2008), é apenas uma das formas de um *continuum* linguístico que agrega tanto a fofoca, a alusão, a insinuação, as palavras maldosas ou o boato quanto a brincadeira mais ou menos explícita, mais ou menos venenosa. A tonalidade da voz, o modo de olhar, são todas elas constituintes da expressão da hostilidade que pesa sobre o viver do homossexual.

Na tematização e figurativização analisadas por Barros (2016), são ressaltadas as oposições semânticas. Para a autora, há uma forte tendência nos discursos intolerantes a imprimir no outro o caráter doentio da diferença, seja ela de

ordem física, cognitiva ou mental. Desse modo, os discursos intolerantes consideram o outro como menos humanos, menos capazes, menos dignos. Ser diferente, ter traços que o distingam da figurativização heteronormativa é caracterizar-se como menos humano e, portanto, passível das injúrias.

Eribon (2008) afirma que a injúria é um elemento constitutivo da vida do homossexual, embora para seus leitores heterossexuais que nunca estiveram confrontados com a injúria possam pensar que se fala com exagero. Se considerarmos a fala de Eribon, há uma espécie de *programação* (LANDOWSKI, 2014) prevista para a vida dos sujeitos em relação à expressão da sua sexualidade e afetividade. Mostrar-se como é, como se vive a afetividade e a sexualidade que escapam à normatividade é saber-se estar sujeito aos mais diversos julgamentos. Nos relatos do nosso corpus, embora encontremos em algumas narrativas a negação da injúria, esta ainda parece presente como na fala de Edu:

Excerto 19

Apesar de já existirem traços eu não sabia muito bem o que era que eu sentia e foi tranquilo a questão de que muita gente sofre bullying na escola assim, principalmente no ensino fundamental, graças a Deus eu não tive muito problema com isso não (...) Eu não sabia realmente o que eu queria e segundo porque eu tinha um grupo de amizade muito influente que me deixava seguro. (EDU)

Semioticamente falando, é possível se apreender algumas regularidades nas memórias de Edu. A primeira é quando afirma que é “*tranquilo a questão de muita gente sofrer bullying na escola*”, revelando um condicionamento sociocultural (LANDOWSKI, 2014) previsto para interações no contexto escolar. Sofrer bullying parece ser uma prática rotineira que torna previsível a vida diária na escola, como se houvesse uma quase normalidade em se ser injuriado, traduzida no adjetivo “tranquilo”. “Ela traduz ao mesmo tempo um modo de apreensão do mundo radicalmente determinista (...) sem dúvida, contudo tanto mais pregnante quanto permanece geralmente implícita” (LANDOWSKI, 2014, p. 25). A figurativização, nesse caso, traz consigo implicações ideológicas que marcam e ferem a imagem dos sujeitos, instituindo imaginários negativos aos que fogem à heteronormatividade ainda na vida escolar.

Embora negando ter sido vítima, Edu justifica que isso se deu graças ao amparo do grupo influente que o cercava. Eribon (2008), diz que, todavia, alguns gays neguem terem sofrido alguma agressão verbal, esta não é de toda verdade, pois a injúria é apenas uma das formas de agressão que o sujeito gay pode sofrer.

Ainda que não tenham tido experiência concreta disso, têm, ao menos, clara consciência de que tal agressão verbal sempre é possível e paira como uma ameaça instalada em cada instante da vida social, arriscando para alguns fazê-la bascular num futuro que eles consideram inimaginável e insuportável (ERIBON, 2008, p. 64).

Diversas pesquisas divulgam a expansão da população homossexual pelo mundo, a exemplo do relatório Kinsey, que segundo Mott (2005), se trata de um relatório inquestionável e o mais respeitado em investigação sexológica. Nele, 10% da população ocidental é constituída predominantemente por praticantes do homoerotismo, sendo o Brasil possuidor de 17 milhões de amantes do mesmo sexo. Ainda assim, é preciso reconhecer que “de todas as chamadas “minorias sociais”, no Brasil e na maior parte do mundo, homossexuais continuam a ser as principais vítimas do preconceito e da discriminação” (MOTT, 2005, p. 99).¹⁵

Nick, em suas memórias, relata que ao entrar na pré-adolescência experienciou situações difíceis na escola,

Excerto 20

(...) eu estudava lá no XXXX, minha família é kardecista, aí eu sofri discriminação, eu sofri bullying, muito bullying dos meus colegas entendeu. Eles escreviam o meu nome no banheiro e colocavam um monte de adjetivo pejorativo, sapatão, não sei o que...

(...) o diretor ficou sabendo disso e ao invés de conversar comigo pra entender o que eu estava passando, eles começaram a querer me psicologizar, porque achava que o problema era eu mesmo, que eu não, não tava dentro do padrão, eu era uma menina diferente né (risos). Então eles colocaram..., chamaram psicólogo, tentaram me levar pro centro de novo porque eu não ia mais, porque quando eu virei adolescente eu falei, não, essa religião não me contempla muito não, muito preconceito, muita discriminação (NICK).

¹⁵ MOTT, Luiz. Espaço aberto. **Democracia viva**, nº 25, jan/fev, 2005.

Sabemos que as organizações sociais – escola, igreja, família – se inscrevem e operam no agir e nas ações dos sujeitos que, muitas vezes, inconscientemente aderem a supostos preceitos. Nesse sentido, Nick subverte seu papel esperado, deixa escapar sua disjunção com seu sexo biológico, e seguindo a lógica da triagem, a figura do destinador se presentifica nas ações dos colegas da escola que não cessavam de alimentar a paixão do ódio e as lembranças de que Nick era diferente, aquele que fugia a regra.

A direção da escola, na condição de adjunto do destinador social, busca na psicologia e na religião formas de mudar o comportamento de Nick, em vez de ver como problema a injúria e a discriminação dos colegas. Os condicionamentos sociais ou maneiras de agir que derivam da coerção social prefiguram a gramática do *fazer ser* que se instaura. O *fazer ser* é aos poucos e de modo sutil sendo alicerçado no sujeito, que deve agir dentro do modo esperado, nesse caso, agir em conjunção com o sexo biológico e não com sua identidade de gênero. No entanto, Nick subverte as expectativas e não adere ao contrato social, rebelando-se com a religião de seus pais e resistindo à pressão da direção da escola.

Landowski explica que a ação coercitiva pode ser explicitada por parte do destinador como sendo parte da ordem natural das coisas, ou de outro modo, como elemento que faz parte de sua identidade:

Por que esse rito particular? Por que se faz desse modo? – Porque é assim que se faz, porque é assim que se deve fazer”. Isso quer dizer que se trata de uma necessidade de ordem *simbólica*. Regulando os comportamentos enquanto práticas significantes, programando-os num modo propriamente sociossemiótico, esse tipo de concreções socioculturais – ritos, usos, hábitos – introduz um coeficiente de previsibilidade nos comportamentos e, desse modo, fornece uma base que permite definir, em relação com os atores sociais, procedimentos interativos eficazes, a meio caminho entre monobras fundadas sobre o conhecimento de determinações estritas de ordem causal, e manipulações estratégicas, que apelam diretamente à competência modal das pessoas-sujeitos (LANDOWSKI, 2014, p. 38).

No nascimento já se reverbera uma série de expectativas quanto ao ser menino ou menina, figurativizando-se feminino e masculina na eleição de cores, adereços, roupas, brinquedos, gestos, nomes. Há uma previsibilidade definida de antemão que direciona o sujeito para o agir e torna as relações dos sujeitos sociais aptas para determinadas competências, seguindo a norma do gênero.

Bento diz que há um heteroterrorismo nos enunciados que visam coibir determinados comportamentos,

(...) A cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso é não coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “Isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. (BENTO, 2011, p. 552)

Os sistemas sancionadores da ordem sexual se mantem firmes e tem na escola uma de suas bases forte. A patologização social, diz Bento (2011), possivelmente seja a mais dura pena imposta aos homossexuais, pois cria-se uma convicção de que são pessoas inferiores. Essa patologização se evidencia no depoimento de Nick: “*o diretor ficou sabendo disso e ao invés de conversar comigo pra entender o que eu estava passando, eles **começaram a querer me psicologizar**, porque achava que o problema era eu mesmo, que eu não, não tava dentro do padrão, **eu era uma menina diferente né** (risos). Então eles colocaram, **chamaram psicólogo**”.* Pesquisas realizadas nas paradas do Orgulho Gay, destacam que de um total de 629 entrevistados/as, 26,8% dizem ter sido marginalizado/a por professores/as ou colegas na escola ou faculdade. As pesquisas ainda dizem que esse percentual é bem maior conforme diminui a faixa etária (BENTO, 2011, p. 556), o que aponta para a contundência que podem ter no período escolar.

Nessa direção, vemos que a escola ainda se mostra pouco preparada para enfrentar essas discussões, rompendo com a patologização das crianças. Ferrari comenta que a homossexualidade é antes um debate social e cultural, e que, embora de modo enviesado, esse debate chega à escola:

Ele está nas escolas, porque está na sociedade de forma geral. Ele está nas mídias. Basta um olhar atento para os noticiários, para as telenovelas, para os programas da grade da rede aberta de televisão, para constatar que ele é quase diário. Há um movimento de mão dupla que organiza e constrói esse debate. Isso está na televisão, porque está na sociedade; e está na sociedade, porque está na televisão, de maneira **que há uma retroalimentação entre esses espaços. É um movimento que nos obriga ao olhar com cuidado para tudo isso, uma vez que, independentemente de a escola realizá-lo, participar ou não dele, ele está sendo construído e chega às escolas.** (FERRARI, 2014, p. 106, ênfase adicionada)

O fato de o discurso chegar à escola, conforme demonstrou o autor não necessariamente o qualifica como o adequado do ponto de vista do respeito às diferenças. As informações vão sendo alicerçadas por intermédio do senso comum,

porém cabe ao espaço escolar, debatê-lo, refletir acerca de suas implicações e, como estas questões afetam o seu alunado, desmistificar os preconceitos e mitos que vão sendo criados pelo senso comum como uma forma de enfrentamento.

Kevin também tem clara as memórias de sofrimento vivenciadas na escola:

Excerto 21

Tem essa ânsia de comentários dos alunos, tipo, viadinho, ele anda rebolando, coisa do tipo, entendeu? E pelo fato de eu sempre ter gostado de usar pulseira também, tipo, ah, coisa de mulher. Meu pai até me recriminou, proibiu por um tempo, mas hoje não fala mais nisso (...) tinha muitos comentários, olha corre igual mulherzinha. (KEVIN).

No rememorar da vida escolar, Kevin enuncia-nos momentos de dificuldades e angústias advindos do olhar recriminador do outro. Os condicionantes enunciados nas comparações figurativas – “corre como mulherzinha” – demonstra como o corpo vai sendo reprimido. Há uma pedagogia da sexualidade que reforça cotidianamente comportamentos: “Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular” (LOURO, 2002, p. 14).

Nesse caso, professores, equipe gestora, colegas agem como adjuvantes do destinador social visando a impelir o destinatário-manipulado a aceitar uma competência modal, um saber e um poder ser: agir como homem, correr como homem, ostentar no corpo adereços de homem. Como destinatário, porém, Kevin não adere ao contrato esperado, e com isso, sofre as sanções: discriminação, a não aceitação pelo comportamento, sendo, desse modo, alvo de piadas.

O resultado da sanção recai na comparação entre Kevin e o sexo feminino, considerado reprovativo e menor. Silva G (2010) diz que desde os tempos remotos a mulher foi considerada ser inferior e, assim, apenas os homens detinham o direito de exercer uma vida pública. Mesmo no chamado *Século das Luzes*, qualquer tentativa de igualdade da mulher na vida pública tinha como o destino certo a guilhotina. Ser tratado como “mulherzinha” é ser, portanto, rebaixado na escala dos valores sociais.

Landowski (2012) fala que usar estereótipos nesse tipo de configuração se qualifica mais em estratégia discursiva, do que descrição do outro, pois seus usos implicam, especialmente, na reafirmação da diferença. Conforme Greimas e Courtés

(2008), os temas são concretizadas nas figuras, que criam simulacros de mundo que nos direcionam na discursivização dos sentidos. No caso em análise, as figuras denotam relações negativas e estereotipadas de mundo, servem como elementos para reafirmação das diferenças: “*coisa de mulher*”, “*correr igual mulherzinha*”, denotando uma relação de menosprezo pelo feminino. Na figurativização da masculina ideal não cabem elementos que traduzam a delicadeza, a leveza ou a fragilidade atribuídas ao feminino.

Viana (2011, p. 123) esclarece que, “quando tratamos da educação escolar, também temos presentes as inter-relações assimétricas e de dominação da sociedade mais ampla”. Nesse sentido, o debate em torno de políticas públicas voltadas para a escola é uma necessidade, pois a diferença entre sujeitos precisa ser pensada e debatida, sobretudo por aqueles que pensam a educação. Sob esse aspecto, a escola como construtora de conhecimento precisa refletir sobre a concepção de ser humano que se deseja formar, reconhecê-lo como sujeito capaz de entender e avaliar seus atos é uma necessidade.

Nick relata sobre uma experiência vivida na escola e como percebeu o distanciamento dos professores:

Excerto 22

(...) tinha muita gente no ensino médio lá na escola xxxxxxxx que eram homossexuais, muita gente, inclusive eu fiquei com uma menina no banheiro da escola, todo mundo ficou sabendo, até os professores. (...)todo mundo ficou sabendo e ninguém falava nada. Ah, aquela coisa, ninguém falava nada, iria falar o que? Se eles não sabiam lidar com isso, né! (NICK).

A construção social de muitos preconceitos nasce, em grande parte, da falta de informação, e o meio educacional, tendo em vista seu caráter tradicional, se torna, em muitos aspectos, um instrumento balizador de modelos essencialistas e normatizantes. Desse modo, Nick reconhece nos professores a falta de competência modal que lhes instrumentalizariam para o *saber-fazer*, ou seja, lhes falta a competência para poderem intervir e quem sabe ajudar e/ou aconselhar naquela situação e na vida de muitos outros alunos homossexuais que ali estavam. Diniz e

Cavalcanti comentam acerca da responsabilidade da universidade em fomentar estudos e discussões que tematizem identidades sexuais e de gênero:

a universidade tem sido chamada a sua responsabilidade diante dessas discussões [gênero], principalmente quando se refere a cursos de formação de professores/professoras, uma vez que na Educação há, de maneira geral, uma ausência desses estudos e ainda há uma demanda no espaço da escola acerca da discussão dessas questões. Assim, é fundamental que as/os profissionais da educação tenham um preparo, durante a graduação, para que possam trabalhar esses temas. (DINIZ; CAVALCANTI, 2008, p. 102)

Evidentemente que mudanças demandam tempo, porém questionar, buscar se colocar na posição do outro, observar sem julgamentos ou estipulando padrões, talvez seja o que falta no ambiente escolar. “As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em estivermos atentos/as para suas formas de reprodução” (LOURO, 2014, p. 125) A autora reconhece que a escola vem passando por transformações, especialmente devido à visibilidade de alguns cenários sociais, como uma maior notoriedade quanto aos sujeitos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento pela mídia; a pressão acerca de discussões que tematizem sobre sexo e sexualidade, com o advento da Aids, o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal, entre outras tantas realidades que podem ser vislumbradas como positivas considerando os tempos atuais.

Viana (2011) comenta acerca da necessidade de maiores planejamentos em torno das políticas públicas voltadas para o sistema escolar de ensino, pois este ainda reproduz muita desigualdade:

Nas escolas as relações de gênero também ganham pouco relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos poucos treinados para ver as dimensões de gênero no dia a dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (VIANA, 2011, p. 137).

A pouca relevância nas discussões de gênero denunciada por Viana, toma forma ao projetarmos a discussão para a base, ou seja, a formação inicial e continuada do professor, pois muitos profissionais declaram, conforme aponta Diniz, não terem dado conta de suprir as lacunas da questão, nesse sentido:

Esses profissionais não se sentem preparados para lidar com essa gama de questões, embora já tragam em seus discursos a vontade de construir uma sociedade inclusiva. Silenciadas nos conteúdos disciplinares e nos aspectos mais gerais da formação desses profissionais que atuam no campo educacional, as questões que envolvem as diferenças ficam, muitas vezes, reservadas às suas vivências e atuações nas quais se veem impotentes diante dessa diversidade de situações. Dessa forma, aprendizagens caricatas sobre as diferenças vão se tecendo no espaço escolar, alargando e fomentando importantes preconceitos construídos pela humanidade. (DINIZ, 2011, p. 141)

Embora a escola tenha sofrido mudanças consideráveis, esta foi/é em alguns aspectos, reprodutora de modelos tradicionais. Romper com os paradigmas aprendidos exige investimentos sérios na formação continuada que permitam a elevação das visões acerca dos sujeitos e rompam com padrões.

As discussões tecidas até aqui convergem em termos de vivências. Os sujeitos ora investigados, ao contarem sobre suas histórias de vida na escola, demonstram em grande medida, que, em algum momento, se viram alvo do olhar ou de atitudes que colocavam em suspenso suas identificações.

Nesse sentido, Nick também narra a escola como o lugar das descobertas e também das primeiras frustrações:

Excerto 23

(...)foi na época que fazia a oitava série, aí foi nessa época da pré-adolescência e tal, começa a se afunilar os grupos né! e como eu te falei, pra me resguardar, pra me defender, pra ter atenção dos professores inclusive, a gente tinha que estudar né! Então eu ficava ali com os meninos que estudavam, a galerinha da...os CDF, era essa a forma que eu tinha pra poder me evidenciar ali né! (...) se a gente não se destaca, se a gente não se evidencia na escola como um bom aluno, bom, o máximo que você vai ser é o viadinho ou a sapatão mesmo, inclusive os professores vão falar assim (...) entendeu, o jeito que eu achei para poder me sobressair era estudando, só que mesmo assim eu sofria né! (NICK).

Nick enuncia suas experiências na escola básica e vai aos poucos nos demonstrando como o pertencimento acontecendo, os grupos vão sendo formados, as diferenças passam a ser observadas de modo mais nítido. A sociedade, de antemão, determina o que deve ser compreendido como regularidade. Nick mais

uma vez percebe que existe um enquadre que deve ser seguido, seguindo a naturalização do que é cultural. Em outras palavras, o modo como apreendemos o mundo, as relações que se estabelecem, seja em casa, na escola, na igreja, em sociedade de um modo geral, fazem parte de regularidades já estabelecidas e que acabam por determinar como vemos o mundo e os valores que serão férteis ou não em nosso imaginário.

Nick percebe que há uma programação prevista na rotina escolar, nesse caso, condicionantes sobrevividos da programação sociocultural que reside em cada contexto cultural. Estas se traduzem, de acordo com Landowski (2016) em práticas rotineiras, derivadas da coerção social. No caso das memórias de Nick, os grupos de que fala são os de meninos, os das meninas, dos inteligentes (CDF) e daqueles que não ligam tanto para os estudos. A depender do grupo de pertencimento, o sujeito pode ser alvo de piadas e apelidos pejorativos, agressões verbais que pesam na vivência do injuriado, conforme vimos na narrativa de Nick, e que não lhe garantem estar apartado do sofrimento: *o jeito que eu achei para poder me sobressair era estudando, só que mesmo assim eu sofria né!*

Conforme Landowski, "A operação programada faz, pois muito mais que descrever um regime de interação entre outros. Ela traduz ao mesmo tempo um modo de apreensão do mundo radicalmente determinista" (LANDOWSKI, 2014, p. 25). Nick percebeu de modo perspicaz as sutilezas da programação na realidade escolar e, estrategicamente, se organizou em função daquela realidade. Este percebeu que, se desejava não ser taxado, injuriado ou mesmo excluído, deveria se tornar o sujeito do poder e do fazer ser, ou seja, através da dedicação aos estudos procurou subverter o preconceito manifesto através de sua homossexualidade e forjou um modo diferente de chamar a atenção para si. Nesse caso, Nick, considerando o percurso da programação, pôde prever a lógica das relações e os efeitos de sentidos que seu modo de atuar possibilitaria, inclusive colocando-o de modo mais próximo aos professores, no papel destinador mais prestigiado naquele contexto. Todos operam, desse modo, para a manutenção do padrão e a explicitação do que deve ser visto como transgressão:

Por certo os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade. Embora participantes ativos dessa construção, os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos. Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões (LOURO, 2016, p. 17).

Conformados ou não, as marcas de classe, de grupos, transparecem, escapam nas relações sociais, enquanto a lógica da programação traduz seu despropósito na classificação e no lugar que cada sujeito deve reconhecer e/ou subverter para ver sua alteridade reconhecida ou não colocada com tanta evidência. Nick, em referência aos professores, narra como lidavam com as situações que envolviam a homossexualidade:

Excerto 24

A partir do momento que eles souberam [da homossexualidade], que eu fiquei com a menina no banheiro né! Que eles ficaram sabendo, alguns professores riam, outros falavam, os professores homens: - pegou a mais bonita! Porque ela era muito bonita. Tem esses casos de professores mais liberais, né. Teve uma professora de química que falou assim: - liga não, talvez passe, entendeu? Assim nesse sentido, talvez passe isso aí, talvez é uma fase ou talvez não (NICK).

As memórias de Nick sugerem um universo escolar insipiente para lidar com assuntos de gênero e sexualidade. O acontecimento escolar tem ali a repercussão e os “liberais” buscam mostrar apoio, ainda que com pouco jeito. Nesse caso, há, inclusive, uma aparente sanção positiva por parte dos professores homens: “pegou a mais bonita”. Aprendemos desde cedo a pensar considerando categorias nitidamente marcadas, programadas como assevera Landowski (2014), e pouco refletimos sobre as implicações ideológicas próprias aos discursos e as práticas dos objetos de descrições semióticas. Assim, compreender a lógica por trás das dicotomias, e chamar a atenção para a desconstrução de papéis tão assumidamente certos, sobretudo no universo escolar, instância reservada ao ensinar e ao desenvolvimento de saberes, é indispensável em nome do respeito à pluralidade.

A lógica docente, tendo em vista sua preparação pelo estudo, deve ser mais consciente, desconstruir a polaridade do gênero significa entender que o sujeito não

assume somente um papel, uma identidade. Desse modo, não se pode falar somente na mulher, mas nas diversas possibilidades de ser mulher e de ser homem, de ser gay, dentre outros.

Mesmo o professor, considerado mais liberal na ótica de Nick, atualiza traços da cultura fortemente machista: “*pegou a mais bonita!*”. Silva A (2015) diz que as marcas culturais são demonstradas a todo momento através de posturas que caracterizam o ser homem e o ser mulher, estas devem preservar sua imagem, serem recatadas, caseiras, enquanto que os homens devem visar a aventura e a todo tempo comprovar sua masculinidade. Também estes são traços esperados e reforçados pela sociedade, tendo em vista que são os modelos considerados como naturais e não desviantes.

Por outro lado, a professora que se mostrou solidária, assumindo o sujeito do poder, do dever e do saber aconselhar, buscando explicar os significados daquela situação, “*liga não, talvez passe, entendeu?*”, subjetivamente atualiza em sua explicação vozes do imaginário social de que a homossexualidade pode ser uma possibilidade, uma fase ou uma escolha, nesse caso, há a opção de não o ser. Acerca desse enunciado, foram muitos os discursos que tentaram tratar a homossexualidade como um desvio e mesmo como patologia curáveis, imputando, inclusive, aos homossexuais a responsabilidade pelo aparecimento do HIV, ocorrendo no final da década de 1970 uma verdadeira caça às bruxas aos homossexuais (BASTOS, 2006).

Seguramente o cenário social de agora pressupõe novas nuances e acessos, pensando nas acirradas manifestações desde a década de 1970. A mídia, na atualidade, tem tematizado acerca das formas alternativas de viver a sexualidade, o que confere um maior destaque e um possível enfrentamento acerca dos silenciamentos em torno da temática gênero e sexualidade. Por outro lado, e a escola? Como tem sido ou deve ser sua contribuição em relação a estas questões? Louro lança uma série de perguntas acerca da educação sexual e a escola:

- Educação sexual é uma questão do âmbito do privado, a ser encaminhada e tratada exclusivamente pela família ou a escola dela deve participar (ou dela deve se incumbir?).
- É conveniente falar sobre sexualidade ou isso pode incitar precocemente os/as jovens?
- Se tais questões forem discutidas na escola, devem ser desenvolvidas numa disciplina específica ou devem ter um caráter multidisciplinar? Devem ser compartilhadas por várias disciplinas? Num horário regular? Obrigatório? Extraclasse? Opcional?
- Que tipo de formação devem ter os/as professores/as encarregados/as dessa atividade?
- Qual o caráter de suas aulas? O objetivo? (ou preocupação) deve ser informar? Prevenir? Orientar? Moralizar? (LOURO, 2014, p. 132)

São questões por de mais desafiadores e que conferem com narrativa de Nick através de suas experiências na escola básica, trazendo uma urgência em se debater e refletir sobre o que ensinar e aos modos de se ensinar. Nesse sentido, embora saibamos, através de Louro (2014), que as problematizações citadas perpassam e antecedem as políticas educacionais e os projetos de leis que têm como pauta gênero, sexualidade e escola, os debates se mostram conflitantes, seja no âmbito político, familiar, escolar ou social. Todas estas instâncias têm posicionamentos e justificativas para suas perspectivas, e em grande medida, as opiniões se mostram afeitas a estigmatização e preconceitos, que acabam dificultando o diálogo e a possíveis mudanças. Nesse aspecto, Frank rememora uma discussão em sala de aula, ainda na educação básica, com uma professora de história:

Excerto 25

Eu tive uma professora uma vez, ela era de História, a gente entrou nessa discussão na sala, sobre homossexualidade, até então homossexualismo, né! (...). Nessa discussão ela meio que comentou que isso acontecia com homens quanto com mulheres... era meio que devido a decepção com o sexo oposto, entendeu? Aí eu falei que não era, que nascia e tal... então eu não tinha empoderamento... então ela meio que me diminuiu, tipo: você não tá indo pra igreja, porque a pessoa não tem Deus, depressiva e aí é uma maneira que ela acha de compensar isso, que não tem afeto familiar (...) (FRANK).

São muitas as questões que emergem dessa memória. A primeira diz respeito ao já superado termo *homossexualismo* que por muito tempo foi empregado para designar pessoas homossexuais. Segundo Ceccarelli,

O termo “homossexualismo” foi proposto, em 1869, pelo o médico húngaro Benkert, a fim de transferir do domínio jurídico para o médico essa manifestação da sexualidade. Antes do século XVIII, a palavra “homossexual” era utilizada nas certidões de nascimento de gêmeos. Quando do mesmo sexo, eram registrados como “homossexuais”. **A “homossexualidade”, como doença, só foi excluída do DSM (Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Psiquiátrica Americana) em 1973, após acalorados debates.** Há quem argumente, entretanto, que tal decisão foi puramente política. Devido ao radicalismo presente em homossexualismo que remete à doença, optou-se pelo uso da palavra homossexualidade. (CECCARELLI, 2008, p. 74, ênfase adicionada).

A temática se mostra fértil em polêmica, alguns fatos históricos, como os observados na citação acima, demonstram quão frágil e delicada é a questão, não há modo fácil de discutir acerca das relações humanas, os estigmas, as posições ideológicas, as visões de mundo se apresentam. No entanto, tanto homossexualidade quanto heterossexualidade, ambas devem ser reconhecidas em sua conformidade, é preciso considerar as singularidades humanas. Para Landowski,

...não existe razão alguma para se esperar que as práticas semióticas do Outro sejam menos equilibradas, menos instáveis ou menos equívocas que aquelas das quais o Um se mostra capaz quando, para além das operações simples a partir dos contrários – conjuntar (assimilação) ou disjuntar (exclusão) -, ele resolve articular seus comportamentos em termos mais complexos (...). (LANDOWSKI, 2012, p. 50)

Não obstante, os significados são construídos e mantidos socialmente, e por isso mesmo perpassam relações de poder, eleger o que é ou não apropriado aos sujeitos sociais faz parte da política de triagem, ou seja, disjuntar-se de práticas/comportamentos considerados desviantes ou mesmo conjuntar fazem parte de um mesmo propósito, que é fundamentalmente o controle da “ordem social” hegemônica.

A homossexualidade, entretanto, inobstante a projeção adquirida na atualidade, tendo em vista o cenário midiático e salvaguardado os avanços como o uso do nome social dado pela Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011, do Ministério da Educação, a equiparação da união homoerótica a união estável (e

(ADI) n. 4277, entre outros avanços, continua a desafiar o cenário social em termos de equidade, os julgamentos de cunho moral e religioso ainda são balizadores fortes no trato das questões homossexuais. Busin (2011, p. 109) destaca que o Catolicismo concebe a sexualidade como algo intrinsecamente mau, e que esta devia servir apenas como elemento procriativo, essa noção é construída com base no Antigo e Novo Testamento.

A autora conta que nos séculos VII e XI foram idealizados guias de orientação das confissões, nele se elencavam vários itens relativos aos pecados sexuais e as devidas punições. A lista girava em torno do sexo fora do casamento, adultério, masturbação, coito interrompido, homossexualidade entre outros. Segundo Busin,

De forma muito geral, podemos afirmar que as grandes religiões monoteístas são as que mais dificuldades impõem para a aceitação da diversidade sexual, mas em maior ou menor grau, todas as religiões tradicionais do mundo demonstram algum nível de rejeição ou preconceito, mesmo quando apresentam um discurso aparentemente não excludente. (BUSIN, 2011, p. 118-119)

É a mecânica do poder que reivindica para si o estatuto de melhor sujeito ou o seu contrário. Nesse aspecto, a professora de história de Frank, atuando como seu destinador sancionador atualiza sentidos advindos de duas instâncias tradicionais, a família e a religião, resguardadas as novas maneiras de se conceber a família. Na fala da professora, notadamente, a homossexualidade é resultado de frustrações familiares ou a falta de conexão com Deus que, portanto, cria o sujeito de sexualidade desviante. Como instância de poder, pressupondo a assimetria de papéis entre docente e alunos na sala de aula tradicional, a professora tem o poder de reprimir, julgar e condenar o desvio.

A família é, para diversas tradições religiosas, um *locus* privilegiado de transmissão e/ou socialização de valores e princípios religiosos. Como as religiões não dispõem de mecanismos coercitivos, elas instituem uma aliança com a família – fazendo a apologia desta –, que inculca em seus membros, especialmente nos das gerações sucessoras, os valores morais defendidos pelas religiões. (BUSIN, 2011, p. 115)

Paira sobre o imaginário social, inclusive escolar, e nesse caso na fala da professora de história de Frank, a família tradicional como destinador julgador, admitida como referência a matriz da ordem e dos bons costumes. Essa idealização

recai da imagem da Divina Família nas Sagradas Escrituras, sendo este o exemplo de virtude que deve ser alcançado por todos. Subverter esse ideal da família original afetaria, na lógica da professora de História de Frank, a condição do ser humano que se lançaria aos despropósitos da sexualidade, tornando-se um sujeito revoltado e contrário aos bons costumes: *“você não tá indo pra igreja, porque a pessoa não tem Deus, depressiva e aí é uma maneira que ela acha de compensar isso, que não tem afeto familiar”*.

A religião também pode ser modeladora de subjetividades, a exemplo das figuras femininas adotados pela igreja, como a Virgem Maria, descrita como ideal de obediência, submissão, a maternidade como missão, sendo então o ideal a ser perseguido pela humanidade. Por outro lado, Eva aparece como sujeito da negação, pois subverte sua programação, nesse caso, reporta à curiosidade, à vontade de saber, à desobediência, à iniciativa (BUSIN, 2011). Na narrativa bíblica, com Eva vem a condenação, a expulsão do paraíso, a afirmação do pecado e sofrimento decorrentes, enquanto que, com Maria, advêm a salvação e o perdão, a retomada da aliança com o divino.

Nesse caso, tanto a religião quanto a família são instancias de controle social, determinantes para o balizamento dos corpos e das performances sociais e a escola serve como instância de reprodução dos valores sociais dominantes. Por certo, a escola poderia ser o lugar da desconstrução de estereótipos e preconceitos, mas sucumbe diante de seu papel de instância a serviço da ordem.

A exemplo das polêmicas que envolveram exposições artísticas em outubro de 2017, como em Belo Horizonte, a exposição de Pedro Moraleida que foi alvo de protestos, grupos religiosos afirmavam que as obras tinham apelo a pornografia e fazia apologia à pedofilia, entre outras apresentações que foram alvo de especulações e protestos. Essas exposições desencadearam uma reação na ala conservadora da Câmara, desembocando em projetos de lei que regulam as exposições artísticas (CARAM, 2017, G1, Brasília).

É o retorno à censura que só atualiza o lado perverso das diferenças e conferem exclusões nos mais diversos cenários. Dinis relata que na escola, a exemplo do bullying homofóbico, este tem suscitado a evasão de muitos estudantes que decidem vivenciar suas identidades sexuais e de gênero diferente da heterossexual e que são muitas as tentativas de suicídio por adolescentes em

conflito com suas identidades sexual e de gênero decorrente do preconceito e da discriminação no espaço escolar. Diz o autor:

Uma das principais vítimas no processo de evasão escolar também são as adolescentes travestis e as (os) adolescentes transexuais que dificilmente conseguem terminar seus estudos, sendo forçadas (os) a abandonar a escola, já que diferentemente de adolescentes gays e lésbicas, têm mais dificuldade em esconder sua diferença, tornando-se as vítimas mais visíveis dessa violência escolar. Mas a situação de estudantes gays e lésbicas que tentam esconder sua orientação sexual também não é mais fácil já que o silenciamento e o ocultamento de sua sexualidade é também uma forma de violência. (DINIS, 2001, p. 42-43)

Em outras palavras, silenciar conscientemente ou não, evitar discutir, ou mesmo se posicionar através de discursos e modelos hegemônicos, são modos de marginalizações que imprimem no sujeito contemplado marcas do estigma, e que o bane da coletividade, delegando a este sujeito a marginalização. O sujeito precisa do pertencimento para se sentir indivíduo, a escola deveria ser este lugar, o lugar da reflexão que leva ao desmonte da negligência e das estigmatizações, que em última instância, ceifa vidas. Louro reflete sobre a questão nos seguintes termos:

Tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. (LOURO, 2014, p. 71-72)

Para dessa discussão a lacuna do silenciamento que se encarrega de fazer a triagem e a exclusão dos grupos. A autora concebe esse silenciamento ideologicamente como um gesto de eliminação em que se visa o reforço no imaginário social apenas dos alunos ditos “normais”. Neste caso, não dizer seria a garantia da manutenção da “norma” condutora, dada a ignorância ou inocência da manutenção dos comportamentos concebidos como adequados.

Nessa seara, os homossexuais só se reconheceriam como desviantes e indesejados (LOURO, 2014). Debater, refletir sobre a sexualidade e gênero no âmbito escolar é reconhecer que pode haver igualdade e respeito na sociedade. A educação é uma das possibilidades de se formar cidadãos com visões mais equânimes, diferentemente de atitudes homofóbicas que chegam ao extremo da paixão de ódio e leva a morte, como foi o caso de Alex, garoto franzino que gostava

de lavar louça e não aparentava mais que 8 anos. Recorrentemente levava surras do pai que o mandava “andar que nem homem”. Não se sabe se Alex era homossexual, mas os familiares contam que o pai era homofóbico. O irmão mais velho de Alex já havia sido rejeitado pelo pai, por não se mostrar “ másculo o suficiente”. Após um dos “corretivos” dado pelo pai, o fígado de Alex se rompeu levando-o a morte (NOGUEIRA, 2015, p. 1).

A intolerância não é um problema individual, mas um problema de ordem social que precisa ser enfrentando, a solidariedade, a fraternidade que vemos expressa na Constituição de 1988 consubstancia o respeito humano, e a isso independe de sua orientação sexual, religiosa, gênero, raça, entre outros. A dignidade humana pressupõe o respeito ao próximo e a seus direitos.

CAPÍTULO 7

A ADMISSÃO: A UNIVERSIDADE FOI TIPO ASSIM, O AUGE PRA MIM!

Memórias acerca da universidade demonstram-na como “divisora de águas” na vida dos acadêmicos homossexuais aqui analisados. A entrada para o universo acadêmico, pelo que podemos intuir das narrativas de vidas dos sujeitos de pesquisa, projetam-nos com mais entusiasmo e segurança para a vida em sociedade. A universidade surge então como espaço da *admissão* (LANDOWSKI 2014). Natan conta:

Excerto 26

Na universidade mesmo, aqui, a UFT, foi tipo assim, o auge pra mim, tipo..., quando eu entrei no primeiro período eu já fui convidado para participar de um encontro nacional sobre a diversidade sexual e gênero e aí eu pensei...poxa, será porque me convidaram? Será que eu pareço ser gay? (...) hoje eu entendo muita coisa, sabe! Eu consigo falar sobre sexualidade, eu consigo falar sobre orientação sexual com meus colegas, aqui na... por conta da universidade. Porque eu tenho vários amigos que tipo assim, a gente conversa..., que são da escola básica, da época da escola..., que eles não sabem nada, sabe! É tipo assim, leigo ainda, eles vivem do que aprenderam na escola, que não foi nada assim sobre sexualidade. Aí você aprende e acaba que aprende na rua ou dentro de casa, porque a escola não me ensinou, então a universidade pra mim foi o essencial (NATAN).

“O discurso não é dirigido pela busca dos predicativos universais, mas pelo recenseamento, por sua vez singular, dos interditos e das combinações prescritas, uns e outros eficientes, quando não oficiantes, na cultura em questão” (ZILBERBERG, 2006, p. 193). Em termos semióticos, os sentidos nos afetam com certa intensidade. Ao enunciar, os sujeitos dão sentido ao mundo deixando suas percepções e posicionamentos, para tanto, fazem escolhas que em suas visões melhor representariam o dado instantâneo. Natan, ao refletir sobre sua chegada na universidade, se projeta, a princípio, com entusiasmo: “*Na universidade mesmo aqui,*

a UFT, foi tipo assim, o auge pra mim”. Por outro, nos enunciados que seguem, se mostra como um sujeito reticente, guiado ainda pela negação e/ou dissimulação de sua identidade homossexual: “*será porque me convidaram? Será que eu pareço ser gay?*” O reconhecimento de si diante do outro passa por negociações e, aos poucos, a confiança vai sendo construída e o sujeito se coloca como produtor de suas vontades. Eribon diz que

o indivíduo que era “objeto do olhar” é transformado em “objeto pelo olhar” do outro, isto é, estigmatizado, reduzido ao silêncio ou à vergonha pela injúria, pela dissimetria que atribui um lugar desvalorizado à homossexualidade, pode, em contrapartida, decidir ser aquilo que esse “olhar” fez dele. Pode escolher identificar-se com a identidade que lhe é atribuída. E, portanto, ultrapassá-la, reinterpretá-la, transformá-la. (ERIBON, 2006, p. 135)

Nesse sentido, podemos pensar que, no caso de Natan, este reinterpreta-se e se mostra dotado agora de modalidades atualizantes vinculadas ao saber-fazer (antes não entendia, não falava sobre sexualidade e/ou orientação sexual), e agora potencializado pelo poder e saber fazer, (já discute acerca das questões de gênero com os colegas da época da escola e os ajuda). Portanto, subverte o olhar recriminador e se coloca como sujeito da ação. Não está mais na condição de quem ouve e deve acatar: tem agora lugar de fala devidamente reconhecida.

Em contrapartida, em suas memórias, a escola continua a ser retratada como o espaço do silêncio, e sabemos que o silêncio também significa conforme já discutimos. O não dito reforça a predominância da norma heterossexual e coloque a diversidade sexual como a parte no currículo. “Entretanto, um sistema de valores só ganha corpo quando nele surgem diferenças e essas diferenças formam uma rede coerente: é a condição do *inteligível*” (FONTANILLE, 2015, p. 47). O sentido faz sentido no sujeito, assim, Natan se coloca como destinador julgador da escola e se permite enunciar o que lhe falta. No entanto, essa noção só é possível devido ao lugar que agora se encontra, sujeito dotado de conhecimento (aulas, textos, congressos, debates, trocas com colegas, militância, etc.) sendo levado ao fazer sentir em grupo, e assim se viu envolto em solidariedade por parte do grupo que o acolheu. Natan comenta:

Excerto 27

(...) nos seminários a gente aprende muito, dentro da sala de aula a gente discute muito porque a gente vive na diversidade, então a gente precisa discutir essa diversidade. Então, a diversidade é muito discutida dentro da universidade né! Onde você anda dentro da universidade você encontra negros, negras, lésbicas, sapatão, gays, então você encontra de tudo, então porque que você não tem que discutir? Você precisa discutir isso dentro da universidade e meu curso (Letras) a gente discute muito, dentro de minha sala a gente discute muito, né! Bastante. (NATAN).

Landowski (2005, p. 94) comenta que “não somente o sensível “se sente” (por definição), mas ele próprio *faz sentido*, assim como, inversamente, o sentido articulado incorpora alguma coisa que emana diretamente do plano sensível”. Ou seja, a significação já se faz presente por meio dos sentidos, do contato com o mundo que nos cerca e significa em nós, em nosso meio e em nossos modos de apreender o mundo. Essa reflexão nos conduz a pensar acerca de como os sentidos nos afetam e nos transformam. No caso de Natan, o sentido parece se intensificar com as trocas e debates acerca da diversidade, que existe, é presença, não há que negá-la, rebatê-la, é condição humana. Fica claro como os processos de formação de valores são estrategicamente organizados. É certo que toda essa pluralidade a que alude Natan está presente na sociedade, na família, na escola, mas é na universidade que encontra lugar de expressão.

Gael também comenta sobre sua vivência universitária:

Excerto 28

Aqui na universidade eu nunca sofri nenhum tipo de preconceito, nunca. Pelo contrário, foi o lugar em que eu mais fui acolhido em relação a isso, porque assim... você não se relaciona só com pessoas que é homossexual, você se relaciona com pessoas que são heterossexuais e que te respeitam, o modo como você é. A maioria dos meus amigos aqui em Araguaína são heterossexuais, né! não são homossexuais, então aqui eu me senti livre para isso, né! e sendo respeitado da forma que eu sou. Da forma como eu respeito eles, eles também me respeitam, mesmo sabendo que eu sou homossexual. Então foi um local que eu me senti livre aqui dentro da universidade. (GAEL).

Landowski (2014, p. 17) esclarece que o regime de ajustamento é definido pela teoria sociosemiótica como “um regime entre iguais, onde os actantes coordenam o processo de contágio fundado sobre as qualidades sensíveis dos parceiros da interação”. Esse regime põe em prática a lógica da junção e a lógica da união, existe um reconhecimento em relação a alteridade, atribuindo-lhe qualidades próprias, regime entre iguais, nesse caso, é a sensibilidade o princípio norteador.

Diferentemente das narrativas que retratam a descoberta de si nas instancias da família e da escola, a universidade, ao que podemos observar nas memórias dos sujeitos de pesquisa, parece ser o lugar do ajustamento, da troca solidária em que há um aprendizado no contato, no convívio. É, nesse sentido, o lugar a admissão.

Canen e Xavier dizem que cada vez mais os conceitos acerca da diversidade, diferença, igualdade e justiça social tem aparecido como preocupação no apelo de uma educação de fato cidadã, e que

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui como um locus privilegiado, não para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 641)

As autoras sugerem uma articulação do ensino a uma proposta de problematização das questões da diferença. Tadeu da Silva argumenta que as discussões acerca das identidades e diferença devem ser tratadas sob o viés de problema social, pedagógico e curricular e, portanto,

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. (SILVA, 2000, p. 96)

Fundamentalmente a sociedade é composta pela diversidade, a negação não a fará invisível, ao contrário, negar é um ato permissivo que só tem desencadeado mais conflitos e marginalizações. Nesse sentido, Kevin comenta:

Excerto 29

(...) foi realmente a partir do Movimento estudantil que a gente até brica que o Kizomba é libertário, mas foi justamente pelo fato de eu conhecer outras pessoas e poder falar sobre isso, eu acho que é essa a importância desses espaços e seria tão importante quanto se fosse falado em sala de aula. (KEVIN)

As relações sociais quando respeitadas vão humanizando e recriando novos modos de socialização, decisões, consciência de si mesmo e do lugar em que nos encontramos. A educação consubstancia a passagem do velho para a chegada do novo, a consciência sobrevém na relação com os demais sujeitos e até mesmo com as diferentes formas e divergências que nos possibilitam refletir. Nesse sentido, Kevin aponta para o fazer e aprender conjunto e solidário que a militância pode promover na instância acadêmica. A emancipação de si só pode acontecer na medida em que compreendemos as relações que se estabelecem entre política e educação, ambas promovem engajamentos sociais, pois não há políticas, sem antes ser manifesta através da ação educativa (FREIRE, 2002).

Por outro lado, se para Kevin a universidade se mostra esse ambiente em que acontecem discussões e debates que levam ao ajustamento e à admissão. Para Nick, contudo, ainda existem lacunas, sobretudo em seu curso de origem que precisam ser enfrentadas:

Excerto 30

Eu era militante, mas no meu curso de origem, a Geografia, nós não tivemos nada em relação a gênero/sexualidade né! até meu TCC, as pesquisas que eu comecei a fazer em relação a gênero e sexualidade eu tive que ir para outro curso. Pegar uma orientadora da História que é a professora XXXXXX, pra poder me orientar, porque na Geografia não tinha pessoas, pesquisadores que estudavam isso. Tinha a área lá que é a Nova Geografia cultural, mas o professor da cadeira estudava religião, e ele falou pra mim, eu não tenho propriedade, eu não tenho aporte teórico pra te ajudar (...). (NICK)

Diniz (2008) comenta que o processo de desnaturalização e desconstrução de modelos tradicionais das identidades sexuais e de gêneros se deve em grande medida a ações dos movimentos LGBTT, e do movimento feminista que militaram em busca de maior espaço na sociedade. Por outro lado, diz o autor, a universidade tem sido chamada a sua responsabilidade em relação as discussões, especialmente ao pensar acerca dos cursos de formação de professores/professoras, “uma vez que na Educação há, de maneira geral, uma ausência desses estudos e ainda há uma demanda no espaço da escola acerca da discussão dessas questões” (DINIZ; CAVALCANTI, 2008, p. 102). Nesse sentido, a falta de informação acarreta prejuízos sociais, pois propiciam o reforço de estigmas, como já viemos discutindo em capítulos anteriores:

A universidade também tem sua responsabilidade na construção dessas representações, pois 66% das/dos estudantes afirmaram que o tema gênero não foi trabalhado durante a graduação, todavia 82% deles/as consideram o tema importante. A maioria (76%) entende que sexo e gênero são coisas diferentes, embora ainda 22% considerem como sendo coisas iguais. Isso talvez explique por que 28% dos/das estudantes acreditam que ser mulher ou ser homem é uma construção biológica, contrastando com apenas 11% que apontam ser uma construção cultural. A maioria (60%) aponta ambas as alternativas, tentando conciliar as dimensões biológica e cultural ((DINIZ; CAVALCANTI, 2008, p. 102).

De certo modo, já vemos ganhos nos dados apresentados, por não se conceber unicamente os aspectos biológicos em detrimento das identidades de gênero. Por outro lado, apontam os autores, quanto a sexualidade, 81% dos alunos entrevistados dizem não se sentirem confortáveis para o trabalho que toquem nessas questões, e 57,5% dizem que discussões sobre a diversidade sexual não foi tematizada no ambiente acadêmico, embora a concebam como relevante (DINIZ; CAVALCANTI, 2008).

Os dados demonstrados pelos autores, aliados à fala de Nick, demonstram a necessidade de debates mais abrangentes em torno da diversidade sexual, especialmente no âmbito da universidade, pois todos os cursos que formam o universo acadêmico precisam chamar para si a responsabilidade, visando à promoção de ideias e contra discursos que preparem efetivamente os futuros profissionais para a educação.

Novamente vemos resvalar na escola básica toda a discussão, pois se a universidade não promover debates e formas de enfrentamento acerca do modo

como a sociedade concebe a diversidade, considerando sua autonomia na promoção de conhecimentos e reflexões, como a educação básica poderá também enfrentar as diversas projeções em termos de estereótipos e preconceitos que derivam das vivências culturais de cada aluno que chega? O espaço privilegiado do saber universitário não pode silenciar discussões que ponham em evidência o conhecimento das diferentes comunidades de práticas e diferentes modos de vidas.

Por outro lado, Nick nos narra acerca de sua militância na universidade:

Excerto 31

(...) mas quando eu comecei a militar eu comecei a viver a universidade de outro forma né! No começo eu sofri alguns olhares, algumas coisas assim..., mas homofobia ou transfobia eu nunca senti na pele não, porque se viesse falar alguma coisa pra mim, já tinha aquela coisa da militância, e o pessoa tem medo de quem é militante, eu sinto isso. (NICK)

A homossexualidade passa a ser vista como condição universal vinculada a dimensões de classe, etnia, raça, nacionalidade entre outros, desse modo, a ação política de militância tem sido elemento divisor de águas rumo ao libertário (LOURO, 2016). A autora enfatiza que as críticas que versam da militância são contra a heterossexualização da sociedade, e que as agendas de lutas se pluralizam no viés da integração social, nesse sentido, intelectuais internacionais se compatibilizam com as questões de gênero, identidades sexuais, raça, entre outros e as tem discutido em ensaios e revistas. Talvez por isso mesmo a percepção de Nick acerca de as pessoas terem “medo de quem é militante”, pois a militância carrega em si o prisma da politização, do embate e do combate no nível das ideias. É instância de empoderamento dos sujeitos.

Frank também comenta acerca de suas vivências na universidade:

Excerto 32

(...) hoje a gente discute isso [sexualidade] na sala de aula e tenta desconstruir de uma forma diferente, porque hoje, dentro da universidade a gente desconstrói a questão homoafetiva nos Movimentos que a gente tem aqui dentro, nas bandeiras de luta que a gente tem que é do Kizomba Arco-Íris, que é a bandeira de luta que a gente tem, que a gente luta contra a homofobia né! Que a gente faz esclarecimento do que é, algumas

... pessoas têm muitas dúvidas a respeito da homossexualidade [...] Nas aulas em si, a gente acaba pegando ganchos, meu curso é história, quando a gente entrou na parte medieval da coisa..., é na era da inquisição, os maus tratos a pessoas homossexuais, quando tocava nesse assunto aí a gente pegava gancho e puxava o assunto. [...] Agora ter um currículo assim, uma disciplina específica que vá trabalhar só gênero não tem. (FRANK)

Algumas questões nos chamam a atenção nas memórias de Frank. Primeiro, este deixa explícito em suas representações a ocorrência de discussões em sala de aula envolvendo sexualidade, ponto animador, tendo em vista se tratar de cursos de licenciaturas, pois pressupõe-se que estejam sendo formados futuros professores que atuarão na educação de um modo geral. Por outro lado, a afirmativa parece enfocar mais ao grupo de militância formado no âmbito acadêmico, nesse caso, o *Kizomba e o Arco-Íris*, coletivos que atuam no movimento estudantil e no movimento social, que busca a construção de uma nova cultura política. É a militância que se aproveita dos temas que podem abrir a uma discussão sobre a condição do sujeito homossexual, não uma reflexão prevista pelo currículo da licenciatura.

O movimento estudantil apresenta-se como um importante termômetro de inserção social e resistência política. Mesquita esclarece que:

Analisar o movimento estudantil é antes de tudo, analisar um movimento plural, capaz de se expressar através de vários grupos que se potencializam no cotidiano da condição estudantil. Poderíamos afirmar que este não se limita a suas organizações estudantis e formais, mas se manifesta na própria dinâmica de criação de interesses e pautas que – transformadas diariamente pela realidade estudantil, pelas relações universitárias e pela sociedade civil – pode ser capaz de mobilizar os estudantes. Assim, acreditamos que não exista um movimento estudantil unitário, mas movimentos estudantis que se inter-relacionam e se inter cruzam. (MESQUITA, 2003, p. 120)

Ou seja, o movimento estudantil enquanto organismo logicamente articulado, é capaz de delinear novas proposituras para o cenário político social, suas discussões fortemente engajadas promovem uma maior autonomia no modo de pensar dos militantes. Mais à frente Frank fala em como as temáticas se projetam nas aulas, este usa o termo “gancho” para explicar em como as temáticas vão se construído em sala.

Vemos que, nas representações de Frank, mesmo os professores não se eximindo de entrar na questão, as discussões parecem igualmente incipientes e pouco contributivas para a promoção de posturas menos sexistas ou preconceituosas. Das memórias analisadas até aqui, a militância, o vínculo com o movimento estudantil, parece ser a fonte de politização que melhor traduz o engajamento dos acadêmicos sujeitos de pesquisa, em detrimento das aulas citadas. Portanto, o aprender conjunto com o grupo, o debate, parece ser o lugar eufórico que condiz a uma maior consciência acerca do entorno desses sujeitos. A aprendizagem que os fortalece se dá, portanto, mais no espaço externo à sala de aula, nos grupos de discussão e militância política.

Mesquita e Oliveira (2013) comentam que a inserção de jovens a grupos e movimentos propiciam a estes a possibilidade de maiores debates, confronto de ideias, diversidade de opiniões que levam a diferentes posicionamentos em relação ao modo como concebem o mundo e sua relação com este. Desse modo, estes sujeitos se mostram mais capazes em fazer proposituras e a dialogarem acerca de seus problemas.

A legitimação das reivindicações em torno da diversidade cultural no âmbito universitário possibilitará novos arranjos em termos de práticas educacionais. Contudo, embora se tenha diversos documentos que simbolizam autonomia e mais acessos em torno da diversidade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB/96) o Referencial e os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, Programas Diversidade na Universidade, Educação para a diversidade e cidadania e Educação Inclusiva: direito à diversidade da Secretaria de Educação Especial, entre outros. A universidade ainda se mostra, nos dados aqui analisados, carecida de uma maior participação em sua atuação como fomentadora da consciência do oprimido. As memórias, embora passem por recortes, projeções de quem as enuncia, demonstram certa regularidade ao denunciarem as poucas discussões em sala de aula. Conforme Alecrim e Mota:

As discussões relativas à desigualdade entre gêneros são de fundamental importância, elas possibilitam a reflexão crítica sobre a realidade, o desenvolvimento de estratégias de combate às injustiças e a transformação social através da reafirmação de direitos básicos que transcendem quaisquer relativismos culturais. Além disso, considerando a conjuntura brasileira sobre o entendimento equivocado a respeito da identidade de gênero, faz-se relevante fomentar tal discussão como forma de desconstruir os equívocos relacionados à temática, bem como denunciar as desigualdades entre os gêneros. (ALECRIM; MOTA, 2017, p. 152)

A ausência de debates, com tudo que viemos afirmando ao longo desta tese, tem demonstrado apenas prejuízos e desvantagens à sociedade, sobretudo aos grupos minoritários, e o esclarecimento e a desconstrução de comportamentos preconceituosos só pode ser realizados através da educação e de uma educação engajada com os ideais de equidade e a vivência do sensível e do humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Li
e indago aqui: por que calar nossos amores?
Plínio*

Ao tentarmos responder aos desafios colocados por nossa pesquisa observamos de forma mais saliente o quanto as transformações sociais atendem às injunções de diferentes esferas do poder. Interessava-nos ouvir e analisar *histórias de vida e formação de alunos homossexuais* matriculados no ensino superior, instância formadora de sujeitos que atuam na educação básica. Os processos de sujeição os quais os homossexuais estão submetidos se tornam ainda mais complexos, pois lhes imputa muitas vezes perda de direitos, silenciamento, exclusão, agressão.

Quando propusemos o projeto que dava início ao que hoje podemos chamar de tese, não vislumbrávamos os desafios que poderíamos enfrentar. Se, conforme dissemos, a geração dos dados ocorreu de modo tranquilo e nada desafiador para nós do ponto de vista da escuta, da interação e dos registros, por outro lado, as histórias contadas nos atingiu sensivelmente. A cada nova história pudemos perceber quantos desafios, sofrimentos, rejeições, complexidade da própria aceitação eram enfrentados pelos sujeitos da pesquisa.

Ao mesmo tempo, começava nesse momento um processo de embate acerca de valores, religião, família, amigos, que antes não havíamos experimentado. Nesse aspecto, o sentimento que nos tomava era o de revolta, pois lembramos de muitos momentos em que de modo efusivo discutimos com familiares e amigos, na medida em que não queríamos aceitar que pessoas próximas pudessem agir ou pensar de modo preconceituoso somente por compartilhar de formas de viver e sentir diferentes das suas.

Os momentos de embates foram tantos que chegamos a pensar em desistir. Entre lágrimas e muita tristeza, chegamos a questionar a escolha da temática, pois percebemos que são muitas as estruturas mentais que sustentam os eixos do preconceito e coagem o outro para sua marginalização. Foi uma dupla tarefa chegar ao final dessa tese, no entanto, depois de muito refletir, estudar, dialogar com professores e pares, resolvi não mais responder aos que me questionavam sobre o porquê da temática. Passei a falar somente sobre o quão importante é a discussão,

a resignificar meus próprios valores e a compreender que a discussão aqui presentificada me foi um presente para que eu mesma pudesse me resignificar como sujeito, como mulher, como professora, como pesquisadora.

Fomos diversas vezes questionadas acerca de nossa sexualidade, porque o interesse pelas pesquisas dessa natureza parecem estar confinadas a pesquisadores homossexuais, como se discussão sobre gênero não fosse um problema que nos interessa a todos. Acreditamos que a grandeza do trabalho intelectual está em podermos atuar e debater acerca do que é relevante do ponto de vista de suas implicações sociais e que sua qualidade ou legitimidade passam ao largo da orientação sexual de quem se submete à discussão.

Com tudo o que relatamos acreditamos que a compreensão das histórias de vida e de formação dos alunos homossexuais nos ajudou a uma melhor compreensão acerca do trato/respeito/aceitação e/ou hostilidades enfrentadas em suas trajetórias de vida e o que isso pode trazer para os que se ocupam da educação.

De natureza interdisciplinar, a pesquisa mobilizou estudos do gênero (LOURO, 1995, 1997, 2002, 2004; ERIBON, 2008) e da sociossemiótica, considerando como dos discursos intolerantes prefiguram regularidades já apontadas por Barros (2016) e Landowski (2012).

A cada memória analisada, vislumbramos como a vida em sociedade pode ser díspar, com significativas contradições em termos de direitos e acessos, especialmente o artigo 5º da Constituição de 1988 que assegura a igualdade de todos diante da lei. O referido dispositivo parece contido em sua eficácia, sobretudo aos grupos vulneráveis, e nesse caso aqui, aos sujeitos pesquisados, acadêmicos homossexuais.

Com as histórias de vida pudemos perceber como a família pode ser um destinador julgador decisivo para a negação ou não aceitação do dizer de si, nesse caso, ser homossexual, e em algumas histórias a demora em assumir sua identidade de gênero pode ser mesmo estratégia de resistência. A superação da negação de si só é vislumbrada, em muitos casos, quando partem de suas cidades de origem para cidades maiores. A aceitação não é possível, portanto, no próprio lar e implica uma exclusão do sujeito, expulso de seu lar e sua cidade.

A triagem Zilberberg (2011) acontece no meio social e aos poucos como esta vai se traduzindo em separações, constrangimentos e injúrias que marcam as

vidas dos sujeitos pesquisados, especialmente no ambiente escolar. Com efeito, a escola se mostrou lugar de estigma e de pouco tato com questões concernentes à homossexualidade, devendo certamente em parte a isso o pouco cuidado ou a ausência de uma reflexão sobre as questões do gênero no âmbito da formação inicial dos professores.

Os professores da escola básica, conforme representados nas memórias dos sujeitos pesquisados, se mostraram majoritariamente fundamentos fortemente ancorados nos modelos hegemônicos em que predomina a heteronormatividade, para o qual contribui em grande parte a formação religiosa de matriz conservadora.

Por outro lado, no que diz respeito à universidade, esta se mostrou em muitos aspectos o lugar da vivência do *sensível* e que melhor traduz a lógica da *união* e do *ajustamento* (LANDOWSKI, 2014). Nesse caso, os sujeitos demonstraram-na como o lugar da construção conjunta de ideias e aprendizagens emancipatórias, contraponto, em alguns casos, à ideia de sala de aula como o lugar privilegiado do saber. Na universidade, o empoderamento dos alunos não se dá pelo espaço da sala de aula, mas pela dinâmica da militância que se traduz como instância de aprendizagem, participação e debate.

Por sua vez, apelamos para mais discussões concernentes as histórias de vida da população LGBTTT, há mais políticas públicas que de fato sejam manifestações fatídicas de comprometimento com a formação de professores da educação básica, para que possam lidar com a diferença. Afirmamos a necessidade de maior atenção aos direitos da população LGBTTT, o que implica crescimento e honra aos direitos humanos.

Com este trabalho, pudemos perceber que o apelo a educação deve ser uma máxima prioritária, é dela que advém a esperança de dias mais progressistas em dimensões mais libertadora da consciência humana. Portanto, é a educação que pode gerar tensões mais humanistas, atrelada a conteúdos de ordem política e cultural que melhor dimensionem os sujeitos em suas diversas conduções de vida.

Por isso mesmo, esperamos dias pautados por uma maior consciência dos sujeitos do ponto de vista da admissão da diferença, o que implica em não somente perceber o outro, mas entrar em contato, aprender com ele, construir ao seu lado, vivenciando um regime de iguais em que seja instaurada a parceria, a co-presença sensível capaz de se traduzir em forma de ajustamento e reciprocidade.

REFERÊNCIAS

ABGLT – Associação brasileira de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. **Missão** [s/d]. Disponível em: <<http://www.abgl.org.br/port/missao.php>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

ABGLT. **Manual de Comunicação LGBT**. Ferdinando Martins, Lilian Romão, Liandro Lindner, Toni Reis. (Org.) [Curitiba]: Ajir Artes Gráficas e Editora, 2010

ALECRIM, Edisselma dos Santos; MOTA, Alice Agnes Spindola. Inquietações sobre as discussões de gênero no Plano Municipal de Educação de Palmas-TO. **Revista Espaço e Tempo Midiáticos**, Palmas, v.2, n. 2, p. 149- 165, jul -dez. 2017.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**. v 8. n 1, 2000. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>>.. Acesso em: 31 de março de 2018.

ARENDR, Hannah. **A condição humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. [5]f.

ALMEIDA, Fernanda. Discussão sobre gênero na câmara de Araguaína marcada por provocações entre LGBTs e evangélicos. 2015. **Araguaína Notícias**. Disponível em: <http://araguainanoticias.com.br/noticia/11903/>> Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Revista Estudos Feministas. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>. Acesso em: 09 de março de 2016.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores). 181-349p.

BASTOS, Francisco Inácio. A primeira década: uma série de coincidências infelizes. In: **Aids na terceira década** [online]. Riode Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas, 2001.

_____. **Teoria semiótica do texto**. 4º ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Intolerância, preconceito e exclusão. In: LARA, Glaucia França; LIMBERT, Rita Pacheco. **Discurso de desigualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. "**Algumas reflexões sobre ódio e medo nos discursos intolerantes**. 2016. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

_____. Imagens do outro: discursos da identidade e da alteridade. In: **II Congresso Nacional da ABRALIN**, 1999, Florianópolis. Caderno de Resumos, 1999. v. 1. p. 152-153.

_____. Rumos da Semiótica. **Revista Todas as Letras**, v. 9, p. 12-23, 2007.

_____. **Preconceito e separatismo no discurso**: um discurso separatista gaúcho. *Organon*, 23, 1995.

BAYER, Diego. Oscar Wilde: condenado por ser homossexual. Coluna julgamentos históricos, **Revista Justificando mentes inquietas pensam direito**, 2015.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, maio/agosto, 2011.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães et al.; 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Tradução do Grupo Casa, sob coordenação de Ivã Carlos Lopes. Bauru: Edusc, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 7ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Criticamente subversiva. In. JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidade transgressoras**: Uma antologia de estudos *queer*. Barcelona: icária editoria, 2002.

_____. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. **Relatar a si mesmo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

BRAZ, Camilo; MELLO, Luiz; RODRIGUES, R. P. ; TOCACH, R. . Saindo de caixas, gavetas e pastas: uma experiência de articulação entre militância, arquivologia e ciências sociais na produção de memórias LGBT em Goiás. **Caderno Espaço Feminino** (UFU), v. 26, p. 4-29, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Ministério da Educação.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/CEF, 1998.

_____. **Plano estadual de educação** - RGN. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>. Acesso em: 18 de fev. de 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Secretaria de editoração e publicações coordenação de edições técnicas. Brasília, 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Prêmio construindo igualdade de gênero**. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/>. Acesso em 03 de março de 2006.

_____. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação SEDH**. Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: SEDH, 2008.

_____. Conselho Nacional de educação. **Nota Pública**. 2015. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Nota-P%C3%BAblica-do-CNE-Identidade-de-G%C3%AAnero-9-2015.pdf>> . Acesso em 12 de março de 2016.

_____. **Relatório de monitoramento das ações do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, bissexuais, Travestis e Transexuais** – PNPCDH-LGBT. Secretaria de Direitos Humanos. 2010.

_____. **Caderno escola sem homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual. Plano de Ação. Ministério da Educação, 2009.

_____. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**. Secretaria de Direitos Humanos. 2012.

_____. **Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas** – FINE. Preconceito e discriminação no ambiente escolar. Ministério da Educação. 2009.

_____. Ministério da Justiça. **Segurança pública**: estatísticas. 2010e. Disponível em: Acesso em: 3 jun. 2010.

_____. Ministério da Saúde. **Temático Prevenção de Violência e Cultura de Paz III**. Brasília: Organização Pan-americana de Saúde, 2008.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Ministro da Justiça recebe Conselho Nacional LGBT e cria GT para monitorar tramitação do PLC 122**. 2016. Disponível em: Acesso em: 16 ago. 2016

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório de Monitoramento das Ações do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbica, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: SHD, 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**, 2011. Disponível em: Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**, 2012. Disponível em: Acesso em: 10 de junho 2017.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT**. Brasília: SEDH, 2006.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: SEDH, 2006.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3)**. Brasília: SEDH/PR, 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília, 2010.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gay, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

_____. **Projeto de Lei 2731/2015**. Eros Biondini. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1672692>>. Acesso em: 06 de outubro de 2016.

_____. **Projeto de Lei 7180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 06 de outubro de 2016.

_____. Ministério de Estado da Educação. **Portaria N.º 1.612/2011**. Disponível em: . Acesso em: 20 de outubro 2016.

BRITO, Patrícia; REIS, Lucas. **Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'**. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 18 de fev. de 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 19, num.2, p. 549- 559, 2011.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p

BUSIN, Valéria Melki. Religião, sexualidade e gênero. **Rever**, Ano 11 • No 01 • Jan/Jun 2011.

CALDWELL, K. L. *Ethnographies of Identity: (Re)Constructing Race and Gender in Contemporary Brazil*. Tese de Doutorado. Austin: University of Texas, 1999.

CALDERARO, Fernanda; FERNANDES, Beth; MELLO, Luiz. Cidadania TTLBG e o direito à saúde no Brasil. In: ROCHA, Dais et al. (Org.). **Diversidade e equidade no SUS: parceria universidade e educação popular**. Goiânia: Cãnone, 2008. p. 57-68.

CANEN, Ana; XAVIER, Gisele Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>>. Acesso em: 29 de mar. De 2018.

CARTILHA ideologia de gênero. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/guyvalerio1/cartilha-ideologia-do-genero>>. Acesso em: 10 de março de 2016.

CARTILHA LGBT Brasil. Na diferença, todos iguais. **Projeto dos membros da comunidade LGBT Brasil no Orkut e Facebook**. 2013-2014. Disponível em: <http://www.lgbtbrasil.com.br/Cartilha/cartilha_lgbtbrasil.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2017.

CARAM, Bernardo. Ala conservadora da câmara reage a polêmicas em museus com projetos para regular exposições. **G1**. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/ala-conservadora-da-camara-reage-a-polemica-em-museus-com-projetos-para-regular-exposicoes.ghtml>>. Acesso em: 26 de março de 2018.

CASTRO, Nilsandra Martins. **Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de educação infantil**. 2010. 123f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2010.

CECCARELLI, Paulo Roberto. A invenção da homossexualidade. **Revista Baboas**, n. 02, 2008, p. 71-93

CRENSHAW, Kimberle W. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

_____. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos feministas**, ano 10, 1º sem. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2018.

CHAGAS, Ângela. **No Dia Internacional de Combate à Homofobia, o MEC diz que ainda analisa material que teve a distribuição proibida pela presidente Dilma há dois anos**. Terra, 2013.

COELHO, Ianil; SOSSAI, Fernando Cesar. **Aproximações entre história pública e história oral: o caso do Laboratório de História Oral da Univille**. Tempo e Argumento, v. 09, p. 96-129, 2016.

DEOLHO nos Planos. 2016. <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/02/mais-da-metade-dos-planos-estaduais-de-educacao-incluem-igualdade-de-genero>. Acesso em 18 de fev. de 2016.

DALAGASSA, Adriana Hessel et al. **Contra todas as formas de assédio, em defesa dos direitos das mulheres, das/os indígenas, das/os negras/os, e das/os LGBT” - Cartilha do GTPCEGDS**. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Brasília, DF, Andes-Sn, 2017.

D’Andrea, Anna Cláudia Eutrópio B.; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. **Projeto Diálogo com o ensino médio**. Curso de atualização juventude brasileira e ensino médio inovador –JUBEMI. 2012.

DELGADO, Lucia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, 6, 2003, p. 9-25.

DIAS, Maria Berenice (Coord.). **Diversidade sexual e direito homoafetivo**. M São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência**. *Educ. rev.* [online]. 2011, n.39, pp.39-50. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000100004>>. Acesso em 26 de mar. De 2018.

_____.; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-posições**, v 19. N 2. (56) – maio/ago. 2008.

DINIZ, Margareth. Formação docente para a diversidade e a inclusão, **Repositório UFOP**. Ano 14, n. 18, 2011, p.39-55. Disponível em: <http://repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/4905/1/ARTIGO_Forma%C3%A7%C3%A3oDocenteDiversidade.pdf> Acesso em: 08 de abril de 2018.

DOMINGOS, Roney. PT propõe emendas, sem palavra gênero, ao plano de educação de SP. **G1 São Paulo**, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/pt-propoe-emendas-sem-palavra-genero-ao-plano-de-educacao-de-sp.html>. Acesso em: 28 de novembro de 2017.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Tradução Procópio de Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Ed. UFPR, Edição Especial n. 1/2014, p. 101-116.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**. Campinas: Pontes, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

_____. **Elementos de Análise do Discurso**. 15.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Sobre a tipologia dos discursos. **Significação Revista Brasileira de Linguística**, Araraquara, v. 8/9, p. 91-98, 1990.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 34^a. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Tradução Jean Cristtus Portela. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo, Contexto, 2008.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. **Tensão e significação**. Tradução de Ivã Lopes, Luis Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Humanitas, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. 2009. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/port/pesquisas.php>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

G1 São Paulo. **Ambulante morre após ser espancado em estação do metrô de SP**. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/ambulante-morre-apos-ser-espancado-em-estacao-de-metro-de-sp.ghtml>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

GREIMAS, Algirdes Julien. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix, ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

_____. **Sobre o sentido II**. Ensaios semióticos. Trad. Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Nankin/Edusp, 2014.

_____. **Da imperfeição**. 2^o ed. São Paulo: Estação das Letras, 2017.

_____.; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

Grupo Gay da Bahia. **Relatório 2012**: Assassinatos de homossexuais (LGBT) no Brasil. Banco de Dados. Grupo Gay da Bahia. 2013.

Grupo Gay da Bahia. **Relatório 2015**: Assassinatos de LGBT NO Brasil. Banco de Dados. Grupo Gay da Bahia. 2015.

<https://grupogaydabahia.com.br/2016/01/28/assassinato-de-lgbt-no-brasil-relatorio-2015/>

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

International Lesbian and Gay Association- ILGA. **Brasil lidera ranque de assassinatos da população LBTT**. 2013. Disponível em: <https://ilga.org/>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006, V.1. p.357.

_____. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral no Século XXI. In: FERREIRA, Marieta de M.; FERNANDES, Tânia M. & ALBERTI, Verena (Orgs.) **História Oral**: Desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

_____.; SCHMUTZ-BRUN, C. **La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie**. Variations à deux voix. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/2914/1572/5502/Pages_de_165_EXPCOM.pdf. Acesso em 14 set. 17.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: **Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**: discutindo práticas educativas, 3., 2007, Rio Grande do. Anais... Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 235-263.

KIT anti-homofobia MEC. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ov49Zomk-qU>>. Acesso em: 10 de dez. de 2016.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **A tensão essencial**. Lisboa: Edições 70, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARA, Gláucia Muniz; LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. Representações do outro: discurso, (des)igualdade e exclusão. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LANDOWSKY, Eric. **Presenças do outro**: ensaios sociosemióticos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Interações arriscadas**. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras, 2014.

_____. **O olhar comprometido**. Revista Galáxia, nº 2, 2001.

_____. Para uma semiótica sensível. **Revista Educação e Realidade**, v 30, n2, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12417/7347>>. Acesso em 27 de mar. De 2018.

_____. Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. **Galaxia**, São Paulo, Online, nº 27, jun, 2014. P. 10 a 20. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gal/v14n27/02.pdf>> acesso em: 27 de mar. De 2018.

_____. **La société réfléchie**. Paris, Seuil, 1989.

LOTMAN, Iure. **As três funções do texto**: Por uma teoria semiótica da cultura. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007

LORDE, Audre. **"I Am Your Sister"**. Collected and unpublished writings of Oxford University Press, 2009.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. In. **Educação e realidade**. Vol. 20, n 2, jul/dez, 1995, p. 101-132.

_____. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**, Estudos Feministas, Ano 9, 2º sem. 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. [anais] Caxambu: ANPED, 2006. 1CD-ROM.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: autêntica, 2004.

LUTERO, Martinho. **Ética, Fundamentos, Oração, Sexualidade, Educação, Economia**. V. 5 Tradução: Walter Scrupp, Ilson Kayser, Walter Altmann. São Leopoldo, Sinodal, 1995.

MAHER, T. M. Sendo Índio em Português. In: SIGNORINI I.(Org.). **Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras;FAPESP;FAEP/UNICAMP, 1998, v. 1, p. 115-138.

_____. **Em busca de Conforto Linguístico e Metodológico no Acre Indígena**. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 47, p. 409-428, 2008.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MELLO, Luiz; FREITAS, Fátima; PEDROSA, Cláudio; BRITO, Walderes. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. Bagoas: **Revista de Estudos Gays**, v. 7, p. 99-122, 2012.

_____. AVELAR, Rezende Bruno de; BRITO, Walderes. Políticas públicas de segurança para a população LGBT no Brasil. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v. 22, p. 297-320, 2014.

_____; BRAZ, Camilo; GONCALVES, Eliane; MURCE FILHO, Nilton. **Para uma educação que aceite e respeite as diferenças**. Polyphonia, v. 22, p. 463-470, 2013.

_____; IRINEU, Burna Andrade; FROEMMING, Cecilia Nunes; RIBEIRO, Vinícios Kabral. **Políticas públicas de trabalho, assistência social e previdência social para a população LGBT no Brasil: sobre desejos, realizações e impasses**. Revista de Ciências sociais, v. 44, p. 132-160, 2013.

MELLO, Luiz; GONÇALVES, Eliane. Diferença e interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde. **Revista do programa de pós-graduação em ciências da UFRN**, v. 11, nº 2, 2010.

MELLO, Luiz; BRAZ, Camilo; PERILO, Marcelo; MAROJA, Daniela. Para além das fronteiras: parcerias e tensões em torno da construção da cidadania na perspectiva do movimento LGBT em Goiás. *Estudos de Sociologia (Recife)*, v. 2, p. 37-50, 2011.

MELLO, et al. Políticas de saúde para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil: em busca de universalidade, integralidade e equidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n.9 - dec. 2011. pp.7-28. Disponível em: <www.sexualidadsaludysociedad.org> Acesso em 06 de abril de 2017.

MESQUITA, Marcos Ribeiro; OLVEIRA, Ana Clara Martins. Juventudes, movimentos e culturas: a participação política de jovens na cidade de Maceió. **Estudos de Psicologia**, 18(2), abril-junho/2013, p. 379-387.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 66, outubro 2003,p.117-149
<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/66/RCCS66-117-149-Marcos%20Mesquita.pdf>

MIGNOLO, Walter. El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. In.: MATO, Daniel (coord).**Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder**. CEAP, FACES, Univeridad Central de Venezuela. 2002. p. 201-212.

MISKOLCI, Richard. **A teoria Queer e a questão das diferenças: por uma análise da normalização**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf. Acesso em: 01 de fev. 2016.

_____. Richard. Pânicos mirais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007, v28. P. 101-128.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

_____. **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003

_____. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MORENO, Jamile Coelho. Conceito de minorias e discriminação. **Revista USCS – Direito – ano X - n. 17 – jul./dez. 2009**.

MOTT, Luis. Homo- afetividade e direitos humanos. **Estudos Feministas, Florianópolis**, 14(2): 248, maio-agosto/2006.

_____.Homo-afetividade e direitos humanos. **Revista Estudos Feministas**. vol.14 no.2 Florianópolis mai/set. 2006.

_____. Espaço aberto. **Democracia viva**, nº 25, jan/fev, 2005.

O GLOBO. **Jair Bolsonaro lança panfleto contra homossexuais: MEC vai distribuir kit anti-homofobia em escolas**. 2011. Disponível em:<<https://oglobo.globo.com/politica/jair-bolsonaro-lanca-panfleto-contra-homossexuais-mec-vai-distribuir-kits-anti-homofobia-em-escolas-2771521>>. Acesso em: 10 de maior de 2016.

O GLOBO. **Polêmicas cercam segunda vinda de Judith Butler ao Brasil**. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/polemicas-cercam-segunda-vinda-de-judith-butler-ao-brasil-22032441>> . Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

O GLOBO.**Protesto no Santander cultural em ONGs LGBT e cartazes pró-intervenção militar**. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/protesto-no-santander-cultural-tem-ongs-lgbt-cartazes-pro-intervencao-militar-21813122>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

PAIVA, A. C. S. ; **MELLO, LUIZ** . Políticas de gênero e sexualidade: pensando a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (Apresentação de dossiê). *Revista de Ciências Sociais*, v. 44, p. 7-9, 2013.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Por que a educação deve discutir gênero e sexualidade? Listamos 7 razões. **Portal Aprendiz**. 2015. Disponível em <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/06/25/por-que-a-educacao-deve-discutir-genero-e-sexualidade-listamos-7-razoes/>>. Acesso em 26 de mar. De 2018.

PAULILO, Maria Angêla Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n.1, p. 135-145, 1999.

PINAR, William F. Multiculturalismo malicioso. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.149-168, Jul/Dez, 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/pinar.pdf>> Acesso em 22 de janeiro de 2016.

QUAL boneco é mau?. 2012. Disponível em: <http://www.sedentario.org/colunas/duvida-razoavel/qual-boneco-e-mau-50582>. Acesso em 27 de janeiro de 2016.

RAGAZZI, José Luiz; GARCIA, Thiago Munaro. Princípios Constitucionais. In: DIAS, Maria Berenice (coord). **Diversidade Sexual e Direito Homoafetivo**, São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011. p.177-192.

RAMOS Junior, Dornival. Venâncio.; SILVA, Luiza Helena Oliveira. Eu creio que o dom e a qualificação se unem: análise de relatos de vida e de formação de professores de História e de Letras no Norte do Tocantins. In: PEREIRA, A. R.; ANJOS, H. P.; SILVA, I. S.; RIBEIRO, N. B.. (Org.). **Culturas e dinâmicas sociais na Amazônia Oriental brasileira**. Belém: Paka-Tatu, 2017, v. 1, p. 419-442.

_____.; SILVA, Luiza Helena Oliveira. Dom e docência em relatos de vida e formação de professores de história e de letras do norte do Tocantins. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 10, p. 255-277, 2016.

_____. A escrita de si em momentos de formação. In: **III CIELLA** - Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia, 2011, Belém. Anais do III CIELLA. Belém: CRV, 2011. v. 01. p. 261-268.

REDAÇÃO **Carta Capital**. **Malafaia defende o 'kit gay' de Serra. 2012**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/malafaia-defende-o-kit-gay-de-serra>>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

REDE TV. **Thammy Miranda (filho transgênero de Gretchen), será padrinho de bebê na igreja Católica: Obrigados a aceitar 2018**. Cf. <http://www.redetv.uol.com.br/tvfama/blog/celebridades/thammy-miranda-sera-padrinho-de-bebe-na-igreja-catolica-obrigados-a-aceitar>

RODRIGUES, Nayara. **Bancada religiosa se movimenta contra ideologia de gênero nas escolas e quer retirada de conteúdos dos planos de educação**. 2015. Disponível em: <http://conexaoto.com.br/2015/06/03/bancada-religiosa-se-movimenta-contra-ideologia-de-genero-nas-escolas-e-quer-retirada-de-conteudo-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 18 de fev. de 2016.

ROSEMBERG, Fulvia. **Educação sexual. Cadernos de Pesquisa**, n. 53, 11-19, 1985.

ROSELLI-CRUZ, Amadeu. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. **Educar em revista**, v. 39, p. 73-85, 2011.

SALIN, Sara. **Judith Butler e a teoria Queer**. Belo horizonte: Autêntica editora, 2015.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, 2007.

SANTOS, Edith Lopes Modesto. **Homossexualidade preconceito e intolerância: análise semiótica de depoimentos**. 2010. 288f. Tese (Programa de Pós-graduação em semiótica e linguística geral do departamento de filosofia, letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica, **Revista Educação e realidade**, v. 20, nº 2, 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho de 2007:19-54.

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores de escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 53-70.

SCHULMAN, Michael. Assexuados, bichas & cia: a nova geração gay nas universidades dos EUA. Tradução: Clara Alain. Texto originalmente publicado no jornal "The New York Times". **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 17 de fev. de 2013. Seção Comportamento, s/p. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/94158-assexuados-bichas-amp-cia.shtml>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

SILVA, Amanda Daniele. Se homem, ser mulher: as referências acerca do entendimento de gênero. In: **Mãe/mulheratrás das grades: a realidade imposta pelo cárcere à família monoparental feminina** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SILVA, Luiza Helena Oliveira. Memórias da guerrilha: acontecimento e história. In: Conrado Moreira Mendes; Gláucia Muniz Proença Lara. (Org.). **Em torno do acontecimento: uma homenagem a Claude Zilberberg**. Curitiba: Appris, 2016, v. 1, p. 141-162.

_____. Análise semiótica de mapas das eleições presidenciais de 2014: fraturas no discurso da identidade nacional. **Revista do Gelne**, v. 19, p. 166-177, 2017.

SILVA, Sérgio Gomes. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psicologia: ciência e profissão**, vol. 30, 2010, p. 556-571.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2007. 154p.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA T. T. (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 1º ed. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 73-102.

SILVA, Weigma Michely. **Momentos formadores na narrativa autobiográfica de um professor de literatura africana**. 2016. 122f. Dissertação de mestrado (mestrado em Letras) Programa de Pós Graduação Letras, universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? - crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, n. 04, p. 59-77, 2009.

SOUZA, Jackeline Maria; SILVA, Jailson Pereira; FARO, André. Bullying e homofobia: aproximações teóricas e empíricas. **Revista Quadrimestral da**

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. V. 19, n. 2, maio/agosto de 2015. P. 289-297.

TAVARES, Flávia; AMORIM, Daniele. De um post de um site local, a controvérsia sobre a mostra em Porto Alegre se converte num movimento de ameaças. **Época**. 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/brasil/noticia/2017/09/como-movimentos-ultraconservadores-conseguiram-encerrar-exposicao-queermuseu.html>. Acesso em 16 de set. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casade Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000.

_____. História oral e contemporaneidade. **História Oral**, 5, 2002, p. 9-28.

_____. História oral: patrimônio do passado e espírito do futuro. In: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Coord). **História falada**: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC, SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 1º ed. Petrópolis: Vozes, 2007, v. 1, p. 7-72.

VIANNA, Cláudia. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação**. 259f. 2011. Tese de livre docência. Universidade de São Paulo. 2011.

VÍDEO Torpedo. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=69jhOi_zeWw>. Acesso em: 10 de março de 2016.

VÍDEO Probabilidade. 2011. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=FveoO6ZYRnQ>>. Acesso em: 10 de março de 2016.

VÍDEO Encontrando Bianca. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SJsGN69NGug>>. Acesso em: 10 de março de 2016.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. A experiência, o corpo e a memória na escola - reflexões no ensino das Artes Visuais para crianças. **Reflexão e Ação** (Online), v. 19, p. 173-188, 2011.

ZILBERBERG, Claude. **Elementos da semiótica tensiva**. Tradução Ivã Carlos Lopes; Luiz Tatit; Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê editorial, 2011.

_____. Síntese da gramática tensiva. **Revista de Cultura Audiovisual**, v. 33, nº 25, 2006. <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/65626/68241>>. Acesso em 26 de mar. De 2018.

ZINET, Caio. **Professor que discutir gênero e sexualidade na escola poderá ser preso**. Uol. 2015. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/11/12/professor-que-discutir-genero-na-escola-podera-ser-preso/>. Acesso em: 17 de outubro de 2016.

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

O projeto de pesquisa intitulado “Histórias de in/exclusão na escola: análise semiótica de histórias de vida e de formação de acadêmicos homossexuais da UFT” tem como objetivo geral, analisar narrativas de acadêmicos homossexuais da UFT com relação a suas histórias de in/exclusão ao longo de seu processo de escolarização. Mais especificamente, visamos analisar os diferentes sentidos da formação escolar nos relatos de memória de acadêmicos homossexuais, as dificuldades enfrentadas ao longo de sua trajetória de vida e formação a partir da sua orientação sexual, bem como poder contribuir para possíveis mudanças nas políticas educacionais com vistas ao respeito para com as diferentes orientações sexuais

1. Ao participar desse trabalho não corro nenhum risco e que o processo de coleta de dados, através de entrevista oral, não será desconfortável.
2. Os procedimentos aos quais serei submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.
3. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.
4. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem sofrer qualquer represália.
5. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa.
6. Comprometemos-nos a enviar uma cópia da Tese à biblioteca da universidade do município, para que possam ter acesso aos resultados finais do trabalho.
7. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, poderei entrar em contato com a pesquisadora Nilsandra Martins de Castro, residente
XX
XX
XX
8. Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “Histórias de in/exclusão na escola: análise semiótica de histórias de vida e de

formação de acadêmicos homossexuais da UFT”, na qualidade de voluntário.

Araguaína,.....de.....de.....

Assinatura do voluntário

ANEXO II – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Dados pessoais (Idade, renda familiar, bairro onde mora).

1. Como foi sua experiência de aluno(a) na educação básica?
2. Você gostava de estudar?
3. Era fácil o acesso à escola?
4. Você tinha alguma dificuldade com alguma disciplina?
5. Como era a sua relação os professores e colegas?
6. Como você se define do ponto de vista da orientação sexual?
7. Em que momento você percebeu se delineava sua orientação sexual?
8. Foi algo tranquilo na sua família? Com seus amigos?
9. Você teria alguma experiência marcante nesse sentido, relacionada à orientação sexual? Positiva ou negativa?
10. Para você, a vida na escola funciona diferentemente a partir da orientação heterossexual ou homossexual?
11. Como a sexualidade foi tematizada na sua escola, do ponto de vista curricular?
12. Como foi a transição para a universidade? Houve mudanças significativas com relação a sua orientação sexual nas situações de convívio acadêmico?
13. Do ponto de vista curricular, houve em algum momento uma discussão mais ou menos sistematizada sobre a sexualidade?
14. Você vivenciou/vivencia situações de discriminação na universidade de forma explícita ou velada? Como foi? Como você reagiu?

Caso esteja na licenciatura:

15. Como professor, o que você pensa fazer para uma educação mais igualitária, menos opressiva em relação a Orientação Sexual?
16. Como professor, você enfrentou alguma situação de conflito motivada por sua orientação sexual?