



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

RAMON FERNANDES RAMOS

**MARCAS DA LGBTFOBIA NA ESCOLA: ANÁLISE DE HISTÓRIAS ORAIS DE
ALUNOS/AS LGBTT EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE FORTALEZA**

**REDENÇÃO/CE
2019**

RAMON FERNANDES RAMOS

**MARCAS DA LGBTFOBIA NA ESCOLA: ANÁLISE DE HISTÓRIAS ORAIS DE
ALUNOS/AS LGBTT EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como condição parcial para a obtenção do título de Mestre em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra.

REDENÇÃO/CE

2019

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Ramos, Ramon Fernandes.

R141m

MARCAS DA LGBTFOBIA NA ESCOLA: ANÁLISE DE HISTÓRIAS ORAIS DE ALUNOS/AS LGBTT EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE FORTALEZA / Ramon Fernandes Ramos. - Redenção, 2019.
151f: il.

Dissertação - Curso de Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Humanidades, Coord. Do Curso De Mest. Interdisciplinar Em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vitor Macedo Pereira.
Coorientador: ProfCarlos Eduardo de Oliveira Bezerra.

1. LGBTfobia. 2. Discursos e práticas escolares. 3. Violência e exclusão. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 000

RAMON FERNANDES RAMOS

Marcas da LGBTfobia na escola: análise de histórias orais de alunos/as LGBT em uma escola da periferia de Fortaleza

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como condição parcial para a obtenção do título de mestre em Humanidades.

Aprovada em: 30 / 01 / 2019.

BANCA EXAMINADORA



Francisco Vitor Macêdo Pereira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Presidente



Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Examinador Externo ao Programa
Coorientador



Larissa Oliveira e Gabarra
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Examinador Interna ao Programa



Joalice Santos Conceição
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Examinador Externo ao Programa

“A escuridão não pode expulsar a escuridão, apenas a luz pode fazer isso. O ódio não pode expulsar o ódio, só o amor pode fazer isso”.

Martin Luther King Jr. (1963)

RESUMO

A LGBTfobia é um problema sério que está presente nas escolas brasileiras, sobretudo nas escolas públicas. Nesse contexto, alunos LGBTs são forçados a abandonar a escola e ao mesmo tempo são apresentados como alunos evadidos ou transferidos. Ao discutir esse tema, este trabalho buscou analisar a LGBTfobia como realidade de uma escola da periferia de Fortaleza. Para isso, a pesquisa consistiu em três fases, a saber: (i) experiências, registros e vivências do pesquisador participante; (ii) leitura dos documentos escolares e construção do arcabouço teórico-metodológico e (iii) exame dos posicionamentos, condições e experiências de vida, revelados pelo(a)s sujeito(a)s participantes nos discursos de narrativas e trajetórias em enfrentamento à LGBTfobia no contexto da escola. A análise dos dados da pesquisa e seus resultados evidenciam que, para o estudo proposto, a LGBTfobia apresenta marcas bem nítidas dentro do processo educativo e do convívio escolar, sentidas especificamente por aluno(a)s que desafiam as normas vigentes quanto à sexualidade e aos padrões de identidade e comportamento de gênero. Recorrentes sentimentos de exclusão, negação e apagamento existenciais e institucionais são camuflados e segmentados para outros aspectos do contexto escolar e, por isso, não contabilizados nas estatísticas de evasão e do fracasso escolar de estudantes LGBTs. As vítimas de violências LGBTfóbicas, nesse contexto, são silenciadas e muitas vezes impedidas de compreender a própria realidade. Dessa forma, a principal marca que a LGBTfobia corrobora, ou seja, a exclusão de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros, acaba sendo desviada ou mascarada por questões como o desinteresse ou a inaptidão do(a)s aluno(a)s LGBTs. Os resultados da pesquisa permitem, então, observar, para além das estatísticas genéricas de evasão e fracasso escolar, aspectos e nuances que o(a)s estudantes LGBTs especificamente enfrentam dentro da escola pesquisada, pelo simples fato de serem sujeito(a)s cujas identidades e orientações sexuais destoam dos padrões heteronormativos de nossa sociedade.

Palavras-chave: LGBTfobia; discursos; práticas escolares; violência e exclusão.

ABSTRACT

LGBTfobia is a serious problem that is present in Brazilian schools, especially beyond the public school. In this context, LGBT students are forced to leave school and at the same time are presented as students being evaded or transferred. In discussing this theme, this work looked for to analyze LGBTfobia in the reality of a school in the outskirts of Fortaleza. For this the research consisted of three phases, namely: (i) experiences, records and experiences of the participating researcher; (ii) reading of school documents and construction of the theoretical-methodological framework and (iii) examination of the positions, conditions and life experiences revealed by the subject (s) participating in narrative and trajectory discourses in confrontation with LGBTophobia in the school context. The analysis of the research data and its results show that, for the proposed study, LGBTfobia presents very clear marks within the educational process and the school conviviality, felt specifically by students that defy the norms in force regarding sexuality and patterns of gender identity and behavior. Recurring feelings of exclusion, negation and erasure existential and institutional are camouflaged and segmented into other aspects of the school context and therefore not counted in the statistics of school dropout and failure of LGBT students. The victims of LGBT phobic violence in this context are silenced and often prevented from understanding reality itself. In this way, the main brand that LGBTfobia corroborates, that is, the exclusion of gays, lesbians, bisexuals, transsexuals and transgenders, ends up being diverted or masked by issues such as the disinterest or the unfitness of the student (s) LGBTs. The results of the research allow us to observe, in addition to the generic statistics of school dropout and failure, aspects and nuances that the LBTS students specifically face within the researched school, simply because they are subjects identities and sexual orientations disregard the heteronormative patterns of our society.

Keywords: LGBTfobia; speeches; school practices; violence and exclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | | |
|---------|---|--|
| ABLGBTT | – | Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais |
| AIDS | – | Síndrome da Imunodeficiência Adquirida |
| ANTRA | – | Associação Nacional de Travestis e Transexuais |
| CEEC | – | Conselho Estadual de Educação do Ceará |
| CF | – | Constituição Federal da República Federativa do Brasil |
| CFM | – | Conselho Federal de Medicina |
| CNCPD | – | Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos direitos LGBTQTT |
| CNJ | – | Conselho Nacional de Justiça |
| CREDE | – | Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação |
| CUCA | – | Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte da Prefeitura Municipal de Fortaleza |
| DOE/CE | – | Diário Oficial do Estado do Ceará |
| DOU | – | Diário Oficial da União |
| HEMOCE | – | Centro de Hematologia e Hemoterapia do Estado do Ceará |
| EEFM | – | Escola de Ensino Fundamental e Médio |
| | – | Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral |
| ENEM | – | Exame Nacional do Ensino Médio |
| GGB | – | Grupo Gay da Bahia |
| IDEB | – | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | – | Instituição de Ensino Superior |
| IFES | – | Instituições Federais de Ensino Superior |
| LDB | – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LEI | – | Laboratório Educacional de Informática |

| | | |
|--------|---|---|
| LGBT | – | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros |
| MEC | – | Ministério da Educação |
| ONG | – | Organização Não Governamental |
| PL | – | Projeto de Lei |
| PLS | – | Projeto de Lei do Senado |
| PDC | – | Projeto de Decreto Legislativo da Câmara |
| PDT | – | Projeto Diretor de Turma |
| PPP | – | Projeto Político Pedagógico |
| RE | – | Regimento Escolar |
| RG | – | Registro Geral (Registro Civil) |
| SEDUC | – | Secretaria da Educação do Estado do Ceará |
| SEFOR | – | Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza |
| SIGE | – | Sistema de Gestão da Escola |
| SDH | – | Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República |
| SPAECE | – | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará |
| SSPDS | – | Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Ceará |
| STF | – | Supremo Tribunal Federal |
| SUS | – | Sistema Único de Saúde |
| UECE | – | Universidade Estadual do Ceará |
| UFC | – | Universidade Federal do Ceará |
| UNILAB | – | Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira |

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Causas para invisibilização da LGBTfobia no Brasil | 041 |
| Figura 2 - Distribuição dos LGBTcídios no Ceará em 2017 por categoria | 042 |
| Gráfico 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa quanto à identidade de gênero e à orientação sexual | 080 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos participantes da pesquisa quanto ao seu sexo. | 081 |
| Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por cor | 081 |
| Gráfico 4 - Locais onde os participantes aprendem mais sobre sexualidade | 082 |
| Tabela 1 - Identificação dos participantes da pesquisa | 084 |
| Tabela 2 - Descrição dos perfis do(a)s estudantes | 085 |
| Tabela 3 - Agrupamento dos perfis de análise | 085 |
| Figura 3 - O uso do nome social | 088 |
| Tabela 4 - Participantes escolhido(a)s para as entrevistas semiestruturadas | 096 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 010 |
| 2. LGBTFOBIA, Representações e Resistências: Fundamentos Teóricos | 024 |
| 2.1 LGBT: Olhares, conceitos e preconceitos | 024 |
| 2.1.1 A LGBTfobia no Brasil | 033 |
| 2.2 Educação e Cidadania LGBT no Brasil | 044 |
| 2.2.1 Marcas da LGBTfobia do Ensino Escolar no contexto atual | 045 |
| 2.2.2 Políticas Públicas, planos e programas para a Diversidade | 049 |
| 2.3 Gênero e Políticas educacionais | 053 |
| 2.3.1 Diversidade e Sexualidade - desafios no cotidiano da escola | 059 |
| 2.3.2 Questões de gênero, identidade e currículo | 060 |
| 3. Escola e LGBTfobia: Construção e concepções da pesquisa | 065 |
| 3.1 Caminhando pelo problema | 069 |
| 3.2 O(a)s sujeito(a)s e o contexto da pesquisa | 071 |
| 3.3 Cultura institucional, rotina escolar e trabalho pedagógico – marcas e e consequências da LGBTfobia na Escola | 074 |
| 4. Aluno(a)s LGBTTT's e Histórias Orais: discutindo a LGBTfobia na escola | 078 |
| 4.1 Discutindo os questionários | 078 |
| 4.1.1 Categorizando os dados | 079 |
| 4.1.2 Formulação e caracterização do grupo para as entrevistas | 095 |
| 4.2 No Labirinto das Histórias Orais | 096 |
| 4.2.1 Sininho | 096 |
| 4.2.2 Garfield | 104 |
| 4.2.3 Pocahontas | 112 |
| 4.2.4 Príncipe | 116 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 120 |
| 6. REFERÊNCIAS | 124 |
| 7. ANEXOS | 129 |

1. INTRODUÇÃO

Em 16 de novembro de 2018, completou um ano da morte da travesti Dandara dos Santos, no Bairro Bom Jardim, na periferia de Fortaleza. Apesar da notoriedade mundial do crime e das discussões sobre violência contra travestis produzidas desde então, a Secretaria de Segurança Pública e de Defesa Social do Ceará – SSPDS¹ afirma que não houve motivação LGBTfóbica no caso. Além disso, segundo o órgão, não houve no estado do Ceará nenhum crime por motivações dessa natureza. Entretanto, e divergente desse Parecer, outra Instituição, o Centro de Referência LGBT² Janaína Dutra, ligado à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Desenvolvimento Social – CRLGBTJD, apresenta o número de 30 homicídios de Gays, Travestis e Transexuais no ano de 2017 (O Povo, 16 nov. 2018, p.6).

Enquanto as instituições oficiais divergem da realidade da violência contra pessoas LGBTs, reza a Constituição Federal – CF, em seu artigo 5º, *caput*, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Portanto, todo(a)s somos iguais perante a lei, sem quaisquer distinções. Seja por razões religiosas, étnicas, de gênero ou por motivo da orientação sexual, ninguém pode ser discriminado(a) ou receber tratamento diferenciado em nosso país. Baseado nessa perspectiva e ratificando os termos constitucionais, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em sua resolução nº 12, de janeiro de 2015, publicada no DOU em 12 de março de 2015, garantiu as condições de acesso e permanência de pessoas LGBT, notadamente de travestis, transexuais ou daquela(e)s que não tenham a sua identidade de gênero reconhecida - a diferentes espaços sociais em todos os sistemas e instituições de ensino, além de formular diretrizes quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero dessas pessoas e sua operacionalização (BRASIL, 2015).

Nos últimos 20 anos, a comunidade LGBT vem travando várias lutas pela sobrevivência e para ter reconhecidos os seus direitos estabelecidos na CF (SANTOS, 2013, p.106). É preciso deixar claro, entretanto, que a LGBTfobia ainda não é criminalizada diretamente, mesmo com 30 assassinatos ocorridos no estado do Ceará em 2017, por

¹ A Secretaria de Segurança Pública divulga os dados sempre referentes ao ano anterior, assim a morte da Travesti não foi computada como crime com alguma motivação homofóbica.

² LGBT– Sigla para todos e todas que se identificam ou se anunciam como Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti ou Transexual. Em 08 de janeiro de 2008, na Conferência Nacional GLBT, promovida pelo Governo Federal, convencionou-se o uso da terminologia LGBT. A sigla também foi adotada pelos movimentos LGBT de todo o país, porém, há variações da sigla tanto na literatura, quanto no movimento com LGBTT ou LGBTTi.

exemplo, com possível incidência de LGBTfobia³, e o não “reconhecimento” da SSPDS desses homicídios com essa motivação. Enquanto isso, no âmbito Legislativo, diversos projetos de lei que sinalizam na direção de garantir direitos e proteções aos LGBT tramitam ou se encontram estacionados em alguma gaveta sem quaisquer perspectivas de resposta favorável ao movimento.

Nesse contexto de negação de violência, desrespeito constitucional e desamparo legislativo transitam pessoas que lutam por suas vidas e acesso ao espaço social em que se inserem e que veem no Judiciário, um caminho para obtenção de conquistas no campo social mediante esforços que avançam passo a passo dentro das instituições jurídicas e que dão ânimo novo à militância LGBT.

Entre as principais conquistas, podemos citar: a adoção por casais homoafetivos e o reconhecimento da união homoafetiva com entidade familiar pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ, isto é, o casamento de indivíduos do mesmo sexo; uso do nome social e/ou alteração do nome no registro civil motivada por identidade de gênero; cirurgias de redesignação sexual e reprodução assistida ambas realizadas gratuitamente pelo Sistema Público de Saúde do país – SUS e também a presença na mídia e/ou em cargos políticos de pessoas assumidamente homossexuais.⁴

Contudo, esses avanços no setor jurídico ainda não foram transformados em leis que garantam, efetivamente, os direitos adquiridos. Não pertencendo ao Código Civil, essas conquistas não têm o peso e força de lei e ainda podem a qualquer hora serem modificadas, como aconteceu no estado de Santa Catarina em que o novo governador já suspendeu a prerrogativa de uso do nome social pelos transgêneros, no âmbito da administração pública estadual. Logo, é importante que a nossa legislação também avance.

No ano de 2004, o Governo Federal, no seu plano plurianual 2004-2007, lançou o Programa Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual, que reconhecia como legítima a luta de brasileiros e brasileiras pela garantia dos direitos humanos de homossexuais e que visava, principalmente, à Educação e à mudança de comportamento dos gestores públicos.

A LGBTfobia é ainda algo muito profundo e entranhado em nossa sociedade, e que não há mostras efetivas de que deixe de ser assim - o que, como consequência, ainda gera muita violência e desrespeito aos direitos humanos de milhões de pessoas LGBT podendo ser constatado no universo escolar.

³ Dados do Centro de Referência LGBT Janaína Dutra, da administração municipal.

⁴ <https://veja.abril.com.br/ciencia/7-conquistas-e-um-grande-desafio-dos-lgbt-nos-ultimos-20-anos/>

Ao apontar a violência contra homossexuais como resultantes de concepções, preconceituosas e equivocadas, o programa abre uma importante discussão para além das questões de acesso aos direitos fundamentais, que envolve a Educação notadamente quando afirma que o próprio Estado não se encontra preparado para lidar com esse tipo específico de violência. Tentando aprofundar a discussão no âmbito da sociedade civil, o programa incluía, entre outras ações, estabelecer diretrizes que “orientassem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p.22).

Na escola, a aceitação ou a compreensão sobre o programa pouco foi discutida. Levado ao cabo dos extremismos, parte dos docentes se recusaram a participar ou aderir a um possível curso de formação inicial ou continuada na área da sexualidade. A incoerência ou a indisposição sobre a questão são evidentes em alguns discursos docentes, como “não vamos ensinar sobre sexualidade porque não temos preparo adequado” ou “sexo se discute em casa e não na escola”. Uma série de falas que denotam a escola como um lugar homofóbico e difícil mudança poderiam elencadas. Esses discursos se associam aos posicionamentos de setores da política nacional e rapidamente são absorvidos pela sociedade sem quaisquer restrições. Isso explica o fato de que o uso de materiais didáticos voltados para a orientação sexual e superação da homofobia, por exemplo, passam a ser alvo de perseguição e difamação se tornando objetos de manobras políticas e não de solução ou discussão das questões de gênero ou identidade sexual.

Diante dessa realidade, a escola se insere a essa discussão e, ao mesmo tempo, promove episódios discriminatórios - especialmente considerando a situação de fragilidade de indivíduos que se encontram em formação. Dados de uma pesquisa realizada em 2016 pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos – ABGLT, além de reportarem uma série de relatos sobre as situações vexatórias sofridas pelo(a)s estudantes, também aponta que mais da metade dele(a)s se sentem inseguros na escola devido a sua orientação sexual que se torna o principal motivo de insegurança de jovens LGBT nas escolas brasileiras.⁵

O ambiente escolar absorve e reproduz o contexto social em modelos singulares apresentando peculiaridades que emergem ao universo social, uma vez que o aparelho educacional não deveria, *a priori*, ser ferramenta a serviço de nenhuma exclusão, discriminação e/ou marginalização de indivíduos - que se iniciam nos processos de

⁵ ABGLT (2009, p. 27)

socialização e de formação de suas cidadanias e identidades. Todo projeto educacional deve considerar a situação de vulnerabilidade social de crianças, jovens e adolescentes em suas distintas fases de conquistas e descobertas: relativas aos seus desejos, aos seus corpos, às suas ideias de mundo e de representação, aos seus relacionamentos e às suas vidas, de maneira geral.

Vale ressaltar que boa parte da violência praticada no ambiente escolar é tornada quase invisível, pela intimidação e pelo disciplinamento institucional, algo legitimado pelos modelos econômicos hegemônicos e padrões normativos da sociedade a que a escola ordinariamente serve. São dispositivos de ajustamento e de violência os quais, apesar de não produzirem a morte física direta dos indivíduos, causam-lhes inumeráveis estragos na formação de suas personalidades e de suas subjetividades, sobretudo, quanto à compreensão e à representação de estudantes jovens e adolescentes de suas necessidades e potencialidades. É nesse contexto que se faz preciso desnudar os processos culturais e institucionais por meio dos quais se instaura e se reproduz a LGBTfobia dentro dos muros da escola e desconstruí-los, uma vez que a pouca compreensão e o enorme preconceito, sobre os temas da diversidade sexual e da identidade de gênero, bem como da cidadania de pessoas LGBT, são ainda bastante elevados na escola e em nossa sociedade em geral.

Diga-se que todo(a)s o(a)s jovens, de nossa e de outras escolas, trazem com seus desejos, sonhos e habilidades a demanda por formação de sua cidadania, de acompanhamento e de orientação por meio da Educação: a fim de seguirem se desenvolvendo e avançando nos campos social, político, profissional, econômico, coletivo e individual. Especificamente quanto às marcas de negação, invisibilização, exclusão, marginalização e violência da LGBTfobia no contexto da escola, os incidentes constatados em nossa pesquisa se tornam verdadeiros obstáculos para que o fluxo da formação educacional se dê de modo pleno, quando se trata de jovens LGBT's no ambiente da escola.

A pesquisa da ABGLT mostra ainda que pelo menos um terço dos alunos faltaram parte das aulas por se sentirem inseguros na escola. A ausência às aulas impede um bom acompanhamento e conseqüentemente leva ao baixo rendimento que segue em direção ao desinteresse e finda na evasão escolar. Num ciclo vicioso permeado por ações homofóbicas na escola identificadas como *bullying*, assédio, comentários jocosos ou pejorativos, todos citados nas estatísticas da pesquisa realizada em 2016 e que compõe o quadro de aluno(a)s LGBT desistentes e não especificados nos números da evasão escolar.

O nosso campo de trabalho é na escola, lugar de possibilidades, de construção, de formação cidadã e social, cujo acesso, no entanto, é veladamente negado a(o)s LGBTs a partir

das práticas pedagógicas, das relações interpessoais ou de regras excludentes que contribuem para a expulsão desses jovens via desistência.

São diversos mecanismos engendrados pela LGBTfobia contra os alunos na escola constatados pela pesquisa da ABLGT como ouvir ou sofrer comentários homofóbicos e/ou sexistas e agressão verbal ou física, sempre com percentuais acima de 70% no número de pesquisados. Esse número, entretanto, se reduz a menos de 10% quando questionados sobre a intervenção de colegas, de professores ou da própria escola durante a ocorrência de um fato desses. Isso significa evidenciar a omissão diante da questão, o que é um dos elementos que pretendo discutir (Cf. ABLGT, 2016, p.32).

Na prática, estudantes LGBT são submetido(a)s a constrangimentos, abusos, violências e diversas coerções sociais que lhes corrompem - quase definitivamente - os sonhos, lhes mitigam a dignidade, lhes tolgem a humanidade da existência e acabam por lhes destituir a própria vida - uma vez que, na prática, demarcam limites e condições para as suas realizações impossíveis de serem alcançados pela presença e a expressão de seus corpos, de suas sexualidades e de seus modos de vida LGBT em sociedade.

É preciso ter em conta que estudar experiências e trajetórias de vida, a partir de histórias orais de sujeito(a)s de uma escola pública da periferia de Fortaleza está longe de representar a totalidade das discussões sobre a LGBTfobia em nossa sociedade e mesmo em nossa Educação, mas isso, pode auxiliar na compreensão das dinâmicas de discriminações e violências de cunho LGBTfóbico em nosso cotidiano.

De um modo geral, investiga-se o mecanismo de violência de forma indireta através das respostas individuais e coletivas às suas marcas - empreendidas através dos enfrentamentos e resistências a ele anteposto por pessoas como o(a)s sujeito(a)s participantes da pesquisa. Nesse sentido, vemos igualmente a possibilidade de colaborar com a resistência e a luta dos movimentos LGBT's, de forma mais crítica e reflexiva, especificamente, no contexto atual de nossa Educação e de nosso cotidiano escolar, cujas marcas ainda tanto rescendem a exclusão e conservadorismo. A contribuição dessa investigação se justifica, pois, na medida em que a compreensão acerca dos desafios desses e dessas adolescentes, em suas situações diversas, permita ampliar os estudos sobre as implicações socioeducacionais da LGBTfobia, enriquecendo e instigando renovados campos de pesquisas e gerando novas possibilidades aos movimentos que lutam pela inclusão social verdadeira de todas e todos, sem quaisquer distinções - a fim de que sujeito(a)s historicamente vulnerabilizado(a)s, marginalizado(a)s em nossa sociedade tenham efetivado o seu direito de acesso e

permanência na escola, lhes sendo garantida a mesma Educação de qualidade, em condições de materiais de igualdade com quaisquer outros matriculados.

A nossa contribuição, sobre as discussões de causas e consequências das marcas LGBTfóbicas no contexto de nossa escola, se associa à compreensão e à discussão de autores como Louro (2014), Andrade (2012), Butler (2003), Miskolci (2014), Orlandi (2007) que não patrocinam *soluções mágicas* para as questões relacionadas aos desafios da diversidade sexual no contexto escolar, uma vez que ambições ou ideações dessa magnitude atrapalhariam o avanço das discussões em torno das inúmeras problemáticas de gênero - em meio à complexidade de desigualdades, discriminações e preconceitos vigentes em nossa ordem social.

Quero destacar que a pesquisa contribui à informação e à reflexão sobre o tema num contexto micro, uma vez que - apesar do notório crescimento dos estudos relativos a discussões de gênero e da busca pela igualdade de direitos e liberdades de escolha - ainda são incipientes os estudos a esse respeito dentro do ambiente escolar. Muitos fatores podem colaborar para essa dificuldade, mas pretendo superar pelo menos um deles: que é o acesso à informação - uma vez que tive, durante dois anos de trabalho no campo da pesquisa, na condição de coordenador pedagógico, acesso a todos os planos e ações da equipe gestora da escola.

Essa pesquisa, para além da revisão bibliográfica, prioriza o trabalho de campo, investigando a multiplicidade cultural que envolve o(a)s estudantes LGBT e possibilite a construção ou a contribuição de novos saberes sobre o emaranhado cultural, homofóbico e institucional instalado na escola.

Seria esperado que a escola fosse local exemplar do cumprimento das normas constitucionais, independentemente das condições sociais ou políticas do momento, mas isso não acontece de fato e os sistemas de ensino se tornam reféns das práticas políticas dos governos vigentes. Aqui há dois fatores mórbidos que se associam: a falta da efetivação de políticas públicas - notadamente educacionais - realmente consistentes, as quais promovam e materializem a igualdade de gênero e a cidadania das pessoas LGBT's, e a recorrência de representações, práticas e valores de uma cultura LGBTfóbica dominante na sociedade brasileira.

Com efeito, mudam-se políticos, regimes governamentais, diretrizes pedagógicas, mas algo parece permanecer intocável, invisível, submerso: as práticas da LGBTfobia nas escolas, especialmente, na Educação básica. A que se deve isso? É a pergunta que me faço e que inicialmente me motivou a pesquisar esse tema. O(a)s aluno(a)s LGBTT são, de fato,

sistematicamente excluído(a)s, marginalizado(a)s ou invisibilizado(a)s dentro do modelo educacional - que é competitivo, meritocrático, excludente e reprodutor de desigualdades, e que não conseguiu, em 30 anos, cumprir os preceitos de igualdade e de garantia de direitos fundamentais previstos constitucionalmente. Várias evidências nos apontam nessa direção como as vivências que experimentei e que perduram até hoje e sendo mais elaboradas ou os índices de desistência da escola que não se reduzem significativamente também por desconsiderar a evasão por homofobia.

Pelas várias razões apresentadas, inclusive, apontadas na pesquisa da ABGLT, é difícil ao/à estudante LGBT permanecer na escola: Não tem acesso aos mesmos direitos; são incompreendido(a)s; sistematicamente violentados física e verbalmente e nos permite discutir a hipótese de que a LGBTfobia é uma das componentes importantes do processo de expulsão camuflado na manta da evasão escolar e que não é considerada ou explicada senão por subterfúgios como a falta de interesse atribuída a(o) aluna(o) ou indisciplina do aluno. Ou seja, uma camuflagem do processo de exclusão pelo de evasão escolar “um desejo de eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar” (ANDRADE, 2012, p. 247).

Por outras palavras, há hipóteses e questionamentos que podem corroborar com o escopo do nosso trabalho: Como explicar localmente os constrangimentos institucionais de negação e invisibilização, que ignoram resoluções jurídicas e escondem o(a)s aluno(a)s LGBTs? A escola é responsável, direta ou indiretamente, por algum tipo de suposta propensão à promiscuidade ou à marginalidade de estudantes homossexuais, transexuais ou travestis? Existe, de fato, LGBTfobia institucionalizada, sobretudo, contra pessoas transexuais, travestis e gays efeminado(a)s, em espaços como o escolar como ousamos afirmar? É possível afirmar que o(a)s aluno(a)s LGBTs da escola sofrem mais *bullying* ou outro tipo de violência escolar do que o(a)s demais? Se sim, ao invés de *bullying*, não estaríamos tratando especificamente de LGBTfobia no contexto da escola? O que, quase que automaticamente, leva o(a)s estudantes LGBTs a índices bem maiores de abandono (evasão) ou a maiores dificuldades na escola? Que possibilidades de resistência contra as discriminações, as violências e os preconceitos, o(a)s estudantes LGBTs poderão especificamente agenciar no ambiente escolar de disciplinamento e de práticas de normatização sexual?

Partindo de uma perspectiva pós-estruturalista (LOURO, 2014) e quer (MISKOLCI, 2016), cujo lugar da investigação foi a escola, adota-se a etnografia por ser este o método mais adequado a compreender na escola, evidências culturais e institucionais da LGBTfobia ali existentes. É preciso haver interação entre participantes e pesquisador para que ambos, em

algum momento se posicionem no mesmo ponto favorecendo o intercâmbio. (ANDRADE, 2012, p. 25).

Assim o trabalho tem como objeto a análise das marcas dessa violência e suas consequências sobre o(a)s sujeito(a)s reais participantes da pesquisa.

Em outras palavras, o trabalho concebido em uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, associa à observação participante, à análise de documentos, à aplicação de questionários e à realização de entrevistas semiestruturadas, com o(a)s sujeito(a)s nesse/desse campo, com o objetivo geral de evidenciar marcas LGBTfóbicas no contexto da escola, e de diagnosticar as causas e as consequências, de violências e prejuízos, em decorrência da incidência dessas marcas nesse contexto.

Diante de toda a negação, violência e exclusão, os jovens e as jovens LGBT não deixam de protagonizar a sua resistência e as suas lutas, as quais se traduzem em variadas respostas e agenciamentos - cujas manifestações, ou algumas delas, perscrutamos entender em nosso campo de pesquisa, mediante a realização de nossas argumentações e análises, notadamente a partir das discussões das histórias orais através de entrevistas semiestruturadas de algumas personagens participantes de nosso projeto.

Não se pode resolver uma situação qualquer na vida sem primeiramente compreendê-la, tanto intrinsecamente quanto no entorno em que se insere. Assim, como pesquisador e, antes de tudo, como indivíduo comungo das dificuldades e desafios - culturais, institucionais, sociais - do(a)s jovens LGBTs, que ora se apresentam voluntariamente a participar dessa nossa investigação. Semelhante ao que aconteceu comigo⁶, eles percorreram diversas situações LGBTfóbicas e, ao seu modo, conseguiram resistir, superar, enfrentar dificuldades, se reinventar e alcançar êxito e realizações, dentro da escola LGBTfóbica, tentando fugir da marginalização, da criminalização, da prostituição e da drogadição tramadas contra seus corpos, sua sexualidade e seus modos e comportamentos de vida. Isso é, a proposição dessa pesquisa surge igualmente do campo de minhas experiências pessoais e profissionais - de vivência nos contextos diante dos quais, cotidianamente, necessitei estabelecer resistências e reafirmar comportamentos: em resistência aos assujeitamentos da sociedade machista e patriarcal vigente.

Especialmente, em toda a minha vida escolar, fui invariavelmente castigado - silenciosa e verbalmente - quando nem ao menos sabia o que significavam as palavras *gay* e

⁶Vindo do interior e morando numa residência universitária, logo percebi que a LGBTfobia institucional, do preconceito e da discriminação das pessoas, em situações de sua vida estudantil, e mais tarde na vida profissional como professor da Educação básica, marcariam minha trajetória de vida estabelecendo desafios e nos motivando a discutir o tema.

viado. A fuga para o interior de mim mesmo e a busca pela excelência nos resultados escolares sempre foram as rotas mais seguras para suportar as repercussões - sempre negativas - quando tentava experimentar cruzar a linha que separa distintivamente o mundo masculino do feminino – sobretudo, nas brincadeiras, nos acessórios e vestuário estabelecidos, nos gestos. Compreendo, hoje, que as marcas de tanta LGBTfobia em minha trajetória escolar assumiram um potencial destruidor de minha personalidade, de minha dignidade e de minha humanidade.

Portanto, diante de todos os tipos de violência que as pessoas LGBT invariavelmente possam enfrentar no contexto da escola, acredito que é preciso avaliar causas e consequências dessas marcas LGBTfóbicas por um olhar multifacetado: em que o máximo de envolvido(a)s e suas relações possam ser discutidos e explicitados.

Dessa forma, numa pequena escola pública da periferia de Fortaleza, mergulhamos no cotidiano de pessoas em situação de enfrentamento da LGBTfobia, em um cenário em que a instituição que deveria educar para a humanização e formar para a cidadania de todo(a)s converte-se no principal palco de atuação e reprodução de injustiças e desigualdades baseadas em preconceitos e discriminações. Firmado nessa compreensão, a partir de um estudo etnográfico, de levantamento documental, de observação e de realização de entrevistas, almejo traçar um perfil relacionando política educacional, práxis pedagógica, dinâmica do trabalho escolar e narrativas de vida de aluno(a)s LGBTs: em evidenciação das marcas da LGBTfobia na escola.

Todavia, a pesquisa discute ainda algumas questões sobre diversidade sexual, violência de gênero e LGBTfobia no chão da escola - as quais possam trazer alguma luz à compreensão das relações entre discriminação, preconceito, violência LGBTfóbica e desempenho/vida escolar. O que acontece com o(a)s jovens dentro da escola pode ser constatado, discutido e estudado a partir da observação mais acurada da realidade escolar. As relações sociais na escola são delimitadas dentro de fronteiras, muitas vezes despercebidas do ponto de vista material, mas que carregam em si, toda uma gama de conceitos, preconceitos, práticas e valores que se tornam bastante tangíveis quando se busca conferir voz e representação aos/às que são vítimas de seus efeitos institucionais.

A pesquisa consistiu basicamente de uma análise qualitativa, sobretudo, tendo como abordagem de investigação a etnografia, para que consigamos alcançar os objetivos do trabalho em desigualdades e processos de exclusão a que jovens LGBT são expostos cotidianamente nas escolas.

Assim, a vivência na escola *a priori* e durante a proposição dessa pesquisa serviu de meios para realização da primeira etapa da investigação: a observação participante onde pude constatar vários matizes da problemática da LGBTfobia na escola e tentar delimitar um objeto de estudo mais específico dentro dessa questão. Assim numa fase “pré-pesquisa” já compartilhava de informações com os alunos, suas angústias com relação a seus pares e outros personagens da escola. Foi nessa etapa que comecei a despertar para a desistência de alunos a partir de uma aluna trans.⁷ que estudava na minha sala. Do ponto de vista, escolar, se destacava em termos de participação nas aulas, ajudava a tornar a aula mais dinâmica e possuía boas notas, porém no meio do ano letivo sumiu e não tive nenhum contato com a aluna.

Como investigador comecei a perceber o quanto os alunos sofrem com as posturas dos professores como a minha que no caso, à época foi de omissão: não me recordo o nome da aluna e saber o que a ela se sucedeu ficou incógnito. Vale ressaltar que durante a pesquisa, a imagem dessa aluna surge na minha cabeça tão límpida como se estivesse submersa no inconsciente e emergiu tão logo eu começasse a delinear a questão da evasão escolar como *modus operandi* para expulsar gays ou lésbicas, no caso transexuais, da escola.

A pesquisa estava surgindo espontaneamente e marco essa data por volta de 2010, aproximadamente o início da fase da pesquisa, pois logo que isso se deu, comecei a me questionar e refletir sobre os dois fatos: a evasão da aluna e a minha omissão. Assim a escola pública passa a ser o palco da pesquisa, assentada numa base qualitativa com viés etnográfico, pois já iniciava naquele momento, mesmo à minha revelia do ponto de vista acadêmico, uma “interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana, no caso escolar, que auxiliou a compreender melhor concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos e seus significados” (CHIZZOTTI, 2014, p.65), especificamente em aspectos e marcas num contexto LGBTfóbico.

As observações diretas das atitudes de professores, funcionários e gestão e relatos de alguns (as) estudantes foram alimentando nossas percepções e, de algum modo, encorajando-nos a empreitar essa jornada desafiante de analisar para além da superfície posta, minúcias da LGBTfobia, nuances e consequências para a vida dos e das estudantes.

Partindo das relações interpessoais que estabelecem na escola sob as formas: aluno x aluno, aluno x professor, aluno x funcionários, aluno x gestão e aluno x família, descortina-se o espaço interseccional que se verifica entre estudantes que se definem ou se identificam

⁷ Apenas para entendimento desse trabalho e classificação para estudo, identifiquei a aluna com trans, mas poderia ser travesti ou outra identidade. Período em que selecionava na escola.

pertencentes a comunidades LGBT e práticas pedagógicas e/ou políticas educacionais que pouco faz para incluir esses grupos dentro dos processos de ensino/aprendizagem.

No início da pesquisa, ocorreu um evento singular que ficou conhecido por “ocupação das escolas” em que alunos secundaristas se instalaram no espaço da escola, como um momento de greve que pedia emergências ou providências para questões da Educação. Cito esse fato, pois no colégio, isso aconteceu em julho de 2017, sendo realizada por dez alunos, quase todos LGBT.

Na época, eu me reuni com esses alunos e fizemos uma conversa formal e gravada, pois como estava iniciando o curso de Mestrado gostaria de saber mais sobre a ocupação que no caso do colégio se coadunava tanto como o movimento estudantil secundarista quanto com o movimento para a diversidade.

Daquele encontro, em reunião e a partir das respostas, comecei a traçar elementos que esboçaram esse trabalho, pois inseridos naquele processo de resistência de poucas vozes conseguiram chamar a atenção, ou seja, deram visibilidade aos gays, sobretudo, dentro da escola. Nesse diálogo, expuseram, sob condições de não identificação pessoal, as dificuldades que tinham, nomes de pessoas homofóbicas em cargos de relevo dentro da escola, as práticas pedagógicas excludentes, o martírio de ir ao banheiro⁸, sobretudo, na hora do intervalo entre aulas, entre outras coisas.

Do meu ponto de vista pessoal, destaco dois elementos importantes que foi atingido naquele momento que identifico na fala dos próprios alunos ao dizerem que não sabiam quanto a gestão se importava com os alunos e tentava realizar por eles. Além disso, desde aquele momento passaram a me solicitar com mais frequência para atendê-los em questões dentro da escola, e assim, o grêmio da escola de ser o “inimigo” da gestão que fez de todo possível para amenizar aquele período de greve em que ministério público, órgãos de defesa da criança e do adolescente e defensoria pública passaram a acompanhar sistematicamente⁹.

Apresentei a eles o projeto de mestrado e consegui a participação e disponibilidade de todos para serem entrevistados ou responder a um questionário, já que a pesquisa passaria a pertencer ao grupo, como mais uma ferramenta de luta e resistência, dando à literatura mais subsídios para continuar a luta pelo acesso aos direitos.

⁸ Foi a primeira vez que compreendi a saída de tantos gays na hora da aula para irem ao banheiro um pouco antes do intervalo ou logo após o intervalo também dentro do horário de aula.

⁹ Em 15 anos de docência na Educação básica, apenas o conselho tutelar foi a escola uma única vez quando estava num processo eleitoral interno, fora isso, não me lembro de qualquer ação dessas instituições o que denota que o movimento de ocupação teve ampla repercussão e construção de um canal de comunicação direta entre os alunos e o Secretário de Educação à época. Momento que nunca se teve notícia no contexto histórico da educação básica do Ceará (grifo nosso).

Elaboramos um questionário¹⁰ com 32 questões para formalizar a participação daqueles alunos, mas eles me informaram que havia muitos outros alunos LGBT na escola a que eu não tinha acesso e, por isso, se prontificavam a levar o questionário a esses outros. Desse encontro, durante a ocupação até a entrega do questionário, passaram-se 4 meses e, nesse ínterim: a escola mudou de prédio; uma das alunas travestis¹¹ saiu da escola e ocorreram vários percalços relativos à insegurança da comunidade escolar e problemas infraestruturais.

Caminhando pelos corredores, discretamente, fui entregando os questionários a(o)s aluno(a)s para não chamar atenção ou mesmo estigmatizar quem quer fosse. O mais difícil desse momento foi recolher de volta os instrumentais, muitos “esqueciam” outros ficaram de trazer “amanhã” e do total de 29 aplicações somente 10 retornaram às minhas mãos. O 11º questionário foi feito com a aluna que havia se evadido e já na casa dela para fazer a fase das entrevistas.

As 32 questões do apontamento pedem aos participantes para se identificarem e analisarem suas ideias, sua personalidade, seu eu. Eles são instigados a avaliarem pequenas atitudes e comportamentos pessoais e íntimos, mas também a avaliar o que sabem sobre gênero, sexualidade, orientação sexual ou mesmo identidade. Os assuntos teorizados são os objetos de perguntas descritivas ou de múltipla escolha, numa mescla de estilos de questões que nos ajuda a não tornar a atividade cansativa ou “chata” demais, segundo eles.

Respondidas as perguntas, e refletindo sobre parte dos resultados, escolhemos 4 pessoas para realizarem entrevistas semiestruturadas para exporem parte de suas vidas como última fase da investigação de campo. Cada aluno foi escolhido para representar uma categoria. Assim, temos um gay, uma lésbica, e duas pessoas que se iniciariam como travesti e que transitam para identidade transgênero. Alguns bissexuais que tive acesso não quiseram participar porque não se veem assim, ou não porque apenas tiveram eventuais encontros sexuais com pessoas do mesmo sexo e, portanto, não caracterizaria a condição de bissexual, entretanto, a participante lésbica talvez possa representar esse grupo uma vez que já teve encontro com homens. Em todos os casos, não levamos em consideração para efeito do trabalho, a cor ou a condição financeira, porém, nessa perspectiva, há 2 brancos e 2 negros e todos estão em classes sociais menos favorecidas financeiramente.

Denominamos os mesmos de Sininho, Pocahontas, Príncipe e Gato de Botas, posteriormente, sob orientação, Gato de Botas foi trocado por Garfield para não haver

¹⁰ Ver anexo

¹¹ A aluna é muito próxima a mim, mas mesmo assim após a sua evasão, tive dificuldades, mas consegui me encontrar com ela, pois fazia questão de participar da pesquisa. Ela é uma das histórias de vida desse trabalho.

problemas de estereotipação. Os nomes foram escolhidos apenas com fins de não-identificação dos sujeitos e não traduzem em nada qualquer característica que pertença ou possa se assemelhar a quaisquer dele(a)s, o que seria simples coincidência.

Definidos os membros, entramos em contato com cada um deles, para estabelecer os encontros para a entrevista pessoal. Nesse momento, o cuidado foi extremo, sem querer invadir a intimidade do (a) participante, sugeri que eles indicassem o local para a entrevista deles. E para o meu espanto, dois deles abriram as portas da sua casa e me receberam muito bem, enquanto que os outros dois preferiram locais escolares públicos onde atuam: o CUCA e a UFC.

Assim, temos todo o material para construção e conclusão nossa linha de trabalho com as observações diretas, os diálogos informais, os questionários e as entrevistas pessoais. Sucintamente, a figura a seguir apresenta todo o labirinto metodológico percorrido durante a jornada.

Do que daqui se segue, o trabalho se estrutura em quatro capítulos: No primeiro, uma apresentação geral do trabalho, sua metodologia, natureza e importância da pesquisa e uma breve discussão sobre os problemas relacionados à LGBTfobia no Brasil, sobretudo, na escola e os direitos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros.

No segundo capítulo, de natureza teórico-conceitual, busca-se a contextualização e a circunstanciação histórica, política e cultural acerca da compreensão da luta pelo reconhecimento e o respeito à diversidade sexual e à cidadania das pessoas LGBT. Busca-se o breve reporte histórico por compreensão do que sejam a homofobia, transfobia, a LGBTfobia, a luta e a resistência dos movimentos LGBTT, notadamente em nosso país. O capítulo é subdividido em três partes que retratam, respectivamente, a história do movimento LGBT; as políticas públicas voltadas para Educação e cidadania e as políticas específicas para discussão das questões de gênero e identidade sexual. É nesse capítulo que há uma discussão teórico-conceitual sobre os preconceitos e as discriminações de gênero, bem como sobre os seus efeitos, especificamente com foco na Educação.

O terceiro capítulo amplia a discussão sobre a concepção e organização da pesquisa, conforme a disposição de sua natureza e dos aspectos importantes à consecução das análises e objetivos propostos, ou seja uma discussão sobre os procedimentos adotados para esse trabalho. Também, nessa etapa, descrevemos o campo de pesquisa: descrição geral do contexto, apresentação da escola e dos sujeitos participantes.

O quarto capítulo consta de uma descrição detalhada e uma análise dos dados provenientes dos questionários e entrevistas: mediante a utilização das narrativas de vida

do(a)s aluno(a)s, juntamente com outros dados obtidos durante toda a investigação que serão compaginados conforme a evidenciação da hipótese das causas e consequências das marcas LGBTfóbicas no contexto da escola. Aqui, faremos confrontações entre os relatos dos e das estudantes com as políticas e práticas promovidas pela escola – notadamente a partir das decisões da equipe gestora, dos planos de ensino dos docentes e de suas práticas didático-pedagógicas. Ou seja, a última fase da pesquisa se dedica a explicitar a situação de comprometimento da qualidade da Educação da(o)s alunos(as) LGBTs em condições de igualdade com a do(a)s demais - e que ora se encontram no enfrentamento e na resistência às reproduções/manifestações LGBTfóbicas na escola como efeito da atualização e da concretização de políticas e medidas educacionais e institucionais as quais, em nossa ótica, têm reproduzido aspectos e expedientes de violência e de preconceito LGBTfóbico.

2. LGBTFOBIA, representações e resistências: Alguns fundamentos teóricos

Educação e meio social se inter-relacionam e promovem no indivíduo a construção de seus valores, concepções e juízos a partir do grupo social em que o ser humano se insere e se desenvolve. Além disso, esses princípios são alimentados ao longo dos séculos por uma matriz colonial, fundamentalmente cristã, mantenedora e sustentadora de valores que datam, no caso do Brasil, desde a sua formação e até hoje se imiscuem em todos os setores da sociedade.

Por advir de um contexto patriarcal, machista, racista e sexista, a sociedade brasileira adotou muitos dos fundamentos impostos por essa sociedade imperialista. Entre esses fundamentos está a heteronormatividade em que se elege como uma única e saudável realidade de conduta sexual, a heterossexualidade, e se condenam quaisquer outras possibilidades e, conseqüentemente, perseguem-se todos aqueles ou aquelas que não se identificam ou ousam ultrapassar os limites traçados por esse modelo.

A instituição escola torna-se ferramenta estratégica, um aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1970, p.44) de controle para excluir, reprimir, marginalizar ou segregar do universo social, todos os indivíduos que acenam em outra direção. Em contrapartida a esse vetor de forças controladoras do sexo e como resposta a tentativa de homogeneização da conduta sexual humana, nascem os chamados movimentos para diversidade com a missão de reestabelecer a plenitude das possibilidades da sexualidade humana impedida pelas barreiras do capitalismo traduzido no sexismo, no machismo e na religião.

2.1. Movimento LGBT: olhares, conceitos e preconceitos

Para iniciar a discussão e as movimentações dentro do universo LGBT, é preciso remontar resumidamente algumas das instituições¹² que arvoram o direito de se posicionar sobre o sujeito gay, trazendo suas explanações e observações muitas das quais traduzem um pensamento unilateral, excludente, segregador, e sedimentados em um conjunto de valores morais que buscam a disciplina e o controle. (MISKOLCI, 2016, p.27)

Como primeira observação, será feita uma reflexão sobre o olhar biológico para o movimento LGBT. O termo “homossexual” foi criado por um médico, o Dr. Karoly Maria

¹² Representa o universo de grupos que falam sobre a homossexualidade com destaque para a Religião (algumas igrejas, visão eclesiástica); A Medicina (geneticistas, psiquiatras, psicólogos); O Estado (governos, políticos); A Justiça; A Academia e A Escola.

Kertbeny em 1986 passando a definir as pessoas que sentiam atração sexual por pessoas do mesmo sexo.¹³ Essa definição inicial, logo foi inserida ao discurso médico relacionado a patologias e, desse modo, durante muito tempo a Homossexualidade foi listada como comportamento “desviado” da norma. Apenas em 1973 nos EUA, o termo homossexualismo¹⁴ foi retirado da lista de distúrbios mentais da Associação de Psicologia Americana (CDS, 2014, p.12)

Outras mudanças vão acontecendo nas concepções científicas sobre o assunto. Tanto que os códigos médicos vão sendo alterados como consequência do novo olhar médico para esse tema. A CDS da OAB-MS apresenta o texto que descreve:

Em 1973, os Estados Unidos retiraram “homossexualismo” da lista dos distúrbios mentais da American Psychology Association, passando a ser usado o termo Homossexualidade. Em nove de fevereiro de 1985, o Conselho Federal de Medicina aprovou a retirada, no Brasil, do homossexualismo do código 302.0, referente aos desvios e transtornos sexuais, da Classificação Internacional de Doenças. Em 17 de maio de 1990, a Assembleia Mundial da Saúde/ONU aprovou a retirada do código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde. A nova classificação entrou em vigor entre os países-membro das Nações Unidas a partir de 1º de janeiro de 1993. Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia formulou a Resolução 001/99, considerando que “a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão”, que “há, na sociedade, uma inquietação em torno das práticas sexuais desviantes da norma estabelecida socioculturalmente” (qual seja, a heterossexualidade), e, especialmente, que “a Psicologia pode e deve contribuir com seu conhecimento para o esclarecimento sobre as questões da sexualidade, permitindo a superação de preconceitos e discriminações”. Assim, tanto no Brasil como em outros países, cientificamente, homossexualidade não é considerada doença (CDS, 2014, p.12).

Portanto, a ciência já recusa o discurso de doença para gay e na atualidade, os caminhos que buscam é responder suas inquietações sobre as condições sobre a formação da sexualidade humana. Uma vez que a orientação sexual – homossexual, heterossexual, bissexual ou outra – é algo de cunho individual. A comunidade científica através de estudos e pesquisas acredita que seguir estudando as origens da sexualidade humana pode minorar a questão dos preconceitos, mesmo sendo acusada de ser veículo de preconceito, pois não se busca explicar com tanta ênfase a origem da heterossexualidade.

É preciso compreender que a Medicina, a Psicologia, a Psiquiatria ou a Genética não dão conta de explicar o fenômeno “homossexualidade” senão numa pequena fração e

¹³ Sexo: também chamado de sexo biológico: Conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem machos e fêmeas. (OAB-MG, 2014, p.11)

¹⁴ *Ismo* – sufismo de origem grega que significa entre outros, doença. Assim Homossexualismo era uma doença que posteriormente foi trocado por “dade” do latim que traz uma ideia referente ao modo de ser.

relacionada apenas às questões biológicas, uma vez avaliar atitudes, posicionamentos políticos, ou desejos sexuais escapam a quaisquer aferições meramente anatômicas. Porém, vale ressaltar o peso do discurso desse grupo no contexto social e que vai sendo absorvido pela mídia ou pela sociedade apressadamente sem a mínima reflexão ou questionamento.

Um exemplo para ilustrar o assunto: Após várias tentativas de promover a “cura” gay sem sucesso, a Associação Americana aboliu o tratamento – mais parecido com métodos de tortura – por ser ineficaz e compreender que não há remédio quando a enfermidade não existe. Já fazem 45 anos dessa mudança, mas mesmo assim, ainda hoje há relatos em filmes, discursos políticos ou promessas religiosas milagreiras que insistem nessa questão.

FACCHINI (2011, p. 10) vai dizer que:

Não podemos dizer, porém, que as classificações médicas e legais foram simplesmente transpostas para a população em geral, que as adotou prontamente. Todo o processo relativo à categorização de um "comportamento homossexual", desde então, foi permeado por conflitos com categorias locais e por apropriações e traduções dessas classificações. De qualquer maneira, não podemos subestimar a importância dos discursos médico e legal para a constituição da "condição de homossexual". Segundo o historiador inglês Jeffrey Weeks (Apud Facchini), os impedimentos legais tornaram-se fator importante para que surgisse o termo "homossexual" como algo que denotasse um comportamento e até mesmo um modo de pensar e sentir diferentes da maioria. Tudo indica que a discussão pública da homossexualidade impulsionada pela questão legal, ajudava a criar uma nova identidade entre as pessoas que orientavam suas práticas e desejos sexuais para as do mesmo sexo. (FACCHINI, 2011, p. 10)

E esse adotar do discurso científico perpassa pela aceitação dos grupos e seus objetivos. Portanto, cada momento ou fase das pesquisas médicas por exemplos vão tendo apoio dos grupos que fazem dessa apropriação uma estratégia para legitimar suas práticas frente aos sujeitos e ao movimento LGBT.

A segunda visão a ser discutida aqui é a da Religião¹⁵ que, de um modo geral, tratam da questão com muitas reservas e ressalvas além de seu olhar multifacetado. Uma das fontes principais da homofobia¹⁶ é a instituição religiosa, especialmente, o Cristianismo no Ocidente revestido nas religiões Católicas e Evangélicas.

Para discutir a aceitação religiosa ou não de LGBTs nas igrejas, não é preciso uma compreensão aprofundada haja vista que o olhar inquisitório dos que os se intitulam arautos das mensagens de um ser superior se auto explica. A Igreja Evangélica tradicional e a Igreja

¹⁵ Aqui assumimos as principais religiões, notadamente o Cristianismo e suas subdivisões, e também o Islamismo, no contexto iraniano, para falar sobre a questão trans no Irã.

¹⁶ – “Qualquer atitude e/ou comportamento de repulsa, medo ou preconceito contra homossexuais... ou o temor de estar com um homossexual em um espaço fechado...” (COLLING, 2016, p.38)

Católica Apostólica Romana munida de valores vitorianos, patriarcais, machistas e sexistas são também promotoras da homofobia, da transfobia ou da LGBTfobia. Se valendo de papéis escritos, atribuídos à divindade e legitimado por um grupo de adeptos, condenam gays, lésbicas ou travestis ao degrado.

Uma visão incoerente ou mal-intencionada é o mínimo que se pode tentar forçosamente traduzir quando um pastor faz uso de seus canais midiáticos ou de algum palanque para dizer que “O céu é ganho à força” ou que “a família está ameaçada pelos homossexuais”. Esses conceitos imperam em grande parte do universo de “pseudocristão” de contradições que se dizem seguidores de um missionário hebreu e fazem exatamente o contrário de tudo que o seu Fundador sugeria ou exemplificava nos textos do livro em que se apoiam.

Ou seja, as restrições médicas de uma época relativas a comportamentos LGBT além de permitirem aos próprios sujeitos se enxergarem como categoria e constituir laços de identidade e esferas de sociabilidade, mesmo antes da constituição do movimento mais organizado, também contribuíram rapidamente para legitimação de preconceitos religiosos. A mudança de paradigma no universo científico não se reverberou com a mesma velocidade para o contexto religioso denotando que mesmo vitórias como a união civil de pessoas do mesmo sexo, por exemplo, na luta por direitos associadas a mais exposição midiática, são ainda insuficientes para superar obstáculos que ainda impedem a conquista definitiva dos direitos dos LGBT. (RIBEIRO, 2017, p.1)

A percepção do indivíduo enquanto ser dentro de um contexto religioso discutida por RIBEIRO (2017) nos permite melhor avaliar o olhar que a “Igreja” lança mão sobre os gays em geral. Para a autora:

(...)é importante considerar a percepção da homossexualidade dentro do âmbito religioso, uma vez que as dimensões da religiosidade e da espiritualidade acompanham o ser humano ao longo da história. Sua influência alcança as relações interpessoais, o âmbito sociocultural e o intrapsíquico do indivíduo por meio de crenças, valores, emoções e comportamentos. As religiões podem influenciar seus participantes, pois fornecem princípios para a socialização, organização da sociedade e indicações para a vida cotidiana. Tais princípios também dizem respeito às práticas sociais, à sexualidade e aos comportamentos sexuais” (RIBEIRO, 2017, p.1).

Assim, pode-se afirmar que há algum espaço dentro da instituição religiosa para os não-heterossexuais desde que salvaguardas uma série de restrições e observadas algumas listas comportamentais segundo os parâmetros de cada núcleo religioso, notadamente

apegadas a falsa ideia de doença ou de desvio que precisa urgentemente de uma “cura” para um suposto “retorno” ao padrão definido daquela comunidade.

Entretanto, sempre há possibilidades para um movimento que desde a sua origem era sujeito a adaptações ou estratégias de sobrevivência ou resistência e, num binômio influenciador-influenciado, as próprias igrejas também sofrem influências e modificações promovidas por seus adeptos. É isso que a autora explica quando expõe que:

A concepção de cada religião sobre o tema poderá influenciar a vida de pessoas de orientação homossexual, que podem aceitá-la ou então buscar uma “cura” ou resolução para o “problema”. Todavia, por mais que a instituição religiosa defina normas e condutas a serem adotadas, não significa que todos os integrantes irão segui-las. Vários estudos têm demonstrado que entre pessoas pertencentes à mesma denominação religiosa não há, necessariamente, unidade na vivência. Ou seja, por mais que a instituição defina condutas, nem todos os integrantes as seguem, ou não as assumem de forma rigorosa. Outro aspecto importante a ser considerado refere-se aos aspectos culturais que interferem nas expressões das instituições religiosas em nossa sociedade contemporânea, ampliando as possibilidades de compreensão e, por sua vez, de vivência das sexualidades a partir dos dogmas originalmente transmitidos pelas mais diversas crenças. Assim, as visões de mundo religiosas não podem ser consideradas monolíticas, estáveis ou isentas de reflexividade, assim como as visões de mundo científicas não podem ser consideradas culturalmente neutras e absolutamente racionalizadas. Essa complexidade atravessa inequivocamente o modo como analisamos as relações entre religiosidade e sexualidade, colocando em destaque os contextos ecológicos que atravessam o desenvolvimento e as trajetórias de vidas dos sujeitos (RIBEIRO, 2017, p.1).

Com efeito, o movimento segregador religioso mesmo ditando normas e condutas morais vai sofrendo modificações seja no plano de ideológico da concepção de papéis sociais seja pela necessidade de amearhar mais fiéis para o seu seio. Desse modo, com a entrada do movimento LGBT no cenário religioso, crentes e religiosos em geral se veem obrigados a se reposicionar ou mesmo a refletir sobre o modelo de famílias, sobre as condutas morais e, principalmente, sobre a sua própria sexualidade ou percepção dela.

Pelo exposto e de um modo geral, observa-se que grande parte das religiões, notadamente no contexto nacional, promovem ações que cerceiam as expressões da sexualidade através de códigos de normas e padrões nem sempre seguidos por seus fiéis. No campo do discurso, via de regra, fundem-se saberes teológicos, científicos, entre outros sempre na tentativa de hierarquizar *performances* e desqualificar gays, lésbicas, travestis, transgêneros.

A escola, como lugar de construção e formação de cidadão mergulha nesse caldeirão e por ser considerado lugar de todos e de ninguém ao mesmo, sofre impactos dos conflitos

sociais, sendo refém desse universo, entretanto, como é o cenário de escopo dessa investigação, falaremos sobre o olhar escolar mais adiante, notadamente quando se discutir de escola e Educação.

Outros olhares que se pode citar estão nas esferas políticas e jurídicas, que assim como os outros campos apresentam suas particularidades passíveis de se comentar no contexto brasileiro ou na realidade mundial.

Do ponto de vista legal, não é possível generalizar que todos os lugares representem em um conjunto único quando a visão sobre o universo LGBT. Um caso interessante é citar a sociedade iraniana: A sua legislação diz que é crime ser gay ou lésbica, mas “incentiva” as cirurgias de redesignação sexual. Em matérias da Rede BBC de Londres, muitos jovens buscam asilos em outros países, pois não sentem a necessidade de alterar a genitália. Sob esse aspecto, a política aiatolá ou não consegue diferenciar sexualidade e identidade ou não aceita de modo algum, modificações nos papéis sociais entre homens e mulheres.

No Brasil, o contexto político já é mais favorável a causa LGBT, no que concerne na vivência dos homossexuais em termos legais. Os gays não são condenados pela lei, mas sim, pela violência social e com pena de morte: 387 homossexuais mortos no Brasil em 2017¹⁷. As lutas e conquistas são travadas a custo de vidas. Se não na legislação não há crime para as experiências sexuais, também não há leis específicas para combater a quem comete algum tipo de violência contra o gay.

O poder público, pelo menos em parte, se omite ou nega os problemas enfrentados pelo movimento uma vez que deixa ocorrer livre as práticas homofóbicas e o LGBTcídio que no Ceará pode ter chegado a 30 mortes só em 2017 segundo Cândido¹⁸ em entrevista ao Jornal O Povo de 16 de novembro de 2018 e confirmados pelo Grupo Gay da Bahia. A Secretaria de Segurança Pública do Estado do Ceará – SSPCE, através da sua Comissão de Estudos do Perfil das Vítimas¹⁹. Assim como a evasão escolar, se comentará mais adiante sobre as mortes que envolvem múltiplas suposições de violência, tendo a homofobia ou transfobia descartada das possibilidades e, por isso, explicando o número 0% de mortes por questões LGBTfóbicas no Ceará em 2017²⁰.

¹⁷ Dado da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Ceará

¹⁸ Coordenador do Centro de Referência LGBT Janaína Dutra, entidade ligada à Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Desenvolvimento Social, Cândido é um dos responsáveis pelo Levantamento do LGBTcídio em Fortaleza e no estado do Ceará, desenvolvido pela entidade.

¹⁹ Órgão de caráter de grupo de estudos foi criado para analisar o aumento expressivo número de homicídios em 2017. Mas que se exime de classificar as 30 mortes, levando em consideração apenas o parecer dos delegados em cada caso (SANTANA e PAIVA, 2018, p.6)

²⁰ SSPCE

Enquanto o poder legislativo não avança na aprovação dos projetos de lei, os dispositivos judiciais seguem avançando nas pautas LGBT. Daí é possível identificar que algumas lutas do Movimento, como o reconhecimento do nome social ou alteração do registro civil sem necessidades cirúrgicas, conseguem atingir algum benefício exclusivamente através da justiça. Para além das discussões sociológicas, biológicas, políticas ou religiosas, a visão do judiciário brasileiro avança para entender a comunidade LGBT como constituída de cidadãos que precisam da assistência estatal para resolver algumas das suas questões e direitos negados historicamente.

Fernandes (2018) em uma matéria para o *site Huffpost* apresenta uma série de medidas tomadas pela justiça, mas que se encontram como projetos de lei (PL) e que sucumbem em alguma gaveta das muitas do Senado e da Câmara Federal, ou seja, carentes do respaldo legal.

Entre esses projetos a autora contabiliza 13 que precisam de aprovação no Congresso Nacional e, por isso, numa perspectiva de extrema direita, de bancada evangélica, ou de defensores do “escola sem partido” **teme-se que essas pautas não avancem ou sejam construídas leis em sentido oposto, o que não seria de incoerente com o discurso político atual.** (grifo nosso).

São alguns dos projetos: A criminalização da LGBTfobia; O casamento homoafetivo; a adoção e o uso das técnicas de produção assistida para famílias homoafetivas; alteração do nome e da identidade sexual; uso de banheiro segundo a identidade de gênero, fim das restrições para doação de sangue e a legalização da prostituição.

A criminalização da LGBTfobia é o Projeto de Lei da Deputada Maria do Rosário (PT-RS) que estabelece mecanismos para evitar os crimes de ódio e intolerância. O PL 7582/2014, prima por uma “cultura de valorização e respeito da diversidade de classe e origem social, além da condição de migrante, da orientação sexual, identidade e expressão de gênero, idade, religião, situação de rua e deficiência” (FERNANDES, 2018). A lei se tornaria um instrumento para universo da sociedade brasileira como um todo e não apenas para a comunidade LGBT. Além disso, o dispositivo tipifica os crimes relacionados a chamada violência psicológica e associado ao PL 7292/2017 da deputada Luizianne Lins (PT-CE) acrescenta o verbete LGBTcídio como uma qualificação do crime de homicídio para categoria de hediondo. (FERNANDES, 2018). Há outros projetos correlatos como PL 7702/2017 (Lei Dandara) e o PL 291/2015 que pretendem incluir a discriminação por orientação sexual à lei que define o crime de racismo e também ao texto referentes a raça, a cor, etnia, religião,

gênero, condição da pessoa idosa ou portadora de deficiência presente a definição do crime de injúria²¹ do Código Penal Brasileiro, respectivamente.

Como respeito ao nome social, a alteração do Registro Civil e a identidade de Gênero, os projetos que tramitam (entre eles a Lei João Nery) facilitariam a vida de quem necessita dessas mudanças nos cartórios sem a necessidade de acionar o aparelho judiciário e seus respectivos custos e burocracia. Atualmente além das mudanças necessárias, a justiça também obriga o Sistema Único de Saúde – SUS a tratar/cuidar das pessoas trans. E mesmo sem o amparo da lei que ampliaria os direitos, o Supremo Tribunal Federal, STF autorizou aos transgêneros mudar de nome sem a necessidade da redesignação sexual cirúrgica. (FERNANDES, 2018).

Enquanto o dispositivo não se constitui em Lei específica, o Conselho Nacional de Justiça – CNJ em seu provimento nº 73/2018 autoriza a mudança no registro civil. O texto jurídico diz que:

Toda pessoa maior de 18 anos completos habilitada à prática de todos os atos da vida civil poderá requerer ao ofício do RCPN a alteração e a averbação do prenome e do gênero, a fim de adequá-los à identidade autopercebida...²² O atendimento do pedido apresentado ao registrador independe de prévia autorização judicial ou da comprovação de realização de cirurgia de redesignação sexual e/ou de tratamento hormonal ou patologizante, assim como de apresentação de laudo médico ou psicológico (CNJ, 2018).

O texto legal traz alento a muitas travestis e transgêneros que são as mais atingidas por problemas relacionados aos nomes do registro civil em discordância para com a identidade de gênero deles e delas. É interessante ressaltar a exclusão de comprovação cirúrgica para solicitar o processo de alteração que ainda exige algumas orientações e regras definidas dentro do provimento. Seguindo as orientações do STF, que anteriormente já havia se pronunciado sobre o tema em decisão sobre uma Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI, declarou “reconhecer aos transgêneros que assim o desejarem, independentemente da cirurgia de redesignação sexual ou da realização de tratamentos hormonais ou patologizantes, o direito à substituição de prenome e sexo diretamente no registro civil”²³.

Uma importante menção jurídica foi a do Juiz Clésio Cunha da Comarca de São Luiz/MA ao julgar um caso em que a requerente solicitava a alteração do nome em 2016 na cidade de São Luís/MA. Na fundamentação de sua sentença favorável à solicitante, o magistrado afirmou:

²¹ Crime contra a honra consistente em ofender a dignidade ou o decoro de alguém. Artigo 140 do código penal.

²² <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/06/434a36c27d599882610e933b8505d0f0.pdf>

²³ Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI, nº 4275-DF de 01 mar. 2018. – STF.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos define: ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. No exercício desse direito e no gozo dessas liberdades, ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vistas exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros, a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática. Se não acatar o pedido, o Estado continuará a manter Sra. p... numa condição vulnerável e falhará na proteção a sua dignidade como pessoa humana. Tem o Estado a obrigação de tutelar o direito dessa cidadã, dando-lhe o nome pelo qual responde e se sente bem ao ouvir-se pronunciar. O livre exercício da orientação sexual e de gênero é um direito humano e deve ser uma premissa norteadora da prática democrática em nosso país e estado, e isso nos obriga a deferir mecanismos que protejam esse direito, e o uso do nome conforme a natureza do indivíduo também é um desses mecanismos que impede a discriminação (CGJ-MA *apud* CNJ).

Vale salientar as palavras sentenciadas pelo Juiz são anteriores aos pareceres do CNJ e do STF já anunciando as necessidades de observar que em relação à identidade do indivíduo, o nome lhe é inerente e que a visão de a justiça dever sempre caminhar no sentido de proteger a vontade individual autorizando a mudança requerida.

Em relação à pauta “Casamento Homoafetivo”, há o PLS 612/2011 aguardando votação no Senado. O projeto prevê o reconhecimento da entidade familiar da união estável entre duas pessoas e que essa união possa ser convertida em casamento. Assim como a pauta anterior, o STF²⁴ e CNJ²⁵ já asseguram esses direitos.

Outra discussão envolvendo Justiça, Governo e Pessoas LGBT é a questão das doações de sangue. Em novembro de 2015, num evento da Escola – palco da pesquisa – os alunos acionaram o Centro de Hematologia e Hemoterapia de Ceará – HEMOCE numa campanha para doação de sangue, pois constantemente o órgão precisa de sangue para distribuir aos hospitais. Aos voluntários para doação sugeridos pelos alunos, o coletor da Instituição fazia uma série de perguntas e entre elas se haveria tido relações com pessoas do mesmo sexo nos 6 meses anteriores àquela data. Fica subentendido que a necessidade humana (sangue para doação) fica para segundo plano frente a vida sexual da pessoa LGBT, por exemplo.

Essa limitação é um dos alvos do PDC 422/2016 e PLS 134/2018. Esse último que é uma iniciativa popular, apresenta em seus 125 artigos outras pautas do movimento de luta pelos direitos entre as quais, o estatuto prevê: como casamento (em substituição ou

²⁴ ADI nº 4277/2011 de 13 de outubro de 2011 que reconhece a união estável entre pessoas do mesmo sexo, a entidade família e resguarda ao indivíduo o direito sobre seu próprio sexo, a sua vontade e a sua liberdade.

²⁵ Resolução nº 175/2013 de 14 de maio de 2013. Proíbe cartórios de não realizarem a união estável ou casamento entre pessoas do mesmo sexo.

complementação da união estável), adoção e uso das técnicas de reprodução assistida para famílias homoafetivas e proteção contra a violência doméstica ou familiar, independente da orientação sexual ou identidade de gênero da vítima. Outros pontos de destaque do PL 134/2018: o uso de banheiro de acordo com a identidade de gênero; obrigatoriedade de instituições de ensino abordarem questões de gênero a fim de minar o preconceito;²⁶ o fim dos chamados tratamentos de reversão, chamados de "cura gay" e a criminalização da LGBTfobia. (FERNANDES, 2018).

Portanto, se observa que uma visão distorcida da realidade, falta de conhecimentos e a dificuldade brasileira entre diferenciar o que é público do que é privado, ainda emperram as tramitações e avanços nas pautas LGBT. Enquanto isso, potenciais doadores de sangue são barrados, mesmo faltando sangue; profissionais do sexo não podem usufruir dos direitos previdenciários e pessoas LGBT na velhice são desconsideradas no Estatuto do Idoso.

2.1.1 Caracterização da LGBTfobia no Brasil

O movimento LGBT é muito diverso e complexo, e não deixa de ter suas fissuras e incompreensões mesmo no cerne de suas lutas e postulações por direitos e cidadania, notadamente nas duas últimas décadas.

O fenômeno da segmentação do movimento homossexual intensificou-se na segunda metade dos anos 1990, acompanhado pela multiplicação das siglas que representam demandas de reconhecimento de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). Às vezes, acusado de produzir uma "sopa de letrinhas", esse movimento é, sem dúvida, referência fundamental para pensarmos temas como diferença, desigualdade, diversidade e identidade na sociedade brasileira contemporânea. Um de seus maiores desafios também se coloca para todos os movimentos sociais, gestores públicos e sujeitos políticos implicados com o combate à desigualdades: equilibrar-se contingencialmente entre polos dos pares igualdade/diferença e solidariedade/ identidade, de modo a confrontar a fragmentação e unir forças para a promoção da justiça social para a diversidade de sujeitos que poderiam ser tomados como integrantes da base do movimento (FACCHINI, 2011, p.19).

A autora em sua fala nos convida a refletir um período da construção do movimento homossexual que não dava conta da emergência de subgrupos e demandas internas. Esse “nascimento” de divisões acompanhado pelas letrinhas da sigla impõe ao próprio movimento uma autorreflexão e reconstrução de pautas e valores norteadores para uma luta da cada vez

²⁶ Em sentido oposto ao PL 7180/2014 - Escola Sem partido (grifo nosso)

mais abrangente no cenário nacional. Vale salientar que a violência contra a comunidade LGBT é múltipla, plural e que varia ao extremo nesse contexto.

É importante descrever as faces do movimento, compreendendo o processo de violência promovido pela sociedade contra essas minorias por entender que a luta em si é uma resposta/resistência aos assujeitamentos que vem historicamente sendo impostos a todos e todas. Além disso, pode-se estabelecer algumas definições para os principais sujeitos envolvido tentando assim indiretamente descrever as violências, uma vez que mesmo englobadas dentro do manto da Homofobia e depois LGBTfobia, em termos didáticos, são multifacetadas e específicas aos sujeitos a que atingem.

O que é LGBTfobia? Como ela se esconde no Brasil?

As pessoas que compõem esse coletivo LGBT, “as lésbicas (L) são mulheres que se relacionam afetivamente e sexualmente com outras mulheres. Mas é possível identificar também algumas que se relacionam afetivo-sexualmente com mulheres e que não têm a identidade lésbica” (LUIZ, 2011, p.25). Para o conceito, a autora desconsidera mulheres que em eventuais encontros sexuais advindos de alguma necessidade efêmera ou motivo particular se envolvem com outras sem terem relações homossexuais anteriores, isto é não “têm a identidade lésbica”. A letra G vai para os Gays definidos aqui como “homens que se relacionam sexualmente e afetivamente com outros homens. Mas aqui também vamos ver relacionamentos circunstanciais de homens que se relacionam afetivo-sexualmente com outros, mas que não assumem identidade gay” (LUIZ, 2011, p.25). Já os bissexuais (B), seriam ou “homens que se relacionam sexual e afetivamente com homens e com mulheres e mulheres que se relacionam sexual e afetivamente com homens e mulheres” (LUIZ, 2011, p.25).

Nos casos anteriores, as definições são mais simples de serem entendidas, entretanto, quando se trata da Letra T (e outras possíveis letras ou símbolos em construção: T, Q, I, +) as definições requerem maior esclarecimento.

Sobre o T das e dos travestis:

Quase sempre falamos as travestis, mas poderiam ser também os travestis, porque também mulheres se travestem, mesmo não sendo muito comum ou pouco aparecer... As travestis porque o que mais aparecem são os homens que se travestem; pessoas biologicamente do sexo masculino, que assumem a identidade de travestis. Isto é, “travestis são homens que se identificam com a imagem e o estilo feminino, que desejam e se apropriam de indumentárias e adereços da estética feminina, realizam com frequência a transformação do seu corpo, via hormônios ou próteses de silicone, cirurgias com correção estética, mas que não fazem cirurgia de transgenitalização. Ou seja, são homens biológicos, que aceitam a sua genitália masculina, mas que

têm a orientação e o desejo de se colocarem visualmente como mulheres (LUIZ, 2011, p.26).

Assim, observam-se problemas complexos ao se tentar colocar em “caixinhas” conceitos e pessoas que são infinitas em suas possibilidades. Porém, o T representa também outra categoria citada no conceito que são os transexuais que para Fernandes (2011) são “homens que não se identificam com os seus genitais biológicos, nem com as atribuições socioculturais do homem na nossa sociedade e, por meio da cirurgia de transgenitalização podem exercer sua identidade de gênero em consonância com seu bem-estar biopsicossocial” (FERNANDES *apud* LUIZ, 2011, p.26). A definição de Travesti é complexa por envolver uma série de escolhas e possibilidades pessoais dificultando uma classificação específica.

Na rede das complexidades de definições há pessoas “que não querem passar nem por homens nem por mulheres, que querem o lugar da ambiguidade. Não seriam transexuais, não querem fazer cirurgia de transgenitalização, também não são travestis, querem esse lugar de não ser isso nem aquilo” (LUIZ, 2011, p.26).

Nessa amplitude de conceitos entre Travestis e Transexuais, a CDS fala a seguinte diferenciação:

Travesti: Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daqueles impostos pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos por meio de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém, vale ressaltar que isso não é regra para todas (definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008). Diferentemente das transexuais, as travestis não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual (mudança de órgão genital). Utiliza-se o artigo definido feminino “A” para referir-se à travesti (aquela que possui seios, corpo, vestimentas, cabelos e formas femininas). É incorreto usar o artigo masculino, por exemplo, “O” travesti Maria, pois está se referindo a uma pessoa do gênero feminino (CDS, 2012, p. 17).

Assim, evidencia-se a distinção das suas categorias e, ao mesmo tempo, os limites tênues dentro da psiquê de um indivíduo nessas categorias. O sujeito pode transitar facilmente dentro desse grupo, ao iniciar sua trajetória de vida se identificando como travesti e posteriormente “migrando” para transexual.

Os transgêneros pressupõem outro T na sigla e são definidos como “pessoas que transitam entre os gêneros. São pessoas cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais de sexualidade” (CDS, 2012, p.17).

Para efeito de trabalho e evitar discussões em torno do conceito trans, consideramos a cartilha do GTPCEGDS que explica:

Em relação à identidade de gênero, as pessoas não cisgêneras (que não se identificam socialmente com a identidade de gênero culturalmente esperada) são denominadas transgêneras. O prefixo trans* refere-se ao movimento de transição entre a identidade de gênero socialmente esperada e imposta para aquela com a qual a pessoa se identifica. A categoria “transgênero/a” abarca uma série de diferentes sujeitos, incluindo pessoas transexuais (mulheres trans e homens trans), travestis, cross dressers etc. Mulheres trans são pessoas que foram designadas homens ao nascer, porém, se identificam como mulheres. Homens trans são pessoas que foram designadas mulheres ao nascer, porém, se identificam como homens. Em ambos os casos, os indivíduos podem optar ou não por tomar hormônios e/ou se submeterem a cirurgias de *redesignação de sexo* (GTPCEGDS, 2017, p.50).

Há outros subgrupos que apresentam características diferentes e que demandam além da participação na sigla – questão simbólica de representatividade e visibilidade – compreensão e estudo pois também são componentes desse universo. É o caso, das pessoas que nascem em condições ambíguas do ponto de vista biológico, sob o nome de intersexo, que é traduzido como:

um termo geral adotado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce ou se desenvolve, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições típicas de macho ou de fêmea, mas uma combinação de ambos. Eram antigamente denominados como “hermafroditas” (termo em desuso e desaconselhável) (CDS, 2012, p. 17).

Para Luiz (2011), parte das pessoas que assim se identificam, não querem ou não sentem necessidades de realizar cirurgia para assumir-se como homem ou mulher, querem esse lugar da ambiguidade genital e identitária. Assim, uma perspectiva da diversidade do movimento LGBT que legitimaria em sua maior parte a condição binária de homem ou mulher, vai sendo desconstruída e deslocada para outros construtos em que haja novas possibilidades à identidade sexual e outros lugares para o exercício da sexualidade.

O termo geral utilizado para descrever as múltiplas violências a que se deparam é Homofobia (depois LGBTfobia) que aparece, segunda a literatura, nos anos 70 atribuída a Kennedy Smith. Para ele, o termo foi definido como “o ódio de se estar com um homossexual em um espaço fechado do tipo elevador, casa, ambiente de trabalho dentre outros. Um ódio, uma sensação de aversão sentida pela pessoa dita heterossexual em habitar o mesmo espaço que uma pessoa dita homossexual” (SMITH, 1970 *apud* TEIXEIRA FILHO²⁷, 2011, p.50).

²⁷ Bacharel licenciado e formado em Psicologia pela Universidade Paulista, Mestre e Doutor em Psicologia pela PUC-SP. Atualmente é professor da Unesp, campus de Assis, atuando na graduação e na pós-graduação. Suas linhas de pesquisa versam sobre processos de estigmatização e produção de violência; diversidades sexuais e educação de professores; parentalidades, conjugalidades e adoção; prevenção às DST-Aids; Psicanálise e Estudos de Gêneros; Sexualidades, cidadania e direitos humanos (Psicologia & Sociedade, 2011, p.50).

Esse conceito foi sendo modificado e adaptado as mudanças que vão demandando por direitos de outras pessoas para além da orientação sexual ou da identidade de gênero. Esse conceito introdutório dá conta apenas aqueles que nascem como homens, segundo a Biologia, e se identificam com gay, tornando-o, de certa forma, excludente uma vez que não abarca a transexualidade, a lesbianidade ou mesmo a travestilidade (Cf. TEIXEIRA FILHO, 2011, p.50).

Entretanto, do ponto de vista político, o conceito geral de homofobia engloba as possibilidades de violência relacionadas a transfobia, travestifobia e lesbofobia, segundo a I Conferência Nacional LGBT. Ou seja “o conceito homofobia serve, politicamente, como um conceito ‘guarda-chuva’, mas não exclui a necessidade de se aprofundar às suas diferentes formas de manifestações quando a vítima é um gay, um(a) bissexual, um(a) travesti, um(a) transexual ou uma lésbica” (TEIXEIRA FILHO, 2011, p.50).

Para além do conceito, o autor remete a reflexão sobre as causas do porquê, o sexo biológico ser o centro quando se define ou se pensa em orientação sexual ou mesmo identidade de gênero. O autor reafirma que o sexo assume a condição de ser *referência verdadeira* de alguém ou a base teorias sobre sexualidade ou sexuação.

Um conceito interessante trazido por Teixeira Filho (2011, p.51) ao citar Welzer-lang (2001) afirmando que a homofobia “de um modo mais amplo, é o demérito e a desqualificação das qualidades consideradas femininas nos homens e, numa certa medida, as qualidades ditas masculinas nas mulheres” (WELZER-LANG 2001 apud Teixeira Filho, 2011, p.51).

Mas como classificar algo quase etéreo, combater ou mesmo justificar a lutar contrária? Nasce a materialidade da homofobia dentro do seio social. Para isso, ela precisa estar em uma sociedade onde o masculino é centro referencial – ambiente patriarcal – em que a antropóloga Nicole-Claude Mathieu vai chamar de “Viriarcado”, ou seja, “se sustente em nossa sociedade é fundamental tornar a suposta diferença entre os sexos uma verdade inexorável. Isso é, é preciso inventar, primeiro, diferenças sexuais anatômicas entre as pessoas e, segundo, sustentar que nossas diferenças surgem disso” (MATHIEU apud TEIXEIRA FILHO, 2011, p.51).

As condições propícias então para a construção do ódio começam a se instalar partindo do processo reprodutivo, inicialmente, onde se constrói uma necessidade da reprodução e, conseqüentemente, surgir um dos primeiros paradigmas homofobia: “natural o homem desejar a mulher e vice-versa” (TEIXEIRA FILHO, 2011, p.51). Isso pode explicar,

em parte pelo menos, o apego à genitália que heterossexuais homofóbicos se utilizam para construir seus argumentos.

Nasce a partir da invenção do desejo heteroerótico para justificar a reprodução, uma avalanche de invenções “para regular, normatizar e controlar o número de parcerias sexuais, as idades ‘certas’ e as ‘erradas’ para a existência destes encontros, enfim, as leis e políticas do sexo e dos afetos que legitimam (ou não) a dominação de um gênero sobre outro” (TEIXEIRA FILHO, 2011, p.51).

Para que esse modelo viriarcado funcionasse, foi preciso convencer a sociedade que o padrão de comportamento foi o heterossexual a ser desejado, pois era o normal e superior a quaisquer outros comportamentos. O heterossexismo legitima a convenção de que o indivíduo que não reproduz ou que reproduz fora do modelo heterossexual é marginalizado, ao nível da abjeção (TEIXEIRA FILHO, 2011, p.52). Concordo com o discurso do autor que apresenta a Homofobia como um constructo que agrega a tríade viriarcado, machismo e heterossexismo que embasam a opressão homofóbica.

Ampliando o discurso sobre a homofobia, na tentativa de não apagar qualquer desses grupos, nos referimos doravante LGBTfobia. Percebe-se que ela nasce a partir “das práticas que rejeitam todos/todas aqueles/aquelas sujeitos (as) que não se conformam com o papel de gênero socialmente predeterminado a partir do seu sexo “biológico” e/ou que não se conformam com as expectativas sociais heteronormativas para a orientação sexual” (GTPCEGDS, 2017 p.49). Faz parte do processo de sustentação da heteronormatividade, “a ordem sexual vigente hoje em dia, baseada no modelo familiar e reprodutivo heterossexual” que normatiza e naturaliza a heterossexualidade, apresentando-a como o único modo “aceitável” de estruturar o desejo e as relações familiares e reprodutivas, assim estabelecendo e coagindo como os indivíduos devem se comportar, desejar etc” (TEIXEIRA FILHO, 2011, p.49). Assim a LGBTfobia, de um modo geral, é o preconceito contra a diversidade sexual, e as vítimas pertencem a diferentes grupos minoritários de orientação sexual (lésbicas, gays e bissexuais) ou de identidade de gênero (travestis, transexuais, intersexuais, transgêneros).

Como percebemos a LGBTfobia no Brasil e onde ela se esconde? Para responder essas proposições vamos observar a ilustração feita pelo site Huffpost Brasil que traz uma matéria intitulada “Como a LGBTfobia se esconde no Brasil?”. Observemos a figura 1 (página seguinte):

Longe de esgotar a discussão sobre o assunto enumeraremos algumas das muitas formas de violência contra a diversidade na tentativa de caracterizar minimamente o quadro da LGBTfobia trazidos pela cartilha do GTPCEGDS (2011):

- Assédio Moral advindo do uso de termos e de expressões ofensivos: alguns grupos têm adotado posturas de resistência às violências e às exclusões sofridas ao se apropriarem dos discursos excludentes e os utilizar como bandeira de militância. Termos como “bicha”, “viado”, “sapa”, “caminhoneira” etc., são usados por esses grupos em tentativas de ressignificá-los e de-monstrar resistência às exclusões que eles implicam. É preciso entender que, para esses grupos, a apropriação de tais termos é uma estratégia de resistência aos jogos de poder pelos quais são subjetivados, o que não significa que seja apropriado utilizá-los indiscriminadamente nas relações cotidianas, pois corremos o risco de reforçar os preconceitos a eles relacionados.
- Uso de palavras feminino e masculino desrespeitando a identidade de gênero dos sujeitos: ao nos relacionarmos com pessoas trans*, devemos utilizar pronomes, adjetivos, substantivos apropriados a sua identidade de (GTPCEGDS, 2017, p.54) gênero ao referirmo-nos a eles/as. Ou seja, uma mulher trans é “ela”, “a professora”, “a estudante”, “a servidora”, e um homem trans é “ele”, “o professor”, “o servidor”, “o estudante” etc. Também lembramos que identidade de gênero e orientação sexual não são sinônimos, ou seja, uma mulher lésbica continua sendo uma mulher e deve ser tratada no feminino, assim como um homem gay deve ser tratado no masculino. Quando estiver em dúvida sobre qual gênero utilizar, é sempre educado perguntar à pessoa como ela prefere ser tratada.
- Uso de nome civil, em vez de o nome social, ao relacionar-se com pessoas trans*: a Portaria MEC nº 1.612, de 18 de novembro de 2011, foi uma conquista dos movimentos sociais e garante que, em instituições vinculadas ao Ministério da Educação, dentre elas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), seja institucionalizado o uso do nome social de pessoas travestis, transgêneras e transexuais. Isso é importante para o acesso e a permanência desses sujeitos no campo da educação. É preciso que isso seja garantido nas relações cotidianas entre servidores e estudantes das mais diferentes instituições de ensino.
- Piadas LGBTfóbicas: piadas e comentários jocosos sobre “ser homem” e “ser mulher”, que indiquem inferioridade social de pessoas LGBTs, ou que exponham as condições de socialização de pessoas trans*, criam um ambiente educacional inseguro para esses sujeitos, produzindo e validando tanto violências simbólicas quanto físicas. Se permitirmos que discursos que desqualifiquem sujeitos por sua identidade de gênero, ou orientação sexual, sejam naturalizados, permitimos que esses sujeitos sejam tratados como estranhos ao ambiente educacional.
- Negar acesso a vagas no alojamento estudantil: em algumas universidades e institutos, estudantes LGBTs não conseguem vagas nos alojamentos estudantis por sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. Isso resulta tanto na evasão daqueles/as que não possuem condições econômicas de pagar aluguel quanto na exposição a violências em repúblicas e outros espaços em que buscam abrigo. Mesmo nos alojamentos também é preciso garantir mais do que o acesso, criando um ambiente seguro e livre de LGBTfobia para que a permanência seja viável.
- Negar acesso aos banheiros públicos: o uso dos banheiros de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito deve ser garantido como

necessidade fundamental para sua permanência nas instituições de ensino. A exposição vexatória de sujeitos LGBTs ao uso de banheiros designados a identidades de gênero com as quais não se identificam os/as coloca em risco de sofrer violências físicas, para além das violências morais que essa prática já implica. Uma solução é a criação de banheiros coletivos sem identificação de gênero e adaptados para que todos/as possam utilizar em segurança.

- Exigência do uso do nome civil em situações cotidianas: assim como o uso do nome civil ao relacionar-se com uma pessoa trans*, a exigência de apresentação de documentos de identidade com o nome civil para realização de provas e de processos seletivos internos às instituições também é vexatória. Com a conquista da institucionalização do uso do nome social, o uso da carteirinha estudantil em que conste o nome social do/a servidor/a (GTPCEGDS, 2017, p.56) e/ou estudante deve ser a prática oficial das instituições de ensino.
- Atendimento médico, psicológico e de assistência social sem formação em gênero e diversidade sexual: nas instituições que oferecem esses suportes, é preciso que os profissionais atuantes tenham formação em gênero e diversidade sexual para garantir a integridade física e psicológica de sujeitos LGBTs no acesso a esses serviços. Um/a ginecologista, por exemplo, precisa ter algum conhecimento sobre práticas sexuais lésbicas e processos de produção dos corpos trans* para que possa atender de forma apropriada mulheres lésbicas e homens trans, garantindo seu direito de acesso à saúde.
- Invisibilização da LGBTfobia: mulheres lésbicas e homens e mulheres trans são os maiores alvos de “estupros corretivos” (violência justificada pelos agressores como uma forma de corrigir a orientação sexual e/ou identidade de gênero das vítimas), que, muitas vezes, também são coletivos (mais de um agressor). Esse tipo de violência, além de agressões físicas a gays em banheiros e espancamentos em corredores e demais espaços dos campi espalhados pelo país tendem a ter suas denúncias silenciadas com o objetivo de preservar a imagem de agressores, cursos e das próprias instituições de ensino. É preciso adotar práticas de denúncia e de prevenção. Só assumindo publicamente que as violências acontecem (sem tentativas de expor as vítimas) é que as instituições conseguirão adotar ações preventivas eficazes e criar um ambiente seguro para as pessoas que são alvo de LGBTfobia (GTPCEGDS, 2017, p.57). *Ver figura 1.*

Segundo as descrições da cartilha do GTPCEGDS (2011) são muitas as situações que gays, lésbicas, travesti, transexuais sofrem no seu cotidiano. E as que se apresentam além de bem didáticas, permitem compreender o fenômeno a que todos e todas estão submetidos, notadamente para quem não pertence ao rol dessas vítimas. Somado aos fatos expostos pela cartilha, há outro conjunto de fatores que potencializam e invisibilizam cada vez mais essas violências.

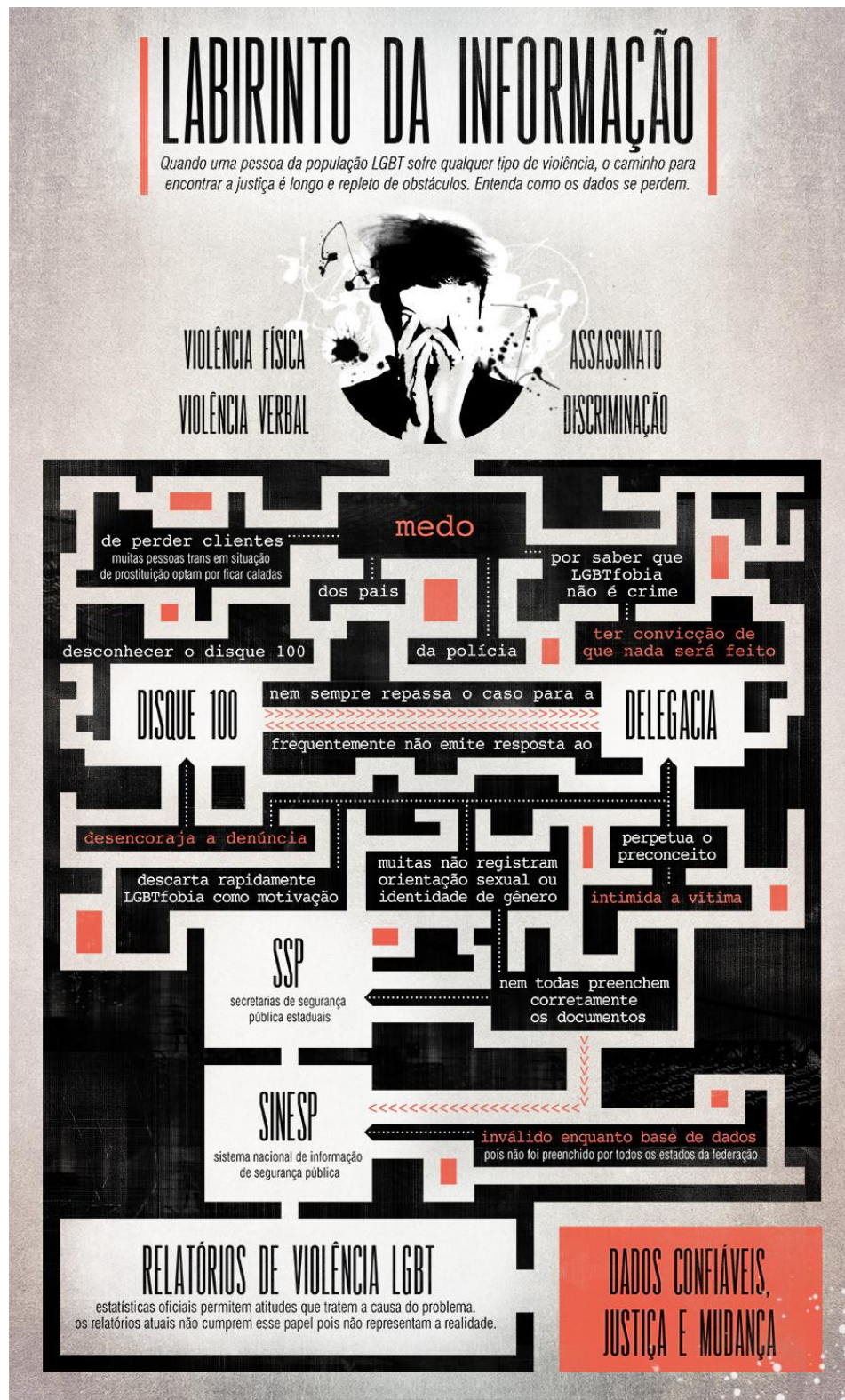


Figura 1. Causas possíveis para a invisibilização da LGBTfobia no Brasil. Fonte: Huffpost Brasil (2017)

De acordo com Levy e Zanettini (2017) da agência de notícias Huffpost Brasil, a invisibilização da LGBTfobia ocorre em cadeia a partir de uma série de fatores a iniciar pelo despreparo das delegacias associado ao fato de que a população LGBT “tem medo da própria

polícia ou não acredita que ela possa atuar diante de uma manifestação de ódio” (LEVY E ZANETTINI, 2017, s/n). Faltam mais departamentos especializados em repressão de Crimes de natureza LGBTfóbica como uma delegacia citada na matéria de João Pessoa. (figura 1)

Outro elemento notório nesse contexto é o desconhecimento da legislação sobre o tema: pessoas, empresários e até representantes do Estado na Segurança Pública pouco sabem a respeito dessas questões e agem a partir da sua manifestação pessoal independentemente da conformidade com a jurisdição ou não. A perda de informações é decisiva para persistência da LGBTfobia, pois sem dados concretos que comprovem a sua gravidade no Brasil, fica “muito mais difícil formular políticas públicas que respondam ao problema” (LEVY e ZANETTINI, 2017, s/n). Fato é que apenas algumas delegacias registram a real motivação dos crimes contra homossexuais nos boletins de ocorrência (nenhuma no caso de Ceará em 2017), os delegados registram outras motivações e, por isso, as Secretarias de Segurança Pública não registram os crimes por motivação homofóbica, por exemplo²⁸.

É curioso fazer uma pesquisa mais aprofundada sobre esse número uma vez que esse número é contestado pelo Grupo Gay da Bahia e pelo Centro de referência LGBT Janaína Dutra. Ambos apresentaram em seus números pelo menos 30 LGBTcídios no estado do Ceará em 2017. (ver figura 2)

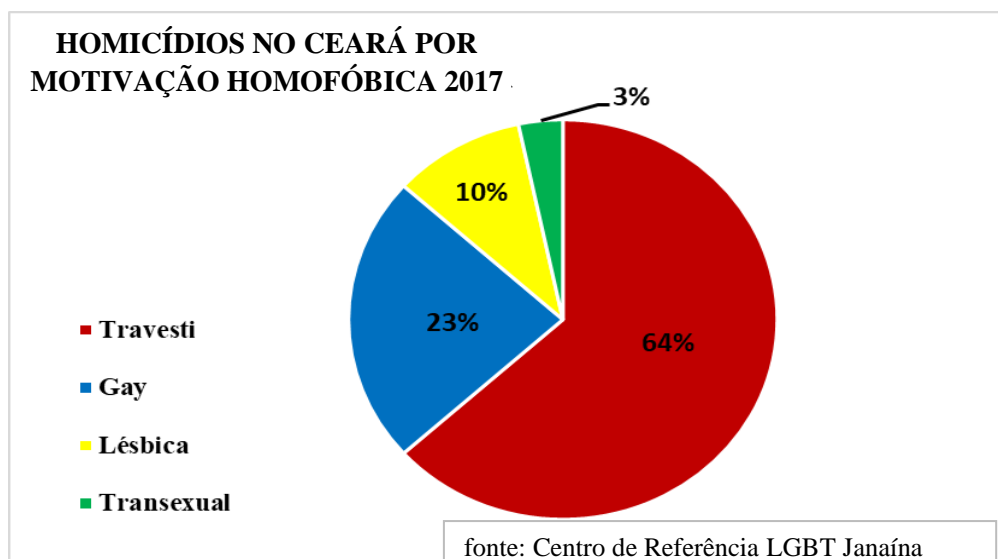


Figura 2. Distribuição do LGBTcídio no Ceará em 2017 por categoria

Pelo número de assassinatos dentro das categorias, mais da metade das mortes foram das travestis. Isso confirma o que Jesus (2012) já assinalava:

²⁸ Dado da SSPDS em 2017 em contradição com os números registrados para o mesmo ano do GGB e do Centro de Referência LGBT Janaína Dutra.

Em nosso país, o espaço reservado a homens e mulheres transexuais, e a travestis, é o da exclusão extrema, sem acesso a direitos civis básicos, sequer ao reconhecimento de sua identidade. São cidadãos e cidadãs que ainda têm de lutar muito para terem garantidos os seus direitos fundamentais, tais como o direito à vida, ameaçado cotidianamente. Violências físicas, psicológicas e simbólicas são constantes. De acordo com a organização internacional Transgender Europe, no período de três anos entre 2008 e 2011, trezentas e vinte e cinco pessoas trans foram assassinadas no Brasil. A maioria das vítimas são as mulheres transexuais e as travestis. Até meados de 2012, segundo levantamento do Grupo Gay da Bahia, noventa e três travestis e transexuais foram assassinadas. Essas violações repetem o padrão dos crimes de ódio, motivados por preconceito contra alguma característica da pessoa agredida que a identifique como parte de um grupo discriminado, socialmente desprotegido, e caracterizados pela forma hedionda como são executados, com várias facadas, alvejamento sem aviso, apedrejamento (JESUS, 2012, p.11).

Importante lembrar que entre as 30 mortes citadas no gráfico acima, encontra-se o famoso caso de morte da travesti Dandara que ocorreu em fevereiro de 2017. Ele serve como exemplo-modelo para ilustrar a descrição feita por Jesus (2012). Para podermos esclarecer possíveis inconsistências dos números, a SSPDS através da comissão de Estudo de Perfil das vítimas de Crimes Violentos, informa que esses números fazem parte do quadro do órgão, mas que não podem ser caracterizados como LGBTfóbicos uma vez que os “nos procedimentos formalizados nos inquéritos policiais da Capital e Região Metropolitana, não houve a identificação de nenhum crime ligado à homofobia” (ARRUDA²⁹ 2018 apud SANTANA E PAIVA 2018, s/n).

No universo LGBT, as travestis foram as mais atingidas, no entanto, seriam interessantes, talvez um “despacho”, ou “mesa branca” ou uma sessão espírita “para essas pessoas puderem “baixar” e dizer que foram mortas por crimes de natureza também homofóbica. Vale salientar que outras motivações superpostas não invalidam nem desqualificam a ação de ódio que é desconsiderada pelo poder público, mesmo tendo ciência de que todas as vítimas apresentadas têm a sua identificação sexual bem definida como pertencente ao grupo da diversidade.

A ausência de informações ou sua subutilização, a falta educação nas escolas, com conversas que abordem orientação sexual e identidade de gênero, e o não treinamento específico aos funcionários das delegacias para identificarem, orientarem e darem apoio às vítimas é algo tão violento quanto as injúrias promovidas pelos criminosos, cientes de sua impunidade ou sequer culpabilidade.

²⁹ Adriana Arruda, Coordenadora da Comissão de Estudo do Perfil das Vítimas de Crimes Violentos Letais e Intencionais da SSPDS.

Ocorre invariavelmente LGBTfobia em quase todo campo institucional: quando as campanhas de prevenção a DST/AIDS para jovens gays é censurada na mídia; quando as polícias estaduais tratam com descaso ou truculência as ocorrências envolvendo LGBTs e descartam rapidamente a motivação homofóbica, e quando estados e municípios retiram dos planos de Educação as discussões de gênero e diversidade sexual e no plano individual: quando o medo – de perder clientes, dos pais, da polícia ou LGBTfobia não ser crime – fala mais alto; quando desconhecem o disque 100 ou tem total convicção que nada será feito para modificar o panorama da LGBTfobia no Brasil.

2.2 Educação e Cidadania LGBT no Brasil

O movimento LGBT quando surgiu, já dava sinais de sua aspiração de luta pelos direitos universais e civis³⁰ plenos, por meio de ações políticas para além do "gueto", ou seja, voltadas para a sociedade de modo mais amplo. Para falar sobre Educação cidadã relacionada aos LGBTs, é preciso entender que ela constitui uma possibilidade para fazer contraponto ao que a homofobia construiu historicamente. E como dispositivo de controle “a homofobia enreda variados discursos (religiosos, científicos, políticos etc.), para garantir uma percepção negativa e homogeneizada da homossexualidade no campo social, que resulta no campo individual, em uma homofobia interiorizada” (TEIXEIRA FILHO, 2011, p.52). A escola torna-se o *front* entre LGBTfobia e Educação para cidadania de gays, lésbicas, bissexuais e travestis. Sobre essa “guerra” intrainstitucional, Miskolci (2016, p.38) afirma:

(...) na educação é compreensível que surjam demandas mais claramente compreendidas como de cidadania. Assim é possível dizer que foi nas escolas, em particular no ensino básico, que o povo encontrou o Estado em emergentes tensões entre os interesses do ensino e o surgimento da demanda das pessoas por reconhecimentos e direitos (MISKOLCI, 2016, p.38).

É na Educação, notadamente no ensino básico, então, que emergem os conflitos para se estabelecer o direito à cidadania LGBT, haja vista que a necessidade de desconstruir paradigmas de normalização instalados historicamente esbarra numa possível renúncia do estado ao modelo adotado para a escola como veículo de normalização coletiva (Cf. MISKOLCI, 2016, p.40). Portanto, “é no ambiente escolar que os ideais coletivos, sobre

³⁰ Direitos civis são as proteções e privilégios de poder pessoal dados a todos os cidadãos e cidadãs por lei. Direitos civis são distintos de “direitos humanos” ou “direitos naturais”, também chamados “direitos divinos”. Direitos civis são direitos estabelecidos pelas nações, limitados aos seus espaços territoriais, enquanto que direitos naturais ou humanos são direitos que a literatura e a doutrina classificam como aqueles que os indivíduos têm por natureza ao nascer, ou seja, validados em quaisquer lugares e países (CDS-OAB/MS, 2014, p.26).

como deveríamos ser, começam a aparecer como demandas a até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta” (MISKOLCI, 2016, 41).

A escola assume um duplo caráter em relação ao movimento LGBT: é a porta de saída, a chave para minorar, através dos conhecimentos e práticas de sociabilidade, os preconceitos sexuais, mas também é, por outro lado, um campo fértil para instalação da LGBTfobia que perpassa nas relações sociais dentro da comunidade escolar. Em outras palavras, o que seria um importante elemento na luta pelos direitos civis LGBT, constitui-se em obstáculo e se torna um dos lugares mais LGBTfóbicos onde muitos indivíduos são expulsos ou desencorajados a acessar.

2.2.1 Marcas da LGBTfobia do Ensino Escolar no contexto atual

O ensino escolar brasileiro apresenta-se na sociedade atual refém dos modelos produtivos e sem forças para reagir aos desmandos políticos de cada momento. Do senso comum, se sabe que é urgente a necessidade de mudança do modelo que se arrasta a décadas e que não mais satisfaz as demandas sociais da atualidade. Isso remonta aos primórdios da formação da sociedade brasileira enquanto República que foi implementada para preservar interesses de classes dominantes, sempre ricas, brancas e letradas nos fins do século XIX. (MISKOLCI, 2016, p.49)

Nesse contexto de nascimento, foram percebidos no ensino, os meios de perpetuação de poder e rapidamente tornou-se ferramenta estratégica do aparelho estatal. “Historicamente, nenhum outro espaço institucional foi tão claramente usado como uma tecnologia de normalização quanto a escola” (MISKOLCI, 2016, p.56). A escola absorve o papel central de disseminar um ideal social hegemônico através de um ensino autoritário, segregador e reprodutor. É preciso compreender que:

(...) ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Assim, o ensino nacional é permeado pela LGBTfobia, ou melhor, encontra-se mergulhado nesse modelo transformado em “natural” e que autoriza a generalizada exclusão LGBT.

Do ponto de vista pedagógico, na história da Educação brasileira, vários foram os modelos de ensino desde o início do século XX. A “Escola Nova”, por exemplo, como “essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil”, acreditava que a Educação “é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática” (HAMZE)³¹.

Mais à frente, surge a linha tecnicista da Educação em que o foco central estava nas técnicas e tecnologias adotadas deixando professores e alunos para segundo plano. Nos anos 1970, esse modelo acontecia de modo autoritário, desconectado do contexto social, não dialógico, em que professores seriam transmissores e os alunos disciplinados, **recebendo os conteúdos já escolhidos**³². Outros modelos foram se sucedendo com o telensino, os programas de aceleração, as provas de larga escala, todos processos educativos dentro do ensino com suas peculiaridades, mas com uma semelhança: não há espaço para quem não é heterossexual.

Desse modo, é preciso repensar a escola para além dos modelos pedagógicos com vistas exclusivas ao mercado do momento. O que seria educar? Por exemplo, seria o caminho para um aprofundamento mais amplo dos moldes de ensino engessados pelo tempo. Miskolci (2016) diz:

“O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos.” (MISKOLCI, 2016, p. 55).

São muitas estratégias adotadas pelo modelo de ensino que excluem ou discriminam ao invés de acolher, incluir ou respeitar. Na prática cotidiana, alguns elementos se destacam, pois o espaço privilegiado deles na vida escolar permite uma maior repercussão entre os jovens: os materiais didáticos, sobretudo o livro didático, e as aulas de Educação Física, notadamente as atividades práticas, por exemplo.

³¹ Amelia Hamze Educadora e Profª UNIFEB/CETEC e FISO. In: encurtador.com.br/dhmS8

³² Pode-se se verificar esse modelo ainda hoje na prática de muitos docentes (grifo nosso)

A escolha dos livros é feita por votação pessoal em que cada docente vê o material que mais lhe agrada e escolhe, pois é ele que vai trabalhar com o instrumental o ano inteiro, ou seja, não há consulta ao projeto escolar³³ para se fazer a opção por um material mais compatível. Posteriormente, o resultado da votação pela escolha do livro precisa ser validado nas Secretarias de Educação estadual e federal, antes do livro ser efetivamente adotado na escola. Nesse percurso, o livro pode ser trocado pelo segundo mais votado, muito comum de acontecer, envolvendo questões financeiras e logísticas. De um modo geral, é disponibilizado um cardápio com livros de várias editoras pré-aprovados pelo Ministério da Educação e o colegiado opta por dois daquela amostra, sem quaisquer preocupações como o plano político da escola.

Entretanto, o instrumento adotado só é analisado efetivamente na prática diária e lá é que se revelam vários problemas que se apresentam, seja do ponto de vista pedagógico, seja do ponto de vista da pluralidade. Assim é que o “Heterossexismo, pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais³⁴”, por exemplo, entra na sala de aula pela porta denominada de livro didático. Sobre esse assunto, muitas análises e discussões foram e são travadas até hoje, pois os livros em si mesmos centralizam grande importância no universo escolar, haja vista as dificuldades da carga horária de regência e planejamento que conduzem os professores ao uso quase sem filtro dos livros, apenas seguindo um roteiro traçado por alguém distante daquela realidade. Além do heterossexismo dos livros citados por Miskolci (2016) há outras faces da LGBTfobia dentro do ensino escolar a partir dos materiais didáticos. Louro (2014) já fazia essa discussão. Para ela:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades ‘características’ de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica construída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas ‘características’ de brancos/as e as de negro/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, frequentemente, acentuam as divisões regionais do país. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o

³³ Toda Escola possui um projeto diretor chamado Plano Político-Pedagógico que apresenta as metas e objetivos da escola para um determinado período. O problema é que a construção de um instrumental assim requer disponibilidade que os docentes não têm, assim eles ‘topam’ e assinam o modelo elaborado pela gestão escolar sem qualquer questionamento. Na prática, ele nunca ou quase nunca é consultado, apenas citado nos planejamentos gerais que acontecem no início do ano letivo. A consulta a esse material só realizei quando estava na gestão da escola e para pesquisa desse trabalho (Grifo nosso).

³⁴ Um exemplo de heterossexismo está nos materiais didáticos que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher (MISKOLCI, 2016, p. 46).

cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados (LOURO, 2014, p.74).

Assim fica evidenciado que o ensino escolar usa de seus materiais de trabalho como um dos instrumentos de discriminação, uma vez que negar ou omitir são estratégias no posicionamento homofóbico que a escola, em seu PPP, adota para dizer que não promove a discriminação simplesmente por aceitar a todos/as via matrícula escolar.

Outro elemento do ensino escolar interessante a ser discutido é a prática de Educação Física na escola que está em contínua prática de divisão de gênero e suas possibilidades são encerradas numa pública manifestação de preocupação com a sexualidade das crianças e dos papéis sociais em que o futebol é quase uma obrigação masculina para o garoto ‘normal’ (LOURO, 2016, p.78). As meninas são excluídas ou oferecidas alternativas ‘menos agressivas’ de atividades, pois o medo de contato entre os corpos é maior quando se trata do gênero feminino.

Esses exemplos são importantes, pois impulsionam os problemas da sexualidade contidos na escola para a superfície. Uma vez que mesmo estando em todos os ambientes da escola, essa preocupação, assim como a LGBTfobia, em parte, não se encontra visível a olho nu. Louro diz:

Indagados/as sobre essa questão [sexualidade na escola], é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: ‘em nossa escola, nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área’, ou então, ‘nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos’. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses ‘problemas’ a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz... A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir (LOURO, 2016, p.85, grifos da autora).

Com efeito, negar a sexualidade e suas consequências estão entre as principais características do ensino escolar brasileiro. O modelo “escola sem partido” e a MP³⁵ 870/2019 vêm também para institucionalizar via lei o que já acontece no ensino escolar de boa parte das escolas do país. Constitui-se legitimamente, o regime homofóbico de subjugação nas esferas social, política e cultural de corpos e desejos não associados às raízes estruturantes da sociedade por meio da naturalização da sexualidade no viés dicotômico.

Logo, a escola torna-se um local de ampla ação da LGBTfobia, pois atende perfeitamente as condições estabelecidas por Junqueira, (2016)

³⁵ Medida Provisória nº 870/2019 de 1 jan 2019 que dispõe sobre as diretrizes dos direitos humanos do novo governo brasileiro.

Ocorre LGBTfobia quando alguma pessoa sofre constrangimento, discriminação ou qualquer tipo de violência por ser julgada lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, transgênero não importa se realmente é, ou se o agressor apenas imagina que seja, vale ressaltar que a homofobia nasce do preconceito contra a diversidade sexual, pois as vítimas pertencem a diferentes grupos minoritários de orientação sexual (JUNQUEIRA, 2016, p.04).

E não para por aí, são muitas situações vexatórias que marcam a vida dessas pessoas na escola. Entre as muitas possibilidades de sofrimento, é possível destacar algumas como:

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. Por meio dessa pedagogia, estudantes aprendem a mover as alavancas sociais da hostilidade contra [a homossexualidade] antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem (SULLIVAN, 1996, p. 15 *apud* JUNQUEIRA 2009, p.17).

São muitas ações que promovem a LGBTfobia no ambiente escolar respaldado pela sociedade como um todo. Não é possível que um lugar desses possa ser cenário de processos de aprendizagem, em que a questão do sexo seja mais importante que o caráter, a inteligência ou as relações de igualdade entre todos. Se vamos combater a homofobia, transfobia, lesbofobia na Psicologia, temos que pensar qual é o sentido de vivermos no universo onde os seres humanos são classificados em macho e fêmea, homem e mulher, para que isso? Qual é a função disso?

Não cabe mais uma sociedade parcial centrada num universo viril privilegiado que exclui homens homossexuais passivos porque ‘recebem’ um pênis numa relação sexual e não aceitam mulheres também homossexuais por não possuírem o falo. A fuga desse tipo de ambiente é mais que compreensiva é até natural, pois ninguém vai conseguir investir parte da sua existência em frequentar lugares com toda essa hostilidade.

2.2.2 Políticas Públicas, Planos e Programas Nacionais na Educação para a Diversidade

Quaisquer que sejam as políticas públicas a serem construídas ou desenvolvidas para atender às necessidades e direitos das pessoas LGBT devem resguardar suas ações. As Políticas Públicas que visam à promoção e proteção da população LGBT estão embasadas nos princípios assegurados na Constituição Federal de 1988 (CF/88), que garantem a cidadania e

dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988, art. 1.º, inc. II e III), reforçados no objetivo fundamental da República Federativa do Brasil de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3.º, inc. IV).

Assim, antes de falarmos das principais políticas públicas no campo da Educação, precisamos estar cientes do dispositivo constituído na Carta Magna nacional uma vez que o direito de liberdade de gênero e orientação sexual é uma realidade recente. E conquista nesse sentido vão acontecendo, entretanto, estamos longe de um processo de independência, pois o controle social apenas se desloca da heterossexualidade compulsória para a heteronormatividade. Assim, ao falarmos das políticas e direitos adquiridos, bem como dos programas sociais estabelecidos pelos governos, precisamos pontuar alguns elementos nas palavras de Miskolci (2016):

A heteronormatividade é um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam. Em nossos dias, a sociedade até permite, minimamente, por sinal, que as pessoas se relacionem com pessoas do mesmo sexo; portanto, ao menos para alguns estratos sociais privilegiados, já não vivemos mais em pleno domínio da heterossexualidade compulsória. Nas classes médias e urbanas, sobretudo metropolitanas, ganhou clara visibilidade a existência de pessoas que se interessam por outras do mesmo sexo. Nesse contexto, não é possível dizer que se nega a elas a homossexualidade, mas a sociedade ainda exige o cumprimento das expectativas com relação ao gênero e a um estilo de vida que mantêm a heterossexualidade como um modelo inquestionável para todos/as. Assim é compreensível que haja tantos casais gays que buscam, com grande dificuldade, adotar um padrão hétero em seus relacionamentos. Isso é clara expressão da vigência da heteronormatividade, dentro do qual uma relação só é reconhecida socialmente se seguir o antigo modelo do casal heterossexual reprodutivo. A demanda recente pelo casamento gay, adoção de crianças e reconhecimento dessas relações como modelo familiar corroboram esse novo momento histórico marcado, mais pela heteronormatividade do que pela heterossexualidade compulsória (MISKOLCI, 2016, p.45).

Nessa perspectiva em que os regimes heterossexual e heteronormativo ditam as formas de comportamento, vamos listar alguns dos programas sociais voltados para a proteção e promoção da população LGBT. Esses programas devem atender as necessidades de pessoa como um todo, incluindo a esfera da sexualidade e do desejo presentes no “currículo oculto”.

O primeiro programa a ser citado é o Sistema Nacional de Políticas para as Mulheres – Sinapom e associado ao Plano Nacional de Combate à Violência Doméstica – PNaViD. Ele é instituído via decreto Nº 9.586, de 27 de novembro de 2018. Entretanto, há mais de dez anos o plano vem atuando junto ao universo das mulheres, na busca de atender as suas demandas específicas. Já na edição do plano de 2006, havia uma preocupação de representação de todas

as mulheres - índias, negras, lésbicas, idosas, jovens mulheres, com deficiência, ciganas, profissionais do sexo, rurais, urbanas, entre outras. No ano seguinte, a 2ª edição acrescenta metas para combater a discriminação através de uma Educação não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica e também pelo enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia.

O plano, em sua apresentação, diz

As mulheres negras, indígenas e lésbicas encontram-se expostas a diversas formas de violência e mecanismos de exclusão na sociedade, e nas políticas públicas ainda são pouco consideradas. A melhora das condições de vida destes grupos populacionais depende de compromisso político que assegure o enfrentamento do racismo, do sexismo, e da lesbofobia, uma vez que reforçam as desigualdades na sociedade brasileira. Por outro lado, o preconceito baseado e disseminado a partir da ideologia patriarcal e heteronormativa, ou seja, a hierarquização dos papéis sexuais de mulheres e homens e a não aceitação de outras expressões sexuais que não seja a heterossexual, impactam por toda vida das mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais (PNPM, 2013, p.84).

À preocupação encontrada com as mulheres lésbicas, bi ou trans, foi dada como resposta, nos postulados do Plano que serviu como referência para o triênio 2013-2015. Em 2015, as resoluções e metas do PNPM se preocupavam com ações de formação para mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais sobre políticas públicas e acesso aos seus direitos, em redes multiplicadoras articuladas ao enfrentamento ao racismo, sexismo e lesbofobia e nas políticas afirmativas de promoção da igualdade de gênero, de raça/cor, etnia e de orientação sexual e identidade de gênero... Além de fortalecer a participação das mulheres negras, indígenas, lésbicas e transexuais na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas (PNPM, 2013, p.86). Na edição de 2016 que complementa o plano anterior e acrescenta novas ações, há um respaldo e fortalecimento das políticas LGBT incluídas nas ações de “Incorporação da Perspectiva de Gênero nas Políticas Educacionais e Culturais” que tem como finalidade “qualificar o tratamento da temática de gênero nas políticas educacionais e ampliar o acesso aos bens e serviços ofertados.” (SNPM, 2016³⁶).

Em 2017 e 2018 surge a Rede Brasil Mulher, O SINAPOM, em substituição ao SNPM, respectivamente associado ao novo Plano: Plano Nacional de Combate à Violência Doméstica contra a Mulher – o PNaVid com objetivos centralizados nos problemas da violência no universo feminino.

O segundo programa a ser citado é a política instituída em 2007 e reeditada em 2018 para enfrentar a epidemia da AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis, tanto para as

³⁶ <http://www.spm.gov.br/sobre/acoes-e-programas/programas-e-acoes-2016>

mulheres quanto para homossexuais e travestis. Entre os desafios do plano está combater as DSTs num contexto limitado pelas condições ou “aspectos socioculturais relacionados às desigualdades de gênero” (CDS, 2014, p.28).

No plano, é estabelecido um compromisso de implementação de ações preventivas contra as doenças, partindo da premissa que há vulnerabilidades particulares que aumentam os riscos à exposição. Assim, esse plano coaduna com as orientações de outro programa: “O Brasil sem homofobia”. Outra meta do programa foi reduzir as dificuldades de acesso ao sistema de saúde, além de capacitar profissionais de saúde para atender melhor esse público. O programa foi estruturado baseado na perspectiva de que

A construção da sexualidade, suas expressões, suas manifestações e seus mecanismos de interdições são determinados socialmente e, portanto, não podem ser explicados única e exclusivamente pelo comportamento. A mudança do enfoque de risco individual e biológico para um enfoque estrutural, a partir da operacionalização do conceito de vulnerabilidade, tornou-se referência analítica e programática no campo da prevenção, sobretudo, das ações junto aos gays, outros HSH e às travestis (DONINI, 2007, p.17).

Pode-se verificar em sua estrutura basal, que o projeto apesar de ser voltado para a saúde das pessoas LGBT constitui-se um avanço significativo no tratamento dado aos indivíduos e muda o paradigma das DST's somente para a diversidade, deslocando para as lutas no campo da prevenção como prioridade. Sobre essa política, não percebi, entretanto, nas atualizações de programa, discussões sobre essa questão a não ser na erotização e no uso do preservativo. A reflexão sobre a eficácia ou não desse modelo de campanha não faz parte do escopo dessa pesquisa, no entanto, desde o início do projeto e até hoje, segundo os dados do Ministério da Saúde, jovens homossexuais masculinos e mulheres trans estão no topo da cadeia de vulnerabilidade devido, principalmente, ao fato de que “muitas dessas pessoas começam a vida sexual sem apoio familiar e sem receber educação sobre sexo seguro.”³⁷

Para além das questões de saúde e na visão mais totalizante do Universo LGBT, os planos nacionais da cidadania dos direitos humanos de LGBTs apresenta um panorama com várias diretrizes e diversas ações que vêm orientando possíveis políticas públicas para o setor desde 2009. Ele foi fruto da I Conferência Nacional LGBT e apresenta duas vertentes centrais voltados para “a formação e promoção do conhecimento, formação de atores, defesa e proteção dos direitos, sensibilização e mobilização (CDS, 2014, p.29)”. E também “à

³⁷ Ricardo Vasconcelos infectologista, do Hospital das Clínicas, na capital paulista, em entrevista a Chloé Pinheiro in: <https://saude.abril.com.br/medicina/homens-jovens-ou-homossexuais-ainda-sao-as-grandes-vitimas-do-hiv/>

formulação e promoção da cooperação federativa, a articulação e fortalecimento de redes sociais, a articulação com outros poderes, a cooperação internacional, em outra linha” (CDS, 2014, p.29).

No campo da saúde, o Ministério implementou também outra agenda voltada para a população LGBT. Nela, há o reconhecimento das dificuldades de acesso ao sistema de saúde, ou até mesmo supressão desse direito. A instituição, por meio dessa política, se compromete a reduzir as desigualdades e ampliar o acesso aos serviços. Nasce dessa agenda o Plano Operativo da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais em 2011 com a missão de enfrentamento dessas iniquidades e consolidação do SUS como ferramenta de acesso universal (Cf. CDS, 2014, p.30)

Pelo exposto, podemos afirmar que o surgimento das DST's, notadamente da AIDS, após o frenesi da epidemia primeira, ensejou muitos motivos para que o mundo LGBT começasse a se deslocar do gueto – o lugar até então fadado a se constituir num espaço de resistência e afirmação de uma identidade que, outrora, não poderia mostrar-se com toda a sua vitalidade fora dos perímetros sociais que haviam se constituído como lugares de proteção em relação ao preconceito – uma vez que essas enfermidades não se restringiram àquele espaço e nem lá surgiram. Dessa forma, o movimento das políticas públicas de enfrentamento propicia a visibilidade das expressões homossexuais, desloca o “gueto” e permite o nascimento de mercado voltado ao público homossexual (FACCHINI, 2011, p.15).

Em suma, percebe-se que há no movimento, toda uma sensibilização política, investimento na eleição de parlamentares LGBTs e proposição de projetos de lei nos níveis federal, estadual e municipal. Lutas pelo reconhecimento do direito à constituição de famílias, reconhecimento de uniões homoafetivas, garantia de direitos quanto à paternidade/maternidade, restrição de comportamentos discriminatórios e reconhecimento de identidade social ou mudança do RG de travestis e transexuais, se assim desejarem, em conformidade com o seu nome social (Cf. FACCHINI, 2015, p.19).

2.3 Gênero e Políticas Educacionais

No campo da saúde, percebem-se avanços importantes na construção da dignidade e saúde LGBT. Entretanto, quando mudamos a chave para o universo da Educação, notadamente da Educação básica, as possibilidades se reduzem e as discussões se acirram. No cenário acadêmico, por exemplo, observa-se um crescimento de pesquisas interdisciplinares e multidisciplinares sobre a sexualidade a partir dos anos 1990 acompanhado do surgimento de

conferências, encontros, seminário, eventos que discutem a temática da diversidade sexual nas universidades brasileiras associadas a linhas de pesquisa e grupos de trabalho.

Enquanto a autonomia universitária permite e discute estudos de gênero e sexualidades nas associações científicas de todo país, a Educação básica é proibida de entrar nessas discussões de forma sistemática, chegando mesmo a ser proibida de discutir os temas. A principal diretriz norteadora da Educação nacional: a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que diz em seus pontos basilares:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - Consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Assim, para escopo norteador basilar da discussão, o texto da lei é o suporte que supostamente vem norteando as políticas educacionais do país. Entretanto, observando alguns dos pontos do texto legal, as questões de gênero, a diversidade sexual ou as possibilidades de identidades não estão expressas na Lei, senão nas entrelinhas, o que, às vezes, torna-se suscetível de interpretações segundo concepções ideológicas de cada governo.

A partir da LDB, o caminho tomado pelo ensino brasileiro segue os modelos implementados pelos governos municipais, estaduais e federais a partir dos seus planos educacionais, também previstos pela lei:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996).

Portanto, são os planos nacionais, estaduais e municipais de Educação, construídos de tempos em tempos, que fixam as concepções e caminhos da Educação nacional. Nisso, o currículo escolar assume papel central, haja vista que os conteúdos a serem estudados são elaborados de acordo como as orientações das redes de ensino, aliado às necessidades definidas pelas instituições de ensino, exceção feita ao conteúdo de História - que obrigatoriamente deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígena e africana. Em outras palavras, a rigidez da lei quanto ao quantitativo de horas (200 dias letivos) não se apresenta para os conteúdos programáticos de ensino e essa fragilidade os deixa refém das mudanças ideológicas de cada momento político.

Partindo desse exposto, é relevante analisar alguns pontos dos principais planos educacionais que norteiam ou vêm norteando a Educação básica do estado do Ceará na atualidade. O Plano Nacional de Educação – PNE referente ao período 2014 a 2024, portanto, em vigor, e o Plano Estadual de Educação do Estado do Ceará referente ao período de 2016 a 2024.

Os planos são os registros dos compromissos construídos para realizar um conjunto de metas no contexto num período de 10 anos para o PNE e 8 anos no caso estadual. Porém, as esferas municipais também elaboram seus planos haja vista que a Educação básica no ensino infantil e no ensino fundamental de responsabilidades dos municípios (LDB, 1996, art. 18).

Os tratados dos planos sistematizam e supervisionam as políticas educacionais a serem implementadas no período de vigor do plano, assim, as metas contidas no plano adquirem força de lei, significando dizer que a aplicabilidade e viabilidade do plano devem ser consideradas durante todo o período de construção do plano. Em outras palavras, os governos com participação da sociedade civil, criam os planos obrigatórios pela LDB que são

submetidos a aprovação legislativa e, assim, para a ser o leme indicativo que irá pautar a gestão no campo da Educação.

Entretanto, como instrumentos de planejamento da política educacional, os planos devem respeitar o previsto na legislação educacional e orçamentária vigente. Suas metas devem incidir no conteúdo das leis e planos futuros, que terão vigência no período de duração do Plano.

Após a Constituição de 1988, o primeiro PNE aprovado vigorou entre 2001 e 2010 e que trazia entre suas metas para ilustrar algumas das incongruências dos governos frente a seus respectivos planos. Uma meta que chamou a atenção foi a:

Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001).

Entretanto, fatos se apresentam em que professores não podem receber bolsas para estudar no programa de mestrado, exceto como último lugar, evidenciando a formação continuada longe de ser incentivada é vista como dispêndio, ou seja, a melhoria da qualidade de um profissional da educação é vista pelos gastos a mais na folha de pagamento e não como uma melhoria da qualidade do ensino que nem é citada como meta³⁸. Vale ressaltar que o governo do estado do Ceará impetrou na justiça ação contra a implantação do piso salarial na carreira do Magistério. Na época, enquanto não estabelecida a sentença desfavorável, o governo do estado do Ceará elaborou via projeto de lei um modelo de proventos para o professor em que o processo de aumento dos salários com a mudança do piso não acontecesse senão apenas o nível de professores iniciantes. Assim, a chegada do piso magistério passou de sonho a pesadelo, não valorizando os profissionais e estimulando o não-estudo uma vez que passa a ser possível a promoção sem titulação e as diferenças salariais entre os professores com e sem doutorado foram reduzidas, entretanto o PEE em seu artigo 3º, inciso VIII diz ter a valorização docente como meta. Resta ainda questionar o que seria valorizar professor para quem concebeu o plano.

Outra meta importante desse PEE para ser comentada aqui é a de “reduzir em 50% a repetência e o abandono”. No entanto, como se vê, a busca por reduzir a evasão é feita de

³⁸ Para longe dos processos de vitimização ou inferiorização da categoria, a possibilidade de estar fazendo esse mestrado só ocorreu pelo fato em que eu estava fora da sala de aula, ocupando um espaço na gestão da escola, uma vez que pedi afastamento e manter a remuneração não são concedidos a todos os docentes, não há clareza quanto aos critérios de quem recebe ou não. Assim, como as promoções sem titulação onde apenas parte é contemplada como o benefício. (grifo nosso)

modo parcial e burocrático em que os professores se não são obrigados aprovar seus alunos, são constrangidos e assediados, em grande parte, para que o façam. Estou usando essa meta, pois ao falar dos alunos LGBT, vamos centralizar na questão do abandono desses alunos. Aqui cabe a pergunta: como resolver o problema da evasão se não se sabe as causas dela ou se nega a existência delas? Há estudos como de Abramovay (2004) que já falam dos problemas de jovens LGBT abandonarem os estudos por problemas relacionados a LGBTfobia.

A evasão escolar é um manto que esconde muitos problemas enfrentados pela escola oriundos da concepção dos próprios Planos de Educação. No PEE 2016-2024 tem-se entre as diretrizes: “garantir a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; impedir, sob quaisquer pretextos, a utilização de ideologia de gênero na educação estadual” (CEARÁ, 2016).

Está evidenciado alguns pontos importantes que é preciso destacar: primeiramente que dentro do processo de evasão escolar existe um quantitativo de alunos e alunas LGBT que “abandonam” a escola e são incluídos/as nas taxas de evadidos, mas que nunca foram ouvidos/as. Assim, dizer que vai reduzir a evasão escolar sem considerar as pessoas LGBT é estabelecer uma meta fracassada, ou invisibilizar cada vez mais a diversidade.

Com efeito, o PEE destaca sua própria “ideologia sobre gênero” e o PNE se omite sobre às questões relativas ao gênero, à diversidade sexual e à identidade de gênero, as práticas pedagógicas sob efeito dominó, serão as principais ferramentas de estímulos às práticas LGBTfóbicas na instituição escolar.

Além dos planos PEE 2016/2024 e PNE 2014-2024, outra política norteadora estava em vigor dentro do período de realização dessa pesquisa. Instituída como “Programa Jovem do Futuro” ou PJF, a política nasce de uma parceria do governo do estado do Ceará e do grupo financeiro Instituto Unibanco. Esse programa tinha como característica central capacitar os gestores da escola numa formação em que as estratégias das instituições privadas fossem incorporadas no universo escolar. A ideia era transformar as práticas pedagógicas associadas as variáveis escolares em números que em determinadas condições poderiam mensurados. Assim, o modelo que passou a ser denominado “Circuito de Gestão” estabelece uma nova fórmula para se pensar a escolar: Metas para resultados de Aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que “a gestão escolar desempenha papel central na organização e articulação de processos e recursos disponíveis”, o modelo capacita a escola, notadamente, os gestores, a utilizar modelos gerenciais dentro do ambiente pedagógico da escola. Pela proposta:

A responsabilização da escola e a priorização das ações atendem a um compromisso profissional e ético que afirma: é preciso colocar a aprendizagem como meta principal de todas as rotinas escolares. Uma afirmação relativamente consensual, mas que só será efetiva quando o estudante estiver no centro do processo de decisão e da gestão da escola. Isso implica fazer um importante deslocamento no trabalho da gestão: mover o foco da escola e colocá-lo no estudante e deslocar o foco do fazer para o resultado (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p.37).

Assim, o programa tenta atuar na gestão da escola, ensinando e capacitando os gestores a se adaptarem ao modelo instituído pelo estado às escolas “escolhidas”. No caso da escola, no ano de 2015. Esse projeto acontece em alguns estados da federação além do Ceará, como Pará e Piauí e traz nas entrelinhas a preocupação do governo em aumentar a nota de referência da Escola, o IDEB³⁹.

Com efeito, o governo precisa elencar estratégias para resolver dois problemas que emperram o avanço de nota no índice: as taxas de aprovação e o desempenho nas avaliações externas. Não é à toa a existência de uma pressão para os professores aprovarem os alunos e também de cursos específicos preparatórios para as avaliações de larga escala. O estado esquece as questões humanas no processo e centraliza seu foco nos números, ao invés de melhorar as condições de trabalho, as estruturas arquitetônicas ou o amparo as minorias como a população estudantil LGBT.

Portanto, considerando as políticas apresentadas que se iniciaram em 2014 e com perspectiva de vigorarem toda a década, há iniciativas que atentam para a constituição e adotam discursos associados às questões das dificuldades da escola na questão das diferenças em termos gerais, porém, nem ao menos superficialmente, referem-se aos problemas LGBT enfrentados diariamente no chão da escola. Mais uma vez, a sociedade brasileira se boicota, legitima o heterossexismo e o preconceito sexual. Onde se dará a afetividade, base suporte para a aprendizagem, haja vista que o campo da sexualidade humana está longe de se restringir apenas ao universo escolar ou alguma questão de valor particular.

No horizonte futuro, as perspectivas LGBT não são as mais promissoras visto que todas as conquistas alcançadas giram na pauta judiciária com resoluções e portaria sem força de lei. Assim, as iniciativas do novo governo que ora assume o comando do país, pode

³⁹Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb)

inclusive, retroceder nas vitórias alcançadas até aqui. Um exemplo claro está na primeira intervenção via Medida Provisória nº 870/2019 que no artigo 43 apresenta as diretrizes do Ministério dos Direitos Humanos:

Art. 43. Constitui área de competência do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos:

I - Políticas e diretrizes destinadas à promoção dos direitos humanos, incluídos: direitos da mulher; direitos da família; direitos da criança e do adolescente; direitos da juventude; direitos do idoso; direitos da pessoa com deficiência; direitos da população negra; direitos das **minorias étnicas e sociais**; e direitos do índio, inclusive no acompanhamento das ações de saúde desenvolvidas em prol das comunidades indígenas, sem prejuízo das competências do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento;

II - Articulação de iniciativas e apoio a projetos destinados à proteção e à promoção dos direitos humanos, com respeito aos fundamentos constitucionais do Estado de Direito;

III - Exercício da função de ouvidoria nacional em assuntos relativos aos direitos humanos;

IV - Políticas de promoção do reconhecimento e da valorização da dignidade da pessoa humana em sua integralidade; e

V - Combate a todas as formas de violência, preconceito, discriminação e intolerância (BRASIL, 2018, grifos nossos).

Assim, como o PNE e o PEE/CE que a antecederam, não há nessa medida qualquer menção explícita sobre as minorias LGBT, nem nas diretrizes nem em qualquer conselho ou órgão que se responsabilize pelas políticas para a diversidade. Ninguém, na prática, se responsabiliza especificamente pelas ações de violências e discriminações por questões de gênero, identidade ou orientação sexual. A expressão *minorias sociais* talvez, no escopo de todo texto, seja o mais próximo que se possa ter em relação à diversidade.

2.3.1 Diversidade e Sexualidade – desafios no cotidiano da escola

Falar sobre diversidade e sexualidade numa perspectiva de luta num contexto regido por concepções do “Escola sem Partido” ou mesmo do PEE, que proíbem as discussões sobre identidade e gênero, é algo ousado e requer uma argumentação com base nas informações acadêmicas, nas realidades sociais e nas demandas sempre crescentes dos jovens e das jovens LGBT.

Uma pesquisa da ABGLT confirma que são muitas as dificuldades de se caminhar pela escola, que se torna uma trilha perigosa, haja vista que lá “muitos LGBTs, por causa de sua identidade/expressão, já foram agredidos/as verbalmente (68%), fisicamente (25%) ou

foram assediados/as sexualmente (56%)”⁴⁰. Assim, tornam-se legítimas e urgentes as reivindicações que as pessoas LGBTs, através do seu movimento geral, buscam junto ao Estado, especificamente “políticas de enfrentamento a LGBTfobia, em especial, no ambiente escolar, no qual o jovem LGBT amarga as primeiras situações de preconceito fora do espaço familiar e da comunidade em que está inserido” (FACCHINI, 2011, p.19). Logo, há um claro comprometimento do indivíduo, do ser, em sua estrutura psíquica que pode sofrer algum ou vários tipos de danos, e, entre eles, certamente, afetar diretamente os processos de aprendizagem quanto no convívio social. Por outras palavras, a vida escolar torna-se um desafio quase intransponível, pois são muitos “tentáculos heteronormativos” que a escola se utiliza contra a pessoa. Sobre isso, Louro nos revela que:

a escola delimita espaços. Servindo-se símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros e crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos, permite também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. Prédio escolar a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2014, p.62).

Assim, importa compreender que essas práticas feitas pelas escolas são embasadas nas políticas educacionais voltadas para o número, a meta, a estatística secundarizando o humano, o afetivo, o pessoal ou mesmo omitindo ou negando o gênero, a sexualidade, a identidade. Essas componentes associadas transferem-se num discurso articulado, segregador institucionalizado, mesmo que implicitamente, para dentro da sala de aula.

Com efeito, há uma série de desafios para os LGBT’s que a escola contempla, ou, por outro lado, diremos que ela é o desafio para os/as jovens estudantes uma vez que, o seu silenciamento por meio de práticas pedagógicas aliada à ausência de políticas públicas que combatam ou minimizem os efeitos da LGBTfobia no âmbito interno, contribui para institucionalizar uma violência cada vez mais emergente e palpável, sobretudo, por parte de quem é o alvo.

2.3.2 Questões de Gênero, Identidade e Currículo

A escola e suas múltiplas práticas são atravessadas pelos gêneros, mesmo que se tente dizer o contrário. Isso implica dizer que não se pode pensar a escola sem que se lance mão das

⁴⁰ De acordo com o Relatório realizado pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – (ABGLT) que entrevistou adolescentes e jovens LGBTs do Brasil.

reflexões sobre as construções socioculturais de um suposto binarismo estável entre masculino e feminino (Cf. LOURO, 2014, p. 93). Logo, discutir questões de gênero – confundidas com a expressão sem sentido de ‘ideologia de gênero’ – é um caminho para desconstruir os paradigmas sociais incrustados nos preconceitos e valores que tanto atingem a minoria LGBT.

Entretanto, essas supostas construções culturais sobre a constituição dos gêneros também são questionadas por Butler (2016), segundo qual o gênero passa a definido como uma “interpretação múltipla do sexo” (Cf. BUTLER, 2016, p. 26). Sobre a discussão que envolve a relação sexo e gênero, a autora afirma:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2012, p.27).

Entretanto, mesmo considerando gênero como uma unidade de experiência, uma designação psíquica ou mesmo cultural que se diferencia dentro de uma relação de oposição (Cf. BUTLER, 2016, p.52), ele é refém de uma desigualdade quanto à responsabilidade social em que a sociedade estabelece suas regras controladoras quase sempre sustentadas por valores sexistas, classistas e racistas. Isso é, os gêneros são afetados de algum modo pela “dinâmica das relações sociais em que os seres humanos se constroem com tal em relação com outros” (CARLOTO, 2001, p.202).

Com efeito, é possível imaginar o cenário escolar como um local, as relações interpessoais acontecem de um modo vigiado pelos modelos heterossexistas, assim não se constrói relações em pé de igualdade e as possibilidades de plenitude se pedem nas proibições ou limites cuidadosamente fixados. Apesar de papéis e gêneros estarem se misturando dentro e fora dos indivíduos em formação, a instituição repousa no controle e permitindo pouca ou nenhuma possibilidade de trânsito para além desses limites.

Por outras palavras, a escola é uma instituição social que se destaca das outras na questão fundamental da formação das sociedades humanas, a partir da sistematização do processo formativo que inculca valores, ensinamentos e normas sociais, mediando entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o(a) aluno(a), procurando formas

para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos (Cf. SAVIANI, 2003, p.12).

A questão é que esses conhecimentos embasadas por valores sexistas, as possibilidades dos gêneros são sufocadas pela ‘determinação’ biológica e as diferenças sexuais rapidamente adquirem feições de transformação social desigual encoberta no manto da naturalidade (Cf. CARLOTO, 2001, p.203). Ainda para Carlotto (2001), concepções de gênero, como o machismo, vão sendo internalizadas tanto por homens quanto por mulheres.

O processo educativo impositivo vai cada vez mais se aprofundando e conduzindo os indivíduos a construir suas identidades pessoais a partir de condição dada, assim os/as estudantes vão engolindo todo um modelo ditatorial para ele seguir, achando que escolheu seu modelo próprio. Cada gênero recebe as referências escolhidas, baseadas em condutas e normas impostas à revelia do sujeito que mesmo inconsciente resiste a essa violência (Cf. CARLOTO, 2001, p.204).

Como movimento contrário de resistência, sujam os conflitos, e nesse ambiente é que se dão as relações de gênero, sustentadas pelas relações de poder que elevam o masculino e rebaixam o feminino. O “problema” é que no meio desse processo, existem pessoas que não aceitam facilmente esses modelos heteronormativos e o caminho encontrado para lidar com esses “não encaixados” é a margem. O modelo acontece de modo bem simples quando se estabelece a partir das nomeações que chamamos de identidade.

As nomeações, que chamamos identidades, ao incluir vários indivíduos em um mesmo grupo, apagam as diferenças entre eles, apagando consigo demandas específicas. As identidades de gênero e aquelas ligadas à orientação sexual são produções do ser social que buscam classificar os indivíduos. A existência dessas classificações se torna um problema quando são usadas para produzir exclusão e violências contra os sujeitos que não se enquadram no grupo considerado “normal” (GTPCEGDS, 2017 p.49, grifos do original).

Os modelos são bem amarrados e fica clara a diferença entre identidade de gênero ligada à estilização repetida do corpo, sob as técnicas sociais de Educação e correção que ensinam as pessoas como serem homens e mulheres a partir de suas características físicas (o sexo biológico) e à identidade de gênero relativa à orientação sexual, em que pessoas são classificadas por conta dos/das parceiro/as de suas práticas sexuais (Cf. GTPCEGDS, 2017 p.49).

Assim, no terreno das identidades, controlar, excluir ou garantir acesso a direitos é perfeitamente possível. Os ‘normais’ e os ‘anormais’ são construídos sem nenhum dedo de natureza divina, mas embalados e vendidos como elementos natural e antinatural,

respectivamente. Na discussão de identidades precisamos, portanto, abandonar o senso comum⁴¹, não podemos relegar a ourem ou à simples prática sexual a nossa própria identidade. Em outras palavras, um gay, por exemplo, pode se envolver sexualmente com uma mulher sem deixar de ser gay, ou mesmo repensar as possibilidades da sexualidade atreladas a outras configurações (Cf. GTPCEGDS, 2017, p.51).

Toda essa discussão em torno da sexualidade humana fica obliterada face:

aos processos de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar que precisa ser desestabilizado. Uma invisibilidade que é tanto maior se se fala de uma economia de visibilidade que extrapole os balizamentos das disposições estereotipadas e estereotipantes. Além disso, as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgêneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola (JUNQUEIRA, 2009, p. 30).

Imaginando uma jovem travesti, começando sua vida escolar, tendo que lidar com todas as pressões a que é exposta diariamente em seu contexto. Para ela, chegar à escola e não ter nenhuma de suas necessidades atendidas, nem ao menos poder melhor se conhecer e se compreender enquanto indivíduo e construir sua identidade, é certamente algo bem difícil. Ela é invariavelmente impedida por essa invisibilidade que compromete sua vida e corrobora para a sua expulsão do espaço público. Isso se configura como uma “das mais esmagadoras formas de opressão. É inquietante notar que alguém que não pode existir, ser visto, ouvido, conhecido, reconhecido, considerado, respeitado e tampouco amado pode ser odiado” (JUNQUEIRA, 2009, p. 30).

Pode-se, dessa forma, perceber que a escola não permite em nenhum momento a inclusão LGBT e o seu currículo está longe de contemplar assuntos pautados nas necessidades homoafetivas. Sobre esse ponto, Louro (2016) faz uma extensa crítica ao currículo escolar. Ela diz:

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Círculos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos. (...) o poder está inscrito no currículo. Como já observamos, a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimentos de outros. Para Tomaz, o poder é precisamente aquilo ‘aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais’. Neste sentido, o autor propõe uma série de questões e não apenas identificar quais conhecimentos ou grupos sociais são incluídos ou excluídos do currículo (e

⁴¹ Em relação à orientação sexual, no senso comum, as pessoas heterossexuais são aquelas que se relacionam com pessoas do “outro” gênero, as pessoas homossexuais se relacionam com indivíduos do “mesmo” gênero e as pessoas bissexuais com “ambos” gêneros.

também de que ‘forma estão incluídos’), mas também verificar ‘como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas (LOURO, 2014, p.89).

Está claro que não há espaço no currículo para as questões de gênero tão importantes para superarmos as práticas sociais machistas que vêm se perpetuando no cotidiano brasileiro. Quando vemos os discursos políticos destilarem ódio ao que chamam de “ideologia de gênero” e os programas nacionais não representarem ou sequer mencionarem o movimento LGBT, fica cada vez mais difícil o diálogo homossexual com a sociedade.

Para além do currículo explícito que contém os conteúdos selecionados para as atividades pedagógicas, existe outro, implícito, oculto que é tão ou mais significativo e tangível que o primeiro. Miskolci diz sobre ele:

O bullying não foi inventado nos últimos anos, o que mudou foi a nossa sensibilidade, com relação às formas de violência que ele expressa. A escola era partícipe do assédio moral de tal forma que, normalmente, a educação era bullying: você entrava e se enquadrava. Havia um currículo oculto, um processo não dito, não explicado, não colocado nos textos, mas que estava na própria estrutura do aprendizado, nas relações interpessoais, até na própria estrutura arquitetônica, que continua a ser normalizadora (MISKOLCI, 2016, p. 41).

O autor associa o currículo oculto ao *bullying* e ao assédio moral todos como o propósito segregador e diretor das práticas heterossexistas, machistas com fins de subtrair à escola dos alunos/alunas LGBT. Por isso, os movimentos para a diversidade vão precisar se fortalecer cada vez mais para amparar-se e precaver-se do ódio gratuito atribuído àqueles ou àquelas que apenas disseram sim a vida e a si mesmos. Nesse contexto social que se promove abertamente a exclusão dos homossexuais, bissexuais e transgêneros do campo de reivindicações de direitos, também se percebe de um conjunto de representações simplificadoras e desumanizantes sobre eles/elas, suas práticas sociais e seus estilos de vida. “A invisibilidade aliada a uma visibilidade distorcida pode tornar-lhes ainda mais titubeante e doloroso o processo de construção identitária” (JUNQUEIRA, 2009, p.31).

3. Escola e LGBTfobia: Construção e concepções da pesquisa.

A construção metodológica para realizar essa pesquisa objetiva discutir possibilidades de resistências e assujeitamentos de alunos/as LGBT na escola fruto de dez anos de observações e convivência como profissional da escola cujos cargos foram de professor regente de sala de aula, nas disciplinas de língua materna (2009-2014); língua estrangeira (2005) e produção textual (2013-2014); professor coordenador de área (2013); professor regente da biblioteca (2014); supervisor do Pibid⁴² (2011-2013) e coordenador escolar (2015-2018).

Longe da neutralidade das observações para a pesquisa, tendo em vista que o pesquisador se identifica no universo LGBT, o trabalho discutiu questões sociais que envolvem esse público e reverberam na sua vida escolar e a partir dela em consonância com as necessidades pessoais do pesquisador, uma vez que no campo social, apesar de ser “necessário que nos mantenhamos distantes do objeto e neutros, é perfeitamente possível ter negros realizando pesquisas da cultura afro-brasileira, jovens pesquisando jovens, mulheres pesquisando mulheres, e assim sucessivamente” (ANDRADE, 2012, p. 23).

A relação de proximidade e a identidade de gênero em comum permitiram traçar estratégias de entrevistas individuais ou coletivas, respostas de questionários simples, apresentações pessoais, trocas de experiências, construção de vínculos e relativa intimidade. Assim técnicas adotadas para a pesquisa, emergiam, quase espontaneamente com o decorrer do processo, como as visitas que foram realizadas nos lares de alguns ou a escolha de locais públicos para conversas ou entrevistas.

O primeiro contato com a escola aconteceu em 2005, no início do Magistério, na condição de professor temporário. Durante uma aula daquele ano, organizando a chamada e ouvi um burburinho na sala, mas não percebi o que era, resumidamente, um aluno, fez uma aposta e conseguiu realizá-la em parte que era “roubar” um beijo na boca dentro da sala. Para além das especulações, a trajetória como pesquisador sobre o assunto começa por esse episódio e a partir dele, pois existem situações além dessa que fogem às percepções superficiais e que vêm à tona e se apresentam claramente, notadamente quando se assume a postura de pesquisador e o olhar se amplifica ao mesmo tempo que se aprofunda. Assim, para realizar o trabalho foi preciso buscar um ponto de equilíbrio, asserenando conflitos pessoais e

⁴² O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do Magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação básica, vinculado, no nosso caso, a UECE.

entendendo que para realizar o intento “era preciso então algo mais do que a empatia e a identificação com minhas/meus interlocutoras/es para produzir um texto etnográfico sobre o cotidiano escolar de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais” (ANDRADE, 2012, p. 23).

Na condição de privilegiado para conduzir pesquisa e para além das questões particulares, inicia-se uma análise do ambiente escolar: enfrentar uma série de problemas, notadamente quando o trabalho é de natureza qualitativa com viés etnográfico. De fato, a pesquisa é qualitativa no sentido de “reconhecer a relevância dos sujeitos, dos valores e significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais” (CHIZZOTTI, 2014, p. 53) e etnográfica, na condição em que requer “a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana para auxiliar a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas” (CHIZZOTTI, 2014, p. 65).

Dos vários problemas que perpassam a condição do pesquisador, destaca-se: a não disponibilidade à concessão de liberdade para o pesquisador; o tempo para estabelecer uma relação de intimidade a partir da convivência e o acesso aos dados, números, pessoas e/ou documentos.

Um pesquisador principiante que adentre àquela instituição, para além de qualquer questão do ambiente físico da escola ou de acolhimento superficial, não seria barrado ou impedido realizar trabalhos dessa natureza. O interessante aqui é o investigador sempre bem recebido e incentivado sob o manto de uma política de acolhimento e gestão democrática, por isso, precisa estar muito atento ao véu de maquiagem que se reveste a escola para atendê-lo, como barreira inicial. Nessa situação, documentos são omitidos, pessoas não querem contato, professores não permitem serem vistos nas práticas de sala de aula. Se a escola for do universo privado raramente se consegue realizar, enquanto que no setor público vai depender muito da composição gestora.

O pesquisador introduz-se no grupo, ocupando um lugar usualmente inexistente, ou “acultura-se” ao grupo, participando dele como um membro natural, a fim de colher os significados contextualizados, captar a realidade complexa subsistente em particularidades, apreender o ponto de vista dos membros, tendo presente todos os aspectos éticos que as revelações e confidências dos investigados implicam (CHIZZOTTI, 2014, p. 71).

A situação é contornada, pois como pesquisador direto com tempo de casa como docente, foi possível identificar artimanhas criadas para boicotar pesquisas escolares que

envolvem participação na sala de aula. Poucos docentes aceitam ter estagiários ou algo que se sintam fiscalizados ou “ameaçados”. A escola não permite ser avaliada por “estrangeiros” e por isso, com muita dificuldade que a realização da pesquisa acontece.

O pesquisador precisa ultrapassar esse primeiro limite, para enfrentar o elemento tempo, pois as pesquisas quase sempre urgentes, não permitem uma construção melhor de intimidade com sujeitos. O processo não é instantâneo, uma vez que:

O etnógrafo nas Ciências Sociais ao pretender compreender, tem para isso que viver dentro do contexto em análise, apesar de não se transformar num autóctone. Assim, a etnografia supõe um período prolongado de permanência no terreno, cuja vivência é materializada no diário de campo, e em que o instrumento principal de recolha de dados é a própria pessoa do investigador, através de um procedimento geralmente designado por observação participante (CARIA, 1999b: 2000d apud ANDRADE, 2012, p.25).

Logo, o trabalho contempla esse requisito com um tempo total de quase 10 anos de pesquisa. Vale ressaltar que todo esse tempo permite conhecer quem são os alunos que assumem suas sexualidades divergentes do modelo heteronormativo. É possível também alcançar o contexto familiar e associado com a vida escolar desses/as educandos/as adquirir uma grande quantidade de dados e observações, uma riqueza para construção e análise da pesquisa em questão.

Nessa perspectiva, foi preciso permanecer em campo, durante um considerável período na vida cotidiana dos membros de uma comunidade, compartilhando de suas “práticas, e concepções, sem prejulgamentos pessoais para compreender a sua cultura. Esse contato próximo me habilitou para alcançar um conhecimento íntimo e amplo, apreendendo não só o que ocorre no local, mas também nas atividades habituais do dia a dia” (CHIZZOTTI, 2014, p. 71).

Uma vez superadas as duas primeiras barreiras, nasce a terceira que é a formação do corpus da pesquisa. Seja documental ou envolvendo pessoas, é muito difícil acessar a esses elementos uma vez que a instituição não colabora, seja por questões éticas ou outra razão obscura. Andrade (2012, p.27), em seu trabalho sobre as travestis na escola, relata uma verdadeira saga para conseguir acesso a elas. A autora comenta que tinha noções da existência de travestis na Educação básica e por isso demandava construir um mapeamento que foi boicotado pelos diretores de muitas escolas do estado, mesmo tendo autorização para a pesquisa cuja aquisição necessitou de uma “ajudinha” da mídia (Cf. ANDRADE, 2012, p. 30).

Um trabalho etnográfico que envolve travestis, transexuais, gays ou lésbica, precisa levar em conta a subjetividade de classificação identitária uma vez que ser gay ou lésbica é fórum pessoal. E se torna quase impossível, chegar para um “candidato” e solicitar sua participação numa pesquisa cuja a evidência é malvista ou se luta arduamente para se manter no anonimato. Andrade (2012) fala que:

O levantamento geral da CREDE/SEFOR pela qual estava responsável, devolvendo-me no prazo de 60 dias. Todas as CREDEs cumpriram o prazo, mas a SEFOR apresentou algumas resistências. Segundo o supervisor, os diretores não ajudaram a disponibilizar os dados solicitados... Mesmo as CREDEs cumprindo o prazo, alguns supervisores relataram que cerca de 60% dos(as) diretores(as) não levaram o levantamento a sério, vendo-o com medo, preconceito e vergonha. Alegavam ter coisas mais importantes para realizar na escola (ANDRADE, 2012, p. 30).

Alguns aspectos que se destacam da fala da pesquisadora: primeiro, confirmando que a escola não está aberta para pesquisa, especialmente, se o trabalho é voltado para LGBT’s; segundo, que o acesso a números ou a pessoas (caso dela) foi dificultado ao extremo pelos gestores que só permitiram mediante pressão via autorização da própria Secretaria de Educação à época e, terceiro, entre as esferas superiores, a SEFOR, é a pior das instâncias em vários aspectos, notadamente ao acesso a informações para pessoas que não são de seu círculo, pois Andrade era vinculada a uma Crede.

Em outro momento, a autora explica que “o resultado da sua pesquisa apontou que dos 184 municípios do Ceará apenas 25 possuem jovens transgêneros matriculados em escolas estaduais. A negação das travestis na sala de aula resulta no confinamento e na exclusão, que as transformam em desviantes e indesejadas” (ANDRADE, 2012, p.07). Em outras palavras, havia apenas 25 travestis matriculadas nas escolas públicas cearenses, o que é uma inverdade, mas que confirma o boicote a uma estatística muito importante na luta contra a travestifobia. Dando uma olhada somente na minha escola, na época da pesquisa, havia pelo menos quatro travestis e dezenas de outro(a)s aluno(a)s LGBT. No entanto, para o escopo do meu trabalho o importante é a análise de conteúdo das histórias orais de alguns/algumas dele(a)s e não o mapeamento quantitativo.

Para realização desse trabalho, não foi, por isso, preciso a autorização da Secretaria de Educação, uma vez que a diretora incentivava, principalmente, os membros da gestão da escola a estudar. Logo, o acesso ao universo dessas pessoas estava aberto e, dessa forma, buscou-se o(a)s aluno(a)s para participar dessa minha pesquisa.

A pesquisa nasceu, assim, motivada pelas possibilidades de acesso a pessoas, dados, documentos, números, práticas pedagógicas, relações interpessoais, convívios variados e um desejo maior de informação, de percepção e visibilização das necessidades de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais na escola. É, sobretudo, uma pesquisa que “descreve os

fenômenos singulares, práticas, comportamentos, interpretando significados a partir das interações sociais de toda a comunidade escolar” (CHIZZOTTI, 2014, p. 71). Considera-se, sobretudo, o “relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida” (CHIZZOTTI, 2014, p. 100).

3.1 Caminhando pelo problema

A autora Andrade (2012, p.23) que ao referir-se às travestis, em sua tese, diz que a “escola para a maioria das travestis permanece como um sonho, enquanto a esquina (a margem) é ainda a realidade” Ouso complementar a sentença e ampliá-la para os demais alunos/alunas LGBT; e, a partir dessa reflexão, estabelecer os três pressupostos basilares deste trabalho:

- I. As políticas voltadas para as pessoas LGBT são quase inexistentes e/ou insuficientes para permitir o pleno acesso à Educação, à escola, às oportunidades de aprendizagem dos estudantes nessa condição;
- II. As práticas pedagógicas da escola são regidas pela heteronormatividade que violentam as individualidades em formação que não se enquadram nos seus domínios, gerando traumas e conflitos, por um lado, e “constrói” indivíduos heterossexuais, machistas, sexistas e homofóbicos;
- III. O contexto escolar como todo, estimula a desistência dos/as alunos/as que não são heterossexuais e isso implica numa extrema dificuldade para manter-se na escola e, por isso, grande parte deles/delas desistem de estudar e entram na estatística de evasão escolar que não considera a LGBTfobia como elemento gerador desse índice educacional.

A partir dessa base de constatação durante os anos de observação durante a fase de pesquisa de campo, evidencia-se que o problema da evasão escolar também pode ser explicado, em parte, pelas violências LGBTfóbicas que assolam a escola. Entretanto, assim como é feito com a evasão escolar, não se pode transformar homofobia ou LGBTfobia em uma rede aglutinadora universal que explicasse magicamente todos os problemas. Assim, descendo ao detalhe, ao ínfimo, buscamos compreender como se dão essas violências a partir das experiências de alguns/as estudantes. Como ocorre a LGBTfobia? Que respostas são ou podem ser dadas? Há alguma resistência possível à sedução heteronormativa?

Por outras palavras, é possível afirmar que os alunos LGBTTT's da escola sofrem mais de *bullying* ou outro tipo de violência escolar que automaticamente os leva ao abandono (evasão) ou a maiores dificuldades na escola? Como esses/essas estudantes se movem dentro da ordem normativa da escola? Como se estabelece suas experiências nesse contexto? Que possibilidades de resistência poderão realizar num ambiente de práticas de regulação do sexo como se verifica?

Observa-se que a Secretaria de Educação, assim como a escola, se preocupam com o fenômeno persistente da evasão escolar, porque há a redução das notas de avaliação da rede como um todo e também dos recursos para o setor. Isso não quer dizer, em nenhuma hipótese, que se busque compreender o problema da LGBTfobia no contexto da escola. E, ao não fazer isso, desconsideram outras possibilidades de enfrentamento. Por exemplo, seria possível compreender que o termo “evasão” não seria adequado à situação em parte de gays, lésbicas ou travestis; pois, para Bento (2011) apud Andrade (2012, p.15) “quando se fala em escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão, quando na verdade haveria um processo expulsão alimentado por uma cultura intolerante e homofóbica”.

Nesses anos de trabalho na escola, se verifica que muitos jovens matriculados/as na escola, de um momento para o outro, desaparecerem do ambiente escolar e pouco ser feito para se resgatar esse adolescente “evadido/a” ou ao menos para saber o porquê do seu sumiço “súbito”. Constatado como um alívio para aqueles e aquelas que não sabem lidar com os problemas e preferem voltar ao conforto do padrão posto e sem questionamentos, como muitas vezes pude ouvir: “Não queria estudar” ou “É um a menos para dar trabalho”.

Todavia, o(a)s jovens LGBT's matriculado(a)s na escola não desaparecem ou se evadem de um momento para o outro do ambiente escolar, há uma série de dificuldades, alijamentos e impedimentos práticos muito característicos para cada segmento de público que abandona paulatinamente a escola - e pouco é feito para resgatar esse(a)s adolescentes evadido(a)s ou ao menos para saber o porquê do sumiço daquele(a)s estudantes gays, lésbicas ou travestis - que têm invariavelmente sido os tradicionais alvos de *bullying* e violência escolar.

Há evidente ruído entre as poucas políticas educacionais para a diversidade e o acesso a essas por parte daqueles que mais necessitam. Na compreensão e na leitura das narrativas de personagens envolvidos procura-se perceber as interferências que impedem o avanço de meninos e meninas e, quem sabe, minorar esse hiato entre políticas e indivíduos.

É preciso ter clareza sobre a reprodução social que se efetiva dentro da escola de forma muito acentuada numa proposta LGBTfóbica oriunda de uma sociedade em que dois

terços dos professores não sabem (ou não se dispõem) a lidar com as questões da diversidade e que um terço das famílias não querem que seus filhos não tenham contato com homossexuais (Cf. ABRAMOVAY, 2004, p.280). Os papéis entre escola e sociedade se misturam, se interpõem e no jogo das responsabilidades deve-se buscar discernir qual a contribuição de cada um. Discutem-se discriminações e preconceitos apoiados em construções sobre a sexualidade, enfatizando a discriminação aos homossexuais nas escolas, tanto pela sua gravidade, por ser uma violação de direitos humanos, quanto pela escassa literatura sobre o tema.

Portanto, o problema é evidenciar dentro do índice de evasão, a componente advinda dos processos LGBTfóbicos e, para isso, faz-se necessário decompor a taxa de abandono para se qualificar o problema. Essa decomposição acontece em parte, no aspecto qualitativo, sobretudo, de modo indireto, via análises das entrevistas e questionários somados as observações de campo.

3.2 Os Sujeitos e o contexto da pesquisa

Apesar da complexidade que envolve as relações sociais, o foco da pesquisa se posiciona na questão da LGBTfobia que emerge dessas relações a partir do estudo das histórias orais de alguns/as alunos/as de uma escola pública estadual de Fortaleza. Assim, por meio da evidenciação das histórias orais de alguns sujeitos selecionados, busca-se compreender as relações sociais a partir da perspectiva de alunos e alunas LGBTs.

Considerando como prováveis causas dos processos de evasão e do insucesso escolar desses(as) estudantes, o resultado de práticas LGBTfóbicas reproduzidas no contexto da escola e na perspectiva da análise de histórias orais em enfrentamento da LGBTfobia no ambiente escolar, busca-se, compreender como são e como ocorrem as práticas de resistência e de questionamentos desse(a)s sujeita(o)s às ações pedagógico-institucionais e às propostas curriculares às quais reproduzem representações LGBTfóbicas.

De fato, o(a)s aluno(a)s acompanhado(a)s encontram-se invariavelmente no chamado grupo de aluno(a)s que tendem ao fracasso escolar: reprovado(a)s, evadido(a)s (mais comum), indisciplinado(a)s ou ainda, marginais e que não querem “nada”. A invisibilidade nessa situação, longe de se dar por motivos aleatórios, é ao mesmo tempo causa e consequência dessas violências, pois desconsideram suas individualidades, sonhos, perspectivas, contextos familiares desafiadores, entre outros aspectos. Apesar disso, a escola, para esses/as aluno(a)s, ainda representa uma esperança para sua sobrevivência, através da busca pela

empregabilidade, pela independência material como sinônimo de vitória ou superação desse contexto desafiador, desagregador e excludente.

O campo de pesquisa foi escolhido, principalmente, pelo fato de que, como membro da gestão da escola, durante a investigação, tive acesso à vida desses/as estudantes, a fragilidade dos mesmos e a dificuldade ou impossibilidade de acesso aos dados desses alunos não me alcançavam devido a minha privilegiada posição durante as fases iniciais dessa pesquisa.

A escola foi fundada para aulas do sistema de ensino da época denominado de tecnicista e tinha disciplinas como técnicas comerciais e técnicas agrícolas. Anos mais tarde foi introduzido os ensinos de 1º e 2º graus, Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente. Atualmente a escola vive dois processos de transição: o primeiro é a mudança de ensino regular⁴³ e para o modelo integral⁴⁴ e conta 450 alunos espalhados nos três turnos, que tende a ser concluído apenas ao final de 2019. O segundo processo de transição é a reconstrução do prédio que pela futura estrutura física será uma escola considerada modelo a partir do projeto que foi prometido a comunidade escolar.

A mudança de prédio é temporária apesar de não ter data para retorno, talvez em 2020 ou 2021, a escola já esteja de volta ao seu local de origem. A sede provisória encontra-se em local próximo.

No ano de 2009, como ser professor efetivo de Língua Portuguesa, nos turnos tarde e noite com o quantitativo de alunos que foi reduzido. Devido a problemas variados e sem qualquer explicação sobre eles, há uma queda significativa de matrícula entre 2005 (2.000 alunos) e 2019 (250 alunos).

Em 2015, em reunião com os pais, a comunidade aprovou o projeto de reconstrução da escola que se iniciou em setembro de 2018 e segue sem data para conclusão. Muitas pessoas não queriam, alegando questões pessoais para não haver a reforma da escola. Muito empenho pessoal da diretora resultou na decisão pela realização do projeto ao invés de uma reforma.

Entre 2015 e 2017 houveram muitos desafios: alunas que não tinham seu nome social aceito pela Secretaria e nem pelos professores; problemas de assédio a alunas trans no banheiro, ocupação por alunos, greve de professores, inserção do projeto Jovem do Futuro, proporcionando intenso ativismo no ambiente escolar.

⁴³ Ensino Regular é o modelo atual de ensino médio que tem aulas em apenas um período seja pela manhã, pela tarde e pela noite. Nessa fase de transição, somente o terceiro ano do ensino médio e o ensino noturno seguem esse modelo agora para 2019, uma vez que as demais turmas do diurno seguem o sistema integral.

⁴⁴ O modelo integral não se refere ao ensino limitado à instrução, ao contrário promove o mesmo e consiste em reter, ao máximo, os alunos dentro das paredes da escola para que os pais possam trabalhar e evitar a captação dos alunos/as para atividades ligadas à prostituição e a drogas.

No final de 2017, o ano letivo foi encerrado com a mudança de prédio. Local provisório, pouco seguro, com salas pequenas, sem refrigeração adequada e ambientes pouco agradáveis, segundo as falas de alunos e professores. A queda de matrícula se acentuou no período, caindo de 670 para 450 alunos no início de 2018. Ao ensino noturno restou uma turma de EJA - Ensino Médio.

Problemas estruturais foram se apresentando e se avolumando, associados ao modelo de escola integral em que os alunos almoçam na escola: tentativas de assalto dentro e fora da escola, expulsão de uma coordenadora, a chegada de um diretor sem qualquer ligação com a escola repetindo o mesmo modelo anterior a nossa gestão e a eleição para novos coordenadores da escola subtraindo a prerrogativa de escolha que o diretor faz para seus cargos de confiança.

A compreensão das relações sociais na escola e suas expressões sinalizam uma concepção de escola que se tem e sua respectiva política pedagógica. A escola se apresenta como fragmento da práxis social em que reflete as contradições dialéticas das relações sociais. (Cf. MIRANDA, 1985 apud ALBUQUERQUE, 1992). Disputas pelo poder e movimentos de resistência e contrários ao sistema exemplificam a complexidade das relações dentro do ambiente escolar.

Entre os principais elementos que compõem o cotidiano das relações sociais na escola, está a disputa entre os movimentos educacionais promotores e mantenedores da ideologia vigente que se estabelecem através do currículo e a dinâmica de enfrentamentos contrárias a ordem dominante ao modelo estabelecidos. No âmbito das relações individuais, pois verifica os conflitos de interesses, as normas ou regras de convivências unilaterais, a mensuração dos desvios dessas normas e o seu obsessivo e incessante combate.

Em meio a essa complexidade, posicionam-se os sujeitos LGBT que frequentam a escola como alunos que atuam no dia a dia, interagindo e se relacionando num contexto de tensões, esquecidos ou negados pela dinâmica social ou invisibilizados nas estatísticas dos indicadores educacionais: Ideb, Idmédio, Evasão, Taxa de infrequência, Índice de reprovação, entre outros.

Todavia, além de se matricularem na escola, muito(a)s aluno(a)s LGTBTT participam de movimentos externos à escola, se apoiam, dizem não ao modelo, brigam por seus direitos e não aceitam serem massacrado(a)s por ninguém. Esse destemor, contudo, só ocorre em grupos, e também por isso, pouco(a)s se disponibilizaram a participar da pesquisa. Muitos não se assumiram ainda e pediram sigilo, outros por não entenderem nossa proposta e outros ainda

por se sentirem inferiores. Enquanto outros perguntavam e tinha interesse de participar com a pesquisa e contribuir.

Sondei alunos de todas categorias, identidades, idades ou cor, e trinta deles se dispuseram a participar da minha etapa da pesquisa que era responder em casa um questionário. Muitos não devolveram e devido a esse fato, onze alunos contribuíram com os questionários e se dispuseram a participar da entrevista que viria a realizar, e, se possível na casa deles em uma visita. Alguns se envergonhavam de suas casas, tanto que dois dos entrevistados escolheram um ambiente público para participar da entrevista ficando subentendido as razões para tal escolha.

Como o escopo do trabalho gira em torno das relações sociais e das descrições qualitativas, foram realizadas quatro entrevistas com os onze participantes para dar continuidade a pesquisa. Eles foram escolhidos por duas razões: cada um segue uma categoria identitária diferente e também foram protagonistas de diversos problemas LGBTfóbicos que sofreram dentro e fora da escola. Alunos e alunas que se definem pertencentes ao grupo LGBTT e que se dispusessem espontaneamente participar do processo de pesquisa.

A relação de proximidade entre pesquisador e entrevistados permitiu traçar estratégias de entrevistas individuais e personalizadas, respostas e dúvidas dos questionários também foram técnicas adotadas para a pesquisa, mas sempre instrumentais adequados para cada interlocutor (a) entrevistado (a), sobretudo, durante a visita aos lares desses sujeitos na tentativa de compreender a vida dessas pessoas quase sempre subjugadas ou afeitas à marginalização e ao escárnio.

Através de entrevistas semiestruturadas e somadas as observações participantes, buscou-se, nas histórias orais, compreender a dinâmica de enfrentamentos e de não assujeitamentos desse(a)s estudantes frente às formas de controle e normas hegemônicas da sexualidade, atualmente reproduzidas em plataformas conservadoras, instaladas, sobretudo, após o Golpe de 2016, e atualizadas ou potencializadas em nossa escola a partir do modelo do “Novo Ensino Médio” ligadas ao currículo proposto definido no sentido de uma escola sem partido.

3.3 Cultura institucional, rotina escolar e trabalho pedagógico: marcas e consequências da LGBTfobia na escola

Os caminhos metodológicos do trabalho precisam necessariamente fazer uma análise das ações pedagógicas da Escola, suas práticas e diretrizes, através da análise de seus

principais instrumentais como PPP, o regimento escolar e os Planos de Aula dos professores para termo uma ideia da práxis da escola. Entretanto, esta pesquisa, além da revisão bibliográfica, prioriza e valoriza as histórias orais dos alunos participantes da pesquisa em conflito com os impositivos perpetrados pela escola, assim o trabalho concebe, naturalmente de uma perspectiva feminista, pós-estruturalista e queer, cujo lugar da investigação é a escola que segundo Lopes (1997) *apud* Andrade (2012):

A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que pode ser desligado ou algo do qual pode se despir. É inaceitável, portanto, que a escola mantenha um relacionamento com os diferentes sobre o domínio do mítico, do inatingível, do utópico, do normatizador, do inquisitorial (ANDRADE, 2012, p.18).

É o que se constata nos documentos acessados durante a pesquisa. Como a escola nega a sexualidade? Para responder a essa pergunta vamos acessar os instrumentais e ver que o Projeto Político-Pedagógico da escola, até o dia 15 de junho de 2018 estava completamente desatualizado, há anos que se vinha tentando articular a sua atualização ou reformulação sem sucesso. Não há horário disponível para os docentes promoverem a sua construção e em muitos casos, ele é feito pelos gestores e apenas assinado pelos docentes. No PPP que tive acesso, não há uma linha, uma palavra, uma alínea sequer que faça referência a sexo, sexualidade, orientação sexual, gênero ou algo que possa remeter a eles.

O PPP da escola só é visto pela secretária quando usa para fins de atas e relatórios para o MEC ou por algum estagiário que vem cumprir seu estágio supervisionado na escola. Assim, o futuro PPP quando for ser pensado, já nascerá desatualizado, pois ele nascerá como um relatório e não como um plano de futuro ou metas que é a sua característica genuína. Por esse mote, professores e gestão vão seguindo o mote da SEFOR, abdicando de sua autonomia e se perdendo em identidade. Ou seja, nem a escola sabe o que é ou o que pretende.

Assim, a cultura instalada na escola é a de resolver o imediato e vai seguindo essa toada, sem uma orientação para médio e longo prazo. Dentro da rotina escolar, as normas e horários vem seguindo o modelo a anos e aulas e planejamentos dentro das possibilidades da escola.

Algumas professoras reclamavam que a escola não tinha projetos, mas talvez a fala delas fosse que a escola não tinha e provavelmente não tem “O seu próprio projeto” uma vez que atividades oriundas de vários programas é o que não falta na escola, como Jovem do Futuro, Enem não tira férias, Semana Cultural, Consciência Negra, Interclasse, Feiras etc. São diversas atividades soltas, cada uma seguindo seu modelo construído por grupos de

professores que pouco ou não interagem entre si, fazendo das atividades, ações pontuais e estanques.

Dessas ações todas, a semana cultural é a única que tem a presença LGBT garantida pelo(a)s aluno(a)s que fazem apresentações de dança e teatro e sempre se destacam na escola. A questão é ser ligado ao lúdico, ao divertido ou a cômico seja mais proposital do que incentivador de protagonismo.

O segundo documento é o regimento escolar que é o documento mais lido e decorado na escola, especialmente, pelos professores ferrenhos a militarização ou disciplinarização dos alunos. Muitos professores cobram da gestão o cumprimento à risca do documento sem margem para flexibilidades e exigem um enquadramento de todo(a)s aluno(a)s no cumprimento de uma série de normas que os próprios docentes estabelecem como as mais adequadas ao longo do ano.

No regimento se prevê as punições por atraso, fardamento, não atendimento ao perfil de notas dos alunos, mas não está escrito nada sobre atraso dos professores, assédio sexual dos mesmos, e nem punições contra o comportamento homofóbico deles. Ele é um instrumento de poder para se perpetuar a cultura instalada em que o professor manda e o aluno obedece e a gestão trate de garantir o cumprimento do instrumento.

Muitas vezes, a gestão foi mal avaliada pelos profissionais da Educação quando descumpria o regimento, permitindo que alunos entrassem fora do horário de início das aulas ou por não estar com a roupa da escola, sem mencionar a discussão sobre o uso do boné.

Ocorreu um conflito na Secretaria da escola sobre o fato de um aluno usar salto alto, esse mesmo aluno estava tentando se assumir, dormia fora de casa, mas não havia contado aos pais sobre sua orientação. O mesmo nunca pode fazê-lo porque a Secretaria da escola ligou para os pais e a seu modo, relatou os fatos que se passavam e o aluno terminou expulso de casa, só retornando tempos depois.

O regimento escolar nunca foi acionado para essa situação, pois a omissão dos profissionais corrobora com suas concepções e preconceitos – uma negação mais dolorosa do que uma violência física qualquer. A mesma Secretária que relutava para aceitar o nome social, se metia na vida particular dos alunos para contar à família sobre suas possibilidades sexuais na escola, sem o menor constrangimento. Nesse caso, quem se constrangia eram os alunos que, no lado mais fraco do poder, não tinha ou não sabiam como se defender, uma vez que assim como o PPP, o regimento escolar não prevê as práticas homofóbicas de professores e funcionários na escola, permitindo a manutenção de uma cultura LGBTfóbica na escola.

O terceiro instrumento foram os planos de curso dos professores da escola como documento de manejo diário nas atividades da sala de aula e base para as principais práticas pedagógicas da escola. Observando os programas, há alguns problemas neles. Sem citar, nomes que poderiam suscitar identificação cruzando, épocas e disciplinas, procurou-se generalizar para efeito de estudo. Em alguns, se pegarmos os livros didáticos são as próprias cópias do livro didático, sem objetivos, metodologia ou métodos avaliativos. Todos, sem exceção, não apresentam atividades para leitura seja do que for ou produção escrita, esta última, reduzida a uma única aula semanal de redação.

Em pesquisa recente havia sido constatado que nas aulas da escola não há momento nenhum para práticas de leitura ou algo parecido, assim como abordar questões homoafetivas, por exemplo, sem leituras ou práticas reflexivas. Escritos no quadro ou lâminas no projetor estão em modelos principais de aula, mas não se vê discutir esses assuntos. Aqui, uma vez instalada a política da “Escola Sem Partido” a escola estará entre as primeiras e não precisará de quase nenhum esforço para se adaptar.

O que chama a atenção nos planos de curso é a sua forma apresentada sugerindo serem instrumentos para atender à coordenação e não como um norteador de práticas de sala de aula. Durante o ano letivo, há professores de matérias e séries similares dando conteúdos diferenciados dos previstos nos planos. Isso significa dizer que unidade de ensino e sistemática não eram bem-vindas entre as práticas pedagógicas segregadoras, homofóbicas e unilaterais.

São muitos elementos que se pode destacar como evidência clara das práticas escolares promovedoras de LGBTfobia. Entre eles, a omissão de atividades que promovam a socialização, as imposições dos sabedores do conhecimento, os beijos permitidos para héteros e para homo não, a falta de respeito com as possibilidades e identidades de cada um, a não aceitação do nome social, os xingamentos, os discursos vulgares, são alguns dos elementos da cultura homofóbica da escola.

O único alento que nasceu em meio a isso foi a “construção” de um gueto dentro da escola, pois como o número de LGBT’s ali era alto, o presidente do grêmio escolar começou a formar esse grupo que defendia os interesses LGBT’s confrontando muitas vezes, os professores e a própria gestão.

4. Aluno (as) LGBTT's e Histórias Orais: Discutindo a LGBTfobia na escola

Nesse capítulo vamos discutir e analisar as respostas dadas pelo(a)s aluno(a)s aos questionários e as entrevistas feitas com foco nos fenômenos de violência, suas descrições para se compreender a realidade da LGBTfobia na escola a partir das falas e experiências vividas pelo(a)s estudantes.

A utilização de dados, números ou estatísticas quaisquer, servirão como um suporte a mais para tentar melhor compreender a realidade, permitindo uma clareza e objetividade quanto as informações trazidas para o estudo. Além disso, as análises que faremos dialogarão com Louro (2014); Bento (2011, 2012); Butler (2003) e Miskolci (2014) na perspectiva das questões de gênero, sexualidade, identidade e educação e também com Foucault (1979) e Orlandi (2007) nas perspectivas das relações de poder e suas consequências no contexto escolar.

4.1 Discutindo os questionários

O questionário foi elaborado com 32 perguntas que tocam diversos elementos/assuntos importantes para melhor compreensão e caracterização do fenômeno LGBTfóbico no contexto desses aluno(a)s. Para análise das respostas dividi o apontamento em 7 tópicos que constituem o universo pessoal do(a)s sujeito(a)s da pesquisa. Foram contemplados os temas e suas respectivas questões:

1. Identidade e Gênero (1, 2, 4 a 6, 9, 10 e 13)⁴⁵;
2. LGBTfobia (3, 7, 20b, 28, 29 e 32);
3. Trânsito no ambiente escolar (11 e 12);
4. Relações interpessoais com os pares (8 e 16);
5. Os professores (14, 15, 17, 18, 25 a 27);
6. A gestão da escola (19, 20a, 21, 22, 24 e 26);
7. O contexto familiar (16, 23 e 31).

⁴⁵ Os números que seguem entre os parênteses correspondem ao número de cada pergunta do questionário aplicado.

4.1.1 Categorizando os dados

O primeiro tópico a ser estudado traz o tema “Identidade e Gênero” que reúne uma discussão sobre identificação pessoal civil, social ou gênero, a questão da orientação sexual e também se o participante conhece as categorias identitárias ligadas à sexualidade ou se ele se identifica com algum grupo, questionamos sobre sexo, sua performance sexual e também solicitamos uma reflexão sobre identidade e gênero.

Ao serem questionados sobre o registro civil pessoal, mesmo que não seja para divulgação, todo(a)s apresentaram seu registro de nascimento como nome usual, apenas dois casos chamaram atenção: um aluno que tinha o nome feminino e foi transportado para um nome masculino duplo e uma aluna que usava o nome feminino social com correspondência de seu verdadeiro masculino, por exemplo, usava Marcela ou invés de Marcelo⁴⁶. Em termos de nome social ele e ela sofreram muito na escola por conta de não aceitarem a situação de vexame quanto ao nome civil.

Ao comparar com a resposta da questão 6, há evidência de que as travestis e os transgêneros são intensamente desrespeitados pelo nome social, pois a resolução jurídica mesmo em pleno vigor não é suficiente para mudar a postura da escola. O tratamento à diversidade na questão do nome é o primeiro registro que fazemos da LGBTfobia, no caso específico de transfobia, em que o nome é usado como apelido para fins de discriminação. Nas observações diretas, pode-se constatar vários relatos dando pouca importância a isso, e, portanto, uma questão menor para quem não precisa se reafirmar diariamente.

Na questão 6, a aluna travesti tem dúvidas sobre sua sexualidade, ela acredita que está “se tornando” transgênero, e o rapaz também se vê como bissexual transgênero. O gráfico 1 apresenta o(a)s participantes a partir da identificação que cada um respondeu no item 6. Assim há alguns pontos para se comentar:

- O número de homossexual cisgênero é quase metade dos participantes, são 5 ao todo 4 gays e uma lésbica;
- A aluna travesti marcou no questionário ficou na dúvida e resolveu tentar a marcar e se colocar como heterossexual transgênero;
- O aluno bissexual transgênero provavelmente tenha marcado o item sem identificar-se bem, uma vez que não vi, em nenhum momento, falar em se relacionar com homens, essa pergunta retomo na entrevista pessoal, o que

⁴⁶ Marcelo e Marcela são fictícios, apenas explicar que ela usa o nome corresponde ao seu de masculino no registro civil.

indica não saber sobre o tema, assim somados aos que não responderam ou disseram que não sabem, percebemos uma grande dificuldade desses jovens em se posicionarem quanto ao gênero e quanto à orientação sexual. Talvez essas categorias identitárias não representem seu universo ou mesmo não pactuem sobre a ideia de preencher a “caixinha”.

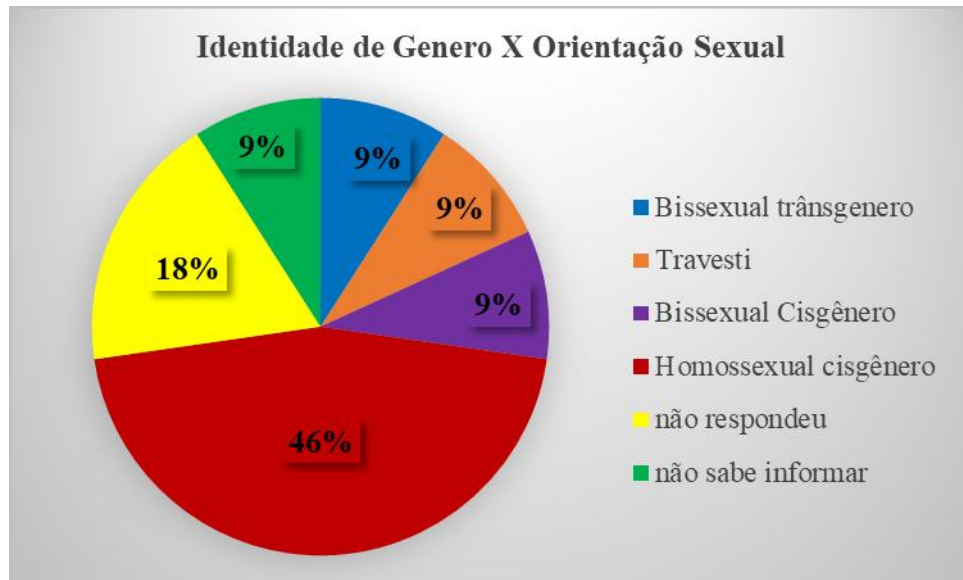


Gráfico 1. Distribuição dos participantes da pesquisa quanto à identidade de gênero e à orientação sexual

Esse primeiro gráfico aponta a classificação pessoal baseada no conhecimento próprio. Em nenhum momento, determinei ou afirmei algum aspecto. Todo(a)s tiveram ampla e total liberdade para se definirem, entretanto, a postura que alguns assumem nos remete a questão da formação do indivíduo em pleno desenvolvimento na escola. Nessa fase da vida, é comum as dúvidas e incertezas quanto ao que quer ou ao que se é. Tanto que considerando o sexo, um aluno disse que não sabia responder a questão, enquanto outro se coloca para além dessas classificações se posicionando como não-binário. Logo, quanto ao sexo, dentro desse tópico, a maioria seria masculina, ver o gráfico 2.

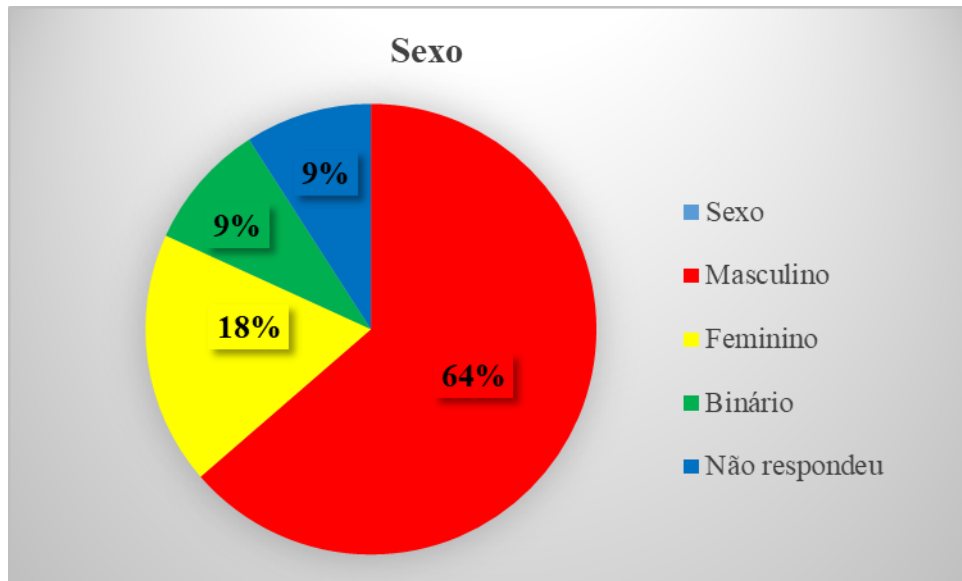


Gráfico 2. Distribuição dos participantes da pesquisa quanto ao seu sexo.

No segundo gráfico, percebemos que a maioria se identifica como masculino e, nesse caso, avaliaram a questão “Cis, ou Trans” mais importante que as condições anatômicas uma vez que há homens transgêneros e travestis considerando do sexo masculino, ou seja, superando a classificação biológica.

Para seguir traçado o perfil, foi perguntado qual a cor que eles e elas se veem.

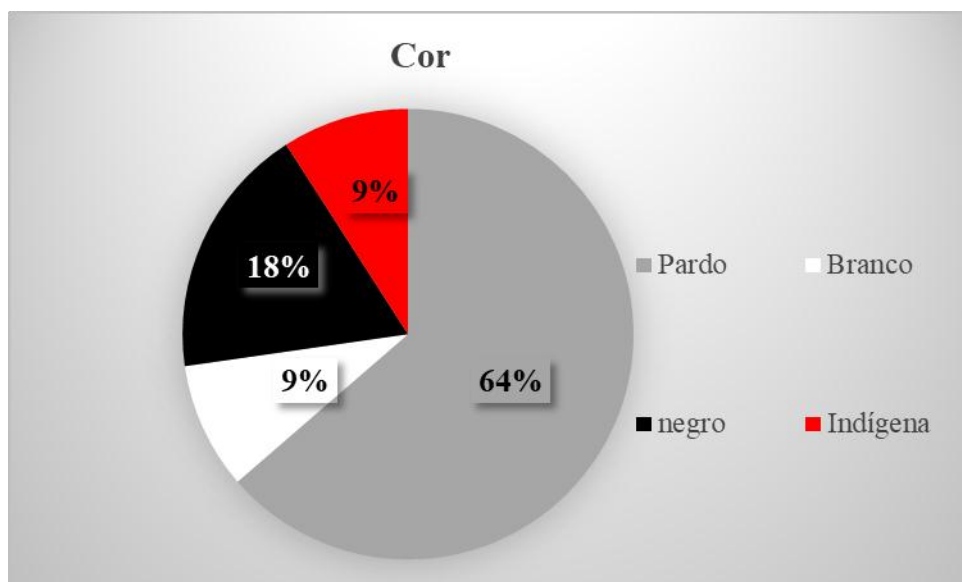


Gráfico 3. Distribuição dos participantes por cor

Assim, para estudo dos apontamentos, temos na maioria um perfil gay (homossexual masculino) de pardos - formando o contingente maior em contraponto com a travesti e o

transgênero para contrabalancear as respostas e melhor perceber ângulos que a LGBTfobia possa assumir ou como ela é sentida por esse(a)s jovens.

Todas essas informações foram obtidas a partir das informações em que ele(a)s apresentaram, e, por último tópico de identificação, perguntou-se sobre o modo que eles receberam ou aprenderam acerca das informações solicitadas, sobretudo, a questão da sexualidade, isso é, de acordo com o questionário, onde seria o lugar onde mais aprendem sobre o assunto.

Nessa pergunta foram das várias possibilidades de respostas como casa com a família, na escola com amigos(a)s ou professores, na rua com amigo(a)s, na Internet e nas redes sociais, na TV e também deixamos um espaço para disponibilizar outro local. O intuito é confirmar a hipótese que a escola se omite a essa questão não apenas pelas nossas observações diretas, mais pela percepção do(a)s estudantes, logo era possível marcar mais de uma observação para se estabelecer uma escala. Obtivemos a seguinte configuração vide gráfico 4.

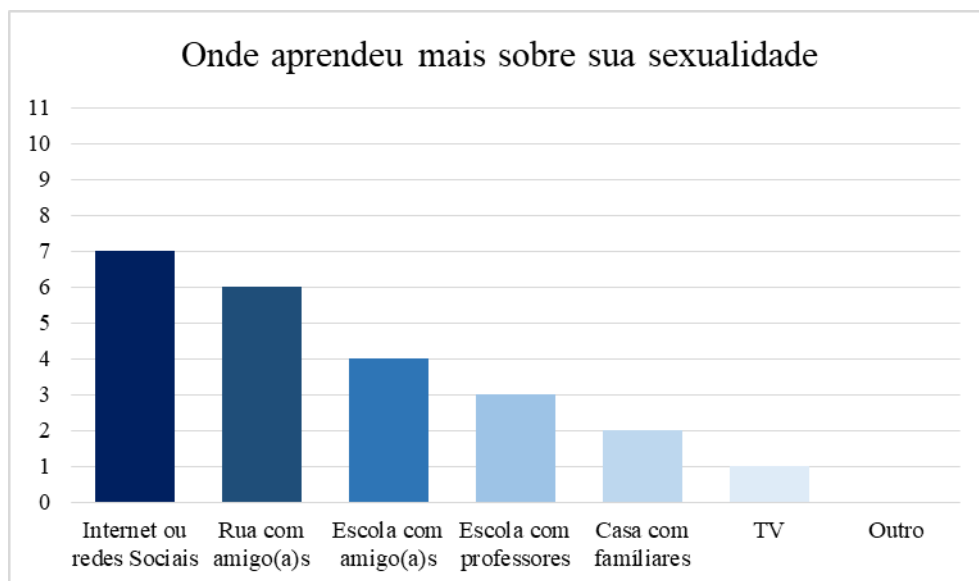


Gráfico 4. Locais onde os participantes aprendem mais sobre sexualidade

Portanto, a partir do gráfico 4 podemos explicar alguns elementos importantes:

- A escola não é o principal local de discussão da sexualidade ou mesmo seu aprendizado para a maioria da comunidade LGBT, sobretudo, quando se considera professores ou gestão, isso desmente as justificativas dos governos que suprimiram dos planos as necessidades de discussão sobre a sexualidade. É possível até afirmar que o governo central mente sobre uma ideologização suposta, uma vez que não há

sequer espaço para uma discussão sobre sexualidade quanto mais de gênero na escola, ou pior: tem ampla ignorância sobre o tema, uma vez que anuncia ditar práticas para os professores sem ao menos ter qualquer qualificação para isso.

- A Internet e a rua se tornam as principais conselheiras para nosso(a)s jovens compreenderem sobre sua sexualidade, se experimentarem ou se identificarem, assim, os riscos a DSTs, depressão, gravidez indesejada, Aids ou até mesmo suicídio aumentam exponencialmente, pois não se tem controle ou base confiável para esses conhecimentos advindo desses locais.
- A família e a escola, por seus professores, pouco atendem as necessidades do(a)s estudantes, e quando fazem, eles têm sexo, masculino e cor, branca, o que intersecciona o LGBTfobia com o racismo. A condição social e financeira não foi equacionada aqui, pois todo(a)s estão na mesma categoria de classe social baixa, um pouco acima da linha de pobreza.
- Outro destaque é que os livros, os jornais impressos, os romances, os médicos, os psicólogos, não foram mencionados por nenhum estudante, mostrando que a desinformação sobre sexualidade ou a informação duvidosa estão em níveis altos porque não há garantias de que o universo onde transitam possa está colaborando da melhor forma possível para a formação desse(a)s adolescentes.
- Essas informações duvidosas não oriundas da academia ou de meios científicos impedem uma melhor compreensão da realidade pessoal que os envolve e também de si mesmos, porque não conseguem nem menos se posicionar onde estão. Responder que são masculino ou feminino, para muitos, foi difícil até mais do que a orientação sexual, já que a visão que se tem é a de definir-se a partir do outro com quem se vive as experiências sexuais.

Para continuar essa discussão e encerrar o tópico sobre percepção e identidade, cruzamos todas as respostas contidas nas questões 1, 2, 4, 5, 6 e 13 do instrumental e montamos uma tabela para resumir as informações. Porém, como esse trabalho procura analisar os percalços da LGBTfobia no indivíduo principalmente, e, portanto, decidi personalizar todos membros participantes da pesquisa. Para isso, vamos estabelecer uma identificação fictícia para as onze pessoas que então responderam ao questionário, considerando a estratégia de codificação por personagens infantis sem qualquer ligação com os estudantes a não ser a nossa percepção pessoal da postura de gênero que cada um(a) assume. A tabela facilita melhor a nossa compreensão identificação dos sujeitos.

| Nome Infantil | Nome Social | Cor | Sexo | Orientação Sexual | Onde mais aprende sobre sexualidade |
|---------------|-------------|----------|-------------|-----------------------|--|
| Eric | Não | Negro | Masculino | Não Respondeu | • Rua com amigo(a)s |
| Jake | Não | Pardo | Masculino | Não informou | • Rua com amigo(a)s • Escola com amigo(a)s • Internet e redes sociais |
| Teddy | Não | Pardo | Masculino | Homossexual Cisgênero | • Internet e redes sociais |
| Robin | Não | Pardo | Masculino | Não informou | • Rua com amigo(a)s |
| Príncipe | Não | Pardo | Masculino | Homossexual Cisgênero | • Internet e redes sociais |
| Presto | Não | Branco | Masculino | Homossexual Cisgênero | • Rua com amigo(a)s • Escola com amigo(a)s • Escola com professores |
| Cafuné | Não | Indígena | Masculino | Homossexual Cisgênero | • Internet e redes sociais |
| Pocahontas | Não | Parda | Feminino | Homossexual Cisgênero | • Rua com amigo(a)s |
| Zequinha | Não | Pardo | Não Binário | Bissexual Cisgênero | • Rua com amigo(a)s • Escola com amigo(a)s • Escola com professores • Internet e redes sociais • Casa com familiares • TV |
| Garfield | Sim | Negro | Masculino | Bissexual Transgênero | • Internet e redes sociais |
| Sininho | Sim | Parda | Feminino | Travesti | • Rua com amigo(a)s • Escola com amigo(a)s • Escola com professores • Internet e redes sociais |

Tabela 1. Identificação dos participantes da pesquisa

A partir da tabela 1, podemos traçar o perfil de nossos sujeitos que sintetizamos na tabela 2, da seguinte forma:

| Perfis | Descrição do perfil |
|--------|---|
| I | Não tem nome social, pardo, Masculino, Homossexual Cisgênero e aprende sobre sexualidade com amigos (escola ou rua) ou na Internet/Redes sociais. Composto por 4 participantes, dos quais dois deles não sabiam se identificar sua orientação sexual. |
| IA | Difere do perfil I pela cor: Indígena |
| IB | Difere do perfil I pela cor: Negra |
| IC | Difere do perfil I pela cor: Branca, alegando que também aprende sobre sexualidade como seus professores na escola. |
| II | Não tem nome social, pardo, Feminino Homossexual Cisgênero e aprende sobre sexualidade com amigos (escola ou rua) Composto por 1 participante Lésbica. |
| III | Não tem nome social, pardo, Masculino, Bissexual Cisgênero e aprende sobre sexualidade com amigos (escola ou rua), na internet/redes sociais, com familiares, professores e até na TV. |
| IV | Tem nome social, mas já alterado no registro, negro, Masculino como se vê, mas tem a genitália feminina, Bissexual Transgênero e aprende sobre sexualidade na internet/redes sociais |
| V | Tem nome social, Branca, Feminino como se vê, mas tem a genitália masculina, tem dúvida entre Travesti e Heterossexual Transgênero e aprende sobre sexualidade com amigos (escola ou rua), na internet/redes sociais e como os professores. |

Tabela 2. Descrição dos perfis do(a)s estudantes

As duas tabelas mostram que os participantes têm perfis bem peculiares, o que torna ainda mais complexa a análise da LGBTfobia e suas variações na escola. E ainda estabelecemos dois grupos para facilitar ainda mais a compreensão leitora e também quando as respostas forem mais próximas umas das outras, fazendo as diferenciações quando necessário. Assim, temos os grupos de perfis como mostra a tabela a seguir:

| Grupo | Perfis | Qte. | Descrição |
|-------|----------------|------|---|
| A | I, IA, IB, IC | 7 | Homossexuais Masculinos Cisgêneros (Gays) |
| B | II, III, IV, V | 4 | Lésbica, Travesti, Bissexual e Transexual |

Tabela 3. Agrupamento dos perfis de análise

No segundo tópico a ser discutido denominado de LGBTfobia, se busca perceber a noção deles sobre o conceito, se sofreram alguma violência dessa natureza ou mesmo se pensam em possibilidades de resistências ou lutas por direitos. Na questão 7, foi perguntado a eles o que era LGBTfobia, e as respostas se traduziram em intolerância, agressão, preconceito contra homossexuais, gays, lésbicas e travestis. Destaca-se que a aluna Pocahontas (perfil II) não respondeu, o que evidencia que não é muito incomum sofrer esse tipo de violência sem saber o porquê ou mesmo sem definir esse problema.

A questão 3 voltada para esse assunto atinge, especialmente, Garfield (perfil IV) e Sininho (perfil V) pois possuem nome social. Entretanto, ao menos no questionário, Garfield

não considerou a questão uma vez que não mencionou. É possível perceber que ele já vê o nome civil não mais como nome social ou apelido e também não mencionou os sérios problemas sobre ser chamado pelo antigo nome feminino. Essa questão será retomada nas entrevistas, entretanto, fica mais claro ainda que o jovem não tinha muitos conhecimentos acerca dos seus direitos.

Todavia, Sininho, a versão feminina da história, retrata o assunto de outra forma. Ela diz que o seu nome social foi motivo de vexame e sua reação era sempre de se sentir inferiorizada e se culpava por sofrer aquela situação. Para ela, o uso do apelido marca uma ação LGBTfóbica e que foi preciso lutar para não mais se incomodar com a atitude alheia.

Outros dois participantes também foram vítimas de apelidos vexatórios mesmo não possuindo nome social. Os dois afirmaram que quando recebiam esses apelidos procuravam evitar o embate verbal ou físico, preferindo o silêncio, mas tinham clareza quanto a natureza homofóbica dos codinomes. São alunos que alcançaram o ensino médio e, assim, puderam pensar em “possibilidades em sua vida social e profissional, mas necessitaram se utilizar de estratégias para conseguir tal feito e resistir aos diversos ataques de homofobia que sofreram ao longo da jornada escolar e permanecer nesse espaço, onde poder e estratégias andam lado a lado” (Cf. FERREIRA, 2015, p.115). Butler (1998) afirma que a sociedade também estabelece uma espécie de verdade a partir do momento em que nomeia os corpos dentro da ideia binária e, automaticamente passa a perseguir quem não se encontra enquadrado no modelo, restando a esses últimos, buscar estratégias para resistir às violências existentes no grupo onde se inserem (BUTLER, 1998 apud Cf. FERREIRA, 2015, p.115).

Um negro e outro estudante usavam salto alto na escola, tinham posicionamentos claros quanto a sua homossexualidade, mas assim como Sininho “abdicar da condição de macho” e transgredir para a condição atribuída às mulheres ou ao universo feminino requer coragem para enfrentar o machismo heterossexista da escola. Sobressai-se duas marcas da LGBTfobia na escola: O uso do nome social e a construção de apelidos vexatórios, sobretudo, para quem vai se aproximando do universo feminino, ou seja, as *performances* que tendem ao feminino são atingidas mais amplamente quanto a essa questão.

Ampliando a discussão, não apenas para o apelido, mas para a percepção de ser alvo da discriminação na escola ou fora dela, foram questionados e todos afirmaram terem sido vítimas de discriminação sexual na escola por funcionários da Secretaria da escola; professores dentro e fora da sala de aula; na rua; no trabalho, ou seja, a prática discriminatória atinge a todos e todas, mas como seria essa ação direta, via percepção deles?

Os alunos do perfil I afirmaram que foram alvo de insultos na rua quando iam passando ou à espera do ônibus no terminal rodoviário, enquanto que na escola a situação era ainda mais pessoal piadas, apelidados e provocações verbais na escola, por “andar” com as garotas, não ter uma voz grave ou o esporte que pratica não ser o futebol. O que sugere a violência diretamente ligada a transgressão dos papéis sociais atribuídos a meninos e a meninas embasados pelas autoridades política onde as bonecas ou a cor rosa é para as moças e o futebol ou a cor azul para os rapazes.

Presto (perfil IC) afirma que ainda sofre *bullying* até hoje de um colega que o persegue até hoje, enquanto Eric (perfil IB) se diz vítima de ação homofóbica de um docente da escola. Por questões de medo ou insegurança, ambos não quiseram entrar em detalhes sobre essa pergunta, pois acharam que eu poderia tomar alguma atitude que complicasse a situação deles ainda mais, preferindo o refúgio do silêncio.

A vulnerabilidade se estabelece a partir das relações de poder instauradas no contexto citado. O professor domina pela questão da nota ou da reprovação e o colega usando a força física e a pressão psicológica, ambos se respaldam a legitimação do sistema educacional sustento no modelo heteronormativo padrão.

Dos jovens do perfil I, a escola se apresenta como o pior lugar em termos de discriminação, já que a demonstração de elementos atribuídos ao sexo feminino acontece mais na intimidade para a Educação/aprendizagem do jovem. Só um dos que se considera “afeminado” descreveu insultos na rua ou no terminal de ônibus, assim, a escola para eles é um lugar perigoso de luta e embates e não de segurança e tranquilidade.

A aluna Pocahontas (perfil II) apesar de não ter definido o conceito de LGBTfobia, retrata uma situação vivida na escola: “Um dia estava passando mal, deitei no ombro da minha companheira, quando a “mulher da coordenação” veio perguntar se a gente queria uma cama”. Isso aconteceu na porta da Secretaria e da direção da instituição e o assunto se perdeu ali. Elas não reagiram, senão com uma postura corporal e um desdém. Nota-se aqui a clara relação de descaso da escola para com essas alunas.

Essa sua companheira que durante a escola tiveram um relacionamento, resolveu adotar sua condição de homem, provocando o rompimento da relação tempos depois. Agora, Ele, Garfield, também nos descreve a cena envolvendo alguns de seus professores que, segundo ele, já tinham conhecimento do seu nome social (hoje nome oficial) e utilizavam dessa transição de nomes como estratégia de punição na sala de aula. Funcionavam assim: quando ele praticava algo considerado como “mau comportamento” pelos docentes, era

chamado à atenção em voz alta pelo nome antigo (que ainda era o oficial) no meio da sala de aula, em frente aos colegas.

Aqui vale ressaltar um outro elemento do multifacetado fenômeno de LGBTfobia: o uso de estratégias pedagógicas para legitimar a ação de disciplinar os alunos. Apesar de estarmos falando de um nome social, um aspecto é diferente, não se trata mais de um insulto ou apelido de um colega, temos uma grave marca da Transfobia na escola. É comum na prática docente, desconsiderando o mérito do certo ou errado, retirar alunos de sala de aula que não estejam prestando atenção a aula em conversas paralelas ou mesmo impedindo as exposições dos professores. O ocorrido, porém, discrimina o aluno uma vez que ele poderia ter sido retirado de sala, a prática mais comum para todo(a)s aluno(a)s da considerado(a)s indisciplinado(a)s.

Os profissionais sabiam da alteração do nome civil para o nome social na chamada e mesmo sem atender a resolução jurídica, faziam questão de pronunciar o nome civil no início das aulas, costumeiramente. Acontece aqui nessa situação o fato agravante que não era o momento da chamada de presença e sim para chamar atenção do aluno. Ou seja, a medida punitiva teve duplo caráter: chamar a atenção perante os colegas, por um lado, e discriminar a questão sexual pelo outro como estratégia de exibir alguma autoridade, comumente e erroneamente entendida como moral. Outro aluno, Zequinha, também comenta que sofreu críticas dos professores que não deveriam fazer parte das estratégias pedagógicas.

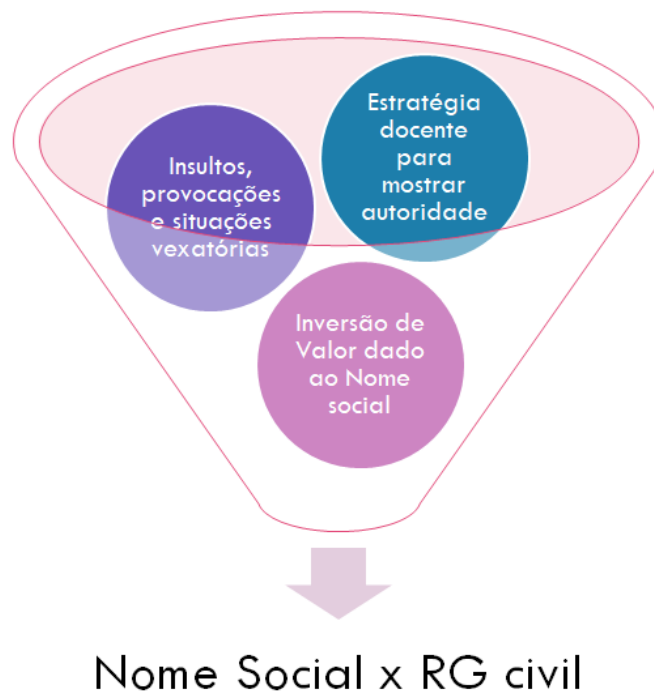


Figura 3. O uso do nome social

O nome social é uma escolha pessoal que o indivíduo usa para, entre outras coisas, se afirmar e se reconhecer socialmente. Uma vez regulamentado pelo **DECRETO Nº 8.727**⁴⁷, de 28 abril de 2016, as instituições recebem a recomendação de aceitar o uso do nome social, entretanto, o não reconhecimento ou descaso sobre a questão não gera nenhuma sanção contra a instituição ou seus docentes, e dessa forma, só o acionamento da justiça é que pode salvaguardar transexuais e travestis.

É interessante perceber onde a discriminação acontece. Pelo que compreendi no campo, não é exatamente no nome social a discriminação, mas no não reconhecimento do mesmo por uma parte de profissionais em seus discursos transfóbicos: “*Só aceito se o nome tiver registro civil – RG, do contrário desafio essas recomendações*” ou “*pra que essa invenção*”.

É na fase de transição que a transfobia atua em que o nome antigo é usado para acentuar a discriminação, por um lado e nome novo é distorcido e pronunciado em tons debochados e discriminatórios. Garfield se livrou dessa situação somente após a mudança em cartório. Para ele, as pessoas fazem isso de propósito, apenas para machucar, ferir de algum modo. Isso significa dizer que a resolução se impõe em meio a imenso conflito, e isso se reverbera no preço alto que transgêneros pagam para ter reconhecido seu nome. Vale ressaltar que os gays não entram muito nessa seara da questão do nome uma vez que não se sentem prejudicados desse modo. Três participantes disseram que é a justiça que deve reconhecer o nome social, ou a instituição, ou seja, a vontade pessoal seria subjugada ao indulto jurídico ou à norma escolar (questão 10).

Esse olhar para si mesmo, permite perceber vestígios da LGBTfobia nas ações cotidianas da escola, mas para ampliar o olhar e pedir para os participantes refletirem sobre o outro. Foi questionado se eles foram testemunha de situações homofóbicas ou transfóbicas, na escola ou fora dela. Se posicionar na condição do outro, amplia a percepção e ajudar no processo de discussão.

As respostas para a questão 29 dadas pelo grupo A, afirmam-se serem testemunhas de insultos, de apedrejamentos, agressões variadas, no colégio e fora dele, dentro da sala de aula, em casa, especialmente, motivadas pelas *performances* da fala e estilo de andar, chegando a ouvir impropérios do tipo: “*Você deveria morrer por ser gay*”, dito por um rapaz. O grupo B também cita os mesmos locais e discriminação e acrescenta o banheiro da escola: “*alunos jogavam água em uma travesti enquanto ela fazia suas necessidades fisiológicas*”.

⁴⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm

Considerando suas várias possibilidades podemos caracterizar a discriminação contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais como um “polvo” repleto de tentáculos pegajosos que se grudam e acham modos de ir se misturando, se infiltrando em todos os lugares.

A pergunta seguinte instiga outros questionamentos, requerendo deles não mais o envolvimento pessoal protagonista ou testemunhal, mas as notícias e relatos dentro do colégio. Perguntou-se sobre fatos ou eventos dentro desse contexto de violência que tinha alguma notícia ou que gerou alguma repercussão no ambiente. Do grupo B dois casos são bem emblemáticos, pois ocorre em resoluções diametralmente opostas. Zequinha foi ter com um determinado professor sobre medidas contra a homofobia que havia sido informado e recebeu do professor a resposta: “Vá para o inferno, seu gay” como resposta direta. É indesejável receber esse tipo de resposta em qualquer contexto, sobretudo, vindo de um profissional que é vinculado a atividades religiosas.

Nesse caso, mais uma vez, o aluno silenciou e a notícia não alcançou a gestão, pois não havia testemunhos e as palavras de um ou outro se mediriam tendendo para o mais forte. Já Sininho, relatou que um colega foi punido pela gestão da escola, ao discriminá-la. É mais fácil punir o lado mais frágil (o aluno) do que o profissional que age sorrateiramente e não teria a coragem de assumir-se publicamente. No grupo A, nem todos dizem ter escutado relatos de casos homofóbicos. Destaca-se que a resposta negativa foi dada, não por coincidência, pelo aluno branco, o que nos remete a afirmar a necessidade de se aprofundar ainda mais essa pesquisa interseccionando a LGBTfobia e Racismo, apontadas nessa direção pelas respostas de Jake. Consoantes os relatos das respostas, a gestão não foi informada ou porque os alunos não sentiram coragem para o enfrentamento ou não veem possibilidades de retorno positivo, sobretudo quando há professores envolvidos.

No último questionamento sobre a percepção que ele(a)s tem sobre a discriminação sexual⁴⁸, foi perguntado sobre as possibilidades de mudar o quadro no contexto do colégio (pergunta 32) ou se participam de algum movimento de resistência (questão 20b). No grupo A, ninguém participa de qualquer luta coletiva, e, por isso, e apesar de sentirem necessidades de discutir sobre questões de gênero com toda a comunidade escolar, de modo tímido, sugeriam rodas de conversas, aulas interativas, palestras ou campanhas, mas não detalharam como. O grupo B, apenas Zequinha participa dos movimentos como a Parada Gay, e mesmo assim, embora afirmarem que é preciso lutar pelo acesso a seus direitos, não sabem como fazer.

⁴⁸ LGBTfobia pode ser traduzida aqui como violência de gênero ou sexual, ou discriminação de gênero ou sexual (grifo nosso)

Está evidente a pouca ou nenhuma politização do(a)s LGBTs da escola. Sabem algum assunto de modo esporádico, sentem na pele a discriminação, mas calam-se diante das situações barradas pela ignorância ou o medo paralisante exercido sobre ele(a)s, superando, inclusive, a vontade pessoal de quererem serem reconhecidos e aceitos, inclusive, pelo nome que lhes aprouver (questão 10).

O terceiro tópico do questionário avalia o trânsito que LGBTs têm dentro da escola, nos corredores, no pátio, na sala de aula e demais ambientes da escola. As questões 11 e 12 atentam para esse assunto, ainda que centralizando na questão do banheiro. A intenção é saber a percepção que todos têm do banheiro, haja vista que a escola não disponibiliza um terceiro banheiro. Para o grupo B e a maioria do grupo A deve permanecer o modelo atual e apenas as travestis poderiam usar o banheiro feminino, enquanto gays deveriam usar o banheiro masculino “normalmente”. Entretanto, dois alunos gostariam de ou usar o banheiro feminino, mesmo sendo homossexual masculino (Cafuné) ou que houvesse um banheiro unissex (Jake) para resolver esse problema.

O tópico seguinte retrata um pouco as relações interpessoais que o(a)s estudantes têm um(a)s com o(a)s outro(a)s e para isso perguntamos sobre o seu envolvimento com pessoas nas suas mesmas condições⁴⁹. Felizmente, no grupo de gays, não há empecilhos em se resolverem quanto as essas questões, a justificativa é sempre ligada a importância maior ao caráter do ser humano do que propriamente na sua sexualidade. É notório na fala de alguns alunos da pesquisa, que há um quantitativo bem maior de gays na escola que a pesquisa não teve acesso. Garfield estima em mais de uma sala completa de LGBT's considerando um universo de 670 alunos.

Alvo de vários comentários e denúncias, os professores foram avaliados no tópico 5 em que as perguntas envolvem a sua identidade ou condição (Questões 17, 18, 25 e 27) e os conteúdos transmitidos (14), apoiados em seu material didático (15). Várias perguntas que buscam compreender se eles percebem os seus professores, se sabem a sexualidade dele, se isso importa para eles e se acham que ter um docente LGBT interfere em sua aprendizagem.

As questões 17 e 27 se entrelaçam enquanto uma pergunta se você aceitaria um professor gay, por exemplo, a outra questiona se a condição do professor alteraria o seu aprendizado. Todos têm clareza que não teria qualquer problema em ter um professor em condição similar a deles, até gostariam de ter, pois não veem nenhuma influência pedagógica

⁴⁹ Não seria de se estranhar LGBT's se escondendo ou evitando contatos com outros LGBT's. Isso é muito comum no universo masculino em que os chamados gays “afeminados” são excluídos por outros gays que assim não identificam e nem se consideram. (Grifo nosso)

a não ser positiva porque poderiam desenvolver uma afetividade maior e, conseqüentemente, melhorar seu próprio rendimento.

A questão muda de discussão quanto a possibilidade de fazer uma diferença entre um docente heterossexual de um outro, pois dois gays destoaram da resposta. Um não respondeu e outro disse que faria distinção em ambos os casos observando as respostas anteriores eles se referiram a capacidade de perceber a condição/orientação do profissional e não em discriminar como se propunha o questionamento. Em todos os casos, as justificativas giram em torno da capacidade e do caráter do docente e não na sua identidade de gênero que seria algo secundário, para eles.

A questão 25, seguindo o quinto tópico, quer saber se eles sabem que têm professores homossexuais. A pergunta testa a capacidade de percepção deles, uma vez que há pelo menos dois profissionais que são gays não-assumidos publicamente. Essa pergunta tenta fazer com que o(a) participante saia do seu universo e veja outras possibilidades para além do seu próprio nariz. A existência de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais se restringem apenas para os alunos em quantidade variada, segundo Cafuné, Jake, mas envolve também mais de um professor, para os demais membros do grupo A e todo o grupo B. Ou seja, a maior parte deles tem consciência, clareza e percepção bem aflorada sobre a realidade que o(a)s cercam.

A última questão sobre esse tópico, analisa conteúdos sobre sexualidade ministrados pelos professores. O grupo B foi taxativo: “não aprendemos nada” e o grupo A tentando titubear, dizem que viram alguma coisa sobre a questão do respeito, dos valores cristãos como perdão e amor ao próximo, mas nada específico sobre sexualidade ou alusivo a questões de gênero. Portanto, quem defende a ideia da “Escola Sem Partido” ou do fim da “ideologia” de gênero deveria se inspirar a escola, porque com certeza não a conhece. Se discute tanto o suposto e falso kit gay e não é de se espantar quando 3 dos membros do grupo B dizem que o material didático traz uma ampla variedade de conteúdos sobre sexualidade, que nunca leram, pois na questão 13 foi perguntado sobre as fontes de informação sobre sexualidade e nenhum dos três citou o livro de didático como fonte de estudos. O que leva a avaliar que a resposta ou é para agradar ao pesquisador ou então se encontram influenciados pelos discursos de ódio que afirmam haver doutrinações na escola seja de gênero ou político-partidária.

O grupo dos gays corrobora com a observação direta do material didático em que não há qualquer ação, menção, sugestão sequer sobre as discussões de gênero, exceto por parte do Príncipe que diz ter conteúdos sobre sexualidade, mas assim como as jovens do grupo B não diz nem qual livro e nem qual é o conteúdo apresentado.

O sexto tópico analisa a gestão escolar englobando os itens 19, 20a, 21, 22, 24 e 26. A discussão gira em torno das práticas de controle que a escola possa reproduzir na figura de seus gestores. Será que atuam frente aos comportamentos não previstos pelo padrão social ou diferenciados e barrariam uma profissional lésbica na escola ou mesmo fariam distinção em relação a um professor reconhecidamente homossexual?

Do comportamento ou postura que a gestão deveria tomar na escola, defendem que os gestores não impeçam o acesso aos LGBTTs na escola e afirmam que a gestão permita que se matriculem (acesso ao direito). Para não matricular alguém, ou burlar a lei de acesso, seria necessária uma movimentação de bastidores para negar a matrícula. Percebeu-se essa prática quando se desconfiava dos alunos usuários de drogas, somente, pois, para os LGBTs, o processo de exclusão é posterior e ocorre a partir do dia a dia do colégio, isto é, o aluno é induzido ou impelido ao abandono. (Cf. BENTO, 2011, p.555)

Quanto à questão 20a, procura-se avaliar a questão do fardamento, entretanto, é preciso dizer que o regimento escolar foi construído entre gestores e professores e se constitui homofóbico quando prever o modelo binário: “Meninos calça e blusa da farda”, “meninas saia ou calça e blusa da farda”. Uma travesti adoeceu nessa situação, sendo impedida de usar a saia como as outras moças. Nessa questão é pedido o posicionamento deles quanto ao papel do gestor ao fiscalizar a indumentária do(a)s aluno(a)s. Argumentam os autores, que a opção da escola pelo fardamento obrigatório é uma medida de segurança para quem entra ou sai da instituição, mas isso não é levado em consideração quando o grupo B pede o fim da fiscalização do vestuário, pois, segundo eles, os heterossexuais não são fiscalizados ou não sofrem barreiras visto que as roupas atendem só às necessidades deles.

O grupo A também concorda com o fim da fiscalização da indumentária e acrescenta que a fiscalização de comportamento é uma estratégia a mais para discriminar pois cada um teria o direito de vestir ou se comportar como lhe aprouver, portanto, o regimento escolar adotado e fiscalizado pelo núcleo gestor é transfóbico quando desrespeitou o direito da travesti de vestir a roupa feminina, obrigando-a ou barrando-a na porta de entrada da escola. Testemunhado por muitos, as várias vezes que a travesti trocava de roupa no meio da rua, na porta da escola, antes de ultrapassar o portão da escola. “A travesti subverte a distinção entre os espaços interno e externo e zomba efetivamente do modelo expressivo do gênero e da ideia de uma verdadeira identidade do gênero” (BUTLER, 2016, p.195). Essa subversão evidencia a LGBTfobia, pois se constitui numa resposta ao modelo binário institucionalizado pela escola. Não se pode esquecer que “o gênero adquire vida através das roupas que compõem o

corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada... Mas as formas idealizadas dos gêneros geram hierarquia e exclusão.” (BENTO, 2011, p. 553)

A estratégia da aluna era prometer ir ao banheiro vestir a roupa masculina, assim que acessasse à escola, mas não realizava a combinação. Os maiores incomodados, os professores iam “tirar” satisfações com a direção, pois isso era mais importante do que ministrar sua aula, uma vez que parava a aula, ia à coordenação, criava uma celeuma, expulsava a aluna de sala e por 20 ou 30 minutos sem aula efetiva para os discentes.

As questões 21 e 22 desafiam o(a)s jovens a refletir sobre práticas pedagógicas da escola e responder se a gestão aceitaria professores LGBT’s, por exemplo, ou se faria alguma distinção entre uma professora Travesti e um professor Gay. O grupo B ficou dividido: metade acha que a gestão aceitaria e não faria qualquer distinção, mas para Sininho isso seria diferente, pois ela evadiu-se da escola e frequentando outro colégio. Para ela e para Garfield, há dúvidas quanto à aceitação ou discriminação de uma professora travesti.

O grupo A também divergiu sobre a questão da distinção, segundo eles, o professor gay seria aceito pela escola, haja vista já existir, sendo comum até. A travesti poderia até ser aceita como professora, mas certamente, sofreria discriminação para alguns deles, enquanto outros não responderam ou disseram não saber responder.

Há uma discussão sobre o papel de ser homem ou ser mulher, de um certo modo e dependendo do contexto, o gay cisgênero não transgride totalmente a noção heteronormativa dos papéis, sobretudo na questão da aparência externa. Nasce aí um espaço para o limite onde se pode ir, você é gay, mas só pode ir até aqui. Uma vez pactuados essas condições, o professor gay atua normalmente em uma condição pedagógica assexuada. Todavia, a travesti desafia as margens desse limite, ela quebra essa barreira e se torna ré nesse contexto e sofre pressões discriminatórias.

A gestão é responsável pela coordenação e bom andamento da rotina escolar, além de estimular os professores a trabalhar com projetos. Algumas vezes, o próprio grupo gestor elabora projetos que concebem sendo importantes para resolver alguma questão da escola como trazer psicólogo(a)s para atender as adolescentes gráficas que vez ou outra aparece, por exemplo. Perguntando se haveria algum evento sobre sexualidade na escola, os dois grupos mencionaram uma palestra de SEFOR em 2017 em parceria com o grêmio escolar sobre o tema da diversidade promovido na escola, como única atividade com esse viés e que eu também não me recordava.

A última questão confronta o tratamento dado a professores e alunos LGBT pela gestão seria o mesmo, consoante a percepção dos alunos. O grupo B, diz que sim devido à

ausência de respeito na forma de lidar notadamente com o(a)s aluno(a)s, enquanto que o Grupo A afirma que não há qualquer distinção entre ser gay para estudante ou docente. Daí nos remete a pensar nas diferenciações e níveis de preconceitos em que o grupo LGBT sofre, pois cada uma das “letrinhas” é atingida de forma diferenciada.

O último tópico trata da família que para a escola é importantíssima na aprendizagem e também no acompanhamento de seus membros. As relações entre escola e família nem sempre são amistosas e de parte a parte há muitos ruídos quando se trata do processo de ensino e aprendizagem. As questões 16, 23 e 31 avaliam se o(a) jovem é aceito em casa e se ele pode levar um(a) colega gay, por exemplo, para sua casa numa boa.

Do grupo Gay, Príncipe e Jake, ambos do perfil I não são aceitos pelos familiares, diferentemente dos demais, que são compreendidos pela família. Príncipe afirma que não pode ter amigo ou amiga LGBT e muito menos levar em casa, já para Jake, ele poderia ter amigo(a)s desde que ele não pertencesse ao grupo, o que não deixa de ser curioso. O restante do grupo é livre para ter amigos e levá-los em casa. O grupo B já é mais bem resolvido e conta com o apoio da família, são aceitos, tem seus grupos e podem tranquilamente levar seus amigos e amigas em casa.

4.1.2 Formulação e caracterização do grupo para as entrevistas

A partir dos resultados dos questionários, foram escolhidos quatro representantes para aprofundar as questões e tendo como critério àquele(a)s que trouxeram respostas relevantes e situações que se constituíssem em material propício ao aprofundamento das discussões sobre a violência por discriminação de gênero na escola.

A ideia inicial foi escolher um membro de cada perfil e dentro do perfil do grupo maior, escolher o representante que tenha suscitado questionamentos outros a partir das primeiras respostas.

Assim, representando estabelecemos para as entrevistas:

| Participante | Perfil | Motivo de Escolha |
|---------------|--------|--|
| 1. Sininho | V | Única travesti, a mais “violentada” do grupo, a única que se evadiu da escola e consegui contatar. Protagoniza grande parte dos problemas de homofobia retratados pela literatura e pela nossa pesquisa. |
| 2. Garfield | IV | Único transgênero, viveu toda a sua mudança de dentro da escola. Apresenta alguns aspectos interessantes para análise |
| 3. Pocahontas | II | Única Lésbica do grupo, protagonizou um romance com Garfield e foi vítima de lesbofobia por conta de funcionários da escola. |
| 4. Príncipe | I | Entre os gays, no que pese as diferenças de cor e condição social, Príncipe amplia a discussão trazendo a família para discutir as relações entre escola e família quando há um homossexual entre as duas. |

Tabela 4. Participantes escolhido(a)s para as entrevistas semiestruturadas

Obs.: A disponibilidade do jovem, não permitiu que pudéssemos entrevistar o representante dos bissexuais.

4.2 No labirinto das Histórias Orais

Discutir as histórias orais do(a)s participantes, constitui o ápice da pesquisa, pois com essas descrições e análises, é possível descortinar um pouco mais o universo homofóbico da escola envolvendo, principalmente, as relações entre os participantes com seus pares e seus professores acompanhados ou não pela gestão escolar.

Quando se fala em narrativas, a pesquisa se construiu a partir dos testemunhos de jovens que foram vítimas da LGBTfobia sobre as relações interpessoais e das práticas pedagógicas. Portanto, uma análise mais completa do(a)s estudantes para que se possa extrair do conjunto das respostas que deram às situações a que foram exposto(a)s e tecer comentários acerca da discriminação sexual que tem marcado a vida desse(a)s jovens no contexto escolar.

4.2.1 Sininho

A primeira entrevistada é Sininho, que se define: “Me chamo Sininho, 18 anos, nascida em Fortaleza. E para dar início, gostaria de dizer que hoje a minha vida é bem melhor que antes, graças a Deus, com relação à aceitação”⁵⁰ (E. 1, p.134).

⁵⁰ Entrevista concedida por Sininho. **Entrevista I**. [out. 2018]. Entrevistador: Ramon Fernandes Ramos. Fortaleza, 2019. 1 arquivo .mp³ (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C dessa dissertação p. 134-138.

Uma travesti branca que se considera parda e não sabe se definir entre travesti e heterossexual transgênero, pois não fez a cirurgia de redesignação sexual, mas está tomando hormônios femininos de forma sistemática e acompanhada por uma médica de um hospital público de Fortaleza. Segundo o contexto oficial da escola, a jovem se evadiu por motivo de doença, e até o período de conclusão da pesquisa, o colégio não buscou saber os motivos do abandono, apenas ficou especulando sobre a doença da estudante. Para ela, o estigma da travestilidade associado ao do aidético foi demais para suportar e, em parte por isso, desistiu daquela escola.

Muitas razões a trazem para essa discussão:

1. Sofreu intenso processo de *bullying* por usar o banheiro masculino;
2. Foi vítima de discriminação de professores;
3. Era comparada insistentemente com os irmãos “nota 10” segundo os critérios da escola sem conseguir tal *status*;
4. Tinha sempre a companhia da mãe dentro da escola para garantir sua presença em sala.

Sininho é a filha mais nova do universo de três filhos. Sua mãe sempre frequentou a escola e a ela tenho proximidade, o que não acontece com os demais partícipes. A mãe não a considerava pelo gênero feminino e a chamava pelo nome masculino, na época das observações, mas isso já não mais acontece, pude perceber na entrevista que isso se modificou e a agora Sininho é a filha mais nova dela.

Sininho, nasceu biologicamente pertencente ao gênero tradicional masculino, homem e saudável até o momento de contrair o vírus da Aids que aconteceu dentro o início da pesquisa e o que nos afastou e quase não pude realizar a entrevista. Sininho assume a identidade divergente da esperada e passa apelidar-se com um nome corresponde ao seu na versão feminina. Sobre sua condição ou orientação ela afirma que:

sempre sabia de disso. [ser diferente do padrão heteronormativo] mas eu negava a mim mesmo. Mas realmente me descobri na adolescência. Tem até uma história que conto para as pessoas. Eu tinha 4 anos de idade, e mãe mandando eu vestir a roupa para dormir, fui até a cama da minha irmã peguei a camisola dela, vesti e me deitei. Só que a mãe que nasceu no interior, não entendia muito bem, e por não entender muito bem dessas coisas me deu uma surra (risos). Muito grande. E eu achava na minha visão que aquilo não era o certo (E.1, p.134).

Dentro de casa foi a sua primeira experiência negativa de ser travesti: a incompreensão da família e o próprio não entendimento sobre si mesma. Inicialmente, conheci sua família por conta de seus irmãos mais velhos que foram meus alunos. Uma moça dedicada aos estudos onde simpatia, beleza, educação e inteligência se mesclavam numa perfeita simbiose. A última notícia a seu respeito era que estava próxima de colar grau na Universidade Federal

do Ceará. O irmão, também de beleza singular, segundo as definições das adolescentes da escola, era dedicado aos estudos como a irmã. Sua dedicação o levou ao universo militar e seguiu para lá com sua carreira. Sobre ele, a última notícia foi estava trabalhando no Exército e havia subido ao altar no ano anterior.

Sob os holofotes desses dois irmãos, Sininho chega a escola e passa a receber a primeira forma de violência na escola: ser comparada com os parentes. Por várias vezes foram observados comentários quase sempre depreciativos de funcionários e professores e fazendo uso da comparação dela com os demais irmãos. Ocorre que o casal de irmãos se destacava na escola como exemplos de disciplina, respeito e notas, segundo os rigores da instituição de ensino. Para a escola, eram alunos “perfeitos”, a família perfeita até a chegada da mais nova que viria a “manchar” a imagem da família.

A chegada dela à escola marca o seu assumir-se como travesti, sobre isso, ela fala que foi na escola, apesar de tudo que ela resolve se posicionar como desejasse, sem as amarras de ser refém da opinião a alheia:

No período 12 para 13 anos assumi para a minha família como Gay. Mas mesmo com essa atitude, eu ainda não me sentia bem, pois no fundo a gata queria virar uma borboleta. Comecei, então, no Escola, em um desfile – A Garota Escolar⁵¹ – a desfilar em trajes femininos e tenho isso como primeiro passo para transitar para o universo travesti. Foi onde eu comecei a ver o que eu realmente queria. Como eu me via como pessoa (E.1, p.134).

Aqui se destaca a importância que a escola pode exercer na vida do(a)s estudantes LGBT's uma vez que a falta de apoio familiar empurra para a escola a questão, mesmo dizendo que a escola não seria o lugar para discutir essas questões.

Todos os três foram meus alunos e apesar de suas diferenças individuais, todos eram amabilíssimos, cordiais ao extremo, tranquilos, mais voltados a introspecção que a expansibilidade. Sininho não era diferente, muito tímida no início, vestida segundo os padrões masculinos jamais se adaptou ao uso de roupas desse universo. Era interessante observar a sua circulação pela escola aparentando naturalidade e certa distância aos olhares da comunidade escolar que a cercava.

É possível percebê-la se descobrindo, se metamorfoseando dentro da escola, assumindo sua condição e indumentária feminina e aos poucos construindo sua identidade, sua amizade e seu gueto. Dela nunca se ouvia um palavrão ou uma atitude ou gesto brusco, sempre calada e aparentemente resignada a uma condição ou ambiente de desrespeito e

⁵¹ Os desfiles da escola tem um título que envolve o nome da instituição, por isso, usou-se o nome genérico escolar para preservar a identidade da escola

destrato. Seu maior “crime”, aos olhos da escola foi dizer não ao machismo e não se “adaptar” ao drama a que era exposta diariamente. Sininho não costumava polemizar ou brigar pelas situações vexatórias que sofria e, assim, foi sucumbindo à realidade e deixando de lutar por si mesma, deixando-se dominar e indo refugiar-se nos vícios do craque e na intensa vida sexual. Sobre isso ela diz que:

[a escola] Foi muito importante para o meu desenvolvimento como pessoa e tudo mais. Uma parte muito importante e tudo mais. Especialmente de amigos que tenho até hoje. Em si mesma, a escola era muito boa, tinha muito a oferecer, mas eu me envolvi com algumas coisas erradas lá [prostituição e drogas] (E.1, p.134).

Ela não consegue perceber que a escola a empurrou para a drogas e não, o contrário, pois a falta de oportunidades e as perseguições culminavam em muitas faltas, baixo rendimento e extrema vulnerabilidade. Abertamente ela trata do uso de drogas dentro da escola como se falasse de uma realização de algum trabalho acadêmico.

Sobre o acesso às drogas, Sininho explica que:

Dentro da escola, era muito fácil. Mas nem sempre. No começo, quando eu estudava lá, não conhecia muita gente, mas já curtia cigarros, bebidas alcólicas, e maconha. Só que bem no começo não havia essa facilidade, somente após um ano começou a ficar mais fácil. Eu também comecei a conhecer mais gente, especialmente, o povo que usava e como havia muitas pessoas que usavam, começaram a levar a droga para dentro da escola para vender lá. E tinha uma facilidade muito grande. Demais, demais! (E.1, p.135)

Ou seja, o uso indiscriminado e facilitado de drogas dentro da escola, nos espantou sobremaneira, uma vez que tínhamos notícias de eventos esporádicos, mas um comércio efervescente, amplo e corriqueiro de drogas foi a primeira vez que tive notícia. Aqui é preciso discutir a relação de pares e a formação de grupos por afinidades – o que culminou com o mergulho dela nas drogas.

Mesmo na casa dela, com a sua mãe presente, ela sem qualquer intimidação continuou a falar do universo das drogas na escola:

eu nunca cheguei a ver cocaína dentro da escola não. Quando eu comecei a usar cocaína, em 2016, eu cheguei a levar para o colégio para consumo próprio e não para venda. Agora maconha, e rocha [Rivotril, Diazepam] era muito fácil de encontrar lá dentro. Eu mesma cheguei a tomar muito. A partir da inalação da “farinha” do remédio ou ingestão direta, a pessoa sente o efeito. Especialmente misturado com bebida. Foi lá na escola que tomei Rivotril rocha foi lá no Escola. Hoje eu tomo Amytril para o tratamento da abstinência (E.1, p.135).

São impressionantes os relatos trazidos pela travesti sobre o universo das drogas na escola, pois foi lá que ela se tornou dependente química e até hoje sofre tentando se libertar, mas tentando diversas recaídas, agravado ainda mais quando ao problema veio se associar à

AIDS. Para além das drogas, é preciso entender o que houve com ela que culminou por essa opção.

No período em que fazia o ano do Ensino Médio, ela sofreu muito com seus professores de matemáticas, na verdade, eram senhores que hoje se encontram aposentados e que “cobravam” maior empenho dela na disciplina, mas se recusavam a chamá-la pelo nome social ou reconhecê-la no universo feminino. Expressões como: “sem futuro”, “não quer nada vida” ou “ovelha negra” fluíam naturalmente pelos corredores da escola. Aqui já percebemos a primeira pista sobre o destino traçado para as travestis na escola. O acesso aos conteúdos, o apoio ao estudo são realidades distantes para Sininho enquanto que à margem (a droga no primeiro momento e posteriormente a prostituição) são incentivadas e estimuladas em uma espécie de universo paralelo.

Constantemente lamentava-se quanto ao não gostar da Matemática e não conseguir aprendê-la. Posteriormente, testemunhas afirmaram que ela era diminuída, humilhada, chamada atenção e até cobrada a mais que os outros. Num ambiente desse tipo, a aprendizagem jamais ocorreria e escolher uma alternativa que se mostrava sedutora era mais fácil.

Considerando as suas relações com os colegas alunos, ela é bastante cautelosa ao responder, pois lembro uma vez que ela veio se queixar do assédio no banheiro, entretanto, ela diz que não era assédio e cita um caso de um aluno que cuspiu dentro da boca dela.

Em relação, a assédio, não me lembro de ter sofrido não, mas preconceito de professor sim e muito... Num belo dia, não sei por que, P. cuspiu dentro da minha boca, e foi uma putaria nesse dia. Talvez ele quisesse me dar um beijo na boca, ou fazer alguma coisa além, pela forma que falava, mas nunca fizemos nada a não ser essa cusparada dentro da minha boca. Na verdade, eu não falei nada, mas todo mundo ficou sabendo, até a diretora chamou a atenção dele, convocou a mim e a mãe dele (E.1, p.135).

Posteriormente, com vingança,

Surgiram rumores na escola de que ele recebia grana para sair com os viados, e eu também passei a divulgar sem saber se era de fato verdade. E nesse caminho eu recebi a culpa pelo boato (E.1, p.135).

Assim se estabelecia com ele, a dificuldade que ela tinha de se relacionar com os colegas do colégio, sendo constantemente excluída e construiu seus laços de amizade com algumas pessoas por afinidades de identidade ou pelo uso dos entorpecentes.

Quando a relação muda de esfera, a situação fica ainda mais crítica. Diversas vezes, o argumento dos professores se intensificava em torno da sua não aprendizagem, sua infrequência – que passou a ser alta especialmente no dia das aulas de Matemática – mesmo

sem haver citações acerca da sua conduta para além do baixo rendimento escolar. Por esse período chamamos a sua mãe que recebeu a notícia das faltas com estranheza, pois a filha saía todos os dias de casa afirmando ir à escola, o que foi observado, nem sempre era verdadeiro.

Sobre sua relação com os professores, ela relata:

Eu já cheguei a sofrer [discriminação] pelo professor M1. Que foi um fuá na época. Não sei bem o que aconteceu, mas acho que ele não gostava de mim, eu enfrentava ele de boa mesmo, não tinha medo dele. Nessa época, eu ainda me vestia como menino, e resolvi ir para a sala de aula de salto alto. E ele achava ruim, não queria que eu assistisse aula dele, porque, às vezes, eu conversava realmente, mas quando ele brigava, eu parava e ficava na minha. E eis que do nada, ele me mandava para fora de sala, sem eu estar fazendo algo até que ele foi a direção e informou que eu não ia assistir a aula até que alguém do núcleo gestor fosse lá comigo. Eu disse para a diretora: “eu não sei porque ele age assim comigo, eu não tô fazendo nada, nem contra ele.” A diretora disse na época: “Mas você vai assistir aula, nem que ele não queira”. Aí, toda vez que era aula dele, eu tinha que ir à Direção da escola para alguém de lá me conduzir até a minha sala de aula para eu poder entrar na classe. E eu disse que ele não tinha esse direito. Teve uma hora que ele teve que parar com isso... Como eu me assumi travesti ou trans não sei dizer, e ele começou a trabalhar a noite e eu estudar a tarde, foi que “resolveram” as coisas. Quase não via ele mais, porém um dia eu vi ele à noite e ele falou comigo normalmente e até me impressionei, mas deixei para lá. Falei também com ele, pois não vou guardar rancor (E.1, p.136).

Fica evidente os meandros da inversão de valores promovidos pela cultura transfóbica da escola, que proíbe a travesti de estudar, de acessar as aulas, mas que não há nenhuma barreira a outras possibilidades mais “prazerosas”, com os alucinógenos de que tanto fez uso. Nos processos das relações de poder, a escola soube que a aluna tinha muitas faltas e começou a investigar o que de fato ocorria.

Sininho partia de casa todos os dias rumo à escola e quase sempre era vista nos portões de entrada com seu cigarro, arrumada para uma “noite” e não para assistir a uma aula às sete horas da manhã. Não estranhava o vestiário, pois a moça fazia de todo o possível para não usar o fardamento escolar e sempre se portava em vestidos longos ou minissaias fazendo “valer-se” da exposição do seu corpo privilegiado, de seu andar altivo em seu salto.

E quando era dia da aula de Matemática, principalmente, ela chegava ao portão, delimitava seu “ponto” e se mandava para locais, segundo ela, para se prostituir ou usar drogas - acompanhada ou não por colegas. Ao saber dessas informações, a partir da “razão” dos professores, a mãe prontificou-se a frequentar a escola todos os dias e lá se instalou em um banco no pátio da escola para garantir que a filha assistisse às aulas e permanecesse em sala, mesmo à força. Do começo ao fim, a Fada Mãe se portava como uma estátua e poucas vezes pude surpreendê-la em alguma conversa ou interação. Ao conversar com ela, certa vez,

ela me disse que “por ele, fazia o que fosse necessário” e assim o fez, pela manhã, tarde e noite, pois a jovem perambulou trocando de horários para ver se conseguia se “adaptar” à rotina da escola.

Também com relação aos funcionários, ela foi vítima de preconceito - algo que ela mesma faz questão de relatar:

A secretária da época era, muito preconceituosa comigo. Ela falava que do portão da escola pra fora eu poderia fazer o que eu bem entendesse da minha vida, mas que uma vez dentro da escola, eu continuaria sendo menino e seria menino para sempre. Eu nunca cheguei a rebater não. Eu acho que hoje em dia, eu talvez falasse, mas antes eu tinha muito medo, pois eu pensava que se eu falasse poderia sofrer algo. Até a minha família mesmo, começou a mudar e a chamar pelo meu nome social e tudo, porque a gente estava num aniversário da minha cunhada. E ela mesma chegou a me perguntar se eu não achava ruim ser chamada pelo meu nome civil antigo. Foi quando a minha mãe se meteu dizendo que não e tal e eu fui rebatendo e dizendo que eu acho sim. E disse mais que eu não posso obrigar a você a falar do jeito que você quiser, mas agora eu não gosto de ser tratada pelo nome civil, não me sinto bem. E eu continuei: “o mínimo que vocês podiam fazer era um esforço para tentar porque se vocês ficarem no comodismo, não acha ruim então não vou nem tentar, ou seja, não vai se acostumar nunca”. Se o próximo se esforçar ele consegue (E.1, p.136).

Sininho também protagonizou um dos momentos mais homofóbicos que pude relatar durante a pesquisa. Não ser respeitada ou chamada pelo nome social, ser apontada ou motivo de chacota de professores e funcionários foram apenas detalhes frente ao assédio sexual que silenciosa e constantemente sofria na escola, mais precisamente no banheiro masculino (que ela prefere negar, soube por testemunhas).

Em determinado dia, estávamos a diretora e eu discutindo algum pormenor da escola, quando a moça, acompanhada de um colega do grêmio, que era bissexual, entra na sala e pede uma audiência conosco. Sem compreendermos o que se passava, o “advogado” nos relatou o problema. Segundo ele, ela não tinha mais a menor condição de frequentar o banheiro masculino, pois era vítima de *bullying* e de assédio sexual dos alunos “héteros” - que não paravam de “bulir” com a moça, segundo suas palavras. A partir da fala do colega, ela tomou de coragem e começou a falar sobre o sofrimento que vinha passando na escola, suas dificuldades com professores específicos, sua vontade de desistir dos estudos e pôr fim do terror que se tornava a ida ao banheiro. 38% dos jovens LGBT entrevistados na pesquisa da ABGLT evitam o banheiro por se sentirem constrangidos quanto à sua orientação ou por medo.

Apesar de saber das questões LGBTfóbicas, não se tinha noção do quanto a aluna - que sempre desfilava entre as mulheres nos concursos da escola - estava sofrendo. Desde esse momento, numa reunião rápida e mediante uma assinatura da diretora, o assunto fosse levado

a todas as salas de aulas e fosse feito uma votação para que a aluna pudesse frequentar o banheiro feminino - o qual lhe era negado.

Em uma votação com todos os alunos, praticamente todos os alunos aceitavam e entendiam que ela devesse usar o toalhete feminino, o que começou a acontecer imediatamente. Vale ressaltar aqui que a escola não dispõe de banheiro misto. Ela agradeceu prontamente a medida e passou a expressar-se mais tranquilamente. Em momento algum, ela apresentou o nome dos algozes promotores do *bullying* ou assédio contra ela.

Parecia que tudo estava resolvido porque aquele momento era como se uma fresta começasse a clarear a escuridão do machismo sexista da escola. No momento em que Sininho passa a usar o banheiro masculino, começa um complô de funcionários e professores para acabar com essa “pouca vergonha” e uma campanha difamatória sobre a diretora por ter permitido a situação emergiu, mas como a decisão era da coletividade dos alunos, não teve repercussão.

Apesar disso, a estratégia de conseguir através dos alunos que a jovem usasse aquele toalhete, também foi copiada em sentido oposto e assim, por apenas uma semana, a moça teve o direito de usar “seu” banheiro. Espalhada a notícia de que um “homem” usava o banheiro das moças, começaram a surgir burburinhos e os professores tomaram aquela ação como ofensa e escândalo e partiram para o “contra-ataque”. Alguns alunos foram instruídos a entrarem no banheiro feminino reclamando que também teriam direitos, causando um rebuliço na escola e obrigando a gestão a rever sua posição acerca do banheiro das moças. Nessa confusão, a diretora proibiu que ela usasse o banheiro feminino e, a partir daquele momento, ela se distancia de vez da escola.

Bento (2011, p.559) vai traduzir essas disputas como fruto dos valores que a humanidade carrega e impõe:

O que está posto é uma evidente disputa com os valores hegemônicos que localizam e conferem direitos apenas a uma parcela da humanidade. Essa disputa revela a precariedade de um sistema de gênero e sexualidade assentado no império do biológico e, conseqüentemente, na genitalização das relações sociais. Essa precariedade pode ser observada quando milhões de pessoas ocupam espaços públicos demandando humanidade e tencionando os limites dos direitos humanos, quando pessoas transexuais reivindicam direitos e explicitam o debate sobre a diversidade/diferença de gênero (BENTO, 2011, p.559)

Sendo esse conjunto de valores motor da exclusão da moça que se torna a personificação, a representação simbólica dos valores opostos aos hegemônicos, e conseqüentemente, precisam ser destruídos.

Passados aqueles momentos, em uma conversa na entrada da escola, Sininho confessou que os responsáveis pela “brincadeira” vieram até ela e lhe pediram desculpas dizendo que não queriam prejudicá-la, comprovando a manipulação a que foram influenciados. Tudo isso é definido por Bento (2011, p. 554) como “a desumanização do humano são fundamentais para garantir a reprodução da heteronormatividade. A escola é uma das instituições centrais nesse projeto”.

Depois de muita insistência, troca de horários, uso do craque, vencida pelo cansaço e a saúde debilitada, as portas da escola são encerradas para ela, mesmo que não tenha essa lucidez e acredite que foi sua opção: “Eu deixei mesmo [o colégio] porque eu tive que fazer uma mudança drástica, assim mesmo. A gente se mudou, ia ficar mais longe e eu descobri que sou soro positivo” (E.1, p.136).

Onde estaria a gestão nesse contexto? Por que essa jovem não foi ajudada? A aluna responde:

Eu conheci a droga na escola, mas a gestão nunca falou comigo sobre isso. Se eu chegasse para conversar, eu tinha liberdade, mas nunca ninguém veio primeiramente a mim. A diretora só veio mesmo ter comigo quando descobriu tudo. Eu acho né, que tinha como a pessoa saber tudo que eu estava passando. Eu fiquei muito magra, acabada e como você perguntou agora e parando para pensar que faz sentido. Eles poderiam ter tomado alguma iniciativa e chamado para conversar, coisa que não fizeram (E.1, p.157).

Caracterizando os processos de omissão da escola, muito bem refletidos pela aluna, foi dito ainda que ela não se sente magoada pela escola, mas que não voltaria mais para lá para concluir os estudos. Ultimamente tem tentado estudar na educação de jovens e adultos para obtenção do certificado do ensino médio.

4.2.2 Garfield⁵²

O segundo personagem é o Garfield, que trilha o caminho inverso de Sininho. Nascido biologicamente no sexo feminino, logo se reconhece e se identifica com o universo masculino. Assim, como a personagem anterior, é na escola que assume a condição de homem trans e passa a fazer uso da indumentária atribuída socialmente ao universo masculino.

Em relação a família, nunca houve contato entre a escola e sua família, mas se sabe que cedo saiu de casa e desde os dezesseis anos se sustenta. No colégio, ganhou duas vezes o

⁵² Entrevista concedida por Garfield. **Entrevista II**. [out. 2018]. Entrevistador: Ramon Fernandes Ramos. Fortaleza, 2019. 1 arquivo .mp³ (40 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice D dessa dissertação p. 139-144

prêmio anual de ‘o menino mais bonito’ e representou a escola nos eventos externos como o desfile cívico. Popular entre as mulheres, passou boa parte da sua vida escolar namorando a Pocahontas, a terceira personagem.

A sua entrevista aconteceu na casa de amigos onde foi acolhido, uma vez que suas relações familiares são bastante conturbadas. No dia da entrevista estava muito feliz, e ao mesmo tempo muito preocupado: tinha conseguido mudar no registro civil seu nome e seu gênero, entretanto, ficou apreensivo quando foi advertido de que se fosse para a prisão ficaria no meio dos homens⁵³.

Sobre a família, ao se apresentar, ele diz:

Meu nome é Garfield, 18 anos, nascido em Fortaleza num lar extremamente, muito, muito homofóbico, transfóbico, especialmente, da parte do meu pai, da minha mãe nem tanto. Acho que com o tempo, eles foram aprendendo comigo e foram respeitando. E aí foi ficando tudo de boa (E.2, p.139).

Na fala, talvez por dificuldades de relacionamento com os parentes, ele afirma que está numa boa com os pais, mas os fatos dizem algo um pouco diferente pois está morando de favor na casa de amigos, mesmo tendo um quarto na casa do pai. Também foi nessa casa que pôde se dispor para a entrevista, o que indica que a relação familiar ainda é conturbada. É uma questão familiar que envolve princípios e valores religiosos inegociáveis quanto à diferenciação de gênero do sexo biológico. “Eu sempre fui evangélica, a minha família sempre foi evangélica, inclusive, fui batizado aos 12 anos e sempre participei da igreja evangélica” (E.2, p.139).

Durante a entrevista, o jovem relata a sua expulsão da igreja por conta da sua mudança de aparência física, devido ao hormônio testosterona que vem tomando.

Não [continuar na igreja evangélica]. Devido ao preconceito com a transfobia. Me expulsaram da igreja. Com o tempo fui mudando de menina para menino, e com toda essa transformação e com o tempo, eles ainda me tratavam no feminino, pelo meu antigo nome civil, as crianças não entendiam, ao me ver menino e ser tratada por mulher pelos adultos. Isso dava um baque na cabeça delas e sempre me perguntavam tipo: “Você é homem, porque te chama de L...? [antigo nome civil feminino] ou Por que se veste assim” Esse procedimento era inaceitável para os pais deles, entendeu, e aí certo dia que entrei na igreja, quando eu ia conversar com a moça de lá, que era uma pessoa muito apegada a mim, uma das pastoras da igreja, havia outras. Nesse dia, estava tendo a festa das crianças, e uma delas foi perguntar de mim para outra pastora sobre a minha amiga ter me chamado pelo nome feminino. Então, eles me chamaram dentro de uma sala, e lá fizeram uma reunião, comigo, dizendo que eu não ia ser aceito mais na igreja por conta das minhas vestimentas e por conta de eu não querer mudar ou fazer com que mudar.

⁵³ Pela resolução brasileira, ao mudar o registro civil e a troca de gênero, mesmo sem fazer uma implantação de prótese peniana masculina, ele é homem perante a justiça e poderia supostamente num eventual cerceamento da liberdade, ser colocado juntos com os homens cis no sistema prisional brasileiro.

Disseram que até eu não mudar, não seria permitido a minha entrada na igreja (E.2, p.139).

Garfield retrata todo o drama em que foi “convidado” a se retirar da “casa de deus” por apenas não deixar de ser quem é e se assumir verdadeiramente. Nesse contexto, ele se emociona e diz que sente falta da igreja, mas que a sua liberdade de se assumir é mais importante do que se submeter a preconceitos eclesiais. Ele diz:

Isso aconteceu naquela Casa de Deus, onde eu passei toda a minha infância e adolescência. Saí de lá com 16 anos. Me senti muito machucado, saí de lá chorando, fiquei muito magoado. Era um lugar que eu me sentia bem, mesmo com todos aqueles olhares, depois que cortei o cabelo, troquei minhas vestimentas. Depois de tudo, ainda era o lugar que me sentia bem. Era o lugar para eu ouvir a Palavra de Deus, ou Bíblia, até mesmo ouvir o culto que eu gostava. Foi a vida inteira assim (E.2, p.139).

Nesse contexto, abriu da igreja evangélica, tentou outras como a católica, não se adaptou e resolveu desistir da religião. Ainda no contexto familiar, o pai, apesar das dificuldades de comunicação e aceitação, deu um emprego para ele, onde tem que “aguentar” ser chamado pelo antigo nome feminino, mesmo após a troca oficial no cartório. Tanto o pai, quanto a madrasta fazem questão de tratá-lo como ela.

Bento (2011, p. 558) fala sobre os conceitos religiosos que se apoiam na perspectiva biológica para impor seus valores. Assim, os discursos da igreja continuam produzindo julgamentos, atuando nas subjetividades, se embasam de discursos médicos para alijar consciências e legitimar violências num modelo de câmbio entre o “isso não é normal! ‘Comporte-se com um/a menino/a!’”. O pecaminoso foi ressignificado no anormal” (BENTO, 2011, p. 558)

Questionado sobre o seu processo de transformação e assumir a condição trans, Garfield relata:

A transexualidade não era muito falada, era uma coisa que eu desconhecia, até os meus 15/16 anos, totalmente o assunto. Tinha conhecimento de homens que eram travestis, que se vestiam como mulheres, iam para as ruas, vendiam seu corpo e tal, mas eu não sabia que existiam pessoas que se sentiam daquele jeito e levavam para a vida não só para se vender o corpo, entendeu. Achava que aqueles travestis era viados. Não sabia que existia diferenças entre gay, travesti, viado, lésbica, homo ou trans. Até que eu conheci um homem trans, que tinha barba, de imediato, me identifiquei. Nessa época, já tinha cortado o cabelo, pois não me sentia bem com o cabelo grande, nem com vestimentas femininas. Para mim, o homem trans era uma lésbica bofe, e então, eu conheci esse rapaz e percebi que eu queria mais do que ser apenas lésbica. Eu não me sentia bem com os meus seios e até hoje não me sinto bem com as curvas que ainda tenho no meu corpo, e por não me sentir bem, ainda tomo hormônio [testosterona] e vou tomar para o resto da vida, para manter isso. E quando eu conheci o rapaz, a gente conversou bastante, e a partir dali comecei a pensar muito nisso. O corte do meu cabelo [início da transformação] foi muito

antes de assumir a condição de homem trans que aconteceu em 2016. Em 2013/2014 já usava roupas masculinas e cortes de cabelo a moda masculina. Eu sempre fui extremamente masculino. Apesar de ter praticado balé dos 6 aos 13 anos, por conta da minha mãe. Por ela perceber, que eu era um pouco masculina. Eu queria jogar bola e ela queria equilibrar isso, e dizia: “joga bola, mas também, vai fazer balé”. Acabou que até hoje, eu ainda gosto do balé, não é algo que me afemine.” (E.2, p.160)... Eu usava top para esconder o peito que me incomodava muito, não me sentia bem com aquele volume, depois passei para atadura, que complicava a minha respiração, agora o uso o binder para resolver isso. Pretendo fazer mastectomia para me livrar de vez desse problema. E por conta dos erros médicos, não pretendo instalar a prótese peniana definitiva (E2, p.143).

Nesse relato, é interessante compreender a trajetória de um transgênero adolescente que começa a descobrir partindo de um contexto estritamente homofóbico e com orientação zero. Garfield não conhecia as possibilidades de identidade de gênero e não categorizava na única que se aproximava que era ser lésbica. No íntimo, ele sabia que ainda não era aquela a sua identidade e só apenas ao se encontrar com pessoas outras começou a compreender-se e a buscar se entender e assim, por meio das tentativas, começou a se encontrar.

A sua narrativa é rica de detalhes interessantes, as *performances*, a mudança dos cabelos, a indumentária, enfim, elementos instigadores para analisarmos a questão dos papéis sociais predeterminados ou a cultura construída que é sistematicamente confundida com os aspectos naturais. De um modo geral, pode-se perceber como o(a)s adolescentes LGBT's são completamente desamparados pelas Instituições Igreja, Família, Escola e Estado. Nenhuma delas estendeu-lhe a mão e foi preciso recorrer a presença de estranhos que possibilitou a sua completa transformação. Ela continua nos expondo toda a sua transcendência de gênero:

Em questão de relacionamentos, quando eu troquei de gênero, fiz essa transcendência de gênero, ficou bastante complicado, para mim eu não era mais lésbica e ela era lésbica. A gente mudou muito, ela continuou sendo lésbica, eu não. E não deu mais certo, por eu colocar isso para fora, de eu não querer ter as curvas, de eu não aceitar uma genitália que não é minha. E no ato sexual sempre faltar alguma coisa. E da parte dela, ela não aceitar o uso de próteses (pucker) que nós homens trans usamos, para fazer xixi, usar dentro da cueca. Uma lésbica não aceita, a maioria não aceita. Não é um vibrador que algumas lésbicas usam, é uma prótese, um pênis (E.2, p.140).

Uma série de informações que até então não se tinha conhecimento: O uso do *Packer* e as relações entre lésbicas. Garfield namorou a Pocahontas durante boa parte do tempo em que conviveram na escola. Entretanto, a partir da mudança dele, de lésbica para homem transgênero, o relacionamento foi encerrado, pois Pocahontas não concebe se envolver com homens cis ou trans. Além desse, outros relacionamentos não aconteceram a partir da mudança de gênero.

No âmbito da escola, Garfield se considera como aluno mediano, o que equivale a dizer que se importava apenas em passar de ano, não se ligava aos estudos especificamente e apenas ansiava pela promoção de ano. No início do ano 2018 concluiu a Ensino Médio e hoje segue trabalhando, mas, por enquanto não deu continuidade aos seus estudos no âmbito da faculdade. Sobre a chegada ao Escola, ele relata:

Eu cheguei no Escola em 2015 ainda na fase de aparência feminina. Quando foi no meio daquele ano, após as férias, retornei ao colégio já com os cabelos cortados. Ou seja, eu entrei no Escola como “mulher lésbica” e saí como homem trans. Quando eu entrei no Escola foi normal, só após a transcendência (transformação) que apareceram algumas coisas que foram bastante complicadas para convivência (E.2, p.141).

Assim como Sininho, Garfield também vive a sua transcendência dentro da escola. No caso, começou a escola como mulher e terminou como homem. Esse processo exigiu muita força, muita resistência de Garfield. Enquanto ele era mulher lésbica e feminina, nada se suscedia em relação a ele. Entretanto, não foi somente a igreja que promoveu reações adversas à sua escolha, a começar pela relação como os professores, como ela mesmo narra:

A minha convivência com alguns professores transfóbicos [uma das coisas complicadas ditas por ele], não aceitavam, nem meu nome social que já usava em 2015. E NINGUÉM tratava aquilo como sério. Em 2016, saiu a lei, passei a querer exigir, que aceitassem o meu nome social e em 2017, a lei foi regulamentada, quando eu passei a exigir ainda mais o trato pelo meu nome social. Só em 2017, todos os professores trocaram meu nome na chamada deles, porque não foi possível trocar na chamada digital [SIGE⁵⁴ - SEDUC], pois diziam que meu nome era apenas social e não estava ainda registrado no cartório. Ou seja, era um PROTOCOLO da SEDUC, enfim (E.2. p. 141).

Aqui a discriminação é virtual, o programa adotado para o sistema de presença digital não permitia o uso do nome social, o que eximia os preconceituosos de plantão a se eximir da ‘culpa’ por chamá-lo a partir do antigo nome feminino. É importante comentar é o que ele entende por lei, são na verdade portarias e resoluções da justiça que podem ser suspensas, uma vez que não se tornaram lei via legislativo e, por isso, atitudes de retroação já estão se dando no Brasil, como o governador de Santa Catarina, citado anteriormente.

Ainda sobre o nome civil, Garfield apresenta os procedimentos necessários para mudança de nome em cartório. Ele diz:

Para quem tem dinheiro, o homem trans que tem dinheiro, é muito fácil, e ocorre dentro de duas semanas ou no máximo 1 mês caso a pessoa não tenha tempo de ir aos três lugares: cartório para retiradas de certidões Serasa/SPC; cartório que foi registrado para pegar o registro atualizado e o Fórum para tirar as certidões de nada

⁵⁴Sistema de Gestão Escola – SIGE. ... Presente atualmente em todas as unidades escolares da rede estadual de ensino do Ceará, entre outros estados. O SIGE é a principal ferramenta digital de gestão educacional na tentativa de aperfeiçoar o trabalho escolar, buscando facilitar e dinamizar o atendimento a toda comunidade escolar.

consta [folha corrida e não pendências com a justiça ou a receita por exemplo]. De posse de toda a documentação, no cartório, você solicita a nova certidão de nascimento, aproximadamente 65 reais, preenche um documento [requerimento] a ser enviado ao fórum. Alguns dias depois fui lá buscar minha certidão e hoje meu nome social também é meu nome civil (E.2, p. 141).

Assim, Garfield conseguiu na justiça ter o nome social convertido em nome civil, assim, ninguém pode mais chamá-lo pelo nome antigo sem incorrer em equívoco ou discriminação. Parece algo simples, mas para as pessoas, notadamente, os transgêneros que são constantemente apontadas por conta do nome, é uma vitória. Como ele mesmo define:

Foi ótimo. Quando eu peguei a certidão na mão, eu fiquei muito, muito feliz. Uma sensação de nascer de novo. E mostrar para que elas pessoas que dizem o seu nome não é esse. E tá, prove que meu nome não é esse? Coisas que se ouve a vida inteira, do tipo quando o seu nome for esse, na sua identidade... Agora, meu nome é esse (E.2, p. 141).

Depois de muito sofrer, tendo o nome social como instrumento para discriminação, Garfield conseguiu sua primeira realização na sua vida. Ele sempre se sentia excluído principalmente, na escola, por conta dos tratamentos que recebia dos professores, pois para ela a forma que o docente adotava, era rapidamente absorvida pelos colegas e assim, passavam a tratá-lo como alguém inferior.

Isso [tratamento de inferiorização dado a ele pelos professores, segundo seus sentimentos]. E por alguns meninos, era bastante complicado, porque eu não podia, em questão de atividades da escola. Tinha o futsal da escola. Eu sempre joguei bola e eu era obrigado a jogar com as meninas, mesmo depois da lei em 2017. Tipo se eu já era tratada pelo nome social, eu não tinha direitos de estar com homens nas atividades de Educação Física. Era algo bastante complicado. Eu ficava sem entender e nessa época, eu já tomava hormônio. Já estou com 13 meses tomando o medicamento. E acompanhado pelo endocrinologista, psicólogo e psiquiatra (E.2, p. 142).

O aluno, ao analisar a sua vida, percebeu o quanto foi marginalizado, assujeitado e discriminado de várias formas. Porém, sentia-se impotente de brigar ou fazer confusão na escola, pois tinha medo de perder as poucas regalias que para ele eram importantes como a participação no esporte do colégio. Ele tinha receios, pois, na sua percepção, era como se as “t” da sigla LGBT fosse apagada das escolas. Ele diz isso, pois enquanto gay, lésbica ou bissexual transitava um pouco mais tranquilo na escola, a minoria travesti ou transexual sofria bastante.

Miskolci (2014, p.81) fala sobre essa questão quando aponta que a escola inverte o processo de ensino, ou seja, ao invés de educar e contribuir para uma sociedade mais justa, ela incita a dissimulação e a negação de sentimentos opostos aos da maioria. O autor diz ainda:

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não

correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados (MISKOLCI, 2014, p.81).

Portanto, quando o aluno o ultrapassou o limite do não mais poder esconder sua suposta subversão, ele atraiu para si, xingamentos que menosprezaram seus sentimentos e, por força e coragem, não desistiu de seus desejos e nem tampouco deixou de continuar se expressando.

Como homem transgênero e negro, tem sua atenção voltada para sua popularidade, e, assim que resolve se assumir, adota um nome social que lhe causou muitos dissabores e, assim, como Sininho era quase sempre desrespeitado, especialmente, pela Secretaria da escola que implicava com seu nome social. Várias vezes era chamado por seu nome feminino de propósito, apenas para ser humilhado e, como diziam, “lembrar o que ele era”.

O Garfield sempre era relacionado à indisciplina e à infrequência, mas nunca se curvou à discriminação ou ao preconceito. E era através dessas dificuldades escolares que ele era discriminado e hoje percebo o quanto se usa a desculpa do rendimento escolar para maltratar os LGBTs. Lembro que até hoje não conseguir me acostumar a chamá-lo pelo nome social o que eu atribuo ao meu próprio preconceito que pensei já estivesse há muito tempo despido dele.

Dizer que um aluno não tem interesse, é grave e ao mesmo tempo estratégico para eximir a responsabilidade de lidar com a diferença ou mesmo admitir não saber agir em situação similar. Garfield afirmou na entrevista que tinha interesse nos estudos, porém, a escola tinha interesses divergentes dos dele e isso produziu muitos problemas para ele. Questionado sobre ser vítima de transfobia, arrematou:

Com certeza. Por que para eles, os transexuais expressam uma coisa que eles não são. Para a maioria é isso: Uma lésbica que quer ser homem ou um viado que quer ser mulher. E não é bem dessa forma. Eu acho que agente que toma hormônio para mudar voz, seios etc. Não é só o fato de querer ou não, existe um sentir interno, porque se eu simplesmente pudesse escolher, jamais queria ser vítima de transfobia, ou de qualquer coisa que precisasse enfrentar só por querer. O querer acaba ali mesmo. Mas agora por você se sentir daquela maneira, ou seja, não é só o querer, você se sentir incomodado por você não ser aquilo que se é. Quando eu tinha o cabelo grande, eu me sentia incomodado com aquilo, com vestimentas, eu não me sentia bem dentro de um vestido ou de uma saia, muito menos com um salto ou uma rasteirinha. E é totalmente diferente de eu hoje (E.2. p.142).

O estudante analisa as condições que a LGBTfobia produz em sua vida, mas que, mesmo assim, não abre mão de se apropriar de ser ele mesmo. Ao comparar seus estilos de

vida, não concebe se ver mais como o perfil antigo. Nesse contexto de discussão, perguntei a ele sobre a mobilização da escola em favor dos homossexuais. Será que de algum modo a escola contribuiu para ajudá-lo de algum modo. A respeito disso, o adolescente diz que:

A escola em si, a gestão, não. Só em questão do nome social mesmo que era obrigação mesmo. Na verdade, isso só aconteceu para as trans e para os trans que correram atrás disso, pois ninguém chegou próximo a nós para discutir esse ponto. E a luta por isso não foi fácil. E em questão de falar sobre a sexualidade, lembro só do grêmio estudantil que a maioria dos membros eram LGBTT, quase todos G, promoveram a minha participação no desfile garoto escolar que eu ganhei. Após essa repercussão, várias pessoas se aproximaram, curiosas para saber sobre a questão trans. Por que não sabiam de fato. Quando houve o desfile, nos três turnos da escola, as pessoas logo perceberam que eu era um transgênero, e, principalmente, após o discurso de uma ex-professora da escola. Foi uma coisa bastante discutida entre os alunos, travado a partir da minha participação ou não. Foi algo que o grêmio enxergou isso e trouxe essa discussão nos períodos manhã e tarde, se bem me lembro. Houve entrevistas comigo e outros transexuais. Falaram na existência dos transexuais na escola (E.2, p.142).

Ele coloca que a gestão pouco fez ou faz para discutir as questões envolvendo a sexualidade na escola. Enquanto estive na escola, só lembrou desse evento – em que protagonizou uma ampla discussão na escola, então promovida pelo grêmio estudantil. Foi a única vez que participou de uma atividade, inclusive, sendo entrevistada e que passou a discutir sobre a condição trans. Isso só reforça a ideia de os gays e lésbicas são os grupos visíveis; os bissexuais, os indecisos; e os trans e travestis, os escondidos. Assim, o estudante que a imagem e a postura de não aparentar ser entre Gays e Lésbicas, permite um transitar menos complicado dentro da escola, a partir do anonimato da sua sexualidade, que pode ser explicado sob o modelo de “uma prática educativa fincada na suposta invisibilizada da sexualidade e no silêncio sobre as formas de amar é homofóbica” (MISKOLCI, 2014, p.81).

Continuando a discussão sobre a escola, perguntei ao aluno sobre a questão do assédio sexual, se já sofreu ou não e como vê essa questão. Sobre esse tópico ele afirma categoricamente um relacionamento entre uma aluna e uma professora na escola:

Assédio não comigo, mas com colegas presenciei. Professores e alunos, por exemplo. Uma professora lésbica e uma aluna também. Aluna sempre deu em cima da professora, e vez ou outra se agarravam dentro da sala dos professores, dentro do banheiro e, às vezes, até dentro da sala de aula. E a professora também se envolvia com alguns alunos, fazia troca de mensagens eletrônicas com os alunos, enquanto que a maioria dos professores não fazia isso. Nem a coordenação, nem outros professores sequer desconfiaram disso. Era algo que ficava só entre os alunos (E.2, p. 143).

Sobre essa questão é uma discussão muito séria que não cabe aqui discutir até porque os envolvimento criminosos aconteceram e, apenas a gestão não tem condições de controlar todos os acontecimentos que circulam entre os alunos. São vários casos de assédio

envolvendo alunos e professores na escola que não foram parar na justiça ou no departamento de polícia. A aluna era uma de suas pretendidas (porque tinha várias) e, talvez por isso, a forma como falou soava meio como uma mágoa no tom de voz. Outro relato trazido para discussão foi o bate-boca que teve como um professor de Educação Física.

Pelas aulas ou professores, não há nada. Não se fala nada sobre sexualidade, nenhuma discussão sobre o tema. A não se tivesse algum projeto na escola, que também não lembro a não ser um trabalho na feira de ciências de um grupo de alunos falando sobre a diversidade ou sobre LGBTQTT. Algo pontual e só. Aulas nem pensar. As discussões emergiam quando havia alguma briga algo fora do comum, ou desrespeito, nada muito além disso. Comigo mesmo, em questão de eu ser aluno do futsal, foi o último acontecimento no final de 2017. O professor tinha conhecimento do meu nome social e no meio de uma aula, ele estava assediando uma aluna e ficando com ela dentro da quadra e não estava prestando atenção no jogo. Houve um lance de falta no jogo e eu comentei e reclamei com o professor por não estar prestando atenção e que ele era o árbitro do jogo. Aí ele me tratou pelo nome civil, e eu fiquei sem entender e ele repetiu o termo. Na verdade, havia uma contradição no futsal feminino, para mim, jogando entre mulheres, já com nome masculino, proibida de jogar no masculino, apesar do respaldo legal. Eu não me sentia bem jogando entre as meninas, mas eu gostava de jogar, então acabava “aceitando” a situação, porque eu não queria parar de jogar e a minha preferência era impedida. Então, ele me chamou pelo nome antigo, e eu fiquei calado, não comentei com ninguém, e ao chegar em casa, conversando com um amigo que era aluno da escola e presidente do grêmio, contei para ele o acontecido. No dia seguinte, na escola, a conversa era só essa: que o professor tinha me discriminado, um funcionário da escola veio se informar comigo e me disse que o professor era apenas um estagiário na escola. Seguimos, ele estagiando, eu jogando, desculpas não aconteceram, enfim, me afastei do futsal feminino. Esse acontecimento fez eu abrir o olho, pois ali não era o meu lugar e por isso, saí (E.2, p. 143).

Num contexto em que o controle é baseado nas relações de poder, percebe-se que há sempre um estratagema para coibir ou eliminar a presença LGBT das atividades da escola. No caso citado, o aluno não tinha atenção do professor que estava com outras prioridades e isso gerou mais um conflito que culminou no abandono do aluno das atividades esportivas que tanto gostava. Apesar desses incidentes, a trajetória de Garfield na escola é bem mais tranquila que a de Sininho. Ao se fixar no universo masculino, participar da banda da escola, jogar no time de futsal e ganhar o prêmio de aluno mais bonito, ele conseguiu muita simpatia para o seu lado, o que ajudou nessa travessia do Ensino Médio.

4.2.3 Pocahontas⁵⁵

⁵⁵ Entrevista concedida por Pocahontas. **Entrevista III**. [out. 2018]. Entrevistador: Ramon Fernandes Ramos. Fortaleza, 2019. 1 arquivo mp³ (20 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E dessa dissertação. P. 145-147.

A Pocahontas é a terceira participante do corpus. É lésbica e se identifica com o universo feminino. Protagonizava cenas de namoro dentro da escola sem se importar com as opiniões discriminatórias que sofria. Pocahontas se relacionou durante boa parte da vida escolar com o Garfield.

Nasceu no dia 25 de julho (preferiu não falar a idade) e mora com a mãe e um irmão. A sua entrevista aconteceu dentro do prédio do Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA). A aluna estava apressada para o treino esportivo que realizava ali, sempre que podia. Inicialmente, ao falar sobre a família, mencionou a dificuldade da mãe dela em aceitá-la. Sobre a sua trajetória ela conta:

Tudo começou com a minha irmã que resolveu contar para minha mãe que eu era lésbica, e nesse momento ela não queria aceitar, acho que foi muito impactante para ela. Acho que ele nunca imaginou. Nesse dia, ela olhou “meio assim” para mim e começou a chorar... Eu ia contar, mas eu ainda não estava preparada para contar. Eu tinha 14 anos. No dia eu estava com a minha irmã que chegou com uma menina que comentou para ela como uma espécie de vingança por eu não querer mais ficar com ela. Ninguém sabia até então, logo, a minha irmã resolveu contar para minha mãe. Na hora, ela chegou para minha mãe e disse: “eu tenho uma coisa para te contar, a Pocahontas é SAPATÃO”. Aff! Tenho horror a essa palavra, é ofensiva. Depois disso, toda vez que a minha mãe está com raiva, ela me agride, chamando por Sapatão, venha cá.... Meu pai é de boa, sempre me aceitou desde o começo e também ajudou a minha mãe a aceitar. Ele dizia para minha mãe: “filha isso é normal, ela não vai deixar de ser sua filha”; Essas coisas, pois antes ela dizia que se eu fosse, ia me mandar embora, mas nunca mandou, até tatuagens eu fiz e ela nunca cumpriu com essa palavra.” (E.3, p.145) ...A minha mãe é doente e sou eu quem cuida dela, a levo para o hospital. Ela tem câncer no pulmão (E.3, p.145)

Como foi assinalado ao longo das observações, a questão das aparências, o modo de se apresentar, são tópicos decisivos quanto ao sofrer mais ou sofrer menos por conta da identidade sexual. Entre o(a)s entrevistado(a)s, ela foi a que teve menos envolvimento familiar, isso é, ela não teve tanto suporte quanto Sininho, mas também não foi desprezada como Garfield ou Príncipe, por isso, na sua caminhada, a dificuldade familiar foi rapidamente superada. Hoje, é ela que cuida da mãe, resolve todas as questões práticas, especialmente, após a separação dos pais.

O segundo ponto conversado foi sobre a sua história com o colégio e sua chegada lá, pois se deve muito ao relacionamento que tinha com Garfield. Ela relata:

Eu estudava num colégio particular, jogava lá, aí por causa do Garfield, eu fui para o Escola. O Garfield é minha ex, que agora é trans. Aí eu fui para lá. Na verdade, eu ia para a EEM Adauto Bezerra quando eu saí do colégio particular. Então resolvi ir para o Escola, quando pedi e meu pai me matriculou lá em 2015. Não mesmo [sobre conhecer alguém no Escola além do Garfield, na fase feminina], nada nem ninguém, só por causa da menina mesmo. Eu estava com ele quando ele ainda era uma menina e sobre sua influência resolvi estudar lá. Eu acompanhei a transformação dele e só mudou mais por questão de aparência física especialmente

ao cortar os cabelos. Eu sempre gostei dele com cabelos grandes, mas ele mudou não só os cabelos, e por isso diminuiu o amor que eu sentia por ele. E eu falei para ele sobre isso. Sim [sobre a mudança dele mexer com seus sentimentos], pois eu já estava acostumada a ver uma pessoa daquele jeito (referência a aparência feminina do Garfield) e fisicamente mudou muito. Além de que ficou mais agressivo por conta dos hormônios. (E.3, p.145).

A Conversa com Pocahontas ficou girando em torno do Personagem Garfield. Para ela, a escola e o rapaz são sinônimos. A sua fala possibilita entender o transgênero a partir do ângulo de quem está tão próximo e de certa forma se envolve com todo o processo de transexualização. A questão que podemos discutir trata da troca de papéis que Garfield assume e que logo absorve ao seu discurso e à sua prática, testemunhada por Pocahontas:

Ele não se tornou machista. Ele apenas pediu para abrir o nosso relacionamento. Então a gente abriu, pois ele queria ter a vida de solteiro, namorar com quem ele quisesse e queria, inclusive, escolher com quem eu deveria ficar. Eu não aceitava, e sempre era uma briga, se esmurrando. Ou seja, violência física, mas que não chegou até a delegacia. Na verdade, eu nunca tive coragem, ele era menor de 18 anos (completou 18 esse ano) e me chantageava, me ameaçava de denunciar e por isso eu deixava, ele me bater. Fazia chantagem comigo e eu fica impactada... Na verdade, acho que ficava com ele por costume, pois agente namorou 6 anos e eu não conseguia ficar longe dele. Hoje em dia eu consigo. Mesmo não estando namorando com ninguém agora. Só casos esporádicos pois não quero nada sério com ninguém. Tive dois relacionamentos na Escola, um que durou um ano e ele que foi aproximadamente 6 anos”. ...Eu já tentei sair de casa, morar com o Garfield. Passei 15 dias fora de casa, mas não deu muito certo, depois ele foi ficou um tempo lá em casa, mas a minha mãe não gostava dele para se relacionar comigo, apenas para amizade, inclusive, ele anda muito lá em casa. Ela ouvia as nossas brigas então não aceitava, nossas agressões físicas (E.3, p.146).

Dois aspectos nos chamam a atenção para discussão: o universo masculino sempre tentando se impor e anular o feminino, mesmo nas relações homoafetivas, há um componente do machismo que perpassa essas relações. O outro ponto é a sedução do poder, pois quando Garfield assume a condição de homem, de macho (mesmo que não seja cisgênero), começa a reproduzir as ideias sociais machistas em que pode ter todas e transformar as mulheres em objeto (propriedade) sobre os quais mesmo a violência física estaria permitida.

Entretanto, para além dos seus relacionamentos e suas notas, é a que menos apresentase em processos diretos de violência, a não ser pela constante necessidade de estar se reafirmando a partir das cenas amorosas protagonizadas dentro da escola. Percebe-se que ela fazia muito o uso do Garfield como escudo que a defendia e a colocava longe da discriminação ou violência que pudesse eventualmente atingi-la. É relevante comentar que a mudança performática dele para o universo masculino também levou a separação do casal, pois Pocahontas se identifica com o aspecto feminino, inclusive, para se relacionar. Sobre o seu trânsito na escola, entre seus envolvimentos, ela menciona:

Eu procurava me esquivar das situações, evitava ficar agarrada na frente de todos para evitar olhares ou situações vexatórias (E.3, p.147)... Na verdade, eu estava com outra menina quando entrei de fato na Escola. Fiquei com essa criatura um mês e depois voltei para ele. Chegamos a brigar dentro da escola com violência física, inclusive, e um professor chegou a presenciar. Eu enforquei ele até ele cair no chão. O professor não disse nem fez nada. Apenas dias depois quando eu estava vindo ao colégio para participar da banda que encontrei o professor por acaso e me perguntou pela moça que eu espanco, segundo as palavras dele. Tentei explicar para ele, que eu é quem sou espancada por ele. Não houve comentários na escola, ninguém falou ou disse nada, se alguém, de alguma parte da escola viu, não comentou. Mas teve uma vez que eu já estava me preparando para deixar ele, quando eu estava tocando na banda, lá no estacionamento, ele tinha dado um murro na minha boca e quando o instrutor chegou o fato já tinha acontecido. Ele viu os efeitos: meu olho inchado, rosto sangrando. O instrutor chegou a questionar isso com que ele, e percebi que ele fez isso porque tinha já ciência de que eu ia deixá-lo. Mesmo namorando com outra menina, não conseguia me deixar em paz. Já nesse período eu não estava nem aí para ele, não tinha ciúmes, nem ligava de fato. Mas ele ao contrário, sentia ciúmes incontroláveis de mim, possessivo demais (E.3, p.146).

Talvez ela não se lembre de ter sido flagrada aos beijos no pátio da escola e percebi a recriminação que um docente se arvorou em dizer. Nessa discussão, outro docente, colega próximo se posicionou afirmando que ninguém teria o direito de recriminá-la pelo simples fato de casais heterossexuais estarem fazendo o mesmo na escola. Deveria haver coerência em relação a isso, o que o docente inicial se calou e eu apenas observei atento ao debate entre eles.

Há todo um contexto de envolvimento entre os dois que ultrapassaram a barreira do pessoal e alcançou a escola. Mesmo acontecendo dentro do ambiente escolar, as agressões físicas, nada foi dito ou foi feito pela escola. O professor se omitiu, talvez por não saber como proceder ou não vê apoio na gestão para resolver a situação. Fato é que o chão da escola serve de cenário para muitas questões que vão muito além das atividades pedagógicas como o trânsito das drogas citado por Sininho e os envolvimento sexuais protagonizados por Pocahontas.

As relações dela estão muito ligadas aos seus envolvimento sexuais, como há relatos, inclusive, do envolvimento dela com uma professora, o que não foi confirmado por ela, provavelmente, não seria, mas tudo indica que houve outros encontros sexuais que ela teve com outras pessoas fora e dentro da escola. Pocahontas também falou sobre uma funcionária que agiu de forma preconceituosa, a seu ver:

Eu acho que só uma mulher que é funcionária de lá, mas não sei nem o nome dela. Acho que ela era coordenação, não sei, mas eu fiquei muito chateada. Eu não estava fazendo nada, apenas estava me sentindo mal e fiquei encostada no Garfield em frente a sala da diretora esperando a permissão

para sair do colégio. Então fiquei deitada no ombro dele, enquanto isso, ela passou e disse: “querem não uma cama para vocês deitarem logo não”? Mas eu rebati: “mulher estou estressada, passando mal e você vem perguntar se eu quero uma cama?” Ela continuou: “Vocês estão desse jeito aqui e imagine se tivesse uma cama”. Não foi dito mais nada, ficou por isso mesmo, não deu em nada. Eu acho que se alguém trabalha numa escola, tem que respeitar sabendo que lá vai ter né (E.3, p.146).

Nas relações com a funcionária tinha problemas, tanto ela como outro aluno que teve sua vida sexual exposta pela a mesma, a pretexto de salvaguardar “a verdade”. Outros servidores homossexuais da escola já haviam alertado a gestão sobre as ações discriminatórias da profissional notadamente na questão do Lesbianismo. Chamada algumas vezes pela diretora, a servidora dizia sempre que tentava acatar a situação (pelo bem do seu emprego), mas nunca aceitaria isso [ser lésbica, notadamente] de bom grado.

Pocahontas também não vislumbra qualquer atividade pedagógica voltada para discutir alguma questão sobre diversidade sexual, mesmo assim, segundo ela, não havia muitos problemas na escola, lembrou apenas do fato de uma trans querer usar o banheiro feminino e ser prontamente aceito pela diretora, mas não pelos os alunos que protestaram e impediram a moça de usar o banheiro.

Pocahontas concluiu o Ensino Médio juntamente com Garfield e assim como ele, encontra-se fora da estatística da evasão. Ao analisar sua história de vida com a escola, pode-se debater a questão do amor, dos sentimentos homossexuais ali existentes, um lugar inóspito a gays e lésbicas, sobretudo, a seus respectivos sentimentos passionais. Transgredindo regras, burlando normas, Pocahontas, ao estabelecer suas estratégias de resistência, permitia-se viver suas paixões em termos de representação do amor apesar dos medos e os anseios que a acometia.

4.2.4 Príncipe⁵⁶

A quarta personagem é o Príncipe, jovem que representa categoria de homossexual masculino e amplia a discussão das relações Escola e Família interconectadas por adolescentes LGBT's. Homossexual masculino que está enfrentando uma situação financeira delicada e que ao se descobrir gay foi expulso de casa pelo pai ao tomar conhecimento da homossexualidade do filho. Príncipe teve na escola, notadamente por parte de algumas

⁵⁶ Entrevista concedida por Príncipe. **Entrevista IV**. [out. 2018]. Entrevistador: Ramon Fernandes Ramos. Fortaleza, 2019. 1 arquivo .mp³ (20 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E dessa dissertação. P.148-150

professoras, suporte quando foi expulso de casa. Mesmo que com esses dois desafios, conseguiu entrar na Universidade Federal do Ceará, fugindo da estatística do abandono, fracasso escolar ou da não continuidade dos estudos.

Da sua fala depreende-se que acredita na contribuição dessa pesquisa para discutir sobre questões sexuais, e, exatamente por isso, gostaria de contribuir com sua história de algum modo com as pessoas LGBT. Entre todos o(a)s pesquisado(a)s é o que mais está interessado em contribuir com esse trabalho pois compreende a importância para a comunidade LGBT dessas discussões. [Fez questão de enfatizar isso].

O encontro foi muito rápido, pois ele estava no final das aulas do semestre e por isso, não tinha muito tempo disponível na Universidade, local que escolheu para a entrevista sob as árvores do pátio do curso de Letras da UFC. A entrevista ocorreu durante de 20 minutos antes de começar a aula dele. Tínhamos que ser objetivos para que pudéssemos aproveitar o máximo de tempo possível. Assim ele se apresentou:

Então. Meu nome é Príncipe, tenho 18 anos, nascido no dia 15 de agosto de 2000, na Localidade de Cariús e vim morar em Fortaleza em 2012. Meus pais são separados e tenho um irmão. Desde a minha chegada à Capital, estudo na Escola onde eu me descobri homossexual, mas passei muito tempo para me aceitar como LGBT... Por muito tempo fui evangélico, mas hoje sou agnóstico... Porque eu percebi que eu estava na religião evangélica justamente por causa do meu pai e da minha mãe. Porque me impuseram essa religião e aí nunca me senti bem. Depois que vim perceber isso, acabei me aceitando agnóstico mesmo. E aí, eu só sou agnóstico porque acredito que tenha um SER superior, mas eu não acredito no Deus da Bíblia. E em nenhum Deus de alguma outra religião. Prefiro ser agnóstico, acho uma condição bem melhor (E.4,p.148).

E o segundo participante que “se livrou” da religião por ser de imposição familiar e de ir de encontro aos seus anseios mais íntimos. Não teve amparo familiar e nem religioso e vem travando um relacionamento complicado com o pai. Príncipe que se encontra no início do curso de Letras, escolheu a UFC para entrevista porque se sente mais confortável do que no seu ambiente familiar. Isso acontecia também na escola, em que ele ficava além do horário de bolsista no Laboratório de Informática – Lei e não se sabia a razão. Sobre sua questão familiar, informa:

Atualmente, estou morando somente como o meu pai [padrasto, na verdade] que trabalha de modo independente (autônomo ou bico). Então está bem difícil. Sem emprego fixo, e também não tenho nenhuma bolsa no curso de letras da UFC... Com meu pai, está muito difícil, a convivência. No final do ano passado, o meu irmão de 22 anos acabou contando para ele que sou Gay e aí ele me expulsou de casa. Então, depois que entrei na universidade, ele resolveu me aceitar de novo dentro de casa e voltei a morar com ele. Mas desde então, não me senti mais íntimo dele, nunca mais me senti um filho para ele e agora só o que eu penso é conseguir

arranjar um emprego ou alguma coisa para morar com alguém e para poder sair de lá porque não me sinto confortável. A minha mãe não sabe. Atualmente, mora no Iguatu, separada de outro homem (que não é o pai dele). Pretendo não contar para ela porque deduzo que ela seja homofóbica e que não vai me aceitar. E ela também tem outros problemas (E.4, p.148).

A desestruturação familiar é característica na vida dele. Mora com um padrasto que foi trocado por outro. A mãe foi embora com esse outro, mas também já se separou e atualmente mora no interior do estado. Além disso, ela sofre de várias doenças e, por isso tem medo de falar para ela sobre sua orientação sexual. Príncipe, assim como Pocahontas, teve sua forma de se relacionar sexualmente revelada pelo irmão, num contexto de vingança por um aborrecimento menor, e culminou com sua expulsão temporária de casa.

Ao ser questionado sobre sua trajetória no Escola, ele relata:

Então... Assim que cheguei na escola, eu ainda não tinha me aceitado Gay e era bem homofóbico. Por causa da minha família, que sempre foi bastante conservadora e bastante homofóbica e então, eu acabei sendo também. E aí quando cheguei na escola, vi bastante pessoas que eram LGBT's também e eu não estava acostumado àquilo. Porque até então, eu não tinha visto toda essa diversidade. E só com o tempo fui me descobrindo porque eu conheci amigos que eram LGBT na escola, e a partir disso, acabei me descobrindo e aos poucos a minha homofobia foi desaparecendo, acabando e com isso acabei me aceitando. Me aceitei no final de 2014, e desde então, fui muito grato à escola e aos meus amigos por causa disso, sabe.... As minhas experiências na escola foram boas, mas também sofri *bullying*. E quanto a ser Gay, sofri bastante homofobia nos 2 primeiros anos lá, nos anos de 2012 e 2013. Alguns meninos faziam *bullying* comigo quanto a minha voz, por exemplo, eles puseram apelido em mim por causa disso "Fala fino", me xingavam por ser gordo também, por ser meio afeminado etc. Eles (os seus pares) sempre pegavam no meu pé e também se aproveitavam de mim para colar respostas de provas, atividades ou algo assim, sabe (E.4, p.149).

Nessa primeira parte da fala dele sobre a escola, ele cita as relações envolvendo seus pares a partir do momento em que decidiu se assumir. Apelidos vexatórios, *bullying* e xingamentos marcaram 2 anos da sua vida na escola, mas ao mesmo tempo tinha na "mão" o saber e por isso conseguia "se salvar" pois era a fonte da cola das provas escola. Era essa sua principal estratégia de resistência. Considerando as relações com os docentes e com a gestão, Príncipe faz suas considerações:

E quanto aos professores... Eles sempre foram legais comigo, todos os professores sempre me trataram muito bem, mas mesmo assim, eu sentia que muitos deles não tinham tanta intimidade para comigo, ou tentavam ser mais amigáveis comigo, mas teve um professor que eu sentia que ele fosse homofóbico, apesar dele não demonstrar ser, mas ele me olhava de uma forma "torta" (estranha) nas aulas, nunca falava muito comigo nas aulas e como ele era sempre mais fechado, especialmente comigo, pois o modo dele era diferente com os outros, ele conversava bastante com os outros alunos. E ele também tinha sempre uma postura de "machão", vamos dizer assim, talvez, eu deduzo que ele fosse homofóbico. Pelo sim, pelo não, tive professores e colegas que me apoiaram, especialmente, quanto a

ser Gay. Também tive professores que foram muito amigos meus que me deram amor e carinho. Preciso dizer que fui ajudado na escola quando sofri homofobia em casa. A própria diretora chegou a me ajudar e também cheguei a ser muito acolhido na escola, e por isso eu sou muito grato à escola no que se refere a minha sexualidade (E.4, p.149).

A partir da leitura do relato do estudante, é possível perceber que, dentro de limites determinados, os gays são bem aceitos na escola, mesmo aqueles que se demonstram um pouco afeminados. Não constatei qualquer discriminação para com esse adolescente. Da mesma forma que Pocahontas, Príncipe transitou na escola “protegido”. Ela por um guarda-costas; ele, por seus conhecimentos. Logo, assumiu a monitoria da escola e sua estratégia de acolhimento e prestatividade era sua couraça contra a homofobia. Muito requisitado pelos serviços de informática e outras ações para além da sua competência, recebia elogio de toda a escola.

Sempre com sua tranquilidade e seu alto rendimento escolar, tem na escola sua referência de amparo e apoio quando mais precisou. Esse amparo está no apoio que duas professoras se destacaram em dar-lhe um suporte emocional que ele tanto necessitava. Chegar a universidade para o Príncipe foi um processo natural. As perguntas que intrigam nesse trabalho e que poderia ser motivo de novos trabalhos como a escola atuou para apoiá-lo? Poderia ter feito mais ou melhor? E como estender isso para outros LGBT? Porque com ele, e não com as outras? O que Príncipe fez ou tem que Sininho não tem ou não fez?

Andrade (2012) ao interpelar uma diretora sobre as travestis, foi enfática a resposta que a pesquisadora tinha interesse nos estudos que as estudantes, segundo a diretora, não tinham. Isso leva a refletir sobre a LGBTfobia como um ponto sutil dentro das ferramentas escolares. Ou seja, Ela é forte, existe, mas age de modo indireto, sempre buscando pontos vulneráveis para atuar e por isso requer do(a)s estudantes uma força de resistência significativa para não apresentar suas fraquezas e assim transitar na escola.

Perguntado sobre as possibilidades pedagógicas e atividades voltadas para o público LGBT, quais foram a que você chegou a participar ou das aulas que tivessem esse tema como mote. Ele afirmou:

Assim, dos 6 anos que eu passei lá, eu não lembro de nenhuma atividade LBTT ou sobre sexualidade, diversidade. Eu só lembro de uma atividade que teve e aconteceu no meu último ano. Quando eu estava no 3º ano, era uma atividade que voltava para o combate a LGBTfobia, algo assim, nas escolas. Trata-se basicamente de uma roda de conversas, mas sem muita profundidade ou sistemática (E.4, p.149).

Todos os participantes são claros ao enfatizar que a escola não apresenta momentos para discutir a questão da sexualidade com os alunos, desmitificando parte do discurso político promotor da “Escola Sem Partido” que afirma que a escola está ensinando sobre sexo aos alunos. Pelo menos, na escola em apreço, não temos registro em 8 anos de pesquisa.

Discutindo a questão da evasão escolar, Príncipe é um raro caso de estudante LGBT que deu continuidade aos seus estudos. Questionado sobre estar na UFC e as possibilidades ele faz um comentário bem interessante:

Eu não me sinto privilegiado porque eu senti as mesmas coisas que todos os homossexuais passam nas escolas que é a homofobia, o *bullying* através da nossa sexualidade, quanto agente ser muito feminino, e a escola não ligar pra isso, deixar mais isso de lado, e/ou até mesmo dos próprios funcionários da escola, serem homofóbicos com agente, e também tem motivos por fora de a família abandonar, e essas pessoas irem para uma vida mais marginal, por que não tem muita esperança de futuro, e aí isso acaba prejudicando eles na escola e acaba que ele não conseguem se formar. Comigo, eu acho que foi diferente porque tive um certo apoio da família (nem tanto) e também apoio da escola, pois quanto a minha sexualidade a minha família nunca apoiou. Na escola, também tive amigos que me apoiaram também. Eu percebo esse problema e também vejo *que muitos homossexuais da minha escola desistiram, por conta dessa questão da homofobia na escola e do que eles sofrem além da escola...* Na universidade é bem melhor para mim porque eu sinto que tem muito mais aceitação quanto a isso. As pessoas me acolhem muito bem, eu conheço muito mais gente. Sentir esse acolhimento mais intenso é muito bom para você, é algo que não tive na escola, no máximo conheci poucas pessoas e aqui não (E.4, p.150).

Nesse último ponto, destaco a percepção clara do aluno, ao citar os colegas homossexuais que desistiram pelo simples fato de ser gay ou lésbica. Entretanto, se investigarmos a vida desses alunos de modo superficial (como é feito atualmente), serão encontrados motivos como “não querer nada com a vida”, “falta de interesse”, “condição financeira”, “uso de drogas”, entre outros, mas geralmente não se pergunta o porquê da falta de interesse ou do não querer nada com vida. Está claro que para resolver os problemas ligados a discriminação sexual, é preciso primeiramente parar de negar que ele existe.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretender solucionar os problemas da LGBTfobia na escola e, especialmente, na sala de aula seria incoerente uma vez que as diversidades, os discursos, as possibilidades se ampliam cada vez mais. No entanto, as diferenças produzem ao mesmo tempo soluções para minorar as questões da discriminação sexual e de gênero na escola. Uma delas é a observação: a escola precisa urgente rever seus postulados, seu Programa Político-Pedagógico expirado.

preciso desenvolver o que Louro (2014, p. 126) chama de “afinamento de sensibilidade”, ou seja, se reconhecer como local de práticas discriminatórias, enxergar essas práticas para num momento posterior subvertê-las ou mesmo desestabilizá-las.

A LGBTfobia na escola acontece de forma camuflada sob a égide do não enquadramento do(a) aluno no processo de Ensino-Aprendizagem concebido pela escola. O problema é justamente esse. Todos temos alguma característica particular que nos diferencia ou nos aproxima uns dos outros e é nessa particularidade, especialmente, se ela for algo que nos desagrada, o móvel da discriminação assim. As relações pessoais e as atitudes impulsivas, da adolescência sobretudo, dão pistas dessas fragilidades.

Uma vez detectadas as “fraquezas” passamos a ser bombardeados o tempo todo em cima dessa fraqueza: “não ser chamado pelo nome social e sim pelo registro”; “ser xingada de sapatão, gay afeminado ou ser apontada como incapaz, para ficar nos exemplos dos relatados, vão sendo usadas como armas contra quem tem essas dificuldades. Você é posto em situações vexatórias envolvendo exatamente aquilo que mais ojeriza e em algum momento, as respostas virão.

Uns vão para a briga física ou respondem ao comentário do professor e logo, serão expulsos, outros se sentindo acuados descambam por outros caminhos como uso de entorpecentes. Vemos como a Sininho na sua fragilidade foi massacrada pelo professor e terminou expulsa da sala de aula. Pocahontas não aceitava ser xingada de sapatão e várias vezes foi parar na coordenação por confusão. Garfield partia para a briga física e Príncipe se escondia no seu mundinho esperando o tempo passar.

O processo lentamente vai se intensificando tal como a água do mar nas falésias, mina a autoestima e se não houver uma resistência ainda mais forte não tem como sobreviver. Compartilho essa fala final com as autoras Andrade (2012, p.247) citando as travestis, mas podendo ser ampliado para os outros: “A negação das travestis no espaço da sala de aula resulta no confinamento e na exclusão, que as transforma em desviantes e indesejadas”. Mais à frente, ela completa o pensamento similar à experiência vivida por Sininho. “Quando isso ocorre no ambiente escolar, a pressão normalmente é tão intensa que impele as travestis a abandonar os estudos, sendo disseminada a ideia de que foi sua própria escolha” (ANDRADE, 2012, p.247).

Enfim, chegamos à conclusão de que, além de mascarar algumas das reais causas dos processos de evasão, a escola ignora a sua responsabilidade no fracasso escolar embutido. O que aparece como evasão escolar atribuída às dificuldades do aluno, traduz-se na verdade como verdadeira, sistemática e violenta expulsão de estudantes LGBTs.

Entre diversas ponderações acerca das entrevistas, questionários e observações que foram realizadas na escola e ao longo da pesquisa, podemos afirmar que a sociedade atual, notadamente as famílias, têm sistematicamente transferido responsabilidades às escolas que antes não tinham quanto à Educação de valores em detrimento do modelo de simples instrução. Assim, os valores são concebidos pela escola na Educação do(a)s estudantes, precisam estar claros no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a ordem estabelecida na escola como heteronormativa impede que os LGBTs possam transitar livremente pelos corredores da escola, do ponto de vista performático. Tentar escapar a norma leva a conflitos, violências, traumas sentidos na pele e relatados por esse(a)s jovens que têm seus direitos de amar e realizar-se ceceados por valores estranhos a ele(a)s.

Com efeito, a escola se faz e refaz para manter o padrão social custe o que custar não importando os sentimentos individuais ou as possibilidades de cada um. A subversão a ordem só ocorre à custa de embates e enfrentamentos mas que se tornam sempre necessários uma vez que o ser humano, por sua natureza exploratória, tende a romper contra a norma, o modelo, a regra que o subjuga.

As Travestis e os transgêneros são membros da Comunidade LGBT que mais sofrem violências na escola, tendem a serem escondidos e tive acesso a apenas a dois deles. A fragilidade e vulnerabilidade são marcadores presentes na vida desse(a)s estudantes. Para eles, entrar na escola e lá permanecer, requer muita força e energia que muitas vezes é adquirida à custa de vícios como sexo, álcool ou drogas, como busca de forças para poder se manter naquele ambiente. Por isso que a religião é desprezada e se torna para eles a última opção, sendo a escola a penúltima, só perde para a igreja.

No âmbito das relações interpessoais professor x aluno, funcionário x aluno ou aluno x aluno, há um cenário para as representações homofóbicas na escola que correm de forma livre e solta, de um modo culturalmente construído e que a própria escola não enxerga senão como algo natural e intrínseco. Por outras palavras, a cultura da LGBTfobia encontra-se arraigada ao ambiente escolar e nem as pessoas da comunidade se apercebem acerca de seus preconceitos.

No âmbito das categorias identitárias e por desagradar ao modelo concebido, aos olhos homofóbicos, a travesti e o gay afeminado são constantemente “os mais convidados” a deixar a escola ao serem bombardeados de ideias que procuram destituir sua pouca autoestima e, por causa disso, muitos acabam sucumbindo aos discursos de ódio e intolerância, e deixam a escola, acreditando que foram motivos não associados à LGBTfobia.

Especificamente na escola, no campo do currículo oculto, é negado à travesti o direito a estudar a Matemática e estimulado o uso de drogas, e a consequência inevitável do abandono da escola. Hoje, a aluna é tida como transferida, ou seja, a escola não tem evasão por homofobia segundo os dados oficiais, além do fato da escola se distanciar dos jovens e das jovens, notadamente o(a)s LGBTs se tornando um lugar incapaz de acolher e de ensinar.

6. REFERÊNCIAS

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Manual de Comunicação LGBT, Ajir Artes Gráficas e Editora, 2009.

_____. Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

ANDRADE, L. N. de. Travestis na escola: assujeitamento e resistência a ordem normativa. 278 f.: il. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2012.

AGÊNCIA BRASIL. Levantamento aponta recorde de mortes por homofobia no Brasil em 2017. Publicado em 18/01/2018 - 18:46 Por Jonas Valente – Repórter Agência Brasil. Disponível em: encurtador.com.br/adqz3. Acesso em 20 fev. 2018

ALBUQUERQUE, T.; ANDRÉ, M. & LEITE, S. **RELAÇÕES SOCIAIS E SUA EXPRESSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR**. Artigo. Revista Tópicos Educacionais v. 10, n. 1/2, p. 80-64, Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3.ed. Lisboa: Presença. Disponível em: encurtador.com.br/lzCDQ. Acessado em 10 nov. 2017.

BENTO, B. A Reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 19, n.2, 2011. P. 549-559

BONI, V. e QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC – Em TEsE**, Vol. 2 nº 1 (3), jan-jul/2005, p. 68-80. Disponível em: encurtador.com.br/moBCH

BOURDIEU, P. **Os usos da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 1997.

BRASIL. **Lei nº 12.289**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a Criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e dá outras providências. Disponível em: encurtador.com.br/jmqCZ Acesso em 02 nov. 2017.

_____. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasil, gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb, Assessoria Internacional, 1998.

_____. **Provimento nº 73/2018**, de 28 de junho de 2018. Dispõe sobre a averbação da alteração do prenome e do gênero nos assentos de nascimento e casamento de pessoa transgênero no Registro Civil das Pessoas Naturais (RCPN). Diário de Justiça Eletrônico do

Conselho Nacional de Justiça – CNJ. Disponível em: encurtador.com.br/deAFZ. Acessado em 25 dez. 2018.

_____. **Resolução nº 12**, de 16 de janeiro de 2015. Diário Oficial da União, Poder executivo – Secretaria de Direitos Humanos, Brasília/DF, 12/03/2015, nº 48, Seção 1, pág. 3. Disponível: encurtador.com.br/uHMRW. Acessado em 16 nov. 2018.

_____. **Decreto-Lei nº 2848**. De 07 de dezembro de 1940. Código Penal Brasileiro. Capítulo V – Crimes contra a Honra, artigo 140, §1 – 3. Acesso em 25 mai. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/gnvwQ.

_____. [**Constituição Federal (1988)**] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996 e atualizações.

_____. Presidência da República. **MP nº 870/2019**. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. **Art. 43**. Constitui área de competência do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Brasília, 01 jan 2019. Acesso em: encurtador.com.br/sKLQS. Acessado em 02 jan., de 2019.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114p

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde (Brasil). Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Secretaria Especial de Direitos Humanos. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 32p.

BUTLER, J. **Questões de gênero. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Entrevista sobre seu diálogo com as obras de Hegel, Foucault e Derrida. **CULT – Revista Brasileira de Cultura**. Edição Especial Nº 6. São Paulo: Bregantini, 2016. P. 47-48. Entrevista concedida a Carla Rodrigues.

CARLOTO, C. M. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais**. In: Serviço Social em Revista. Vol. 3. nº 2. jan-jun, 2001. Londrina: Ed. UEL, p. 119 a 245

CARVALHO, A. G. M. **Diversidade Sexual e Educação: Uma abordagem sobre a problemática da homofobia no ambiente escolar**. Redenção, 2015. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras). Instituto de Humanidades e Letras Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, Redenção/CE, 2015.

CEARÁ. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – PEE** in DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO CEARÁ, 2016. ANO VIII Nº101, FORTALEZA, 01 jun. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. 6ª ed.

COLLING, L. O que perdemos com os Preconceitos? **CULT – Revista Brasileira de Cultura**. Edição Especial Nº 6. São Paulo: Bregantini, 2016. P. 38-41.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. Educar em Revista, Curitiba, n.39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Acesso em: 01 ago. 2016. Disponível em: encurtador.com.br/mIM07

DONINI, Â et ali. Plano Nacional de Enfrentamento da Aids e DST's entre Gays, HSH e travesti da Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA). Brasília, 2007

FACCHINI, R. **Histórico da luta LGBT no Brasil**.– UNICAMP. In: Psicologia e diversidade sexual. / Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (Org) – São Paulo: CRPSP, 2011. (Caderno Temático 11). P. 10-19 Acesso em 20 nov. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/hySVX

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas & respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FAZENDA, I. C. A. (2001). “Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade”. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Interdisciplinaridade – Dicionário em Construção**. São Paulo, Cortez.

FERNANDES, M. Os 13 projetos de lei prioritários sobre direitos LGBT que estão parados no Congresso. 2018. **Huffpost** Seção: LGBT. Acesso em: 18 dez. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/ckqM6

FERREIRA, C. C. **VIVÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS HOMOSSEXUAIS AFEMINADOS: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA Tópicos Educacionais**, Recife, v.21, n.2, jul./dez. 2015 p. 103-138

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. 26.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM,

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. In: **Paideia**, 2003,12(24). p.149-161. UFBA.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos** / Brasília, 2012. 42p

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: **limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. Disponível em: encurtador.com.br/uzIYZ. Acesso em: 08 ago. 2016.

_____. Pedagogia do Armário. **CULT – Revista Brasileira de Cultura**. Edição Especial Nº 6. São Paulo: Bregantini, 2016. P. 42-45.

_____. Homofobia nas Escolas: um problema de todos In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos, vol. 32). p. 13 – 52.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LUIZ, C. L. **Saúde para pessoas LGBT**. In: Psicologia e diversidade sexual. / Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (Org) – São Paulo: CRPSP, 2011. (Caderno Temático 11). P. 25-32 Disponível em: encurtador.com.br/fzA09. Acesso em 20 nov. 2018

MATO GROSSO DO SUL. **Cartilha de Comunicação e Linguagem LGBT**. Comissão da Diversidade Sexual – CDS da Ordem dos Advogados do Brasil de Mato Grosso do Sul – OAB-MS. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/iorY4. Acesso em 01 dez. 2018. 48p.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, P. A., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em Scielo Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 08 jan. 2019.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

NEVES, M. O. A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015. p.17-31 Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí.

PACATUBA. **Cartilha de Comunicação e Linguagem LGBT**. Coordenadoria Especial da Diversidade de Pacatuba/CE. Secretaria da Mulher, Cidadania e Direitos Humanos de Pacatuba – SMCDH.

PEIRANO, M. A teoria vivida - reflexões sobre a orientação em Antropologia. Florianópolis: **ILHA**, v.6, n.1 e n.2, jul. 2004, p. 209-218.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. n. 4, mai. 2008. p. 120-148 Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

RIBEIRO, L. M. SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Relações entre religiosidade e homossexualidade em jovens adultos religiosos. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, 2017, vol.29. p.01-10. Disponível em: encurtador.com.br/bmrXT. Acessado em 10 dez. Epub. 07-dez-2017.

SANTANA, J.; PAIVA, T. SSPDS conclui que não houve nenhuma morte por homofobia em Fortaleza em 2017. **O Povo**. Fortaleza/CE, Reportagem Especial, p.6-7. 16 nov. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/nqrtX. Acessado em 20 dez. 2018

SANTOS, A. R. B. dos; SILVA, H. K. da C. **Identidade LGBT e capitalismo: a construção histórica da homofobia e as estratégias jurídicas para seu combate** Artigo Publicado nos anais da XV Jornada de Iniciação Científica de Direito da UFPR. 2013, p. 106 a 132. Disponível em: encurtador.com.br/epvyL. Acessado em 30 de dezembro de 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **CARTILHA** do Grupo de Trabalho de Políticas de Classe, questões Étnicorraciais, Gênero e Diversidade Sexual-GTPCEGDS. Brasília/DF. jul. 2017. 76p.

TEIXEIRA FILHO, F. S. **Homofobia e sua relação com as práticas “psi”** . In: Psicologia e diversidade sexual. / Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (Org) – São Paulo: CRPSP, 2011. (Caderno Temático 11). P. 41-57. Acessado em 20 nov. 2018 e disponível em: encurtador.com.br/luFI1.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. Ponto Urbe, 6, dezembro 2012. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/300>. Acesso em: mai. 2016.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. **Trabalhando com a História de Vida**: percalços de uma pesquisa. Rev. Esc. Enf. USP, p. 119-126, 2003. Disponível em: encurtador.com.br/hIJN2. Acessado em 13 out. 2017.

SILVA, C. B. da; RIBEIRO, P. R. C. Dossiê Gênero e sexualidade no espaço escolar. **Revista de Estudos Feministas – REF**, Santa Catarina, v. 19, n. 2, pg. 463 a 465, ago 2011. Disponível em: encurtador.com.br/hnrwN. Acesso em 16 nov. 2018.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Participante, você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “Marcas da LGBTFOBIA na escola: Histórias orais de alunos/alunas LGBTTT na escola, que tem como objetivo discutir as situações de violência, de preconceito e de desrespeito a direitos que estudantes LGBTTT’s sofrem na escola. Acreditamos que ela seja importante porque, ao apresentar as situações que ocorreram na vida desses e dessas jovens dentro dos limites da escola, poderemos melhor refletir, discutir e enfrentar a LGBTFOBIA.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no estudo referido será da seguinte forma: Responderá um questionário com 30 perguntas e depois concederá uma entrevista semiestruturada (entrevista em que o pesquisado fala espontaneamente a partir de um roteiro proposto) que será gravada para posterior transcrição e depois apagada.

RISCOS

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos e riscos no que concerne a relembrar fatos desagradáveis e revivê-los outra vez nas suas memórias.

BENEFÍCIOS

A pesquisa possivelmente trará benefícios, tais como denunciar a LGBTFOBIA NA ESCOLA, discutir as políticas e práticas pedagógicas dentro da escola para efetivação da promoção da diversidade e de direitos iguais, podendo, a qualquer momento, esclarecer dúvidas a respeito.

SIGILO E PRIVACIDADE

Como participante de pesquisa, sua privacidade será respeitada, seu nome e qualquer outro dado que possa te identificar serão mantidos em sigilo. O pesquisador se responsabiliza pela guarda e confidencialidade das informações, bem como a não exposição dos dados de pesquisa que possam identificar ou trazer algum desconforto ao/à participante.

AUTONOMIA

Será garantida assistência a você durante toda a pesquisa, assim como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação. Você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem precisar se justificar, e, caso esta seja sua vontade, não sofrerá prejuízo algum na assistência recebida.

CONTATO

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Ramon Fernandes Ramos vinculado ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e com você pode manter contato pelo telefone (085 98694-4446).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB, por meio do endereço eletrônico cep@unilab.edu.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações relacionadas à pesquisa. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada desse documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Por fim, fui orientado a respeito do que foi mencionado neste termo e compreendo a natureza e o objetivo do estudo e manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante de Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Responsável pelo Participante de Pesquisa

Se sim, como lhe parece a abordagem, a propriedade e a profundidade desses conteúdos? suficientes? Satisfatórios? De acordo com a realidade? Comente!

16. Você levaria algum(a) colega LGBTTT para casa, a fim de fazer as tarefas escolares?

a) sim b) não Justifique

17. Você concordaria em ter um(a) professor(a) reconhecidamente LGBTTT?

a) sim b) não Justifique

18. Você faria alguma distinção pessoal quanto a um(a) professor(a) gay, lésbica ou travesti?

a) sim b) não Justifique

19. Os gestores escolares deveriam proibir as manifestações e/ou mesmo a presença de LGBT's na escola? a) sim b) não Justifique

20. A escola que tem LGBT's matriculado(a)s deve

a) fiscalizar seus comportamentos, gestos e vestimentas em conformidade ao sexo biológico?
Sim? Não? Por quê?

b) trabalhar com a comunidade escolar sobre o respeito à pessoa, à cultura e aos direitos LGBTTT? de que possíveis formas? Sim? Não? Por quê?

21. Você acha que seus/suas diretor(a)s e coordenador(a)s aceitariam um(a) professor(a) reconhecidamente LGBTTT em sua escola sem discriminá-lo(a) de nenhuma forma?

a) sim b) não Por quê?

22. Haveria, por parte dessa direção/coordenação, alguma diferença entre um(a) professor(a) gay e um(a) travesti?

a) sim b) não Por quê? Se sim, em que possíveis aspectos?

23. Você acha que sua família aceitaria a sua convivência, sem restrições, com gays, lésbicas, transexuais e/ou travestis na escola? a) sim b) não Por quê?

24. Já ocorreu algum trabalho, projeto, palestra ou ação pedagógica, de qualquer tipo, que informasse na escola sobre diversidade sexual, minorias sexuais e/ou sobre LGBTFOBIA?

a) sim b) não Se sim, quando? Como foi?

25. Onde você estuda tem algum(a) aluno(a) ou professor(a) reconhecidamente LGBTTT?

a) Quanto(a)s gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis?

b) só aluno(a)s? Quanto(a)s? _____

c) só professore(a)s? Quanto(a)s?

d) nem aluno(a)s nem professor(a)s?

26. Você acredita que professore(a)s LGBT's e aluno(a)s igualmente LGBT's são tratado(a)s diferenciadamente em sua escola? Por quê? Evidências disso?

27. O fato de o(a) professor(a) ou gestor(a) ser LGBTTT interfere, em sua opinião, negativamente no processo de ensino e aprendizagem ou no desenvolvimento do trabalho escolar?

a) sim b) não Justifique

28. Você já se considerou alvo de LGBT FOBIA no contexto escolar ou fora dele?

a) sim. Onde? Em que circunstâncias? Pode descrever?

b) não

29. Já presenciou alguém sendo alvo de LGBTFOBIA?

a) sim. Onde? Em que circunstâncias? Pode descrever?

b) não

30. Na sua escola, você tem notícias ou relatos sobre casos LGBTFÓBICOS? a) Sim b) Não

Se sim, pode contar e dizer que impressão teve quanto à solução encaminhada por professore(a)s e a gestão da escola?

31. A sua família aceita a sua condição e/ou orientação sexual? a) Sim b) Não

Por quê? Se sim, desde quando e sob que circunstâncias/condições?

32. Você participa de algum grupo de lutas ou de resistência política do movimento LGBT?

a) sim. Qual? b) não

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PARTICIPANTE 1

SININHO

Pesquisador: Olá. Boa-noite, estou aqui para entrevistar a Sininho que voluntariamente se dispôs a participar da Pesquisa. Sininho, como você se apresenta?

Sininho Me chamo Sininho, 18 anos, nascida em Fortaleza. E para dar início, gostaria de dizer que hoje a minha vida é bem melhor que antes, graças a Deus, com relação a aceitação.

Pesquisador: Como você se descobriu? Ou não teve isso de se descobrir?

Sininho Eu sempre sabia de disso. [ser diferente do padrão heteronormativo] mas eu negava a mim mesmo. Mas realmente me descobri na adolescência. Tem até uma história que conto para as pessoas. Eu tinha 4 anos de idade, e mãe mandando eu vestir a roupa para dormir, fui até a cama da minha irmã peguei a camisola dela, vesti e me deitei. Só que a mãe que nasceu no interior, não entendia muito bem, e por não entender muito bem dessas coisas me deu uma surra (risos). Muito grande. E eu achava na minha visão que aquilo não era o certo. Já com os meus 12 anos fui que resolvi assumir publicamente, porque eu sempre gostava de homens, já sabia disso antes. Nunca tive essa de descobrir antes não. Mesmo nas brincadeiras que nós beijávamos as fotos das revistas, eu beijava os homens, ainda na infância. Isso está muito claro. Já fiquei com mulheres e tudo mais ao crescer já segui os meus desejos por meninos. Sobre essa questão foi mais fácil me assumir como Gay. Pois para mim eu gostava de me vestir como menino e gostava de menino também. Ou seja, nesse período 12 para 13 anos assumi para a minha família como Gay. Mas mesmo com essa atitude, eu ainda não me sentia bem, pois no fundo a gata queria virar uma borboleta. Comecei, então, no Escola, em um desfile – A Garota Escolar – a desfilar em trajes femininos e tenho isso como primeiro passo para transitar para o universo travesti. Foi onde eu comecei a ver o que eu realmente queria. Como eu me via como pessoa.

Pesquisador: Como você chegou ao Escola?

Sininho Na Escola, foi quando a gente se mudou para morar lá perto. A minha mãe viu isso, mas não foi de imediato após a mudança não. Os meus irmãos foram para lá, estudar lá e minha mãe sempre mandava a minha irmã avisar quando estivesse perto da matrícula para ela poder me matricular, mas nunca dava certo. E por isso vim estudar aqui perto de casa numa escola chamada Hermenegildo, mas nunca gostei e então em 2015, eu acho, consegui entrar no Escola para fazer o ensino médio.

Pesquisador: Como foi a Escola para você?

Sininho Foi muito importante para o meu desenvolvimento como pessoa e tudo mais. Uma parte muito importante e tudo mais. Especialmente de amigos que tenho até hoje. Em si mesma, a escola era muito boa, tinha muito a oferecer, mas eu me envolvi com algumas coisas erradas lá [prostituição e drogas].

Pesquisador: O que seriam essas “coisas erradas”?

Sininho Com Drogas principalmente.

Pesquisador: Era fácil o acesso às drogas?

Sininho Dentro da escola, era muito fácil. Mas nem sempre. No começo,

quando eu estudava lá, não conhecia muita gente, mas já curti cigarros, bebidas alcóolicas, e maconha. Só que bem no começo não havia essa facilidade, somente após um ano começou a ficar mais fácil. Eu também comecei a conhecer mais gente, especialmente, o povo que usava e como havia muitas pessoas que usavam, começaram a levar a droga para dentro da escola para vender lá. E tinha uma facilidade muito grande. Demais, demais!

Pesquisador: E essas facilidades, só maconha ou outra?

Sininho Para vender, eu nunca cheguei a ver cocaína dentro da escola não. Quando eu comecei a usar cocaína, em 2016, eu cheguei a levar para o colégio para consumo próprio e não para venda. Agora maconha, e rocha [Rivotril, Diazepam] era muito fácil de encontrar lá dentro. Eu mesma cheguei a tomar muito. A partir da inalação da “farinha” do remédio ou ingestão direta, a pessoa sente o efeito. Especialmente misturado com bebida. Foi lá na escola que tomei Rivotril rocha foi lá no Escola. Hoje eu tomo Amytril para o tratamento da abstinência.

Pesquisador: Como era sua vida escolar para além das drogas?

Sininho Em relação, a assédio, não me lembro de ter sofrido não, mas preconceito de professor sim e muito. Às vezes tinha umas brincadeiras com os meninos, mas nada demais, mas lembro de aluno o P. Nós brincávamos bastante e tal, mas houve um incidente entre nós talvez por muita liberdade que havia entre nós, eu dei muita liberdade a ele, tipo pegar nas partes íntimas um do outro, não só dele, mas de outros também gostava de tocar e eles deixavam. Num belo dia, não sei porquê, P. cuspiu dentro da minha boca, e foi uma putaria nesse dia. Talvez ele quisesse me dar um beijo na boca, ou fazer alguma coisa além, pela forma que falava, mas nunca fizemos nada a não ser essa cusparada dentro da minha boca. Na verdade, eu não falei nada, mas todo mundo ficou sabendo, até a diretora chamou a atenção dele, convocou a mim e a mãe dele. Nesse dia, eu estava na sala de aula, havia passado algum tempo, e então fui “obrigada” a contar para a mãe dele o que tinha acontecido. Após eu contar, a mãe dele nem acreditava, pois segunda ela, ele tinha muitos amigos gays e nunca faria isso, mas fez... Dias depois, ele foi à minha casa, estávamos bebendo, eu e colegas da escola nos preparando para o desfile que resolvi me vestir de mulher de vez. Surgiu rumores na escola que ele recebia grana para sair com os viados, e eu também passei a divulgar sem saber se era de fato verdade. E nesse caminho eu recebi a culpa pelo boato. Pedi desculpas a ele, aqui na minha casa por ter contado coisas e que eu não tinha direito e tal. E ele mesmo veio também se desculpar comigo, acho que ele mudou assim como pessoa. Daí para cá, não tenho mais muito contato com ele, a não ser pelo Instagram e tudo mais, faz tempo que não o vejo, desde a formatura dele.

Pesquisador: Em relação aos professores, como foi isso?

Sininho Eu já cheguei a sofrer pelo professor M1. Que foi um fuá na época. Não sei bem o que aconteceu, mas acho que ele não gostava de mim, eu enfrentava ele de boa mesmo, não tinha medo dele. Nessa época, eu ainda me vestia como menino, e resolvi ir para a sala de aula de salto alto. E ele achava ruim, não queria que eu assistisse aula dele, porque as vezes eu conversava realmente, mas quando ele brigava, eu parava e

ficava na minha. E eis que do nada, ele me mandava para fora de sala, sem eu estar fazendo algo até que ele foi a direção e informou que eu não ia assistir a aula até que alguém do núcleo gestor fosse lá comigo. Eu disse para a diretora: “eu não sei porque ele age assim comigo, eu não tô fazendo nada, nem contra ele”. A diretora disse na época: “Mas você vai assistir aula, nem que ele não queira”. Aí, toda vez que era aula dele, eu tinha que ir à Direção da escola para alguém de lá me conduzir até a minha sala de aula para eu poder entrar na classe. E eu disse que ele não tinha esse direito. Teve uma hora que ele teve que parar com isso... Como eu me assumi travesti ou trans não sei dizer, e ele começou a trabalhar a noite e eu estudar a tarde, foi que “resolveram” as coisas. Quase não via ele mais, porém um dia eu vi ele a noite, e ele falou comigo normalmente e até me impressionei, mas deixei para lá. Falei também com ele, pois não vou guardar rancor.

Pesquisador: E os outros da escola: funcionários, coordenação, teria algo a dizer?

Sininho A secretária da época era, muito preconceituosa comigo. Ela falava que do portão da escola para fora eu poderia fazer o que eu bem entendesse da minha vida, mas que uma vez dentro da escola, eu continuar sendo menino e seria menino para sempre. Eu nunca cheguei a rebater não. Eu acho que hoje em dia, eu talvez falasse, mas antes eu tinha muito medo, pois eu pensava que se eu falasse poderia sofrer algo. Até a minha família mesmo, começou a mudar e a chamar pelo meu nome social e tudo, porque a gente estava num aniversário da minha cunhada. E ela mesmo chegou a me perguntar se eu não achava ruim ser chamada pelo meu nome civil antigo. Foi quando a minha mãe se meteu dizendo que não e tal e eu fui rebatendo e dizendo que eu acho sim. E disse mais que eu não posso obrigar a você a falar do jeito que você quiser, mas agora eu não gosto de ser tratada pelo nome civil, não me sinto bem. E eu continuei: “o mínimo que vocês podiam fazer era um esforço para tentar porque se vocês ficarem no comodismo, não acha ruim então não vou nem tentar, ou seja não vai se acostumar nunca”. Se o próximo se esforçar ele consegue.

Pesquisador: Como você via a sua mãe dentro da escola, te acompanhando?

Sininho Às vezes, eu tinha vergonha, pois eu via todos os adolescentes da minha idade e não tinha isso. Mas eu cheguei a fazer muita besteira né, então, tinha necessidade disso. Por outro lado, foi muito importante também, pois a família em si, me ajudou bastante. Se não fosse por eles, eu não estava onde estou hoje. Tinha me acabado muito, eu cheguei no fundo do poço, mas eu queria muito sair e tive que pedir ajuda deles para conseguir. Por exemplo, passava a noite no mundo, chegava em casa de manhã e chorava muito na frente do espelho, pois eu não queria acreditar no que estava acontecendo e também não tinha coragem de chegar para eles e contar o que estava se passando. Então eu passava 3 dias bem com a minha mãe dentro de casa, normal, só que do nada eu sentia necessidade de usar drogas e saía desnorteada no meio do mundo atrás de saciar o vício.

Pesquisador: Por que você deixou o colégio?

Sininho Eu deixei mesmo porque eu tive que fazer uma mudança drástica, assim mesmo. Agente se mudou, ia ficar mais longe e eu descobri que sou soro positivo.

- Pesquisador: Como foi para você descobrir a AIDS na sua vida?
- Sininho: Eu acho que foi mais difícil por causa da droga. Porque é igual ao que a minha psicóloga fala a pessoa não deixa de ser dependente química, ela deixar de ser viciado. Agora é preciso ter a consciência de que você não pode usar nunca mais na sua vida. Isso vai acabar com a sua vida. Hoje em dia, graças a deus, eu tenho essa consciência, coisa que eu não tinha antes. Eu ia para a escola, eu repeti o 2º ano, e nessa época, só ia pedir grana para usar droga. Então, hoje voltei a estudar e na escola nova onde tirei um 10, eu chorei de emoção, porque na Escola, quando muito tirava um 4 ou 5. Mas acredito que era eu que não fazia por onde me ajudar. Porque havia muitas pessoas para me ajudar na escola, em casa.
- Pesquisador: A escola em algum momento se propôs a te ajudar?
- Sininho: Eu conheci a droga na escola, mas a gestão nunca falou comigo sobre isso. Se eu chegasse para conversar, eu tinha liberdade, mas nunca ninguém veio primeiramente a mim. A diretora só veio mesmo ter comigo quando descobriu tudo. Eu acho né, que tinha como a pessoa saber tudo que eu estava passando. Eu fiquei muito magra, acabada e como você perguntou agora e parando para pensar que faz sentido. Eles poderiam ter tomado alguma iniciativa e chamado para conversar, coisa que não fizeram.
- Pesquisador: Ninguém fez. A escola não viu. A escola nunca percebeu de alguma maneira às suas necessidades ou o seu caminhar?
- Sininho: Não. A escola nunca fez. Então eu saí da escola pela mudança de endereço e para os tratamentos (HIV e drogas). Quanto a AIDS, não tenho a menor noção onde adquiri. Porque, como eu te disse, eu cheguei no fundo do poço, comecei com a maconha, depois para a cocaína e a pedra [crack] e aí quando cheguei nessas duas últimas, foi quando eu me acabei, mesmo. Pois antes eu até dizia para todo mundo que eu não ia chegar a me prostituir por se uma travesti porque eu sempre trabalhei em casa de família, loja, hoje vendo bolos, faxina etc. Mas quando passei ao efetivo uso da droga, eu chegava no local para gastar o dinheiro com droga e quando acabava, ia para rua em busca de grana para continuar usando, pois não queria matar ou roubar, sobrava a prostituição. Aí pronto. Eu estava completamente doida sob o efeito das drogas e ia para a prostituição e não lembrava de proteção, ou seja, não tem como saber. Tinha noite de não fazer nenhum programa, mas já cheguei a fazer 10 programas numa mesma noite. Todo tipo de programa [de sexo].
- Pesquisador: Ainda faz ou se arrepende?
- Sininho: Hoje em dia não, mas eu me arrependo só devido ter pego a AIDS. No começo foi difícil, quando eu recebi o resultado do exame, era semana de prova na Escola, não caiu a ficha logo de início. Eu já tinha conversado com o meu irmão, e a mãe foi comigo fazer a prova. Eu fugi da escola. Falei que estava lá fora fumando um cigarro e fugi deixando a mãe lá dentro da escola, com 20 reais para um local de uso de droga. Ou seja, descontar na droga, que era o que eu fazia. Ainda não estava acreditando. A sorte foi que o meu irmão me encontrou no outro dia a tarde e me trouxe de volta para casa. Passei a noite lá na “bocada” que eu conhecia todo mundo lá, cheio de gente que entrava e

saía a noite toda. Já inclusive tive relações com pessoas lá na bocada mesmo que eu ficava.

Pesquisador: Retornou a escola, parou os estudos?

Sininho Retornei, estou estudando no CEJA.

Pesquisador: Alguma expectativa ou perspectiva para o futuro?

Sininho Tenho sim. Trabalhando por conta própria. Quero ser empresária em confeitaria, vou fazer o curso de confeitaria após o ensino médio. E depois quem sabe uma faculdade de marketing. Eu penso em criar a minha loja para mim, a minha própria vida.

Pesquisador: Imaginando a escola, algo a dizer que não perguntei e que gostaria de falar?

Sininho Eu acho que apesar de ser devagar vejo algum progresso mínimo nas escolas, em algumas delas, sobre a questão LGBTTT. Porque eu cheguei e eu fui a primeira aluna trans a desfilar lá escola concorrendo com todas as mulheres cis e fui 3ª colocada. Então eu acho, foi uma vitória muito grande, todos me aplaudindo, gritando meu nome. E lembrar de da vontade de chorar, porque é uma das melhores lembranças que eu guardo da escola. A LGBTfobia é muito difícil para quem passa. E é uma coisa que quem é passa todo dia. O gay nem tanto, devido a aparência. No caso da transfobia, tem uma não aceitação maior. Eu, por exemplo, que ainda não tomo os hormônios, aparento algum traço masculino. Mas sofro em todos os lugares, riem da minha cara, dentro da igreja que ninguém me dá uma simples paz de cristo. Por outro lado, se não tenho mágoas, eu acho que deveria haver atividades na escola para trabalhar a questão do respeito pela diferença. Século XXI, todos tem o direito de ser o que é. Palestras, debates, conversas poderiam ser promovidas pela e na escola sobre essa questão. Mas isso é pontual e depende de quem está nessa ou naquela escola. Lembro que funcionários do Escola não queriam aceitar que eu participasse do desfile e eu enfrentei junto a direção e conseguir desfilar. Eu sou feliz, adoro a minha sexualidade e se eu tiver algum arrependimento seria relativo as drogas e o preconceito que sofro diário não me abala.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PARTICIPANTE 2

GARFIELD

Pesquisador: Olá, boa-noite, estamos começando a sua entrevista, pedindo licença para gravar. Vamos iniciar falando da sua origem, uma apresentação introdutória sobre você.

Garfield: Meu nome é Garfield, 18 anos, nascido em Fortaleza num lar extremamente, muito, muito homofóbico, transfóbico, especialmente da parte do meu pai, da minha mãe nem tanto. Acho que com o tempo, eles foram aprendendo comigo e foram respeitando. E aí foi ficando tudo de boa.

Pesquisador: Religião?

Garfield: Eu sempre fui evangélica, a minha família sempre foi evangélica, inclusive, fui batizado aos 12 anos e sempre participei da igreja evangélica.

Pesquisador: Continua?

Garfield: Não. Devido ao preconceito com a transfobia. Me expulsaram da igreja. Com o tempo fui mudando de menina para menino, e com toda essa transformação e com o tempo, eles ainda me tratavam no feminino, pelo meu antigo nome civil, as crianças não entendiam, ao me ver menino e ser tratada por mulher pelos adultos. Isso dava um baque na cabeça delas e sempre me perguntavam tipo: “Você é homem, porque te chama de L? [Antigo nome civil feminino] ou Por que se veste assim”. Esse procedimento era inaceitável para os pais deles, entendeu, e aí certo dia que entrei na igreja, quando eu ia conversar com a moça de lá, que era uma pessoa muito apegada a mim, uma das pastoras da igreja, havia outras. Nesse dia estava tendo a festa das crianças, e uma delas foi perguntar de mim para outra pastora sobre a minha amiga ter me chamado pelo nome feminino. Então, eles me chamaram dentro de uma sala, e lá fizeram uma reunião, comigo, dizendo que eu não ia ser aceite mais na igreja por conta das minhas vestimentas e por conta de eu não querer mudar ou fazer por onde mudar. Disseram que até eu não mudar, não seria permitido a minha entrada na igreja.

Pesquisador: Suposta casa de Deus estava barrada para você?

Garfield: Isso aquela casa de Deus, onde eu passei toda a minha infância e adolescência. Saí de lá com 16 anos. Me senti muito machucado, saí de lá chorando, fiquei muito magoado. Era um lugar que eu me sentia bem, mesmo com todos aqueles olhares, depois que cortei os cabelos, troquei minhas vestimentas. Depois de tudo, ainda era o lugar que me sentia bem. Era o lugar para eu ouvir a Palavra de Deus, ou Bíblia, até mesmo ouvir o culto que eu gostava. Foi a vida inteira assim.

Pesquisador: E continua na mesma religião ou outra igreja?

Garfield: Não, acho que fiquei com medo de não ser aceite em outro lugar.

Pesquisador: E outra religião?

Garfield: Já tentei a Igreja Católica, mas ela é totalmente diferente do que eu acredito, não tenho afinidades.

Pesquisador: E suas questões financeiras?

Garfield: Eu trabalho com meu pai e é bastante complicado, pois todos sem

exceção, me tratam no feminino, mesmo após a retificação. Em questão especial o meu pai e a minha madrasta me tratam no feminino.

Pesquisador: Por falta de costume ou intensão de ofender?

Garfield: Todos sabem meu nome civil antigo, todos sabem meu nome social que já é o civil atual. Eles não aceitam, dizem que é hábito, mas veja a minha mãe, ela passou a vida inteira me chamando pelo nome civil antigo e hoje, ela me chama pelo meu nome civil atual e até corrige as pessoas. Então não tem essa de hábito, pois quando a pessoa quer e respeita, a pessoa faz.

Pesquisador: Como foi que você começou a mudar?

Garfield: A transexualidade não era muito falada, era uma coisa que eu desconhecia, até os meus 15/16 anos, totalmente o assunto. Tinha conhecimento de homens que eram travestis, que se vestiam como mulheres, iam para as ruas, vendiam seu corpo e tal, mas eu não sabia que existiam pessoas que se sentiam daquele jeito e levavam para a vida não só para se vender o corpo, entendeu. Achava que aqueles travestis era viados. Não sabia que existia diferenças entre gay, travesti, veado, lésbica, homo ou trans. Até que eu conheci um homem trans, que tinha barba, de imediato me identifiquei. Nessa época, já tinha cortado os cabelos, pois não me sentia bem com os cabelos grandes, nem com vestimentas femininas. Para mim, o homem trans era uma lésbica bofe, e então eu conheci esse rapaz e percebi que eu queria mais do que ser apenas lésbica. Eu não me sentia bem com os meus seios e até hoje não me sinto bem com as curvas que ainda tenho no meu corpo, e por não me sentir bem, ainda tomo hormônio [testosterona] e vou tomar para o resto da vida, para manter isso. E quando eu conheci o rapaz, a gente conversou bastante, e a partir dali comecei a pensar muito nisso. O corte dos meus cabelos [início da transformação] foi muito antes de assumir a condição de homem trans que aconteceu em 2016. Em 2013/2014 já usava roupas masculinas e cortes de cabelo a moda masculina. Eu sempre fui extremamente masculino. Apesar de ter praticado balé dos 6 aos 13 anos, por conta da minha mãe. Por ela perceber, que eu era um pouco masculina. Eu queria jogar bola e ela queria equilibrar isso, e dizia: “joga bola, mas também, vai fazer balé”. Acabou que até hoje, eu ainda gosto do balé, não é algo que me afemine.

Pesquisador: Como foi sua transformação na sua vida social?

Garfield: Em questão de relacionamentos, quando eu troquei de gênero, fiz essa transcendência de gênero, ficou bastante complicado, para mim eu não era mais lésbica e ela era lésbica. Agente mudou muito, ela continuou sendo lésbica, eu não. E não deu mais certo, por eu colocar isso para fora, de eu não querer ter as curvas, de eu não aceitar uma genitália que não é minha. E no ato sexual sempre faltar alguma coisa. E da parte dela, ela não aceitar o uso de próteses (*Packer*) que nós homens trans usamos, para fazer xixi, usar dentro da cueca. Uma lésbica não aceita, a maioria não aceita. Não é um vibrador que algumas lésbicas usam, é uma prótese, um pênis.

Pesquisador: O fato de uma lésbica usar o vibrador não indica que a sua sexualidade iria para além de ser apenas lésbica?

Garfield: Não. Acho que não. Isso é de cada pessoa. Lésbica gosta mesmo de

mulher, ela não se atrai pela figura homem. Eu tive vários relacionamentos que não vingaram por conta disso. De eu chegar numa menina, e ela dizer que é lésbica e não curtir transexual. Pois ficar comigo tenderia a bissexualidade e normalmente elas não aceitam isso. E ficar comigo é ser bissexual porque sou homem. Quanto aos amigos, foi bastante complicado. Alguns não conseguiram se “acostumar” comigo, sendo homem, enquanto outros super me apoiaram, e outros ainda me apoiam até hoje.

Pesquisador: Como foi a sua chegada à escola?

Garfield: Eu cheguei na Escola em 2015 ainda na fase de aparência feminina. Quando foi no meio daquele ano, após as férias, retornei ao colégio já com os cabelos cortados. Ou seja, eu entrei no Escola como “mulher lésbica” e saí como homem trans. Quando eu entrei no Escola foi normal, só após a transcendência (transformação) que apareceram algumas coisas que foram bastante complicadas para convivência.

Pesquisador: Por exemplo?

Garfield: A minha convivência com alguns professores transfóbicos, não aceitavam, nem meu nome social que já usava em 2015. E NINGUÉM tratava aquilo como sério. Em 2016, saiu a lei, passei a querer exigir, que aceitassem o meu nome social e em 2017, a lei foi regulamentada, quando eu passei a exigir ainda mais o trato pelo meu nome social. Só em 2017, todos os professores trocaram meu nome na chamada deles, porque não foi possível trocar na chamada digital [SIGE⁵⁷ - SEDUC] pois diziam que meu nome era apenas social e não estava ainda registrado no cartório. Ou seja, era um PROTOCOLO da SEDUC, enfim.

Pesquisador: E você conseguiu mudar de nome em definitivo?

Garfield: Conseguir. Para quem tem dinheiro, o homem trans que tem dinheiro, é muito fácil, e ocorre dentro de duas semanas ou no máximo 1 mês caso a pessoa não tenha tempo de ir aos três lugares: cartório para retiradas de certidões Serasa/SPC; cartório que foi registrado para pegar o registro atualizado e o Fórum para tirar as certidões de nada consta [folha corrida e não pendências com a justiça ou a receita por exemplo]. De posse de toda a documentação, no cartório você solicita a nova certidão de nascimento, aproximadamente 65 reais, preenche um documento [requerimento] a ser enviado ao fórum. Alguns dias depois fui lá buscar minha certidão e hoje meu nome social também é meu nome civil.

Pesquisador: E como foi para você, seu nome ser seu nome?

Garfield: Foi ótimo. Quando eu peguei a certidão na mão, eu fiquei muito, muito feliz. Uma sensação de nascer de novo. E mostrar para que elas pessoas que dizem o seu nome não é esse. E tá, prove que meu nome não é esse? Coisas que se ouve a vida inteira, do tipo quando o seu nome for esse, na sua identidade...Agora meu nome é esse.

Pesquisador: Quais são as memórias que você traz da escola?

Garfield: Eu me sentia bastante excluído, por conta do tratamento dos

⁵⁷Sistema de Gestão Escola – SIGE. ... Presente atualmente em todas as unidades escolares da rede estadual de ensino do Ceará, entre outros estados. O SIGE é a principal ferramenta digital de gestão educacional na tentativa de aperfeiçoar o trabalho escolar, buscando facilitar e dinamizar o atendimento a toda comunidade escolar.

- professores, pois se um professor trata o aluno desse jeito, abre para que os alunos o tratem também desse jeito, e sempre como inferior.
- Pesquisador: Então você se sentia inferiorizado por conta da atitude do professor. É isso?
- Garfield: Isso. E por alguns meninos, era bastante complicado, porque eu não podia, em questão de atividades da escola. Tinha o futsal da escola. Eu sempre joguei bola e eu era obrigado a jogar com as meninas, mesmo depois da lei em 2017. Tipo se eu já era tratada pelo nome social, eu não tinha direitos de estar com homens nas atividades de educação física. Era algo bastante complicado. Eu ficava sem entender e nessa época, eu já tomava hormônio. Já estou com 13 meses tomando o medicamento. E acompanhado pelo endocrinologista, psicólogo e psiquiatra.
- Pesquisador: Sua vida sexual atrapalhou seus estudos?
- Garfield: Não, de maneira alguma, atrapalharia se eu tivesse falta de interesse, mas tem gente que bota dificuldade, pode até ser, mas enquanto não me proibirem de estudar, de entrar na escola, eu tô indo. Tô cagando pro resto!
- Pesquisador: Poderia ter sido diferente, pra melhor?
- Garfield: Poderia.
- Pesquisador: O que a escola poderia ter feito que não fez?
- Garfield: O tratamento com os homossexuais ou com as lésbicas sempre foi normal por conta de grande parte da população do Escola [alunos matriculados] ser LGBTT, quer dizer, lgb – só lésbica, gay e bi. E a minoria era transexual e sofria bastante.
- Pesquisador: E você sofria preconceito desse LGBT's?
- Garfield: Com certeza. Por que para eles, os transexuais expressam uma coisa que eles não são. Para a maioria é isso: Uma lésbica que quer ser homem ou um veado que quer ser mulher. E não é bem dessa forma. Eu acho que agente que toma hormônio para mudar voz, seios etc. Não é só o fato de querer ou não, existe um sentir interno, porque se eu simplesmente pudesse escolher, jamais queria ser vítima de transfobia, ou de qualquer coisa que precisasse enfrentar só por querer. O querer acaba ali mesmo. Mas agora por você se sentir daquela maneira, ou seja, não é só o querer, você se sentir incomodado por você não ser aquilo que se é. Quando eu tinha os cabelos grandes, eu me sentia incomodado com aquilo, com vestimentas, eu não me sentia bem dentro de um vestido ou de uma saia, muito menos com um salto ou uma rasteirinha. E é totalmente diferente de eu hoje.
- Pesquisador: Você se sente livre?
- Garfield: Bastante.
- Pesquisador: Em relação a escola, ela fez alguma coisa pelos alunos homossexuais?
- Garfield: A escola em si, a gestão, não. Só em questão do nome social mesmo que era obrigação mesmo. Na verdade, isso só aconteceu para as trans e para os trans que correram atrás disso, pois ninguém chegou próximo a nós para discutir esse ponto. E a luta por isso não foi fácil. E em questão de falar sobre a sexualidade, lembro só do grêmio estudantil que a maioria dos membros eram LGBTT, quase todos G, promoveram a minha participação no desfile garoto escolar que eu ganhei. Após essa repercussão, várias pessoas se aproximaram, curiosas para saber sobre

a questão trans. Por que não sabiam de fato. Quando houve o desfile, nos três turnos da escola, as pessoas logo perceberam que eu era um transgênero, e, principalmente, após o discurso de uma ex-professora da escola. Foi uma coisa bastante discutida entre os alunos, travado a partir da minha participação ou não. Foi algo que o grêmio enxergou isso e trouxe essa discussão nos períodos manhã e tarde, se bem me lembro. Houve entrevistas comigo e outros transexuais. Falaram na existência dos transexuais na escola.

Pesquisador: Dentro de um grupo invisível, você acha que o “seu” grupo é ainda mais invisibilizado?

Garfield: Eu acho que os Gays e as lésbicas são mais visíveis enquanto que os bissexuais são tido como os indecisos e nós os escondidos.

Pesquisador: A Pocahontas, sofreu menos que você na escola, é isso?

Garfield: Muito menos, devido a aparência, a postura de ser uma mulher e não aparentar ser lésbica. Se eu não tivesse perto dela, eu não atribuí a ela como uma mulher lésbica, ainda mais fardada dentro da escola, jamais diria isso. Talvez algum comportamento denunciasse. Eu usava top para esconder o peito que me incomodava muito, não me sentia bem com aquele volume, depois passei para atadura, que complicava a minha respiração, agora o uso o binder para resolver isso. Pretendo fazer mastectomia para me livrar de vez desse problema. E por conta dos erros médicos, não pretendo instalar a prótese peniana definitiva. Voltando a questão: quando não usava o binder, ou se a pessoa conhecia a minha história, a falta de respeito era bastante complicada, e muito claro não ser o mesmo tratamento dado a uma lésbica por exemplo.

Pesquisador: Questão de Assédio. Você foi alguma vez?

Garfield: Assédio não comigo, mas com colegas presenciei. Professores e alunos, por exemplo. Uma professora lésbica e uma aluna também. Aluna sempre deu em cima da professora, e vez ou outra se agarravam dentro da sala dos professores, dentro do banheiro e as vezes até dentro da sala de aula. E a professora também se envolvia com alguns alunos, fazia troca de mensagens eletrônicas com os alunos, enquanto que a maioria dos professores não faziam isso. Nem a coordenação, nem outros professores sequer desconfiaram disso. Era algo que ficava só entre os alunos.

Pesquisador: Como você vê o ambiente escolar?

Garfield: Pelas aulas ou professores, não há nada. Não se fala nada sobre sexualidade, nenhuma discussão sobre o tema. A não se tivesse algum projeto na escola, que também não lembro a não ser um trabalho na feira de ciências de um grupo de alunos falando sobre a diversidade ou sobre LGBTT. Algo pontual e só. Aulas nem pensar. As discussões emergiam quando havia alguma briga algo fora do comum, ou desrespeito, nada muito além disso. Comigo mesmo, em questão de eu ser aluno do futsal, foi o último acontecimento no final de 2017. O professor tinha conhecimento do meu nome social e no meio de uma aula, ele estava assediando uma aluna e ficando com ela dentro da quadra e não estava prestando atenção no jogo. Houve um lance de falta no jogo e eu comentei e reclamei com o professor por não estar prestando atenção e que ele era o árbitro do jogo. Aí ele me tratou pelo

nome civil, e eu fiquei sem entender e ele repetiu o termo. Na verdade, havia uma contradição no futsal feminino, para mim, jogando entre mulheres, já com nome masculino, proibida de jogar no masculino, apesar do respaldo legal. Eu não me sentia bem jogando entre as meninas, mas eu gostava de jogar, então acaba “aceitando” a situação, porque eu não queria parar de jogar e a minha preferência era impedida. Então, ele me chamou pelo nome antigo, e eu fiquei calada, não comentei com ninguém, e ao chegar em casa, conversando com um amigo que era aluno da escola e presidente do grêmio, contei para ele o acontecido. No dia seguinte, na escola, a conversa era só essa: que o professor tinha me discriminado, um funcionário da escola veio se informar comigo e me disse que o professor era apenas um estagiário na escola. Seguimos ele estagiando, eu jogando, desculpas não aconteceram, enfim, me afastei do futsal feminino. Esse acontecimento fez eu abri o olho pois ali não era o meu lugar e por isso, saí.

Pesquisador: Muitos alunos LGBTT não conseguem concluir sequer o ensino médio, mas o Garfield conseguiu. Por quê?

Garfield: Estou fazendo técnico em radiologia. Mas ser LGBTT não interfere em nada em você querer algo melhor para a sua vida. Se essas pessoas desistem, não é por conta de ser assim ou sofrer preconceito. Acho que é falta de interesse. Também vejo muitos homens e mulheres até então heterossexuais que desistem também provando que não é uma questão apenas sexual a desistência.

Pesquisador: Perspectivas futuras?

Garfield: Concluir o curso de Radiologia e fazer uma pós-graduação nesse campo.

E uma possível faculdade, Direito bem lá na frente.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PARTICIPANTE 3

POCAHONTAS

- Pesquisador: Olá, Boa-tarde. Gostaria que você começasse falando da sua vida particular: Onde nasceu? Aonde Mora? Sua origem? Religião?
- Pocahontas: Nasci no dia 25 de julho, moro com a minha mãe e com meu irmão, me considero classe média e sou católica *frequentante*.
- Pesquisador: Como é a sua vida com a sua mãe?
- Pocahontas: A vida com a minha mãe é sua boa, pois acho que hoje em dia, ela aceita mais, pois antigamente ela não gostava muito da ideia...
- Pesquisador: Como se iniciou a essas suas descobertas, da sua sexualidade?
- Pocahontas: Tudo começou com a minha irmã que resolveu contar para minha mãe que eu era lésbica, e nesse momento ela não queria aceitar, acho que foi muito impactante para ela. Acho que ele nunca imaginou. Nesse dia, ela olhou “meio assim” para mim e começou a chorar.
- Pesquisador: Você nunca ia contar para ela?
- Pocahontas: Não. Eu ia contar, mas eu ainda não estava preparada para contar. Eu tinha 14 anos. No dia eu estava com a minha irmã que chegou com uma menina que comentou para ela como uma espécie de vingança por eu não querer mais ficar com ela. Ninguém sabia até então, logo, a minha resolveu contar para minha mãe. Na hora, ela chegou para minha mãe e disse: “eu tenho uma coisa para te contar, a Poca é SAPATÃO”. Aff! Tenho horror a essa palavra, é ofensiva. Depois disso, toda vez que a minha mãe está com raiva, ela me agride, chamando por Sapatão, venha cá.
- Pesquisador: Você falou muito da sua mãe e irmã. E o seu pai nessa história?
- Pocahontas: Meu pai é de boa, sempre me aceitou desde o começo e também ajudou a minha mãe a aceitar. Ele dizia para minha mãe: “filha isso é normal, ela não vai deixar de ser sua filha”; Essas coisas, pois antes ela dizia que se eu fosse, ia me mandar embora, mas nunca mandou, até tatuagens eu fiz e ela nunca cumpriu com essa palavra.
- Pesquisador: Como foi a sua chegada ao Escola?
- Pocahontas: Eu estudava num colégio particular, jogava lá, aí por causa do Garfield, eu fui para o Escola.
- Pesquisador: Quem é o Garfield?
- Pocahontas: O Garfield é minha Ex, que agora é trans. Aí eu fui para lá. Na verdade, eu ia para a EEM Aduato Bezerra quando eu saí do colégio particular. Então resolvi ir para a Escola, quando pedi e meu pai me matriculou lá.
- Pesquisador: Não conhecia ninguém?
- Pocahontas: Não mesmo, nada nem ninguém, só por causa da menina mesmo.
- Pesquisador: Quando começou a Estudar na Escola?
- Pocahontas: 2015.
- Pesquisador: Você falou que sua Ex, agora é seu ex. Isso causou alguma influência na sua vida escolar?
- Pocahontas: Eu estava com ele quando ele ainda era uma menina e sobre sua influência resolvi estudar lá. Eu acompanhei a transformação dele e só mudou mais por questão de aparência física, especialmente, ao cortar os cabelos. Eu sempre gostei dele com cabelos grandes, mas ele mudou

não só os cabelos, e por isso diminuiu o amor que eu sentia por ele. E eu falei para ele sobre isso.

Pesquisador: A mudança dele, mexeu com seus sentimentos?

Pocahontas: Sim. Pois eu já estava acostumada a ver uma pessoa daquele jeito (referência a aparência feminina do Garfield) e fisicamente mudou muito. Além de que ficou mais agressivo por conta dos hormônios.

Pesquisador: Ele se tornou mais machista?

Pocahontas: Não. Ele apenas pediu para abrir o nosso relacionamento. Então a gente abriu, pois ele queria ter a vida de solteiro, namorar com quem ele quisesse e queria, inclusive, escolher com quem eu deveria ficar. Eu não aceitava, e sempre era uma briga, se esmurrando. Ou seja, violência física, mas que não chegou até a delegacia. Na verdade, eu nunca tive coragem, ele era menor de 18 anos (completou 18 esse ano) e me chantageava, me ameaçava de denunciar e por isso eu deixava, ele me bater. Fazia chantagem comigo e eu fica impactada.

Pesquisador: E a continuação do relacionamento: Chantagem ou amor?

Pocahontas: Na verdade, acho que ficava com ele por costume, pois agente namorou 6 anos e eu não conseguia ficar longe dele. Hoje em dia eu consigo. Mesmo não estando namorando com ninguém agora. Só casos esporádicos pois não quero nada sério com ninguém. Tive dois relacionamentos na Escola, um que durou um ano e ele que foi aproximadamente 6 anos

Pesquisador: Sair de casa, mora só?

Pocahontas: Não, pois a minha mãe é doente e sou eu quem cuida dela, a levo para o hospital. Ela tem câncer no pulmão. Eu já tentei sair de casa, morar com o Garfield. Passei 15 dias fora de casa mas não deu muito certo, depois ele foi ficou um tempo lá em casa, mas a minha mãe não gostava dele para se relacionar comigo, apenas para amizade, inclusive, ele anda muito lá em casa. Ela ouvia as nossas brigas então não aceitava, nossas agressões físicas.

Pesquisador: Como foi esse relacionamento de vocês dentro da escola?

Pocahontas: Na verdade, eu tava com outra menina quando entrei de fato na Escola. Fiquei com essa criatura um mês e depois voltei para ele. Chegamos a brigar dentro a escola com violência física, inclusive, e um professor chegou a presenciar. Eu enforquei ele até ele cair no chão. O professor não disse nem fez nada. Apenas dias depois quando eu estava vindo ao colégio para participar da banda que encontrei o professor por acaso e me perguntou pela moça que eu espanco, segundo as palavras dele. Tentei explicar para ele, que eu é quem sou espancada por ele. Não houve comentários na escola, ninguém falou ou disse nada, se alguém de alguma parte da escola viu, não comentou. Mas teve uma vez que eu já estava me preparando para deixar ele, quando eu estava tocando na banda, lá no estacionamento, ele tinha dado um murro na minha boca e quando o instrutor chegou o fato já tinha acontecido. Ele viu os efeitos: meu olho inchado, rosto sangrando. O instrutor chegou a questionar isso com que ele, e percebi que ele fez isso porque tinha já ciência de que eu ia deixá-lo. Mesmo namorando com outra menina, não conseguia me deixar em paz. Já nesse período eu não estava nem aí para ele., não tinha ciúmes, nem ligava de fato. Mas ele ao contrário, sentia ciúmes incontroláveis de mim, possessivo demais.

- Pesquisador: E hoje?
- Pocahontas: Falamos normalmente, ele foi lá em casa, hoje, inclusive. Agora minha mãe é amiga dele. Minha mãe gosta dele como pessoa, mas não para ter um relacionamento comigo. Eu também não quero relacionamento com ele. Ainda rolas uns ficas, mas nada de relacionamento.
- Pesquisador: Em relação à escola e a outras pessoas de lá. Teria alguma mágoa?
- Pocahontas: Eu acho que só a uma mulher que é funcionária de lá, mas não sei nem o nome dela. Acho que ela era coordenação, não sei, mas eu fiquei muito chateada. Eu não estava fazendo nada, apenas estava me sentindo mal e fiquei encostada no Garfield em frente a sala da diretora esperando a permissão para sair do colégio. Então fiquei deitada no ombro dele, enquanto isso, ela passou e disse: “querem não uma cama para vocês deitarem logo não”? Mas eu rebati: “mulher estou estressada, passando mal e você vem perguntar se eu quero uma cama”? Ela continuou: “Vocês estão desse jeito aqui e imagine se tivesse uma cama”. Não foi dito mais nada, ficou por isso mesmo, não deu em nada. Eu acho que se alguém trabalha numa escola, tem que respeitar sabendo que lá vai ter né.
- Pesquisador: E na sala de aula com os professores? Além da omissão deles, mas alguma coisa?
- Pocahontas: Nunca que eu me lembre houve qualquer atividade voltada para discutir alguma questão da diversidade. Não vejo muitos problemas, lembro do fato de uma trans querer o usar o banheiro feminino, que prontamente foi atendido pela diretora, mas que os alunos protestaram, ao que parece, e não aceitaram que a moça fosse ao banheiro. Eu procurava me esquivar das situações, evitava ficar agarrada na frente de todos para evitar olhares ou situações vexatórias.
- Pesquisador: Você acha que a escola poderia melhorar em relação aos alunos LGBTT’s?
- Pocahontas: Sim, mais aulas e atividades que discutissem o assunto, o tema voltado para o público LGBTT. Palestras talvez fosse até melhor haja vista que o prestar atenção seria maior do que nas aulas.
- Pesquisador: Quais são as suas expectativas ou perspectivas?
- Pocahontas: Por enquanto, desejo fazer faculdade de Educação Física, vem o vestibular da UECE mas a frente. Eu vejo que a força de vontade é capaz de tudo e por isso eu terminei, falta isso ao LGBTT. Outros acham que a vida é só diversão e não é. Eu pretendo trabalhar na farmácia do meu tio, estou fazendo curso de informática e continuo ajudando a minha mãe.

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PARTICIPANTE 4

PRÍNCIPE

- Pesquisador: Boa-tarde. Gostaria de começar você falando da sua vida. Quem é o Príncipe? Onde nasceu?
- Príncipe: Então. Meu nome é Príncipe, tenho 18 anos, nascido no dia 15 de agosto de 2000, na Localidade de Cariús e vim morar em Fortaleza em 2012. Meus pais são separados e tenho um irmão. Desde a minha chegada à Capital, estudo no Escola onde eu me descobri homossexual, mas passei muito tempo para me aceitar como LGBTT.
- Pesquisador: Religião... Você, sua família?
- Príncipe: Por muito tempo fui evangélico, mas hoje sou agnóstico.
- Pesquisador: Por que essa mudança?
- Príncipe: Porque eu percebi que eu estava na religião evangélica justamente por causa do meu pai e da minha mãe. Porque me impuseram essa religião e aí nunca me senti bem. Depois que vim perceber isso, acabei me aceitando agnóstico mesmo. E aí, eu só sou agnóstico porque acredito que tenha um SER superior, mas eu não acredito no Deus da Bíblia. E em nenhum Deus de alguma outra religião. Prefiro ser agnóstico, acho uma condição bem melhor.
- Pesquisador: E sua condição econômica, como é que vocês são?
- Príncipe: Atualmente, estou morando somente como o meu pai que trabalha de modo independente (autônomo ou bico). Então está bem difícil. Sem emprego fixo, e também não tenho nenhuma bolsa no curso de letras da UFC.
- Pesquisador: Você falou que mora com seu pai. Como está o relacionamento de vocês?
- Príncipe: Com meu pai, está muito difícil, a convivência. No final do ano passado, o meu irmão de 22 anos acabou contando para ele que sou Gay e aí ele me expulsou de casa. Então, depois que entrei na universidade, ele resolveu me aceitar de novo dentro de casa e voltei a morar com ele. Mas desde então, não me senti mais íntimo dele, nunca mais me senti um filho para ele e agora só o que eu penso é conseguir arranjar um emprego ou alguma coisa para morar com alguém e pra poder sair de lá porque não me sinto confortável.
- Pesquisador: E a sua mãe?
- Príncipe: A minha mãe não sabe. Atualmente, mora no Iguatu, separada de outro homem (que não é o pai dele). Pretendo não contar para ela porque deduzo que ela seja homofóbica e que não vai me aceitar. E ela também tem outros problemas.
- Pesquisador: Você acha que isso (contar que é gay) seria outro problema para ela?
- Príncipe: Sim, eu acho porque a minha mãe tem muitas doenças, é muito frágil e aí, eu acho que isso iria agravar mais, pois seria ou traria um problema maior para ela. Então, eu prefiro não contar para ela. Ao Meu pai, eu pretendia, mas aí eu não queria que meu irmão contasse para ele.
- Pesquisador: Seu irmão te aceita numa boa?
- Príncipe: Sim, sim numa boa
- Pesquisador: E por você acha que seu irmão contou?
- Príncipe: Agente estava passando por problemas pessoais com ele e aí, é ... Ele

sempre brigava com meu pai e nisso ele deixou escorregar.... Ele tem 21 anos

Pesquisador: Como foi que você chegou na Escola?

Príncipe: Então... Assim que cheguei na escola, eu ainda não tinha me aceitado Gay e era bem homofóbico. Por causa da minha família, que sempre foi bastante conservadora e bastante homofóbica e então, eu acabei sendo também. E aí quando cheguei na escola, vi bastante pessoas que eram LGBTT's também e eu não estava acostumado àquilo. Porque até então, eu não tinha visto toda essa diversidade. E só com o tempo fui me descobrindo porque eu conheci amigos que eram LGBTT na escola, e a partir disso, acabei me descobrindo e aos poucos a minha homofobia foi desaparecendo, acabando e com isso acabei me aceitando. Me aceitei no final de 2014, e desde então, fui muito grato à escola e aos meus amigos por causa disso, sabe.

Pesquisador: Fale sobre suas experiências na escola.

Príncipe: As minhas experiências na escola foram boas, mas também sofri bullying. E quanto a ser Gay, sofri bastante homofobia nos 2 primeiros anos lá, nos anos de 2012 e 2013. Alguns meninos faziam bullying comigo quanto a minha voz, por exemplo, eles puseram apelido em mim por causa disso "Fala fino", me xingavam por ser gordo também, por ser meio afeminado, etc. Eles (os seus pares) sempre pegavam no meu pé e também se aproveitavam de mim para colar respostas de provas, atividades ou algo assim, sabe.

Pesquisador: Você falou dos seus pares na escola E demais atores, os professores por exemplo?

Príncipe: E quanto aos professores... Eles sempre foram legais comigo, todos os professores sempre me trataram muito bem, mas mesmo assim, eu sentia que muitos deles não tinham tanta intimidade para comigo, ou tentavam ser mais amigáveis comigo, mas teve um professor que eu sentia que ele fosse homofóbico, apesar dele não demonstrar ser, mas ele me olhava de uma forma "torta" (estranha) nas aulas, nunca falava muito comigo nas aulas e como ele era sempre mais fechado, especialmente comigo, pois o modo dele era diferente com os outros, ele conversava bastante com os outros alunos. E ele também tinha sempre uma postura de "machão", vamos dizer assim, talvez, eu deduzo que ele fosse homofóbico. Pelo sim, pelo não, tive professores e colegas que me apoiaram, especialmente quanto a ser Gay. Também tive professores que foram muito amigos meus que me deram amor e carinho. Preciso dizer que fui ajudado na escola quando sofri homofobia em casa. A própria diretora chegou a me ajudar e também cheguei a ser muito acolhido na escola, e por isso eu sou muito grato à escola no que se refere a minha sexualidade.

Pesquisador: Atividades sobre sexualidade, discussões sobre o tema, houve?

Príncipe: Assim, dos 6 anos que eu passei lá, eu não lembro de nenhuma atividade LGBTT ou sobre sexualidade, diversidade. Eu só lembro de uma atividade que teve e aconteceu no meu último ano. Quando eu estava no 3º ano, era uma atividade que voltava para o combate a LGBTfobia, algo assim, nas escolas. Trata-se basicamente de uma roda de conversas, mas sem muitas profundidade ou sistemática.

Pesquisador: A maioria de homossexuais de um modo geral se evadem, mas você

não. O que você acha disso? O Que aconteceu contigo para que você fosse diferente? se sente privilegiado?

Príncipe: Eu não me sinto privilegiado porque eu senti as mesmas coisas que todos os homossexuais passam nas escolas que é a homofobia, o bullying através da nossa sexualidade, quanto agente ser muito feminino, e a escola não ligar pra isso, deixar mais isso de lado, e/ou até mesmo dos próprios funcionários da escola, serem homofóbicos com agente, e também tem motivos por fora de a família abandonar, e essas pessoas irem para uma vida mais marginal, por que não tem muita esperança de futuro, e aí isso acaba prejudicando eles nas escola e acaba que ele não conseguem se formar. Comigo, eu acho que foi diferente porque tive um certo apoio da família (nem tanto) e também apoio da escola, pois quanto a minha sexualidade a minha família nunca apoiou. Na escola, também tive amigos que me apoiaram também. Eu percebo esse problema e também vejo que muitos homossexuais da minha escola desistiram, por conta dessa questão da homofobia na escola e do que eles sofrem além da escola.

Pesquisador: Como você se sente estando na universidade e sendo ouvido por pessoas da escola.

Isso aconteceu durante a sua estada na escola ou não?

Príncipe: Na universidade é bem melhor para mim porque eu sinto que tem muito mais aceitação quanto a isso. As pessoas me acolhem muito bem, eu conheço muito mais gente. Sentir esse acolhimento mais intenso é muito bom pra você, é algo que não tive na escola, no máximo conheci poucas pessoas e aqui não.