

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALEXANDRE MARCINEIRO FIGUEREDO

**TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES/AS LGBT NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

CRICIÚMA

2022

ALEXANDRE MARCINEIRO FIGUEREDO

**TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES/AS LGBT NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Giani Rabelo

CRICIÚMA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F475t Figueredo, Alexandre Marcineiro.

Trajetórias construídas por professores/as LGBT
na educação básica / Alexandre Marcineiro
Figueredo. - 2022.

139 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Giani Rabelo.

1. Professores de educação básica. 2. Minorias
sexuais. 3. Experiência de vida. 4. Orientação
sexual. 5. Identidade de gênero. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.102

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

ALEXANDRE MARCINEIRO FIGUEREDO

TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES/AS LGBTNA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestrem Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 1 de novembro de 2022.

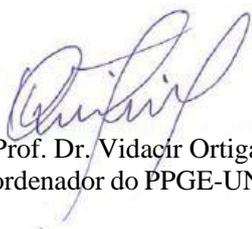
BANCA EXAMINADORA



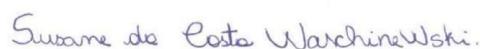
Prof. Dra. Giani Rabelo
(Orientadora - UNESC)



Prof. Dra. Giovana Ilka Jacinto
Salvaro (Membro - UNESC)



Prof. Dr. Vidaçir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Prof. Dra. Susane da Costa
Waschinewski (Membro Externo)

Prof. Dra. Ângela Cristina Di Palma
Back (Suplente – UNESC)

Documento assinado digitalmente
gov.br ALEXANDRE MARCINEIRO FIGUEREDO
Data: 24/11/2022 10:15:36-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Alexandre Marcineiro Figueredo
Mestrando

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às pessoas que concederam seu tempo para contar suas trajetórias e experiências de vida e profissional para que este trabalho pudesse ser escrito. Sem essas pessoas este trabalho não teria existido.

Então, agradeço a *Gabriela, Bel, Shai* e ao *Leandro* por esta experiência.

Agradeço também ao *Lee Oliveira*, por me incentivar e apoiar, antes mesmo de concluir o ensino médio, a fazer uma graduação e o mestrado.

Agradeço a minha orientadora *Giani Rabelo*, ao apoio e contribuições durante este processo.

Agradeço às pessoas que vieram antes de mim que lutaram pelos nossos direitos e a oportunidade de discutir sobre esta temática.

Às demais pessoas que me ajudaram a contribuir com esta dissertação, ficam meus agradecimentos

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as experiências de vida e profissional de docentes LGBT que atuam na educação básica em escolas públicas de Criciúma (SC) e região. A fim de cercear o objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: analisar como a orientação sexual e/ou identidade de gênero foi vivenciada e entendida no ambiente familiar heteronormativo; identificar os mecanismos utilizados para sobreviver no ambiente escolar; conhecer as motivações que levaram à escolha da docência como profissão; reconhecer como o curso de graduação atuou diante das questões de gênero e sexualidade no processo formativo; perceber de que maneira foram recebidos/as no âmbito escolar no exercício da docência na educação básica e, por fim, identificar as estratégias utilizadas nas disciplinas para promover o debate sobre diversidade sexual e de gênero na sala de aula. Os conceitos que guiaram as análises foram educação, gênero e sexualidade com base nos escritos de Judith Butler (2002; 2003), Guacira Lopes Louro (1997; 1999; 2000; 2004) e Jimena Furlani (2007). Foram entrevistados/as quatro professores/as da educação básica e o principal critério de escolha foi que estes sujeitos deveriam necessariamente se identificar nas “categorias”: Lésbica, Gay, Bissexual ou Transexual. A pesquisa foi de caráter qualitativo, com a utilização da metodologia da história oral, a fim de compreender as trajetórias de vida e profissional dos sujeitos pesquisados. Além da introdução e conclusão, a dissertação está organizada em três seções, assim denominadas: “Sujeitos desviantes a heteronormatividade, diversidade sexual e de gênero na família e na escola: processos identitários para além do binário”, “A escolha pela docência: diversidade sexual e de gênero no processo de formação para o magistério” e, por último, “A diversidade sexual e de gênero da e na docência na educação básica: o modelo binário de gênero e a heterossexualidade compulsória em questão”. Concluo que é possível perceber várias aproximações entre trajetórias e experiências dos/as professores/as LGBT envolvidos, no viés do gênero e sexualidade. Em seus percursos estas pessoas - não apenas meus/minhas interlocutores/as, mas os/as docentes LGBT - são sobreviventes. Sobreviventes desde muito cedo, desde o momento que tiveram que enfrentar a família, a escola e a sociedade.

Palavras-chave: Docência LGBT; Orientação Sexual; Identidade de Gênero; Educação Básica.

ABSTRACT

This research main objective is to identify the personal life and professional experiences of LGBT teachers who work in basic education in public schools in Criciúma (SC) and region. In order to achieve the general objective, the following specific objectives were outlined: to analyze how sexual orientation and/or gender identity was experienced and understood in the heteronormative family environment; to identify the mechanisms used to “survive” in the school environment; to know the motivations that led to the choice of teaching as a profession; to recognize how the undergraduate course acted in the face of gender and sexuality issues during the training process; to perceive how they were welcomed in the school environment in the exercise of teaching in basic education; and finally, to identify the strategies used in the school subjects to promote the debate on sexual and gender diversity in the classroom. The concepts that guided the analysis were education, gender and sexuality based on the writings of Judith Butler (2002; 2003), Guacira Lopes Louro (1997; 1999; 2000; 2004) and Jimena Furlani (2007). Four teachers of basic education were interviewed and the main criteria for choosing them was that they should necessarily identify themselves in the “categories”: Lesbian, Gay, Bisexual or Transgender. The research was of qualitative nature with the use of the methodology of oral history, to understand the life and professional trajectories of the researched subjects. In addition to the introduction and conclusion, the dissertation is organized into three so-called sections: “Deviant subjects and heteronormativity, sexual and gender diversity in the family and at school: identity processes beyond the binary”, “The choice for teaching: sexual and gender diversity during the process of training for teaching” and, finally, “Sexual and gender diversity in teaching in basic education: the binary gender model and compulsory heterosexuality in question”. I conclude showing that it is possible to perceive several approximations between the trajectories and experiences of the LGBT teachers involved, in terms of gender and sexuality. In their paths these people - not only my interlocutors, but the LGBT teachers - are survivors. Survivors since a very early age, from the moment they had to face family, school, and society.

Key words: LGBT Teaching; Sexual Orientation; Gender Identity; Basic Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais

CEDUP - Centro de Educação Profissional Abílio Paulo

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CNCD - Conselho Nacional de Combate à Discriminação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

EBGLT - Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Travestis

FBPF - Federação Brasileira para o Progresso Feminino

GLT - Movimento de Gays, Lésbicas e Travestis

GLBT - Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis ou Transexuais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT - Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual

MEC - Ministério da Educação

MGL - Movimento de Gays e Lésbicas

MHB - Movimento Homossexual Brasileiro

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

SC - Santa

Catarina

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão SINAN - Sistema de Informação de Agravos de Notificação

TV - Televisão

UNESC - Universidade do Extremo Sul

Catarinense UNISUL - Universidade do

Sul de Santa Catarina

Sumário

1. INTRODUÇÃO	11
2. SUJEITOS DESVIANTES À HETERONORMATIVIDADE, DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: PROCESSOS IDENTITÁRIOS PARA ALÉM DO BINÁRIO	33
2.1 A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA FAMÍLIA	33
2.2 DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E O AMBIENTE ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS	51
3. A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA: DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO	66
3.1 A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO	66
3.2 DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO ENSINO SUPERIOR..	76
4. A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA E NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O MODELO BINÁRIO DE GÊNERO E A HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA EM QUESTÃO	82
4.1 DOCENTES LGBT E AS MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA, NA SALA DE AULA E PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....	82
4.2 O MODELO BINÁRIO DE GÊNERO E A HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA NO CURRÍCULO E A DESCONSTRUÇÃO DESSES MODELOS NA ESCOLA	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
6. REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	126
ANEXO A - ROTEIRO DA ENTREVISTA	126
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	130
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	135

1. INTRODUÇÃO

Desde pequeno escutava da minha família, parentes, amigos e conhecidos expressões como: “força que nem macho”, “você é o homem da casa”, “homem tem que agir que nem homem”, “cruzar as pernas é coisa de mulher”, entre tantas outras falas. Crescer em um ambiente marcado pela ideia de que meninos deveriam seguir o modelo construído social, cultural e historicamente para o gênero masculino impunha apenas um tipo de comportamento permitido: o heteronormativo.

Com o passar dos anos, a heterossexualidade foi se tornando algo distante da minha realidade, mas eu não tinha compreensão sobre esse fenômeno, uma vez que se apresentavam apenas dois modelos de comportamento: ser menino ou ser menina, concebidos a partir de um padrão heteronormativo, ou seja, a partir de uma única orientação sexual possível.

As expressões utilizadas acima vão ao encontro das falas da autora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 101), ao indicar alguns termos pejorativos às pessoas que apresentam comportamentos considerados “diferentes” do que é instituído socialmente ao sexo e gênero masculino. Estas são humilhadas com expressões como: “[...] aberração da natureza, almofadinha, baba fronha, balde, bagaceira, bambi, Bernardinho, botão de camisa velha, boneca, bundeiro, chabi, chibungo, cicatriz na nuca, cona, cu de galinha, choclo, [...]” entre tantos outros termos.

Sobre isso, a autora comenta:

O que esses termos dizem é que o relacionamento sexual e afetivo entre pessoas do sexo e do gênero masculino não é humano, não é honesto e, por isso, seus sujeitos não podem ser o centro e a margem, o lado de fora é sim um lugar. O lugar para quem expressa pecado, perigo, anormalidade, fragilidade física e emocional, inadequação a determinadas atividades profissionais, falta de caráter, propensão ao crime, dificuldade de conviver em sociedade etc (OLIVEIRA, 2017, p. 101).

Neste viés, outras expressões são lançadas aos que não seguem o padrão heteronormativo, e esses sujeitos passam a ser vistos como ameaças, capazes de colocar em risco a moralidade e os bons costumes, segundo Douglas Soares (2019).

O que é ser gay? Por que não posso ser gay? Por que sinto atração por pessoas do mesmo sexo e gênero? O que há de errado comigo? Diante dessas dúvidas, busquei me

orientar por uma religião, mas não me senti reconhecido em seus preceitos. O que posso fazer então? Era um dos meus questionamentos. Na ignorância, continuei na religião, na expectativa de ser “curado”.

Certo dia ouvi uma pessoa dizer que Deus não pode curar nada, a pessoa tem que viver com o que tem e ter fé em Deus, seguir firme, fazendo sua vontade. Mas a “vontade” de ser gay, a atração por uma pessoa do mesmo sexo e gênero era inevitável. Eu pensava: se Deus era um ser tão poderoso, por que ele não poderia me “curar”, uma vez que eu queria fazer a coisa certa?

Continuei na religião por mais um tempo, tentando fazer o que era “certo”, até que em um determinado momento percebi que essa não era a vida que eu queria, pois eu queria ser feliz, estar bem comigo mesmo. Se você não consegue amar a si mesmo, como vai amar outra pessoa? Aos poucos parei de seguir a religião e busquei me amar, acima de tudo. Comecei a ter contatos com pessoas que eram “diferentes” dos padrões heteronormativos. Nesse momento, voltei a estudar, terminei a educação básica e logo em seguida ingressei no curso de graduação em Matemática (licenciatura).

Na graduação, o contato com várias pessoas e algumas leituras proporcionou-me entendimento de que ser diferente dos padrões impostos pela sociedade não era errado, que pouco importava a expressão de gênero, a orientação sexual, a identidade de gênero, entre outras coisas. Com o tempo fui percebendo que a sociedade é extremamente conservadora e legítima, autoriza alguns comportamentos em detrimento de outros. Contudo, ainda sentia falta de saber mais sobre a população Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual (LGBT), o que era orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero.

Certo dia, ao conversar com um amigo da graduação, surgiu o interesse de estudar o tema diversidade sexual e de gênero. No começo tivemos várias ideias sobre a pesquisa. Como fazíamos um curso de licenciatura, queríamos relacionar o estudo de gênero e diversidade sexual com a educação. A princípio seria um trabalho a respeito de professores/as transexuais na educação, mas como demandaria muito tempo e aprofundamentos infelizmente não foi possível.

Todavia, o tema escolhido foi identificar o posicionamento de futuros/as docentes, dos cursos de licenciaturas da universidade na qual estudávamos, a respeito do preconceito e da discriminação em relação aos/as alunos/as do grupo LGBT. Durante esta pesquisa

tivemos a orientação de Amanda Castro, professora na mesma universidade. A pesquisa¹ possibilitou um maior entendimento sobre o assunto diversidade sexual e de gênero na educação, o que reforçou o interesse em continuar os estudos sobre esta temática.

Ao finalizar a graduação em 2019, percebi que não poderia parar os estudos e que deveria dar continuidade, em especial às questões de gênero e diversidade sexual, pois muitas perguntas ainda continuavam sem respostas. Nesse momento fui orientado a fazer o mestrado na área da educação, e então no final de 2019 fiz o processo seletivo e ingressei em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Na medida em que os diálogos foram acontecendo com minha orientadora, professora Giani Rabelo, começamos a burilar o problema de pesquisa resultando na seguinte questão: Que experiências são possíveis de serem identificadas entre as trajetórias de vida e profissional de docentes LGBT que atuam na educação básica em escolas públicas de Criciúma (SC) e região?

Discutir sobre diversidade sexual e de gênero ainda é visto como tabu para muitos educadores/as. Deixar de abordar este assunto colabora para inúmeras consequências, inclusive, proporcionar que a prática heteronormativa seja considerada a única e ideal no ambiente escolar e fora dele. Certamente, se durante minha infância o tema fosse discutido dentro de casa, nas escolas que frequentei, entre os/as amigos/as, sem ser considerado desviante, teria me ajudado a entender meus sentimentos e perceber que não havia nada de errado comigo.

Abordar essas questões não se trata de algo que faz parte apenas da minha história, mas de algo que diz respeito à vida de outros/as meninos/as e jovens que, por vezes, podem ser levados a situações trágicas. Vale ressaltar que as famílias têm um papel fundamental, visto que, na maioria das vezes, encontram-se sem muito entendimento a respeito da temática, pois se preserva o pensamento conservador, no qual o comportamento heteronormativo é o único aceito, fundado no padrão binário de gênero.

Esta atitude causa vários conflitos no âmbito familiar, de maneira que, se algum membro da família se manifestar com uma orientação sexual diferente daquela atribuída aos gêneros masculino e feminino, pode negar e/ou definir como uma confusão mental, em

¹ Pesquisa desenvolvida no ano de 2018, sem financiamento, projeto voluntário. Participaram da pesquisa 169 alunos/as dos cursos de licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), respondendo a um questionário com perguntas abertas e fechadas.

algumas ocasiões se culpa por esse fato e em situações mais graves os familiares forçam a pessoa a procurar diversos tratamentos.

É de conhecimento que o Conselho Federal de Psicologia (CFP), desde 1999, proíbe que profissionais realizem terapias na suposta reversão da homossexualidade, considerando que não constitui doença, distúrbio e perversão (RESOLUÇÃO CFP Nº 001/1999). Ainda se tratando do CFP, uma resolução recente estabelece normas de atuação para os/as psicólogos/as em relação às pessoas travestis e transexuais, a Resolução de Nº 001/2018. Nela consta que os/as profissionais não poderão exercer qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito às pessoas travestis ou transexuais, como também promover eventos ou serviços de teor discriminatório para essas pessoas.

Esses/as profissionais não poderão se manifestar diante de pronunciamentos, meios de comunicação e internet de maneira que legitimem ou reforcem o preconceito em relação às pessoas travestis e transexuais. Os psicólogos e as psicólogas não poderão propor, realizar ou colaborar, sob uma perspectiva patologizante, terapias de conversão, reversão, readequação ou reorientação de identidade de gênero dessas pessoas (RESOLUÇÃO CFP Nº 001/2018).

Mas como se trata de uma resolução relativamente recente, ainda existem profissionais motivados/as por questões religiosas que defendem a cura. E grande parte do incentivo acontece através de falas de deputados conservadores que defendem a preservação do fundamentalismo cristão e da chamada família tradicional. Este comportamento quando adquire força disfarça-se na representação da opinião ou vontade da maioria.

Segundo Natália Teixeira (2014), o pastor e psicólogo Silas Malafaia², em pronunciamento feito durante uma entrevista exibida em um programa de TV (07/02/2013), defendeu que a pessoa adulta tenha o direito de decidir sobre o próprio corpo, sendo assim, sugere que o CFP permita que os profissionais tratem daqueles que buscam por tratamento, ou seja, busquem pela “cura gay”. Ainda nessa perspectiva, o deputado Pastor Eurico³ argumentou que é preciso pensar no direito de quem quer deixar o “homossexualismo”, e afirmou que é contra o “tratamento compulsório”, entretanto, seria aceitável para aqueles que buscam “de forma voluntária”. Outro deputado que tomou essa fala foi o pastor

² Pastor protestante neopentecostal brasileiro líder da Assembleia de Deus Vitória em Cristo. É também televangelista, graduado em psicologia e apoiador de Jair Messias Bolsonaro.

³ Francisco Eurico da Silva (Pastor Eurico) é pastor e membro da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Pernambuco e político brasileiro. Deputado Federal em Pernambuco pelo Patriota.

Roberto de Lucena⁴, que sugeriu em discurso (26/12/2012) que os pais encaminhassem os/as filhos/as desviantes para o “redirecionamento sexual”.

O excerto a seguir traz falas de parlamentares evangélicos e católicos sobre o modelo cristão de família e a relação da reprodução humana, segundo Maria Machado (2017, p. 369):

Marco Feliciano argumentou que “a família, que está na Constituição brasileira e que tem proteção do Estado, é a que gera a mão de obra”. Já Gilberto Nascimento afirmou que “qualquer relação que não gera frutos não é saudável”. O carismático católico Givaldo Carimbão alegou que estava no Congresso Nacional “para defender a família e que a Bíblia sagrada é a maior lei, é a lei das leis”. Euler Mauro, também católico e que se apresentou como integrante “da bancada da segurança” mencionou que “a família é a cláusula pétrea criada por Deus”.

Compreender o que significa a sigla LGBT e seus antecedentes históricos no Brasil é fundamental para este trabalho de pesquisa que tem como foco as experiências de vida e profissional de docentes que assim se identificam. Ao longo de décadas, muitas lutas e desafios a respeito da diversidade sexual foram enfrentadas, e uma delas trata-se da história da nomenclatura que hoje é conhecida como LGBT. Mas não basta apenas ter conhecimento da sigla para compreendermos o que venha a ser a diversidade sexual e de gênero. Esse debate implica a compreensão de termos como: sexo, sexualidade, gênero, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero.

Começo pelo surgimento da sigla LGBT, segundo James N. Green (2000). No Brasil, ao final dos anos de 1970, em São Paulo, emerge o grupo conhecido como “Somos”, formado pelos primeiros ativistas homossexuais. Até os dias de hoje este “movimento homossexual” representa a maior expressão no país. Este grupo era composto tanto por homossexuais masculinos quanto femininos, mas alguns meses depois de sua formação grande parte das mulheres decidiu formar um novo grupo, apenas de lésbicas, conhecidos mais tarde como o movimento feminista⁵. O movimento feminista hegemônico surge com o movimento sufragista nos EUA e na Inglaterra, no final do século XIX. O que essas mulheres fazem aqui no Brasil é romper com o caráter machista do grupo SOMOS. No ano seguinte, elas criam o movimento lésbico feminista. A visibilidade ao “movimento

⁴ Pastor evangélico, escritor e político brasileiro filiado ao Podemos.

⁵ Para mais informações a respeito do movimento feminista no Brasil sugiro o livro de Célia Regina Jardim Pinto, intitulado “História do feminismo no Brasil”, 2003.

homossexual” é maior, devido ao fato de serem homens, gays e brancos, diante do machismo e do racismo operante.

Anterior à década de 1970 é importante lembrar das rebeliões ou revoltas de Stonewall, que proporcionou a liberação do movimento gay, e para as lutas pelos direitos LGBT, tanto nos Estados Unidos como no mundo. O autor Vitor Henrique de Souza Cruz (2020) discute sobre isso. Em meados dos anos de 1960, o famoso bar de Stonewall, localizado em Nova Iorque, atendia pessoas LGBT, mas para manter aberto o estabelecimento era necessário pagar altas propinas à polícia. Já em 1969, os policiais decidiram invadir o local, mas eles se depararam com a reação dos/as frequentadores/as.

Nesse dia, havia cerca de 200 pessoas no bar, e os policiais queriam levá-las para delegacia. Mas o que levou à rebelião foi o momento em que viram uma mulher sendo tratada com violência pelos policiais, e assim Marsha P. Johnson, liderou o ato contra a violência policial. Marsha atirou o primeiro copo de vidro contra as viaturas policiais. Com isso, os que estavam presentes também começaram a lançar objetos contra os policiais e as viaturas, exigindo liberdade (CRUZ, 2020).

Durante essa rebelião o papel das travestis ou transexuais foi determinante, trazendo como liderança do acontecimento Sylvia Rivera (travesti latina) e Marsha P. Johnson (travesti negra). Essas duas mulheres foram as protagonistas nas lutas contra os policiais, considerando suas atuações de extrema importância nos movimentos, nas lutas de resistências e sobrevivências, reivindicando seus lugares, contra o silenciamento imposto e as violências geradas pela norma cisgênera. Havia pouco espaço para mulheres transexuais e travestis, sofrendo estigma e segregação, e Stonewall era um bar que atendia a comunidade gay branca e heteronormativa (CRUZ, 2020).

Durante cinco dias novas rebeliões aconteceram na região.

No entanto, não havia mais ponto de retorno: pela primeira vez gays, lésbicas e trans se uniam e resistiam contra as leis e a violência homofóbica nos Estados Unidos. Sob o contexto da luta negra pelos direitos civis e do levante feminista do fim dos anos 1960, o movimento gay se tornava, enfim, uma força incontornável (CRUZ, 2020, p. 29).

No Brasil, durante o ano de 1980, o então delegado de polícia de São Paulo José Wilson Richetti começou uma busca com muita brutalidade e ilegalidade aos/às

homossexuais e prostitutas⁶.

Diante do acontecido, segundo Vera Silva (2008), fez-se necessário a organização de passeatas com o apoio do movimento homossexual, juntamente com prostitutas, membros do movimento negro, estudantil e feminista, mobilizando quase mil pessoas em protesto. Assim, esse evento foi o precursor das Paradas do Orgulho Gay, que se evidenciou a partir de 1995 na cidade do Rio de Janeiro, a primeira realizada no Brasil.

Até o ano de 1993 os movimentos existentes eram conhecidos como MHB (Movimento Homossexual Brasileiro), mas ao longo dos anos tiveram algumas transformações na sua nomenclatura, como por exemplo, após o ano de 1993, o movimento MGL, conhecido como movimento de gays e lésbicas, assim, em 1995, surgiu o GLT, movimento de gays, lésbicas e travestis. No mesmo ano houve a criação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT)⁷, e o termo travesti passa a fazer parte da sigla⁸, o que resultou também na inclusão do nome no encontro nacional de 1997, o Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Travestis (EBGLT). Em 1999, o movimento GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e travestis ou transexuais), este passou pelas variantes GLBT ou LGBT.

Em 2005, a partir do XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, é aprovado o uso da sigla GLBT, onde o uso da letra “B” (Bissexuais) seria oficialmente incluído e a letra “T” abordaria as travestis, transexuais e transgêneros. No mesmo ano, quando aconteceu o primeiro Congresso ABGLT, em Curitiba, ficou decidido que nos documentos oficiais do Movimento não seria mais utilizada a categoria homossexual, por ser considerada patologizante, e então começa a ser usado os termos, gay, lésbica, bissexual e transgênero, este último abrange as pessoas transexuais e travestis.

Nesse contexto é possível perceber organizações que abarcam os mais variados grupos para ajudarem na defesa e mobilização da população LGBT, como por exemplo,

⁶ Não é contra qualquer homossexual, é contra a bicha, o menino afeminado. Aquele gay padrão, que não é identificado, estava, inclusive, nos movimentos de esquerda, muitos ativistas gays estavam nos movimentos de esquerda, mas também diziam que não eram gays. As prostitutas que são seguidas, são majoritariamente travestis, são elas que são presas, mortas.

⁷ Segundo Regina Facchini e Isadora Lins França (2009), no Brasil existem redes de organizações e/ou ativistas, sendo em boa parte conhecida como Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT), que ao final do ano de 2008 compreendiam 203 grupos LGBT afiliados e 58 organizações colaboradoras que abrangiam cinco regiões do país. Estes movimentos têm por objetivo impulsionar mudanças na constituição, com o intuito de promover projetos, direitos, proteção para a população LGBT.

⁸ Importante salientar que a letra “T” acrescida à sigla do movimento dizia respeito apenas às travestis. O uso da categoria transexual passou a ter maior presença em meados de 2000. No ano de 1995 é criado o Grupo Brasileiro de Transexuais (GBT) (CARVALHO, 2011).

eventos de visibilidade, a defesa jurídica, a atuação acadêmica, o enfrentamento à epidemia do HIV/AIDS, os que se dedicam às famílias LGBTs, aos pais e mães de LGBTs, aos adolescentes e negros LGBTs. Já em 2008, diante da Conferência Nacional GLBT, houve mudança no uso da sigla para LGBT, com a justificativa de aumentar a visibilidade do segmento de lésbicas (FACHINI, 2009).

É importante ressaltar que o movimento MHB era composto, majoritariamente, por homens gays cis brancos, e que qualquer tentativa de abertura para outras categorias era tratado com preconceito e/ou discriminação. Ao que tange às pessoas travestis e transexuais, essas foram as que mais tiveram dificuldade para conseguir um espaço (visibilidade). Mário Carvalho (2011, p. 34), aponta que:

As organizações de travestis surgem hegemonicamente a partir de contatos estabelecidos em locais de prostituição. Muitas das que hoje são lideranças do movimento de travestis e transexuais, já gozavam de legitimidade e confiança por parte de outras travestis, antes mesmo de comporem algum tipo de organização formal. Essa posição de liderança se constitui pelo papel que elas assumiram em uma rede de apoio que as próprias travestis constituíam para lidar com problemas com a polícia, com acesso a serviços de saúde, entre outros.

Nos últimos anos vêm crescendo os movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis ou transexuais, bem como a visibilidade das questões que abrangem a temática das homossexualidades, além da abundância das expressões e identidades de gênero no Brasil. Nesse viés, Marco Prado, Paulo Henrique Nogueira e Daniel Martins (2013, p. 34) afirmam que:

Não por outro motivo, o enorme esforço que os movimentos sociais LGBT têm feito no Brasil desde a sua emergência, no fim dos anos 1970, tem sido o de inserir as questões relativas às sexualidades no campo da política, ou seja, tornar visíveis nos registros da política e da argumentação pública, os conflitos que derivam do político.

De acordo com Eduardo Lomando e Adriana Wagner (2009), o indivíduo homossexual (gay/lésbica) sente atração afetivo/sexual por pessoas do mesmo gênero com o qual se identifica. O uso da palavra homossexual vem sendo usado há cerca de 138 anos, contudo, o conceito vem se expandindo cada vez mais. A prática do preconceito vem diminuindo, entretanto, o uso do termo ainda perdura e necessita ser discutido, refletido e estudado.

A pessoa bissexual, segundo Elizabeth Lewis (2012), é aquela que sente atração afetivo/sexual pela pessoa humana, independente do sexo, da sexualidade ou do gênero da outra pessoa, podendo transitar em relações sem precisar seguir padrões ou fatos que são julgados por orientações homossexuais ou heterossexuais.

Abordar sobre as pessoas que não se enquadram no binarismo imposto pela sociedade e no modelo heteronormativo requer muitos estudos, pois há muito a ser discutido quando se trata das trajetórias e lutas construídas pelas pessoas travestis e transexuais⁹. Ao utilizar o conceito de pessoa transexual, Wiliam Siqueiras Peres (2002) nos diz que é a pessoa que não se identifica com o gênero que foi dado ao nascimento. Em diversos graus podem ser diferentes, desde o comportamento até os papéis em que possa se expressar.

Quando a pessoa nasce, o gênero é definido pelo sexo, o que colabora para um dos maiores erros possíveis. Ao nos desenvolvermos como humanos, passamos a entender melhor como são nossos sentimentos (afetivo/sexual), como também a identificação do nosso gênero. Uma pessoa travesti ou transexual, que irá identificar que seu gênero não corresponde ao do nascimento, passará por alguns desafios, preconceitos e discriminações.

Meu objetivo não é categorizar a pessoa travesti ou transexual, e sim compreender como essas pessoas ocupam os mais diversos lugares, como também contestam os espaços predeterminados pela sociedade. De acordo com Amadeu Lima de Deus (2018, p. 112-113):

Separar essas categorias de maneira abrupta, criando um abismo entre as mesmas é impossível, pois as diferenças estão muitos mais no (auto) reconhecimento e na forma com que elas configuram e interpretam suas identidades sociais, percebendo assim, uma linha demasiadamente tênue que não limita e, sempre que possível, possibilita o atravessamento de fronteiras. Uma fronteira plástica e maleável, mas que não recai em uma esquizofrenia social. Tais processos são contínuos e não demarcados pelos muros que acreditamos serem limitadores das nossas vidas.

Ainda nesse viés, Carvalho (2011, p. 26) afirma:

O surgimento do debate público sobre transexualidade e a possibilidade de construção da categoria transexual como uma identidade parece bem mais recente, entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000.

⁹ Para mais informações a respeito das trajetórias e lutas, verifique as leituras de Jorge Leite Junior (2008) e Mario Felipe de Lima Carvalho (2011).

Destaco de antemão que a popularização de tais termos esteve por vezes relacionada ao discurso médico-psiquiátrico, além da ampla divulgação na mídia do caso Roberta Close.

Portanto, no caso específico de travestis e transexuais, a regra é contrariada, ou seja, a regra do gênero é por si só arbitrária, lembrando a famosa frase de Simone de Beauvoir: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Nesse sentido, todas as normas de gênero são impostas na infância, a fim de construir corpos masculinos e femininos em consonância com a genitália dentro de um sistema binário. Possivelmente todo este processo ocorra antes mesmo dessa criança ter alguma consciência acerca da existência de regras sociais.

A palavra gênero, em seu conceito, tem sua própria história relacionada à história do movimento feminista contemporâneo. Fazem parte desse movimento muitas lutas linguísticas e políticas. Só a partir de 1960 que os estudos feministas se voltam para as construções teóricas, e então surge a necessidade de entender o conceito de gênero. É importante destacar que é no campo das relações sociais que se constroem os gêneros (LOURO, 1997).

Segundo Joana Maria Pedro (2005, p. 78):

em português, como na maioria das línguas, todos os seres animados e inanimados têm gênero. Entretanto, somente alguns seres vivos têm sexo. Nem todas as espécies se reproduzem de forma sexuada; mesmo assim, as palavras que as designam, na nossa língua, lhes atribuem um gênero. E era justamente pelo fato de que as palavras na maioria das línguas têm gênero mas não têm sexo, que os movimentos feministas e de mulheres, nos anos oitenta, passaram a usar esta palavra “gênero” no lugar de “sexo”. Buscavam, desta forma, reforçar a idéia de que as diferenças que se constatavam nos comportamentos de homens e mulheres não eram dependentes do “sexo” como questão biológica, mas sim eram definidos pelo “gênero” e, portanto, ligadas à cultura.

A palavra “gênero” passou a ser utilizada nos debates que aconteciam dentro do movimento feminista, com o objetivo de explicar a subordinação das mulheres. A sua utilização passou por processos conhecidos como “ondas”. Tivemos o feminismo de “primeira onda”, que aconteceu no final do século XIX, com o intuito da reivindicação dos direitos políticos (votar e ser eleita) e nos direitos sociais e econômicos. O feminismo chamado de “segunda onda” surgiu após a Segunda Guerra Mundial, com as lutas ao direito do corpo, do prazer e contra o patriarcado. E nessa “segunda onda” a categoria “gênero” foi criada, para aporte das lutas do feminismo e do movimento de mulheres, onde começaram a ganhar visibilidade, isso por volta dos anos 60, nos Estados Unidos (PEDRO,

2005).

Para Guacira Lopes Louro (1999), ao retomar a década de 1970 os movimentos de mulheres e feministas começaram a ganhar força, conhecido como movimento feminista contemporâneo, expresso por meio de marchas e protestos públicos, como também publicações de livros, jornais e revistas. Com a ajuda de militantes feministas acadêmicas é possível abordar dentro das universidades e escolas questões que mobilizaram, introduziram e transmitiram o seu fazer intelectual, como estudiosas, docentes e pesquisadoras, tornando-se assim visíveis perante a sociedade.

O termo gênero inicialmente era usado para representar feministas americanas com o objetivo de enfatizar as distinções baseadas no sexo. Assim, a palavra gênero era relacionada às definições normativas da feminilidade, em que as feministas preocupadas pelos estudos sobre mulheres utilizavam o termo. Segundo Joan Scott (1995), usar o gênero nas pesquisas sobre as mulheres transformaria a norma, e estes estudos mudariam a visão nas pesquisas científicas existentes. Com o passar dos anos, o entendimento que abarca o feminino e o masculino foi se ampliando, ou seja, representações para além do que é ser homem e ser mulher. Vale destacar que as compreensões sobre gênero divergem entre as sociedades e/ou os momentos históricos, mas também ao considerar os diversos grupos étnicos, religiosos, raciais, de classe no qual se institui uma sociedade (LOURO, 1997).

Segundo Judith Butler (2003), a heterossexualidade é compulsória e naturalizada, o que contribui para que o gênero seja imposto e determinado como uma relação binária, no qual o termo masculino é colocado como dominante. Já o termo feminino como dominado, e essa caracterização deve ser realizada através das práticas do desejo heterossexual e todo comportamento que se mostre diferente do heterossexual é considerado desviante.

Com o avanço dos estudos sobre gênero e sexualidade,

a partir dos anos 1960, jovens, estudantes, negros, mulheres, as chamadas minorias sexuais e étnicas passaram a falar mais alto, denunciando sua inconformidade e seu desencanto, questionando teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais. Uma série de lutas ou uma luta plural, protagonizada por grupos sociais tradicionalmente subordinados, passava a privilegiar a cultura como palco do embate. Seu propósito consistia, pelo menos inicialmente, em tornar visíveis outros modos de viver, os seus próprios modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões. Desencadeava-se uma luta que, mesmo com distintas caras e expressões, poderia ser sintetizada como a luta pelo direito de falar por si e de falar de si. Esses diferentes grupos, historicamente colocados em

segundo plano pelos grupos dominantes, estavam e estão empenhados, fundamentalmente, em se auto representar (LOURO, 1999, p. 20).

Os gêneros e a sexualidade se produzem nas e pelas relações de poder, e este é construído e entendido nas relações culturais heterossexuais. O sentido da palavra poder deveria ser compreendido como uma estratégia e não como uma apropriação. As relações de poder entre os gêneros podem ser vistas na regularização do comportamento dos meninos e meninas, na construção de saberes sobre a sexualidade e os corpos, uma vez que homens e mulheres não são constituídos apenas através de ferramentas de repressão ou censura, mas a partir de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo (LOURO, 1997).

Para Butler (2003), o gênero imposto pela nossa sociedade não é apenas uma identificação com o sexo, mas está vinculado à orientação sexual de cada indivíduo, que precisa ser voltada para o sexo oposto. A autora ainda reflete que a divisão sexual do trabalho está implícita em ambos os aspectos do gênero, ou seja, na criação do masculino e do feminino, como também que sejam heterossexuais.

Na discussão sobre gênero e sexualidade é importante ressaltar que não é no momento do nascimento de um indivíduo que se fará a nomeação do corpo, ou seja, não será a partir desse instante que se instituirá o sujeito como masculino ou feminino. O desenvolvimento do gênero e da sexualidade acontecerá ao longo de toda a vida, um processo contínuo e infindável (LOURO, 1999).

Ainda nesse viés, Louro (2004, p. 80-81) afirma que

Certa premissa, bastante consagrada, costuma afirmar que determinado sexo (entendido, neste caso, em termos de características biológicas) indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica o desejo ou induz a ele. Essa seqüência supõe e institui uma coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade. Ela supõe e institui uma consequência, ela afirma e repete uma norma, apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificado como macho ou como fêmea, determina o gênero (um de dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto). Ainda que o corpo possa se transformar ao longo da vida, espera-se que tal transformação se dê numa direção única e legítima, na medida em que esse corpo adquire e exhibe os atributos próprios de seu gênero e desenvolve sua sexualidade, tendo como alvo o pólo oposto, ou seja, o corpo diferente do seu.

A partir do momento em que a sociedade passou a se preocupar com a vida cotidiana do ser humano, ou seja, pelo bem da uniformidade moral, da prosperidade econômica, da segurança, da higiene e da saúde, ela começou a desenvolver o disciplinamento dos corpos e as vidas sexuais dos indivíduos. E isso gerou o que encontramos hoje na nossa sociedade: um corpo controlado/regulado, em especial sobre o comportamento sexual.

Segundo Butler (2003, p. 142- 143), “a categoria do sexo é, assim, inevitavelmente reguladora, e toda análise que a tome acriticamente como um pressuposto amplia e legitima ainda mais essa estratégia e regulação como regime de poder/conhecimento”. Sabemos que o desenvolvimento da sexualidade faz parte da história do ser humano, e os padrões de vida sexual que temos hoje são resultado de uma luta social, na qual classe e sexualidade estão interligadas.

Ao discutir sobre as relações entre as sexualidades e os gêneros, se faz necessário problematizar algumas “confusões” conceituais e desconstruir algumas ideias, com foco nas diferenças entre sexualidade e sexo. No que tange à sexualidade, pode-se entender como uma construção histórica, social e cultural. Nesse viés, Jimena Furlani (2007, p. 11) corrobora a afirmação que a sexualidade é construída historicamente, e complementa:

Dizer que algo é historicamente determinado é considerar que esse algo “tem uma história”, que foi concebido num “determinado tempo”, numa “época específica”, num “certo contexto”. A frase, ao remeter a sexualidade ao âmbito da História Humana, reitera o entendimento de que todo conhecimento é temporal, é circunstancial, é contingencial.

Sendo assim, é possível considerar que a sexualidade é desenvolvida pelas relações de poder, os referenciais de classe, as relações entre os gêneros, a diversidade sexual, os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, éticos, étnicos e religiosos. A sexualidade também compreende os conceitos de linguagem, corpo e cultura. Furlani (2007, p. 12) contribui ao dizer que “todo saber é uma construção humana”. Com base nesse entendimento, a sexualidade, assim como outros saberes, não é “pronta e acabada” ou “natural”, mas construída por sociedades que possuem interesses nessa construção.

Ao tentar naturalizar as construções sociais relacionadas à sexualidade ou gênero, isso contribui para o silenciamento dos seus significados, pois, como afirma Deborah Britzman (1999, p. 100-101):

Foucault nos propicia uma outra forma de pensar sobre a sexualidade: não como desenvolvimento ou identidade, mas como historicidade e relação. A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob o controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder.

Diante de pesquisas feitas na internet em sites que forneciam dicionários online¹⁰, foi possível pesquisar sobre a palavra sexo. Originária do latim *sexu/s*, consiste na “diferença física ou conformação especial que distingue o macho da fêmea”; “reunião das características distintivas que, presentes nos animais, nas plantas e nos seres humanos, diferenciam o sistema reprodutor; sexo feminino e sexo masculino”. Diz respeito, portanto, apenas aos aspectos biológicos.

É importante ressaltar que o significado de ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, nas relações sociais e culturais sofrem grandes variações, e a identidade de gênero não é passível de qualquer dicotomia biológica subjacente. Ao nascer, somos submetidos/as a um processo de socialização sexual, que tem por objetivo modelar as noções de masculinidade e feminilidade através da nossa cultura. É diante desse processo de socialização sexual que as pessoas aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais modeladas aos seus grupos de idade ou de status dentro da sociedade, assim como as alternativas sexuais que são impostas pelas culturas (LOURO, 1999).

As escolas têm um papel fundamental na formação das pessoas e é nelas que passam um tempo da sua vida. Por ser um ambiente de pluralidade, infelizmente, nas instituições de ensino muitas vezes acontecem distinções, desigualdades, preconceitos e discriminações. É lamentável saber que nesses espaços de ensino sucedem tais tipos de comportamento, e não é atual, desde o início ela exerce uma ação distintiva.

Dessa maneira, é feita uma divisão, internamente, por diversos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. As escolas também se fazem diferentes nas relações entre os ricos e os pobres, delimitam espaços, afirmam o que cada um pode ou não fazer/ser, tem-se um modelo a ser seguido. Por meio de múltiplos e discretos mecanismos,

¹⁰ Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo.

escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (LOURO, 1997).

A educação é uma prática social, em que são expressos os mais diversos valores, crenças e atitudes. Os conhecimentos trocados no cotidiano escolar herdam, de certa forma, o status de “verdade” que se costuma dar aos saberes científicos. Portanto, incluem-se também as concepções elaboradas pelas ciências, bem como seus limites e potencial para produzir diferenças e discriminações. Ou seja, o que se ensina, e como se ensina, pode reforçar ou desestabilizar hierarquias e formas de dominação, discriminação e exclusão.

Nesse sentido, para Marco Prado, Paulo Henrique Nogueira e Daniel Martins (2013, p. 34 -

35):

A escola, nessa perspectiva, é uma das instituições da esfera da política que experimenta, contraditoriamente, a tensão entre a regulação e o antagonismo, ainda que, muitas vezes, o que se percebe seja o silêncio, a rebeldia ou a violência. Mas está aí o cerne do projeto de coerção e submissão às normas de gênero e que gera, produz, fomenta a violência sobre os corpos “desviantes”.

Por mais que as escolas queiram esconder ou não abordar as questões de gênero e sexualidade, Louro (1997) diz que a instituição de ensino não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que estão intimamente relacionadas na sociedade, mas que ela mesma as produz. A sexualidade não está na escola por acaso, mas sim porque faz parte dos sujeitos, é algo que não se pode despir ou até mesmo deixar em casa.

Ainda nesse viés, Luma Nogueira Andrade (2013, p. 53) concorda ao afirmar que:

A educação, em primeira instância, se baseia no adestramento do corpo e de todos os seus sentimentos. A personalidade dos trabalhadores, dos alunos, dos loucos, dos doentes e dos presos, que estão dentro das instituições disciplinares (escola, prisão, hospital, asilo, etc.), é influenciada por uma metáfora militar, e o indivíduo é visto como um soldado que pode ser fabricado; a receita é aparentemente simples, “de uma massa informe, de um corpo inapto”, é possível criar um protótipo, basta corrigir suas posturas.

Reconhecer que o preconceito, a discriminação e a exclusão de estudantes em escolas públicas sempre estiveram presentes na vivência escolar ainda representa um grande desafio. Envolve a percepção de que não existe um caminho linear, pré-determinado a ser seguido, mas forças sociais e políticas em disputa pela definição do comportamento legitimado, a ser veiculado. O preconceito, a discriminação e a exclusão de alunos/as

muitas vezes são legitimados através da estigmatização devido à origem socioeconômica, étnica, racial, ao gênero ou orientação sexual.

A discriminação pode ser identificada em múltiplas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, justificando o fracasso escolar, o desinteresse, a indisciplina, a repetência, a evasão escolar e violência física. Conseqüentemente, “ela produz a coerção e cria o vínculo necessário através de suas práticas de silêncio obrigatório, violências cúmplices e ditaduras da intimidade entre as práticas coercitivas e as formas de submissão às normas de gênero garantindo a conjugalidade heterossexista como dominância na hierarquia” (PRADO; NOGUEIRA; MARTINS, 2013, p. 41).

Discrimina-se aquele/a que difere do padrão de normalidade, reconhecido em um jogo de poder, no qual o discriminado é pressionado a se adaptar às regras e convenções, podendo então, somente após essa adaptação, o “diferente” ser tratado como “igual”. Nessa visão, para Mery Castro (2005, p. 207), “se o aluno for eliminando suas singularidades indesejáveis, será aceito em sua plenitude”.

Para Furlani (1998, p. 177),

É a cultura que moldou e molda nossa consciência humana básica com elementos repressores e preconceituosos frente à sexualidade. Aquilo que leva uma pessoa a ser preconceituosa (ou não), é encontrado e determinado no seu processo de educação. Embora a manifestação desses símbolos aprendidos seja individual, idéias preconceituosas estão inseridas nos processos sociais, culturais e na história de um povo, de um país e de uma pessoa. Reforçando o imaginário preconceituoso surgem os estereótipos. Esses mecanismos simbólicos são aprendidos e ensinados na cultura, no meio social e reforçados na educação, seja ela formal (na escola) ou informal (na mídia, na família, nas instituições públicas...).

Na discussão sobre cultura é importante salientar que esse fenômeno decorre unicamente do ser humano, ou seja, é da capacidade dos seres humanos criarem significado às suas ações e também ao mundo que os rodeia. E a cultura é transmitida pelos indivíduos de determinado grupo, feita em conjunto, não se referindo a um ato individual. É fácil de perceber que cada grupo de seres humanos, nas suas diferentes épocas e lugares, atribuíram significados diferentes para suas vidas. Assim, a cultura é maior que um sistema de costumes, ela é objeto da intervenção humana que faz da vida uma obra de arte inventável, legível, avaliável, interpretável (FURLANI, 1998).

A discussão a respeito da sexualidade causa alguns tabus ou em muitas vezes é

silenciada, por ser considerada difícil de compreender e/ou abordar. A sexualidade é um produto da linguagem e da cultura, como também da natureza. Contudo, há um esforço constante para fixá-la e estabilizá-la, para dizer quem somos, ao contar a respeito de nosso sexo. É importante salientar que a sexualidade se caracteriza pelas relações, vivências e práticas entre os/as indivíduos, e se estende a toda uma coletividade.

Portanto, de acordo com Furlani (1998, p. 15), é fundamental que as “discussões sobre sexualidade devem extrapolar o âmbito da pessoa. Devem ser conduzidas ao contexto atual, resgatando sua construção histórica e trazendo à tona seus aspectos ideológicos que atingem todos os indivíduos de uma sociedade”.

A sexualidade é constituída não apenas por uma pessoa, mas envolve a questão social, estrutural e histórica de várias pessoas. E para que ocorra uma discussão, compreensão, recriação e ressignificação, faz-se necessário a contribuição de estudos nas áreas da História, da Antropologia, da moral, da evolução social e da política econômica. Vale ressaltar que as relações sexuais são desenvolvidas nos âmbitos sociais, construídas historicamente em diversas estruturas, modelos e valores, nos quais são determinados os interesses de tempos diferentes, que ditam os modelos sociais hegemônicos de vivência, ou seja, impõem as “verdades” sobre sexualidade individual ou coletiva (FURLANI, 1998).

Louro (1999, p. 21) concorda com este pensamento ao apontar que:

Hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas.

Ainda nesse viés, podemos utilizar da ideia de Butler (2003), quando diz que para que a heterossexualidade permaneça intacta como forma social distinta faz-se necessário uma concepção não inteligível da homossexualidade e também a proibição dessa concepção, a fim de tornar culturalmente inteligível. Mas não apenas a questão da homossexualidade, mas todas as outras formas de orientação sexual ou identidade de gênero que venham a existir.

Prado, Nogueira e Martins (2013, p. 37) contribuem com essa ideia, ao salientar que:

Sabemos que a sexualidade é um elemento determinante na constituição dos sujeitos, tão necessário quanto o ar que se respira. No entanto, a sexualidade é o comportamento menos natural dos seres humanos, pois,

sendo um caminho a percorrer, através da sexualidade se explicitam formas de expressão, de prazer, de visibilidade e de relações sociais que, obviamente, estão por demais recobertas de símbolos, rituais e valores que estruturam e dão coesão às práticas e instituições sociais. Em outras palavras, nossas práticas sexuais dependem exclusivamente da construção social das relações entre/pelos seres humanos, relações estas que por sua vez não existem em contextos abstratos, mas estão sempre amalgamadas pela concretude de contextos culturais, geopolíticos, padrões morais e posições sociais.

A fim de investigar as experiências de vida e profissional de docentes LGBT que atuam na educação básica em escolas públicas de Criciúma (SC) e região, realizei um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em uma busca avançada com os descritores “professores/as LGBT” foram encontradas apenas três pesquisas que dialogam com a problemática desta pesquisa, a saber: “Armário na escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays”, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, por Arthur Leonardo Costa Novo, defendida em 2015; “A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas”, tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo autor Marco Antônio Torres, defendida em 2012, e, por último, “Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência”, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, por Patrícia Daniela Maciel, no ano de 2014.

A partir do levantamento realizado sobre a temática e o problema de pesquisa definido foi traçado o seguinte objetivo geral: identificar as experiências de vida e profissional de docentes LGBT que atuam na educação básica em escolas públicas de Criciúma (SC) e região. A fim de cercar o objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: analisar como a orientação sexual e/ou identidade de gênero foi vivenciada e entendida no ambiente familiar heteronormativo; identificar os mecanismos utilizados para sobreviver no ambiente escolar; conhecer as motivações que levaram à escolha da docência como profissão; reconhecer como o curso de graduação atuou diante das questões de gênero e sexualidade no processo formativo; perceber de que maneira foram recebidos/as no âmbito escolar no exercício da docência na educação básica; por fim, identificar as estratégias utilizadas nas disciplinas para promover o debate sobre

diversidade sexual e de gênero na sala de aula.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e teve a participação de quatro docentes atuantes em escolas municipais e/ou estaduais do município de Criciúma e região (SC). A fim de iniciar a pesquisa de campo foi realizado o contato com eles/as com o objetivo de solicitar seus tempos para aplicação do instrumento de coleta de dados, que se constituiu em uma entrevista semiestruturada (Anexo A), a qual foi gravada e posteriormente, transcrita. Cada participante, na condição de sujeito da pesquisa, assinou um termo de consentimento esclarecido (Anexo B). Segundo Zago (2003), utilizar um gravador de voz proporciona uma função importante na organização e análise dos resultados, pois possibilita um instrumento mais amplo em relação às escritas, e propicia escutar novamente as entrevistas, ponderando aspectos que passaram despercebidos.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, possuindo delineamento exploratório-descritivo. Enquanto procedimento metodológico foi utilizado a entrevista que segundo Zago (2003), utilizar um gravador de voz proporciona uma função importante na organização e análise dos resultados, pois possibilita um instrumento mais amplo em relação às escritas, e propicia escutar novamente as entrevistas, ponderando aspectos que passaram despercebidos.

Com o intuito de iniciar a pesquisa de campo, foi realizado o contato com quatro docentes, com o objetivo de convidá-los/as para participarem da pesquisa. A partir do aceite foram realizadas entrevistas com um roteiro semiestruturado (Anexo A), a qual foi gravada e posteriormente transcrita. Cada participante, na condição de sujeito da pesquisa, assinou um Termo de Consentimento Esclarecido - TCE (Anexo B).

Em conformidade com as normas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS 510/16), sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa foi submetida ao conselho do Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo C). Os/as professores (as) foram informados/as sobre a pesquisa e seus procedimentos, considerando a participação facultativa. Durante o procedimento de coleta de dados foi informado quanto à possibilidade de desistência da participação ao longo do processo de pesquisa, sem implicação de ônus ou bônus. Ao final da entrevista foram esclarecidas as dúvidas remanescentes com relação aos objetivos da pesquisa, assegurando-se a futura devolutiva acerca dos resultados obtidos.

Os/as participantes autorizaram a utilização de seus nomes, não sendo necessário adotar nomes fictícios. A escolha dos/as quatro docentes decorreu de indicações de pessoas

próximas ou da roda de relacionamento do próprio pesquisador que demonstraram interesse em participar. Um dos critérios centrais foi o de que os sujeitos deveriam necessariamente se identificar nas “categorias”: Lésbica, Gay, Bissexual ou Transgênero. O primeiro contato com os sujeitos foi realizado via ligação telefônica, para que fosse possível agendar as datas das entrevistas, como também, o local para coleta dos dados.

Para cada entrevista eu me desloquei até o local que meus/minhas interlocutores/as escolheram. Durante a primeira entrevista eu fiquei um pouco receoso, pois seria a primeira saída de campo. Mas fui muito bem recebido, podendo fazer todas as perguntas com tranquilidade. Nas entrevistas seguintes eu já estava um pouco mais confortável, principalmente com o segundo entrevistado, pois era um amigo que a universidade me deu. Cada entrevista teve uma duração diferente. Por exemplo, a primeira entrevista levou aproximadamente duas horas. Havia muitas histórias para ser contadas, e acredito que poderíamos ter discutido por mais horas. Na segunda e na terceira entrevista, o tempo estimado foi de aproximadamente uma hora. A última entrevista foi realizada on-line, mas que me presenteou com quase duas horas de conversas. Importante salientar que durante as entrevistas, todas as pessoas se mostraram solícitas/as ao contarem um pouco sobre suas trajetórias profissionais e de vida.

A primeira entrevista aconteceu na cidade de Tubarão – SC, no apartamento da Gabriela da Silva¹¹, travesti, branca, nascida em 13/09/1965, formada em Língua Portuguesa/Inglesa, com experiência de mais de três décadas na docência em escola pública. Atualmente é aposentada e reside na cidade de Tubarão (SC). A segunda entrevistada foi realizada na praça de alimentação de um shopping, na cidade de Criciúma – SC, com o Leandro, nascido em 30/04/1997, branco, cisgênero, com orientação sexual homossexual, formado em licenciatura em Matemática, com experiência de cinco anos na docência em escola pública. Reside na cidade de Criciúma (SC). A terceira entrevista foi feita no parque da prefeitura de Criciúma – SC, com Shaiane (*Shai*), nascida em 04/06/1995, branca, cisgênero, bissexual, licenciada em Educação Física, com experiência de quatro anos em escola pública. Atualmente reside na cidade de Siderópolis (SC). A última entrevista foi realizada on-line, com Isabel (*Bel*), nascida em 18/03/1974, branca, cisgênero, de orientação sexual lésbica, licenciada em Artes Visuais, com experiência de 21

¹¹ *Gabriela* está aposentada, mas lecionando um curso pela UFSC sobre gênero e sexualidade. Aposentada em 2019, conseguiu ser beneficiada com os mesmos direitos das mulheres cisgênero. Mas isso só foi possível porque ela precisou mudar toda a documentação.

anos na educação pública. Residente na cidade de Criciúma (SC).

Vale ressaltar a importância deste estudo para a História e Historiografia da Educação, pois colabora para o entendimento de que a educação, especialmente ao discutir sobre a formação, não se limita apenas às instituições de ensino, mas que as práticas educativas também acontecem fora desse ambiente, como na família, movimentos sociais, trabalho, entre outros lugares que contribuem para a inclusão de sujeitos em espaços culturais específicos (BRASIL, 1996).

Mas é na escola que a heteronormatividade ganha cientificidade. No entanto, é nela que a diversidade de gênero e de sexualidade aparece diariamente, sendo ali o lugar possível de se discutir e de se desconstruir padrões de sexualidade e de gênero.

Alguns conceitos pautaram as análises das informações obtidas durante as entrevistas: educação, gênero e sexualidade. Na discussão sobre diversidade sexual e de gênero, destaco os escritos de Guacira Lopes Louro, intitulado “O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade”; Judith Butler com “Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade”. Nesta pesquisa, estas autoras foram fundamentais.

Organizei o texto dessa dissertação de maneira a proporcionar aos/às leitores/as uma aproximação ao próprio trajeto processual por mim percorrido para organizar o que movimenta este estudo que envolve os temas educação, gênero e sexualidade.

A escola, por ser um ambiente que recebe diversas pessoas e tem por direito uma educação a todos/as, deve ser um lugar de inclusão, sem distinção étnico/racial, religião, sexo, classe social, geração e gênero. Assim, é importante que toda comunidade escolar esteja unida para combater qualquer tipo de preconceito e discriminação através de estudos, formação continuada, palestras, seminários, que possibilitem a ampliação de conhecimento sobre diversas áreas. Na relação entre gênero e sexualidade, faz-se necessário uma mudança nas representações do que hoje é imposto, ou seja, a escola é um ambiente heteronormativo, e os sujeitos desviantes precisam se enquadrar nas normas, não apenas alunos/as, mas também os/as profissionais que a constituem.

Assim, após introduzir o estudo em tela, na segunda seção, intitulada “Sujeitos desviantes à heteronormatividade, diversidade sexual e de gênero na família e na escola: processos identitários para além do binário”, busco conhecer e problematizar os processos identitários de sexualidade e de gênero desviantes à norma heterossexual forjados na família e na escola.

Na terceira seção, intitulada “A escolha pela docência: diversidade sexual e de gênero no processo de formação para o magistério”, procuro identificar as marcas da sexualidade e do gênero nos percursos estudantis dos sujeitos da pesquisa, em especial no ensino médio, como também compreender as motivações que os/as levaram a escolher o magistério enquanto formação no ensino superior, na relação com a diversidade sexual e de gênero.

Na quarta seção, com o título “A diversidade sexual e de gênero da e na docência na educação básica: o modelo binário de gênero e a heterossexualidade compulsória em questão”, discorro sobre as condições de (in) visibilidade de docentes LGBT, na educação, a fim de identificar como ele/ela é visto no cotidiano da educação básica. Abordo como os/as docentes negociam seus espaços na educação básica nas relações com colegas, direção, estudantes e comunidade escolar. Por fim, procuro identificar as marcas de gênero e da heterossexualidade na cultura escolar da educação básica.

Na última parte teço algumas considerações finais oportunizadas pelo debate empreendido, a partir do entrelaçamento da teoria com a empiria.

2. SUJEITOS DESVIANTES À HETERONORMATIVIDADE, DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: PROCESSOS IDENTITÁRIOS PARA ALÉM DO BINÁRIO

Vivemos em uma sociedade que julga/exclui pessoas que não seguem os padrões impostos, consideradas desviantes. Mas quem são essas pessoas? Por que são excluídas? Será que faço parte das pessoas desviantes ou sou o tipo de pessoa que julgo com base nos padrões heteronormativos? É de suma importância fazer essas indagações constantemente, mexer com a estrutura dita como “correta e ideal”.

Nesse contexto de exclusão, a família e a escola podem ser ambientes hostis para determinadas pessoas, em especial para aquelas que são consideradas diferentes do padrão hetero, cis e branco, ou seja, a discriminação pode ser de cunho racial, sexual/gênero, religioso, de classe social, entre outros. Diante disso, nesta seção será discutido sobre a diversidade sexual e de gênero no ambiente familiar e escolar, a partir das experiências dos sujeitos desta pesquisa.

2.1 A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA FAMÍLIA

Louro (1997, p. 49) afirma que em “nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, tem sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos”. Além disso, é preciso pensar sobre a classificação do sujeito dentro da “norma” imposta pela sociedade. Para Louro (1999, p. 22),

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se “naturalizar”.

Em consequência dessa posição, o homem branco heterossexual, de classe média urbana, é visto como identidade de referência, e todas as outras identidades que não correspondem a esta serão ditas como diferentes. “A posição normal é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem” (LOURO, 1999, p. 22).

Mas é preciso contextualizar essas discussões antes de abordar as narrativas dos/as

interlocutores/as. Qualquer indivíduo que nasce em sociedade passa por um período de aprendizado, ou seja, de socialização. Assim, tomando como base uma criança, é impossível que ela consiga distinguir o que é aceito como certo ou errado, perceber como funcionam as organizações sociais ou imaginar o quão complexas são as relações entre os adultos. Começo abordando sobre família, pois é o espaço onde se inicia a vida de algumas pessoas. Importante ressaltar que para muitas crianças essa realidade não é a mesma, em que de crianças e jovens que crescem em ambientes de acolhimento institucional.

Com base nessa ideia, a família é um dos primeiros ambientes de socialização, que tem por objetivo o cuidado e desenvolvimento de seus membros, pela transmissão de valores e regras, desempenhando papel importante na constituição subjetiva e identitária dos indivíduos. Nascer em uma família nuclear e conservadora ou em um ambiente que rotula e exclui os/as que não são considerados/as normais irá prejudicar qualquer pessoa que se apresente fora da norma heteronormativa. Nessa questão, não se envolve apenas questões de gênero e sexualidade, mas também de raça, religião, educação e classe social.

A consolidação de uma família está relacionada, historicamente, por uma tradição absolutista. Essa tradição é voltada para uma moralidade totalmente inscrita em traços sociais, no qual seu objetivo é o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar (reprodução) e a monogamia (LOURO, 1999). A família heterossexual (tradicional) é alvo para que o homem seja visto como provedor e a mulher dona de casa e que esteja cuidando dos filhos.

Nesse viés, Eduardo Filho, Fernando Coelho e Tainah Dias (2018, p. 72), ao analisarem as discussões e embates em torno da polêmica sobre o tema gênero durante o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos em nível municipal, ocorrido no ano de 2015, contribuem com o seguinte argumento:

Se nas discussões do Plano Nacional de Educação os debates se concentraram dentro das paredes do Congresso Nacional, no contexto dos Planos Municipais de Educação diversas Câmaras Municipais foram ocupadas por manifestantes religiosos ou não, defendendo a naturalidade da composição familiar tradicional e ressaltando a divisão sexual fundamentada em uma concepção binária e heteronormativa desde a infância e ignorando as particularidades ensinadas nos diversos ambientes de socialização, incluindo a escola. A participação da sociedade civil conservadora nas discussões que envolvem o tema da “ideologia de gênero” gerou maior apropriação e difusão sobre o tema, ainda que de forma confusa, distorcida e/ou demonizada.

Sendo assim, com base nos discursos focalizados na necessidade em defender a sobrevivência da “família brasileira”, com base na união entre um homem e uma mulher, no objetivo de gerarem filhos/as, ignora-se todas as outras configurações familiares existentes. Segundo Filho, Coelho e Dias (2018, p. 73), “a base discursiva de lideranças político-religiosas parte de falácias que vão do encontro ao imaginário hegemônico da sociedade brasileira, mas que não corresponde à concretude da vida e às dinâmicas cotidianas”.

E onde se enquadram os outros arranjos familiares? A família formada por casais homossexuais, bissexuais, transexuais, entre tantas outras? Essas são silenciadas, escondidas e vistas como fora do padrão ideal imposto pela nossa sociedade. Essa exclusão vem acompanhada de discursos preconceituosos e discriminatórios, por exemplo, uma família formada por *gays* não poderá manter sob sua guarda filhos/as e educá-los/as. A preocupação da sociedade, de modo geral, vem ao encontro à importância da reprodução humana. Outro fator é a religião cristã, no qual casais que não sejam héteros estão em desacordo com as imposições religiosas.

A família é determinada socialmente, passível de alterações ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. Nesse viés, Helena Godoy Brito (2019, p. 67) argumenta:

Podemos dizer que as concepções de família e as organizações familiares se transformam ao longo da história da humanidade, na medida em que, ao desenvolver o modo de produzir complexificando a vida social, chega-se ao esgotamento de determinada forma de organização familiar anterior e que não se mostra mais compatível com a organização produtiva da sociedade que emerge e por isso, transforma-se, surgindo novas famílias.

Assim, durante esse processo de desenvolvimento das famílias, temos hoje uma sociedade patriarcal, que garantiu aos homens o poder político e econômico, já para as mulheres o papel dos cuidados da casa e dos/as filhos/as. Surge então a família monogâmica, ao atribuir aos homens o poder de dominação e às mulheres a condição de dominadas (BRITO, 2019).

Nesse sentido, Sérgio Lessa (2012, p. 43) acrescenta:

Rompidas as relações sociais comunitárias, a família se destaca da sociedade na medida em que se desenvolve a concorrência inerente à própria propriedade privada. As tarefas de cuidar das crianças, do preparo

da alimentação, do local de moradia etc. são convertidas em atividades privadas, realizadas para cada proprietário. É a gênese da família monogâmica, patriarcal. À mulher, despossuída de propriedade, são impostas tarefas que não geram riquezas e, contudo, são imprescindíveis para a reprodução biológica. Seu horizonte deixa de ser da totalidade da vida social, como no passado, para se reduzir aos estreitos limites da “cama” e da “mesa”. Os homens das classes dominantes¹² cuidam da propriedade privada; suas vidas se conectam com o comércio, com as guerras, com a direção do Estado, ou seja, com a totalidade da sociedade. O feminino se converte em uma existência privada, centrada nela própria, localista: “do lar”. Sua vida se resume à ordem e à produção doméstica.

Esse modelo de família perdura até os dias de hoje, em que o “correto” e “ideal” é manter uma família monogâmica heterossexual, onde o homem é visto como provedor e a mulher submissa, o que (re)produz uma relação desigual entre o casal, mas que aos olhos do capital e da organização da sociedade burguesa se mantém legítimo. Assim, as demais concepções de família são refutadas, renegadas, seguidas da afirmação que não poderão reproduzir.

As famílias historicamente têm sido definidas a partir das suas funções (políticas, econômicas, de proteção social, reprodução biológica ou cultural) e que o Estado de uma ou de outra forma tem regulado essas funções, seja por ação ou omissão, via legislação, políticas públicas ou currículos escolares (GLINSKI; OSER, 2015, p. 130).

Quando a pessoa apresenta comportamentos fora da norma, é nesse ambiente familiar conservador que, na maioria das vezes, se iniciam as repressões. Essas repressões começam desde muito cedo, antes mesmo da pessoa se identificar como LGBT ela começa a sofrer algum tipo de preconceito, principalmente relacionado a trejeitos.

Sabemos que na sua grande maioria o modelo familiar instaurado é baseado no comportamento heteronormativo, e que os demais modelos de família são invisibilizados e silenciados. O modelo de “família ideal” é visto como natural, o que gera problemas para crianças, tanto as LGBTs quanto as heterossexuais.

Ou seja, uma criança LGBT em uma família conservadora não poderá vivenciar sua sexualidade e/ou gênero plenamente, pois a família não está preparada, gerando conflitos para a criança, o que testemunha a negação de si mesma. Já as crianças heterossexuais, criadas em uma família heteronormativa conservadora, estarão vivenciando ambientes atravessados pela LGBTfobia e as informações errôneas poderão refletir no seu

¹² Importante ressaltar que os homens dominantes neste texto se referem aos homens cis, héteros e brancos.

comportamento.

Para Emerson de Godoy e Maycon dos Santos (2019), na família o indivíduo que tentar assumir sua sexualidade e/ou gênero fora do padrão heteronormativo tende a sofrer as mais variadas violências, sejam de ordem psicológica, física ou moral. Muitas vezes a família identifica tais comportamentos como “anormais”, o que as faz recorrer para a religião, com a finalidade de formalizar e solidificar atitudes qualificadas como dentro da moral e dos bons costumes, pautadas em crenças e dogmas religiosos. É provável que a pessoa LGBT irá presenciar e vivenciar atos de preconceitos e discriminações, primeiramente, no ambiente familiar.

Ao tratar sobre os sentidos de cada indivíduo, Louro (1997, p. 61) relata:

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 que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença.

É nesse viés que a imagem distorcida é construída sobre as pessoas LGBT, os/as quais serão vistos(as)/tratados(as) com distinção, como algo que está fora da norma, ou seja, errado. E essa construção se inicia, muitas vezes, dentro do ambiente familiar, espaço em que a criança é bombardeada com essas informações.

Ao tratar das questões sobre a homossexualidade no âmbito familiar, Sarah Schulman (2012, p. 69) reitera:

Existem duas experiências que a maioria dos homossexuais compartilha. Uma é a de “assumir-se”, processo de interrogação pessoal em oposição à expectativa social, que não tem quaisquer paralelos na vida heterossexual. A segunda experiência comum é que fomos, cada um de nós, em algum momento de nossas vidas, inferiorizados por nossas famílias simplesmente, mas especificamente, por causa de nossa homossexualidade. Essa experiência é, por sua vez, espelhada pelo sistema legal e pelas estruturas sociais dominantes, através das quais as pessoas gays devem viver, assim como nas artes e nas indústrias de entretenimento, as quais selecionam e controlam nossas representações.

Todo o desenvolvimento (emocional, físico e moral) para uma criança LGBT será construído por experiências que poderão levar consigo como verdades, muitas vezes, pela vida toda. E essas experiências podem causar transtornos e falta de aceitação, refletindo

tanto na vida escolar como na vida adulta, que é quando esse indivíduo precisa conviver com as diferenças.

Louro (1999, p. 6) concorda com o pensamento de que “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. Sendo assim, esses moldes são voltados para que a pessoa não apresente comportamentos tidos como “anormais”. Esse modelo, visto como ideal, muitas vezes se inicia no ambiente familiar.

É importante pensar que o que vivemos hoje é algo que está sendo construído culturalmente. As discussões sobre diversidade sexual e de gênero em outras épocas eram inviabilizadas pela sociedade. Para Louro (1999, p. 6), “os corpos ganham sentido socialmente”. Mas qual o significado do corpo ganhar sentido? Essa relação está relacionada a determinada cultura, com as marcas de cada cultura, ou seja, os gêneros (masculino ou feminino), a sexualidade no quesito de expressão dos desejos e prazeres, todas compostas e definidas por interações sociais, por suas culturas e também pelas redes de poder de uma sociedade.

Com esse entendimento é possível identificar que a cultura tem papel fundamental para a construção não apenas das identidades sexuais e de gênero, mas também de raça e de nacionalidade, entre outras. E, para determinado momento, certos pensamentos são ditos errôneos ou corretos.

Sabemos que nossa sociedade estabelece o “modelo ideal” de como deve ser o/a ser humano/a, ainda que nem sempre seja de forma evidente e consciente e, ao fazer essa classificação, ela determina divisões e dispõe de rótulos que têm por objetivo fixar as identidades. Ao fazer isso, a sociedade separa e, de formas sutis e/ou violentas, também separa e discrimina certos indivíduos (LOURO, 1999).

Furlani (1998, p. 60) respalda este pensamento com o seguinte argumento:

É preciso reforçar a ideia de que, em tudo na vida, e principalmente em relação à sexualidade, as pessoas diferem quanto aos seus gostos e preferências. Somos diferentes, e o que é bom para uns, pode não ser para outros. É preciso respeitar as individualidades, rompendo com os padrões impostos pela sociedade e pela cultura tidos como regra, e que nem sempre são consensuais.

Ao ser questionada como foi o processo de entender¹³ e/ou negar sua orientação

¹³ Importante ressaltar que durante as entrevistas foi utilizado o termo “aceitação” e mais tarde, com a ajuda de

sexual, *Shai* comenta que as pessoas não perguntam se ela é hétero, apenas questionam se é bissexual ou lésbica. Quando contou para sua família, na adolescência, não deram muita importância, mas relata que seu pai apresenta alguns comportamentos homofóbicos. Quando isso acontece, *Shai* sempre questiona as falas e/ou comportamentos preconceituosos.

Ao ser discutido sobre como aconteceu esse processo na família, ela comenta: “*A minha mãe, a única coisa que ela falou, é que ela não ficava contente, porque sabia que eu ia sofrer preconceito, ela assim: ‘a única coisa que não me deixa feliz, é saber que a sociedade ainda é assim’*”. Por ter um irmão mais novo, *Shai* tenta cuidar para que ele não tenha comportamentos preconceituosos ou discriminatórios.

O/a pai/mãe, quando descobrem que seu filho/a está fora do padrão heteronormativo, apresentam discursos sobre como é viver em uma sociedade com preconceitos e discriminações, no viés da preocupação. E essas falas vão ao encontro de notícias que recebemos por meio da mídia sobre as violências e até mesmo mortes sofridas por essas pessoas.

Para se ter uma ideia, entre 2011 e 2017, de acordo com os dados do Disque 100¹⁴, ocorreram 12.477 denúncias envolvendo 22.899 violações executadas contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil. Já nos períodos de 2015 a 2017 foram registradas, por meio do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), 24.564 notificações de violências contra LGBTs. Destes, segundo Isabella Vitral Pinto *et al* (2020, p. 4):

13.129 (53,4%) contra pessoas homossexuais e bissexuais cisgêneros ou com identidade de gênero ignorada, 2.822 (11,5%) contra travestis e transexuais com orientação homossexual ou bissexual e 8.613 (35,1%) contra travestis e transexuais heterossexuais ou com orientação sexual ignorada.

Ainda na discussão sobre as notificações de violência entre os anos de 2015 e 2017, esse percentual teve um aumento significativo nas pessoas LGBT.

outras referências, percebeu-se que o termo a ser usado é o “entender”. Portanto, durante o texto será utilizado o termo “entender”.

¹⁴ Serviço que recebe, analisa e encaminha denúncias de violações de direitos humanos.

O número de notificações de violência aumentou em 49,3% entre as lésbicas (de 2.177 em 2015 para 3.251 em 2017), 38,5% entre os gays (1.787 em 2015 e 2.475 em 2017) e 101,4% entre os(as) bissexuais (425 em 2015 e 856 em 2017). Segundo a identidade de gênero, houve acréscimo de 77,9% no número de notificações de violências contra as travestis (de 339 em 2015 para 603 em 2017), 22,7% contramulheres transexuais (2.179 em 2015 e 2.673 em 2017) e 29,9% contra homens transexuais (613 em 2015 e 796 em 2017). A análise da evolução da completude desses dois campos entre 2015 e 2017 mostra que o percentual de dados válidos passou de 62,2% para 69,2% na variável orientação sexual e de 55% para 62,2% na variável identidade de gênero (PINTO et al., 2020, p. 5).

É importante ressaltar que essas notificações de violência contra as pessoas LGBTQs mostraram um percentual de 69,1% de pessoas adultas e que 24,4% eram feitas por adolescentes. Discutir sobre a violência entre a população LGBTQ é algo infundável, pois há vários registros em diferentes lugares do Brasil. Infelizmente é algo que vem aumentando, como mostram os dados anteriores.

Segundo o Mapa de Violência de Gênero no Brasil (2019), ao registrar as violências físicas contra pessoas homossexuais e bissexuais, foram contabilizados que 57% eram de pessoas negras, 26% brancas, 7% indígenas e 1% amarela. Já para as pessoas travestis ou transexuais, os registros constataram que 62% eram de pessoas negras, 26% eram brancas, 4% indígenas e 2% amarelas.

É importante ressaltar que as violências contra pessoas LGBTQ negras são maiores, em especial para as pessoas travestis ou transexuais. A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) mostra que no ano de 2017 aconteceram 179 assassinatos de pessoas trans, sendo 169 travestis e mulheres transexuais e 10 homens trans. E, destes casos, apenas 18 tiveram os suspeitos presos, o que representa apenas 10% dos casos, e 80% dos casos registrados foram identificados como pessoas negras e pardas (ANTRA, 2018).

Shai também comenta que nunca assumiu um relacionamento. Mas acredita que, se apresentasse uma namorada para a família, as coisas seriam diferentes, ou seja, haveria mais preconceito, e nesse momento ela diz que teria várias discussões a respeito disso. A sua avó, de religião evangélica (Assembleia de Deus), já fez falas, em alguns momentos, argumentando que sua orientação sexual era coisa do *capeta*, mas ao mesmo tempo reconhece que as conversas eram tranquilas e que ela sempre foi uma boa ouvinte.

Quando questionada sobre o momento que identificou a atração por ambos os gêneros, ela

conta:

Eu nunca parei muito para analisar, porque também, acho que nunca nem cheguei a considerar muito, eu olhava assim, 'é bonitinha', mas também a minha sexualidade foi mais tarde, foi mais para o final da adolescência, eu tive relação sexual com 17/18 anos. Nunca foi aquela coisa muito, eu já era praticamente adulta, então foi umas coisas bem de bobagem, tu sai em festa e daqui a pouco tu tá beijando uma guria, que tá ali contigo na festa, e aí tipo, opa, tá acontecendo muito recorrente, hétero eu não sou. Então foi uma coisa mais tranquila, não foi assim... (Shai, 2021).

Leandro também comenta como foi o processo da sua orientação sexual no âmbito familiar. Ele afirma que foi tranquilo. A parte mais difícil de se entender como gay aconteceu pelo fato dele fazer parte da religião evangélica. Ele contou sobre sua orientação sexual para a família em 2018, quando tinha 21 anos de idade, mas segundo ele já sabiam e estavam esperando ele contar.

No momento em que declarou sua homossexualidade, *Leandro* relata a forma como foi acolhido pela família:

A minha foi de acolhimento, tive acolhimento, tive apoio, em nenhum momento tive discriminação, tanto pela minha mãe, meu pai e minhas irmãs, foi de aceitação. Meus avós, padrinhos, que a gente mora tudo junto ali, todos na mesma rua. E foi tranquilo. Só tenho um tio, que por conta da religião, vai embaixo da minha janela orar, que foi o único problema que eu tive de aceitação, que ainda não tive aceitação na verdade, é um ambiente bem pesado, mas foi o único (Leandro, 2021).

Mesmo se sentindo acolhido e apoiado pela família, *Leandro* fala sobre a não aceitação do tio. O termo aceitação carrega o sentido de consentimento, ou seja, é como se a pessoa heterossexual tivesse o poder de autorizar uma pessoa de existir, quando na verdade, o que as pessoas LGBT querem é o respeito diante da sua orientação e identidade de gênero. Não é preciso a aceitação da pessoa hétero para que tal pessoa LGBT possa viver sua vida em paz. Tal termo nos leva a pensar que há uma hierarquização e naturaliza o poder da pessoa cisgênero heterossexual branca.

Durante a entrevista, *Leandro* foi indagado sobre suas lembranças a respeito do momento em que contou ser homossexual. Ele descreve:

Na verdade, que eu me lembre como homossexual, que eu saiba que eu seja, eu acho que desde pequeno. A gente tenta se enquadrar no padrão

da sociedade, conforme a gente vai crescendo. Mas é isso, desde pequeno, não consigo estabelecer uma idade, porque eu não consigo lembrar, que eu lembro, eu sempre fui assim. Mas eu tenho uma questão, que quando eu saio da escola (do ensino médio), eu me assumi para mim, só que logo depois, eu tento buscar uma cura em uma religião, e é onde regride tudo de novo. E eu estava preparado para contar para minha família, ali em 2015, e isso tem o processo igreja, e isso vai prolongar lá para 2018. No ensino médio eu sempre soube, mas ainda assim, no ensino médio eu não espalhava (Leandro, 2021).

O depoimento de *Leandro* indica que os princípios religiosos de cunho cristãos que compõem o perfil de sua família reverberaram na decisão de assumir sua sexualidade e provocaram alguns impasses neste processo. Furlani (1998) relata, em sua obra “Mitos e Tabus da sexualidade humana”, que a doutrina cristã reforça a dualidade entre corpo e alma, com o objetivo de oferecer significados apreciativos distintos e hierarquicamente diferentes, uma vez que evidenciou a visão negativa sobre o corpo e assim negou os prazeres decorrentes dele nas vivências sexuais.

Os ensinamentos cristãos continuam a reforçar o dualismo entre corpo e alma, na tentativa de afirmar uma associação de oposições: a alma está relacionada ao lado positivo, ou seja, considerado algo do bem, do espírito e da virtude. Em contrapartida, o corpo faz referência à matéria, ao carnal, ao pecado, isto é, de forma negativa. Vivemos em uma sociedade que, na grande maioria, segue o cristianismo como religião. E essas ideias relacionadas ao corpo são incorporadas nas representações coletivas, de maneira que reverbera sobre as vivências individuais da sexualidade voltadas aos significados do corpo e no comportamento de cada indivíduo viver, de se permitir na sua corporeidade e no prazer associado e originário dessas vivências (FURLANI, 1998).

Bel relata sobre o processo de entender e/ou negar sua orientação sexual na família. Ela conta:

Eu sou de uma geração, eu tenho 47 anos hoje, então eu sou de uma geração que não podia ser o que a gente era. Eu me percebi muito, muito cedo, eu tinha acho que meus 11/12 anos, e quando eu percebi ‘puxa vida, gosto de mulher, tô ferrada’. Paralelo a isso, eu sou a filha caçula, a menina esperada, meus dois irmãos mais velhos, são homens, e a religião. Nós somos de uma família católica muito, muito, muito fervorosa, bastante praticante e, eu me recordo ainda, que eu tinha, eu era muito masculina quando criança, tanto é que perguntavam para mim ‘tu és menina ou menino?’, e quase que dizia ‘eu não sei’, a gente custa identificar logo, e tem que se identificar, a gente vive em uma sociedade que tu tem que se identificar com algo, isso é um problema. Eu mergulhei na igreja, participei de grupo de jovens, fui catequista durante 10 anos,

eu neguei a mim mesma o que eu sentia, inclusive, me recordo, até comento isso com meus amigos, quando eu fiz a crisma, com 15 anos, na confissão com o padre eu falei para ele 'Padre, eu acho que eu gosto de menina', para eu não dizer que eu tinha certeza, para não chocar tanto o padre, ele assim para mim 'que não era pecado ser assim, era pecado colocar isso em prática', eu tomei aquilo como verdade, 'puxa vida, então tá, é isso'. Eu me recordo assim, que lá pelos 16 anos, eu quis conversar com a minha mãe, a minha mãe, ela é 40 anos mais velha que eu [...]. E ela não quis me ouvir, assim 'mãe, eu quero conversar com a mãe', e ela 'ah, eu não quero ouvir o que tem para me dizer', porque eu acho que ela já percebia, até pelos meus trejeitos, a gente se diferencia um pouco, das meninas héteros (Bel, 2021).

Dois anos mais tarde, *Bel* se casou com um homem e manteve-se nesta relação por 17 anos. Depois de cinco de casamento, ela contou sobre sua orientação sexual ao marido, e ele confessou que já havia percebido, mas que continuaria aceitando-a como era. *Bel* optou em manter-se na relação e não declarar sua orientação sexual perante a família, pois a família teria grande dificuldade em entender. Assim, ela ficou por mais 12 anos casada, mas confessa que chorava muito e era infeliz. Em um determinado momento, aos 40 anos de idade, ela decidiu se separar.

Crescer em um ambiente em que não há uma discussão sobre gênero e sexualidade irá contribuir de maneira negativa ao desenvolvimento de qualquer pessoa que se identifique como LGBT. A família, ou melhor, o pai e a mãe, por serem heterossexuais, nascidos e crescidos em uma época diferente, sem instruções sobre sexualidade e/ou gênero, irá determinar que o comportamento a ser seguido será o heterossexual.

Louro (1999) afirma que a heterossexualidade é concebida como algo natural, universal e dita como normal. E a partir desse pensamento acredita-se que todos os sujeitos terão como orientação sexual alguém do sexo oposto. Assim, as demais formas de sexualidade são consideradas desviantes e anormais.

Louro (1999, p. 16) salienta as práticas que constituem os sujeitos femininos e masculinos, ou seja, a construção de cada ser humano a partir de determinadas marcas:

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias

disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias.

De fato, todo o círculo social no qual vivemos irá influenciar de maneira positiva ou negativa. Contribuirá também para que seja tomada uma decisão a respeito de nossas vidas de maneira rápida. E essas decisões não são apenas relacionadas à sexualidade e/ou identidade de gênero, mas também como se vestir, como andar e falar, os tipos de pessoas com quem devemos ter companhias, entre outros. Infelizmente, religiões cristãs impõem obstáculos no percurso das pessoas que se identificam como pertencentes ao grupo LGBT. O que aconteceu com *Bel* e sua geração e anos mais tarde comigo e com o *Leandro* demonstra as continuidades do modelo cristão de família e o quanto seus dogmas ainda estão pautados pela heteronormatividade, ou seja, estar fora desse padrão e agir fora dele é considerado um pecado.

Bel viveu sua adolescência e juventude nos anos de 1980 e declarar uma orientação sexual lésbica nessa época era uma tarefa árdua, pois não era discutido com frequência sobre essas temáticas, e quando discutido era um público pequeno que obtinha essas informações. Não havia abertura para que a TV, o rádio ou qualquer outro meio de comunicação discutisse a respeito de sexualidade, orientação sexual e gênero. Quando era abordado, era no viés de piadas, preconceitos e discriminações. O silêncio e o medo predominavam nas pessoas, em especial as pessoas LGBT (e que ainda é predominante para algumas pessoas). O desconhecido é algo que nos deixa desconfortável, mas precisamos buscar entendê-lo, e para isso é preciso quebrar as barreiras e tabus sobre diversidade sexual e de gênero.

A partir do momento que se separou, *Bel* inicia o processo de contar para os amigos e para a família. Em um primeiro momento revelou para as cunhadas, que acabaram falando para seus irmãos. Uma coisa que a deixava triste era quando contava sobre sua orientação sexual e as pessoas diziam que já sabiam. *Bel* ressalta que se houvesse um diálogo, alguma conversa a respeito de sua orientação sexual, ou como ela se sentia, teria evitado muito sofrimento, pois ela mostrava ser uma pessoa triste.

Para sua mãe, a conversa foi mais recente, apenas cinco anos atrás. Ela conta:

Aí eu tomei uma cerveja, o meu pai faleceu ano passado, e o meu receio não era ele, era ela, porque a gente teve uma família matriarcal, ela é uma figura mais emblemática da família, eu falei para ela e não falei para ele, que ela vai falar para ele. Ela falou para mim assim 'que não se sentia feliz, mas que também não se sentia infeliz com isso' e que já

percebia, já sabia, daí eu ‘tá, e porque a mãe nunca veio me perguntar?’ e ela, ‘Porque tu nunca me falaste?’ (Bel, 2021).

Contar para a família que você não se enquadra nos padrões impostos pela sociedade requer coragem e determinação. Nossa sociedade estabeleceu historicamente que o modelo ideal é o homem branco heterossexual, de classe média e cristão. E o/a “restante” dos sujeitos que precisam se enquadrar a partir dessa referência. Sendo assim, a mulher passa a ser representada como “o segundo sexo” e as pessoas LGBT são descritas como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 1999). Nas falas de Oscar Wilde (1997, p. 24), “há horas em que a pessoa se vê forçada a escolher entre viver sua própria vida inteira, plena e completa, ou então levar adiante uma existência falsa, vergonhosa e infame conforme o mundo, em sua hipocrisia, exige”.

Outro fator importante que contribui para o silenciamento é a privação, ou seja, manter segredo sobre as discussões sobre o corpo, o sexo, a sexualidade, a experimentação do prazer. Há um disciplinamento, aprendemos desde cedo a ter vergonha e culpa sobre nossos corpos. E isso resulta, infelizmente, na censura e no controle desse corpo, tomando como verdade que as questões de sexualidade devem ser mantidas no privado. E o que acontece às pessoas que percebem interesses ou desejos distintos da heterossexual? Nesse viés, é perceptível que haverá complicações. Para essas pessoas, o silêncio, o disfarce ou o isolamento farão parte do seu dia a dia (LOURO, 1999).

Nesse sentido, Furlani (1998) discute sobre a palavra “respeito”, no que tange à família e à vida profissional. O respeito aqui é utilizado na caracterização do sentimento experimentado pela população LGBT, como também pelas suas famílias e/ou amigos/as. Mas o que significa o respeito? Significa não expor, não afrontar, não causar constrangimento ou vergonha. Ou seja, a pessoa LGBT usaria o “respeito” à sua família e assim a família também o “respeitaria”, de maneira que a pessoa não estaria expondo realmente quem é, não assumiria qualquer postura exageradamente declarada que poderia constranger as pessoas que o cercam. Dessa forma, ninguém fala sobre o assunto, mas todos/as sabem (orientação/identidade sexual) e se respeitam mutuamente. Assim, permanece o silenciamento de tal indivíduo por muitos anos ou até mesmo a vida inteira.

Bel comenta que o maior desafio foi entender sua orientação sexual: “*Eu me recordo, que quando se falava homossexualidade, que na época se falava homossexualismo, se falava do masculino, não se falava do feminino, então eu imaginei,*

‘nossa, eu sou a única no mundo assim’, não tinha internet, não tinha nada, ‘sou o único ser humano assim, não é possível’”. Ser homossexual era um martírio, um sofrimento muito grande, principalmente pelo tipo de educação que recebeu.

Hoje, *Bel* pensa totalmente diferente, ao perceber que na época se machucou muito por esconder quem é. Ela conta que o maior arrependimento foi ter demorado tanto tempo para se declarar, que talvez foi um sofrimento desnecessário. *Bel* relata que quando contou sobre sua orientação sexual, por volta dos 40 anos de idade, estava em uma situação diferente, pois ela já havia adquirido sua independência, tanto financeira quanto emocional. E se tivesse feito isso aos 17 anos de idade provavelmente iria sofrer, pois era na década de 1990, quando ainda não se discutia muito sobre essa temática.

A necessidade de se afirmar LGBT para a família, amigos/as, parentes e até mesmo à sociedade é algo que está incutido nas pessoas. Quando uma pessoa demonstra trejeitos fora da norma heteronormativa é de se esperar que em algum momento este indivíduo irá declarar sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. Interessante se perguntar: quando a pessoa hétero assumiu sua orientação sexual e a identidade de gênero? E como foi a reação da família/parentes/amigos/sociedade?

Infelizmente há a necessidade da pessoa afirmar sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, pois nossa sociedade ainda não respeita o que está fora do padrão. A importância vem acompanhada da visibilidade, mostrar para as outras pessoas LGBT que elas podem ser quem elas são e que devem ser quem realmente são, que não há motivos para esconder. Sabemos que é um processo contínuo e que, em muitos casos, leva tempo.

Este processo vem acompanhado de várias indagações, principalmente no que tange à família. O âmbito familiar é o maior desafio para a pessoa LGBT demonstrar quem ela é, pois em algumas famílias há o desentendimento sobre o assunto. Para cada pessoa haverá uma história de como aconteceu esse processo, algumas irão relatar tranquilidade, já em outras, muitos transtornos, preconceitos e discriminações.

O que motivou *Bel* a contar para família foi a abertura que acabou ocorrendo ao longo dos anos:

Eu penso assim, que a gente viveu uma época, não querendo falar de política, mas houve uma abertura para as minorias, então eu percebi que a mídia começou a falar sobre isso, nas novelas, seriados, enfim, as pessoas começaram aos poucos, a se assumir, aí eu pensei assim, ‘poxa vida, gente, está diferente o negócio, acho que eu já posso sair da

caixinha, acho que já posso ser eu' (Bel, 2021).

Bel percebeu que o problema não era seu, mas do meio, ou seja, se declarar era um problema externo, ou seja, da nossa sociedade. Ao perceber que o externo estava começando a se abrir, era o momento de conectar o seu interno (como pessoa) com o externo (sociedade). No entanto, reforça que é algo muito recente, pois nos anos 2000 discutir sobre orientação sexual e diversidade de gênero na escola era algo difícil por conta do preconceito, contudo, hoje há uma abertura maior, porém, longe de ser o ideal.

A segunda metade do século XX ficou caracterizada por transformações econômicas, sociais, e culturais na qual foi reestruturado o lugar do homem e da mulher nos espaços público e privado, o que colaborou também para mudanças a respeito de gênero e sexualidade. A família passou a ter outro significado, pois houve uma maior ampliação da liberdade pessoal e modificação dos arranjos de conjugalidade. Assim, diversas proibições sobre a autonomia feminina foram abolidas no Brasil e no mundo, e as discriminações em relação às diferenças de gênero e orientação sexual tomadas como ilegítimas. Por mais que mudanças aconteçam, ainda há vários obstáculos (BRITO, 2019).

Bel é questionada a respeito da reação da família quando se apresentou fora da norma heteronormativa. Ela comenta que para seus irmãos foi tranquilo. Que no começo havia algumas piadas que a incomodavam, talvez porque ela estava nesse processo. *Bel* percebe fisicamente que é uma pessoa discreta, no sentido de trejeitos. E no momento que *Bel* contou sobre sua orientação para a mãe, ela pediu para que a filha não se tornasse “*machorra*”.

Ela percebe que se fosse masculina fisicamente, sua família teria preconceito. Quando criança, *Bel* relata que tinha um comportamento masculinizado, mas que forçava para não ser, se viu obrigada a atender o padrão do gênero feminino, policiando-se nos trejeitos. Hoje percebe que não é uma mulher totalmente feminina, mas que consegue se encaixar nos estereótipos.

Bel conta que carregou uma carga muito grande, pois quando criança foi educada para seguir um comportamento do gênero feminino e hétero.

Eu fui muito inspirada enquanto menina, super produzidinha, vestidinho, coisinha no cabelo quando criança. Para ti ver, quando fala assim “aí, alguém é homossexual vai influenciar outra”, gente, isso não existe, porque a mãe me motivou muito para ser mulher. Eu tenho a minha

imagem na minha cabeça, que com seis anos de idade, eu não queria mais vestido, eu tenho esse dia na minha cabeça, a mãe veio com o vestido, e eu disse eu não quero, não quero mais colocar vestido, dali em diante. Eu sofri mais quando criança, porque a mãe me chamava de machorra: 'ah, sua machorra, sua machorra triste, vai botar um vestido, vai botar um batom', na infância, na pré-adolescência. Resisti muito botar sutiã, não queria botar sutiã, não aceitar que os seios estavam crescendo, foi muito difícil, muito difícil, meu Deus do céu, quando eu paro para pensar, até um aluno do 7º ano perguntou 'professora, qual é a melhor fase da tua vida?', hoje, hoje é a melhor fase da minha vida. Cara, eu não tenho saudade da minha infância, não tenho saudade da minha adolescência, a minha adolescência mesmo, foi a pior fase da minha vida, aquele silêncio, aquele, se esconder, e eu fui ter experiência com mulheres, depois de adulta, eu não tive na juventude, também, porque eu me fechei, me fechei também para isso (Bel, 2021).

Assim como *Bel*, muitas pessoas também passam pelo confronto do corpo. Louro (2004, p. 75) corrobora com esta ideia ao dizer que “ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos”. Esse princípio surge por meio de padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Portanto, o corpo é uma construção da cultura, onde a cor da pele, dos cabelos, o tamanho e altura do corpo, o formato do nariz e da boca, são elementos que atribuem significados culturalmente e assim, cria-se as marcas de gênero, de etnia, de classe e nacionalidade. Essas características tomadas como marcas pela cultura separam os indivíduos e estabelecem marcas de poder.

Já *Gabriela*, ao ser questionada sobre o processo de entender e/ou negar sua orientação sexual e/ou de sua identidade de gênero na família, comenta:

No meu caso, por causa que eu venho de outra geração, de outro momento histórico, eu mesma tinha uma confusão de quem eu era como pessoa, primeiro porque eu não tinha outras referências de pessoas trans. No meu círculo e na minha história de vida não tinha pessoas que eu pudesse me identificar como pessoas trans no meu universo, eram tudo pessoas gays, então eu tive uma trajetória de vida com muitos amigos gays, muitas amigas lésbicas, mas não com amigas trans, nem na TV a gente não via pessoa trans, não havia esse discurso (Gabriela, 2021).

Nesse contexto, podemos tratar do texto de Louro (1999), intitulado “O corpo educado: pedagogia da sexualidade”, no qual a autora afirma que todos os corpos são constituídos pela necessidade da identidade. E que aparentemente o corpo, por apresentar determinada configuração imposta pela sociedade, ditaria a identidade, sem que haja

equívocos, entendidas como marcas biológicas. Mas não é sempre que isso acontece, pois determinados desejos e necessidades que um indivíduo experiente estão em desacordo com a aparência de seu corpo.

Gabriela complementa:

No primeiro momento eu relutei muito para ser uma pessoa para me identificar como gay, como homossexual, porque eu não me aceitava assim, por questões religiosas, questões morais, comigo mesma. Hoje, eu tenho convicção de que o problema era mais com aquilo que acreditava, que era verdade sobre orientação sexual, do que que era pecado [...]. Então, eu fui me revelar, não quer dizer que a minha família não sabia que existia isso, tanto que muitas vezes, até na própria família, havia também apelido 'seu mané mulher', 'tá fazendo coisas de mulherzinha' [...], havia também esses termos pejorativos, mas eu relutava muito, eu fui começar a ter esses apelidos pejorativos, foi na fase dos 14/16 anos quando já estava no ensino fundamental, nas séries hoje finais, porque até nas séries iniciais, até o 4º ano, na época, eu não sentia isso. Eu fui começar, percebi que eu era diferente, que eu tinha uma diferença, a partir da minha entrada no quinto ano [...], mas eu vim assumir a minha orientação sexual, isso não quer dizer que minha família não percebia, que foi realmente afirmar isso, foi com 15/16 anos para minha mãe, lógico, ela chorou muito, como quase todas as mães que não esperam isso, elas sabem, mas elas não esperam ouvir isso. Eu lembro de um fato muito inusitado, ela disse assim 'só não gostaria de que você fosse piada, chacota para as outras pessoas', então isso marcou muito, com choro, com tudo. Minhas irmãs também ficaram sabendo, mas elas já me protegiam muito. Eu sabia que existia uma proteção por eu ser diferente, por eu ter gestos, comportamentos que não eram, digamos, normais para um corpo de um menino, para uma atitude de menino, isso eu já percebi (Gabriela, 2021).

Nossa sociedade é produto de construções de inúmeras gerações. Quando nascemos e ao longo de nossa vida encontramos uma infinidade de modos de ser e agir, mas que já estão estruturados e definidos. E como essas coisas são as primeiras que nos são apresentadas, mesmo depois de desenvolvermos potencial cognitivo para um raciocínio crítico, na maioria das vezes não temos base comparativa ou parâmetros para julgá-las. Assim, frequentemente somos levados a pensar que nossos pontos de vista culturais originais são inquestionáveis, universais e até mesmo naturais.

É possível perceber que o corpo, ou seja, aquilo que enxergamos no externo do ser humano, por mecanismos biológicos (pênis ou vagina), ainda é o mais importante.

Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e,

consequentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a 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, 1999, p. 8-9).

No início de sua trajetória como Trans, Gabriela começou a frequentar as boates “LGBTT” (sigla utilizada por ela) em Florianópolis e a conhecer outras pessoas Trans, mas nesse momento ainda se sentia incluída neste grupo, pois não apresentava os estereótipos LGBTT, pois naquela época (1980) era preciso que o gay fosse masculinizado, ter comportamentos heteronormativos e sem “trejeitos afeminados”. Ao fazer um comparativo sobre os preconceitos no mundo hétero e LGBTT, *Gabriela* afirma que sofreu os mesmos preconceitos e foi a partir dessa experiência que começou a perceber que não se enquadrava como uma pessoa gay. Diante disso, começou a conhecer pessoas Trans e entender que ela se identificava como tal. O que a ajudou foi quando a mídia começou a discutir, por volta dos anos 1980, em que o caso de Roberta Close aparece na televisão e para que *Gabriela* se identifique ainda mais como uma mulher Trans.

Eu comecei a ver aquilo e saber que eu era aquilo, então foi quando eu comecei a utilização de hormônios, de deixar cabelo crescer, de começar a usar roupas, digamos mais femininas, não que eu não usava antes, mas eu comecei ter mais parte de mim, mas isso também veio a causar problemas, vamos supor familiar, foi quando a minha mãe percebeu que eu estava crescendo os seios, devido a hormonização, e ela chamou também para perguntar porque, o que estava havendo comigo, mas sempre foi em termos de diálogo. Eu nunca tive uma família que me colocou para fora, que me renegou, não posso fazer esse... tem problemas como qualquer outra família [...], entretanto, não foi uma família que me jogou para fora, que me excluiu, que me deixou de lado, pelo contrário, sempre tive apoio, eu não posso fazer esse processo de vitimização, mas eu sei que é difícil para uma mãe, para uma família. Hoje eles são mais adeptos, quando eles chamam de Gabi, não tem problema nenhum, então assim, não tem problema, hoje, eu já me reconheci porque eu também me fiz valer isso (Gabriela, 2021).

Quando se é jovem, segundo *Gabriela*, a pessoa sente necessidade de transgredir, e com ela não foi diferente em sua juventude. Sobre esse processo, ela relata:

Eu fui a primeira travesti a andar de mão dada em Tubarão com o namorado, que todo mundo saía na porta para ver, então eu ousei, eu fui a primeira a sair nocarnaval, só de fio (roupa íntima). Assim, eu também já fiz isso porque eu gostava de chocar, eu gostava de transgredir, eu

gostava também de fazer embaixo sobre o meu corpo, sobre a minha identidade. Então eu tenho consciência disso. A rebeldia, ela traz desconforto, mas ela trabalha resistência também (Gabriela, 2021).

Em relação ao seu pai, já falecido há muito tempo, *Gabriela* conta que ele não conversou sobre o assunto, nunca comentou a respeito. Talvez pelo fato de sua mãe e seu pai já estarem separados desde quando *Gabriela* era criança. Para ela, a mãe sempre foi sua referência, uma referência de uma pessoa guerreira, destemida e que criou os sete filhos. Ao voltar a falar sobre seu pai, *Gabriela* reforça que ele não esteve presente, que ele nunca comentou sobre sua identidade de gênero e sua orientação sexual e que nunca fez críticas. Conta ainda que ouvia de outras pessoas que conviviam com ele que a admirava, que tinha orgulho de quem era ela, de ter estudado, mas nunca tocou na questão de ser travesti.

Para Louro (p. 83, 1997):

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade.

Discutir a respeito da orientação sexual e/ou identidade de gênero na família na maioria das vezes pode-se tornar uma tarefa árdua ou até mesmo impossível. Como foi visto nos relatos acima, para cada pessoa aconteceu de maneira diferente o momento de falar sobre quem realmente são, e com isso vários desafios surgiram. Outro lugar em que é importante refletir como acontece esse processo é nos espaços escolares. Neste lugar convivemos com diversas personalidades, com uma pluralidade cultural e pensamentos diferentes. Na próxima seção será abordado de que maneira foi a vivência para essas pessoas na relação diversidade sexual e de gênero na escola.

2.2 DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E O AMBIENTE ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

Sabemos que o ambiente escolar pode ser hostil para determinadas pessoas, em especial para aquelas que são consideradas “anormais”. Essa “anormalidade” pode ser de cunho racial, sexual/gênero, religioso, de classe social, entre outros.

Neste debate Louro (1997, p. 57) colabora com a seguinte ideia sobre a escola:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

E a escola também segrega as pessoas negras das brancas. Quando discutido sobre a educação de pessoas negras, é importante destacar toda a trajetória em que viveram. Para Mariléia dos Santos Cruz (2005), o problema na discussão de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais das pessoas negras no Brasil se dá pela falta de conservação destas fontes históricas, que infelizmente foram destruídas nos processos de dominação. Mas os pesquisadores afro-brasileiros desenvolvem estudos sobre o tema negro e educação, com base no caráter histórico, como também no campo científico nas ciências humanas. A autora complementa:

Ao definir objetos a partir das demandas sociais do seu grupo, numa relação de sujeito e objeto que supera o caráter universalista e dogmático da ciência clássica, os afro-brasileiros são ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, o saber produzido não deixa de ser objetivo ou válido, mas o é segundo as condições de sua produção. Por isso, o pesquisador deve evidenciar a posição em que se encontra quando observa um determinado fenômeno, do mesmo modo que os conceitos que utiliza (CRUZ, 2005, p. 24).

A partir desses estudos é possível recriar a história da educação no Brasil, ou seja, deve ser uma história que possibilite enxergar a narrativa de acontecimentos por vários observadores, sendo conhecido o lugar que ocupa como historiador, como também participante do contexto estudado. Portanto, será perceptível a análise por vários ângulos, por meio de vários olhares (CRUZ, 2005).

E tratando-se das pessoas negras na escola, Amauri Mendes Pereira (2005, p. 40) afirma:

É imprescindível proceder à crítica do racismo vigente na sociedade e na educação. Mas por que guindá-lo à condição de único sujeito, voltando toda a energia para ele? Quem sabe o fluxo livre de interrogações sobre

outros sentidos presentes na vida social, e maior investimento na construção de novos referenciais de valores e perspectivas para a vida social, não restrinjam os espaços apropriados pela cultura do racismo? A desconsideração (menosprezo, indiferença?) pela diversidade étnico-cultural na escola; o hábito, a espontaneidade, a facilidade, a irresponsabilidade e incoerência com que se procura (e sempre se encontra) subterfúgios para justificar os procedimentos assimilacionistas e a culpabilização da criança mais escura pelos seus próprios complexos, incapacidade de adequação, etc., exigem, de fato, análise rigorosa e desmistificadora. Mas é necessário se dar o mesmo peso às possibilidades e iniciativas educacionais cujo centro sejam os valores da solidariedade, da justiça, da equidade.

Shai, ao comentar como foi sua experiência no ambiente escolar em relação à sua orientação sexual, diz que havia uma confusão a respeito do papel de gênero, pois ela jogava futsal e era sempre vista como “machorra”, “mané macho”, e talvez, por esses ocorridos, isso a forçou a querer seguir os padrões femininos, ou seja, estar com roupas femininas, maquiagem, etc.

Quando questionada se no ambiente escolar, durante a infância, adolescência e juventude foi acolhida ou vítima de preconceito, *Shai* conta:

É assim, tem aquela confusão que fazem, quanto ao próprio papel de gênero, pelo fato eu de jogar futsal, de praticar esportes em geral, mas o mais forte era o futsal, era atleta da equipe. Então tinha aquela coisa do ‘a machorra’, ‘a mané macho’, mas eu não sei se, talvez, até por isso que eu ter me buscado me arrumar mais um pouco na época (Shai, 2021).

Ao falar da experiência no ensino médio nas relações da diversidade sexual e de gênero, *Shai* comenta que sempre estudou em um colégio católico (particular), mas que ao chegar no último ano decidiu pedir transferência para uma escola pública. A escola na qual estudava apresentava muitas regras que estavam em desacordo com os princípios de *Shai*, mas em nenhum momento foi relatado algum tipo de preconceito ou discriminação a respeito de diversidade sexual e de gênero.

Nossa sociedade tem como objetivo “fixar”, por meio de múltiplas estratégias e táticas, uma identidade que seja masculina e/ou feminina, dita como “normal” e imutável. E esse modelo de identidade sexual é voltado para o comportamento heterossexual. Sendo assim, a escola entra nesse comportamento, ou seja, ela precisa incentivar a sexualidade “normal” e ao mesmo tempo contê-la. As pessoas que passam pelo ambiente escolar deverão ser heterossexuais e serão incentivados/as para isso.

Em contrapartida, a sexualidade não poderá ser aprendida, será adiada para depois da escola, para a vida adulta. E para que isso seja possível, é preciso manter a inocência e a pureza das crianças/adolescentes por meio do silenciamento e negação dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Agora, se houver alguém que expresse, de forma mais evidente sua sexualidade, esta será alvo de redobrada vigilância, vistos/as como pessoas que se desviam do esperado (LOURO, 1999).

Sobre a convivência no ambiente escolar, *Leandro* afirma que foi vítima de preconceito e discriminação, pois em sua avaliação a escola não estava preparada. Hoje ele tem uma visão diferente, por exemplo, quando chega na escola, ele afirma que é homossexual, tanto para professores/as como também para os/as estudantes. Ele percebe que a “aceitação” é maior, mas na sua concepção ainda existem aqueles/as que têm preconceito.

Nesse viés, Louro (1997, p. 64) diz que:

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

As instituições de ensino estão em transformação. O aumento da presença feminina em salas de aula, o aumento da visibilidade LGBT pela mídia, as discussões sobre sexo e sexualidade diante da expansão da AIDS, o avanço das formas e meios de comunicação são processos que atravessam a escola e que não há como passar despercebido. Esses processos transformam antigas barreiras sociais, de tempo e de espaço, ao abrir caminhos de socialização com múltiplos sujeitos, troca de saberes, modos de vida, comportamentos e valores, que antes eram impensáveis. Aqui é importante salientar que não somente as escolas são afetadas por essa transformação, mas, também, todas as instituições sociais (LOURO, 1997).

Em suas experiências em sala de aula como professor, *Leandro* considera que esse preconceito/negação acontece com mais frequência com alunos/as do ensino fundamental 2 (6º/7º ano), em que há risadas, fazem caretas e dizem palavras preconceituosas do tipo “que nojo”.

É perceptível que a desinformação, juntamente acompanhada de preconceito e/ou discriminação, se inicia muito cedo na vida das pessoas. Ao refletir sobre o depoimento de *Leandro*, no qual os/as estudantes do 6º/7º ano demonstram tal comportamento, ou seja, estudantes que têm em média 12 ou 13 anos de idade já apresentam preconceitos e discriminações, afirma o que Louro (1999, p. 19) diz: “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”.

Abro espaço para discutir sobre preconceito e discriminação, partindo da ideia de que o preconceito está presente nas relações sociais cotidianas. O preconceito é a mola central e o reprodutor mais eficiente da discriminação e da exclusão, juntamente da violência. Assim, o preconceito se institui em um mecanismo eficiente e atuante, que exerce em todas as esferas da vida. Os múltiplos preconceitos de gênero, de cor, de classe, entre outros, acontecem em espaços individuais e coletivos, em lugares públicos e privados.

Existem os mais variados tipos de preconceitos, nas relações estéticas, socioeconômica, raça, gênero, etc. O preconceito se manifesta como produtor e reprodutor de situações de controle, menosprezo, humilhação, desqualificação, intimidação, discriminação, fracasso, o que contribui para a exclusão entre gêneros, no ambiente de trabalho, nas posições de poder, nos espaços morais e éticos. Quando o preconceito estabelece a distinção entre/sobre os/as outros/as, então se inicia a discriminação. Segundo Lourdes Bandeira e Analía Soria Batista (2002, p. 131), “o preconceito passa pela relação social, pela atribuição identitária e auto-identificação, que nega duplamente a alteridade, seja como negação do outro, seja como autonegação”.

Assim, o preconceito parte do desconhecido, do estranhamento e da hostilidade. Parte da ideia de uma crença prévia sobre algo ou alguém, de preferência partindo do pressuposto de uma inferioridade. É um conceito cultivado da opinião, antes mesmo de compreender o outro na sua alteridade. Como exemplo, existem os preconceitos contra as mulheres, aos/as negros/as, os homossexuais, idosos, obesos/as, deficientes, etc.

Já a palavra discriminar, segundo Nei Lopes (2006), tem o significado de distinguir, diferenciar e discernir. É usada também na definição do tratamento desfavorável dispensado de maneira arbitrária a alguns grupos humanos. Utiliza-se tanto na forma positiva como também na negativa. De maneira positiva, é empregada na relação com a

promoção de políticas de ações afirmativas a grupos discriminados historicamente e, na forma negativa, na forma radical de segregação.

Para Nilma Nilo Gomes (2005, p. 55):

A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. Devemos tomar cuidado para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito.

O preconceito, tomado a partir da opinião acrítica pela tradição, costume ou por uma autoridade, levará a possuir uma falsa verdade, assumindo assim o preconceito. Na sequência surge a discriminação, uma maneira de usar a violência como meio de justificação do preconceito. Alguns exemplos podem ser expressos por falas do tipo: “Lugar de traveco é no cemitério”; “isso é falta de porrada quando era criança”; “quem gosta de dar, gosta de apanhar”; “eu não trabalho com sapatão”.

E dentro do ambiente escolar não é diferente, ou seja, o preconceito e a discriminação acontecem. Segundo Vera Candau (2007), ao tratar da violência dentro da instituição de ensino ela é concebida como um “processo de fora para dentro”. Portanto, a violência que se encontra presente na sociedade adentra a escola, o que acaba afetando suas estruturas, mas também se constitui em um processo produzido no interior da dinâmica escolar, porque a escola também (re) produz violência e impacta a sociedade de igual forma.

Ao ser questionado se tinha acesso às informações sobre diversidade sexual e de gênero durante o período que frequentou a escola, *Leandro* diz que nunca houve uma aula sobre o tema ou alguma formação. Conta também que nunca buscou por essas informações na época.

Sobre a experiência escolar em relação a sua orientação sexual, *Bel* relata:

Era uma época também que ninguém vinha conversar com a gente. Eu me lembro assim, falando de outros preconceitos, de outros bullying, por exemplo, as minhas amigas negras, que o bairro que eu morava quando criança era de predomínio de negros, e ela sofria muito na escola, era chamada de negra macaca, e ninguém fazia nada, nem direção, nem orientação, então assim, eu percebi que eles riam de mim, me chamavam de esquisita, eu via isso, ‘a Bel não sabe se é menino ou menina’, e ninguém, e as professoras também, com certeza conversavam isso no conselho de classe, e por que não veio um dia, uma orientação conversar

comigo, nunca ninguém veio conversar comigo, nenhuma professora, nenhuma orientação, nada, nada, nada. É um assunto que não se falava, isso na década de 80. É recente, se a gente for analisar, é recente. Imagina quem veio antes de mim, deve ter sofrido muito (Bel, 2021).

Infelizmente, a instituição de ensino é um dos espaços mais difíceis para que uma pessoa reconheça sua condição LGBT. A escola nega e ignora as pessoas que fogem da norma heteronormativa, supondo que só possa haver apenas um tipo de desejo sexual, que é considerado inato a todos e deve ter como objetivo, um indivíduo do sexo oposto. Dessa forma, isso contribui para que uma minoria de adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos.

Nessa perspectiva, Louro (p. 61, 1997) discute sobre a convivência dentro do ambiente escolar:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. 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.

Bel lembra que quando estava na 6ª série do ensino fundamental a professora fez uma dinâmica onde separou as meninas de um lado e os meninos do outro. Nesse momento, ela acabou ficando no meio da sala, sem saber para que lado ir. Ela ainda comenta que não se enquadrava com as meninas e com os meninos, pois gostava de história em quadrinhos, de ler e ver filmes, muito diferente dos dois gêneros. *Bel* relata que depois dessa experiência ela percebeu que era diferente e que sua trajetória não seria fácil.

Essa cena eu tenho até hoje na minha cabeça, e a gente se olhou por alguns segundos (professora e Bel) e depois eu fui me arrastando, devagarzinho para as meninas, mas foi naquela hora que eu disse assim, que me caiu a ficha, "Poxa vida, tô ferrada, eu tô ferrada" (Bel, 2021).

Esse diálogo parecia inofensivo para a professora na época, ou seja, a separação de

menino para um lado e menina para outro. Mas é importante perguntar: eu me encaixo no binário? Eu preciso escolher apenas um dos dois? Por que apenas menino ou menina? A fala da professora não era apenas uma ideia que acontecia dentro da sala de aula, mas em todo ambiente escolar. Louro (1997, p. 58) afirma:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

Quando questionada se tinha acesso às informações sobre diversidade sexual e de gênero na escola ou quando era criança/adolescente, *Bel* relata que quando era discutido era no viés masculino. Não se falava das lésbicas, as quais eram denominadas de “sapatão”. Por não haver essa discussão, *Bel* acreditava que era a única pessoa a ser lésbica. Só por volta do início da década de 1990, com a utilização da *internet*, é que ela começou a ver outras pessoas com a mesma orientação sexual. *Bel* ainda ressalta:

Foi um silêncio durante décadas, anos escondida. Por isso que eu te falo, coloca meu nome, não quero mais esconder nada de ninguém, gente. Só tenho mais uns 20 anos de vida pela frente, eu quero viver esses 20 anos sendo quem eu sou (Bel, 2021).

Louro (p. 121, 1997) nos faz refletir sobre essa situação ao comentar:

As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas.

Ao ser questionada como se sentia no ambiente escolar em relação à sua orientação sexual e à sua identidade de gênero, *Gabriela* relata:

Eu hoje consigo entender que eu nunca fui objeto pejorativo [...]. Objeto pejorativo como se eu tivesse uma orientação diferente da heteronormativa, eu vou te falar porque, porque os apelidos que eu

convivia sempre foi ‘mariquinha’, ‘mané mulher’, ‘mulherzinha’. Se tu olhar aí, são todos apelidos femininos, não é como veado, bixa. Então o que me atravessava não era a orientação de gênero, era a identidade de gênero. Era um corpo que performativizava, que estava se comportando como uma mulher, e isso para a visão deles não era normal (Gabriela, 2021).

A ideia de ter um corpo que performatizava um comportamento feminino nos remete para a discussão empreendida por Judith Butler sobre um dos temas centrais em boa parte de suas obras, ou seja, “performatividade de gênero”. Segundo a autora, para o gênero se tornar manifesto e ter uma experiência concreta, se faz necessário a ação do gênero na relação de uma performance repetida.

Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação [...]. O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero (BUTLER, 2003, p. 200).

Portanto, esse processo de manifestar e (re) atualizar o gênero é a performatividade, pois performatividade é reinventar ou repetir as normas por meio das quais nos constituímos. Não é algo que é fabricado radicalmente a partir de um sujeito sexuado genericamente. É uma repetição de normas que constituem o sujeito, que não podem ser menosprezadas por vontade própria. São normas que configuram, estimulam e determinam ao sujeito de gênero, como também, contribuem para recursos que contribuem para a resistência, a subversão e o deslocamento (BUTLER, 2002).

Judith Butler (2002) continua seu pensamento ao dizer que a noção de uma dualidade sexual encontrada no corpo, ou até mesmo na mente, é uma consequência das normas de gênero, não a causa delas. Sendo assim, aquilo que muitos cientistas tentam encontrar como uma evidência da masculinidade ou feminilidade é, antes de tudo, a competência esperada da performatividade de gênero da pessoa que está sendo julgada/analísada. A autora complementa ao dizer que se os atributos ou atos do gênero, ou seja, como o corpo demonstra ou produz sua significação cultural acontece de forma

performativa, então não pode haver uma identidade preexistente em que possa ser medido; não poderia haver atos de gênero verdadeiros ou falsos, e assim, a postulação de uma identidade de gênero dita como verdadeira se tornaria uma ficção reguladora.

Louro (1997) salienta que dentro das instituições a linguagem é o campo mais eficaz e persistente na composição das distinções e das desigualdades. A linguagem atravessa e constitui a maioria das nossas práticas, pois passa a ideia de ser “natural”. Mas é importante repensar, pois ela não apenas expressa relações, poderes, lugares, mas também os institui, produz e pretende fixar diferenças.

Ainda sobre a linguagem, Louro (1997, p. 67) contribui de maneira significativa, ao dizer que:

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc). Além disso, 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.

Assim, é perceptível que haja o ocultamento ou a negação das pessoas que se afirmam LGBT pela escola. Ao manter o silenciamento dessas pessoas, isso contribui para que não sejam vistas/ouvidas, ou seja, são rejeitadas, não são percebidas quando sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação, o que colabora para a evasão do/a estudante. A falta do diálogo garante que o comportamento heterossexual seja visto como “normal”, e que qualquer pessoa que se manifeste diferente seja nomeada como desviante, indesejada e/ou ridícula.

Na sua visão, a escola sempre foi e continua a ser um lugar violento/hostil para as pessoas LGBT. Sobre isso *Gabriela* enfatiza:

Todas as pesquisas mostram isso, porque a tendência é você expulsar e demonstra que 90% da nossa população trans, tô falando meu lugar, estão na prostituição. Elas saem muito cedo da escola. Então, eu resisti, eu como outra, resistimos. A gente nunca sabe como, mas foi aqueles artificios que tem na escola: ‘Ah, você é gay, mas é muito inteligente’. Você sempre tem que tá se superando. Para você ser aceita, você tem que

ser a melhor na sala, você tem que sempre fazer o melhor trabalho, você sempre tem que fazer a melhor performance, sempre tem que apresentar a melhor, e isso cansa também. A gente sabe que é muito mais cobrada, mas nessa cobrança também me fortaleceu para que eu pudesse ser melhor, fazer mais, mas isso sempre houve na escola, e isso foi uma dificuldade também, não dá para negar. A gente para estar nesse lugar, a gente tem que superar as expectativas e não pode ser boa, a gente tem que ser ótima (Gabriela, 2021).

Interessante a fala de *Gabriela* sobre os mecanismos utilizados para ser “aceita” na escola. Ela teve que provar que era mais inteligente que os demais, ela teve que superar as expectativas que o grupo tinha a seu respeito. O/a estudante que apresente um comportamento diferente do padrão do gênero binário e da heteronormatividade irá sofrer represálias e hostilidades, pois a pessoa LGBT é vista com outros olhares. Há uma desinformação a respeito desse sujeito e de sua forma de ser e estar no mundo, criando-se uma visão monstruosa sobre aquele que é diferente.

Nesse viés, a pessoa se obriga a criar alternativas para que as pessoas do seu convívio não a desqualifiquem. E isso acontece por meio de boas notas escolares, inteligência, comportamento solícito e prestativo com os demais estudantes. Muitas vezes, esta “aceitação” ocorre quando a pessoa faz todas as atividades e coloca o nome do/a colega. Certamente se *Gabriela* não fosse uma aluna dedicada aos estudos ela receberia interdições do grupo.

Por mais que a instituição de ensino tente esconder e/ou não discutir sobre as questões de gênero e sexualidade, “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 1997, p. 89).

Por outro lado, há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não “entrarão” na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula - assumidamente ou não - nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 1997, p. 131).

Gabriela reforça que a escola foi um lugar violento, agressivo e não sabe como resistiu e até mesmo como chegou a querer ser professora. Ressalta que teve algumas professoras que foram acolhedoras, mas que os professores foram mais violentos. Ela argumenta que desde o quinto ano do ensino fundamental sua vida foi um calvário, sendo muito difícil permanecer nesse ambiente, mas reforça que foi um lugar que lhe deu oportunidade para ela ser professora, foi a escola que a transformou de alguma maneira, foi a escola que lhe possibilitou exercer a docência, de ter uma condição financeira e de se estabelecer.

Andrade (2013, p. 56) faz uma reflexão que ajuda a compreender o que *Gabriela* vivenciou no ambiente escolar:

A travesti, neste caso, é vista como a peste, a pestinha da escola, tal qual são tratados os alunos e as alunas que fogem à regra e à disciplina. São transgressores, são pestes, são pestinhas, como costumamos dizer. Porém, a travesti não precisa fazer o que a escola chama de danação, sua presença já é uma danação. O fato de estar na escola com uma roupa que, segundo a sociedade, não combina com seu sexo biológico já é uma transgressão, já é um crime, por isso ela é classificada e definida como anormal. [...] . A travesti pode ser negada, pode ser excluída, pode ser vista como um soldado que não está apto para o treinamento. Mas a travesti pode ser aceita, pode ficar no espaço, pode entrar na ordem disciplinar; ela vai ser esquadrihada dos pés à cabeça, ela vai ser forçada, em vários momentos, a aprender a arte do corpo humano, a fazer, no corpo, uma arte que não é sua. A intenção, obviamente, é fazer com que ela se torne mais obediente e útil.

Sobre as amigas na escola, ela relata que se aproximava das meninas e que não haveria possibilidade de ser diferente. Ela sempre teve apoio das meninas, e elas a protegiam. Essa era mais uma estratégia para poder se manter na escola. *Gabriela* ainda enfatiza que, por tentar sempre ser a melhor, por exemplo, ao fazer um trabalho de escola, ela colocava nomes de outros/as alunos/as que não faziam absolutamente nada, e eles/as a procuravam para colocar o nome. Em suas palavras:

Eu já deixava tudo prontinho, eu já sabia que eles iam pedir. Essas são as estratégias que você usa para poder existir e que continua até hoje, no doutorado, em tudo, você precisa ter estratégias para estar nesse mundo heteronormativo (Gabriela, 2021).

Ao ser questionada se tinha acesso às informações de diversidade sexual e de gênero, *Gabriela* afirma que não, nem mesmo na formação acadêmica, nunca teve acesso a

respeito disso. *Gabriela* começa a ter contato com as discussões teóricas e políticas de gênero, sexualidade e travestilidade quando entra no movimento de travesti e transexual. Ela comenta que no Brasil os movimentos começam a surgir a partir da redemocratização do país, os movimentos LGBTT, mas é um movimento em oposição ao rótulo sobre a peste gay associado ao homossexual. O movimento começa a surgir nesse contexto, mas vai se ampliando.

Gabriela começa a participar do movimento de prevenção à AIDS, e na sequência segue para o movimento LGBTT e depois vai para o movimento Trans. Ela menciona o Plano Nacional LGBTT¹⁵, o qual ajudou a construir, e que vem dessa trajetória de construção política. Ela afirma que não faz parte desde o início do movimento Trans, que surgiu no Rio de Janeiro, mas vai nessa trajetória. Ela comenta sobre construir em Tubarão - SC uma ONG chamada GATA, construída para essa discussão. *Gabriela* inicia nesses movimentos após a entrada no mestrado, para poder discutir sobre essas questões.

Gabriela conta que o movimento pedia por visibilidade e criava algumas possibilidades. E assim ela foi candidata a vereadora para dar visibilidade, sendo a primeira candidata travesti na região. Esse movimento proporcionava discussões, como a necessidade de colocar pautas de pessoas Trans, depois Trans na educação. Na fala de *Gabriela*:

O movimento de alguma forma força a academia a lidar com essas políticas. O movimento acaba produzindo esses fenômenos também que já existem, só que eles forçam a criar teorias, criar problematizações, pensar sobre isso (Gabriela, 2021).

Em seu depoimento, é possível relacionar o que Hannah Arendt (1987, p. 188-189) nos diz a respeito da valorização da diferença como algo positivo, que contribui e enriquece os ambientes sociais nos quais vivemos.

Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens [e as mulheres] não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons poderiam comunicar as suas necessidades imediatas e idênticas. Ser diferente não equivale a ser outro – ou seja, não equivale a possuir essa curiosa qualidade de “alteridade”, comum a tudo o que existe

¹⁵ Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBTT, que tem por objetivo o esforço do Governo e da Sociedade Civil na busca de políticas públicas que consigam responder às necessidades, potencialidades e direitos da população envolvida, a partir de sua implementação. Desenvolvido no ano de 2009.

e que, para a filosofia medieval, é uma das quatro características básicas e universais que transcendem todas as qualidades particulares. A alteridade é, sem dúvida, um aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem a distinguir de outra.

Ainda nessa questão, *Gabriela* afirma que foi o movimento que proporcionou a ela ingressar no mestrado, pois não era um projeto de vida. Foi o movimento que ajudou a ter o empoderamento e entrar no mestrado no ano de 2013. Ela ingressou no mestrado após uma carreira consolidada como professora, pois ela reforça que não teve uma trajetória como muitas mulheres cisgênero, que fizeram graduação, foram para o mestrado e doutorado e na sequência professoras da Universidade. Ela tem outro movimento, pois *Gabriela* comenta que a entrada de pessoas Trans nas Universidade é muito recente, apenas 0,01% entram em uma graduação, o que torna mais difícil o acesso ao mestrado e doutorado. “*A gente tem pessoas Trans na história, mas a gente não tem pessoas ainda intelectuais, pessoas que assumam essa pauta*”.

Realmente, é grande o número de pessoas trans/travestis expulsas de casa, que não conseguem concluir os estudos e, por conta disso, recorrem à prostituição, para que consigam sobreviver, visto que as vagas de empregos “formais” muitas vezes são negadas. Mas existem exemplos de pessoas trans/travestis que conseguiram chegar à universidade e que também obtiveram títulos de mestre/as e/ou doutores/as. Luma Nogueira de Andrade é um exemplo, ela foi a primeira travesti do Brasil a ter o título de doutora.

Outra professora foi Leilane Assunção Silva, historiadora, mestra e doutora em Ciências Sociais. Temos também Megg Rayara Gomes de Oliveira, licenciada em Desenho, mestra e doutora em Educação. Jaqueline Gomes de Jesus é professora de Psicologia, mestra e doutora em Psicologia Social. Isso prova que há pessoas intelectuais na educação com os títulos de mestra e doutora, mas claro, ainda longe de ser o ideal.

Nesta seção foi possível perceber os percursos dos/as interlocutores/as no quesito família e educação. Ao se tratar da família, cada pessoa teve seu momento para declarar à família sobre sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. Até mesmo a confusão que a própria pessoa passou até conseguir entender sobre sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. Algo que foi perceptível é a negação quanto a sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, pois nossa sociedade estabeleceu um modelo a ser seguido, ou seja, ser hétero, ter comportamentos que não sejam desviantes.

Quando discutido sobre as experiências escolares, os/as interlocutores/as concordaram que em algum momento foram vítimas de preconceito e/ou discriminação dentro do ambiente escolar.

Algo que também foi detectado nas narrativas foi a respeito da falta de informações sobre diversidade sexual e de gênero. Para alguns/mas, estavam em outra época, ou seja, não era discutido sobre o assunto, e quando acontecia, era no viés comédia ou piadas. Ainda nesse sentido, foi constatado que não houve interesse em buscar por essas orientações.

Na próxima seção será discutida a escolha pela docência enquanto profissão e a diversidade sexual e de gênero no processo de formação para o magistério.

3. A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA: DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

Nesta seção serão discutidas as motivações que levaram os sujeitos desta pesquisa a escolherem a docência como profissão. Alguns questionamentos guiam esta reflexão: como essa pessoa foi recebida no ensino superior diante da sua orientação sexual e/ou identidade de gênero? Aconteceram debates a respeito de diversidade sexual e de gênero no curso no qual estudou? Dentro da instituição de ensino foi presenciado preconceito e/ou discriminação em relação a identidade de gênero e/ou orientação sexual?

3.1 A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Louro (1998) nos diz que pela afirmação ou pelo silenciamento, em todo lugar, seja em espaços públicos ou privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, em que é imposta uma determinada identidade e prática sexual, e reprimidas/marginalizadas outras. E que muitos outros lugares, como por exemplo a mídia, a Igreja, a justiça, a escola, também praticam tal pedagogia, de tal maneira que contribuem para a legitimação e denegação dos sujeitos. Louro (1998, p. 17) complementa: “Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero”.

Diante disso,

A escola é, ou pode ser entendida tal qual uma instituição da esfera da política, então ela terá que lidar com a regulação e com os consentimentos, mas não só, terá que se ater ao dissenso das classificações dos corpos que ainda não se instituiu como discurso, mas pode ser encontrado no silêncio, na violência ou nos antagonismos contemporâneos (PRADO; NOGUEIRA; MARTINS, 2013, p. 32).

Aqui é importante ressaltar que não apenas a escola desempenha esse papel, mas também as instituições em nível superior. Nas narrativas feitas pelos/as interlocutores/as, será possível perceber que mesmo em nível superior o silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidade permanecem. Quando feita essa discussão, acontece em uma disciplina isolada, apenas uma única vez.

Nesse viés, é possível perceber nas relações sociais e institucionais que as expressões de sexualidade e gênero que divergem da heteronormatividade, “tornam-se uma

categoria social legitimada por diferentes formas de desigualdade e exclusão social, uma experiência sexual e de gênero crivada pela experiência social de ter menos direitos sociais” (PRADO; NOGUEIRA; MARTINS, 2013, p. 37).

Ao fazer uma análise sobre essas questões, é perceptível que o problema não está na pessoa dita como “diferente”, mas na norma ou na tentativa de normatizar, normalizar, fazer classificações e emoldurar as diversas singularidades em categorias reconhecíveis, com o objetivo de incumbir valor, seja positivo ou negativo, aos distintos modos de existência.

Mesmo sabendo que o ambiente escolar pode ser hostil, preconceituoso e discriminatório - até mesmo porque os/as interlocutores/as responderam que sofreram algum tipo de preconceito e discriminação quando eram estudantes -, não impossibilitou que os/as quatro interlocutores/as escolhessem e exercessem a profissão docente. Nas narrativas que serão vistas a seguir, cada docente teve uma trajetória para a escolha do curso superior na área docente.

Teremos um caso que irá envolver o acaso, pois a pessoa não tinha ideia do que era licenciatura. O segundo já havia escolhido a profissão muito cedo, ou seja, havia aspectos de que escolheria ser professor desde quando era criança e também pela influência de uma ex-professora. O terceiro caso se desenvolve em sua infância, pois desde pequena gostava de arte, mas descobriu sua paixão pela docência apenas quando foi lecionar. O último caso relaciona o motivo pela docência como única opção, ou seja, não seria possível ter outra profissão que iria garantir uma segurança como a educação.

Marta Nörnberg e Maiane Ourique (2018, p. 362) contribuem com o seguinte pensamento:

Ser acadêmico de um curso de licenciatura não é uma condição cuja identidade passa a ser constituída a partir do ingresso no curso de Ensino Superior ou do acesso aos conteúdos abordados ao longo da formação acadêmica. Muito antes disso, além de ter frequentado a Escola Básica, o acadêmico já circulou por outros espaços socioculturais, vivenciando formas distintas de apreensão da realidade e de produção das relações sociais, desenvolvendo modos peculiares de produção e interação com a informação e o conhecimento. Aprendizados que, muitas vezes, produzem relações e sentidos; contudo, nem sempre reconhecidos pelos professores formadores como relevantes ao processo formativo.

Shai foi questionada a respeito de suas motivações para exercer a docência como profissão, e ela conta que foi por acaso. Na época, *Shai* queria estudar educação física, mas

bacharelado. Ela conseguiu, por meio do vestibular, passar para a Universidade Federal de Santa Catarina, mas isso gerou um conflito familiar. Acreditando que uma das causas era seu pai, pois não estava acreditando que a filha mais velha estava saindo de casa, para morar em Florianópolis (SC). Como *Shai* ainda não tinha 18 anos, isso a impossibilitou, pois os pais eram os responsáveis, e seu pai não permitiu.

A partir dessa situação, ela foi estudar licenciatura em Educação Física na Universidade do Extremo Sul Catarinense, na cidade de Criciúma (SC), mas sem saber direito a diferença entre bacharelado e licenciatura. A escolha da licenciatura deu-se por motivos financeiros. Quando estava no segundo semestre, tentou transferir para bacharel, mas como era bolsista parcial do Programa Universidade Para Todos - PROUNI¹⁶ não foi permitido fazer a troca de curso. Mas comenta que esse olhar mudou quando conseguiu um estágio na educação. A diretora da escola, comenta *Shai*, era maravilhosa. *Shai* poderia chegar com “ideias malucas”, mas a diretora sempre tentava colocar em prática. E a partir disso, ela começou a gostar da educação. Na sequência, *Shai* entrou para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID¹⁷, e se interessou ainda mais pela educação. Os/as professores/as que participavam do PIBID a ajudaram a perceber que era a licenciatura que ela queria.

Segundo Maria Isabel da Cunha (1989, p. 81), “algumas decisões quanto à profissão ocorrem muito mais como fruto da experiência pessoal, meio ao acaso, do que decisões pré-determinadas ao magistério”. A escolha por um curso superior, na maioria das vezes, é feita às cegas, pois há um leque de cursos disponíveis, e diante disso a desinformação é predominante. Pode acontecer da pessoa escolher um curso almejando uma determinada realização e ao final perceber que está muito distante ou até mesmo não ser mais o que ela deseja. O contrário também pode acontecer, ou seja, a pessoa inicia em um curso sem entender qual o objetivo, e ao longo dos semestres percebe a paixão pela área que escolheu.

A respeito do ingresso do/a estudante em um curso de formação de professores/as, Nörnberg e Ourique (2018, p. 350) respaldam seu argumento na falta de conhecimentos na iniciação do curso. Em contrapartida, elas sugerem:

¹⁶ O Programa Universidade Para Todos (Prouni) oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas.

¹⁷ O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

Nossa aposta é de que a composição desse panorama permitiria aos professores formadores ampliar sua atitude metodológica, na medida em que poderiam conhecer melhor os campos de interesse e as demandas dos estudantes, esclarecendo, em contrapartida, o papel e os limites da profissão docente. A compreensão produzida em torno dessas dimensões aproximar-se-ia, ainda, de uma concepção mais integral ou humana acerca do próprio processo formativo.

Discutir com os/as estudantes que iniciam em determinado curso sobre o que representa profissionalmente seus estudos irá proporcionar um rendimento mais satisfatório para os cursos. Muitas vezes só é possível ter essa noção com os estágios obrigatórios, que acontecem, em alguns casos, na metade ou final do curso. Assim como aconteceu com *Shai* - ao mudar sua percepção sobre a docência no momento do estágio - Nörnberg e Ourique (2018, p. 352) corroboram com o pensamento, em que

Considerando situações observadas durante o processo de acompanhamento dos acadêmicos via análise dos seus relatórios de estágio, percebemos que, algumas vezes, não eram os denominados saberes da formação – definidos pelo programa curricular dos cursos em estudo – que sustentavam suas ações. Eram saberes com uma inscrição formativa de outros espaços que predominavam em sua forma de explicar as razões de sua ação docente.

Ao ser questionada como foi a experiência no ensino superior, *Shai* conta que o curso de Educação Física tem o estereótipo que as meninas são “*as sapatas da licenciatura*”, mas que em nenhum momento sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação.

Quando questionado sobre os motivos que o fez escolher a docência como profissão, Leandro conta:

Primeiramente, desde que eu era pequeno. Eu sempre me coloquei como professor, sempre era professor, com meu quadrinho, andando de um lado para o outro, desde 6/7 anos de idade. Colocava os ursinhos, os bonecos, e eles foram meus primeiros alunos. E o que aprendia na escola, eu repassava para os meus brinquedos. Eu alfabetizei uma criança quando eu tinha uns 10 anos, e a criança tinha uns 5, aprendeu a ler, sabia escrever e copiar. Então sempre me motivei a ser professor, durante a graduação sempre quis ser, durante o ensino médio, ensino fundamental, e eu troquei várias vezes, eu já quis ser professor de geografia, já quis ser de história, de ciências, de química, de física, já fui, na verdade (de física e química), de biologia, já quis ser professor de várias disciplinas. Matemática, que é uma das atuais, que eu sou hoje,

mas sempre quis ser professor. E o que me motiva a ser professor de matemática, era primeiro por eu gostar muito de matemática e segundo, pela minha professora de ensino médio de matemática, em me motivar e ver a motivação dela. O amor que ela tinha para ensinar e uma turma que ninguém gostava dela, mas que ela tinha amor pelo ensino e ela queria que a gente aprendesse mesmo, e quem pegava isso, levava ela como uma mãe. Então, também foi uma das minhas motivações como professor (Leandro, 2021).

A reprodução que *Leandro* fazia quando criança, ou seja, o que aprendia na escola transmitia para seus ursinhos, está de acordo com o pensamento de Nadja Hermann (2002), ao informar que uma das formas de aprender e estar inserido em uma organização cultural é através da imitação de modelos conhecidos. É importante salientar que durante o processo de desenvolvimento profissional posturas e práticas discursivas expressas se discorrem de situações presenciadas e interiorizadas.

Christoph Wulf (2016, p. 556) concorda com essa ideia - imitação de modelos conhecidos -, de maneira que:

Aprendemos por mimetismo formas de saber prático, ao longo de processos que implicam o corpo e os sentidos. Esse saber prático permite agir com competência dentro das organizações e das instituições. O saber ritual constitui parcela significativa desse saber social prático, que insere as instituições nos corpos e os habilita a orientar-se em um contexto social. Nos processos miméticos, o indivíduo adquire as imagens, os esquemas e os movimentos que lhe darão a capacidade de agir.

Outro fator que contribuiu para *Leandro* escolher a docência foi a experiência de ter uma professora que amava o que fazia, em transmitir com sabedoria o ensino. No momento que percebemos alguém transmitindo com dedicação sua profissão isso se torna memorável, de modo que proporcionou a *Leandro* escolher a docência pela referência proporcionada por essa professora.

Durante a entrevista, foi solicitado para *Leandro* comentar como aconteceu sua chegada em uma graduação de licenciatura. Ele conta que ao iniciar a graduação estava envolvido com a religião. Mesmo as pessoas a sua volta conversando que ele era homossexual, *Leandro* relutava sobre isso. Mas teve um momento em que ele entendeu quem ele realmente era e foi acolhido pelos/as colegas da graduação.

Ao dizer que foi acolhido pelos/as colegas, podemos perceber que ainda se espera a “aceitação” das outras pessoas diante da orientação sexual e/ou de gênero. Devemos estar questionando as ordens estabelecidas, ou seja, o certo não é acolher todas as pessoas,

independente da sua raça, etnia, religião, sexo, gênero e entre tantas outras formas de pluralidade que as universidades recebem?

Bel, ao ser questionada sobre as motivações para escolher a docência como profissão, relata:

Eu, desde pequenininha adorava desenhar, era muito ligada a arte, a música, o teatro, o desenho principalmente. Eu gosto muito de desenhar, eu faço história em quadrinho, faço xilogravura, eu tenho o desenho como um hábito que eu preservo desde criança, que a gente quando é criança desenha e depois vai abandonando. Eu desenho todo dia, eu não consigo ficar um dia sem desenhar, é quase que meu oxigênio, adoro, adoro, adoro. E eu percebi, eu quero trabalhar com alguma coisa com desenho, tanto que lá no CEDUP¹⁸, eu fiz edificações, só que era desenho técnico, e não era isso que eu quero. Fui para a faculdade fazer, na época era educação artística, mas eu fiz não pensando em ser professora, pensando em trabalhar com arte, mas não sabia o que. Inclusive, eu trabalhava na Unesc, na parte da extensão. Eu trabalhei dois anos como bolsista, e depois fui contratada. Então de 1996 a 2001, eu trabalhei na Unesc na parte administrativa, mas não era feliz naquela parte, de ficar dentro de uma sala, no computador, puxa vida, isso não é para mim. Aí surgiu o concurso da Prefeitura (Criciúma) em 2000, vou fazer esse concurso, vai que dá certo. Passei, putz, deu certo, tô ferrada agora. Aí assumi a sala de aula morrendo de medo, eu até peguei uma escola bem difícil na época, da periferia, uma escola mais pesadinha, mas me encantei, me encantei pela docência, me encantei pela leitura, pela pesquisa, tanto que hoje tenho mestrado, dou aula na universidade, então parece que me escolheu. Eu lembro que a minha mãe dizia “eu queria ser muito professora”, e a mãe dela não deixou, e eu dizia “nossa mãe, nem pensar em ser professora, tá louco”, porque eu tinha a lembrança da escola ruim. O legal é que, como eu sofri muito bullying, na verdade eu sofri muito bullying nem era por minha orientação (sexual), era mais pelo meu cabelo, porque meu cabelo é muito crespo, e na época não tinha acesso a produtos, então ele era seco, armado, hoje está na moda black power, mas na época era motivo de piada na escola, então me chamavam de urso do cabelo duro, que era um personagem que tinha na época, de desenho animado, então eu sofri muito, muito bullying, e hoje eu sou uma professora que sou totalmente contra bullying. Quando eu vejo um bullying, porque tem gente que sofre bullying e pratica, eu sou ao contrário, eu sou aquela que luta contra o bullying, a hora que eu vejo alguém sofrendo bullying, eu vou lá, dou um jeito de conversar, não castigar, mas tentar conversar com a pessoa. E tem bastante na escola ainda. Eu fico bem chateada quando alguém hoje ainda faz a pergunta sobre bullying, ‘aí, antes a gente não se importava’, se importava sim, como que não, se importava, só que não era falado. Hoje o pessoal tem essa liberdade. Então foi assim, na verdade, a docência me escolheu, foi um acaso, e deu certo, tanto que eu estou até hoje (Bel, 2021).

¹⁸ Centro de Educação Profissional, localizado na cidade de Criciúma - SC.

As narrativas de *Bel* contribuem para a discussão que as autoras Nörnberg e Ourique (2018) abordam, pois todo o processo de desenvolvimento profissional da docência está além do tempo da chegada à conclusão do curso. As ações/comportamentos feitos pelos/as docentes são construídos por meio de lembranças, experiências, processos educativos que foram desenvolvidos durante sua trajetória de vida, e que para cada pessoa ocorreu de maneira diferente, em contextos socioeconômicos e culturais.

Portanto, a maneira como o/a professor/a articula seus conhecimentos no cotidiano escolar permite compreender que o sujeito, ao escolher a docência como profissão, pode reativar elementos que outrora decorreram de experiências vivenciadas em outros espaços, ou até mesmo no próprio ambiente educacional. Assim como aconteceu com *Bel*, que durante sua infância/adolescência sofria *bullying* na escola, hoje, como professora, tenta dialogar com os/as estudantes quando percebe essas ações.

Outro assunto que *Bel* aborda é sobre o *bullying* que sofria na escola a respeito do cabelo crespo. Nilma Nilo Gomes (2003) aborda essa questão, ao dizer que a escola é mais do que um espaço de formação, de currículos, de disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas e conteúdos. A instituição de ensino pode ser considerada como um ambiente que interfere na construção da identidade negra. Na escola, a percepção sobre as pessoas negras e sua cultura pode valorizar identidades e diferenças, como também estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

É importante salientar que a identidade negra é também construída mediante a trajetória escolar desses sujeitos. Assim, “nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude” (GOMES, 2003, p. 172).

Ao dialogar sobre a identidade negra, a corporeidade e a estética, Gomes (2003, p. 173) ainda acrescenta:

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural. Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A

relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos.

Nesse sentido, faz-se necessário a discussão dessa temática nas formações dos/as docentes, para que possam levar para as salas de aula a abordagem sobre as diversidades étnico-culturais. De maneira que irá contribuir para a minimização dos preconceitos e/ou racismo às pessoas negras, mas não apenas entre os/as estudantes, como também entre os próprios professores/as, que muitas vezes encontramos frases preconceituosas e/ou racistas.

Segundo Gomes (2003, p. 174), “o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura”. Quando *Bel* conta sobre o *bullying* que sofria na escola a respeito do cabelo, faz pensar que a discussão sobre esse assunto não era abordada. E existe um vasto material que pode ser usado a respeito da manipulação do corpo e do cabelo das pessoas negras, assim como uma história ancestral e uma memória. A autora afirma que há uma discussão a ser desenvolvida sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre os processos de opressão que este tem recebido ao longo da história e que podem ajudar para uma atividade pedagógica, contribuindo para debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira.

Ao falar como foi sua chegada em uma graduação de licenciatura, *Bel* relata que entrou na universidade noiva, ninguém sabia, realmente, sua orientação sexual. Ela conta que durante sete anos colocou a sua orientação sexual em *standby*, tinha consciência de que era lésbica, mas, como tinha encontrado um parceiro legal, ficou mais tranquila. Então, durante a graduação, ela estava sem nenhum problema a respeito da sua orientação sexual. *Bel* complementa:

Mas é interessante, que hoje, depois de formada e revendo esses meus amigos, que nós fomos em 10 só, bem pouquinhos, e eu já falo para eles (sobre sua orientação sexual), “Nossa, Bel, demorou”, “Ô, Bel, só tu não enxergava”, e eu achando que estava escondida. Por que não falaram para mim assim: “Pô, Bel, por que tu não assumes quem tu é?” Eu acho que se alguém tivesse falado isso para mim, eu teria feito, eu penso assim, “Bel, vai viver tua vida, vai ser quem tu é”, gente, alguém me viu, alguém me olhou, alguém percebeu (Bel, 2021).

Esconder da sociedade a orientação sexual e/ou identidade de gênero não é uma

tarefa fácil. Vivemos em um mundo que classifica e estereotipa as pessoas, ou seja, não é possível ter comportamentos que fogem do binário. Uma mulher que tenha um comportamento “diferente” do esperado é classificada como lésbica, sapatão, sapata, machorra. Esse comportamento pode surgir apenas por não se vestir como a sociedade impõe (vista como a mulher “ideal”), espera-se que use um vestido, maquiagem, adereços, escovar os cabelos, não ter pelos, entre tantas outras coisas. Uma mulher que não tiver tal comportamento será classificada e/ou estereotipada.

Essa classificação não é apenas para a mulher, mas para todas as pessoas, sempre na visão do binário - masculino e feminino -, qualquer outro tipo de gênero que se apresente poderá passar pelas mesmas situações, pois a sociedade apenas consegue enxergar a classificação de homem e mulher.

Ao ser questionada sobre os motivos que a levaram a escolher a docência como profissão, *Gabriela* conta:

Então, novamente eu vou falar que eu fui muito expert, muito atendida. Eu percebi que o mundo seria difícil para mim, e eu percebi que não era qualquer profissão que eu iria conseguir um emprego, não adianta eu fazer uma graduação, eu não sou rica, eu não vou fazer por questão simplesmente de conhecimento, porque seria uma utopia da minha parte. Hoje eu posso fazer, se eu quiser fazer, mas na época não. Eu teria que fazer uma que eu pudesse trabalhar. “Aonde que eu descobri isso?” Sendo professora, e sendo professora concursada, porque eu sabia se eu não fosse concursada, todo momento eu podia ser tirada, então eu sabia que sendo concursada, tendo o concurso, eu passando o estágio probatório, seria muito mais difícil sair por questão de identidade de gênero, poderia ser por outros fatores, mas não por identidade de gênero. Então eu saquei isso, não porque eu tive motivações. Eu não tenho professora na família, eu nunca almejei porque a minha mãe foi professora, eu nunca almejei porque “Ah os professores me incentivaram a ser professora”, não, pelo contrário. Então eu saquei que eu precisava viver, que eu tinha que ter uma profissão, e onde que eu poderia atuar, sendo professora, até porque eu não tenho condições de ser médica, porque eu não tenho, eu sou pobre, não teria condições de pagar, na época que eu estudava não tinha esse mundaréu de programas que tem hoje, não existia isso, era tanto que era vestibular, não existia Enem, não existia nada disso, não tinha essas políticas como hoje existem (Gabriela, 2021).

Uma pesquisa feita por Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009, p. 69), intitulada “Professores do Brasil: impasses e desafios”, aponta que:

Entre outras variáveis que influenciam a abertura dos cursos para a

docência e a escolha dos estudantes, não podem ser descartadas as influências de mercado sobre a procura por certas licenciaturas, uma vez que entre elas há as que oferecem maiores ou mais diversificadas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e são, por vezes, mais bem remuneradas. Levantamento recente realizado pelo MEC aponta que em torno de 300 mil pessoas dão aulas no país em áreas diferentes daquelas em que se formaram.

Faz-se necessário refletir sobre a decisão de ser docente, que pode representar a concretização de um ideal, a efetivação de um desejo de contribuir na formação do outro e de si mesmo, a possibilidade de mobilidade social ou de emprego com certa estabilidade. Nesse viés, esse diálogo vai ao encontro do que *Gabriela* conta, ao salientar que iria proporcionar estabilidade, pois seria concursada.

Maria Assunção Flores (2012), ao abordar a escolha da profissão docente, aponta para três motivos: materiais ou práticos, que pode permitir oportunidades de emprego ou segurança social; motivos profissionais, nos quais o/a estudante desenvolve o gosto por uma determinada área de conhecimento, e motivos altruístas, que tem por objetivo a satisfação e o sentido pela responsabilidade em relação à educação de crianças e jovens.

Outro fator importante acontece quando a pessoa transexual ou travesti assume a docência, colocando-se em um lugar ameaçado. Ao resistir aos processos de exclusão em todas as esferas e reivindicar os espaços heterossexuais, essas pessoas têm um papel fundamental, ao abrir possibilidades para que outros/as transexuais e travestis possam também viver, trabalhar, formar uma família, estudar em todos os ambientes e não apenas destinados/as para determinados lugares, impostos pela sociedade.

Quando ingressou como professora, sua atuação iniciou com o primário, pois na época não precisava de licenciatura em Pedagogia, era necessário ter o magistério. Mas, com o passar dos anos, essa política estava passando por uma transformação, exigindo que tivessem graduação. Percebendo que precisaria continuar na profissão e que gostaria de lecionar com adultos, *Gabriela* inicia o curso de Letras. Ela ainda afirma que essa era a opção, pois na época era feito vestibular e só podia escolher dois cursos. Foi a partir disso que ela escolheu Letras e Ciências Biológicas. *Gabriela* enfatiza que escolheu a graduação de licenciatura porque saberia lidar melhor com sua identidade de gênero se trabalhasse com alunos adultos.

A sua transição começa paralelamente à graduação, ou seja, ela transita de *gay* para *trans* durante esse processo. Após o vestibular, *Gabriela* ingressa para o curso de Letras e

inicia os estudos na UNISUL¹⁹.

3.2 DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO ENSINO SUPERIOR

No que tange à educação, desde o século XVIII é perceptível a produção de um discurso acerca da sexualidade. Entretanto, para Michael Foucault (2010, p. 36), a instituição pedagógica, por sua vez, “concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores”. Portanto, no que diz respeito à produção discursiva da sexualidade, a escola emerge como uma das instituições que criam mecanismos do dispositivo da sexualidade, por meio de tecnologias do sexo, os corpos dos que compõem o espaço educacional podem ser controlados, através de estratégias de poder e de saber.

Sendo assim, a sexualidade entendida como um dispositivo está inscrita no jogo de poder, no qual produz saberes, que por sua vez instituem outras relações de poder. Este dispositivo é constituído por uma rede que se estabelece entre alguns elementos: “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo” (FOUCAULT, 2007, p. 244).

A partir desses mecanismos a educação tem criado e exercido uma pedagogia de gênero e da sexualidade, estabelecendo modos de viver a sexualidade e colocando em atuação tecnologias do governo. Portanto, diante dos elementos do dispositivo e da rede produzida em meio ao dito e ao não dito sobre a sexualidade configuram-se maneiras dos sujeitos viverem a sua sexualidade.

Interessante pensar que, segundo o Plano Nacional de Educação, na sua lei 13.005 de 25 de junho de 2014, é proposto sobre a importância da construção de uma prática pedagógica pautada em uma educação para a diversidade. Neste viés, seguem algumas propostas:

Promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das

¹⁹ Universidade do Sul de Santa Catarina, localizado em Tubarão - SC.

qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

Para que aconteça uma educação inclusiva, ou seja, incluir para a educação as relações étnico-raciais, sobre diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência, se faz necessário, segundo Rogério Diniz Junqueira (2014, p. 6), um “investimento permanente em favor da subversão dos valores hegemônicos e das relações de poder que nortearam a estruturação dessa escola”. Mas nada adianta estar escrito, estar em lei, se os/as docentes não estiverem dispostos “a romper os seus compromissos com uma educação normalizadora, (re) produtora e reiteradora dos ditames do classismo, da branquitude, da heteronormatividade, da corponormatividade etc.” (JUNQUEIRA, 2014, p. 7).

Quando questionada se na graduação havia debates, discussões a respeito da diversidade sexual e de gênero, *Shai* manifesta-se positivamente:

Teve bastante. Se não era dentro da Unesc, era muitas vezes de militância. Dentro da Unesc, na parte institucional, peca bastante. O que eu tinha, por exemplo, era às vezes, dentro da educação física que tinha essas discussões, por conta dos esportes, da exclusão, separação que fazem entre meninos e meninas. Mas, na Unesc, na parte institucional, é difícil ver. O que tinha muito, era o pessoal de militância organizada. Ou, às vezes, gente de fora que ocupava o espaço da Unesc, era ali que tinha bastante coisa. Eu lembro que tinha o pessoal de história, mas era o CA (Centro Acadêmico) que organizava. Mas isso, o curso de história que fazia bastante. Eu lembro que eu cheguei a participar de um CELEP, e eu conversei com um guri da pedagogia, ele estava comentando o problema que ele teve para fazer estágio, que não queria aceitar ele trabalhando na educação infantil. A pedagoga que vai lá e faz a coisinha rosa para menina, azul para menino, separa fila de menino, fila de menina, faz a oração na hora das refeições, e eu como professora de educação física, que pega educação infantil, eu estou sempre ali, em conflito. Eu já fiz aluno levar bronca de pedagoga. Assim, a hora do lanche, nas refeições faziam eles rezar. Quando eu pegava, “professora, ele não está rezando”. Um dia eu comecei a me emputecer, “vocês querem agradecer?”, então tá, vem cá todo mundo. Fiz eles fazerem uma filinha ali na hora, ali nas merendeiras, fiz eles agradecerem, agradecer para elas, que elas fizeram a comida. Conversei com eles: “quem fez a comida? Estava boa?” E às vezes, quando eu estava com outra turma, tipo, pegar duas turmas diferentes no lanche, e eu via a outra turma estava tomando bronca, porque não estava rezando (Shai, 2021).

Como visto anteriormente, o silenciamento muitas vezes permanece dentro das instituições de ensino. Para que haja uma mudança, é necessário que os currículos sejam

revisados, que sejam criados momentos de discussão a respeito da diversidade sexual e de gênero. Esse diálogo irá propiciar melhor entendimento e colaborar para situações que poderão ocorrer dentro das escolas, ou seja, preparar o/a educador. Assim, será possível evitar o silenciamento dentro das escolas, principalmente quando surgir momentos de preconceito e/ou discriminação.

Leandro foi questionado se durante a graduação houve debates, discussões a respeito de diversidade sexual e de gênero. Sobre esta questão ele comenta:

Por mais que eu me sinta acolhido, falta isso, a gente não tem essa discussão. Agora que está tendo uma disciplina, de um crédito, mas não tinha. Então agora que tá começando a ter alguma coisa, tem uma disciplina que discute isso, mas para o final da graduação, mas no meu tempo de graduação não tinha debate a este tipo, principalmente na minha graduação, que foi matemática, que sempre foi algo mais robótico, se a gente for ver, sempre algo mais máquina, do que pensamento (Leandro, 2021).

O depoimento de *Leandro* vai ao encontro da afirmação de Flores (2012, p. 12):

Se queremos nas escolas professores que refletem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função desse propósito, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica.

Nesse viés, é perceptível a necessidade de que os cursos de formação de professores (inicial e continuada) discutam sobre suas práticas. É preciso questionar o processo de tornar-se docente, no sentido de uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino - indagar a lógica estabelecida e procedimental que ainda prevalece em algumas concepções de futuros professores/as - e estimular a reflexão e a investigação sobre as práticas docentes, como também os valores e propósitos que estão velados aos eixos norteadores da formação.

No final da graduação, *Leandro* comenta que começou a ter contato com outras pessoas que discutiam sobre a temática. “*O pessoal do curso de história que discute com mais frequência, um curso de humanas*” (*Leandro, 2021*). Durante a graduação, *Leandro* também conta que a sua experiência em relação a sua orientação sexual foi tranquila, que não havia muitos problemas, o preconceito e discriminação acontecia mais no ensino médio.

Quando questionada se durante a graduação houve debates e discussões a respeito de diversidade sexual e de gênero, *Bel* relata que foi discutido apenas uma vez e que lembra de que maneira aconteceu.

Eu nunca esqueço, numa aula de psicologia, era psicologia da educação. E eu me lembro que ela [professora] fez um comentário assim: “qual o problema de uma mulher se apaixonar por uma mulher?” Eu me lembro desse trecho, da fala dela. E eu disse “Nossa, que legal”, daí uma amiga assim: “Aí, amiga, credo, que horror, tais louca?” Na hora, quando eu soltei o que eu pensava, opa, isso não pode, então quietinha de novo. Uma única vez. E o que acontece, eu sou de uma turma que só tinha meninas, tinha um rapaz, mas hétero. Mas hoje, por exemplo, eu falo isso porque enquanto professora, nossa, a quantidade de alunos gays no curso de Artes Visuais é muito grande. Acho que é onde o pessoal dessa orientação procura artes visuais, psicologia, pessoal das humanas (Bel, 2021).

Quando perguntada se houve debates a respeito de diversidade sexual e de gênero durante a graduação, *Gabriela* relata:

Não, não teria como [risadas]. Na época nem se falava nisso. Eu fui uma das pessoas que trabalhou em cima, junto com a professora Mariazinha (Maria Filomena), eu lembro bem desse fato, em cima dos parâmetros curriculares nacionais, porque eles eram mandados para análise dos professores, e a gente trabalhou, e eu lembro que eu trabalhei junto com ela, a gente trabalha bem a orientação sexual. Mas eu sei que era polêmico, e eu nem era politizada para estar fazendo um embate, nem tinha esse processo. Mas assim, dentro da Universidade eu sempre questioneei as ordens estabelecidas. Vamos supor: eu lembro que quando lia os poemas medievais, que eram as canções de amor, que eram um homem se passando por mulher, eu já sempre dizia, olha como aqui tem coisas gays (risadas), então eu sempre questionei. Quando Fernando Pessoa, que eu soube depois, que realmente ele tem uma escrita gay, tem os traços de homossexualidade na escrita dele, eu sempre questionei que ele era gay. Eu sempre tive essas questões muito fortes na universidade. E eu também fui liderança, eu fui presidente do centro acadêmico de Letras na Unisul, a gente promoveu a primeira semana de letras, foi um boom, as professoras me elogiaram. Tá aí, são as estratégias que tu usas. Até pouco tempo atrás, eles lembraram, que fui eu que liguei o centro, que fui eu que fiz acontecer. Então essas são as formas de resistência (Gabriela, 2021).

Gabriela conta que durante a graduação não teve problemas com preconceito e discriminação em relação a sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. Ela afirma que nesse período em que estava na universidade a maioria eram professoras, não havia quase professores. Ela relata sua experiência no ambiente universitário diante da sua identidade

de gênero:

Minha experiência foi muito boa, porque eu fui presidente do centro acadêmico, eu sempre estive envolvida com o movimento estudantil, eu sempre fui muito articulada nisso, então minha experiência foi muito significativa. Eu acredito que a minha entrada na universidade, ela também proporcionou para muitos professores se questionarem. Eu não tive problemas na graduação. Mas eu digo que houve quando eu fui fazer o estágio de docência, aí é outra coisa. Não foi na graduação, foi com a escola, que eles me chamaram, a professora do estágio, também eu sei disso, mas que ela disse que teria que saber ajeitar como essa realidade, mas assim, que eu não percebi automaticamente, não posso dizer que eu percebi preconceito, violência comigo, que eu já estava muito mais madura, já tinha uma carreira, mas ainda eu não estava no movimento ainda, foi muito depois (Gabriela, 2021).

Foi possível perceber que ao se abordar a discussão sobre diversidade sexual e de gênero por parte das Universidades o silenciamento prevaleceu. É importante que se faça um investimento significativo na implementação e fortalecimento de políticas educacionais que visem ao debate da educação em direitos humanos nos cursos de licenciatura (mas que devem ser ampliados para todos os cursos), com o objetivo de engajar os futuros docentes na construção de uma educação que reconheça o pluralismo cultural e da diversidade.

Do contrário, se “os temas da diferença estiverem ausentes da formação inicial e continuada de profissionais da educação e não comparecerem de maneira nítida e bem articulada nas diretrizes para os sistemas de ensino”, essa busca pelo enfrentamento de preconceitos e discriminações não irão produzir efeitos expressivos (JUNQUEIRA, 2014a, p. 7).

Junqueira ainda acrescenta que não se quer uma discussão generalista e sem precisão. É imprescindível o debate sobre os direitos sexuais, as questões de gênero, que vá além da prevenção, dos comportamentos sexuais ou da moral sexual. Mais do que “respeito e vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras” (JUNQUEIRA, 2014a, p. 5).

Quando discutido sobre ter presenciado preconceito e/ou discriminação dentro das universidades, a respeito da identidade de gênero e/ou orientação sexual com os/as interlocutores/as, foi possível perceber que meus/minhas interlocutores/as não

presenciaram tais situações. Diferente das escolas em nível de educação básica, nas universidades o espaço para pessoas LGBT é maior, são acolhidas, mas também ainda existem preconceitos e discriminações.

Infelizmente, para chegar à universidade, essas pessoas tiveram que enfrentar preconceitos e/ou discriminações, o que poderia contribuir para a evasão. A educação básica é onde o/a estudante passa maior tempo, totalizando, aproximadamente, 12 anos de estudos. Para as pessoas que não se enquadram na norma heteronormativa, poderá ser os piores anos da sua vida.

Diante das experiências vivenciadas na educação básica, muitas pessoas LGBT poderão optar por não continuar os estudos, ou seja, ingressar em um curso de nível superior. Importante ressaltar que a pesquisa em questão, realizada com quatro pessoas, constatou que dentro das universidades não aconteceu preconceito e/ou discriminação. Mas essa evidência poderá se mostrar diferente com um número maior de entrevistados/as.

4. A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA E NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O MODELO BINÁRIO DE GÊNERO E A HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA EM QUESTÃO

A quarta seção problematiza a diversidade sexual e de gênero da e na docência exercida e vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa na educação básica. Como mencionado na introdução, *Gabriela* é licenciada em Língua Portuguesa/Inglesa, *Leandro* é licenciado em Matemática, *Shai* é licenciada em Educação Física e *Bel* é licenciada em Artes Visuais.

O objetivo desta seção é trazer para o debate o preconceito e a discriminação da qual estes docentes LGBT foram e são alvo na sala de aula, na escola, e para além da sala de aula. Também procura discutir o quanto o currículo escolar está alicerçado nesses pressupostos, mas aponta caminhos possíveis trilhados e a serem trilhados por estes docentes no processo de desconstrução desses modelos.

Realizar o debate sobre a população LGBT e a docência nos permite compreender que os mecanismos da LGBTfobia no ambiente escolar não dizem respeito apenas à escola, mas a toda sociedade. São muitos, por exemplo, os flagrantes preconceituosos e discriminatórios na mídia impressa e digital que levam ao sofrimento da população LGBT. Para Rogério Diniz Junqueira (2009), mesmo que existam inúmeras instituições e espaços sociais, parece ser na família e na escola onde se constata as maiores tensões em função do padrão heteronormativo da relação sexo-gênero-sexualidade, apresentando momentos cruciais.

4.1 DOCENTES LGBT E AS MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA, NA SALA DE AULA E PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Sabemos que o ato de contar, de falar de si, sobre sua identidade de gênero e/ou sua orientação sexual que transgride a fronteira heteronormativa é uma tarefa difícil, polêmica e, por vezes, um momento angustiante e de culpa para muitas pessoas em diversos períodos da vida. A sociedade, como também as famílias e as escolas, não estão preparadas para falar do sexo como um desejo, como um ato afetivo, como um direito de amar.

O que ainda é visto, principalmente nas escolas, são modos de relacionamentos

afetivos heterossexuais, que têm por objetivo uma formação familiar heterossexual. E para muitos pais/mães e educadores/as ainda é “complicado” entender um/uma estudante que apresenta um comportamento diferente do heterossexual. Também não é novidade dizer que há professores/as que desejam e amam pessoas do mesmo sexo, ou ambos os sexos, e docentes que apresentam outras posições de identidade de gênero.

Segundo Andrade (2013, p. 48),

São os professores, os gestores, os pedreiros, os serventes, os secretários de educação, os prefeitos, os governadores, os arquitetos e os mestres de obras que obedecem à lógica do controle e da disciplina, que antecede, e muito, os séculos XX e XXI. A divisão geométrica e o esquema geográfico da escola são influenciados por saberes, por valores, por ciências, por pedagogias e por poderes que não se limitam aos interesses da sociedade contemporânea. Os conceitos e os preconceitos que levantaram são como estátuas de cimento, como máscaras de concreto, que podem servir de monumento e de glorificação.

A instituição de ensino ainda é um lugar no qual é preciso aprender a sobreviver, pois, ao mesmo tempo em que ela produz o “problema”, ou seja, ela produz a homossexualidade/lesbianidade/bissexualidade/travestilidade/transsexualidade como algo de desvio, ela reproduz a ótica de segregação a partir das normalizações heterossexuais, ela também contribui para a transformação dos sujeitos. Assim, ela proporciona o espaço de embate, o tempo para que os sujeitos reavaliem seus posicionamentos, em que eles reconfiguram suas experiências negativas em algo produtivo. O/a docente LGBT, ao chegar nesse ambiente, cria mecanismos e estratégias para conseguir sobreviver e se manter neste lugar.

Shai, ao iniciar sua atuação como docente, chegou a pensar em falar para os/as docentes que era bissexual, e isso acabou acontecendo em algumas escolas. Geralmente, a reação das pessoas dava a entender que já imaginavam que ela era lésbica ou bissexual. Em sua experiência não lembra de ter sido alvo de comentários preconceituosos e/ou discriminatórios, talvez pelo fato de ser militante da causa LGBT.

Leandro, ao relembrar sua recepção na primeira escola em que atuou, conta:

Eu era mais contido, porque eu acho que a gente tem medo dos ambientes que a gente chega. E eu acho que a gente tem que realmente tomar cuidado a cada ambiente que a gente chega. Já trabalhei no presídio, lá eu não posso demonstrar traços homossexuais. Eles são muito preconceituosos, a galera que vem de alguns bairros, que vem com essa questão mais criminosa e bairros mais favelas, o preconceito é maior,

infelizmente, não sei explicar o porquê, mas é evidente que ele é maior, sim. Mas depende do ambiente e aos poucos eu vou me soltando, eu vou me apresentando, realmente como homossexual, depois aos alunos, aos poucos. Amanhã é meu aniversário e eu ganhei de um aluno, uma caixa de bombom, e eu ganhei também uma cartinha que tinha um monte de fórmulas escritas de um lado e do outro lado, ele [aluno] pintou a bandeira LGBT, e me deu, do nono ano. São coisas que eu conquisto quando eu chego na escola (Leandro, 2021).

Em suas experiências ele costuma usar a seguinte frase: “*Nós, a nossa sociedade nos tornou racistas, machistas, homofóbicos, nós homens, somos machistas em recuperação; nós brancos, somos racistas em recuperação, nós tentamos não praticar o racismo, mas nós somos racistas, a sociedade nos fez assim, heterossexuais, enfim, nós somos homofóbicos*” (Leandro, 2021).

Nossa sociedade nos ensina o modelo “correto” e “ideal” a ser seguido, e quando alguma pessoa se mostra diferente ela sofre as mais variadas formas de preconceito e discriminação.

Quando *Leandro* traz a ideia de sermos racistas, machistas e homofóbicos, isso é consequência do modelo dito como ideal para nossa sociedade, ou seja, que a pessoa não pode ser negra, gorda, gay, lésbica, bissexual, travesti e transexual, pobre, ter etnias diferentes, culturas diferentes, outras religiões. E infelizmente crescemos e vivemos nos deparando com esses discursos, o que contribui muitas vezes para que também sejamos assim.

Por isso *Leandro* enfatiza que estamos em recuperação, pois precisamos estar atentos ao que dizemos e praticamos, pois muitas vezes, sem perceber, somos racistas, machistas, homofóbicos, misóginos, xenofóbicos, entre outros preconceitos. É uma tarefa difícil, mas indispensável, e acredito que o segredo para minimizar tais atitudes é a empatia, pois é preciso se colocar no lugar de outra pessoa, ou seja, refletir como seria tal situação se os papéis fossem trocados.

Bel relata como foi recebida no ambiente escolar assim que iniciou sua carreira como docente, momento em que ainda sua homossexualidade estava silenciada.

Então, era 2000, eu estava casada, escondidinha no meu armariozinho. Em relação a mim, tranquilo, digamos, mas um ambiente escolar de muito preconceito, até porque na época, tinha um colega de trabalho que era da matemática, inclusive, ele foi embora para Curitiba, porque não aguentou o preconceito aqui (Criciúma), e eu percebia que ele, enquanto professor, sofreu muito preconceito, então era um ambiente escolar de

muito preconceito, eles faziam piada com ele, riam dele, e ele foi meu colega de escola, ele sempre sofreu. Ele também casou, teve um filho, ele é da minha geração. Quanto a mim, nenhum tipo de preconceito, porque eu estava ali na minha situação de hétero, mas eu percebia um mundo muito fechado para isso, muito fechado mesmo, inclusive alunos meus gays que não se assumiam, mas era perceptível, sofreram muito, muito, muito, mesmo. E não existia um discurso sobre isso, uma fala sobre isso, quando se falava em diversidade, por exemplo, você falava do negro, que é necessário, claro. Mas o que era falado, era o negro, eu percebi que já estava vindo uma conversa sobre a questão da gordofobia, aqueles que sofriam por ser gordinhos, obesos, já era uma coisa dessa situação e então foi esse ambiente que eu vivi, muito fechado, muito fechado para isso, qualquer discussão fora da heteronormatividade. Isso há 20 anos atrás, era bem diferente (Bel, 2021).

Ao discutir sobre o sistema educacional brasileiro, é possível reconhecer que houve avanços nas duas últimas décadas do século XX. A partir do processo de democratização, da luta e pressão dos movimentos sociais, desde 1980, aconteceu uma discussão das questões relacionadas às desigualdades, diversidade de gênero e sexualidade na agenda governamental. De acordo com Isabela Catrinck, Sandy Magalhães e Zilmar Cardoso (2020), a partir dessas discussões possibilitaram a implementação de políticas públicas como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD), o Programa Brasil sem Homofobia e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), acontecimentos fundamentais na iniciação de políticas sobre diversidade sexual e gênero no campo educacional.

Ao tratar da educação, o PNDH fornece orientações à formação docente, ao salientar que é necessário “promover a compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação de estereótipos depreciativos em relação aos GLTTB²⁰”, assim como “incentivar programas de orientação familiar e escolar para a resolução de conflitos relacionados à livre orientação sexual, com o objetivo de prevenir atitudes hostis e violentas” (BRASIL, 2002).

A partir das determinações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que têm por objetivo a inserção e oficialização do tema da sexualidade e do gênero no currículo escolar na educação básica. Mas

²⁰ Atual LGBT.

Ainda há certa discrepância no que de fato consiste a Educação Sexual. O conteúdo que se refere a gênero está restrito ao tópico Orientação Sexual, contudo as questões relacionadas ao gênero deveriam ainda transpor os demais temas transversais. Outro ponto que se evidencia é o fato de que ao tratar gênero e sexualidade, esses temas são associados fundamentalmente com a saúde, limitando a uma abordagem estritamente biológica e heteronormativa, tratando o tema com um caráter informativo (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020, p. 192).

O Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) foi criado no ano de 2001, com o objetivo de exercer a defesa dos direitos sociais e individuais de sujeitos que sofreram discriminação racial ou outras formas de intolerância (BRASIL, 2005). E no ano de 2004, por meio do CNCD e de entidades organizadas da sociedade civil, foi apresentado o Programa Brasil sem Homofobia.

O Programa Brasil sem Homofobia foi lançado no ano de 2004, com o objetivo de promover a cidadania e os direitos humanos de pessoas LGBT, apoiado na equiparação de direitos e no combate à violência e à discriminação. No que tange à Educação, há um tópico específico destinado a essa temática, intitulado “Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”, formado por atividades que buscam

Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p. 22-23).

O Ministério da Educação (MEC) instituiu em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a responsabilidade de elaborar e implementar políticas educacionais que contemplassem a diversidade. A SECAD implantou e implementou diversas políticas públicas educacionais com temáticas voltadas à

diversidade.

O curso Gênero e Diversidade na Escola foi ofertado no período de 2008 a 2010 por diversas IES, propondo a reflexão de temas como: Diversidade; Gênero: um preconceito importante para o conhecimento do mundo social; A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades sociais; Gênero no Cotidiano Escolar; Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação; Sexualidade, direitos e educação; Sexualidade no cotidiano escolar (BRASIL, 2009). A oferta desse curso pela SECAD foi uma importante política pública educacional, voltada para a implementação da discussão sobre gênero, sexualidade e orientação afetivo-sexual no currículo escolar (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020, p.192).

Foram muitas as contribuições da SECAD, que mais tarde, em 2011, passou a ser nomeada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), em decorrência dos debates sobre a população negra, garantia de direitos à população carente, direito à educação pública e gratuita para todos. Mas ela deixou de existir no ano de 2019, por meio do decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), pelo então ex-ministro da Educação, Vêlez Rodriguez, o que constitui um retrocesso para a educação. Infelizmente presenciamos alguns retrocessos na educação, em especial com o atual governo em vigor, que prega o conservadorismo, que vai contra a escola pública e laica.

Gabriela detalha um pouco mais sobre o seu ingresso no ambiente escolar como professora. Começou como professora do primário, pela Prefeitura Municipal da cidade de Tubarão (SC). Na época, para ingressar, ela foi contratada em caráter temporário no regime ACT, regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas, diferente das regras atuais. A única vaga que estava disponível era em uma escola rural e para assumir ela teria que ficar durante toda a semana na comunidade. Como muitos não queriam essa vaga, chamaram *Gabriela*, e sobre isso ela comenta: “*Agora é a chance de eu ser professora, porque senão, eu também não teria entrado, tem isso também, eu sei disso, não teria entrado*”.

Nessa escola ela permaneceu por dois anos, sendo considerada a melhor alfabetizadora. Criou uma horta escolar, conseguiu colocar uma merendeira e organizou a festa junina. *Gabriela* reforça: “*A gente sempre tem que tá sendo ótima*”. Depois de dois anos, ela solicitou sua transferência para outra escola localizada na região urbana, mas periférica, de Tubarão. Na sequência se efetivou no estado, após concurso, e foi morar na

cidade de Mafra (SC) para lecionar em outra escola rural. Durante um período morava na própria escola, até que uma família de um aluno convidou-a para morar com eles. Ela conta que revolucionou a comunidade. *“Eu sempre sabia puxar as pessoas para meu lado”*.

Durante sua carreira *Gabriela* conviveu com profissionais que tentavam tirá-la da sala de aula, oferecendo outros cargos, por exemplo, na secretaria, mas nunca aceitou, pois sabia que era uma estratégia para tirar sua visibilidade. Sobre esta prática ela comenta: *“Eu não quis, eu sabia que era uma estratégia política deles para me invisibilizar, porque eles sabiam que o que incomodava era minha presença com os alunos, eu tinha convicção disso”* (Gabriela, 2021).

Durante sua trajetória como docente, percebeu como os/as professores/as são homofóbicos/as, que ensinam uma coisa, mas que por trás fazem outra. Por isso, ela sempre teve que assumir muitos embates em função de sua postura questionadora.

Quando você questiona a ordem estabelecida, você passa a ser pessoa não grata, então o meu corpo foi um corpo pedagógico. Ele sempre foi um corpo que questionou o lugar de ser professor e professora, então eu tenho consciência disso, eu não precisava abrir a boca para ensinar, por que os alunos já estavam convivendo com uma pessoa que saía da norma, saía do padrão (Gabriela, 2021).

Para muitas pessoas travestis e transexuais, o espaço profissional em que conseguem estabelecer sua presença é na prostituição. Mas, quando algum/a travesti ou transexual consegue abrir espaço para outras oportunidades de emprego, as outras pessoas têm um olhar diferente. Na questão mencionada por *Gabriela*, em que seu corpo era pedagógico, é possível perceber a maneira como uma pessoa travesti ou transexual é vista em outros lugares. Na educação, ela quebra a barreira em que o professor ou a professora precisa ter sua identidade de gênero imposta pela sociedade. E quando ela afirma que não precisava ensinar sobre sua presença, é perceptível que os/as estudantes conseguiam entender que uma pessoa travesti ou transexual tem o direito de estar onde ela quiser, e quebrando tabus e preconceitos a respeito dessas pessoas.

Para cada docente a percepção da chegada à escola se deu de maneira diferente, principalmente quando discutido sobre a identidade de gênero ou orientação sexual. Cada pessoa tem um entendimento de como deve realizar a discussão sobre sua identidade de gênero e orientação sexual. Não existe uma receita que nos garanta que ao falarmos sobre a temática esta será bem aceita no ambiente escolar, pois nele ainda vigora a ideia de

modelos de sexualidade e gênero considerados imutáveis.

A dificuldade em compreender a legitimidade de outros modelos de gênero e sexualidade também se manifesta na relação de docentes com estudantes e familiares. Em algumas situações de forma mais explícita e em outras mais implícita.

Em sua experiência docente *Shai* argumenta não ter presenciado situações ou comentários preconceituosos e discriminatórios. Na maior parte do tempo no exercício do magistério atuou junto a estudantes do ensino fundamental. Ela também comenta que durante as aulas não costuma dar muita abertura sobre sua vida pessoal, mesmo quando surgem perguntas. Por separar a vida escolar da vida pessoal, ela entende que sua orientação sexual nunca foi motivo de preconceito e/ou discriminação dentro da escola.

Para *Leandro*, o preconceito homofóbico que sofreu se deu por uma mãe de um aluno. A respeito desse acontecimento ele conta:

O único caso que aconteceu foi com uma mãe, que quando me viu desfilar no 7 de Setembro, pela Marcha dos Excluídos com a bandeira LGBT, pediu para que o filho fosse retirado da turma a qual eu dava aula, e que ele fosse para o outro 6º ano, ao qual eu não dava aula. Então, foi mais uma demonstração disso. Às vezes, no ensino médio, de um colega, quando eu estou em sala ensinando, ficar conversando, às vezes de um colega para o outro lado “seu viado”, e quando eles falam essa palavra, eles olham para mim, e eles “ai, não professor, desculpa. Não foi nada intencional”, eles percebem o erro de cara, porque tem eu ali na frente, se não tivesse eu, eles não iam ter essa percepção, que para eles é como se fosse algo comum, mas que na verdade não deveria ser, pois é homofóbico.

Sabemos que a heteronormatividade (re) produz uma inteligibilidade sobre o que é ser heterossexual, como também o que é ser homossexual, ao definir fronteiras e muros entre estas identidades (BUTLER, 2003). Nesse sentido, estabelecer uma relação hierárquica e oposicional entre estas identidades faz com que aquilo que é considerado como “anormal” seja o tempo todo repetido nas relações sociais. Assim, por não apresentarem comportamentos considerados como “normal” ou “natural”, são alvos de controle e preconceitos.

Na narrativa de *Leandro* foi possível identificar a naturalização dos/as estudantes em falas que são homofóbicas. No contexto, utilizar da expressão “seu viado” é uma forma de xingar uma pessoa, mas na ideia de que ser gay é algo inaceitável. Interessante refletir que esses termos pejorativos são falados de maneira que naturalizam a homofobia, fazendo

com que por meio desta naturalização os danos, os desrespeitos e os traumas que tais falas produzem nos homossexuais não sejam percebidos pelos/as seus/as participantes.

Bel descreve um momento em que ficou evidente o preconceito por parte de seus/as alunos/as:

Teve uma vez, eu me lembro assim, uma fala, eu levei os alunos para a rua, e era um dia de frio, daí tinha um sol bem gostoso lá fora e a gente saiu. Só que não me recordo dos detalhes, porque aconteceu há 18 anos atrás quando eu estava ainda na primeira escola, na qual eu fiquei uns seis anos. Eu me lembro que um aluno comentou assim: “eu acho que essa fanta é uva”, que era para mim. Acho que foi alguma coisa que eu fiz, que eu falei, algum jeito meu. Eu percebo assim, se eu fosse alguém assumida naquela época, eu ia sofrer muito preconceito. Talvez um pouco menos por ser mulher, como eu te falo, que a gente vive em um mundo machista, mas ia ser foda, ia ser bem difícil (Bel, 2021).

Naquele momento, *Bel* não teve nenhuma reação e diz que não saberia lidar com essa situação. Ela preferiu fazer de conta que não ouviu a fala do aluno e seguiu com sua aula. Mas é importante pensar na fala que esse aluno utilizou, “essa fanta é uva”. Que “jeito” é esse que incomoda e produz um comentário desse tipo? E por que o “jeito” da professora seria algo para tal atitude? Novamente é perceptível que há um modelo binário a ser seguido, que “não podem existir” outras maneiras de mostrar quem as pessoas realmente são, ou seja, que existem pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que querem e devem viver sua vida sem precisar esconder-se da sociedade e que não devem sofrer preconceitos e discriminações. Uma outra situação de preconceito se apresentou para ela anos depois, quando já se entendia como homossexual.

Quando eu me assumi, eu já estava muitos anos na escola, eu já tinha conquistado um espaço, acho que o meu caráter também, eu me sinto uma professora muito comprometida, muito séria no que eu faço, eu vejo que eu não sofri nenhum tipo de preconceito, talvez, entre eles, role algum comentário, alguma piadinha, mas eu, no fundo, nem acredito que isso aconteça, porque eu sou tão aberta. E isso dá uma liberdade para as professoras, essa liberdade que eu tenho, elas não fazem piada comigo, eu penso assim hoje, mas isso foi, olha, quase meio século, para conquistar esse espaço. Eu sinto pena, quando alguém, madura como eu, que ainda esconde, que ainda mente, pô, é desnecessário. Eu ainda tenho receio dos meus alunos, por causa dos pais. Mas se um aluno vier me perguntar hoje, tanto que as meninas do nono ano me perguntaram, no primeiro momento eu neguei, mas depois eu abri o jogo. E se alguém vier me perguntar hoje, eu não vou negar não, vou ficar meio assim, no começo, “Sim. Existe algum problema, está tudo certo?”, jogo para ela a

pergunta. Mas eu não vou mais negar não (Bel, 2021).

Gabriela, a este respeito, assim se manifesta:

Olha, a gente não vai dizer que não houve preconceito, porque seria você negar, eu sei que houve preconceito, eu sei que existiu o preconceito dos pais também, eu tenho convicção, eu seria ignorante dizer que não houve. Entretanto, eu sempre lidei muito bem com isso, houve situação, vamos supor, mais recente, de repente não vou lembrar tanto lá atrás, mas, mais recente no CEJA, eu trabalhei com adultos, uma vez um aluno, por eu ter reprovado ele, ele foi na direção, falou que eu reprovei ele porque eu cantei ele, e ele não quis sair comigo, só por eu ter reprovado ele, mas isso também acontece com pessoas héteros, eu não estou querendo negar que não foi preconceito, e eu tive um embate com ele, conversei com ele, porque ele não ia para escola e não fazia nada, é adulto, os alunos cobrando também a postura dele. Houve situações, vamos supor, 2 pessoas evangélicas, um pastor, depois que terminou a aula disse que me adorava, que era muito inteligente, mas estava orando por um dia eu mudar, que sabia que um dia Jesus ia me tocar, então, eu disse, olha, “será impossível fazer isso, mas eu agradeço as rezas”. Eu sabia lidar com isso. Houve situação, vamos supor, na direção, de vir dizer que um aluno não queria fazer aula comigo porque eu era trans, que não sabia lidar com isso, mas o diretor foi muito legal, nessa situação ele foi, ele falou para o aluno que era mais problema pessoal do que eu ser trans. E eu sabia que era problema pessoal, porque ele não gostava de ser contrariado, eu sabia disso. Eu tenho também essas relações, eu sei que tá imbuído de preconceito, eu não vou negar isso. Eu sempre lidei com isso, tanto que eu resisti, eu vou dizer que eu (re)existi 30 anos sendo professora (Gabriela, 2021).

Nesta narrativa de *Gabriela* podemos discutir duas abordagens que ela traz. A primeira é quando ela diz que “*porque eu cantei ele, e ele não quis sair comigo*”. Esta frase faz com que reflitamos sobre o porquê dele ter feito esta acusação. Parece fácil perceber que por *Gabriela* ser uma professora travesti, o aluno conseguiria tirar vantagens dessa situação. Percebemos que as pessoas travestis e transexuais são atacadas por preconceitos e discriminações diariamente, e pensando no lugar em que *Gabriela* estava inserida não seria diferente. Infelizmente, espera-se que as pessoas travestis e transexuais estejam na prostituição, e realmente os dados apontam que a grande maioria está nessa área de atuação, pois a falta de oportunidade que essas pessoas têm no mercado de trabalho é enorme.

Assim, parece que o estudante inventou tal barbaridade por generalizar as pessoas travestis e transexuais. Portanto, na narrativa de *Gabriela*, ela traz a ideia de (re)existir sendo professora, e é algo que dá para entender, pois com certeza ela passou por vários

desafios durante a docência, como ela mesmo frisou, muitas pessoas tentaram tirá-la da sala de aula, por medo dos/as estudantes e também dos/as pais/mães. Mas *Gabriela* conseguiu lecionar, apesar dos desafios, sabendo que era preciso quebrar com essa barreira, ser referência para outras pessoas travestis e transexuais.

As narrativas dos/as entrevistados/as a respeito do preconceito e discriminação apontam que ainda se faz necessário uma ampla discussão no ambiente escolar. Sabemos que estudantes LGBT sofrem preconceito e/ou discriminação cotidianamente. E, no que concerne aos/as docentes, esse fenômeno não é diferente. Tanto estudantes como docentes LGBT estão no alvo das violências físicas e/ou verbais de outros/as colegas que fazem parte da instituição de ensino, e esses/as colegas podem ser os/as estudantes como também os/as professores/as e outros/as profissionais.

É importante salientar que os preconceitos, discriminações, violências, intolerâncias que atingem as pessoas LGBT sucedem dos padrões sexuais e de gênero impostos por determinadas sociedades e que geram violências coletivas e individuais, dependendo dos marcadores sociais, como gênero, orientação sexual, raça/etnia, classe social, etc. Por exemplo, uma pessoa que não se enquadra no modelo heteronormativo, cisgênero e branca poderá ser vítima da homofobia, mas se for negra, certamente será alvo de preconceito e discriminação racial. Uma pessoa lésbica, além de sofrer a lesbofobia, também poderá ser vítima do machismo e sexismo. Da mesma forma, as violências que atingem pessoas travestis e transexuais, em que as existências ferem os binarismos macho-fêmea, homem-mulher, as tornam vítimas preferenciais do terrorismo de gênero. Portanto, a interseccionalidade dos marcadores sociais estabelece níveis de violência e hierarquias.

Ao refletir a respeito de interseccionalidade, utilizo a contextualização de Sirma Bilge, em que a autora nos diz:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na

reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Sendo assim, observar os fenômenos sociais no viés da interseccionalidade possibilita enfrentar as opressões múltiplas imbricadas em nossa sociedade, como também, constituindo-se em um instrumento de luta política.

Discuto sobre isso pois, como vimos, para *Leandro*, que é um homem, cis e branco, o preconceito que sofre é sempre no viés homofóbico (sem querer dizer que o seu sofrimento é de menor grau), mas, se comparado com as outras interlocutoras, além do preconceito referente à orientação sexual ou a identidade de gênero, está presente o fato de serem mulheres, de sofrerem o machismo e sexismo. É bem provável que se essas pessoas fossem negras, atitudes racistas se somariam aos demais tipos de violência.

A dificuldade em compreender a legitimidade de outros modelos de gênero e sexualidade não é uma prerrogativa de estudantes e familiares, ela também se manifesta nas relações com colegas de trabalho, em especial na relação com outros/as professores/as nas escolas onde atuaram ou atuam, bem como a direção.

Shai coloca que sua relação com os/as colegas de trabalho é tranquila, nunca teve nenhum problema. E ao ser questionada se já presenciou preconceito e discriminação dentro do ambiente escolar ela conta que às vezes há situações complicadas, que passa “batido” e que só mais tarde é possível perceber que houve preconceito e/ou discriminação. Ela mesma afirma que já cometeu alguns deslizes, mas que depois tenta se desculpar e contornar a situação. Também conta que em alguns momentos há situações que passam despercebidas e que percebe só mais tarde. Ou até mesmo, em momentos de tensão e/ou conflitos, ela diz que não se sente confortável em assumir uma discussão, pois, talvez, não consiga articular com a pessoa, teria que estar preparada com informações para ter um diálogo.

Ao se referir à relação que tem com colegas de trabalho, direção e comunidade escolar, *Leandro* admite ser positiva. Mas em 2019 houve uma situação que alguns/mas professores/as acharam um absurdo quando ele dançou uma música da Anitta²¹ com os/as estudantes durante uma gincana. Os/as professores/as o chamaram, dizendo que foi um absurdo e muito escandaloso. Mesmo diante desses comportamentos preconceituosos, *Leandro* afirma que não se deve fazer nenhuma mudança para ser aceito - a outra pessoa,

²¹ Cantora brasileira.

caso tiver preconceito, que terá que sofrer as consequências.

Nesse sentido ele é enfático: “*No momento que eu sofrer algum tipo de preconceito, dentro da escola, eu vou denunciar, eu vou usar o que eu tenho a meu favor, que são os alunos e professores, a gente vai fazer cartaz, a gente vai fazer manifestação contra qualquer tipo de preconceito que venhamos a ter na escola*” (Leandro, 2021).

Entretanto, é possível perceber que nem sempre Leandro se posicionou dessa forma diante de atitudes preconceituosas. Conta que certa vez ele e uma amiga foram se apresentar em uma escola em função de uma chamada de ACT. Ao chegar na escola, a diretora argumentou que estava esperando uma funcionária nova (faxineira), e perguntou a sua amiga se seria ela, pois era uma mulher negra. Nesse momento ficou evidente a atitude racista da diretora, no entanto ficaram sem reação e não comentaram nada, apenas conversaram entre si. Talvez o fato de ser hoje um professor com mais experiência profissional e ter um posicionamento político crítico, lhe dê mais segurança para se contrapor aos preconceitos e discriminações.

Temos como amparo a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Para que tal ação aconteça, temos alguns tipos de denúncias disponíveis, como por exemplo: chamar a Polícia Militar, por meio do Disque 190 (se caso o crime estiver acontecendo) ou procurar uma autoridade policial e registrar ocorrência; o Programa SOS Racismo, que pode ser feito via telefone (0800-642-0345) ou e-mail (sosracismo@sejuf.pr.gov.br); pela internet temos o site da Secretaria da Justiça e Cidadania (<https://www.ouvidoria.sp.gov.br/Portal/>), através do Portal SP156 (<https://sp156.prefeitura.sp.gov.br/portal/servicos>) e por meio do site da Safernet (<https://new.safernet.org.br/denuncie#mobile>); ao utilizar o telefone como denúncia, existe o Disque 100. Estas são algumas das possíveis alternativas para que sejam feitas denúncias contra pessoas que cometeram o crime de racismo, e é algo que não se deve deixar de fazer, pois propicia que continuem fazendo tal ato. Exatamente como no caso que aconteceu com a amiga de *Leandro*, que apenas ouviram e nada fizeram.

Para além da sala de aula, um outro espaço desafiador para docentes LGBT são as reuniões de pais/mães. Para *Shai*, estas reuniões não apresentaram problemas na sua experiência docente. Na sua avaliação, o fato de ser uma mulher cisgênero e branca e o seu corpo não fugir do padrão binário de gênero contribuiu para que situações constrangedoras não ocorressem. Além disso, o objetivo das reuniões sempre ficou centrado nos estudantes,

não havendo abertura para outras discussões.

Quando *Shai* afirma que seu corpo não foge do padrão binário é preciso pensar sobre as marcas que carregamos em nossos corpos. Neste quesito, as interpretações de Louro (2000) talvez ajudem a compreender as diferentes realidades vivenciadas pelos/as docentes LGBT. Para a autora, nossos corpos carregam desde muito cedo as marcas de gênero, sexualidade e raça, e além disso aprendemos a nos comportar dentro dos padrões, mas também aprendemos o que significa estar fora dos padrões.

Louro (2000) discute o quanto estas marcas acabam por constituir nossas identidades como algo dado, algo determinado.

E, assim, deixamos de problematizar sua inscrição nos corpos, isto é, deixamos de problematizar, exatamente, as tais "marcas". Esquecemos de indagar a respeito das razões por que certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou do nariz) são tão especiais; deixamos de perguntar por que esses e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços, por exemplo) foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, étnica ou de gênero. Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes (LOURO, 2000, p. 62).

Então, quando *Shai* nos diz que seu corpo não foge do padrão, podemos entender que o padrão imposto pela nossa sociedade é o corpo branco, cisgênero e heterossexual. Para *Leandro*, as reuniões de pais/mães também nunca trouxeram falas ou atitudes preconceituosas ou discriminatórias a seu respeito, talvez por serem reuniões rápidas que não possibilitam um conhecimento maior sobre sua pessoa.

Bel também nunca percebeu nas reuniões com pais falas preconceituosas e/ou discriminatórias a seu respeito. No entanto, lembra de um episódio em que o pai comentou em uma dessas reuniões que não queria que seu filho tivesse a companhia de determinado menino, por ser homossexual. Nesse momento, *Bel* preferiu ficar quieta, deixar que a diretora falasse, pois ela achou melhor não se expor naquele momento.

A homofobia no espaço educacional é visível, assim como outras questões LGBTfóbicas. É possível percebê-la no cotidiano das relações pedagógicas, como no

exemplo acima, em que a família não quer que o filho tenha companhia de um colega homossexual. Mesmo que seja sutil ou escancarada, invisível ou explícita, a LGBTfobia é cotidiana e presente, seja em reuniões de pais/mães, seja entre os/as estudantes e até entre profissionais da educação, ela participa do senso comum, e por isso também é tão eficiente em caráter produtivo.

Diferente dos/as demais professores/as, *Gabriela* percebeu outra realidade em sua experiência docente. O preconceito e a discriminação acontecia a todo momento, mas sempre fazia questionamentos. Em reuniões, como por exemplo, Conselho de Classe, quando alguns/as docentes questionavam o comportamento de determinado aluno/a, ela se posicionava, indagando o real objetivo do Conselho de Classe.

A este respeito ela tece este comentário: “*A gente veio aqui para avaliar conhecimento ou a gente veio avaliar comportamento? Se for comportamento é outro viés de discussão, porque vocês estão falando pelo lado pessoal da pessoa, o que importa se ele tem trejeito, se ele é fresco, o que importa isso?*” (Gabriela, 2021).

Em momentos como este *Gabriela* não era atacada, ou por respeito ou medo. A sua declaração auxilia a compreender o seu posicionamento político e pedagógico diante de tais situações e como mobilizou seus argumentos para se contrapor aos comportamentos homofóbicos e transfóbicos.

Uma vez, falaram para mim que eles tinham medo de falar alguma coisa porque eles sabiam da minha posição. Então eu sei disso também. Eu construí uma arma de resistência, todo momento eu estou falando isso. Porque eu venho com outra coisa, eu tenho um discurso, eu tenho uma fala, eu tenho empoderamento da fala, isso eu tenho consciência. O próprio meu jeito de falar já intimida o outro, e não é que eu queira, é porque eu faço com que ele reflita, que ele pense quem ele é, que aquela fala dele é homofóbica, transfóbica, é preconceituosa, sexista (Gabriela, 2021)

Cada professor/a LGBT constrói suas estratégias para serem incluídos/as em seus espaços de trabalho. A respeito das estratégias utilizadas para ser incluída na escola e pela comunidade escolar, *Bel* expõe que é importante jogar limpo, ou seja, contar a verdade, sem precisar esconder quem realmente é. Em sua avaliação, outro fator importante é não criar tabu, não ser mistério, mas falar abertamente. Sobre esta questão ela faz a seguinte referência:

Porque eu me recordo assim, quando eu ainda não me assumia, todo mundo da minha família, todo mundo cochichava, quando eu assumi, pronto, perdeu a graça, ninguém fala mais de mim, não tocam mais no meu nome. E na escola é assim, como as professoras todas sabem, os

professores, a estratégia é essa, é ser sincera, falar a verdade, não precisar mentir mais (Bel, 2021).

A respeito das discriminações e preconceitos em função de sua identidade de gênero e orientação sexual, no ambiente escolar, *Gabriela* afirma e reforça que sempre existiu, mas com o passar do tempo as pessoas foram superando, pois houve uma política, uma discussão sobre o tema. Como exemplo, *Gabriela* comenta que na cidade de Tubarão, em uma escola que abrigava um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), foi criado um banheiro para quem quisesse usar, sem a separação do masculino e feminino.

E ela reforça que foi sua presença na escola que possibilitou isso acontecer. Dentro da escola, seu maior problema era com os/as colegas de trabalho, no sentido de negação. De acordo com suas palavras: “*Se eles negarem a minha existência, eles vão negar as dos alunos, não vão saber lidar. E eu também questionava muitas coisas, eu era uma pessoa muito questionadora*” (*Gabriela, 2021*).

Sobre a presença das religiões na escola e as consequências para os sujeitos que não se enquadram no modelo binário de gênero, ela comenta que dentro da escola o cristianismo é muito presente e que neste contexto há um grupo mais progressista e outro mais conservador. No entendimento de *Gabriela*, é com o segundo grupo que os embates são maiores. Na sua avaliação,

A religião e a escola sempre estiveram atrelados, desde quando a escola é escola, sempre aconteceu, não acabou e não vai acabar. O problema é a pessoa ter um único Deus, porque nem todo mundo cultua um único Deus, e é isso que encontraremos também na escola. As pessoas batem em uma mesma tecla, querem impor sua religião e esquecem que tem outras religiões (Gabriela, 2021).

Sobre as estratégias que utilizou para ser “aceita” na escola e pela comunidade escolar, ela conta que sempre estava muito envolvida, participava dos eventos e isso possibilitou que ela fosse mais respeitada. Mas, para ela, era perceptível que havia também estratégias para escondê-la. Por exemplo, nas festas juninas, na qual toda a comunidade participava, *Gabriela* não era colocada como responsável das barracas, como as outras professoras. Mas ela não reivindicava essa posição, pois tinha consciência disso. Ela ainda afirma:

Diferente das pessoas gays, é isso que tem que entender, uma travesti não

vai ser gay, o que nós somos, travesti, eu não estou falando as 90% que estão na prostituição, eu estou falando de quem sai desse mundo, e vai para o mundo social. Nós somos evitadas. Vamos esquecer da escola que você falou, e vamos supor, eu nunca fui convidada para uma festa de professores, da família deles, vamos supor, um aniversário, um batismo, um casamento. Uma professora casou e ela me convidar para ser madrinha, nunca fui. Eu não participei da vida dos colegas, tá entendendo, coisa que os alunos me convidavam. Teve aluno que me convidou para chá de bebê, teve aluno que me convidou para festa do filho, teve aluno que me convidou para o casamento dele. Então tu olhas o que que é (Gabriela, 2021).

A fala de Gabriela nos faz pensar sobre o lugar social das pessoas travestis e transexuais. Importante lembrar que a prostituição também faz parte do mundo social e historicamente tem se apresentado como uma profissão, apesar de marginalizada. E grande parte das pessoas travestis e transexuais estão na prostituição por não conseguirem estudar, pela dificuldade de conseguir empregos ou outras oportunidades de renda, o que colabora para que a rua seja a única possibilidade de sustento, acompanhado da exclusão no contexto familiar.

Nesse sentido, Peres (2009, p. 246) complementa: “Embora que algumas travestis afirmam gostar de se prostituir, a maioria delas não se sente à vontade em ocupar esse lugar no mundo”, o que explica a representação de que travestis e transexuais são sinônimos de prostituição.

Sabemos que as pessoas travestis e transexuais, infelizmente, sofrem desde muito cedo. E muitas vezes isso começa na família, quando descobrem que o/a filho/a está apresentando um comportamento diferente do imposto pela nossa sociedade, ou seja, a heteronormatividade. A alternativa que os/as pais/mães ou responsáveis conseguem enxergar para “consertá-los” é através da violência, tanto física como também psicológica.

Tal atitude contribui para que essas pessoas saiam de casa ainda mesmo na adolescência, e, segundo Berenice Bento (2017, p. 234), “encontram na prostituição o espaço social para sobrevivência financeira e construção de redes de sociabilidade”. Assim, percebe-se que em muitos casos é na família que inicia o processo de estigmatização em relação às pessoas travestis e transexuais e que por fim acaba por se propagar para a comunidade, escolar, serviços de saúde e demais espaços sociais.

Nesse viés é possível identificar o importante papel da escola na educação de estudantes para a diversidade de gênero e sexual. Quando estes assuntos não são discutidos no ambiente escolar, é provável que a sociedade terá mais dificuldade em acolher a

população LGBT. Ao refletir sobre esta temática, Kary Jean Falcão (2020, p. 10) salienta:

Quando a escola coloca estudantes em situação de abandono, promovendo a violação dos seus direitos, ela se torna responsável na reprodução de uma política que contribui com o despreparo profissional, levando não só a desqualificação para o mercado de trabalho como também a vulnerabilidade de trabalhos com reconhecimento financeiro inferior, informal e a mão de obra barata. Entretanto, essa situação ganha outros agravantes quando se trata de estudantes travestis e transexuais que são colocados fora das escolas, pois, além de toda a situação de despreparo profissional e invisibilidade social, estas estudantes são conduzidas para as ruas, trabalhando na prostituição ficando a mercê da violência e todas as demais formas de preconceito e discriminação.

Ao discutir sobre a empregabilidade de transexuais e travestis no mercado de trabalho, percebe-se que a exclusão social e as dificuldades de acesso são enormes. O desafio está no reconhecimento dessas pessoas e de suas contribuições na participação ativa para o desenvolvimento da sociedade brasileira, marcada pela exclusão de direitos, o descaso do poder público e a violência.

Excluir da sociedade e dificultar o acesso à escolarização viola o direito de pessoas travestis e transexuais, o que colabora para que o Brasil seja um dos líderes no ranking de violência e homicídios de LGBT, e no caso de pessoas transexuais e travestis o registro é ainda maior. É o que aponta o relatório da ONG Transgender Europe (2016), realizado entre 2008 e 2015, ao constatar que o Brasil registrou 802 casos de assassinatos de travestis e transexuais em sete anos de levantamento, o que corresponde a 78% dos homicídios reportados em todo o mundo.

O grau de instrução e titulação de um/a professor/a não é determinante para que se tenha ambientes escolares mais acolhedores e menos preconceituosos e discriminatórios em relação à população LGBT. É o que argumenta *Gabriela*: “*Não quer dizer que você tem o diploma você é uma pessoa totalmente desprovida de preconceito. O preconceito não tem classe social, não tem gênero. O sexismo não é só o homem, as mulheres são sexistas também com outras mulheres*” (Gabriela, 2021).

Segundo Simone Santos (2006, p. 3-4):

pessoas que compõem a instituição – os professores, diretores e coordenadores pedagógicos – que trazem seus valores e atributos morais, atitudes estéticas e diferentes linguagens que refletem o mundo externo ao

ambiente escolar, que se concretizam dentro dele. Muitas vezes, essas práticas permitem a institucionalização do preconceito e da discriminação racial.

4.2 O MODELO BINÁRIO DE GÊNERO E A HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA NO CURRÍCULO E A DESCONSTRUÇÃO DESSES MODELOS NA ESCOLA

Um dos pilares centrais da escola é o currículo. Para além dos conteúdos a serem ensinados, normas e regras a serem obedecidas, habilidades a serem aprendidas e comportamentos a serem legitimados, o currículo produz e universaliza significados da cultura, e assim pretende “educar os gêneros, formar as corporalidades e apresentar subsídios à formação de identidades” (CAETANO, 2013, p. 67).

Caetano (2013, p. 68) acrescenta:

Os movimentos curriculares fazem parte destas práticas educativas que nos ensinam a heteronormatividade e o androcentrismo. Esses dois dispositivos são constituídos por regras discursivas que produzidas nas sociedades atravessam suas tecnologias educativas e interpelam nossas subjetividades permitindo, com isto, o controle ou a mediação da forma como vivemos nossos gêneros, sexualidades e nos posicionamos nos espaços sociais. Para tanto, estes discursos e interpelações precisam ser constantemente repetidos e reiterados nas práticas educativas cotidianas para dar o efeito de substância e de algo natural.

Ao ser indagada sobre o modelo binário de gênero e a heterossexualidade compulsória no currículo escolar presentes no conteúdo, na arquitetura, nos materiais escolares, nas legislações, nos eventos escolares, nas normas, entre outros, *Shai* argumenta que tudo gira em torno disso. Fila de menino e menina, banheiro de menino e menina, sempre separando e definindo a padronização do feminino e do masculino. Segundo ela: “*Se bobear, a gente reproduz muita coisa. Eu não consigo me lembrar, mas eu já devo ter feito quantas outras vezes alguns comentários bem estereotipados, de coisa que, se eu me ouvisse, ia dar de pau em cima de mim*” (Shai, 2021).

A resposta de *Leandro* é similar à de *Shai*, mas ele acrescenta:

Eu acho que a escola, ela desde a educação infantil, ela já vem com a divisão de gênero, é menino e menina, não existe outro gênero, menino azul, menina rosa. Os materiais das meninas é a Frozen, é a Cinderela. Os meninos é o carrinho, os super-heróis, coisas pequenas assim já

começam a se construir. Essa questão classista dentro da mente da criança. E eu acredito que tem que quebrar essas questões, tem que quebrar determinados dogmas para a gente começar a evoluir nessas questões (Leandro, 2021).

Sobre o modelo binário de gênero e a heterossexualidade compulsória, *Bel* também discorre:

Na fala, por mais discussão que tenha sobre isso, mas na fala. Tenho um amigo da Universidade, os dois casados, adotaram uma criança, e olha só como a nossa, falando em um olhar mais amplo, como a nossa legislação, no modo geral não está preparada para diversidades. No documento, na filiação, um deles tinha que ser mãe, era pai e mãe. Eles tiraram no palitinho quem que ia sair como mãe no documento do menino. Olha como não estão preparados ainda para a diversidade, para as várias configurações familiares Isso é um exemplo de heteronormatividade. E até na fala, por exemplo, chegou uma professora nova, “Bel, você é casada?”, no caso, eu não sou casada, mas se eu tivesse com a minha companheira, eu ia dizer que sim. “tá, e teu marido, teu marido é assim, assim e assim?” Não é tipo “a pessoa com que você convive”, são umas falas assim, nessas micros, a gente percebe (Bel, 2021).

As narrativas de *Shai*, *Leandro* e *Bel* remetem para uma reflexão apresentada por Juliana Perucchi (2013, p. 123):

Nas escolas, corpos de meninos-meninas, meninas-meninos, meninas e meninos expõe-se sem amparo nos corredores, nos banheiros, na quadra de esportes, afrontando a visibilidade hetero-compulsória sem muita noção das conseqüências, ou então, escondem-se na reclusão da invisibilidade, no canto menos inseguro da sala de aula, ou abandonam a escola. Ambas as saídas, são produtos de ritos cotidianos e regulamentações diárias, que se processam a todo momento, dessas disposições heteronormativas de fabricação de corpos, estilos e modos de vida. Efeitos de uma construção violenta, performativa e cuidadosa, de si, por si mesmo e pelos outros. Efeitos de um poder produtivo.

Gabriela fala que toda a arquitetura institucional da escola é normativa. Usando exemplos como filas, o recreio, os meninos separados de um lado e as meninas do outro, as divisões no banheiro, a sala dos professores, são evidências de comportamentos legitimados. Em uma situação vivida recentemente, *Gabriela* comenta que presenciou uma cena de uma briga na sala de aula entre um menino e uma menina. Nessa briga a menina chamou o menino de viadinho, e ele bateu nela. Nesse momento, a professora se manifestou dizendo que homem não bate em mulher, mas não foi questionada a menina, por chamá-lo de viadinho, inclusive no diminutivo. Assim, vem à tona que a escola

reproduz também a homofobia, que é uma forma de sexismo.

De fato, o ambiente escolar é cercado de mecanismos que regulam os corpos dos/as estudantes, como também dos/as docentes. As instituições de ensino têm um papel importante na formulação dos discursos sobre diversidade sexual e de gênero, de maneira que ela funciona como um dispositivo para que a verdade produzida sobre sexo e gênero seja vista aos seus olhos como heterossexual, como também a única forma possível de viver a sexualidade.

Ao analisar sobre o currículo escolar, Marcio Caetano (2013, p. 66) descreve seu entendimento, ao dizer:

Assim, entendo como movimentos curriculares as pedagogias escolares e as tecnologias pedagógicas (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, mídia, etc.), que significadas na cultura e obedecendo a certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam as corporalidades, produzindo modos de subjetivações e arquitetando formas e configurações de estar e viver na escola e, logicamente, na sociedade.

Em sua obra “História da sexualidade I: Vontade de saber”, Foucault já mostrava como a escola, a partir do século XVIII, tornou-se um dispositivo regulador a respeito da sexualidade. Em seu entendimento:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortinas), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 2010, p. 34).

E esse modelo de escola permanece até os dias atuais, no qual a escola ainda organiza seu ambiente com o objetivo de regular o comportamento de seus/as estudantes e profissionais que ali atuam. Ela se apresenta como um dispositivo eficaz na produção do discurso, justamente por ser responsável pela formação dos conhecimentos, contribuindo para controlar e reproduzir as verdades apresentadas pelas instâncias de poder. E nesse viés podemos trazer outra ideia de Foucault (2010, p. 105), quando nos diz que “onde há poder há resistência e, no entanto, esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”.

O que nos leva a entender que a manifestação produzida pelas instituições de poder está acompanhada de falas de resistências. Sendo assim, as resistências podem desnaturalizar discursos, desconstruir verdades e revolucionar as relações de poder,

construindo, diante dos terrenos vazios, discursos destruídos, novas verdades, que transformarão as relações sociais e individuais.

Nesse contexto, os/as docentes têm buscado construir suas estratégias de resistência ao abordarem os temas gênero e sexualidade na sala de aula. *Shai* conta que discute de forma simplória com os/as estudantes menores. Ao lecionar educação física, há esportes que são considerados muitas vezes masculinos e femininos, mas nas suas aulas todos/as podem participar de qualquer esporte. Quando há situações entre estudantes em que aparece preconceito sobre a separação de gênero no esporte, *Shai* tem a seguinte atitude: “*Eu lembro de escutar qualquer piadinha, do tipo, eu assim: ‘para tudo, para tudo. Como é que é?’ ‘Porque menina não pode jogar futebol’ [Alunos]. Então para tudo. Só as gurias vão jogar futebol*” (Shai, 2021).

Ela afirma que usa da tática de deboches, e diz que na maioria das vezes funciona melhor do que sermão. Ela se recorda que brincou de boneca com um aluno, ocasião em que o menino pediu ajuda para vestir as bonecas. *Shai* ensina aos/às alunos/as que “*brinquedo é para quem quer brincar*” e essa frase acabou virando um jargão dentro da escola. Quando qualquer estudante falava algo para separar os meninos das meninas, a turma para e diz: “*Não, não. Brinquedo é para quem quer brincar*”.

Leandro comenta que aborda as questões de sexualidade e de gênero na sala de aula na disciplina de matemática, da qual é professor. Faz isso levando discussões a partir de datas comemorativas, aliando-se a professores/as de outras disciplinas, como filosofia e sociologia.

E são nesses momentos que eu trago algumas reflexões para a gente conversar, estar conversando sobre. O Dia da Consciência Negra, trazer datas das mortes por racismo, de prisão por racismo, trabalhar estatística, estatística é um conteúdo que dá para a gente trabalhar em todos os anos, desde o fundamental até o ensino médio, e dá pelo menos para tirar uma, duas semanas do ano para a gente discutir alguma questão de opressão, de alguma coisa. Dá para trabalhar. Tem o agosto lilás, que é contra a violência a mulher, nesse, mesmo lá na prisão, quando a gente tratou mulheres, a gente trazia dados de mulher e mulheres transexuais, alguns se recusaram a fazer, porque eles falaram que mulheres transexuais não são mulheres, são homens, mas alguns alunos aceitaram e fizeram. Inclusive, tinha um aluno que não participava das minhas aulas, ele participava das aulas de todos os professores, mas eu, ele não participava. Eles deixavam o rapaz no módulo (cela)²², porque eu trabalhei com jovens infratores, não tinha

²² O módulo é um lugar onde os/as infratores/as ficam, que pode ser entendido como o quarto. Para mais informações, acessar: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/sem-categoria/adolescencia-perdida/>.

nada separando a gente, então pela segurança do aluno e minha segurança, ele ficava no módulo (Leandro, 2021).

Bel, ao se manifestar sobre a abordagem das questões de sexualidade ou gênero na sala de aula, comenta:

Como eu sou da arte, a arte é uma área muito aberta, é uma área que não tem fronteiras. E os livros didáticos também proporcionam isso e, na minha sala, quando eu falo da aceitação, só que claro, eu não tenho foco só nisso, então falo de todas as diversidades, desde, sei lá, do que está fora dos padrões de beleza, impostos pela mídia, o negro, o homossexual, a gente não pode negar essas pessoas, mas eu não me coloco como, eu coloco assim, “a gente não pode negar que essas pessoas existem”, eu acho que é legal ficar imparcial também, elas existem, elas estão aí e querem ser felizes como qualquer um de nós quer ser feliz, então eu falo muito isso. Das vezes que eu falei agora, nunca recebi nenhum tipo de preconceito. Tem alguns alunos que falam assim, “ah, professora eu não entendo, mas respeito”, tá bom, respeitando já está bom, eu digo assim, não bato de frente “como que não entende a questão?”, tá bom, respeitando já está bom. Essa fala ainda ouço, mas não é tanto quanto antigamente (Bel, 2021).

Bel também faz o uso do termo “aceitação” em sua fala, o que leva a pensar o quanto é forte a ideia de que ser aceito muitas vezes é ser respeitado, o que não procede. Como já discutido anteriormente, o termo aceitação implica que uma pessoa cisgênero heterossexual branca tenha o poder de autorizar aquele/a que escapa a esse modelo.

Ao colaborar para a construção destas estratégias pedagógicas que podem e devem ser colocadas em prática em sala de aula, Louro (1997, p. 124) faz algumas sugestões a fim de subverter os arranjos tradicionais de gênero e propõe que os/as professores/as sigam

inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos "modelos" familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a auto-crítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias.

Nas narrativas dos/as interlocutores/as desta pesquisa foi possível perceber que cada docente aborda sobre a temática diversidade sexual e de gênero articulados com o conteúdo

de suas disciplinas. Algo que me chama atenção nessas narrativas é a maneira como cada professor/a constrói a discussão, ou seja, não esperam um ato de preconceito e/ou discriminação acontecer dentro da sala de aula, para então iniciar um debate a respeito. Pelo contrário, como vimos, é a partir de um conteúdo da disciplina que trazem discussões sobre a temática, com o objetivo de educar, de sensibilizar os/as estudantes antes mesmo que aconteça algum tipo de violência física e/ou verbal.

Além do que já fazem ou fizeram a favor da desconstrução do modelo binário de gênero e da heterossexualidade compulsória, os/as interlocutores/as desta pesquisa também apontam caminhos possíveis, mesmo diante de tantas adversidades. *Shai* assim avalia:

Na realidade de hoje? Olha, vai com colete à prova de balas, já faz um buraco de saída de emergência da escola, entra com aquele portão com detector de metal, para ver que nenhum aluno está usando o celular, para ti não aparecer depois, em algumas páginas do Facebook, de criaturas que não merecem ser mencionadas. Olha, é uma coisa tão tosca, tão óbvia. Essa não é uma temática tão tangente nas minhas aulas, mas às vezes, tipo, a minha aula não é aula de, não é a disciplina que vai, no caso, tratar de sexualidade. Óbvio que entra como assuntos transversais, às vezes, mas de pegar e explicar, “isso é identidade de gênero”, às vezes a gente faz. Depois, já faz, meio que sabendo que pode vir estourar bomba depois. Mas olha, na realidade de hoje tu tens que estar blindado para tudo que é lado. E a gurizada tá muito mais aberta em escutar, óbvio que tem, ainda bem que eu nunca peguei aluno desse tipo. Minha matéria entra muito como tema transversal, se fosse uma pedagoga, ou se fosse professora de biologia, se tivesse que falar mais explicitamente, a maioria das pedagogas são as cristãs, belas recatadas do lar, e isso eu acho que é um problema desgraçado (Shai, 2021).

Em relação a como seria possível discutir sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas, *Leandro* comenta que deveria começar, talvez, com uma cartilha, algo no primeiro ano do ensino fundamental. Ao discutir a respeito da família, abordar os tipos de família que possam existir, e não apenas a família heteronormativa. Ele conta que participa de um movimento chamado “Rebeldia LGBT”, que são reuniões para discutir sobre a temática.

E dentro desse grupo estão criando uma cartilha, com experiências, questões históricas, que irá discutir a questão da sexualidade e que o objetivo é entregar nas escolas, ir para frente da escola e distribuir para os/as alunos/as. Esse trabalho já vem sendo feito. Segundo *Leandro*, no ano de 2020 foi feito isso, mas apenas com panfletos. E ele conta que ocorreu uma situação de um aluno pegar o panfleto e fazer um gesto obsceno, falando que era homofóbico. Mesmo com o ocorrido e ciente de que poderão acontecer mais vezes, o movimento está decidido a continuar o trabalho.

Ao ser questionada como seria possível discutir sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas, *Bel* aponta:

Como eu trabalho com arte, eu confesso que eu discuto isso bem frequentemente. O que eu tenho percebido, em relação ao feminismo, digamos, tá vindo uma discussão, que existe, de repente, um ato, três mulheres ficam nuas na frente de uma igreja, por exemplo, e os pais dizem que aquilo é feminismo e está errado. E eu faço toda uma conversa, “Gente, isso não é feminismo. Feminismo é um movimento”, eu explico tudo, “Isso foi um ato isolado, de três pessoas que acharam que isso era o correto, mas vocês, meninos, não se restringem a isso”, mas a minha disciplina, é uma disciplina que favorece muito, muito, essa discussão. Eu estou sempre que possível, eu abordo isso e em momento algum eu sofri algum tipo de preconceito hoje, porque há 20 anos atrás eu nem conseguiria falar. Hoje os alunos estão muito diferentes, tanto que eu te falo, a maioria das produções deles, inclusive eu fiz um fanzine recentemente com eles, fanzine é uma linguagem artística, que é uma revista artesanal, digamos, eu quero que eles falem opinião deles sobre determinado assunto, e a maioria deles falou sobre a questão LGBT, a maioria, tanto menino quanto menina, e que tu não percebe que são exatamente os homossexuais, os héteros também querem falar sobre isso. Então hoje eu vejo assim, eu vejo uma vida melhor no futuro, como diz Lulu Santos. Não sei se é a realidade que estou, a escola que eu estou inserida, mas eu acho que é geral, eu acho que a gurizada hoje tá diferente (Bel, 2021).

A condição que *Bel* tem hoje de encarar o tema é diferente da condição que tinha há anos, pois ela mudou e a realidade escolar também. Ela presenciou uma atitude de preconceito e discriminação com um aluno e fez um tipo de encaminhamento que talvez hoje não fizesse mais. Sobre este ocorrido ela narra:

Com o menininho que estava nesse processo de se assumir, na verdade, acho que nem foi a turma que fez algo com ele, ele que se revoltou, porque estava em uma fase de aceitação e eu percebi que ele não é só gay, eu acho que o lance dele, eu acho que ele vai ser trans, aquele menino, o negócio mais complicado que eu digo pela questão social. E ele chorou, se revoltou e alguém chamou ele de biba ou Bambi, ou alguma coisa assim. Eu o tirei da sala, a gente sentou no banquinho e a gente conversou sobre isso. E foi a atitude que eu tive, porque era ele com ele, não era os outros. Ele chorou muito, dizendo que o pai não o aceitava, um menino de 14 anos. E eu perguntei ‘Tu queres que eu chame o teu pai e tua mãe para a gente conversar?’, ‘Não, deus o livre, não nem pensar’. E eu comentei com ele, que é um processo realmente difícil para os pais, mas que enfim, eu tentei falar para ele, que ele vai passar por alguns momentos difíceis, pela realidade familiar que ele tinha, mas que ele jamais se revoltasse profundamente com isso, porque isso passa, porque tu vai ser um adulto, você vai ser dono do teu nariz, então te acalma, tentei fazer ele dar uma standby nisso e que depois ele ia seguir a vida dele. O fato de eu ter sofrido na pele, sensibiliza mais a gente (Bel,

2021).

Algo que parece ter passado despercebido foi o fato da turma não ser responsabilizada pela violência praticada. Por que a vítima que foi tirada da sala para conversar? Será que era o menino que precisava ser abordado? Os sujeitos devem sempre se “adpatar” aos padrões hegemônicos? Muitas vezes cometemos o deslize de dar atenção à vítima e acabar por ali, deixando de lado o agressor, neste caso, os/as agressores/as.

Louro (1997, p. 65) nos ajuda nesta reflexão quando afirma que na escola “se aprende a olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”. Assim, se faz necessário proporcionar discussões sobre as hierarquias e opressões diante do gênero, sexualidade e raça que ainda se mantêm nas escolas e nas políticas educacionais, através de análises críticas que realmente discutam sobre o caráter sexuado, heteronormativo e racista que opera no campo da educação e na sala de aula.

De fato, a conversa que Bel teve com o estudante pode tê-lo ajudado, mas em contrapartida a turma saiu ileso pelo ocorrido, pois falas homofóbicas foram feitas. O silenciamento dentro de uma turma poderá colaborar para que isso seja visto como “normal”, impunível e, assim, possa continuar sendo feito ao longo do percurso escolar. A vítima foi responsabilizada e a turma não.

Gabriela comenta que fez e faz este debate o todo tempo. Nos últimos anos ela ministrava seminários, discussões, palestras sobre questões LGBT, no CEJA. Primeiramente, ela fala sobre o quanto a escola reforça uma ideologia de gênero, pois privilegia a matriz heteronormativa. Na sua visão, a escola não discute outras experiências e realidades, prevalece uma educação para reforçar o modelo binário de gênero e a heteronormatividade como os únicos caminhos possíveis. Sobre isso ela problematiza:

As histórias são contadas de homem, o gênero é contado a partir dos homens, a reprodução é totalmente biológica entre homem e mulher, a filosofia só fala de homens filósofos, não fala de mulheres filósofas, para que mais sexualidade, para que mais gênero do que isso? Que mais? Então a escola tem ideologia de gênero. Qual ideologia de gênero? A heteronormativa (Gabriela, 2021).

As aulas de *Gabriela* sempre tiveram um olhar para o gênero e a sexualidade, por exemplo, se ela trabalhasse um determinado texto sobre a mulher, era discutido sobre Carolina de Jesus, uma mulher negra. Ela comenta que muitos/as professores/as têm medo

de trabalhar sobre educação sexual, mas salienta que não há necessidade de trabalhar uma disciplina. O grande problema da escola é achar que tem que trabalhar esse tema separadamente. Esse tema tem que estar sistematizado no currículo, aparecer em todas as disciplinas. *“Então, tu que tens que usar o material conforme adequação, mas não precisa tá falando a palavra orientação sexual, não precisa isso, tu vais trabalhando isso de uma forma a desconstruir, desnaturalizar certas relações, como eu te falei, o próprio meu corpo já é pedagógico”* (Gabriela, 2021).

Gabriela conta uma experiência em uma escola em que trabalhou, sobre um menino que estudava no primário, que gostava de usar roupas femininas e perucas. E em determinado dia, uma criança fala para a diretora que o menino estava com as unhas pintadas de vermelho.

A diretora olhou: “ai, que bonito, o meu é verde”. A diretora não fez um discurso político para dizer que temos que aceitar as pessoas, ela deslocou a situação. “O que se espera? Que o professor faça um discurso bonito: Então gente, agora a gente tem que respeitar, cada um aqui é diferente um do outro. Não é isso que se faz. Você tem que mostrar, naturalizar as coisas, você tem que desnaturalizar, mas também naturalizar, porque o homem pode usar esmalte, independente se ele é gay ou não gay (Gabriela, 2021).

Gabriela, como Leandro e Bel, usa o termo “aceitação” ao se referir ao comportamento esperado por parte da sociedade ou escola em relação àqueles que não se enquadram no modelo de pessoa cisgênero heterossexual branca. O respeito, que é o que deveria acontecer entre os diferentes, não estabelece hierarquias entre as pessoas, não fere e nem cerceia a existência do outro.

As narrativas dos/as interlocutores/as desta pesquisa nos fazem pensar que muitas vezes as escolas não assumem o seu papel como espaço democrático. Ela deveria ser o instrumento necessário para enfrentar as situações de preconceitos e discriminações; garantir as oportunidades efetivas de participação de todos/as nos diferentes espaços sociais.

Portanto, não é possível responsabilizar apenas os/as docentes LGBT pelo trabalho pedagógico para a desconstrução dos modelos que alicerçam os preconceitos e discriminações, é preciso que este trabalho seja assumido pelo coletivo da escola. A escola, portanto, pode ensinar as pessoas, que compõem esse espaço, a estranhar a violência de gênero, atitudes preconceituosas e LGBTfóbicas.

A escola, por ser um ambiente que recebe diversas pessoas e tem por direito uma educação a todos/as, é de suma importância que seja um lugar de inclusão, sem distinção étnico/racial, religião, sexo, classe social, geração e gênero. Assim, é importante que toda comunidade escolar esteja unida para combater qualquer tipo de preconceito e discriminação através de estudos, formação continuada, palestras, seminários, que possibilitem a ampliação de conhecimento sobre diversas áreas.

Na relação entre gênero e sexualidade, faz-se necessário uma mudança nas representações do que hoje é imposto, ou seja, a escola é um ambiente heteronormativo, e os sujeitos desviantes precisam se enquadrar nas normas, não apenas alunos/as, mas também os/as profissionais que a constituem.

Diante das falas a respeito da discussão sobre diversidade sexual e de gênero dentro do ambiente escolar, Nicholas Castro (2016) diz que é possível perceber que se faz necessário uma cautela. Ao observar as políticas públicas e normativas governamentais recentes, percebe-se que o tema violência nas escolas tem sido discutido pela ótica da segurança pública e da militarização dos espaços escolares, elencando condutas disciplinadoras que têm por objetivo eliminar - ou, o que acontece muitas vezes, o silenciamento - a diversidade existente e característica do espaço escolar, em conjunto com o apoio da mídia, que estimula o pânico moral sobre os riscos da discussão de temáticas de diversidade nas escolas. E temos observado nos últimos anos em nosso país um crescente discurso e movimento de políticos conservadores que defendem abertamente a proibição e a criminalização de temas relacionados à diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se escondam, eu me escondi por muitos anos e eu percebi o quanto de mim se perdeu nesse caminho. Quantas coisas eu poderia ter sido eu e não fui, pelo medo. Então, não tenham medo, encarem, sejam felizes, a vida da gente é tão curta, passa rapidinho. Cara, eu tinha 20 anos ontem, hoje eu tenho 47, o tempo voa. Independente de ser professora, professor, qualquer profissão, seja quem vocês são e, só tenham caráter, tenha caráter, postura, que o resto vem, o resto a gente conquista (Bel, 2021).

Tento agora uma das tarefas mais difíceis de realizar na dissertação, chegar às considerações finais. Ao mesmo tempo que parece que muita coisa foi dita, percebo que ainda há muito para ser discutido. Antes de iniciar na questão central deste texto, quero refletir sobre a importância dos olhares dos/as quatro professores/as entrevistados/as, da *Gabriela*, da *Bel*, da *Shai* e do *Leandro*, para a produção do meu olhar e deste texto.

Quero salientar que aprendi com suas histórias de vida, pois se dispuseram a dividir comigo suas experiências e vivências. Jamais poderia chegar a esta dissertação se não fosse por suas contribuições. Sem dúvida, foi uma grande caminhada, e ainda precisam ser traçados outros caminhos. Mas foi a partir desta pesquisa que pude construir e desconstruir o que eu conhecia.

Foi a partir de suas narrativas que agora posso afirmar como acontece o impacto da diversidade sexual e de gênero na vida dos/as professores/as, assim como na docência. Diante de suas histórias, posso produzir algumas reflexões sobre a temática na relação da docência. No início da entrevista busquei verificar como aconteceu o processo de se entender como uma pessoa com orientação sexual e/ou identidade de gênero que escapasse da norma heteronormativa. E na sequência, os desafios que surgiram na família e posteriormente na escola.

Foi possível perceber que para cada pessoa esse processo aconteceu de maneira diferente, e o momento em que cada pessoa nasceu também influenciou significativamente. Por exemplo, *Bel* percebeu sua orientação sexual na adolescência, mas, por medo da família e a falta de discussões sobre essas questões na época, escolheu esconder. Foi

conseguir declarar sua orientação sexual com 47 anos de idade.

Já para *Leandro* o problema de declarar sua orientação sexual se deu pela religião. *Shai* conta que quando declarou sua bissexualidade para a família não mostraram interesse, mas que as pessoas perguntam se ela é lésbica ou bissexual. Para *Gabriela*, o processo de transição aconteceu de maneira diferente, pois inicialmente ela pensava que era um menino *gay* (infância/adolescência), mas que ao socializar com pessoas LGBT, em especial com pessoas trans/travestis, *Gabriela* começa a entender quem realmente é.

Algo muito positivo que os/as interlocutores/as contam é sobre o momento de declarar sua orientação sexual e/ou identidade de gênero na família. Para essas quatro pessoas, a família foi acolhedora, não havendo negação - o que acontece em muitas famílias, a expulsão da pessoa LGBT de casa.

Bel enfatiza que conseguiu declarar sua lesbianidade para a família com mais tranquilidade, pois já havia adquirido sua independência financeira, sua casa, seu sustento e também já havia entendido sua orientação sexual. Mas acredita que se tivesse feito isso na adolescência o resultado poderia ser diferente, ainda mais na época em que viveu, 1990, quando não havia muita discussão sobre o assunto.

Para *Gabriela*, esse momento proporcionou choro entre sua mãe e ela, pois a mãe pensou no que *Gabriela* iria ter que enfrentar, em especial pela nossa sociedade transfóbica. E este mesmo pensamento esteve presente na mãe de *Shai*, quando mostrou preocupação com a filha, ao afirmar que nossa sociedade é muito violenta às pessoas LGBT.

Já para *Leandro* foi muito tranquilo, sua família esperava por isso, mas deixou que ele decidisse o momento ideal para tomar tal atitude. Importante destacar que o único caso em que foi negado o diálogo foi para *Bel*, sua mãe não queria escutá-la. Esse momento de negação do diálogo é perturbador/entristecedor, pois corroborou para que ela negasse quem realmente era. Imagino que isso deva acontecer em muitas famílias, prejudicando as pessoas LGBT de uma vida plena e feliz. Feliz no sentido de poder ser realmente quem é, mas óbvio que com muitos desafios²³ a enfrentar, principalmente de nossa sociedade.

Mesmo com alguns anos de diferença entre *Bel* e *Leandro*, por exemplo, *Bel* nasceu na década de 1970 e *Leandro* nasceu em 1997, foi possível perceber que *Leandro* teve

²³ Desafios que podem conter violências físicas e/ou verbais, preconceitos e/ou discriminações.

dificuldades para declarar sua orientação sexual. O medo ainda prevalece para muitas pessoas LGBT conseguirem declarar sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. É uma das causas que faz com que isso aconteça é por meio da religião, que repudia/condena tal comportamento. A religião esteve presente na vida das três pessoas que entrevistei, e afirmaram que proporcionou um peso grande (negativo) em suas vidas.

Outro fator que foi possível perceber nos diálogos entre os/as entrevistados foram as similaridades a respeito dos preconceitos e discriminações enfrentados no ambiente escolar. Todos/as afirmaram ter presenciado algum tipo de preconceito e/ou discriminação, tanto que *Gabriela* reforça que a escola ainda é um lugar hostil e violento para as pessoas LGBT. Assim como também foi hostil para *Bel*, que teve de enfrentar momentos de preconceitos sobre sua maneira de ser/agir, sendo ridicularizada.

Mesmo para *Gabriela* e *Bel*, que enfrentaram a escola em uma época diferente, por volta dos anos 1970 - 1980, *Shai* e *Leandro* também mostraram ter vivenciado preconceitos durante o período escolar, contribuindo para a afirmação que *Gabriela* faz, que a escola ainda é um lugar violento e hostil, mesmo se passando mais de 40 anos ainda perduram relatos de pessoas que sofreram situações de preconceito dentro desse lugar. Uma análise perceptível que se destacou para ambos.

entrevistados/as foi a falta de discussão sobre gênero e sexualidade dentro das instituições de ensino. Para *Gabriela*, nem mesmo na graduação houve debates a respeito da temática.

Ainda nesse viés, Louro (1999, p. 22) acrescenta com a seguinte questão:

Atualmente, renovam-se os apelos conservadores, buscando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos (especialmente a juventude) e engajá-los ativamente na recuperação de valores e de práticas tradicionais. Esses discursos não são, obviamente, absolutos nem únicos; muito pelo contrário, agora, mais do que antes, outros discursos emergem e buscam se impor; estabelecem-se controvérsias e contestações, afirmam-se, política e publicamente, identidades silenciadas e sexualmente marginalizadas. Aprendemos, todos, em meio a (e com) essas disputas.

Seguindo o processo de formação, outra questão que foi respondida refere-se à escolha pela docência para as pessoas entrevistadas. Cada pessoa responde de forma diferente como sucedeu a escolha. Algo que me chamou atenção nas conversas foi o fato das pessoas terem sofrido preconceito e/ou discriminação enquanto estudante, mas não impediu de exercerem a profissão docente. Até mesmo para *Bel* isso é estranho, pois não

imaginava lecionar, principalmente pelos acontecimentos quando era aluna.

Já para *Gabriela* a escolha foi mais como única opção, tanto por questões financeiras como também pela segurança que a profissão iria proporcionar. Ela ressalta que para conseguir estar dentro desse lugar e conseguir permanecer era imprescindível que fosse concursada, pois diminuiria as chances de ser tirada da educação. Para *Leandro*, esse processo pareceu mais fácil. Ele já tinha convicção de ser professor desde muito cedo, ao contrário de *Shai*, que escolheu a licenciatura sem saber ao certo do que se tratava.

Ao iniciar os estudos em um curso de graduação, na área da licenciatura, os/as interlocutores/as mostraram que foram bem recebidos/as pelas Universidades, ou seja, dentro da instituição não sofreram qualquer tipo de preconceito e/ou discriminação. Mas o silenciamento também aconteceu, não havendo discussões a respeito da temática diversidade sexual e de gênero pela instituição. Quando havia debates, eram movimentos organizados pelos/as estudantes ou acontecia de fora da Universidade para dentro.

Na sequência foi abordado como aconteceu a chegada desses/as docentes no ambiente escolar. Como cada docente iniciou sua carreira em momentos diferentes, ou seja, em anos distintos, foi possível perceber de que maneira eles/as reagiam diante da sua orientação sexual ou identidade de gênero. *Shai* e *Leandro*, que iniciaram sua profissão recentemente, tiveram uma maior oportunidade de falar abertamente sobre suas orientações sexuais.

Já para *Bel* esse caminho foi diferente, ao afirmar que iniciou sua carreira docente nos anos 2000, e que ainda não tinha se entendido como lésbica. Sendo assim, ela viveu muitos anos de sua profissão escondendo quem realmente era, mas hoje, após conseguir declarar sua orientação sexual, foi um alívio e se arrepende de não ter feito isso antes, pois teria evitado muitos murmurinhos a seu respeito. Para tal, utilizo a epígrafe no início desta seção, que ao final *Bel* pede para que apenas se tenha caráter. *Gabriela*, diferentemente das outras três pessoas entrevistadas, desde o início da sua carreira como efetiva, a organização escolar buscava tirá-la da sala de aula, querendo escondê-la. Mas ela tinha convicção dessa tentativa e sempre buscou que não deixassem silenciar sua presença.

Sabemos que a população LGBT presencia diariamente diversas formas de preconceito e discriminação. Sendo estudantes ou docentes, os/as entrevistados/as sofreram preconceitos e discriminações. Quando estudantes, presenciaram atos racistas e LGBTfóbicos de outros/as alunos/as ou até mesmo dos/as educadores/as. E mesmo sendo

docentes, o mesmo ainda acontece, e é provável que ainda continue acontecendo, pois, como podemos acompanhar, há retrocessos, mesmo depois de tantas lutas pelos direitos LGBT, o que contribui ainda mais para as violências contra essa população.

É preciso estimular os/as docentes para estarem atentos/as, para uma educação que preze por cidadanias e diversidades, seja no ambiente escolar ou fora dela, no combate ao racismo, ao sexismo, à LGBTfobia, que vise ao respeito aos direitos das crianças e jovens, não permitindo a reprodução de piadas que estigmatizam ou tratamento pejorativo. O racismo, o sexismo, a LGBTfobia que temos em nós muitas vezes se manifesta de maneira sutil, não necessariamente proposital e percebido, mas dói e é sofrido para quem os recebem, ou seja, são violências. E esta ação/comportamento marca as vítimas de forma permanente, em especial as mulheres, os/as negros/as, as pessoas LGBT, os/as mais jovens e os/as mais pobres.

Quando discuto a quarta seção, trago as experiências dos/as interlocutores/as no viés da educação básica, ou seja, como acontece os diálogos sobre diversidade sexual e de gênero na sala de aula e/ou entre os/as colegas de trabalho. Cada pessoa abrange essa temática de maneira diferente em sua disciplina, mas mostraram que hoje os/as estudantes estão mais abertos para tal discussão, até mesmo por parte de alunos/as héteros.

Também foi possível identificar que não há necessidade de criar uma aula específica para a discussão da diversidade sexual e de gênero, mas que seja de modo transversal. A disciplina de matemática, por exemplo, mesmo sendo da área das exatas, oportuniza este debate, por meio da estatística, por exemplo. Mas para *Shai* fazer esse diálogo é como um campo minado, apresenta medo.

Na última pergunta da entrevista foi questionado como eles/as percebiam as marcas de gênero e da heterossexualidade no ambiente escolar. E responderam, de maneira geral, que é visível a separação dos gêneros, meninas de um lado e meninos do outro. A organização dos banheiros, da estrutura escolar, é voltada para as normas do binarismo. A fila para menino e para menina. Não podemos esquecer que além da exclusão das pessoas LGBT a escola também segrega as pessoas negras. E *Bel* percebe essas marcas principalmente nas falas das pessoas, ou seja, muitas pessoas que compõem nossa sociedade - agora de modo mais amplo - apresentam falas/gestos que reforçam a norma heterossexual, o binarismo, a família tradicional brasileira.

Após essas considerações, foi possível identificar as trajetórias entre os/as docentes

nas suas vivências, tanto dentro como fora da vida profissional no tocante às experiências no aspecto gênero e sexualidade. Encerro dizendo que essas pessoas - não apenas meus/minhas interlocutores/as, mas os/as docentes LGBT - são sobreviventes. Sobreviventes desde muito cedo, desde o momento que tiveram que enfrentar a família, a escola e a sociedade, para mostrar quem realmente são.

Trago também a reflexão que talvez tenhamos muitos/as docentes que não conseguiram chegar onde *Gabriela, Bel, Shai e Leandro* chegaram. Além disso, para finalizar, vale dizer que mesmo com a impossibilidade que a escola criou para alguns/mas desses/as docentes, de viverem como lésbica/gay/bissexual/travesti, isso não os/as impediu de amadurecer as suas existências como docentes e também como pessoas.

6. REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. São Paulo: FGV, 2005.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004. 196p.

AMADO, Janaina. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. **Proj. História**, São Paulo. n. 15, p. 145-155, 1997. Disponível em: <<http://bit.ly/2PATvok>>. Acesso em: 15 out. 2020.

ANDRADE, Luma Nogueira de. Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**.

Vitória, ES: Edufes, p. 47-61, 2013. Disponível em:

<<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/821/1/livro%20edufes%20Curr%C3%ADculos%2C%20g%C3%AAneros%20e%20sexualidades%20experi%C3%AAncias%20misturadas%20e%20compartilhadas.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Barroso. Rio Raposo. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. Salvador: ANTRA, 2018. Disponível em:

<<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 119-141, 2002.

Disponível em:

foucault<<https://www.scielo.br/j/ref/a/77qSbxLKYLyttqQbSzFjMcb/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**.

EdUFBA, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26037>>.

Acesso em: 07 set. 2022.

Bilge, Sirma. “**Théorisations féministes de l’intersectionnalité**”. *Diogenes*, 1 (225): 70-88. (2009)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor>. Acesso em: 06 set.

2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4229.htm>. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004. Disponível em:

<https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005**. Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. Brasília, DF, 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5397.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.397%20DE%2022%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202005.&text=Disposi%C3%A7%C3%A3o%20compet%C3%Aancia,vista%20o%20disposto%20no%20art.>. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília, DF, 2019. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: 03 set. 2022.

BRITO, Helena Godoy. **Seguridade social, família e direitos LGBT**. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em:

<<https://repositorio.unb.br/handle/10482/37080>>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-111.

BUTLER, Judith. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida (ed.), **Sexualidades transgressoras** - uma antologia de estudos queer, Barcelona, Icaria Editorial, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade**. Tradução, Renato Aguiar. – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES: Edufes, p. 63-82, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/821/1/livro%20edufes%20Curr%C3%ADculos%2C%20g%C3%AAneros%20e%20sexualidades%20experi%C3%AAncias%20misturadas%20e%20compartilhadas.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpMwbhP8B4QdN8yt5xg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

CARVALHO, Mario Felipe de Lima. Que mulher é essa? identidade, política e saúde no movimento de travestis e transexuais. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Saúde; Epidemiologia; Política, Planejamento e Administração em Saúde; Administra) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/4054>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CASTRO, Mery Garcia. **Gênero e Raça: desafios à escola**. In: SANTANA, M.O. (Org) Lei 10.639/03 – educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Pasta de Texto da Professora e do Professor. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. “Pedagógico” e “disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do Estado de Goiás. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22204/1/2016_NicholasMoreiraBorgesdeCastro.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

CATRINCK, Isabela Maria Oliveira; MAGALHÃES, Sandy Aparecida Barbosa;

CARDOSO, Zilmar Santos. Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual: avanços e retrocessos. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, p. 187-200, 2020.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. **História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação**, p. 21-33, 2005.

CRUZ, Vitor Henrique de Souza. **Pablo Vittar no Instagram: comunidade LGBTQI+ e a performatividade drag queen nas redes sociais**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23271>>. Acesso em: 01 set. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DE GODOY, Emerson André; DOS SANTOS, Maycon Regis Nogueira. Família e escola: a construção da homofobia no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, v. 6, n. 11, p. 41-62, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7527>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História oral**, v. 6, n. 1, p. 9-25, 2003. Disponível em: <<https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=62>>. Acesso em: 15 out. 2020.

DEUS, Amadeu Lima de. Travesti ou Transexual? Uma análise êmica e acadêmica sobre categorias identitárias de mulheres travestis e transexuais. **Revista visagem antropologia visual da imagem**, v. 4, n. 1, p. 108-144, 2018. Disponível em: <http://grupovisagem.org/revista/edicao_v4_n1/index.html>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana**, n. 3, p. 54-81, 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/41>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

FALCÃO, Kary Jean. Professoras Travestis e Transexuais em Rondônia: trajetória, desafios e perspectivas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 2, p. 8-33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/33169>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque; COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e

o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional. **Correlatio**, v. 17, n. 2, p. 65-90, 2018. Disponível em:
<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/9299>>.
Acesso em: 16 fev. 2022.

FLORES, Maria Assunção. **A opção por um curso de ensino em tempos desafiadores:** motivações e expectativas de alunos futuros professores. Maceió, UFAL, 2012. Disponível em:
<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/22253?mode=full>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010. 176 p.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 24. ed. São Paulo: Graal, 2007a. 288 p.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana:** subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQObwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt#>>.
Acesso em: 26 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005. Disponível em:
<<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>.
Acesso em: 21 jun. 2022.

GREEN, James N. “Mais amor e mais tesão”: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis. **cadernos pagu**, n. 15, p. 271-295, 2000. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635596>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. IN: JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Conceitos de diversidade. Parte I. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 4-8, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/divedu/issue/view/545>>. Acesso em: 10 jul. 2022

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Conceitos de diversidade. Parte II. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 4, p. 4-9, jul./dez. 2014a. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/divedu/issue/view/546>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LEITE JÚNIOR, Jorge et al. " Nossos corpos também mudam": **sexo, gênero e a invenção das categorias" travesti" e" transexual" no discurso científico**. 2008. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/3992/1/Jorge%20Leite%20Junior.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

LESSA, Sérgio. A atualidade da abolição da família monogâmica. In: **Crítica Marxista**, n. 35, pag. 41 – 58, 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo279Artigo%20.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

LEWIS, Elizabeth Sara. Eu quero meu direito como bissexual: a marginalização discursiva da diversidade sexual dentro do movimento lgbt e propostas para fomentar a sua aceitação. Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/1982271/_EU_QUERO_MEU_DIREITO_COMO_BISSEXUAL_A_MARGINALIZA%C3%87%C3%83O_DISCURSIVA_DA_DIVERSIDADE_SEXUAL_DENTRO_DO_MOVIMENTO_LGBT_E_>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LOMANDO, Eduardo; WAGNER, Adriana. Reflexões sobre termos e conceitos das relações entre pessoas do mesmo sexo. **Revista Sociais e Humanas**, v. 22, n. 2, p. 113-123, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/1184>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes et al. Pedagogias da sexualidade. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**, v. 2, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/116719/mod_resource/content/1/LOUROGuacira-L._O-c_orpo-educado-pedagogias-da-sexualidade.pdf#page=4>. Acesso em: 01 jul.

2020.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 96 p.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Pentecostais, sexualidade e família no Congresso Nacional.

Horizontes Antropológicos, n. 47, p. 351-380, 2017. Disponível em:

<<https://journals.openedition.org/horizontes/1529>>. Acesso em: 22 set 2020.

MACIEL, Patrícia Daniela. Lésbicas e Professoras: **Modos de viver o Gênero na Docência**. 2014. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em:

<<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3345>> Acesso em: 08 ago. 2020.

MAPA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL. **Brasil teve 225 casos de violência contra pessoas LGBTQ+ por dia em 2017**. Rio de Janeiro: Gênero e Número, 2019 (LGBT). Disponível em:

<<https://mapadaviolenciadegenero.com.br/centro-oeste/>>. Acesso em: 23 jun.

2022. MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São

Paulo: Loyola, 2005.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em:

<<http://bit.ly/36MbRbC>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

NÖRNBERG, Marta; OURIQUE, Maiane Liane Hatschbach. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. **Práxis**

Educativa, v. 13, n. 2, p. 348-364, 2018. Disponível em:

<<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10342>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

NOVO, Arthur Leonardo Costa et al. **O armário na escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays**. 205p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169619>>. Acesso em 02 ago. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente:(r)** existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 190p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47605>>. Acesso em: 08 mar. 2022.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História (São Paulo)**, v. 24, p. 77-98, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 set. 2022.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola–espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. **História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação**, p. 35-48, 2005.

PERES, Wiliam Siqueira. Biossociabilidade contemporânea e a expressão travesti. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 1, n. 1, p. 10-10, 2002.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 235-264, 2009.

PERUCCHI, Juliana. Gênero e lesbianidades: apontamentos para o campo da educação e da saúde. **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes**, p. 115-129, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/821/1/livro%20edufes%20Curr%C3%ADculos%2C%20g%C3%AAneros%20e%20sexualidades%20experi%C3%AAncias%20misturadas%20e%20compartilhadas.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PINO, Nádia Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **cadernos pagu**, n. 28, p. 149-174, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/08.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Isabella Vitral et al. Perfil das notificações de violências em lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais registradas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação, Brasil, 2015 a 2017. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 23, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbepid/a/YV7VvNY5WYLwx4636Hq9Z5r/?format=html&lang=pt#>>. Acesso em: 05 out. 2021.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; NOGUEIRA, Paulo Henrique.; MARTINS, Daniel

Arruda. Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no Brasil. **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**, p. 165-182, 2012. Disponível em:
<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/821/1/livro%20edufes%20Curr%C3%ADculos%2C%20g%C3%AAneros%20e%20sexualidades%20experi%C3%A4ncias%20misturadas%20e%20compartilh_adas.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PROJETO DE PESQUISA DA TVT. Resultados do monitoramento de homicídios em trânsito: Atualização TMM TDV, Transrespect versus Transphobia Worldwide New (TvT), 2016.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000100009&script=sci_abstract&tlng=fr>. Acesso em: 23 set. 2020.

RESOLUÇÃO CFP Nº 001/99. Brasília, Brasil, 22 de março de 1999. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

RESOLUÇÃO CFP Nº 001/2018. Brasília, Brasil, 29 de Janeiro de 2018. Disponível em:
<https://atosoficiais.com.br/lei/reisnormas-de-atuacao-para-as-psicologas-e-os-psicologos-em-relac_ao-as-pessoas-transsexuais-e-travestis-cfp?origin=instituicao>. Acesso em: 08 jun. 2022.

SANTOS, Simone. Proposta pedagógica. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Brasília: Salto para o futuro; TV Escola; Secretaria de Educação à Distância; MEC, p. 3-11, 2006.

SCHULMAN, Sarah. Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 27 nov. 2012. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2312>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em:
<<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>>. Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA, Edna Aparecida da et al. Filosofia, Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. 2001. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253692/1/Silva_EdnaAparecida_da_D.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SILVA, Vera Lúcia Marques da. **Da espetacularização à agenda política: uma leitura**

política do Movimento LGBT. Rio de Janeiro, 2008. 126p. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Política). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:

<[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_ea55d0f4c7a9ca231e89bdef879868b3)

[1_ea55d0f4c7a9ca231e89bdef879868b3](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_ea55d0f4c7a9ca231e89bdef879868b3)>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SOARES, Douglas Verbicaro. A revelação da orientação homossexual prevista em aspectos familiares na sociedade brasileira: a imposição de ideais heteronormativos e discriminatórios para uma minoria que ultrapassa o condicionamento do rosa ou azul.

DI@ LOGUS, v. 8, n. 2, p. 72-97, 2019. Disponível em:

<<http://www.revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Dialogus/article/view/8409/2020>

>. Acesso em: 31 jul. 2020.

TEIXEIRA, Natália Beatriz Viana. “**Cura gay é o meu caralho!**”: a normalização da homossexualidade e a Resolução CFP 1/99. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6207>>. Acesso em: 23 set. 2020.

TORRES, M. A. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas**. 2012. 363p.

Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012. Disponível em:

<<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-99GHDH>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte; Autêntica, 1999.

WILDE, Oscar. **Aforismos**. Curitiba, PR: Pólo Editorial do Paraná, 1997.

WULF, Christoph. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 533-568, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216629. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/knCRQkyjGPLdzwbdm9xvcPr/?lang=pt>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: pesquisas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE –
UNESC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO (PPGE)**

Orientadora: Dra. Giani Rabelo

Mestrando: Alexandre Marcineiro Figueredo

**Pesquisa de Dissertação de Mestrado: trajetórias construídas por professores LGBT
na educação básica**

Roteiro de Entrevista

O objetivo central deste estudo é perceber as configurações das trajetórias construídas por professores/as que pertencem ao grupo LGBT na educação básica na cidade de Criciúma (SC). A pessoa que se encontra fora da norma heterossexual passa por diversas transformações durante sua vida, e ao se tratar da educação não é diferente. O ambiente escolar recebe diversas pessoas, de diferentes culturas, religiões, etnias e entre outros. Mas como acontece o diálogo sobre diversidade sexual e de gênero? Ao receberem professores/as LGBT, como se dá esse processo? O que é feito a respeito de preconceitos e discriminações sobre esses temas? Diante do exposto, apresento os objetivos específicos: Conhecer os processos identitários de sexualidade e de gênero desviantes forjados na família e na escola; Compreender as motivações para a escolha do magistério no ensino superior na relação com a diversidade sexual e de gênero; Identificar o lugar de (in)visibilidade dos docentes desviantes e como os mesmos negociam seus espaços na educação básica; Reconhecer as marcas de gênero e da heteronormatividade na cultura escolar da educação básica.

IDENTIFICAÇÃO

Nome:
Data de
nascimen
to:
Gênero:
Identidade
de gênero:
Orientação
sexual:
Ano de ingresso na
Universidade:
Profissão/disciplina:
Instituição Pública ou Privada:

Data e local da entrevista (endereço completo e telefone):

O PROCESSO DE ACEITAÇÃO E/OU NEGAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR

- Conte como foi o processo de aceitação e/ou negação da sua orientação sexual e/ou do seu gênero na família.
- De que maneira sua família reagiu quando você se apresentou fora da norma heteronormativa?
- Você tinha acesso às informações sobre diversidade sexual e de gênero?
- Como você se sentia no ambiente escolar em relação a sua orientação sexual e/ou seu gênero?
- Dentro da escola você era acolhido ou foi alvo de preconceito e discriminação?
- Fale sobre sua experiência estudantil no ensino médio no viés da diversidade sexual e de gênero enquanto alguém que não se enquadrava nas normas do binário.

MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO MAGISTÉRIO COMO PROFESSÃO E FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA

- Quais motivos levaram você a escolher a docência?
- Conte como foi o processo de chegada em uma graduação de licenciatura.
- Durante sua graduação, houve debates, discussões a respeito de diversidade sexual e de gênero? Como era discutido esse assunto?
- Como foi a experiência no ensino superior quanto a sua orientação sexual e/ou identidade de gênero?

EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

- Ao iniciar sua carreira como docente, como foi recebido/a na escola e, qual foi sua percepção do ambiente escolar?
- Durante suas aulas, você percebeu comentários preconceituosos de alunos/as a seu respeito?
- Sua orientação sexual e/ou identidade de gênero já foi motivo de preconceito e discriminação dentro da escola?
- Que estratégias você usa para ser “aceito/a” na escola e pela comunidade escolar?
- Você como docente, aborda questões de sexualidade ou gênero na sala de aula e/ou entre colegas do trabalho?
- Como é sua relação com os/as colegas de trabalho, direção e comunidade escolar?
- Se você presenciar um ato de preconceito e discriminação dentro do ambiente escolar, qual seu comportamento?
- Durante as reuniões de pais/mães, você já presenciou falas preconceituosas ou discriminatórias a seu respeito?
- Como seria possível discutir sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas?
- Como as marcas de gênero e da heterossexualidade são evidenciadas no currículo, na arquitetura, nos materiais escolares, nas legislações, nos eventos escolares etc?

ANEXO B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES LGBT NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Objetivo: Perceber as configurações das trajetórias construídas por professores/as que pertencem ao grupo LGBT na educação básica na cidade de Criciúma (SC).

Período da coleta de dados: 01/05/2021 a 31/05/2021

Tempo estimado para cada coleta: 3 horas.

Local da coleta: Criciúma – SC.

Pesquisador/Orientador: Giani Rabelo
996261529

Telefone: (48)

Pesquisador/Acadêmico: Alexandre Marcineiro Figueredo
996498566

Telefone: (48)

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC (Mestrado)

Como convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa acima intitulada e aceitando participar do estudo, declaro que:

Poderei desistir a qualquer momento, bastando informar minha decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como não terei despesas para com a mesma. No entanto, fui orientado(a) da garantia de ressarcimento de gastos relacionados ao estudo. Como prevê o item IV.3.g da Resolução CNS 466/2012, foi garantido a mim (participante de pesquisa) e ao meu acompanhante (quando necessário) o ressarcimento de despesas decorrentes da participação no estudo, tais como transporte, alimentação e hospedagem (quando necessário) nos dias em que for necessária minha presença para consultas ou exames.

Foi expresso de modo claro e afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário a mim (participante da pesquisa), garantido pelo(a) pesquisador(a) responsável (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução

CNS nº 466 de 2012).

Estou ciente da garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Item IV.3.h, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Os dados referentes a mim serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho Nacional de Saúde - podendo eu solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Para tanto, fui esclarecido(a) também sobre os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

A metodologia utilizada para compor o corpus da pesquisa será a história oral temática. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores/as LGBT, com base em um roteiro pré-definido, com o auxílio de um gravador de voz, que serão transcritas e submetidas a aprovação dos/as entrevistados/as, que assinará o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para cada entrevista realizada. Serão feitas perguntas que irão abordar questões de dados de caracterização, o processo de aceitação e/ou negação no ambiente escolar e familiar, as motivações para a escolha do magistério como profissão e formação para docência e as experiências docente na educação básica. As entrevistas serão realizadas em Criciúma - SC, em data e horário definidos em conformidade com os/as entrevistados/as. O tempo previsto para cada entrevista é de 1h30min. Prevê-se a realização de 04 entrevistas. Além das entrevistas, a pesquisa contará com uma análise bibliográfica de autores que contribuem com o tema em questão.

RISCOS

Pode haver o risco de perda da confidencialidade dos dados, o risco de uso indevido das informações ou de implicações políticas e constrangimentos quanto a terceiros citados nas entrevistas. Para garantir a proteção dos dados e garantia da confidencialidade dos entrevistados/as da pesquisa manteremos o anonimato dos participantes.

Durante a coleta de dados serão tomados todos os cuidados de biossegurança na prevenção à Covid-19, por parte do pesquisador, visando a proteção do participante da pesquisa e a sua própria. Os procedimentos abaixo serão seguidos com rigor:

- 1.- A coleta de dados será realizada em ambiente ventilado;
- 2.- Durante a coleta de dados, o pesquisador usará obrigatoriamente máscara de tecido e face shield;
3. A entrevista só será realizada se o participante da pesquisa estiver usando máscara de tecido;
- 4 – Durante a entrevista será mantido o distanciamento de 1,5 metros entre o pesquisador e o participante da pesquisa;
 1. Os instrumentos utilizados durante a entrevista serão higienizados, como caneta, celular etc, entre cada entrevista;
 2. Será utilizado álcool 70% para higienização das mãos e recursos físicos.

BENEFÍCIOS

Entende-se que um dos benefícios é a visibilidade que se pode dar aos/às professores/as LGBT, buscando perceber as configurações das trajetórias construídas por esses/as docentes na educação básica de Criciúma (SC). Será possível perceber os processos identitários de sexualidade e de gênero desviantes forjados na família e na escola, como também, compreender as motivações

para a escolha do magistério no ensino superior na relação com a diversidade sexual e de gênero. Outro fator que colaborará para a pesquisa, será identificar o lugar de (in)visibilidade dos docentes desviantes e como os mesmos negociam seus espaços na educação básica, reconhecendo as marcas de gênero e da heteronormatividade na cultura escolar da educação básica.

Declaro ainda, que tive tempo adequado para poder refletir sobre minha participação na pesquisa, consultando, se necessário, meus familiares ou outras pessoas que possam me ajudar na tomada de decisão livre e esclarecida, conforme a resolução CNS 466/2012 item IV.1.C.

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas, foram devidamente esclarecidos, sendo que, para tanto, firmo ao final a presente declaração, em duas vias de igual teor e forma, ficando na posse de uma e outra sido entregue ao(à) pesquisador(a) responsável (o presente documento será obrigatoriamente assinado na última página e rubricado em todas as páginas pelo(a) pesquisador(a) responsável/pessoa por ele(a) delegada e pelo(a) participante/responsável legal).

Em caso de dúvidas, sugestões e/ou emergências relacionadas à pesquisa, favor entrar em contato com o(a) pesquisador(a) Giani Rabelo pelo telefone(48) 996261529 e/ou pelo e-mail gra@unesc.net.

Em caso de denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UNESC (endereço no rodapé da página).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos (CEP) da Unesc pronuncia-se, no aspecto ético, sobre todos os trabalhos de pesquisa realizados, envolvendo seres humanos. Para que a ética se faça presente, o CEP/UNESC revisa todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos. Cabe ao CEP/UNESC a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na Instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. Tem também papel consultivo e educativo, de forma a fomentar a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração.

ASSINATURAS	
Voluntário(a)/Participante	Pesquisador(a) Responsável
_____	_____
Assinatura	Assinatura
Nome: _____	Nome: _____
CPF: _____._____- ____	CPF: _____._____- ____

ANEXO C
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFESSORES/AS LGBTQIA+ NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TRAJETÓRIAS

Pesquisador: Giani Rabelo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44634621.4.0000.0119

Instituição Proponente: Universidade do Extremo Sul Catarinense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECERL

Número do Parecer: 4.635.518

Apresentação do Projeto:

O projeto PROFESSORES/AS LGBTQIA+ NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TRAJETÓRIAS DESVIANTES propõe tem como objetivo perceber as configurações das trajetórias construídas por professores/as que pertencem ao grupo LGBTQIA+ na educação básica na cidade de Criciúma (SC), um tema relevante e complexo na medida em que os últimos anos têm testemunhado o recrudescimento de uma mentalidade fechada e conservadora em relação ao assunto.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é perceber as configurações das trajetórias construídas por professores/as que pertencem ao grupo LGBTQIA+ na educação básica na cidade de Criciúma (SC).

Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) Conhecer os processos identitários de sexualidade e de gênero desviantes forjados na família e na escola. 2) Compreender as motivações para a escolha da docência na educação básica como profissão. 3) Identificar o lugar de (in)visibilidade dos/as docentes desviantes na educação básica. 4) Identificar as estratégias utilizadas pelos/as docentes para serem aceitos como professores/as na educação básica (escola, sala de aula e comunidade escolar). 5) Conhecer as marcas de gênero e da heteronormatividade constituintes da(s) cultura(s) escolar(es) da educação básica.

Endereço: Avenida Universitária, 1.105

Bairro: Universitário

CEP: 88.806-000

UF: SC

Município:

CRICIUMA

Telefone: (48)3431-2606

E-mail: cetica@unesc.net



Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Entre os riscos da pesquisa, o projeto destaca: o risco de perda da confidencialidade dos dados, o risco de uso indevido das informações ou de implicações políticas e constrangimentos quanto a terceiros citados nas entrevistas. Para garantir a proteção dos dados e garantia da confidencialidade dos entrevistados/as da pesquisa, os pesquisadores comprometem-se a manteres o anonimato dos participantes. Para minimizar os riscos, os autores da pesquisa afirmam que, durante a coleta de dados, serão tomados todos os cuidados de biossegurança na prevenção à Covid-19, por parte do pesquisador, visando à proteção do participante da pesquisa e a sua própria. Além do mais, o projeto detalha os seguintes procedimentos: 1) a coleta de dados será realizada em ambiente ventilado; 2) durante a coleta de dados, o pesquisador usará obrigatoriamente máscara de tecido e face shield; 3) a entrevista só será realizada se o participante da pesquisa estiver usando máscara de tecido; 4) durante a entrevista será mantido o distanciamento de 1,5 metros entre o pesquisador e o participante da pesquisa; 5) os instrumentos utilizados durante a entrevista, como caneta, celular etc., serão higienizados entre cada entrevista; 6) será utilizado álcool 70% para a higienização das mãos e recursos físicos.

Entre os benefícios da pesquisa, são citados: 1) a visibilidade que se pode dar aos/as professores/as LGBTQIA+, buscando perceber as configurações das trajetórias construídas por esses/as docentes na educação básica de Criciúma (SC); 2) percepção dos processos identitários de sexualidade e de gênero desviantes forjados na família e na escola; 3) compreensão das motivações para a escolha do magistério no ensino superior na relação com a diversidade sexual e de gênero; 4) identificação do lugar de (in)visibilidade dos docentes desviantes e como os mesmos negociam seus espaços na educação básica, reconhecendo as marcas de gênero e da heteronormatividade na cultura escolar da educação básica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Durante a pesquisa, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores/as LGBTQIA+, com base em um roteiro pré-definido, com o auxílio de um gravador de voz. Essas

Endereço: Avenida Universitária, 1.105

Bairro: Universitário

CEP: 88.806-000

UF: SC

Município:

CRICIUMA

Telefone: (48)3431-2606

E-mail: cetica@unesc.net

entrevistas serão transcritas e submetidas à aprovação dos/as entrevistados/as, que assinarão o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Serão feitas perguntas que irão abordar questões de dados de caracterização, o processo de aceitação e/ou negação no ambiente escolar e familiar, as motivações para a escolha do magistério como profissão e formação para docência e as experiências docente na educação básica.

ação do Parecer: 4.635.

Trata-se de uma pesquisa relevante, bem desenhada e bem embasada teoricamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do projeto e do TCLE estão dentro das exigências do Comitê de Ética da Pesquisa e respeitam todas as normas de segurança e confidencialidade dos participantes.

O cronograma também está dentro das exigências do Comitê de Ética na Pesquisa.

Recomendações:

Aprovar em seus termos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado. Não há pendências nem inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1698843.pdf	07/04/2021 09:34:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado_5.pdf	06/04/2021 10:15:18	Giani Rabelo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projettorevisado.pdf	31/03/2021 17:30:26	Giani Rabelo	Aceito
Outros	Cartadeesclarecimento.pdf	31/03/2021 16:23:25	Giani Rabelo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Revisado.pdf	17/03/2021 08:32:45	Giani Rabelo	Aceito

Endereço: Avenida Universitária, 1.105

Bairro: Universitário

CEP: 88.806-000

UF: SC

Município:

CRICIUMA

Telefone: (48)3431-2606

E-mail: cetica@unesc.net

UNIVERSIDADE DO EXTREMO
SUL CATARINENSE - UNESC



Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRICIUMA, 07 de Abril de 2021

Assinado por:

Marco Antônio da Silva (Coordenador(a))

Endereço: Avenida Universitária, 1.105

Bairro: Universitário

CEP: 88.806-000

UF: SC

Município:

CRICIUMA

Telefone: (48)3431-2606

E-mail: cetica@unesc.net