

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MARILDA MELO TEIXEIRA RIEKE

MEMÓRIAS DE GÊNERO: AS LEMBRANÇAS ESCOLARES DE HOMOSSEXUAIS

Florianópolis

2016

MARILDA MELO TEIXEIRA RIEKE

**MEMÓRIAS DE GÊNERO: AS LEMBRANÇAS ESCOLARES DE
HOMOSSEXUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Apresentado como requisito de obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Orientador Prof. Dr. Daniel Machado da Conceição

Florianópolis

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rieke, Marilda Melo Teixeira

Memórias de Gênero: As Lembranças Escolares de
Homossexuais / Marilda Melo Teixeira Rieke ; orientador,
Daniel Machado Da Conceição - Florianópolis, SC, 2017.

59 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
Curso de Gênero e Diversidade na Escola.

Inclui referências

1. Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH. 3.
Sexualidade . 4. Assujeitamento. 5. Preconceito . 6.
Discriminação. I. Da Conceição, Daniel Machado. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Gênero e
Diversidade na Escola. III. Título.

MARILDA MELO TEIXEIRA RIEKE

**MEMÓRIAS DE GÊNERO: AS LEMBRANÇAS ESCOLARES DE
HOMOSSEXUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Especialista em
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

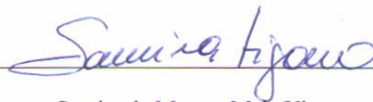
Aprovado em vinte de fevereiro de 2017.

Coordenação do Curso:

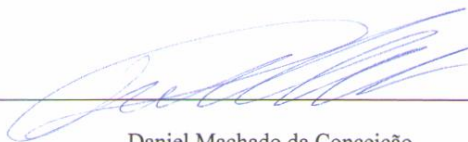


Olga Regina Zigelli Garcia

Banca Examinadora:



Samira de Moraes Maia Vigano



Daniel Machado da Conceição



Jair Zandoná

AGRADECIMENTOS

Registro aqui um agradecimento especial pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC) através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina. Agradecemos, sobretudo, os investimentos que durante os últimos 13 anos possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate a fome, ao racismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, transfobia e ao capacitismo. Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da SECADI, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil. Uma política de governo que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vem sendo extinguida e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Que essa especialização seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Agradeço o curso e a possibilidade de maior compreensão sobre as questões relacionadas ao gênero e a diversidade, através de uma viagem ao mundo de autores diferentes, que estão interessados na inclusão social, apontando suas ideias e sendo nossos mediadores nesse processo inclusivo. Uma grande oportunidade, intelectual e social, que me possibilita ter um olhar mais crítico em relação às diferenças de nossos semelhantes, cada um de nós com suas particularidades.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de conhecer as experiências escolares de homossexuais sobre gênero e sexualidade, seus assujeitamentos ou resistências, quanto a ordem heteronormativa. Os sujeitos desta pesquisa são homossexuais que já terminaram seus estudos do Ensino Médio. Foram 16 sujeitos homossexuais, sendo que 03 do sexo biológico feminino e 13 do sexo biológico masculino. Sendo que a idade varia ente 19 e 41 anos. Moradores da Grande Florianópolis. A pesquisa teve como objetivo desvendar as resistências e assujeitamentos dos homossexuais, quando participaram do processo escolar, apontando os sofrimentos desses sujeitos ao se depararem com situações homofóbicas devido a ordem heteronormativa da escola em sua época estudantil. Buscando conhecer esses sofrimentos, com relação aos preconceitos e discriminações existentes durante esta época de estudante, foi aplicado um questionário com oito perguntas objetivas. Para o aprofundamento dos dados, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com delineamento de levantamento.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Assujeitamento, Preconceito, Resistência, Discriminação.

ABSTRACT

This research will be developed with the purpose of understand the school experiences of homosexuals about gender and sexuality, their assembling or resistances, as to the normative order, in this student process. The subjects of this research are homosexuals who have already finished high school. There will be 16 homosexual subjects, ten of them being female biological sex and fourteen being male biological sex. Being that the age varies between nineteen and fourty five years old. Residents of great Florianópolis region. It aimed to uncover the resistance and assembling of homosexuals when they participated in the school process, pointing out the schoolship experiences of these subjects in relation to the normative order of the school in his student period. Seeking to know the prejudices and discriminations that existed during this student season. A questionnaire with eight objective questions was applied. For the deepening of the data, a qualitative research will be developed with survey design.

Keywords: Gender, Sexuality, Assumption, Prejudice, Resistance, Discrimination.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos sujeitos pesquisados	30
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – MEU OLHAR, MINHA PESQUISA...	10
1 HOMOSSEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR	17
2 LEMBRANÇAS DISCENTES	28
2.1 PERGUNTE AOS DISCENTES?	31
3. AS RESPOSTAS DOS DISCENTES	34
3.1 INTERPRETAR AS RESPOSTAS	35
4. CONSIDERAÇÕES – A MUDANÇA PESSOAL E O DESEJO NO SOCIAL	52
REFERÊNCIAS	57
ANEXO A - TERMO E CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	63
ANEXO B - QUESTIONÁRIO	64

INTRODUÇÃO – MEU OLHAR, MINHA PESQUISA...

No senso comum, pensa-se em homossexuais (Gay e Lésbicas) como sendo todos não heterossexuais. Porém, uma orientação sexual pode ser classificada como heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual e assexual. Essa diversidade dentro do cotidiano escolar pode passar despercebida, mas para o sujeito, individualmente tem sentido, pois são orientações sexuais diferentes. Portanto, estar fora do padrão heteronormativo parece significar uma atribuição de categorias que acabam desmerecendo o sujeito e sua orientação sexual. O mais desleal dessa situação está na indicação de professores, educadores ou docentes que por desconhecerem como diferenças, não percebem uma diversidade como norma para aceitação do outro. Esse outro ainda parece carregar, em razão do desconhecimento, uma culpa por sua diferença.

Pensar esse processo, que podemos dizer até mesmo de enfrentamento no espaço escolar de sujeitos que expressam sua diversidade frente à heteronormatividade, despertou o interesse em buscar relatos sobre trajetórias escolares. Os desafios que posso perceber serem vivenciados proporciona um questionamento de como esses discentes se utilizam de formas diferentes para assegurarem suas permanências no ambiente escolar. Portanto pretendo estudar: Quais são as vivências escolares que sujeitos homossexuais tiveram com relação a resistência ou o assujeitamento a essa ordem normativa?

Durante os anos de 1993 até o ano de 2007, tive a oportunidade de lecionar para o ensino fundamental em escolas do Estado de Santa Catarina, nos municípios de São José e Florianópolis. A partir de 2008, inicio minha atuação em uma creche do município de Biguaçu. Entre 1993 e 2007, nas turmas que fui professora, em escolas diferentes em cada ano, pude observar algumas atitudes que na época eram vista como brincadeiras, mas que hoje com o aprendizado obtido no Curso Gênero e Diversidade na Escola, sei identificá-las como atitudes homofóbicas. Os alunos de 5ª até a 8ª série (hoje 6º e 9º ano) eram os que costumavam ridicularizar seus colegas homossexuais, algo tão naturalizado que dificilmente um professor se pronunciaria para colocar um ponto final naquela situação. Em 2015, passei a ler textos que me levaram a refletir sobre as questões de preconceitos, discriminações e “atitudes homofóbicas” para com aqueles considerados desviantes do padrão heteronormativo. Observei com interesse a questão do empoderamento, algo que pensei ser só uma gíria. Assim, como outras categorias entre elas a agência, alteridade, identidade, etc.,

que fizeram compreender o quanto os sujeitos são tolidos pela sociedade ou o quanto são valentes em enfrentá-la.

Logo, pensei na possibilidade de estar hoje atuando com adolescentes, tendo esse suporte teórico para saber como argumentar, orientar e garantir que esses estudantes possam completar seus estudos, sendo respeitados independente de sua orientação sexual. O mais incrível foi perceber a possibilidade de fazer valer a Constituição Federal, no que tange a garantia de ser tratado dentro de uma condição de igualdade de direitos e de permanência nas instituições escolares, conforme está nos artigos, 205¹ e 206².

Lembro que em 2006 trabalhei três meses, no período matutino e vespertino do Ensino Fundamental em uma escola Estadual na parte continental de Florianópolis. Em uma das duas turmas havia um aluno que gostava de usar maquiagem e tinha dias que ele levava os mostruários com cores variadas de batons e sombras. Tinha uma menina que considerava ele como namorado dela e os dois dividiam a maquiagem na hora do recreio. Na sala de aula, ele sentava na frente dela, na mesma fileira, de forma que podiam conversar um com o outro quando queriam. Em outros dias ele levava outros mostruários, dessa vez com muitas bijuterias coloridas e a menininha ficava encantada também. Os dois passavam a aula toda, enfeitados. Como aquilo era uma prática que já acontecia com a professora efetiva, antes de eu entrar para substituir ela e os colegas de sala não faziam comentários homofóbicos, tudo continuou sendo igual. No final da aula cuidava para que ele guardasse as bijuterias no mostruário, para evitar que perdesse alguma. Os responsáveis da menina, vinham buscá-la no final da aula e não comentavam nada e do menino também nada era comentado e assim se passou os três meses. Na sala dos professores, aquela situação também não era comentada ou questionada abertamente. Hoje entendo que era mais receio em falar sobre o tema.

¹ Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

² Art. 206 (*) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (*) Emenda Constitucional N° 19, de 1998

Naquela época a informação sobre gênero e sexualidade não era muito acessível ou disseminada com grande facilidade, tal situação potencializava os conceitos que eram informações produzidas e apresentado pela mídia, em especial a televisão, por meio das novelas. Eram poucos os docentes que dedicavam interesse em procurar mais informações sobre esse assunto.

No ano de 2007, fui professora substituta em uma escola municipal no norte da ilha. Quando faltava professor/a das séries iniciais ou do Ensino Fundamental havia eu e mais uma colega como decentes imediatas para entrar em sala na ausência do professor daquela turma. Lembro que nenhum aluno do Ensino Fundamental demonstrava interesse em ter o número 24, da lista da chamada, ligado ao seu nome. Este número quando pronunciado na sala de aula, remetia a piadas ou algum comentário que fizesse ligação aos homossexuais. Mas os/as alunos/as não costumavam fazer uso da palavra homossexual, mas de palavras que vulgarmente, no senso comum, estavam associadas a figura de todas as pessoas que não demonstravam ser ou ter um comportamento dentro dos padrões heteronormativos. Convivíamos com a pedagogia da sexualidade, a pedagogia do insulto e a pedagogia do armário e esse conhecimento passei a ter após a leitura dos textos de autores como Louro (1999) e Junqueira (2012), entre outros, a partir de 2015. Essas práticas pedagógicas acontecem durante o processo escolar e não são identificadas como tal. Crianças e adolescentes que são apontados como homossexuais pelos seus colegas, passando a ouvir palavras pejorativas, quando ainda estão na fase da descoberta e que continuarão alvo dessa violência, conforme prescreve a pedagogia do armário (SULLIVAN, 1996, p. 15).

Tem professores/as que relatam que menino pode brincar com brinquedos e brincadeiras de meninas, porém na prática, no caso de pais não concordarem, para evitar atritos com uma família, o melhor é não contrariar o desejo dos pais. Portanto, “há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta”. (FELIPE; GUIZZO, 2008, p.34). Para Felipe e Guizzo (2003, p. 121), gênero está “relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos ao ser mulher ou ao ser homem em diferentes sociedades e épocas”.

O desconhecimento e a falta de formação adequada para orientar a família e também para se relacionar com tais casos em sala de aula, levam professores e instituições a terem como guia norteadora as atitudes da família ou do grupo responsável pela criança ou jovem. Algo até muito comum infelizmente e que merece destaque conforme afirma Abramovay.

Na medida em que a questão da discriminação não é focalizada institucionalmente, fica à deriva o registro de tendências, que segue orientações, formas de ser individuais, dependendo, portanto, de quem é o professor ou o diretor. (ABRAMOVAY, 2004, p. 292)

Como na descrição do caso acima a decisão do professor foi realizar aquilo que a família entendia como correto, evitando assim a necessidade de confrontar o grupo e promover a desconstrução do padrão heteronormativo. Nos depoimentos de Rua e Abramovay (2001, p.292), podemos observar que há professores que trabalham a cultura da diversidade no patamar da tolerância formal, por apresentarem dificuldade em lidarem com seus próprios preconceitos. Essa tendência não facilita a desconstrução da discriminação. Segundo, Abramovay (2004, p. 289).

A discriminação contra alunos “que são” ou “que são considerados” homossexuais por parte dos colegas ocorre principalmente de forma velada/disfarçada, por meio de referências preconceituosas. De acordo com depoimentos de alguns diretores e professores, principalmente os meninos têm esse tipo de atitude como forma de constrangimento e intimidação àqueles que têm uma orientação sexual diferente da sua, ou cuja aparência não se enquadra no padrão esperado do ser homem.

Durante meu trabalho pedagógico no ano de 2015, em uma creche municipal, observei a rotina de uma das crianças de nossa turma e foi o que motivou, ou melhor, despertou em mim, o desejo de trabalhar o tema de gênero nesse trabalho de conclusão de curso. Na ocasião nossa criança, do sexo masculino, por demonstrar gosto pelas brincadeiras consideradas de meninas era alvo de comentários e especulações que hoje caracterizo de preconceito velado. Observava que meninas e inclusive meninos questionavam se determinado brinquedo da colega poderia ser compartilhado com o sexo oposto. Este questionamento era feito sobre algum brinquedo que consideravam ser de menina, a dúvida pairava sobre se o colega menino poderia ou não brincar. Este questionamento me faz ponderar muito. Procurei intervir de modo a garantir que as crianças não agissem de forma preconceituosa e discriminatória umas para com as outras. Pois, ao tomar conhecimento de relatos de algumas pessoas homossexuais sobre as violências homofóbicas que sofreram durante seu processo escolar, minha responsabilidade na prevenção dessas violências se aprimorou.

Ao refletir sobre o menino das séries iniciais, que fui professora em 2006 e o menino da creche municipal que trabalhei em 2015, pensando a respeito da adolescência e juventude

dessas crianças durante o processo escolar. Caso apresentem interesse por atitudes, desejos e preferências que são consideradas no padrão heteronormativo reconhecidamente do sexo feminino. Como será seu estar no espaço escolar? Por que pensar isso ganhou importância? Porque esses/as alunos/as poderão sofrer preconceitos e discriminações, por seus/suas colegas e professores/as no decorrer dos anos letivos, durante todo seu processo de escolarização. (JUNQUEIRA, 2009). Sendo que uma pesquisa realizada pela Unesco em 2002 “Perfil dos Professores Brasileiros”, em todas as unidades da federação brasileira, com professores da rede pública e privada, apontou que dos 5 mil docentes entrevistados, 59,7% responderam que não concordam que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles responderam que não gostariam de ter homossexuais como seus vizinhos (UNESCO, 2004, p. 144-146). Isso pode nos fornecer uma compreensão do alcance da homofobia no ambiente escolar, onde uma parcela dos/das estudantes e professores/as demonstram intolerância para com o viver fora dos padrões heteronormativos. Em outra pesquisa da Unesco, onde foi apresentado uma lista com seis exemplos de ações violentas e os estudantes escolheram “bater em homossexuais” como sendo a menos violenta (ABRAMOVAY et al., 2004, p. 277-304).

Nessas relações sociais, desse espaço educacional, é que eles/as estão aprendendo a conviver com as diferenças. Quando isso não é trabalhado desde a infância, pode gerar os conflitos durante essa caminhada até a fase adulta. Foi pensando nesses conflitos, durante o processo escolar, que procurei fazer um questionário para conhecer alguns assujeitamentos ou enfrentamentos aos preconceitos ou discriminações que sujeitos homossexuais possam ter vivenciado. A princípio pensava em fazer um trabalho com professores/as de uma escola estadual, onde cursei o magistério e pretendia desvendar os conceitos e preconceitos que esses professores apresentariam por meio de entrevistas. Um segundo momento iria propor oficinas que pudessem levá-los a possíveis reflexões sobre questões de identidade de gênero e orientação sexual. Pensando sempre o aluno homossexual com seus assujeitamentos ou enfrentamentos para evitar o abandono dos estudos, sem poder contar com a intervenção de seu professor. As oficinas seriam para ajudar esse professor/a, pelo menos, começar a ver e tratar seus alunos homossexuais pensando na importância do respeito ao próximo e às suas diferenças e os variados tipos de discriminações existentes.

No entanto, o campo de pesquisa e suas peculiaridades sempre nos apontam para novos caminhos e horizontes. Por essa razão, devemos sempre “esperar” que o campo fale e após algumas tentativas de pôr em prática o primeiro recorte, outras possibilidades

surgiram. Outro fator inibidor importante da primeira opção foi o tempo, o qual exigiria maior envolvimento e dedicação necessária para o deslocamento até a instituição escolar selecionada. Dessa maneira, mudei meu tema e os sujeitos da pesquisa. O que foi interessante, pois a troca de enfoque permitiu pensar as experiências não mais a partir dos docentes para os discentes e sim analisar diretamente os discentes que sempre foram meu maior fascínio.

Com a leitura de textos e depoimentos que expressavam o quanto os alunos homossexuais sofrem com o preconceito e a discriminação no ambiente escolar. Comecei a observar que estes depoimentos estão em pesquisas, teses, TCCs e em textos onde poucos parecem tomar conhecimento e ter acesso, sem maior alcance ou repercussão no espaço escolar. Acredito que nessa trajetória pessoal de construção do tema de pesquisa passei do senso comum a um olhar mais científico. Penso ser importante que todo professor/a conheça mais sobre esse assunto para estar ciente do que está sendo apresentado nos locais acadêmicos. Esse é um assunto que toda a sociedade deve tomar conhecimento para então dar seu parecer, ou melhor não dar um parecer, mas sim aprender a conviver dentro de um conceito de respeito a diversidade social.

O instrumento de pesquisa para produção de dados escolhido foi o uso de um questionário, para tomar conhecimento dos relatos escolares dos homossexuais que já cursaram o Ensino Médio. Pensando em Marconi e Lakatos (2006), que conceituam o questionário como um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito. Sua aplicação buscou otimizar o tempo, portanto o questionário foi preenchido através de um *link* na internet, levando em consideração as vantagens e desvantagens dessa escolha, segundo a perspectiva de Marconi e Lakatos (2006, p. 98-99).

Utilizei perguntas abertas, pensando em Gressler (2004), quando fala que as perguntas abertas são aquelas que exigem uma resposta pessoal, espontânea. Nas respostas que coletei do questionário, percebi que algumas eram fragmentadas, ou sucintas. Portanto, sigo a ideia de Minayo (2001, p.74) onde afirma que

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado, sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).

A construção do trabalho foi desenvolvido e estruturado em cinco partes. A primeira, apresento a introdução ao tema e o meu interesse, descrevendo os motivos que me levaram

a escolher esse assunto. Sabendo que o ambiente escolar é composto por pessoas heterossexuais e homossexuais, mas devido a ordem heteronormativa, podemos nos deparar com situações de violência homofóbica na escola. Embora muito seja divulgado sobre a necessidade de combater essas atitudes que causam sofrimento aos discentes homossexuais, na prática pouco é feito para ajudar estes discentes a permanecerem estudando sem serem alvos de preconceitos e discriminações.

Na segunda parte, apresento a justificativa, contextualizando com autores que reconhecem que essas questões de preconceito e discriminação, com relação aos discentes homossexuais, apresentam possíveis situações que ocasionam a exclusão social desses alunos. Mesmo que eles não se ausentem do ambiente escolar, estando fisicamente presentes, porém se sentindo excluídos, não serem socialmente aceitos. Esta sensação de não ser aceito pode levar a um sofrimento emocional e até mesmo físico. Porém, as atitudes discriminatórias dos atores heterossexuais para com os homossexuais na escola, podem ser vistas e consideradas pela sociedade como simples brincadeiras, algo não considerado como homofóbico. No entanto, os autores que trabalho nessa justificativa, (VENCATO 2014; DINIZ, 2011; LOURO, 2000; JUNQUEIRA, 2009; PEREIRA, 2011; FREITAS, 2010) irão nos fazer refletir sobre a gravidade dessas atitudes.

No capítulo três, apresento o pressuposto da pesquisa e no quarto capítulo o questionário com a análise das respostas obtidas dos sujeitos homossexuais. Na quinta parte, procedo as considerações finais resgatando elementos teóricos importantes ao refletir sobre as respostas e concluo com as ponderações pessoais.

1 HOMOSSEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Para os atores escolares a homossexualidade é um dos assuntos mais difíceis a ser discutido no ambiente escolar, sobretudo por não envolver apenas questões de sexualidade. Uma vez que envolve também a singularidade de cada sujeito, sua história, seu processo de constituição, os atravessamentos relacionados às dimensões de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia, de classe social, de religião e de deficiência. Dessa forma, o assunto sofre um silenciamento na classe escolar, favorecendo a propagação da discriminação. Isto sendo pensado dentro do processo da pedagogia do conhecimento, a qual prima por estratégias de ensino que valorizam o processo de homogeneização dos/as estudantes. Essa dificuldade do acolhimento das diferenças torna evidente os conflitos resultantes dos diferentes comportamentos que fogem aos padrões heterossexuais. Conforme afirma Vencato (2014).

A instituição escola, ao cabo, tem dificuldade de lidar com as diferenças porque há uma contradição interna que se explicita na forma como foi criada e permanece até os dias atuais: não é fácil que uma instituição criada para padronizar e dar unidade a indivíduos por vezes muito diferentes se torne democrática e aberta às diferenças. (VENCATO, 2014, p.23).

Dentro desse pensamento pedagógico do conhecimento a escola apresenta um padrão normativo onde a homossexualidade não tem visibilidade uma vez que o padrão existente é a heterossexualidade, com a divisão biológica do sexo masculino e feminino.

A partir desse espaço escolar em que resistências estão presentes, podemos destacar a trajetória dos docentes, pois em sua maioria apresentam uma formação dentro de um contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca de gênero e sexualidade (YARED, 2011). Como esperar que o educador/a, que se constituiu sujeito a partir de valores morais, religiosos e/ou biomédicos, possa fazer um trabalho de educação sexual voltado à desconstrução de preconceitos de gênero? Como esperar que os discentes homossexuais venham a receber uma intervenção desses educadores durante o processo em que se sentem prejudicados devido aos maus tratos recebidos por conta do preconceito e da discriminação? Esses discentes que praticaram esses atos homofóbicos, mas que não consideram esses atos como tal e sim como uma brincadeira de juventude, desconhecendo que isso é a base de violências mais graves. Como sugere Abramovay (2004, p.277),

Muitos professores desempenham uma convivência não assumida com discriminações e preconceitos em relação a homossexuais, ao considerarem que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam brincadeiras, coisas sem importância.

Essa “brincadeira” naturalizada como inofensiva, tem muita importância sim, porque pode ser caracterizada como sendo uma forma de bullying. Esse termo foi elaborado no final dos anos de 1970. Para o norueguês Dan Olweus (1993) bullying é quando um estudante sofre ações repetitivas de agressão (físico e/ou verbal) por parte de uma ou mais pessoas com a intenção de infringir dano ou desconforto sobre a vítima. Quando essas ações repetitivas são para agredir alunos/as gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, podemos então considerar como “bullying homofóbico”.

Um dos últimos preconceitos ainda tolerado, nos dias atuais, parafraseando Dinis (2011, p. 41), é a homofobia. Pois, segundo Louro:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2000 p. 30).

Isso nos faz pensar que, a discussão e reflexão sobre a produção e reprodução do preconceito e discriminação entre gêneros deve acontecer dentro das instituições escolares. No entanto, devemos destacar que tal preconceito não é inerente ao espaço escolar, o mesmo não está isolado da sociedade, por essa razão as construções sociais exaltadas como naturais no coletivo tendem a serem reproduzidas dentro dos muros da escola. Soma-se a falta de conhecimento sobre a questão de gênero na educação, por parte dos atores da comunidade escolar o que acaba por expor e tensionar ainda mais os sujeitos ao promover sua visibilidade ou invisibilidade (MACHADO et al, 2010). Dentro da perspectiva apresentada, podemos ter situações de empoderamento ou por outro lado gerar assujeitamentos dos discentes homossexuais sem que eles mesmos percebam. Para Pereira:

É impossível senão quase impossível, nos tempos atuais, até mesmo para o senso comum, não perceber a vultuosa emergência de uma “comunidade homossexual” (MOTT, 1997). Mais que um fenômeno de ordem individual, os homossexuais vêm se consolidando como um grupo cultural,

uma microcultura que exerce um forte e crescente impacto sobre as relações sociais tradicionais. (PEREIRA, 2011, p.67).

Para isso, se faz necessário que discentes e atores da comunidade escolar busquem conhecer os estudos que comprovam a existência dessas atitudes homofóbicas nesse ambiente. Esse rótulo de inferior ou anormal que classifica esses discentes não heterossexuais é um rótulo culturalista que justifica o conceito de homofobia, apresentado por Nascimento (2010). Essas atitudes homofóbicas são reconhecidas como tal pelas pessoas que pesquisam sobre esse assunto, seja por conta de estudos acadêmico, por órgãos de pesquisa do governo ou particulares que atestam sua existência cotidiana. Quando comecei a tomar conhecimento dos depoimentos, por exemplo, de alunos homossexuais relatando preconceitos e discriminações sofridas, observei que seria interessante que alunos do Ensino Médio também tomassem conhecimento dos depoimentos que estão contidos nessas pesquisas. Para que os alunos heterossexuais e homossexuais possam identificar, na prática, quais são essas atitudes homofóbicas e desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo que proporcione mudança. Ao tomarem conhecimento dessas atitudes, possam decidir se continuarão praticando ou não. No caso dos/das alunos/as homossexuais, o que poderiam observar seria, quais os assujeitamentos ou enfrentamentos estão vivenciando, para poderem permanecer no ambiente escolar. Motivando assim um refletir sobre essas vivências e tomada de novos posicionamentos que venham a possibilitar uma real inclusão dos mesmos, (FREITAS, 2010).

As políticas públicas já existem para evitar a homofobia, porém, na prática, é o sujeito quem decide como pensar e agir. Temos o programa “Brasil Sem Homofobia”, liderado pelo Ministério da Saúde, pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, que vêm se dedicando à luta pela garantia dos direitos humanos de homossexuais, tendo como princípio:

A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p.12).

Pensar na permanência desse aluno na escola, com seus assujeitamentos ou enfrentamentos é pensar a questão do direito fundamental de ser do ser humano, no que diz respeito ao gênero. Para isso, torna-se necessário não ocultarmos ou negarmos a existência

dos/as homossexuais, assim como da homossexualidade existente em um ambiente escolar. Pois, seguindo Louro (1997, p. 67-68), podemos ver que:

A negação dos/as homossexuais no espaço legítimo da sala de aula acaba por confiná-los às gozações e aos insultos dos recreios e dos jogos, fazendo com que, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

Essa discriminação, pode levar esses/as alunos/nas homossexuais a desejarem abandonar seus estudos. Se eles/as abandonarem a escola, provavelmente serão vistos pelos atores dessa instituição como desistentes, alguém que escolheu não completar seus estudos, mas que teve a oportunidade de estudar. Provavelmente não será questionado o fato destes alunos estarem sofrendo preconceitos e discriminações que de fato os levaram a exclusão escolar. A autora Sawaia (2006), nas suas reflexões sobre a exclusão vai fazer uso do sofrimento ético-político como categoria de análise, uma vez que:

Estudar exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o "cuidado" que o Estado tem com seus cidadãos. Elas são indicadores do (des)compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte do aparelho estatal quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo. (SAWAIA, 2006, p. 99)

A autora Sawaia (2006, p. 99) defende a ideia que Bourdieu (1998), defendeu em seu último livro, de que é preciso pesquisarmos “o conhecimento dos homens, de seu cotidiano e de seu sofrimento”, para que a “política, inclusive a revolucionária, não se torne mera abstração e instrumentalização”. Outro autor que serviu de inspiração para que Sawaia (2006), optasse pelo sofrimento e a sua qualificação de ético-político como categoria de análise da exclusão, foi Vigotsky. Pois para ela:

Conhecer o sofrimento ético-político é analisar as formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social, e, portanto, entender a exclusão e a inclusão como as duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas – a desigualdade social, a injustiça e a exploração. (SAWAIA, 2006, p. 106).

Para pensarmos nesse sofrimento, que os discentes homossexuais experimentaram em seu cotidiano escolar, devemos imaginar como eles se apresentaram para a comunidade escolar a ponto de serem considerados não heterossexuais, pelos discentes e atores da comunidade escolar. Poderemos pensar em três maneiras de se apresentarem, segundo Santos (2010) existem três categorias de análise que conseqüentemente envolvem o

sofrimento ligado a gênero e a sexualidade: a) Uma primeira seria a de não revelar aos colegas e atores escolares sua orientação homossexual. Porém, com suas expressões verbais, gestuais e sentimentais apontando para homossexualidade no grupo logo passam a ser considerados sofrendo com as sanções coletivas. Podem sofrer por não conseguirem manter em oculto sua orientação sexual, sendo passivo de homofobia; b) Uma segunda apresentação, seria a de omitir sua orientação, não sendo reconhecido como homossexual. Podem apresentar um sofrimento pelo fato de não viverem conforme sua orientação homossexual e por medo das atitudes homofóbicas existentes na escola; c) A terceira seria de apresentarem-se como homossexuais e sofrer por não ser aceito como “normal”, sendo passivo de atitudes homofóbicas. De maneira que, quando são julgados pelos heterossexuais como homossexuais, acabam sofrendo com a violência imposta.

Passo a utilizar a expressão discentes heterossexuais no sentido geral ou de regularidade como diria Bourdieu, uma vez que entendo que nem todos os discentes heterossexuais realizam violência homofóbica. Entendo que a categoria dos que praticam a violência homofóbica, por ser ampla acaba por invisibilizar os que não desenvolvem práticas preconceituosas, mas para o âmbito desta pesquisa tal categoria corresponde a maior regularidade encontrada não só na sociedade em geral mas também no espaço escolar.

Essas atitudes homofóbicas dos discentes heterossexuais para com os discentes homossexuais configura a “pedagogia do insulto”, onde contém “poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica”, (JUNQUEIRA, 2009, p.17). Essas atitudes preconceituosas e discriminatórias, que configura o “bullying homofóbico”, pode resultar em uma evasão escolar e ou tentativas de suicídio de discentes homossexuais, conforme afirme Dinis (2011). Este autor observa que:

Uma das principais vítimas no processo de evasão escolar também são as adolescentes travestis e as (os) adolescentes transexuais que dificilmente conseguem terminar seus estudos, sendo forçadas (os) a abandonar a escola, já que diferentemente de adolescentes gays e lésbicas, têm mais dificuldade em esconder sua diferença, tornando-se as vítimas mais visíveis dessa violência escolar. Mas a situação de estudantes gays e lésbicas que tentam esconder sua orientação sexual também não é mais fácil já que o silenciamento e o ocultamento de sua sexualidade é também uma forma de violência. (DINIS, 2011, p. 43).

Observando os relatos de sujeitos homossexuais, podemos perceber que muitas das situações homofóbicas aconteceram e ou originaram-se nas escolas, conforme afirma Borges (2011, p. 25), “a ponto de deixar alguns alunos impossibilitados psicologicamente de

frequentá-la, por causa da discriminação que sofreram”. Esses relatos podemos encontrar em várias pesquisas já realizadas, como as duas sugeridas por Borges (2011), Junqueira (2009) e Borges e Meyer (2008). Segundo BORGES (2011, p. 26),

Os homossexuais que são vítimas de violência e que possuem maior poder aquisitivo têm mais condições de reivindicar seus direitos (RAMOS; CARRARA, 2006). Ainda assim, muitas vezes, preferem a impunidade dos agressores ao desvelamento de sua homossexualidade.

Vivemos em uma sociedade que cultua valores democráticos e igualitários, mas através das pesquisas, podemos observar que os discentes homossexuais vivenciam o contrário desses valores. Dentro da regularidade os discentes e outros atores escolares adotam ou toleram práticas de discriminação que excluem aqueles que não são heterossexuais. Pensando nisso, Jodelet nos faz esse questionamento:

O que é que faz com que em sociedades que cultuam valores democráticos e igualitários, as pessoas sejam levadas a aceitar a injustiça, a adotar ou tolerar frente àqueles que não são seus pares ou como eles, práticas de discriminação que os excluem? (JODELET, 2001, p. 54.).

No texto de Jodelet (1998), podemos refletir sobre essas práticas de discriminação que exclui, fazendo uso do conceito de alteridade. A autora conceitua a alteridade como:

Produto de duplo processo de construção e de exclusão social que, indissolivelmente ligados como os dois lados duma mesma folha, mantém sua unidade por meio dum sistema de representações (JODELET, 1998, pp. 47,48).

Essa perspectiva pode ser analisada levando-se em conta os níveis interpessoais e intergrupais, conforme defendidos por Jodelet (1998); os processos de subjetivação, resultantes do encontro com o outro, defendidos por Rolnik (1995) e a partir da dimensão intrapsicológica relacionada inexoravelmente à interpsicológica, conforme Vygotsky (1995).

Segundo o texto de Oltramari (2015, p. 98), “é importante compreender uma discussão sobre ética e alteridade radical”, para que as intervenções não tenham caráter meramente moralizante e reproduzidor da ordem social vigente. Uma vez que, se alguém está sendo discriminado por ser homossexual e eu não, porque sou heterossexual, não preciso me preocupar com essa situação. Porém, esse meu pensamento individualista, em que não sou pelo menos solidária com o sofrimento do outro, não permite que eu valorize o sujeito na sua integridade. Porque, do contrário, posso visualizar esse sujeito como um ser de direitos,

onde seu sofrimento individual é também social, tornando-se uma causa social (ANJOS, 2002, p.227). Também podemos destacar, segundo Pocahy (2007, p. 47),

A discussão da livre expressão da sexualidade como um direito de cidadania é particularmente relevante no caso brasileiro, pois as marcas da desigualdade social reforçam aquelas da discriminação ligada à orientação sexual e às performances de gênero.

Uma vez que, dentro da psicologia Social, a exclusão social é “uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupais” (material ou simbólica) que traduz: segregação, marginalização ou discriminação, Jodelet (2001, p. 53). Para ela, essa discriminação é “o fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo” (JODELET, 2001, p.53).

Para contrastarmos com a exclusão precisamos de recursos que potencializem a questão do empoderamento. Para Roso e Ramanini (2014, p. 86), o termo empoderamento pode ser usado como verbo transitivo ou intransitivo, dependendo de qual função irá servir. Pensando nos discentes homossexuais, empoderar, enquanto verbo intransitivo serve para ajudar as pessoas a desenvolver suas habilidades e como consequência, sua autoestima. Portanto “refere-se a um processo” (ROSO e ROMANINI, 2014, p. 86).

O conceito de empoderamento, no início das lutas pelos direitos civis dos homossexuais, estava ligado a ideia de que é “o homem que se faz por seu próprio esforço pessoal” (BAQUERO, 2005, p. 73, citado por Roso, 2014, p. 85). Esse pensamento estava articulado “à noção de autoestima dos grupos sociais, referindo-se principalmente à dimensão individual e psicológica dos mesmos” (ROSO, 2014, p. 85). Essa dimensão individual e psicológica deu certo na realidade e na cultura dos Estados Unidos, dentro de uma sociedade centralizada na valorização do individualismo, dentro de uma política (neo)liberal. Porém, aqui na nação brasileira, Roso (2014) comenta que Paulo Freire (1986), considera esse empoderamento psicológico, como sendo “um pequeno passo em direção à transformação social”. Pois ele imagina que é “somente via *empowerment* de classe que as minorias oprimidas conseguirão dar um passo maior em direção à libertação”, (ROSO, 2014, p. 89).

Podemos encontrar dois sentidos principais do empoderamento, no artigo de Carvalho (2008, p. 2031), o psicológico e o social/comunitário. Sendo considerado o psicológico como um processo em busca da independência e autoconfiança pessoal, e o social/comunitário como um processo que busca capacitar os grupos marginalizados, para

“atuarem sobre seus próprios problemas através da aquisição de habilidades para responder aos desafios da vida em sociedade”. Para ele, o empoderamento social apoia o empoderamento psicológico, quando procura “enfrentar as raízes e causas da iniquidade social”, não ignorando “os contextos políticos e históricos nos quais as pessoas operam”. (CARVALHO, 2008, p.2032).

As teorias e as epistemologias dos movimentos feministas influenciaram os estudos sobre empoderamento. Para Saldanha Marinho et al (2016, p.82) a autora Nogueira (2012), organiza as perspectivas dos movimentos feministas por vagas. Sendo que a primeira vaga ocorreu entre o século XIX e os anos de 1960. A segunda vaga foi até os anos oitenta e “nesse contexto, surgiu a ideia da política do interpessoal/ o pessoal é político”. A ideia de que o sujeito deve ser introduzido em um contexto social, histórico e político, para que as experiências pessoais desses sujeitos possam estar “inseridas em uma rede de relações de poder mais amplas”, onde essas experiências se tornam “um produto e não situações isoladas” (SALDANHA MARINHO et al, 2016, p.82).

No texto de Saldanha Marinho et al(2016, p. 84), em relação ao aspecto individual ou coletivo do empoderamento, podemos encontrar três blocos de estudo. O primeiro seria sobre o “privilégio do aspecto individual”, que segundo a autora é defendido e referenciado pelas pesquisas de Jonathan (2011), Fritzsche (2004), Di Liscia (2007) e Chablé et al. (2007). Para Saldanha Marinho, “os elementos teóricos que apontam para essa ênfase são a tomada de consciência, a construção de possibilidades para si, o reconhecimento de recursos próprios e o controle sobre si por meio do uso de recursos financeiros”. O segundo bloco, privilegia o aspecto coletivo e esta posição se encontra nas pesquisas de Stromquist (2001) e Meneghel, Farina e Ramão (2005). Na pesquisa de Stromquist (2001), o mesmo utiliza a análise de Paulo Freire para trabalhar sua concepção, enquanto que Meneghel, Farina e Ramão trabalham com a concepção de León (2001) e de outros autores que compreendem o “empoderamento como forma de desafio às relações hierárquicas de poder tal como estabelecidas”, (SALDANHA MARINHO et al, 2016, p. 84). No terceiro bloco, “Reconhecimento de níveis variados de empoderamento”, a autora citou pesquisas que abordam o “empoderamento como um processo que se dá tanto no âmbito individual quanto nos processos relacionais e coletivos (SALDANHA MARINHO et al, 2016, p.85).

O empoderamento, como um “processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida”, Kleba e Wendausen (2009, p. 735), é uma possibilidade de mudança na vida dos discentes

homossexuais que se consideram excluídos no ambiente escolar. Pois é através desse empoderamento que esses discentes irão “encontrar recursos e possibilidades pessoais ou coletivas” (2009, p.739), para saírem da situação de exclusão em que se encontram, reconhecendo sua capacidade própria de intervenção.

Pensando nessa causa social, podemos observar alguns textos que apontam algumas situações de empoderamento, vivenciado por uma minoria de sujeitos homossexuais, como por exemplo a experiência de vida, escolar e profissional da travesti Luma N. de Andrade (2012, p.72-87), conforme consta em sua Tese de Doutorado.

Segundo ela, entre seus 10 e 15 anos, “para atender às expectativas familiares e sociais”, procurou viver os padrões heterossexuais de masculinidade, em meio a muitos conflitos, uma vez que seu corpo, seus gestos e suas palavras a denunciavam como não sendo heterossexual. (ANDRADE, 2012, p. 74). Por não ser uma aluna heterossexual, era alvo de bullying homofóbico, praticado pelos colegas adolescentes, no período diurno. Isso fez com que ela desejasse mudar de turno, ir estudar à noite, na esperança de que respeitassem ela. No início a diretora não permitiu a troca de turno, mas depois de tanta insistência da aluna, acabou fazendo a troca. A discente procurou ser a melhor aluna da turma e também procurou ajudar os/as colegas de aula nos estudos para as provas e em troca recebia respeito e proteção. A maneira dela enfrentar essa situação foi pelo empoderamento individual, fazendo uso de seu conhecimento escolar. Nos últimos anos do Ensino Fundamental, frequentava a mesma igreja da avó. Uma colega de sala de aula, que também costumava tirar boas notas escolares, frequentava a mesma igreja. Depois de um tempo Andrade sentiu a ausência desse colega e após muitos dias descobriu que ela havia enlouquecido devido a pressão por não ser heterossexual. Este acontecimento fez com que Andrade refletisse sobre sua sexualidade e decidisse mudar de religião, saiu daquela igreja e foi para uma outra religião. Nesta nova igreja, ela encontrou “vários colegas que buscavam sair daquela ‘maldição’ de desejar homens”. Mas como não se sentia heterossexual, acabou desistindo dessa segunda instituição religiosa. Com o tempo começou a viver segundo sua orientação e identidade sexual, mas sem revelar sua homossexualidade para os familiares. Durante o segundo grau, que hoje chamamos de Ensino Médio, Andrade estudou contabilidade durante a noite em uma escola pública e o curso científico foi na escola particular, durante o dia. Apresentando um desempenho escolar ótimo, com notas boas nas duas escolas. Quando completou o Ensino Médio, passou no vestibular e começou o curso de Licenciatura Plena em Ciências, na UECE/FAFIDAM, na cidade de Limoeiro do Norte, Ceará. No primeiro dia de aula percebeu

que não estaria livre da discriminação e resolveu assumir sua sexualidade. Concluiu seu curso de Licenciatura e teve a oportunidade de lecionar na escola que estudou o Ensino Fundamental. Procurou intervir sempre que percebeu algum tipo de discriminação, no ambiente escolar. Mesmo não tendo o apoio dos atores escolares e sabendo que não demonstravam interesse que ela permanecesse trabalhando na escola. Porém, ela procurou fazer seu trabalho corretamente, para evitar ser demitida. Em 1998, foi aprovada no concurso público do município de Morada Nova, Ceará. Quando se efetivou tentaram fazer sua transferência para o interior do município, mas ela buscou e encontrou apoio na justiça. Mais tarde cursou Mestrado na UERN e em 2012 foi a primeira travesti do Brasil a cursar Doutorado (ANDRADE, 2012 p. 86).

Durante sua trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica passou por assujeitamentos e enfrentamentos buscando acabar, ou pelo menos, diminuir, as ações discriminatórias e ampliando ações que visam o empoderamento de discentes homossexuais.

O termo homofobia, “usado para definir o medo e a repulsa face às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo”, (MARINHO et al., 2004, p. 372), é dirigido tanto às mulheres e homens (homossexuais e bissexuais) como também aos transgêneros (travestis e transexuais), conforme informações do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2004). Essa aversão a diferença dá origem a “preconceito, discriminação, abuso verbal e atos de violência”, (MARINHO et al., 2004, p. 372), os quais podemos encontrar no ambiente escolar, de forma explícita ou implícita, conforme os dados da pesquisa de Castro, Abramovay e Silva (2004). Estas atitudes de opressão atingem todas os discentes que porventura não se enquadram ao padrão de heterossexualidade imposto pela escola, gerando os motivos que pode fazer com que o homossexual sinta-se pouco ou nada aceito neste ambiente. Esse sentimento de se sentir excluído socialmente, por não corresponder as normas heterossexuais vigentes na escola, resulta em um sofrimento ético-político, “que surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” (SAWAIA, 1999, p. 56). Pois essas práticas excludentes que os discentes homossexuais estão sujeitos a sofrerem no decorrer do processo escolar, possibilitam a desvalorizando da sua “capacidade de autonomia e subjetividade”, torna a política da inclusão “mera abstração e instrumentalização”, (SANTOS, 2010, p.6). Uma vez que esses sentimentos e emoções “marcam a atividade de um corpo, que diminuem a potência de ação e nos mantêm na servidão em todas as esferas da vida” (SAWAIA, 2011, p. 42). A autora Sawaia (2006), em seu estudo sobre a exclusão ela faz uso do sofrimento ético-político como

categoria de análise da dialética exclusão/inclusão e gostaria de poder expressar esse estudo aqui no meu TCC, porém o tempo que pude reservar para preparar este trabalho foi limitado. Mas reconheço a importância desse estudo da Sawaia (2006) e um autor que fez uso deste estudo foi Freitas (2012, p. 53), em sua Tese, nos ajudando a entender a dialética inclusão/exclusão. O autor referencia uma expressão de Sawaia (1999, p. 9), onde ela afirma que “a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado”. Esse dois estudos de Sawaia (1999, 2006) nos ajudam a compreender esse processo inclusão/exclusão, e que aqui coloquei de forma muito resumida. Observando que estes discentes que se sentem excluídos, mas que permanecem no ambiente escolar até completarem seus estudos, provavelmente passam por assujeitamentos ou enfrentamentos, para não desistirem dos estudos. No artigo de Santos (2010), a autora cita a história de um aluno homossexual de 15 anos, que se encontra no texto “Reflexões sobre homoerotismo na escola”, de Altmann (2005). Na escola, que foi feita uma pesquisa etnográfica, o pesquisador descobriu que este aluno de 15 anos estava lá a pouco tempo. Como foi considerado diferente pelos atores escolares por ser homossexual assumido o aluno foi chamado para uma conversa com a vice-diretora e depois foi suspenso. Quando ele retornou à escola, o pesquisador pode conhecê-lo e entrevistá-lo. E o comentário do aluno sobre a conversa com a diretora foi:

“Diz ela que eu não estou me comportando muito bem, que no colégio meu comportamento está horrível, que eu estou andando rebolando. Diz ela que eu tenho que lembrar que eu estou no meio de crianças, que não entendem essas coisas. Ela não está errada. Ela está certa. É para o meu bem, mesmo. E não foi bem uma suspensão, foi um descanso”.

Se esse aluno pudesse ler o que Altmann (2005) e Santos (2010) escreveram ao analisarem este relato, se pudesse passar pelo processo de empoderamento que Kleba e Wendausen (2009, pp. 735, 739) mencionam no texto elaborado por elas. O conteúdo destas pesquisas etnográficas que já foram feitas, contendo vivências escolares de discentes homossexuais, poderiam ser trabalhadas como temas transversais com grupos de estudantes do Ensino Médio, por exemplo.

2 LEMBRANÇAS DISCENTES

Interessante pensar sobre o espaço escolar como um local para o novo, a inovação o aprender é um exercício de renovação constante. Entretanto, esse mesmo espaço relativamente parece não aceitar de bom grado o diferente. O novo é sua vocação, porém o diferente é incomodação. Apontar tal distinção tem sua importância na medida em que meu recorte está pautado no diferente originando ações que envolvem os processos sociais.

A busca por conhecer parte das experiências vivenciadas durante a trajetória escolar de discentes homossexuais, entendo auxiliar a conhecer quais as estratégias foram utilizadas para a permanência no espaço escolar. Ter esse olhar parece permitir possíveis reflexões, de como tornar o ambiente escolar favorável objetivando a conclusão dos estudos de alunos de todos os grupos sociais imersos em suas diversidades. A pesquisa possibilita trazer ao debate elementos contundente que visem assegurar os direitos sexuais e reprodutivos de meninas e meninos para além da imposição da legislação, e sim como direito de ser reconhecido em sua pertença a comunidade humana, e no caso, a comunidade escolar.

Uma pretensão, mesmo em estudo mais superficial, é trazer os elementos que destaquem as estratégias as quais podem futuramente serem analisadas e utilizadas para contribuir quanto a redução dos índices de reprovação e evasão ocasionadas por ações explícitas ou veladas de preconceitos e práticas discriminatórias. Os objetivos destacados são conhecer os conceitos e preconceitos com que os discentes homossexuais se depararam em suas rotinas escolares. Compreender o impacto que esses conceitos estereotipados causaram na vida escolar desses sujeitos. Portanto pretendo estudar, quais são as experiências escolares que sujeitos homossexuais apresentam com relação a resistência ou o assujeitamento a ordem heteronormativa?

O efeito esperado da pesquisa pode ser projetado pelo pesquisador, as vezes com muita euforia e outras com extrema falta de convicção. Agora sua abrangência e a mudança transformadora no profissional pesquisador é inquestionável, a partir desse princípio a pesquisa, sim, pode vislumbrar mudanças para o futuro.

Acreditando que os discentes desconhecem as questões de gênero e sexualidade, as maneiras de serem trabalhadas com seus colegas de sala, na busca da desconstrução do preconceito e da não discriminação dos mesmos, espera-se que as memórias escolares venham a despertar um trabalho pedagógico que possibilite uma real inclusão do mesmo, no

ambiente escolar. Na busca por contribuir com a desconstrução das significações de gênero e sexualidade opressoras das pessoas que não se encaixam no padrão normativo. O que envolve a desnaturalização das violências, a ampliação da autonomia, a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos e a diminuição da vulnerabilidade desses sujeitos.

Para realização deste estudo foi utilizada a abordagem qualitativa que tem como base a fala do sujeito para análise dos dados. Segundo Minayo (1995, p. 21-22), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Com a abordagem qualitativa posso identificar a pesquisa com caráter exploratório e com base no levantamento de dados produzidos por meio de questionário autopreenchido.

A produção dos dados se deu através da memória escolar de 16 sujeitos que têm em comum as marcas das diferenças vividas no período escolar.

Essa memória que foi registrada nas respostas do questionário apresenta os sentimentos e emoções que, por um motivo ou outro, cada um dos sujeitos escolheram guardar nas suas respectivas lembranças. Essas lembranças podem contribuir para a construção da identidade de um grupo, como afirma Albert:

A memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela é o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de experiência, isto é, de identidade. (ALBERTI, 2005, p. 167).

A narrativa da história de vida desses sujeitos, ao responderem o questionário, foram de forma muito resumida. A princípio o objetivo da pesquisadora era de entrevistar 8 sujeitos, 4 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, entre 20 e 50 anos, mas não foi possível. Os motivos para não acontecerem a entrevista giraram em torno da falta de tempo. O horário que a pesquisadora procurava marcar um encontro, nem sempre o entrevistado estava disponível. Os contatos alegavam ter um outro compromisso naquela data. Logo a alternativa foi o *link* com o questionário, mas as respostas chegaram de forma sucinta, embora a pesquisadora tenha procurado fazer 8 perguntas na expectativa de que na sequência o/a respondente completasse as respostas, baseado em suas vivências, formando uma “narração histórica”, a “história verdadeira” de sua vida, (LE GOFF, 1996, p. 18). Mesmo sendo estes

relatos breves eles têm valor porque são únicos, pois são pedacinhos da história dessas pessoas e merecem ser preservados e conhecidos, pois tem um sentido social. Uma vez que “o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal” (RICOEUR, 1913, p. 14), as intenções e a referência desses sujeitos é para um passado real e não fictício. É contar suas experiências de assujeitamento ou enfrentamento dentro de uma sociedade que tem a heterossexualidade como sendo a única orientação sexual a ser pensada e vivida. Essas memórias individuais desses sujeitos contém a história daquele tempo de estudante, das respectivas escolas a que pertenceram e das respectivas pessoas com quem se relacionaram. Esses relatos estão inseridos no contexto sócio-histórico do tempo escolar de cada um desses sujeitos. Essas experiências ao serem socializadas poderão estabelecer novas possibilidades de interação social e reflexões sobre o direito de ser humano de cada sujeito

Portanto, apresento uma contextualização das lembranças desses sujeitos, que estão em forma de respostas, por terem eles respondido o questionário com as oito perguntas que está exposto na sequência desse capítulo. Estes sujeitos foram aqui apresentados, em ordem crescente do numeral 01 até o numeral 16, por uma questão prática. Foram 16 sujeitos que responderam ao questionário, sendo que haviam dois com 19 anos; dois com 20 anos; dois com 21 anos; um com 22 anos; dois com 27 anos; um com 32 anos; dois com 33 anos; um com 36 anos; um com 37 anos; um com 38 anos; e, um com 41 anos. Apresento uma tabela com os sujeitos (identificados por um numeral) e seus dados referente a idade, sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual.

Tabela 2 - Caracterização dos sujeitos pesquisados

Sujeito	Idade	Sexo	Identidade de gênero	Orientação sexual
01	37	Feminino	Mulher	Homossexual
02	33	Masculino	Homem	Homossexual
03	32	Masculino	Homem	Homossexual
04	27	Masculino	Homem	Homossexual
05	36	Masculino	Homem	Homossexual
06	21	Masculino	Homem	Homossexual
07	21	Masculino	Homem	Homossexual
08	27	Masculino	Homem	Homossexual
09	41	Masculino	Homem	Homossexual
10	33	Masculino	Homem	Homossexual
11	22	Masculino	Homem	Homossexual
12	38	Feminino	Mulher	Homossexual
13	19	Masculino	Homem	Homossexual
14	19	Masculino	Homem	Homossexual
15	20	Masculino	Homem	Homossexual
16	20	Feminino	Mulher	Homossexual

2.1 PERGUNTE AOS DISCENTES?

Como indicado anteriormente no capítulo dois desse trabalho, a pesquisa passou por mudanças no recorte, uma mudança da intenção inicial que partia do olhar docente ao observar as relações que implicam aos estudantes, para o olhar discente de quem realmente vivencia as situações. Objetivando a efetivação do projeto e o tempo disponível para sua realização. Foi elaborado um *link*, ou melhor um formulário no Google Formulário, contendo um questionário de oito perguntas subjetivas e abertas, que foi colocado na página de perfil pessoal da pesquisadora, na rede social Facebook. As respostas obtidas através do preenchimento do formulário foram automaticamente para uma planilha que possibilitou a tabulação das respostas guardadas sua privacidade por meio do acesso privado da

pesquisadora. Foram um total de 16 participantes homossexuais, com idade entre 19 e 41 anos, internautas da rede social Facebook.

O total de respondentes foram 29 sujeitos, sendo que 16 eram homossexuais com idade entre dezenove e quarenta e um anos, 6 bissexuais com idade entre vinte e três e quarenta e cinco anos, 3 heterossexuais com idade entre trinta e cinquenta e um anos, 1 que não colocou a idade e 3 homossexuais com idade entre 14 e 16 anos (estavam cursando o Ensino Médio). Escolhi os 16 homossexuais com idade igual ou superior a dezenove anos pela possibilidade cronológica de já terem concluído o Ensino Médio.

Observei que entre as pessoas que responderam o questionário haviam bissexuais e heterossexuais, mas como esse trabalho está sendo elaborado pensando no contexto dos homossexuais, as respostas desses participantes não foram analisadas.

O motivo de colocar todas as opções, como consta nas perguntas 3 e 6, embora estivesse interessada apenas na homossexualidade foi o procedimento para não indicar aos respondentes o recorte único do tema, o que também poderia possibilitar com uma amostra mais ampla até mesmo a ampliação dos sujeitos investigados.

Agora apresento as perguntas que foram desenvolvidas na primeira parte da pesquisa. Percebo que uma melhor elaboração e inclusão de novas perguntas de preparação poderiam ter contribuído para um êxito maior quanto aos respondentes descreverem suas experiências.

Perguntas:

- O que você recorda de seu processo de escolarização?
- Qual foi a primeira vez que sua sexualidade foi objeto de atenção na escola? Descreva.
- Como você construiu suas experiências de ser jovem LGBTTT na escola?
- Quais foram as possibilidades de resistência, diante do ciclo de interdições e práticas reguladoras do sexo, na instituição que cursou?
- Quais foram as experiências de assujeitamento no processo de escolarização do Ensino Médio?
- Recorda de algum colega (LGBTTT) que desistiu dos estudos e futuramente, a que se dedicou para ganhar seu sustento?
- Quais as recordações escolares serviram para aumentar ou diminuir sua autoestima?
- Quais foram suas experiências de enfrentamento de dificuldades no processo de escolarização do Ensino Médio?

O curso Gênero e Diversidade na Escola possibilitou um contato com novos temas e novos instrumentos de pesquisa, confesso que o tempo não foi um amigo no momento de colocar em prática o rigor dos instrumentos metodológicos que possam ser considerados em um mínimo de excelência para obtenção dos resultados de maneira incontestáveis. Justifico os equívocos que na elaboração do questionário e na sua efetiva aplicação inviabilizaram avançar dentro daquilo que era esperado. Entendo que as questões em determinado momento indicam respostas curtas e fechadas, algo que foi constatado.

O desejo de obter os resultados não correspondeu com o rigor esperado para pesquisa, esse fato no entanto, não serve como inibidor da análise ou do caráter de menor importância no processo formativo do pesquisador. As experiências bem ou mal sucedidas e seu reconhecimento imediato significam, sim, um resultado positivo, pois o aprendizado se faz no decorrer do trajeto, durante o caminhar na trilha da excelência.

3. AS RESPOSTAS DOS DISCENTES

As questões elaboradas foram introduzidas sem um maior rigor e sem o procedimento de pré-teste. Reconheço que as perguntas poderiam ter sido melhor elaboradas já que pretendia um espaço para os sujeitos se posicionarem, um exemplo seria a pergunta número um, que poderia ter outras perguntas que possibilitassem ao sujeito buscar suas memórias como: Você estudou em escola pública ou privada? Como foi seu processo de escolarização ou como foi estar na escola? Que fatos você recorda que exemplificam esse processo?

A princípio meu projeto de TCC tinha como objetivo trabalhar com os docentes, porém ao me envolver em uma campanha política como candidata a vereadora, o tempo ficou limitado e como consequência tive que mudar todo o projeto e dar conta de fazer novas leituras com o olhar sobre o discente. A experiência foi válida, pois ampliei meus conhecimentos, tanto com relação as questões relacionadas a homossexualidade (inclusão/exclusão), quanto aos passos necessários para esta arte de pensar, elaborar e concluir um trabalho de conclusão de curso.

Pensar os contextos institucionais de educação ainda remete a lugares privilegiados para discussão e reflexão sobre a produção e reprodução das desigualdades entre os gêneros. A falta de conhecimento sobre a questão de gênero na educação, por parte dos discentes impossibilita uma visibilidade ao enfrentamento do preconceito e da discriminação, do sexismo, da homofobia, do machismo, das violências de gênero, no cotidiano escolar.

Estas reflexões poderiam contribuir para a redução dos índices de reprovação e evasão quando ocasionadas por ações explícitas ou veladas de preconceitos e práticas discriminatórias. “Podemos dizer que o conhecimento e reconhecimento quanto às legislações existentes em nosso país nos trazem reflexões sobre conceitos e preconceitos enraizados em nosso meio” (GRAUPE, 2015, p. 72). A referência que citei é rica em informações sobre as políticas públicas brasileiras no campo da educação, considerando a perspectiva dos estudos de gênero. O movimento feminista teve influência nesses processos discursivos em busca de uma educação fundamentada em relações igualitárias de gênero.

Em uma sociedade dita democrática a implementação do direito a igualdade se faz necessário, Piovesan (2006). Essa autora aborda as questões de democracia relacionadas à igualdade dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Busco estas autoras para apresentar meios que levem a reflexões sobre a desconstrução das discriminações e preconceitos de gênero e sexualidade opressoras das pessoas que não se

encaixam no padrão heteronormativo. Levando-nos a pensarmos na necessidade da desnaturalização das violências, da ampliação da autonomia, da garantia dos direitos sexuais e reprodutivos para que possa haver uma diminuição da vulnerabilidade desses sujeitos.

3.1 INTERPRETAR AS RESPOSTAS

Foi desenvolvida a análise e a discussão de alguns dados, coletados nas respostas do questionário elaborado pela pesquisadora desse TCC, tendo como base o método de análise de conteúdo de Bardin (1977). A categorização desses dados foi feita através de inferências como: palavras, frases e expressões. Foi utilizado uma análise com base no referencial teórico de inclusão (LOURO, 1997; SAWAIA, 2006; SANTOS, 2010; BORGES, 2011; JODELET, 2001). Esses autores compreendem a inclusão como um processo dialético. Eles demonstram uma preocupação com esse processo dialético, em se pensando na homossexualidade na escola, pensando na questão do direito de ser desse ser humano no que diz respeito ao gênero e as diferentes sexualidades, para que de fato as práticas discriminatórias possam diminuir, ou pelo menos, serem denunciadas. Colocando-se no lugar desse aluno homossexual e procurando conhecer e compreender quais foram os sofrimentos pelos quais passaram nesse processo de inclusão/exclusão.

As dimensões utilizadas para a análise das respostas do questionário foram as oito perguntas já apresentadas, bem como indicadores das principais categorias do referencial teórico presente no capítulo III.

*

Primeira pergunta: O que você recorda de seu processo de escolarização?

Os sujeitos 01, 04, 06, 09, 12 e 14, responderam como tendo sido uma convivência escolar normal, se direcionando para os aspectos da metodologia de ensino sem entrar em detalhes sobre suas subjetividades. Sendo que segundo Junqueira (2012, p. 6), “podemos encontrar heterossexismo e homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos

conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras no espaço escolar”. Estes sujeitos não se encontraram representados nesse livro didático uma vez que foi feito pensando no homem heterossexual. Quando Junqueira fala concepções de currículo ele está se referindo ao currículo formal, toda a parte didática e burocrática da escola, mas também se refere ao currículo oculto ou informal. Pois grande parte da aprendizagem social surge do currículo oculto. Relações pedagógicas normalizadoras, como a Sexista, a do insulto e a do armário, conforme encontramos no texto de Junqueira (2012, p. 7). Estes sujeitos vivenciaram essas práticas, aprenderam a serem conformados, obedientes e individualistas.

R n°01: Normal;

R n° 04: Sim;

R n°06: Robotizado e padrão;

R n°09: Esforço e esforço;

R n°12: Muita disciplina e pouca leitura, um livro por ano, e estudar quase todos os dias e sempre o método de ensino era seguido a risca;

R n°14: Foi um processo normal, sem grandes diferenças.

Os sujeitos 05, 10 e 15, justificaram que a convivência escolar foi boa porque foram bons discentes uma vez que buscaram alcançar boas notas ou porque procuraram se dar “bem com todos do colégio”. Encontraram estas estratégias para serem aceitos entre os colegas de sala. Essas estratégias caracterizam a pedagogia do armário. Essa pedagogia oculta, implícita, que quando internalizada por esses estudantes requer deles que assumam posturas como: ser “o melhor amigo das meninas”, ser a “que da cola para todos”, “um exímio contador de piadas”, (CASTAÑEDA, 2007 apud JUNQUEIRA, 2012, p.12).

R n° 05: Sempre fui muito dedicado em toda minha vida escolar;

R n°10: Foi tranquilo, me dava bem com todos do colégio. Sempre fui da mesma turma até a 8° série;

R n°15: Ele foi normal. Sempre fui um aluno com boas notas.

Porém, podemos observar que os respondentes 02, 03, 07, 08, 11, 13 e 16, apresentaram as lembranças dos insultos e constrangimentos os quais sofreram na escola. Sendo que, “[...] as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos [...], mas [...] a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior [...], (LOURO, 1999, pp. 18,19). Segundo a autora, “as formas como construímos nossas identidades sociais são influenciadas por essas ‘marcas permanentes’”. Como podemos observar, na resposta do sujeito n° 08, ‘Traumas’, ou seja, uma identidade de gênero e sexual

que foi construída com as marcas da discriminação heteronormativa. A resposta do nº13, ilustra o sofrimento e a violência diária a qual estão expostos os discentes homossexuais, no ambiente escolar. Por isso a necessidade desses sujeitos vir a ser visualizados pelo sistema educacional, pelos dirigentes de uma escola. Ser conhecidos em suas particularidades, subjetividades, com suas diferenças (cultural, racial, cognitiva sexual, de classe, ...), ou seja:

[...] é insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade (PIOVESAN, 2005, p.46).

A autora aponta a necessidade de que seja dado prioridade para o lado humano desses discentes, que estão vulneráveis a esses tratamentos discriminatórios. Para que venham a sentir-se incluídos no processo de ensino, como os demais colegas que não sofrem o preconceito sexual, uma solução seria a conscientização em relação aos direitos humanos.

R nº02: Sensação de bem estar entre amigos, vergonha. Dificuldade em participar de aulas de Educação Física;

R nº03: Papeis bem definidos e opressões para quem saísse do eixo;

R nº07: Alguns amigos e muitos elogios de “viadinho”, baitola;

R nº08: Traumas;

R nº11: Quando fui pega beijando uma menina atrás do ginásio;

R nº13: Vish, tenso, eu lembro que desde que eu entrei na escola era xingado de bichinha, viado, gay, qualquer coisa que conseguisse me desmoralizar e desestabilizar. Fazendo com que eu me sentisse completamente não pertencente aquele lugar e tirando o meu sono, além de deixar o meu psicológico bem afetado. E eu ficava calado, pois até então ninguém, que fazia juízo de valor, diria que era certo;

R nº16: As memórias são bastante nítidas.

Segunda pergunta: Qual foi a primeira vez que sua sexualidade foi objeto de atenção?

Os sujeitos 01 e 10, não apontaram a época em que começaram a serem identificados como homossexuais. Não fizeram comentários, mas tiveram suas vivências e por certo, boas e ruins. Mas, o que realmente motivou o 01 a colocar a palavra “normal”, tão somente? Sendo que respondeu “normal” para as questões um, dois e três. Mas em outras respostas colocou que não participava de atividades em grupos e se isolava. Dentro do contexto dessa pessoa, esse “normal”, pode ser assim considerado por esse sujeito porque não ocorreu agressões físicas.

O respondente 01 tem 37 anos e o responde 10 tem 33 anos. A maioria das lembranças, com passar do tempo, ficam esquecidas mesmo, mas se os respondentes desta pesquisa de TCC

tiverem acesso a esse trabalho, lerem esse texto e tiverem a possibilidade de participarem de uma outra pesquisa, já terão um novo olhar para o passado. Supostamente.

R n°01: Normal;

R n°10: Não me recordo.

Os sujeitos 02, 03, 04, 08, 13 e 15, apresentaram relatos que demonstraram que sua sexualidade era vista como diferente dos padrões heterossexuais desde sua infância. Esses relatos nos levam a perceber que o sofrimento desses sujeitos podem começar desde a sua entrada em uma instituição de Educação Infantil indo, no mínimo, até o Ensino Médio. Na minha tentativa de enxergar esses sujeitos nas suas diferenças e nas suas características e constituinte do meu próprio eu, pois o meu eu se constitui ao entrar em choque com o diferente, portanto, enxergo eles merecedores dos mesmos direitos que eu, dentro de uma vivência ética. Não se deve tolerar ou praticar essa pedagogia do insulto, que podemos conhecer do que se trata em detalhes ao lermos a literatura de Junqueira (2012), Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. O autor citado, possibilita a visibilidade dos sujeitos homossexuais, em seu texto, e dá voz a eles/as. Em especial nas páginas 5, 6 e 7. o autor nos faz saber, de forma sucinta, quais são as pedagogias que deveríamos conhecer, refletir e eliminar, não mais praticar. Uma vez que são elas que alimentam o processo de exclusão social desses discentes. Como a Pedagogia da Sexualidade, conforme trabalhada por Louro (1999), que pode ser traduzida em Pedagogia de Insulto (atitudes negativas para com o outro) e vista como Pedagogia do armário, para os oprimidos. De posse desse conhecimento, mais aprofundado, na sequência, uma tomada de consciência e em seguida ações para diminuir a exclusão social.

R n°02: Da minha parte, por volta dos 6 anos, quando lembro de viver uma forte relação com dois outros colegas, o que hoje chamo de triângulo amoroso gay, ao mesmo tempo, ser completamente devotado a uma colega de sala também;

R n°03: Desde minhas primeiras maneiras já lembro de bullying... dos colegas identificarem em mim algo que nem eu mesmo sabia definir;

R n°04: Muito cedo na escola, por me atribuírem trejeitos femininos para os colegas da época (timidez, não fazer esportes e gostar de estudar);

R n°08: Desde sempre;

R n°13: Quando eu estava no pré-escolar, cerca de 6 anos, eu andava com meninas, pois me identificava muito mais com elas e com as

atividades que elas faziam do que com o que os meninos faziam. Isso fez com que os meninos e meninas também me tratassem de “viadinho” e demais apelidos, mas o ápice foi quando eu comecei a fazer balé, aos 7 anos, minha sexualidade estava totalmente expostas e na boca de todos, da minha família, da comunidade onde vivia, da escola, enfim, da cidade;

R n°15: Desde sempre. Sempre fui taxado como “viadinho”.

Dos sujeitos 05, 06, 07, 09, 11, 12, 14 e 16, a metade não confirmou a época que passaram a ser tratados como sendo de orientação homossexual e a outra metade respondeu ter sido entre o Ensino Fundamental e Médio. Podemos observar que os sujeitos 05, 09, 11 e 12 procuraram relatar o modo como foram tratados pelos integrantes da escola na qual estudaram. Seus relatos demonstraram que os colegas e demais integrantes deste ambiente, agiram de forma contrária ao que é esperado de quem faz uso da alteridade. Eles foram tratados como inimigos, não consideraram a necessidade de se firmar uma relação de amizade entre ambos. Excluíram moralmente estes sujeitos, do campo de normas e valores aceitáveis, quando fizeram uso de estereótipos de deslegitimação, não considerando o outro como humano, mas um ser que não se enquadra com os valores da heteronormatividade, tornando-se um merecedor do desprezo, do medo, da violência e do castigo que receber.

R n°05: Na 5ª série eu comecei a ser rotulado por “bixinha” e ser perseguido pelos colegas meninos;

R n°06: Se eu me lembro no fim do 2º ano do Ensino Médio;

R n°07: Quando alguém queria me “zoar” ou me provocar;

R n°09: Na 5ª série, me forçaram a conhecer as meninas. Fazia lista com as mais bonitas. Arranjei namorada na sexta e sétima série para parar as piadas dos colegas;

R n°11: Não me recordo. Muito preconceito na minha escola. Teve um dia que a diretora ligou para minha casa para falar com uma tia responsável por mim porque tava pegando as meninas da escola;

R n°12: Quando fazia piadinhas maldosas (bicha) que alguns meninos faziam, as meninas não;

R n°14: Antes mesmo da minha puberdade, não tenho uma recordação clara quanto a isso;

R n°16: No Ensino Médio.

Terceira pergunta: Como você construiu suas experiências de ser jovem homossexual?

Os sujeitos 01 e 02, consideraram normal. O respondente 01 (37 anos) e o 10 (33), ambos estão com idade acima de trinta anos. Realmente, na época da infância e adolescência

de ambos a visibilidade de pessoas não heterossexuais era menor que nos dias atuais. Naquela época a hegemonia da heterossexualidade na sociedade e conseqüentemente na escola não permitia que houvesse intolerância, porque não havia como se contrapor a ela. Portanto a lógica de uma sociedade que se tornou muito mais aberta, admitiu que viessem a tona, coisas que antes não tinham o seu lugar. Só é possível a relação de intolerância se tiver diversidade. Não significa que naquela época não havia violência. Havia e era tão mais cruel do que o embate atual. Lembrando que ainda pairava no ar o medo da epidemia de HIV/AIDS da década de 80, “que a imprensa chegou a noticiar a doença como ‘câncer gay’ ”, (MISKOLCI, 2005a, p. 22). Essa notícia negativa associada a gays e lésbicas, por exemplo, já seria motivo para aumentar a violência contra eles/elas. Além de que os indivíduos para serem aceitos precisavam manter um comportamento esperado o qual se caracteriza como ideal para o gênero masculino e feminino. Mas podemos pensar na expressão, “normal, naquela época...”, como sendo a naturalização da violência. Sendo assim, a partir do processo de interação social os sujeitos se acomodaram e passaram a vivenciar a violência simbólica como normal, já que não sofreram violência física.

R nº01: Normal;

R nº10: normal, naquela época não existiam essas mídias de hoje e não lembro de sofrer o bullying que tanto falam hoje.

Separei as respostas dos sujeitos 02, 03, 04, 05, 09, 12, 13 e 16, por terem em comum o fato da demora em revelarem a própria orientação sexual publicamente. Uma vez que esses sujeitos foram estudantes, estiveram por alguns anos dentro de uma escola, eles estavam incluídos no conjunto. Mas, se pensarmos na exclusão social, como o descompromisso político com o sofrimento do outro, a partir da afetividade, podemos dizer que esses sujeitos se encontravam excluídos socialmente desse grande grupo. Eles faziam parte do conjunto dos alunos (ambiente escolar), mas dentro desse conjunto maior haviam pequenos outros conjuntos como, conjunto dos meninos (sexo biológico masculino), conjunto das meninas (sexo biológico feminino), porém eles não pertenciam a estes conjuntos menores. Havia uma dificuldade de encontrar o conjunto dos gay, o conjunto das lésbicas, pois eram como que invisíveis. “É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e carência do eu”, Sawaia (2001, pp. 98,99). A exclusão/inclusão é um processo sutil e dialético que envolve o sujeito por inteiro e suas relações com os outros. Podemos observar o respondente nº13, buscou informações sobre sua orientação sexual na internet, em um canal do *You Tube*. Esse poderia ser um foco a ser pesquisado, nos TCCs e teses. Sendo que são

informações que os jovens de hoje poderão ter e que a vinte anos atrás não teriam com tamanha facilidade.

R nº02: Não construí, não era uma época em que estava assumido;

R nº03: Reprimi... não construí ...;

R nº04: Isolado, sem amigos para falar sobre ou dividir experiências;

R nº05: Não era possível se assumir na escola naquele período. Na realidade eu não me via como gay e não queria ser, apesar de sentir atração sexual por meninos. Devido me rotularem como gay, eu acabei me afastando do convívio dos colegas, ficando quase que exclusivamente com um único amigo que me compreendia, mas quando os outros vinham me xingar ele também me xingava de viado, para se proteger;

R nº09: Não construí, fiquei no armário;

R nº12: Nessa época não sabia a minha opção sexual, fui construindo aos poucos e demorou muito para eu ser o que eu sou agora;

R nº13: Isso foi tenso, até meus 14 anos. A ideia de ser gay me abominava, estava na fase de aceitação, e esta foi atingida, aos meus 16-17 anos, já no Ensino Médio. Após me aceitar, procurei material na internet para conhecer mais esse mundo novo que eu pertencia, porque agora sentia que pertencia a um grupo. Vi muitos vídeos no You tube falando sobre a temática gay, um canal que me ajudou muito a construir minha jornada gay na escola foi o Canal Das Bee. Professores e amigos me ajudaram muito na fase de eu contar que era um gay lindo e maravilhoso para o mundo;

R nº16: Com uma amiga com quem conversava sobre, mas omitia minha orientação sexual a todos os outros colegas e professores, por me sentir oprimida.

Os sujeitos 06, 07, 08, 11, 14 e 15, são os respondentes que demonstraram, através de suas palavras ou no contexto total das oito respostas, que assumiram sua orientação sexual na escola, mas isso não foi garantia de não serem tratados “de forma genérica, geral e abstrata”. Porém, para que sejam respeitados em suas particularidades e peculiaridades se faz necessário tratá-los como “um ser de direitos” e como tal ser respeitado, Piovesan (2005, p.46).

R nº06: De uma forma empoderada e ameaçadora;

R nº07: Desde que me aceitei, reforçava minha sexualidade e que não me afetava tentativas de ofensas;

R nº08: Na defesa. Sempre congada por não ser masculina;

R nº11: Tive muitas amigas LGBT na minha turma. Nós saíamos para jogar futebol;

R n°14: Inicialmente com auto-repressão, mas com o passar do tempo, de ajuda de amigos, construí experiências saudáveis;

R n°15: Foi complicado. Mesmo me aceitando e fingindo não ligar para as críticas, todo o bullying me chateava.

Quarta pergunta: Quais foram as possibilidades de resistência, diante do ciclo de interdições e práticas reguladoras do sexo, na instituição que cursou?

Os sujeitos 01, 02, 03, 04, 07, 09, 10, 11, 12, 13, 15 e 16. não apontaram formas de resistência e sim formas de se manterem na invisibilidade e de assujeitamento. “Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, ‘algo comum’, ‘compreensível’, ‘corriqueiro’”. [...], Louro (2004, p.57). Durante esses anos que já lecionei, já observei alunos de orientação sexual, contrária a heterossexual serem desprezados. Como educadores/as, gestores/as, podemos intervir e impedir que atitudes preconceituosas ocorram no ambiente escolar, salientando que as atitudes homofóbicas são formas que desumanizam os discentes homossexuais e negam seus direitos humanos. Cabe a nós educadores, nos posicionarmos contra essa forma de hostilidade individual para com esses discentes. Pois “devido a isso, o/a homossexual costuma sofrer o preconceito solitariamente, por vezes sem apoio do seu entorno mais próximo, a família”, (BORGES et al, 2011, p. 36).

R n°01: Complexas e desfavoráveis;

R n°02: Nenhuma;

R n°03: Possibilidades;

R n°04: Devido preconceitos e ameaças de agressão não declarava orientação sexual, inclusive ficando com pessoas do mesmo sexo;

R n°05: A única forma de resistência que encontrei foi me isolando das amizades no recreio e ficar exclusivamente com meninas, quando elas permitiam;

R n°06: Não teve, subjetivamente biométrica;

R n°07: (não respondeu a questão 4);

R n°09: Me fizeram, eu me enclausurei dentro de mim;

R n°10: (não respondeu a questão 4);

R n°11: (não respondeu a questão 4).

Os sujeitos 05, 08, 12, 13, 15 e 16, buscaram resistência por meio do isolamento, unindo-se aos pares de mesma orientação sexual, assumindo a orientação sexual que a família desejava, negando sua subjetividade e sua orientação sexual. Teixeira Filho e outros (2007, p. 303), conceituam homofobia como sendo: qualquer sentimento de ódio, repulsa, aversão,

descrédito ou desprezo à pessoa homossexual (ou àquelas que se presume serem) ou a tudo que faça referência à homossexualidade no outro ou em si próprio. Esses sujeitos, por terem sido o alvo dessas atitudes agressivas, buscaram formas de camuflagem para não serem atingidos. Uma vez que essa forma de preconceito não era discutida na escola e era consentida na presença de outras pessoas que não sofriam o ato homofóbico em si, a solução que encontraram foi a de evitar chamar atenção.

R n°05: A única forma de resistência que encontrei foi me isolando das amizades no recreio e ficar exclusivamente com meninas, quando elas permitiam;

R n°08: Identificar e reconhecer outras pessoas parecidas comigo;

R n°12: Tinha que o tempo todo não ser eu mesma, tentando me afirmar o que a minha família queria no tempo de adolescente, mas a escola não tinha preparo para lidar com questões de homossexuais;

R n°13: Nossa, estudei em colégio interno, meninas moravam em um local e meninos em outro. Sempre me sentia mal, se quer segregar faz um alojamento para gays também, distinto do sexo feminino e masculino. Na hora de ir ao banheiro eu ficava muito desconcertado, ir no masculino ou feminino eis a questão? Um adendo aqui, hoje to na universidade e uso qualquer banheiro, não me limito mais a plaquinhas;

R n°15: Estudei em colégio adventista, uma parte do meu Ensino Médio. Desta forma, tive que repreender muito minha sexualidade;

R n°16: Minha escola era completamente tradicional e heteronormativa, não havia possibilidade de resistência.

O sujeito número 14 interpretou a questão quatro referindo-se ao conhecimento biológico e não às questões de gênero e orientação sexual.

R n°14: O sexo não era permitido dentro da instituição. Quanto ao sexo, os estudantes eram instruídos, quanto a suas dúvidas e problemas, não havendo discriminação.

Quinta pergunta: Quais foram as experiências de assujeitamento no processo de escolarização do Ensino Médio?

As respostas dos sujeitos 06 e 10, foram objetivas, sem apresentar as subjetividades dos respondentes.

R n°06: Não me recordo;

R n°10: Nenhum.

Nas respostas dos sujeitos 11, 14 e 15, agrupei os três por demonstrarem, através de suas expressões de conformação com a situação encontrada em seus respectivos ambientes escolares.

R n°11: Muito bom, turma se reuniu, “tirando” preconceito, ficamos juntos até hoje;

R n°14: Não fui obrigado a nada. Só a estudar;

R n°15: Sempre soube quem eu era.

Podemos observar que os sujeitos 01, 02, 03, 04, 05, 07, 08, 09, 12, 13 e 16, passaram por assujeitamentos e sofrimentos gerados por práticas excludentes. Esses maus tratos recebidos, físico ou verbal, implícitos ou explícitos, ocorridos por meio das interações interpessoais e ou intergrupais, se configuram em uma exclusão social, por meio de segregação, marginalização e discriminação, (JODELET, 2001, p.53). O sujeito número 09 nos leva a questionar sobre o fato de que, os professores e demais funcionários da escola, aceitavam as práticas excludentes, tolerando e ou também praticando, contra os discentes que não pertencem a sexualidade hegemônica. Este é um questionamento também presente nas pesquisas da Psicologia Social, para descobrir os motivos que levam pessoas, consideradas democráticas, a compactuarem com a injustiça de uma prática excludente, (JODELET, 2001, p.54).

R n°01: Bem complicadas;

R n°02: Eu consegui atestado médico para não fazer aulas de Educação Física durante o Ensino Médio, para não ter de estar com os colegas, ou de sofrer bullying;

R n°03: Traumatizantes;

R n°04: Repressão de professores e colegas para assumir características e “postura” masculina;

R n°05: No Ensino Médio, por estar mais velho e em escola particular, fiquei sempre na minha e fugia de qualquer roda;

R n°07: De ser chutado por ser viado;

R n°08: Todas. O convívio diário te mostra que és não comum;

R n°09: Piadas e sem apoio dos professores e funcionários;

R n°12: Eu o tempo todo tentei ser o que eu queria mostrar mas sempre o medo me controlava e eu mostrava o que não era verdade pra mim, mas para o outro;

R n°13: Ter que ficar calado quando escutava alguma piadinha, segregamento na moradia no colégio, piadinha vinda de professores e colegas. Lá na questão 8 falo mais um pouco disso também;

R n°16: Minha experiência em desenvolver minha subjetividade era escassa, por não haver espaço para me expressar no Ensino Médio e ser constantemente reprimida, direta ou indiretamente, por todos. A repressão era expressa por meio de piadas sobre LGBTs no geral, o constrangimento das pessoas em somente mencionar palavras como “lésbica”, etc.

Sexta pergunta: Recorda de algum colega homossexual que desistiu dos estudos e futuramente, a que se dedicou para ganhar seu sustento?

Os sujeitos 02, 03, 04, 05, 09, 10, 12, 13 e 14, na grande maioria, responderam que não recordavam e as justificativas que surgiram foi que não havia uma visibilidade dessa orientação sexual, naquela época. Essa invisibilidade de colegas homossexuais na escola pode ser porque realmente não havia a presença física, como pode ser que estavam lá, porém não se identificam como sendo. Hoje os movimentos da diversidade sexual oportuniza essa visibilidade, embora isso não seja garantia de aceitação, inclusão, respeito e igualdade de direitos a todos os de sexualidade assimétrica a heterossexualidade, mas já é um começo. As diferenças estão presentes em nosso cotidiano, como observa Santos (2007, p.9), “homem, baixo, gorda, surdo, alto, nariguda, desdentado, careca, mulher, cabeludo, magra, cheiroso, míope, com uma só perna, falante, resmungão, homossexual, transexual...”. E a autora salienta a importância de possibilitar a essas pessoas, conforme suas respectivas dificuldades, meios de exercerem seu papel de cidadã/cidadão, respeitando a singularidade dos outros e sendo respeitado da mesma forma.

R n°02: Não;

R n°03: Não;

R n°04: Não tinha pessoas LGBT declaradas, durante meu Ensino Médio;

R n°05: Não tive colegas LGBT;

R n°09: Não;

R n°10: Não;

R n°12: Não me lembro, mas no meu tempo era muito discriminado e motivo de piada e ninguém importava com sua presença se ele teria ou não futuro;

R n°13: Não, acho que isso não estava na realidade que eu vivia, ou eu não notava, não via isso acontecer;

R n°14: Nenhum, que conheço;

Os sujeitos que responderam que recordavam, não relataram as causas da desistência e a qual profissão se dedicaram esses colegas homossexuais. Sendo que o sujeito 16 se referiu a lembrança de uma colega que não desistiu, porém foi reprovada e se formou atrasada. O relatório publicado pela fundação Institutos de Pesquisas Econômicas (FIPE) informa que em escolas onde o preconceito dos alunos é maior a média das avaliações tende a ser menor, na prova Brasil. (Pesquisa sobre preconceito e discriminação na escola, 2009, p.11).

R nº01: Recordo de dois colegas;

R nº06: Sim;

R nº07: Sim;

R nº08: Sim;

R nº11: [A responde relatou o nome de seis colegas];

R nº15: Conheço;

R nº16: Não recordo de desistência, mas de reprovação sim. A pessoa se formou, mas atrasada.

Sétima pergunta: Quais as recordações escolares serviram para aumentar ou diminuir sua auto estima?

Os/as respondentes 01, 03, 06, 07, 08, 13, 15 e 16, apontaram as recordações que serviram para diminuir a autoestimas deles/as. Sendo que o respondente nº 08 e 13, salientaram que os “xingamentos” eram uma das formas que contribuíram para diminuir. Posso perceber que de acordo com a autora Louro (1997, pp. 67,68):

A negação dos/as homossexuais no espaço legítimo da sala de aula acaba por confiná-los às gozações e aos insultos dos recreios e dos jogos, fazendo com que, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

Esse confinamento citado por Louro, possibilitou, aos sujeitos respondente dessa pergunta nº 7, um viver marginalizado, sem direito de se reconhecerem como cidadãos, como alunos em busca de um conhecimento científico e profissional. Esse direito era exclusivo dos alunos vistos como heterossexuais.

R nº01: Isolamento, nunca participava de atividades em grupos;

R nº03: Para diminuir, anular as possibilidades de um desenvolvimento pleno da minha sexualidade nessa fase. Para aumentar, ser tido como um bom aluno;

R nº06: As várias formas de opressão e objetificação para meu ser, quanto posicionamento político LGBT;

R nº07: Diminuir;

R nº08: Os xingamentos e a exclusão;

R nº13: Nossa, então já fui xingado de tudo na escola, isso sempre me deixava um lixo. Até hoje minha auto-estima é abalada por causa de anos de bullying calado;

R nº15: Diminuir, na maioria das vezes;

R nº16: Recordo das que diminuíram. As pessoas falando a palavra “lésbica” como algo nojento, ou repressão das autoridades escolares sobre os alunos que pareciam LGBT. Poucos se assumiam, por medo de discriminação, que já era praticada indiretamente a eles;

Os/as respondentes 02, 04, 05, 09, 11 e 12, demonstraram uma percepção de que o processo escolar ajudou na autoestima em relação a possibilidade de completarem os estudos mas que, em relação aos direitos sexuais, não houve uma real aceitação do outro, o fora dos padrões da heteronormatividade. Segundo a autora Guacira Lopes Louro (2000, p. 41), “a escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros”, ela se refere ao gênero e orientação referente aos padrões heteronormativos. Sendo que, “ao invés de se recorrer a uma prática pedagógica crítica e reflexiva, recorre-se à pedagogia repressora que visa invisibilizar a orientação sexual homossexual”, (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p.299). Essa flata de reflexão

R nº02: De alguma forma, sempre as relações com os colegas, para as duas opções; R nº04: Do ponto de vista das possibilidades de liberdade sexual não tinha incentivo, mas coerção e repressão, o que não “contribuíram” para o bem estar. Do ponto de vista acadêmico muitas coisas, carreira acadêmica;

R nº05: Vivi uma juventude bem feliz, apesar do preconceito;

R nº09: Ser o melhor, pois sou gay. Tinha que ser o melhor para compensar;

R nº11: Brigas nas escolas, até teve morte, mas hoje tão dando a mão um para outro;

R nº12: A dedicação dos professores como uma referência para meu aprendizado.

Os/as demais respondentes; 10 e 14, não observaram uma diminuição nas suas respectivas autoestima. Provavelmente esses sujeitos assumiram publicamente sua homossexualidade, não deram atenção aos insultos e outras práticas homofóbicas e não se permitindo sentir-se excluído. Pois, ao revelar sua sexualidade publicamente não tiveram a garantia de serem aceitos como tal, pois continuaram fora dos padrões da heterossexualidade. Mas pode ter garantido o bem estar de, pelo menos, serem reconhecidos a qual orientação sexual e gênero pertencem. A autora Castañeda (2007, 110) observa que essas pessoas estarão menos expostas ao sofrimento psíquico e vulnerabilidades. Diz ela:

observou-se que os homossexuais que assumem publicamente sua orientação, sobretudo para sua família, são muito menos expostos à depressão, à ansiedade e à somatização; sua auto-estima e sua capacidade de relação com o outro são bem mais desenvolvidas. (p. 110)

Segundo a autora, esses são os benefícios do indivíduo assumir sua orientação sexual.

R n°10: Sempre fui o que puxava a turma e todos iam na minha onda, minha autoestima sempre foi muito alta até hoje;

R n°14: Todo o processo escolar que estive incluso colaboraram positivamente com a minha autoestima.

Oitava pergunta: Quais foram suas experiências de enfrentamento de dificuldades no processo de escolarização do Ensino Médio?

Entre os Respondentes 02, 04, 05, 06, 07, 08, 14, 15 e 16, alguns/as buscaram na dedicação aos estudos uma forma de autoestima para enfrentar as dificuldades encontradas; outros buscaram apoio impondo suas subjetividades, fazendo parte de movimentos sociais ou sentindo o apoio familiar.

R n°02: Plantões escolares, grupos de estudo;

R n°04: Dificuldade de vinculação com os colegas e construção de amizades. Fatos que não impactaram o processo acadêmico, mas o bem estar em estar no local e sentir-me a vontade para me expressar e viver a sexualidade;

R n°05: Procurava me dedicar aos estudos e não dar atenção ao que falavam;

R n°06: Talvez de posicionamento e estranhamento;

R nº07: Sempre impôr respeito;

R nº08: Movimento social organizado de estudantes;

R nº14: Me aceitar, unicamente. Não senti grandes problemas com preconceito ou discriminação no Ensino Médio, por outras pessoas. Basicamente o ambiente escolar do Ensino Médio ajudou na minha construção de identidade homossexual;

R nº15: Minha mãe sempre me apoiou fortemente;

R nº16: Não houveram dificuldades diretas de enfrentamento, pois fui omissa por medo de preconceito. O foco foi completar os estudos com perfeição para futuramente poder desfrutar de uma realidade mais justa e compreensiva.

Sendo que os respondentes, 01, 03, 09, 10, 12 e 13, observaram a falta de intervenção dos atores escolares diante das atitudes homofóbicas implícitas ou explícitas. Mesmo o sujeito 11, que se considerava adorado pela turma, provavelmente não deve ter passado os anos escolares sem ter vivenciado alguma atitude homofóbica, explícita ou implícita e não podendo contar com a intervenção de outros sujeitos em seu favor. Os respondentes não apontaram algum tipo de enfrentamento em relação as dificuldades encontradas no decorrer do processo escolar, mas nos seus relatos podemos identificar situações de assujeitamentos. Uma vez que o respeito está fundamentado na não -discriminação, ser ‘adorado’ não é o mesmo que ser respeitado. “Respeitar é agir com justiça e não com bondade”, afirma Junqueira (2012, p. 20).

R nº01: Isolamento. Quase ninguém falava comigo e os professores também não participavam de intervenção. Desinteresse por parte dos profissionais da educação;

R nº03: Em relação a identidade de gênero não havia enfrentamento. O enfrentamento se dava mais em relação a diferença de classes;

R nº09: Me calei;

R nº10: Nenhuma!;

R nº11: Nenhuma, porque a turma me adorava muito;

R nº12: Querer ser aceito como todo jovem que nessa idade quer participar dos grupos. Essa interação social era para mim importante e difícil ao mesmo tempo;

R nº13: Eu era muito isolado, pois não me identificava com minha realidade dentro do colégio interno. Mil vezes tive vontade de desistir por não me sentir a vontade naquela instituição. Escutei muita coisa calado, mas me deu um start e eu comecei a argumentar aos xingamentos e comecei a mostrar que eu não era nem melhor e nem pior do que um heterossexual. Já estava largando o foda-se também. No final do Ensino Médio foi um momento de empoderamento, onde sentia minha autoestima bem fortalecida, mas claro sempre havia uns altos e baixos.

Podemos perceber a partir das falas apresentadas, dos sujeitos respondentes, algumas forma de assujeitamentos pelos quais passaram durante o processo escolar. Mesmo estando dentro de um espaço que poderia ser importante para a socialização, alguns lembraram que isso foi difícil de acontecer. Não participavam de atividades em grupos, não tinham com quem conversarem, os professores não faziam a mediação em favor dessa integração social, sendo que por vezes eram também opressores ou condizentes com as ações de violência homofóbicas. Nós que somos professores, conhecemos a rotina de algumas escolas, somos conhecedores de que a base de sustentação da escola é a disciplina. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. (FOUCAULT, 2004, p. 143). Sendo assim, não foi fácil para esses sujeitos integrarem-se nesse espaço escolar. Nesse adestramento, conforme encontramos em Foucault (2004), ou eles/elas se assujeitavam ou teriam que sair fora. Esse adestramento, essa disciplina dos corpos e mentes é direcionada a todos os alunos, independente de qual for sua identidade de gênero ou sua orientação sexual. Dentro da sala de aula quem detém o poder é o professor, ele quem dita as regras, entre elas a da heteronormatização. A escola está somente modelando o aluno para a sociedade, e pensa estar cumprindo com seu papel, preparando para o vestibular e disciplinando para o viver em uma sociedade “democrática”. Mas, se a democracia é a voz da maioria e se a maioria decidir que homossexuais não devem fazer parte dessa sociedade, vence a maioria. Porém, falta justiça nessa decisão. É aqui que entra a questão, o outro é diferente e também humano e é justo que também faça parte dessa sociedade.

Podemos observar nas falas dos sujeitos respondentes que buscaram formas de mostrar o seu poder, mesmo que isso não fosse uma garantia de se enquadrarem às normas, mas ao menos terem a ilusão de estarem dentro das normas. A possibilidade de um mínimo de sociabilidade entre os colegas. Buscaram um princípio de empoderamento individual ao se destacarem nos estudos, ao usarem atestado médico para serem dispensados das aulas de Educação Física, ao fazerem amizade com meninas, ao procurarem agradar a turma, ao buscarem informações no *You Tube*, ou receber apoio familiar. Mas precisavam ir além disso, precisavam saberem se posicionar politicamente perante as questões de gênero e sexualidade. Desta forma promoverem diálogos com o outro, colocando-o em contato com essas informações, podendo haver reflexões e a mudança, do preconceito para o respeito.

Três sujeitos, nº 01, nº 9 e nº12, responderam respectivamente a questão oito, cinco e sete.

R nº01: Isolamento. Quase ninguém falava comigo e os professores também não participavam de intervenção. Desinteresse por parte dos profissionais da educação;

R nº09: Piadas e sem apoio dos professores e funcionários;

R nº12: A dedicação dos professores como uma referência para meu aprendizado.

Os respondentes nº 01 e 09, demonstram, através de suas respostas, que os docentes e demais atores escolares não demonstraram interesse em integrar esses/as estudantes no grupo. Durante o processo de inclusão social desses alunos/as não foi possível contar com a intervenção, mediação desses educadores/as e demais funcionários. Dentro do contexto desses respondente esse olhar pode ser com referência às questões ligadas a gênero, sexualidade, preconceito, discriminação e heteronormatividade. Pois o respondente nº 12 observa que a dedicação dos professores serviram como referência para seu aprendizado. Mas lembrando que na questão seis esse respondente afirma que “era discriminado e que ninguém importava com sua presença, se teria ou não futuro”. Nesse contexto, podemos observar que essa pessoa procurou a “referência” no sentido do conhecimento científico, conhecimento acadêmico como uma forma de empoderamento.

4. CONSIDERAÇÕES – A MUDANÇA PESSOAL E O DESEJO NO SOCIAL

Para contextualizar sobre gênero, sexualidade/homossexualidade, pesquisei Louro (1997; 1998) e Felipe (2000), entre outros, uma vez que observam que o adulto apresenta uma “obsessão com sexualidade normalizante”, em relação à orientação sexual da criança e que essa vigilância é exercida desde os primeiros anos de vida não só pela família, mas também pela escola, com objetivo de garantir a manutenção de uma masculinidade considerada hegemônica. "Qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade" (FELIPE, 2000, p.123).

Para Gesser (2013), o rompimento dessas fronteiras seria trabalhar as políticas públicas com ênfase nos direitos humanos a partir de uma perspectiva “[...] ético-política, que tem como horizonte ético a potencialização do sujeito e o reconhecimento de sua humanidade” (GESSER, 2013, p.74).

Contextualizei Abramovay (2004), aproveitando os dados da pesquisa da UNESCO, em especial a parte que trata das questões relacionadas a homossexualidade de jovens estudantes, durante a data que a autora pesquisou, apontando a existência de preconceito e intolerância dos discentes heterossexuais para com os homossexuais. Observando que, por vezes, os pais e professores não fazem a devida intervenção, por se omitirem ou por considerarem uma brincadeira sem fundo homofóbico.

Para o estudo sobre o sofrimento ético-político com relação a dialética exclusão/inclusão, recorri a Sawaia (2006), Souza Santos (1997) e Santos (2010).

Pensando a educação como um direito fundamental para a construção de uma sociedade democrática e livre de preconceitos, referenciei o pensamento de Pereira (2011), Brasil (2004) e Abramovay (2004).

Para escrever esta breve apresentação a respeito dos debates que puderam nos dar uma compreensão sobre o assunto empoderamento pesquisei textos de alguns autores/as como: Kleba e Wendausen (2009), Baquero (2012), Roso e Romani (2014), Carvalho (2008), Saldanha Marinho (2016), entre outros.

Busquei conhecer e contextualizar o pensamento dos autores acima citados, para obter informações sobre o tema pesquisado e desse modo apresentar um referencial teórico para esta pesquisa.

Fiz um contraponto com pesquisas e produções textuais já existentes, acrescentei o relato dos homossexuais que completaram o Ensino Médio, na expectativa de colaborar com reflexões sobre o preconceito, quando se torna em ações discriminatórias dirigidas às pessoas homossexuais, nas práticas de bullying homofóbico e violências homofóbicas no ambiente escolar. Para que possa haver um ambiente educacional que não alimente qualquer tipo de discriminação, mas que trate homossexuais e heterossexuais com igualdade de direitos humanos.

Se fazendo necessária uma reflexão sobre a diversidade de orientação sexual existente, colocando em pauta a defesa dos direitos humanos e da cidadania, na intencionalidade de diminuir as práticas de violências homofóbicas, se não na sociedade diretamente como todo, pelo menos nas escolas que conseqüentemente impactará na sociedade. As campanhas contra a homofobia têm ajudado na diminuição dessa prática, mas há muito por ser feito. Como por exemplo: participando de cursos de formação sobre diversidade sexual, intervindo quando presenciar que um discente está insultando um colega e ou questionando sua orientação sexual (Borges; Meyer, 2008). Como argumenta Junqueira (2009), este questionamento tem que ser direcionado para a homofobia, essa prática que não faz valer os direitos humanos. Mas essa abordagem de um ou poucos professores na tentativa de preservar os direitos do discente homossexual não é garantia para que ele seja visibilizado e aceito, como afirma Freire (1981), “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 27). Uma preocupação enorme para esses discentes é a questão do banheiro, uma vez que o que prevalece é a heterossexualidade, portanto os banheiros são classificados dentro do binarismo masculino e feminino segundo o sexo biológico e não pela identidade de gênero. Como relatou a respondente número 13, “hoje to na universidade e uso qualquer banheiro, não me limito a plaquinhas”. Estas questões de gênero se fossem respeitadas, com base nas questões de direitos humanos, onde esses alunos pudessem ter, pelo menos, uma terceira opção, ajudaria fisicamente, embora de forma segregada. Antes de começar o curso de pós-graduação era indiferente a muitas informações básicas, que provavelmente mais docentes também desconhecem, como por exemplo, que o sexo biológico pode ser classificado em feminino, masculino e intersexual; que a identidade de gênero pode ser dividida em mulher, homem e transexual e que a orientação sexual divide-se em heterossexual, homossexual, bissexual e assexual. Essas informações diminuiriam as diferenças, mesmo que em uma escala mínima. Saber que os Transgêneros se dividem por identidade (as travestis e as transexuais) e por funcionalidade (cross dresser/ drag queens/ dragkings/ transformistas). É mais humano, quando

olhamos o outro e desejamos o seu bem estar, não questionando a sua orientação sexual ou gênero, mas buscando conhecer pessoas com princípios e valores que pertencem a ética. Porque, tem coisas que o sujeito quer, mas não deve; tem coisas que o sujeito deve, mas não pode; tem coisas que o sujeito pode, mas não quer. Sendo que o conjunto de valores e princípios que usamos para decidir essas três grandes questões da vida (quero? / devo? / posso?) é a ética.

Considerando a escola um espaço de socialização do conhecimento secular, bem como do conhecimento do senso comum, uma vez que os alunos ali presente irão dialogar com seus colegas e neste diálogo poderão conhecer e tornar conhecido seus conceitos e preconceitos. Nesse processo vão construindo sua identidade social, suas subjetividades, mas também convivendo com sentimentos e emoções que compõe a afetividade de cada um/a. Seus conceitos serão confirmados, modificados ou ampliados na medida em que forem entrando em contato com o saber científico. Mas o preconceito, este sentimento que está no pensamento do aluno, cujas formas mais comum são: o cultural, o social, o racial e o sexual, quando deixa de ser somente um pensamento e vira atitude é que pode ser um problema para alguns estudantes. Nós que vivenciamos no mundo social da escola, encontramos alunos que concretizam essa forma de pensamento, por meio da discriminação. Essa atitude discriminatória para com seu colega é que tem que ser refletido pelos professores e gestores de cada instituição escolar. Porque, sendo a homofobia uma forma de discriminação e esta agride pessoas que não são heterossexuais, ou que são consideradas pelos alunos heterossexuais como sendo homossexuais, gera muitos sofrimentos, para o aluno oprimido. Nesse sentido devemos refletir sobre a afetividade (sentimentos e emoções) e sobre a Heteronormatividade como sendo a única forma de orientação sexual. Porque, quando é constatado o preconceito na atitude discriminatória contra um colega homossexual ou considerado como tal, isso é uma violência homofóbica, seja física, verbal ou implícita. Uma pessoa que não é heterossexual ou que parece não ser, pode sofrer essas práticas homofóbicas desde sua infância, na Educação Infantil, na escola e ser considerada merecedora dessa violência pelo fato de ser homossexual. Isso é registrado nas lembranças desses/as alunos/as que sofrem essas discriminações e que tenho registrado nesse TCC, assim como podemos recorrer as referências citadas no capítulo III, para conhecermos com mais detalhes da necessidade de não permitirmos, nós educadores/as, que essas práticas excludentes continuem acontecendo. Portanto, uma criança que começa a ser tratada dessa forma desde a infância, continuando na adolescência e juventude, sem contar com a interferência de seus professores e consegue terminar o Ensino Médio é uma vitória para ela. Mas para a escola e nós educadores, uma vergonha. Quantos momentos esta pessoa não se sentiu excluído

socialmente, do ambiente escolar, isto pensando no aluno que já tem sua orientação sexual e identidade sexual publicamente revelada. Os que não são vistos como homossexual, podem até não sofrerem diretamente as ações homofóbicas, mas seu sofrimento não é menor, pois tem que esconder sua orientação sexual. Os homossexuais, que revelam ou não sua orientação publicamente e inclusive aquela pessoa que é considerada gay ou lésbica (homossexual), sofrem e são privados de seus direitos humanos. É isso que procurei nesse TCC, apontar, esse sofrimento que é considerado por Sawaia (2001), como um sofrimento causado pelas causas sociais, que impossibilita a pessoa oprimida a ser autônoma, sofrimento ético-político.

Busquei, através desse TCC, levar o leitor a uma reflexão sobre essas práticas discriminatórias que tornam a vida escolar de estudantes homossexuais em algo não prazeroso, mas um sofrimento solitário, onde não pode contar com a intervenção de professores/as, gestores/as e demais integrantes do ambiente escolar. Inclusão é o respeito pelos direitos humanos de cada aluno/a. É pensar criticamente, em termos das dimensões culturais, dimensões políticas e práticas de exclusão/inclusão, para que essas práticas excludentes possam ser contestadas e pouco a pouco serem eliminadas da escola. Pois essas reflexões possibilitarão uma contextualização e compreensão de que o sofrimento, desses alunos, é um fenômeno histórico, cultural e político e isso é um dos aspectos fundamentais do empoderamento, (VASCONCELLOS, 2003).

No decorrer do texto, penso que fui respondendo as perguntas que formulei no início, pois na análise podemos conhecer algumas das vivências escolares desses 16 sujeitos pesquisados e seus assujeitamentos particulares, sendo que de formas diferentes, viveram experiências parecidas, como isolamento, bullying homofóbico, falta de intervenções dos professores/as ou gestores/as, dificuldade de construir amizades entre os/as colegas escolares, entre outras. O impacto que essas exclusões sociais causaram na vida dessas pessoas foi o de baixa estima, para a maioria, de lembranças amargas daquele cotidiano escolar. Teve um, o sujeito nº7, que foi “chutado”, fisicamente maltratado além de todo o mal estar psicológico que já sofria. No decorrer dessa pesquisa já apontei esses assujeitamentos e as maneiras que encontraram para amenizar o sofrimento ético-político do qual eram oprimidos e assim permanecerem na escola e completarem os estudos. Não houve uma exclusão efetiva desses sujeitos pesquisados, mas uma exclusão social sim. Eles viveram o processo exclusão/ inclusão, conforme explica SAWAIA (2001).

Ao longo dessa pesquisa fui colocando meu parecer, seja na escolha dos autores ou nas palavras, frases e expressões que me utilizei para formular cada paragrafo, procurando passar a

minha preocupação com o processo escolar de crianças e adolescentes que ainda nem sabem qual a sua identidade de gênero ou sua orientação sexual e já começam a ser tratados como um ser inferior, desumano e merecedor de toda a violência homofóbica, por ser considerado um não-heterossexual. Todos os/as alunos/as devem ser respeitados como seres humanos, livres de todos os preconceitos. Portanto, a escola deve prevenir e proibir atos discriminatórios, dentro de seu espaço educativo, objetivando acabar com a vulnerabilidades de alunos alvos de discriminação. A elaboração de um Projeto Político Pedagógico e um Regimento Escolar, observando as diferenças, pensando no sofrimento social, no processo exclusão/inclusão e na justiça. Pensando na justiça no sentido de, se colocar no lugar do outro, não desejar a discriminação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWAY, M. **Avaliação das ações de prevenção às DST/ AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras**. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, Grupo Temático UNAIDS, UNDCP, 2001.

_____. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1989.

ALTMANN, Helena. **Pedagogias da sexualidade e do gênero: educação sexual em uma escola**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/ Rio, Rio de Janeiro 2005. Disponível em: Acesso em: 07/01/2017.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Tese (doutorado). UFC. Fortaleza. 2012.

ANJOS, Gabriele dos. **Homossexualidade, direitos humanos e cidadania**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 7, jan/jun 2002, p. 222-252

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. **Empoderamento: Instrumento de Emancipação Social? – Uma Discussão Conceitual**. Revistas Debates. Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan-abr. 2012, p. 173-187.

_____. **Empoderamento: questões conceituais e metodológicas**. Núcleo de Pesquisas sobre a América Latina/UFRGS. Revista Debates. Porto Alegre, v. 1, n. 1. 2005, p. 75.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70. 2000.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. **Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.16, n. 58. Mar. 2008, p. 59-76.

BORGES, Zulmira Newlands; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; OHLWELLER, Mariane Inês and BULSING, Muriel. **Percepção de Professoras de Ensino Médio e Fundamental Sobre a Homofobia na Escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil)**. Educ. ver. [on line], n.39. 2011, pp.21-38.

BOURDIEU, P. (1998) **Contrafogos**. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CHABLÉ Can Elia; GURRI, Francisco García; ROSALES, Dolores Molina; SCHMOOK, Birgit. **Fuentes de ingreso y empoderamiento de las mujeres campesinas en el municipio de Calakmul, Campeche**. Política y cultura 28. 2007, pp. 71-95.

CARVALHO, Sérgio Resende and GASTALDO, Denise. **Promoção à saúde e empoderamento**: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. Ciênc. saúde coletiva [online]. vol.13, suppl.2. 2008, pp.2029-2040.

CASTAÑEDA, Marina. **A experiência homossexual**: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas. São Paulo: A Girafa Editora, 2007

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadette da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004, p. 299.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm .

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação, **Brasil sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DI LISCIA, Maria Hermínia Beatriz. **Memorias de mujeres**: un trabajo de empoderamiento. Política y Cultura 28. 2007, pp. 43-69.

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação**: quando a omissão também é signo de violência. Educ. rev. [online]. 2011, n.39 [citado 2016-11-12], pp.39-50. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0104-4060.<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000100004>

FELIPE, Jane. **Construindo identidades sexuais na Educação Infantil**. Páreo, (7), nov./98, jan./99. pp.56-58.

_____. **Infância, Gênero e Sexualidade**. Educação e Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, (1), 2000, p. 123.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. **Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo**. Proposições, v.14, n.3, set/dez, 2003, pp.119-130.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, pp. 31-40.

FIPE – FEDERAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS – Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar: principais resultados. Jun. 2009.

FOUCAULT, Michel. Disciplina. In: **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 143.

FREIRE, PAULO. **Ação cultural para a liberdade**.5ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1981, p. 27.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, José Guilherme de Oliveira. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores.** Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

FRITZSCHE, Betina. **Negociando o feminismo pop na cultura jovem feminina: um estudo empírico com fãs de grupos femininos.** Revista Estudos Feministas 12: 106-115. 2004.

GESSER, Marivete. Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. *Psicol. Cienc. Prof.* v.33, n. especial, 2013, p. 74.

GRAUPE, Mareli; BRAGAGNOLLO, Regina. **As Diferenças de Gênero no Espaço Escolar.** Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero. Departamento de Antropologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. UFSC, 2015, p. 72. Livro didático.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios 2.ed.** São Paulo: Loyola, 2004. 300p.

JODELET, D. **A alteridade como processo e produto psicossocial.** Em A. Arruda (Org.). Representando a alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998, pp. 47-67.

JODELET, Denise. **Os Processos Psicossociais da Exclusão.** In: SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis. Vozes, 2001, pp. 53-63.

JODELET, Eva. **Mulheres empreendedoras: o desafio da escolha do empreendedorismo e o exercício do poder.** *Psicologia Clínica* 23: 65-85. 2011.

JONATHAN, Eva. **Mulheres empreendedoras: o desafio da escolha do empreendedorismo e o exercício do poder.** *Psicologia Clínica* 23: 65-85. 2011.

JUNQUEIRA, R. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, P. et. al. (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Discutindo práticas educativas.* Rio Grande: FURG, 2007, pp.59-69.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.** MILSKOLCI, Richard (Org.). *Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos.* São Paulo: Annablume, 2012. (Série Sexualidades e Direitos Humanos).

_____. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KLEBA, Maria Elisabeth End WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política.** *Saúde soc* [online]. 2009, vol.18, n.4, pp.733-743.

LACATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2006, pp.98-99.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEÓN, Magdalena. 2001. **El empoderamiento de las mujeres**: encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género, 13. La Ventana. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Segredos e mentiras do currículo**. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (org.) A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1997, p. 67-68.

_____. **O Corpo Educado**. 2ª edição. Autêntica, Belo Horizonte. 2000,

_____. **Um corpo estranho** – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, CJS., SANTIAGO, IMFL., and NUNES, MLS., orgs. **Gêneros e práticas culturais**: desafios históricos e saberes interdisciplinares [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p.256.

MARINHO, Carla de A. et al. **Adaptação da escala de homofobia implícita e explícita ao contexto brasileiro**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29. 2004, p. 371-379.

MENEGHEL Nazareth; STELA, Olga Farina; RAMÃO, Silvia Regina. **Histórias de resistência de mulheres negras**. Revista Estudos Feministas 13: 567-583. 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 21-22.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, p.74.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando Diferenças**: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2005a, p. 22.

MOTT, L. **Homofobia: a violação dos direitos humanos de gays, lésbicas e travestis no Brasil**. Comissão Internacional de Direitos Humanos de Gays e Lésbicas. São Francisco, Califórnia: 1997.

NASCIMENTO, M. A. N. **Homofobia e homofobia interiorizada**: produções subjetivas de controle heteronormativo? Athenea Digital, 1(17). 2010, pp. 227-239.

NOGUEIRA, Conceição. **O gênero na psicologia social e as teorias feministas**. Dois caminhos entrecruzados. Em Clio-Psyché: Gênero, Psicologia, História, organizado por Francisco Portugal e Ana Maria Jacó-Vilela. Rio de Janeiro: NAU Editora. 2012, pp.43-68.

OLTRAMARI, L. C. Educação. **Diversidade e Direitos Humanos**: a formação de professoras a partir da alteridade radical. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero. Departamento de Antropologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. UFSC, 2015, pp. 91-100. Livro didático.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: what we know and what we do. Oxford: Blacwell Publishing, 1993.

PEREIRA, Graziela Raupp e BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. **Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola**: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. Educ. rev. [online]. 2011, n.39, pp.51-71. ISSN 0104-4060. .

PIOVESAN, Flavia. **Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos**. In:____. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005, p. 46.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**. 10. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 43.

POCAHY, Fernando; NARDI Henrique Caetano. **Saindo do Armário e entrando em cena**: Juventudes, sexualidades e vulnerabilidade Social. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 15, n 1. 2007, p.47.

RAMOS, Silvia; CARRARA, Sergio. **A constituição da problemática da violência contra homossexuais**: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2. 2006, p. 185-205.

ROLNIK, S. **À sombra da cidadania**: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In. M. C. R. Magalhães (Org.). Na sombra da cidade. São Paulo. 1995, pp.141-170.

ROSO, Adriane; ROMANINI. Moisés. **Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização**: um ensaio teórico. Psicologia e Saber Social, 3(1). 2014, 83-95.

RUA, M.G.; ABRAMOVAY, M. **Avaliação das ações de prevenção as DST/Aids e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras**. Brasília: UNESCO/Ministério da Saúde/Grupo Temático UNAIDS/UNDCP, 2001.

SALDANHA MARINHO, Paloma Abelin e GONCALVES, Hebe Signorini. **Práticas de empoderamento feminino na América Latina**. rev.estud.soc., n. 56.[online]. 2016, pp.80-90.

SANTOS, Monica Pereira dos, et. al. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva**. Relatório final de pesquisa apresentado a Capes. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Lua Nova, n. 39, 1997.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Refletindo sobre a dialética inclusão/exclusão de alunos homossexuais sob a ótica do sofrimento**. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ. 2010.

SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999, p. 56.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis. Vozes, 2001

SAWAIA, Bader B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis. Vozes, 2006, p.106.

SAWAIA, B. B. Da consciência à potência de ação: um movimento possível do sujeito revolucionário na psicologia social laneana. In W. Galindo & B. Medrado (Orgs.), **Psicologia Social e seus movimentos**: 30 anos de ABRAPSO. Recife: Editora Universitária UFPE.2011, pp. 35-51.

STROMQUIST, Nelly. 2001. **Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços**. Educação e Pesquisa 27: 301-320. 2001.

SULLIVAN, A. **Praticamente normal**: uma discussão sobre o homossexualismo. São Paulo: Companhia das Letras. 1996, p.15.

TEIXEIRA FILHO, Fernando S.; TOLEDO, Lívia Gonsalves; GODINHO, Pedro Henrique. A homofobia na representação de mães heterossexuais sobre a homoparentalidade. In: GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz (Org.). **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 301-319.

VASCONCELLOS, E. M. **O poder que brota da dor e da opressão**: empowerment, sua história, teoria e estratégias. São Paulo: Paulus, 2003.

VENCATO, Anna Paula. **A diferenciados outros: discursos sobre diferenças no curso Gênero e Diversidade na Escola da UFSCar**. Contemporânea, v.4,n.1, jan-jun, 2014, pp. 211-229.

VIGOTSKY, L. S. Pensamiento y Linguagem. In:____. **Obras Escogidas**. Vol II. Visor Distribucion S.A., Madrid. 1993a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor. 1995.

YARED, Y.B. **A educação sexual na escola**: tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de ciências e biologia. Dissertação de Mestrado, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina. 2011, p. 231.

ANEXO A - Termo e consentimento livre e esclarecido

5.6 CUIDADOS ÉTICOS (OU ASPECTOS ÉTICOS)

Resolução 466/2012,

Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE),

Nome: _____

Idade: _____ anos, sexo: _____

Identidade de gênero? _____

Orientação sexual? _____

Profissão: _____

Fui esclarecido sobre o trabalho intitulado: “MEMÓRIAS DE GÊNERO: HISTÓRIAS ESCOLARES DE HOMOSSEXUAIS”, da autoria de Marilda M. T. Rieke e sob a orientação do professor Daniel Machado da Conceição.

Este trabalho tem por objetivo: conhecer alguns relatos das memórias das experiências escolares, de pessoas homossexuais que resistiram ou assujeitaram à ordem normativa.

Estou ciente que para participar deste estudo terei que responder um questionário, que não me identificará. O conteúdo do questionário será sobre minhas experiências, durante o processo de escolarização do Ensino Médio, como aluno homossexual. Fui esclarecido (a) também que poderei, a qualquer momento em que eu desejar, desistir de minha participação sem sofrer nenhum tipo de consequência por esta decisão. Também foi informado que se precisar de maiores informações sobre esta pesquisa poderei obtê-las entrando em contato com o orientador ou os pesquisadores. Este estudo tem caráter puramente científico e meus dados pessoais serão mantidos em sigilo sendo garantido meu anonimato. Minhas respostas apenas serão utilizadas para os propósitos deste estudo. Estou ciente de que minha participação é totalmente voluntária e não terei direito a remuneração.

Florianópolis, ____ de _____ de 2016.

Nome do Pesquisador: Marilda M. T. Rieke

Nome do orientador: Daniel Machado da Conceição.

Telefone e e-mail para contato: telefone: (48) 84175453;

e-mail: Maririeke@bol.com.br

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

ANEXO B - Questionário

- 1) O que você recorda de seu processo de escolarização?
- 2) Qual foi a primeira vez que sua sexualidade foi objeto de atenção na escola? Descreva.
- 3) Como você construiu suas experiências de ser jovem LGBTTT na escola?
- 4) Quais foram as possibilidades de resistência, diante do ciclo de interdições e práticas reguladoras do sexo, na instituição que cursou?
- 5) Quais foram as experiências de assujeitamento no processo de escolarização do Ensino Médio?
- 6) Recorda de algum colega (LGBTTT que desistiu dos estudos e futuramente, a que se dedicou?
- 7) Quais as recordações escolares serviram para aumentar ou diminuir sua autoestima?
- 8) Quais foram suas experiências de enfrentamento de dificuldades no processo de escolarização do Ensino Médio?

Pesquisa TCC - Gênero e Diversidade na Escola

Esse estudo tem como objetivo principal conhecer alguns relatos das memórias das experiências escolares, de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais que se assujeitaram ou resistiram à ordem heteronormativa.

*Obrigatório

Idade: *

Sua resposta

Sexo: *

Feminino

Masculino

Intersexual

Identidade de Gênero: *

Mulher

Homem

Transgênero

Orientação Sexual: *

Heterossexual

Bissexual

Homossexual (Gay/Lésbica)

1) O que você recorda de seu processo de escolarização? *

Sua resposta

2) Qual foi a primeira vez que sua sexualidade foi objeto de atenção na escola? Descreva. *

Sua resposta

3) Como você construiu suas experiências de ser jovem LGBT, na escola? *

Sua resposta

4) Quais foram as possibilidades de resistência, diante do ciclo de interdições e práticas reguladoras do sexo, na instituição que cursou?

Sua resposta

5) Quais foram as experiências de assujeitamento no processo de escolarização do Ensino Médio? *

Sua resposta

6) Recorda de algum colega LGBT que desistiu dos estudos e futuramente, a que se dedicou para ganhar seu sustento? *

Sua resposta

7) Quais as recordações escolares serviram para aumentar ou diminuir sua autoestima? *

Sua resposta

8) Quais foram suas experiências de enfrentamento de dificuldades no processo de escolarização do Ensino Médio? *

Sua resposta

Enviar