

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

MEMÓRIAS ESCOLARES DOS SUJEITOS LGBTT:

a escola como mediadora das identidades sexual e de gênero

Isabella Tymburibá Elian

Belo Horizonte
2014

Isabella Tymburibá Elian

**MEMÓRIAS ESCOLARES DOS SUJEITOS LGBTT:
a escola como mediadora das identidades sexual e de gênero**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Belo Horizonte
2014

E42m

Elían, Isabella Tymburibá

Memórias escolares dos sujeitos LGBTT: a escola como mediadora das identidades sexual e de gênero. / Isabella Tymburibá Elían. Belo Horizonte: UEMG, 2014.

135 f.

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

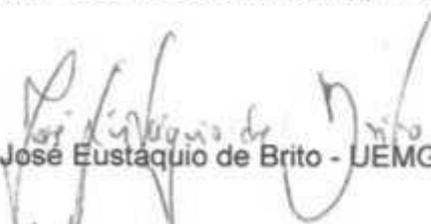
1. Escola. 2. Identidade Sexual. 3. Identidade de Gênero. 4. Minorias sexuais. I. Brito, José Eustáquio de. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

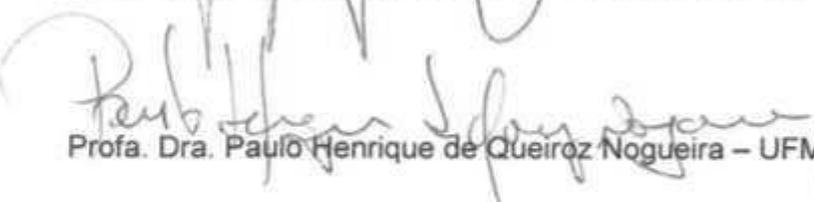
CDD: 371.82664

Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Educação e Formação Humana

ATA DA 35ª (TRIGÉSSIMA QUINTA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Educação e Formação Humana – FaE/UEMG.

Aos onze dias do mês de junho de dois mil e quatorze, realizou-se no 12º andar, na sala 1201, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa pública da dissertação: "MEMÓRIAS ESCOLARES DOS SUJEITOS LGBTT: a escolas como mediadora das identidades sexual e de gênero", da aluna **Isabella Tymburibá Elian**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: José Eustáquio de Brito – Orientador Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Maria da Consolação Rocha. Os trabalhos iniciaram-se às 8h30minutos, com a síntese da dissertação feita pela aluna. Em seguida, os membros da banca se reuniram, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação aprovada, reconhecendo a contribuição do trabalho para o campo de estudos de gênero e diversidade sexual na escola e indica a publicação de artigos. O resultado final foi comunicado a **Isabella Tymburibá Elian** e ao público, concedendo à aluna o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 01 (um) exemplar em capa dura e 02 (dois) CDs. Nada mais havendo a tratar, lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 11 de junho de 2014.


Prof. Dr. José Eustáquio de Brito - UEMG (Orientador)


Profa. Dra. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira – UFMG


Profa. Dra. Maria da Consolação Rocha – UEMG


Isabel Cristina Dutra Ribeiro
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Formação Humana – FaE/UEMG

Dedico esse trabalho àqueles que acreditam em uma educação transformadora, em que toda diversidade seja reconhecida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar. Por mais clichê que pareça é meu Pai, Amigo e Parceiro que me dá todo o suporte espiritual e mental nos cursos da minha vida.

A Santo Expedito et al., pelas interseções ao longo caminho.

À minha mãe, Janimar, pelo apoio irrestrito às minhas empreitadas, ainda que a princípio pareçam muito inovadoras. Pelo cuidado, pela preocupação, pelo amor e pelo exemplo de mulher. Ao meu pai, William, por ter investido fortemente em minha educação básica, à qual devo grande parte de minha trajetória. Pelo exemplo de caráter, de trabalhador e de superação. Ao Matheus, meu irmão, que me ensinou a ter argumentação para vencer as batalhas diárias, mas com muito bom humor. A eles, agradeço pelo incentivo e por buscarem cotidianamente o entendimento desta fase interessante e conturbada do mestrado.

Ao meu avô Klebes (*in memoriam*), que vibrou comigo cada vitória, inclusive minha entrada ao mestrado. À minha avó Margarida pelas orações, pela torcida e pelos comentários hilários, que me fizeram refletir sobre o que realmente importa na vida.

À Niúra, minha parceira de vida, de estudos e de normalização, que desde o primeiro momento foi fundamental no apoio, abdicando de seus afazeres em minha função. Pelos conselhos, cuidados e por facilitar o processo de concatenação do grande volume de pensamentos que pairavam sobre mim.

Aos amigos e parentes que compreenderam o período de ausências e desencontros, me encorajando a todo momento a concluir essa pesquisa de maneira respeitosa.

Ao meu orientador Professor Doutor José Eustáquio de Brito, por acreditar em mim, no meu trabalho, por aceitar os desafios que uma pesquisa como essa encontrou ao longo do percurso e pelo enriquecimento acadêmico e pessoal que me proporcionou nessa jornada.

À banca examinadora, Professora Maria da Consolação Rocha, por sua interlocução enriquecedora nesta pesquisa e por motivar-me na luta pelos meus ideais e ao Professor Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, por suas colocações deveras construtivas, pelas suas propostas desafiadoras, pelo direcionamento em questões tão fundamentais e, principalmente, pela disponibilidade e preocupação com meu processo de pesquisa.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa. Aos professores e colegas do Mestrado em Educação da FaE/UEMG pelas discussões inflamadas e pelas trocas de experiências e angústias, que muito contribuíram para meu processo de amadurecimento intelectual e pessoal. Ao *amico* Alexis pelo companheirismo, pelas conversas em espanhol e pelas trocas culturais, à minha querida Mônica pelas boas risadas, pelo incentivo e por compartilhar angústias e anseios, à Vanessa pelos sábios conselhos, à Patrícia pelas dicas musicais e pelos *posts* que me divertiram muito, à Lívia por mostrar que sempre há mais coisa a ser escrita e dessa forma me incentivar a escrever, à Cristina pelas boas discussões, à Evely pelas trocas de experiências e pelas dicas bibliográficas, à Nathália, que dividiu comigo seus conhecimentos sobre os índios, sobre o Tocantins, sobre inglês e pelas boas conversas, e, finalmente, ao Tiago Daré, meu querido, meu colega de mestrado, grande filósofo, que pela internet, por telefone e pessoalmente sempre teve disponibilidade ímpar para discutir processos de subjetivação e estudos foucaultianos.

Ao Léo Romero, que além da bela amizade que construímos, me auxiliou muito no mestrado, mesmo antes que fizesse parte dele.

Ao colega Mariano, que deu todo o apoio para minha entrada ao mestrado.

Ao Rodrigo Borges, que além dos conselhos psicológicos, me proporcionando grande aprendizado de mim mesma, me deu ânimo para lidar com os dias difíceis.

Aos colegas e professores dos congressos, simpósios e seminários, que mesmo sem a intenção, contribuíram muito para suscitar questionamentos e proporcionar novos direcionamentos nessa pesquisa.

Finalmente, agradeço aqui, imensamente aos meus entrevistados, que se dispuseram a compartilhar suas memórias, nem sempre felizes, confiando no meu trabalho e possibilitando a realização dessa pesquisa.

Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

A escola constitui-se como um espaço diverso em práticas, culturas, crenças e identidades. Como instituição social, esse ambiente além de promover o ensino, aprendizagem e socialização, é também um local de subjetivação. Dentre as identidades subjetivadas pela escola, essa pesquisa investiga as mediações escolares nas identidades de gênero e a sexual, de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT). A partir das narrativas, que suscitam as memórias escolares, foram entrevistados sujeitos *gay*, lésbica, transexuais e travesti. A base teórica desse estudo está apoiada na teoria *queer*, que critica a noção de naturalidade do gênero e da sexualidade, que são reiterados através de um discurso existente na sociedade. Em primeiro lugar, aborda-se de maneira teórica, os movimentos sociais LGBTT, as políticas públicas voltadas para esse grupo, a homofobia, a construção do gênero e da sexualidade, as hierarquias e normas sociais – heteronormatividade – que os interpelam, bem como a escola e as políticas e programas educacionais voltados para a diversidade sexual e de gênero. Após as análises das entrevistas, confirmou-se a importância da afirmação identitária dos sujeitos homossexuais e transgêneros, assim como a existência de hierarquias dentre essas identidades. Ainda que possuam um gênero e/ou uma sexualidade não-normativa, há uma regularidade nos discursos e nos papéis desses sujeitos, reiterando o binarismo de gênero. Dentro do ambiente escolar, o uso do uniforme, as práticas curriculares heterossexistas, a invisibilização e o preconceito homofóbico a partir de professores, coordenadores e colegas, dificultam o reconhecimento dos LGBTT. Contudo, a escola também se apresenta como um espaço de socialização entre estudantes LGBTT, demonstrando o quão esse ambiente pode ser apropriado por esses sujeitos facilitando o autorreconhecimento de sua identidade sexual e de gênero.

Palavras-chaves: Escola. Identidade Sexual. Identidade de Gênero. Subjetivação. Memórias.

ABSTRACT

The school is constituted as a diverse space in practices, cultures, beliefs and identities. As a social institution, this environment promotes the teaching, learning and socialization, is also a place of subjectivation. Among the identities subjectivized by school, this research investigates the school in gender and sexual identities mediations, of Lesbians, Gays, Bisexuals, "Travestis" and Transsexuals (LGBTT). From the narratives that raise school memories, subjects were interviewed gay, lesbian, transgender and "travesti". The theoretical basis of this study is supported in queer theory that criticizes the notion of naturalness of gender and sexuality, which are reaffirmed through an existing discourse in society. In the first place, theoretically discusses, social movements LGBTT, the public policies for this group, homophobia, the construction of gender and sexuality, hierarchies and social norms – heteronormativity – that challenge them, as well as school and educational policies and programs for sexual and gender diversity. After the analyzes of the interviews confirmed the importance of identity affirmation of homosexual and transgender subjects, as well as the existence of hierarchies among these identities. Still having a gender and/or non-normative sexuality there is a regularity in the speeches and the papers of these subjects, confirming the gender binary. Inside the school environment, the use of uniform, heterosexist curriculum practices, the invisibility and homophobic prejudice from teachers, coordinators and classmates, hindering the recognition of LGBTT. However, the school also presents itself as a space of socialization among students LGBTT, demonstrating how this environment may be appropriate for these individuals facilitating self-recognition of their sexual identity and gender.

Key-words: School. Sexual Identity. Gender Identity. Subjectivation. Memories.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT -	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ESH -	Educação Sem Homofobia
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ABEH -	Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
ABHT -	Associação Brasileira de Homens Trans
ABIA -	Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPEd -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANTRA -	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
APA -	Associação Psiquiátrica Americana
BH -	Belo Horizonte
BSH -	Brasil sem Homofobia
CDH-ONU -	Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas
CELLOSTRANS-MG	Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual
CEP/UEMG -	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais
CEPAL -	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CID-10 -	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CNCD -	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação
CRDHCH-	Centros de Referência em Direitos Humanos e Cidadania Homossexual
DST -	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECOS -	Comunicação em Sexualidade
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ENUDS -	Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FtM -	Female To Male
FURG -	Universidade Federal do Rio Grande
GDE -	Gênero e Diversidade na Escola
GLBT -	Movimento de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros
GLBTT	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros
GLT -	Gays, Lésbicas e Travestis
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LGBTQI2-S -	Gays, Bissexuais, Transgêneros, Questioning, Intersexuais e Two-Spirit.
LGBTT -	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LGBTTTI -	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais
MEC -	Ministério da Educação
MGL -	Movimento de Gays e Lésbicas
MtF -	Male To Female
NRDHCH -	Núcleos de Referência em Direitos Humanos e Cidadania Homossexual
NUH/UFMG -	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTT da Universidade Federal de Minas Gerais
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH -	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNHD -	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNLA -	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM -	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNPCDH-LGBT -	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
PSOL -	Partido Socialismo e Liberdade
SDH/PR -	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECAD -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

	Diversidade
SECADI/MEC -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SENALE -	Seminário Nacional de Lésbicas
SINAJUVE -	Sistema Nacional de Juventude
SPM/PR -	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SUS -	Sistema Único de Saúde
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	LGBTT: CONSTITUIÇÃO, IDENTIDADE, DIREITOS E PRECONCEITOS	19
2.1.	Histórico do movimento LGBTT	19
2.2.	Entendendo a sigla LGBTT	25
2.3.	Políticas públicas: direitos e conquistas da população LGBTT	29
2.4.	Relações hierárquicas entre os sujeitos LGBTT	34
2.5.	Transexuais, travestis e a classificação patológica	40
2.6.	Homofobia: preconceitos e violências	42
3	A CONSTRUÇÃO DA SEXUALIDADE	46
3.1.	Estudos de gênero, teoria <i>queer</i> , identidades e suas concepções.....	46
3.2.	Subjetivação, performatividade e sexualidade	51
3.3.	Binarismos e Estereótipos.....	55
3.4.	A heteronormatividade e o armário.....	57
4	ESCOLA, SEXUALIDADE E LGBTT	59
4.1.	Escola como mediadora do processo de subjetivação.....	59
4.2.	Políticas públicas educacionais, diversidade sexual e currículo	62
4.3.	O <i>bullying</i> homofóbico e a escola.....	66
4.4.	Programas em combate à homofobia	70
5	PERCURSOS METODOLÓGICOS	72
5.1.	A nomeação dos sujeitos da pesquisa	74
5.2.	Sujeitos da pesquisa: a busca e o encontro	76
6	O CORPO, A SEXUALIDADE E O GÊNERO	84
6.1.	Corpo e reconhecimento nos sujeitos transexuais e travestis	85
6.1.1.	<i>A identidade travesti e a identidade transexual</i>	93
6.2.	Corpo e reconhecimento nos sujeitos homossexuais	96
6.3.	O corpo estereotipado, a hierarquização e o binarismo	100
7	ESCOLA, MEMÓRIAS E SUJEITOS LGBTT: ENTRE O PRECONCEITO E O RECONHECIMENTO	104
7.1.	A escola e o preconceito: currículo e estratégias dos sujeitos na vivência escolar	104
7.2.	A escola como espaço de socialização e descoberta	112
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço plural em vários sentidos. Professores, saberes, práticas e alunos a constituem, tornando-a um local de ensino, aprendizagem, socialização e subjetivação. Nesse ambiente são trazidas à tona as memórias da infância, adolescência e juventude. Encontros, desencontros, prazeres, infelicidades, expectativas, amores, amizades, desafetos e conhecimentos são lembranças recorrentes de quem frequentou esse espaço (BAÍÁ; ALMEIDA; PEREIRA, 2012).

As memórias constituem-se importantes elementos de compreensão das mediações que ocorreram no ambiente escolar. Além disso, podem elucidar os processos de subjetivação que nele aconteceram. As identidades sexuais e de gênero, que são subjetivadas na escola, são objetos de pesquisa dos autores de estudos de gênero, como Michael Foucault, Judith Butler, Joan Scott, e outros importantes nomes, que preocuparam-se e ainda se preocupam com os dispositivos de controle do poder sobre as sexualidades, bem como a materialização dos corpos e a desconstrução essencialista dessas identidades.

Dentre as identidades de gênero e sexuais, as que não se enquadram no modelo heterossexual da cultura ocidental são especialmente analisadas por esses autores, até mesmo pelo seu caráter opositor e ao mesmo tempo reiterativo do poder. Sendo assim, as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT) compõem um grupo interessante de análise quando se trata da construção de suas identidades, especialmente pelas interações que ocorrem dentro do espaço escolar.

Para iniciar a pesquisa, alguns questionamentos foram norteadores: a escola é um espaço de reconhecimento para os estudantes LGBTT? Dentre eles as vivências são parecidas? No ambiente escolar há uma hierarquização desses sujeitos? Que desafios enfrentam para concluir os estudos na educação básica?

Dentre todas essas perguntas, e outras que possivelmente surgem ao se pensar em memórias escolares e sujeitos LGBTT, nesse estudo buscou-se investigar como a escola interpela a trajetória de homossexuais, transexuais e travestis e em quais

pontos esse ambiente se fez presente como um local de subjetivação do gênero e da sexualidade, tanto de forma benéfica, quanto constituindo-se em um espaço da reiteração da heteronormatividade.

A intenção de trabalhar a escola como espaço de subjetivação das identidades de gênero e sexual não foi a primeira dentro da pós-graduação. Ao ingressar no programa, meu projeto estava voltado para o público oriundo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seu acesso ao Ensino Superior. Paralelamente, o campo de estudos sobre gênero e diversidade na escola já fazia parte de meu interesse e de minha produção acadêmica. A familiaridade com essa temática fez com que, juntamente ao meu orientador, Professor Doutor José Eustáquio de Brito, redirecionássemos meu percurso acadêmico. Dessa maneira, reuni esforços para buscar o entendimento das mediações escolares nas identidades sexual e de gênero de estudantes LGBTTT.

Sendo assim, esse trabalho se divide em duas partes: na primeira há uma discussão teórica sobre a temática, localizando histórica e conceitualmente as teorias e identidades sexuais e de gênero, bem como a escola e a diversidade sexual. Já na segunda parte há a descrição, análise e interpretação da base empírica da pesquisa, contendo uma explanação do percurso metodológico e os depoimentos dos entrevistados.

Entender os processos de subjetivação que estão presentes na escola, mediando as identidades sexuais e de gênero, são fundamentais para o presente estudo, pois esse espaço é percebido como uma instituição social perpassada pelas relações sociais de poder, norteadas por princípios heteronormativos, que afetam diretamente os corpos e identidades dos sujeitos que a frequentam.

Todos os relatos descritos nesse trabalho estão baseados nas memórias escolares a partir das narrativas dos sujeitos homossexuais, transexuais e travesti que colaboraram com a pesquisa, elucidando os processos de subjetivação pelos quais foram afetados e como perceberam a influência da escola em suas identidades diferentes do padrão heteronormativo.

A base teórica dessa pesquisa está apoiada na teoria *queer*. Decorrente dos estudos pós-culturais, ela critica a noção de naturalidade do gênero e da sexualidade – que seriam reiterados através de um discurso existente na sociedade. Além disso, ela aborda um processo de desconstrução essencialista do indivíduo, cuja construção das identidades ocorre de maneira contínua e mutável, fazendo com que as configurações produzam corpos nem sempre inteligíveis socialmente (BUTLER, 2010; GAMSON, 2006; LOURO, 2004).

Ainda que durante todo o estudo sejam abordadas as identidades LGBTT, essas somente serão sinalizadas para a identificação dos sujeitos, uma vez que a partir da abordagem *queer*, é interessante que se entenda o processo de subjetivação dessas identidades, fluidas e instáveis. Outro ponto relevante dessa pesquisa é a preocupação com o processo de hierarquização da diferença sexual a partir da heteronormatividade – lei que regula os corpos tendo como padrão a heterossexualidade naturalizada – e suas dinâmicas dentro do espaço escolar (MISKOLCI, 2007).

De modo mais detalhado, os capítulos dessa pesquisa serão elucidados a seguir. O segundo capítulo, intitulado “LGBTT: constituição, identidade, direitos e preconceitos” aborda aspectos do percurso do movimento LGBTT no século XX e XXI, explicitando desde os sujeitos que o compõe, suas lutas e conquistas, as políticas públicas que contemplam esse grupo, bem como as relações internas – diferenças entre os sujeitos identitários e seus processos hierarquizados – e externas – a homofobia e a discriminação diária em vários níveis e segmentos sociais. Nesse capítulo há dois breves debates sobre a criminalização da homofobia e sobre a diferença das identidades transexuais femininas e travestis.

O terceiro capítulo – “A construção da sexualidade” – é voltado para a discussão das identidades de gênero e sexual, apoiada nas teorias de gênero, em especial na teoria *queer*, que norteia essa pesquisa. Para analisar o processo construtivo da sexualidade, são abordadas as subjetivações, a performatividade e as relações de gênero baseadas no binarismo do masculino/feminino e na materialização dos corpos. Um aspecto importante na análise dessas identidades é a presença da heteronormatividade que permeia as relações sociais, os corpos e as sexualidades.

Os sujeitos que não se enquadram diretamente nessa norma encontram na figura do armário, uma possibilidade de esconderijo e de manutenção dos laços sociais (BUTLER, 2010; SEDGWICK, 2007).

No capítulo “Escola, sexualidade e LGBTTT”, são apresentados diferentes aspectos do ambiente escolar, desde a sua importância no processo de subjetivação e no currículo, até as políticas públicas educacionais, explicitando a trajetória da temática da diversidade sexual relacionada à educação. Neste capítulo ainda é abordada a homofobia no espaço escolar, na forma de *bullying*, os tensionamentos dessas categorias como práticas discriminatórias, além dos programas de combate à homofobia, revelando as alternativas em prol de uma educação que acolhe efetivamente as diversidades sexuais e de gênero.

O quinto capítulo descreve os “Percurso metodológicos”. A partir deste momento a dissertação passa a abordar a dimensão empírica da pesquisa. Esse tópico traz a metodologia desenvolvida no estudo, seu arcabouço teórico, a trajetória de encontro com os sujeitos e a realização das entrevistas, bem como uma pequena explanação sobre cada um desses colaboradores, para que haja um entendimento de suas histórias de vida e, conseqüentemente, dos lugares de suas narrativas.

O capítulo intitulado “O corpo, a sexualidade e o gênero”, contém as análises das memórias relacionadas ao processo de materialização dos corpos, seu caráter performático e os processos de subjetivação desses sujeitos, contemplando o seu reconhecimento identitário e suas relações sociais. Há, também uma discussão sobre as identidades travesti e transexual.

No sétimo capítulo – “Escola, memórias e sujeitos LGBTTT: entre o preconceito e o reconhecimento” – é realizada uma análise das narrativas, apresentando os entraves relativos à diversidade sexual e de gênero existentes nas práticas do currículo e na homofobia presente dentro da escola. Aborda-se as estratégias que os colaboradores tiveram para escapar, ainda que parcialmente, da heteronormatividade escolar. A escola é analisada como um espaço de socialização para os sujeitos LGBTTT, expondo a maneira com que eles se apropriaram desse ambiente como facilitador do autorreconhecimento de suas identidades. Apresenta-

se ainda, quais foram as possibilidades que encontraram na escola para mediar a construção dessas identidades e como ocorreu a socialização com outros sujeitos de identidades não-normativas.

O último capítulo faz o fechamento da pesquisa, trazendo conclusões preliminares da mesma e apresentando um debate final sobre as questões levantadas durante toda a dissertação.

2 LGBTT: CONSTITUIÇÃO, IDENTIDADE, DIREITOS E PRECONCEITOS

A população de *gays*, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis tem se reunido ao longo das últimas décadas reivindicando direitos, reconhecimento e contra a violência que sofre diariamente. Desde sua primeira organização até os dias atuais várias conquistas trouxeram aos poucos a possibilidade da afirmação dessas identidades.

Entretanto, a complexidade que perpassa as relações entre esses sujeitos e a sociedade torna até mesmo a luta mais conturbada. Processos de hierarquização e de classificação dos LGBTT¹ demonstram como os sujeitos considerados contrários à norma heterossexual, podem ser heteronormativos em suas condutas e em suas vivências.

Esse capítulo aborda a construção do movimento LGBTT no Brasil, a nomenclatura utilizada para categorizar esses sujeitos, as políticas públicas que os abarca, as hierarquias que se formam dentre eles, as diferenças e aproximações entre os travestis e transexuais, além do preconceito que esta população sofre.

Gamson (2006) afirma que a história dos estudos que lidam com as sexualidades é perpassada pela política dos movimentos sociais. Dessa forma, justifica-se a importância de se remontar o histórico do movimento LGBTT no Brasil, bem como as conquistas e nomenclaturas dessa população.

2.1. Histórico do movimento LGBTT

Os movimentos em prol da liberdade sexual – os homossexuais e os feministas – começaram a ser organizados, na Europa, desde a segunda metade do século XIX. No Brasil, o movimento feminista teve seu início na primeira década do século XX,

¹ A sigla LGBT foi aprovada durante a I Conferência Nacional LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) em 2008. Neste estudo será usado LGBTT, com o mesmo significado, apenas separando os transexuais das travestis (BRASIL, [2008]).

sendo anterior à luta homossexual, que começou a ser organizada na segunda metade da década de 70 (PINTO, 2010; REIS, 2007).

Tais movimentos eram entendidos como movimentos de reconhecimento "a partir" da sexualidade, lutando por direitos e contra o preconceito. As feministas queriam conquistar a possibilidade do voto e os homossexuais, por outro lado, buscavam a queda das legislações que criminalizavam os atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo (FOUCAULT, 1984, p. 133, grifo do autor; PINTO, 2010; REIS, 2007).

O movimento homossexual, como era conhecido em seu surgimento, desenvolveu-se a partir de uma organização política, em parte institucionalizada, que lutava pelos direitos da orientação sexual livre. Esses grupos, desde o início, eram formados por sujeitos de identidade sexual divergente à norma heterossexual (FACCHINI, 2003).

Nos anos 60, inspirado pela imagem do orgulho identitário do movimento negro, o movimento homossexual norte americano suscitou a premissa do orgulho *gay*. A possibilidade de afirmar publicamente essa identidade passou a ser usada como bandeira de luta (CONDE, 2004).

Em Nova York, Estados Unidos, na noite de 28 de junho de 1969, a onda policial repressora contra os homossexuais, bissexuais e transgêneros chegou ao seu ápice. A polícia norte americana realizava inspeções regularmente em locais frequentados por homossexuais com o intuito de constrangê-los e coibir suas práticas. Em resposta a isso, um número expressivo de homossexuais se reuniu, pela primeira vez, para lutar por cidadania e contra a violência. Esse episódio ficou conhecido como a Revolta de *Stonewall* (CONDE, 2004; FACCHINI, 2003; ROZARIO, 2011).

Inspirados por esses e outros movimentos sociais que se destacavam no exterior, os homossexuais brasileiros criaram grupos para lutar por direitos no país, concentrando-se principalmente na cidade do Rio de Janeiro e em São Paulo. Esses constituíram-se como um movimento alternativo propondo uma mudança social (CONDE, 2004; PRADO; MACHADO, 2008; FACCHINI, 2003; ROZARIO, 2011).

A luta dos movimentos homossexuais na década de 70 e 80 encontrou uma grande dificuldade política para acontecer. A busca por políticas públicas a favor da cidadania LGBTTT tinha como principal obstáculo um sistema militar e ditatorial de governo que impedia qualquer ato democrático. Ainda assim, os militantes não descansaram e encontraram caminhos alternativos para continuar reivindicando direitos.

Dentre as alternativas estava o jornal *Lampião da Esquina*, que iniciou suas atividades em 1978, discutindo a homossexualidade de maneira política e social. O editorial do primeiro número do jornal era bem explícito: “Saindo do Gueto”, revelando como a orientação homossexual estava socialmente marginalizada. Seu conselho editorial contava com jornalistas, intelectuais e escritores de grande expressão, na época, e que também possuíam uma trajetória de militância, como Darcy Penteado, Agnaldo Silva, Francisco Bittencourt, Jean Claude Bernardet, João Antônio Mascarenhas, João Silvério Trevisan e Peter Fry. Voltado para os homossexuais, suas matérias buscavam trazer o reconhecimento e a afirmação de suas identidades, de maneira libertária (FERREIRA, 2010; SIMÕES, 2009, p. 217, grifo do autor).

O alcance do jornal era tão expressivo, que mesmo com a localização de sua redação nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, uma de suas editorias fixas, a “Cartas na Mesa”, trazia opiniões de leitores dos mais diversos lugares do país. O *Lampião* estava sendo lido tanto em grandes centros, como Rio, São Paulo, Recife, Porto Alegre e Salvador, quanto em Coronel Fabriciano (MG), Ceará Mirim (RN), Manaus (AM) e Campina Grande (PB) (FERREIRA, 2010).

No mesmo ano, o grupo SOMOS, na cidade de São Paulo, se destacou como uma outra frente de luta em que quinze homens que realizavam encontros a cada semana, buscavam compartilhar e dividir experiências – como era comum nos grupos feministas. Neste primeiro momento dos movimentos sociais, tanto o *Lampião da Esquina*, quanto o SOMOS, utilizavam as palavras “bicha” ou “guei” para nomear os homossexuais masculinos, uma vez que o termo *gay*, vindo do inglês, remetia aos moldes norte-americanos e não tinha a característica brasileira de luta (FACCHINI, 2003; SIMÕES, 2009, grifo nosso).

Diferentemente do Lâmpião, o SOMOS discutia a homossexualidade a partir dos fatos vivenciados pelos próprios membros e possuía vínculos com partidos de esquerda². Com o seu crescimento nos anos subsequentes, as reuniões começaram a ser divididas em grupos menores, de acordo com o tipo de relato que era dado por cada membro. Dessa maneira, disputas internas eram criadas e assuntos polêmicos como a “natureza da homossexualidade, o significado da bissexualidade, a conduta das travestis” e das lésbicas, não possuíam consenso (SIMÕES, 2009, p. 234).

Com o passar dos anos e após vários problemas internos e financeiros, em 1983, depois de ter criado uma sede na região central de São Paulo, o grupo SOMOS se dissolveu. Igualmente, o jornal Lâmpião da Esquina não conseguiu manter-se, encerrando suas atividades em 1981 (ROZARIO, 2011; SIMÕES, 2009).

Nos anos 80, os movimentos homossexuais tiveram oscilações e muitos grupos se desfizeram. O aumento no número de pessoas contaminadas com o vírus HIV³, problemas econômicos que o país enfrentava e o pensamento errôneo de que a redemocratização do país, em 1988, facilitaria a conquista de direitos, podem ter sido responsáveis por esse decréscimo (FACCHINI, 2003; ROZARIO, 2011).

A década de 90, principalmente a partir de 1992, deu novo ânimo à luta dos movimentos. Nos encontros nacionais, o número de grupos aumentou consideravelmente em relação à década anterior. O crescimento da presença de grupos lésbicos também foi uma novidade. Neste período, a despatologização da homossexualidade, o olhar midiático positivo em relação aos homossexuais e a inserção do conteúdo de educação sexual nos currículos escolares eram algumas das maiores preocupações dos militantes (FACHINNI, 2003).

Ainda nesta década, associações e organizações não governamentais começaram a surgir. Dentre elas destaca-se a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), criada em 1995. Essa, segundo seu

² Como a Convergência Socialista, atual Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU) (SIMÕES, 2009, p. 228).

³ O crescimento dos casos de AIDS, principalmente entre a população homossexual, fez com que, associada ao preconceito, a doença fosse denominada “peste gay” (FACCHINI, 2003, p. 93).

estatuto, tem a missão de garantir a cidadania e os direitos da população LGBTTT por meio de variadas ações – como o combate à homofobia dentro das escolas e a capacitação em projetos culturais LGBTTT. Na segunda metade da década de 90, investimentos públicos foram destinados ao combate da AIDS, nos encontros de *gays*, lésbicas e travestis (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ABGLT, 2013; FACCHINI; FRANÇA, 2009).

Os anos 2000 chegaram com maior abertura política no campo da diversidade sexual. Programas governamentais e políticas públicas – como será explicitado posteriormente – começaram a ser direcionados aos sujeitos LGBTTT, e as discussões entre população civil, movimentos sociais e esfera pública foram ampliadas (FACCHINI; FRANÇA, 2009).

Dentre as manifestações LGBTTT, as Paradas do Orgulho LGBTTT, ou Paradas Gays como são popularmente conhecidas, merecem destaque. Em comemoração ao dia do orgulho LGBTTT, ou mesmo acompanhando os calendários anuais dos municípios, as paradas reúnem milhares de pessoas em inúmeras cidades do país, mobilizando a sociedade em torno da liberdade de gênero e de orientação sexual (CARRARA et al., 2006).

As paradas são grandes festas públicas que reúnem milhares de pessoas, com trios elétricos, música e descontração, unindo pessoas hetero, homo, bissexuais, transgêneras e travestis. Em 2013, foram realizadas aproximadamente 130 paradas em 23 estados brasileiros e no Distrito Federal⁴. Ainda que possuam esse marcador da festividade, nos últimos anos o foco tem se redirecionado para a importância política dessa manifestação (CARRARA et al., 2006).

Visando à possibilidade de manter sempre viva na sociedade as bandeiras de luta LGBTTT, as paradas chamam atenção para as necessidades desta população, mostrando seu caráter político e imprimindo marcas na sociedade heteronormativa. De acordo com Silva (2011, p. 129):

⁴ <http://www.abglit.org.br/port/paradas2013.php>

Entender como memória e consciência política podem ser elementos de potencialização da ação política de sujeitos a partir de ações coletivas, como as Paradas do orgulho LGBT. [...] Tais ações coletivas são produzidas na disputa com outros atores sociais e visam pressionar o Estado no que tange à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas de inclusão social voltadas para grupos minoritários (SILVA, 2011, p. 129).

Paralelamente às paradas LGBTTT, na primeira década dos anos 2000, surgiram as caminhadas do Orgulho Lésbico decorrentes de uma demanda das lésbicas. Elas possuíam bandeiras de lutas e discussões além das existentes dentro dos movimentos homossexuais. Um dos apontamentos acerca das diferenças com os *gays* está ligado ao fato deles tomarem decisões machistas e misóginas dentro do movimento social (CONDE, 2004).

No que se refere às identidades transgêneras⁵, ainda que estejam incluídas nos movimentos LGBTTT, também constituem um movimento específico, de reivindicações particulares, referentes à despatologização, ao acesso aos sistemas de saúde e às alterações do nome social e civil (GARII⁶, 2007 apud ÁVILA; GROSSI, 2010, p. 2).

Ainda que o movimento transgênero e o movimento lésbico tenham se organizado individual e paralelamente, na última década do século XX, ambos estão fortemente entrelaçados por outras questões, que também são bandeiras de luta, como a questão étnico-racial e a social. Isso pode ser percebido na tentativa de coesão de um grupo extremamente heterogêneo – social, racial, cultural e sexualmente –, que por vezes é fracionado a partir das suas especificidades:

[...] “bissexuais”, “lésbicas negras”, “lésbicas de periferia”, “lésbicas com deficiência”, “lésbicas jovens” e até a velha fancha são manifestações correlatas da identidade (algumas fortemente ligadas a questões de gênero), que engendram distinções na gramática corporal, nos repertórios e demandas do movimento. Embora possam guardar coerência com a identidade principal, elas produzem novos

⁵ A transgeneralidade, ou o termo transgênero, pode ser usado de maneira genérica para os travestis, transexuais, intersexuais e *Drag Queens*, uma vez que se refere àqueles que se sentem pertencentes ao gênero oposto, a ambos ou nem ao masculino ou feminino (ÁVILA; GROSSI, 2010).

⁶ GARII, Barbara. "Transgender Movement." **Encyclopedia of Activism and Social Justice**. 2007. SAGE Publications. [online]. Disponível em: <http://www.sageereference.com/activism/Article_n867.html>. Acesso em: 24 abr. 2010.

significados para a mesma e reorientam as direções políticas. Em função desta já observada heterogeneidade interna, considera-se que o movimento de lésbicas tende à fragmentação, por se conformar ainda como um “cobertor curto” para uma infinidade de sujeitos diversificados que vocalizam demandas diversas e, por vezes, contraditórias (ALMEIDA; HEILBORN, 2008, p. 247).

A tentativa plural do movimento em busca de direitos para os que vivem uma orientação divergente da heteronormativa, ainda que de grande importância por aumentar a visibilidade dessas identidades, esbarra na particularidade das vivências e consequentemente nas necessidades dos sujeitos que o compõem.

A nomeação do movimento homossexual, para identificar a pluralidade que o compõe, sofreu várias alterações desde seu início. Na década de 90, a nomenclatura utilizada foi alterada três vezes, sendo movimento de *gays* e lésbicas (MGL), em 1993, movimento de *gays*, lésbicas e travestis (GLT), em 1995, e a partir de 1999, movimento de *gays*, lésbicas, bissexuais e transgêneros (GLBT). As lésbicas feministas, baseadas na luta contra a hierarquia masculina, propuseram a inversão de GLBT para LGBT, que se confirmou na I Conferência Nacional em 2008 (OLIVEIRA, 2009).

2.2. Entendendo a sigla LBTT

Como já foi elucidado, com o passar do tempo, o movimento homossexual foi agregando outras identidades, até chegarmos ao entendimento da sigla LBTT. Ainda que existam outras denominações, como LBTTTI – lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais⁷ –, ou LGBTQI2-S⁸, nessa pesquisa será usada apenas a sigla LBTT. Antes de iniciar a explanação sobre as identidades componentes LBTT serão apresentados conceitos anteriores às suas particularidades (MOLINA, 2011).

⁷ PERES, 2011, p. 78

⁸ A sigla LGBTQI2-S, compreende Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Questioning*, Intersexuais e *Two-Spirit*. Tal denominação foi encontrada no documento para familiares, do sistema de saúde norte-americano, publicado pela Universidade do Sul da Flórida. Os *questionings* são sujeitos que ainda não têm certeza de sua orientação sexual e, portanto, não se definem como homo, bi ou heterossexuais, e *Two-Spirit* é uma denominação para povos nativos da região do sul da Flórida que possuem o espírito masculino e feminino convivendo harmonicamente no mesmo sujeito, conforme entendido na cultura local (GAMACHE; LAZEAR, 2009).

Há uma semelhança entre as compreensões de identidade de gênero e orientação sexual relatadas tanto nos Princípios de Yogyakarta, quanto nos movimentos sociais brasileiros LGBTT, replicados no manual de comunicação da ABGLT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ABGLT, 2010; PRINCÍPIOS..., 2007).

De acordo com os Princípios de Yogyakarta (2007), a identidade de gênero é definida como uma experiência individual, relativa ao gênero e não necessariamente ao sexo biológico de nascimento. No documento da ABGLT (2010), o gênero é um produto da vivência dos sujeitos, distinto da dimensão biológica, em que “ser homem” e “ser mulher” é algo aprendido culturalmente.

Em relação à orientação sexual, o manual da ABGLT indica que as identidades resultariam de experiências amorosas, afetivas e/ou sexuais por outros sujeitos do mesmo gênero e/ou do gênero oposto, denominando-se homossexual, heterossexual, ou bissexual. Já os Princípios de Yogyakarta foram escritos sem que mencionassem as identidades *gays*, *lésbicas*, *bissexuais*, *transexuais*, *intersex* e outras, nem os conceitos de gênero homem e mulher, para que não fossem reforçados os binarismos existentes na sociedade (ABGLT, 2010; CORREA, 2009; PRINCÍPIOS..., 2007).

A fixação das identidades, mesmo dentro dos movimentos sociais, é entendida de maneira conceitualmente limitante, uma vez que alguns sujeitos podem simplesmente não ser abarcados pelas nomenclaturas LGBTT. Em contrapartida, a categorização dos sujeitos revela-se importante a partir do momento que propõe visibilidade a eles, tornando-os perceptíveis pela sociedade e pelo poder público (MULABI⁹, 2008b apud CORREA, 2009, p. 36).

Para compreender melhor quem são os sujeitos LGBTT é preciso caracterizá-los. De acordo com o “Manual de Comunicação” da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), de 2010, a orientação sexual –

⁹ MULABI, Alejandra Sardá. **First session of the universal periodic review: sexual rights and women's issues.** 2008b. Disponível em: <http://www.mulabi.org/articulos_para_la_pagina/UPR%201%20ENG.pdf>. Acesso em: 15 set. 2008.

correspondente à identidade sexual do sujeito – está ligada à capacidade pessoal de ter uma “profunda atração emocional, afetiva ou sexual” por outros indivíduos que sejam do mesmo gênero, de ambos, ou de gênero diferente ao seu (ABGLT, 2010, p. 10). A partir dessas informações, pretende-se distinguir os sujeitos investigados.

As orientações consideradas homossexuais são divididas em *gays* e *lésbicas*. Os *gays* são homens que se relacionam afetiva e sexualmente com outros homens e *lésbicas* são mulheres que se relacionam com outras mulheres. O sujeito bissexual pode se identificar tanto como homem, ou como mulher e se relacionar afetiva e sexualmente com ambos os sexos/gêneros (ABGLT, 2010).

O termo homossexualidade foi utilizado pela primeira vez em 1869, pelo médico húngaro Karoly Maria Benkert. No Brasil, sua aparição ocorreu em 1894, no livro “Atentados ao pudor: estudos sobre as aberrações do instinto sexual” de Francisco José Viveiros de Castro. A importância da palavra homossexual estava na afirmação de seu antônimo, heterossexual – ligado à normalidade –, sendo que ambas eram utilizadas na área médica no século XIX e parte do século XX (MOLINA, 2011).

A utilização da palavra *gay* iniciou-se nos Estados Unidos, com forte conotação política. Essa refletia uma luta pelo reconhecimento da identidade homossexual – masculina – nos anos 60. Já o termo *lésbica*, refere-se à ilha de Lesbos, na Grécia – aproximadamente em 600 a. C. – onde viveu a poetiza Safo, que descrevia de maneira legítima em seus poemas o amor entre mulheres (CONDE, 2004).

Em relação à identidade de gênero, o “Manual de Comunicação” da ABGLT apresenta, entre outros, os termos o transexual e o travesti. O sujeito transexual é aquele que possui uma identidade de gênero diferente do sexo biológico com que nasceu. Este pode manifestar o desejo de transformar seu corpo, através de intervenções cirúrgicas e hormonais, para que se sintam fisicamente adequados à identidade de gênero com a qual se identificam. Quem nasce com o sexo biológico feminino e se reconhece no gênero masculino é chamada de transmulher, mulher trans ou MtF – sigla em inglês para *male to female* –, ou seja masculino para feminino. Já os sujeitos que nasceram com o sexo biológico feminino, mas se reconhecem no masculino, são conhecidos como transhomem, homem trans ou

FtM – *female to male* –, ou feminino para masculino. A transexualidade não determina a orientação sexual, sendo que o transexual pode ser sexualmente homossexual, bissexual ou heterossexual (ABGLT, 2010).

Os transexuais, em sua maioria, não veem possibilidade de prazer em seu órgão sexual de nascimento. Ele, bem como outras características relativas ao sexo biológico – como de adão, ausência ou excesso de barba, seios, pênis e vagina – reforçam marcas ligadas à identidade de gênero que não condizem com a de reconhecimento, trazendo sofrimento para esses sujeitos (CONDE, 2004).

Em contrapartida, o sujeito travesti pode nascer com o sexo biológico masculino ou feminino, possuir identidade de gênero oposta, mas não deseja alterar seu órgão sexual. Intervenções cirúrgicas em outras partes do corpo, como a colocação de silicones e hormonioterapias podem ocorrer, mas não são estabelecidas como regra (ABGLT, 2010; SOARES, 2012).

Segundo Conde (2004), no Brasil, travestis que possuem órgão sexual masculino são a grande maioria, sendo então as representantes desta categoria. As mulheres que se vestem como homens, ou agem de modo extremamente masculino, são consideradas tanto socialmente, quanto dentro dos próprios movimentos sociais, como lésbicas masculinas, e não como travestis¹⁰.

A palavra travesti era, até a metade do século XX, utilizada para designar os homossexuais masculinos, uma vez que a condição homossexual era entendida como algo do feminino, sendo assim, os homossexuais muito afeminados eram chamados de travestis, como forma de diminuí-los. Até o início da década de 60 não era associada à prostituição (GREEN, 2000).

As classificações que distinguem travestis e transexuais, principalmente dentro do movimento LGBTT, ainda estão baseadas no direcionamento do sexo biológico, gênero e desejo. Por outro lado, há vertentes que propõem a diferenciação entre

¹⁰ Uma vez que as travestis se tratam no feminino e o emprego do termo se dá também por uma afirmação política desses sujeitos. Durante todo o estudo, o termo travesti será utilizado no feminino: a travesti (BENEDETTI, 2005).

travestis e transexuais baseada em aspectos socioculturais. Com o passar do tempo, as travestis foram sendo associadas às drogas, à prostituição e à vulnerabilidade social, configurando uma categoria cultural. Pela falta de oportunidade, a baixa escolaridade e o abandono das famílias, grande parte das travestis se envolvem com a prostituição, única atividade em que conseguem dinheiro para se sustentarem (BENEDETTI, 2005; GARCIA, 2008).

2.3. Políticas públicas: direitos e conquistas da população LGBTT

Os movimentos sociais são de grande importância na luta pelos direitos dos homossexuais, bissexuais, transexuais e travestis. Mesmo que tardiamente, quando comparado aos movimentos dos negros e das mulheres, os movimentos LGBTT tiveram na última década um avanço muito significativo. Um dos motivos desse impulso foi a inexistência de legislações específicas que proporcionassem direitos a esses sujeitos, demonstrando a omissão do Estado em relação a esse grupo (GRIGOLETO, 2010).

Em princípio, ainda na década de 80, o foco das políticas públicas era a prevenção da epidemia de HIV/AIDS, que se instalava no país. Com a redemocratização no Brasil, a Constituição Federal de 1988 fez com que o reconhecimento de direitos aos grupos sociais permanecesse atrelado às políticas públicas, restritos à área da saúde. Apenas a partir de 2001, o foco do governo deixou de ser exclusivamente para a considerada doença *gay*, objetivando outras esferas que permeavam a vida dos LGBTT (GRIGOLETO, 2010; MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012).

Atrelado ao Ministério da Justiça, em 2001 foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), que por pressão do movimento social LGBTT, incluiu em 2002 ações previstas na segunda versão do “Programa Nacional de Direitos Humanos” (PNHD-2). Dentre essas, algumas merecem destaque, como: coletar, divulgar e pesquisar notificações de violência e discriminação contra os GLBTT¹¹; apoiar programas de capacitação de educadores, policiais, juízes e operadores do direito para corroborar na compreensão e consciência ética a esse

¹¹ Termo descrito conforme o documento pesquisado.

público; “estimular a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a promoção social e econômica da comunidade GLTTB” (BRASIL, 2002, p. 19).

No primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado o programa “Brasil sem Homofobia” (BSH), elaborado no Plano Plurianual (2004-2007) a partir do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais, pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, em 2004. Esse programa objetivou a promoção da cidadania dos homossexuais, bissexuais, travestis e transgêneros, a partir de medidas que promovessem o combate à discriminação diária que esse público vinha sofrendo. Também já havia uma preocupação com a especificidade de cada grupo que compõe os LGBTT. As propostas iniciais do programa governamental BSH atendiam às demandas dos movimentos sociais LGBTT. Dentre elas havia a preocupação com o direito à cultura, ao trabalho, à saúde e à educação (BRASIL, 2004; MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012).

Para tanto, o programa lançou algumas ações, como a capacitação de profissionais e representantes dos movimentos LGBTT para atuar na defesa dos direitos humanos, o incentivo à denúncia nos casos de violação desses direitos e apoio a projetos voltados à luta contra a homofobia e promoção da “cidadania homossexual” (BRASIL, 2004, p. 11, grifo do autor).

Dentro do BSH, foi indicada a necessidade de criação dos Centros de Referência em Direitos Humanos e Cidadania Homossexual (CRDHCH) para assistência psicológica, jurídica e social aos LGBTT, especialmente nos casos de discriminação e homofobia, sendo que 15 deles foram implantados em 2005. Já em 2006, essa medida foi estendida para as universidades federais do Maranhão, Paraíba, Mato Grosso, Minas Gerais, Goiás, Brasília e Amapá e para a Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus/ BA. A partir daí foram transformados em Núcleos de Referência em Direitos Humanos e Cidadania Homossexual (NRDHCH) (BRASIL, [2007]).

Mesmo com essas ações, houve uma parcela dos militantes LGBTT que desacreditou na existência desses centros e núcleos, uma vez que o projeto contemplava sua criação, mas não sua manutenção.

Ainda em 2006 outros eventos foram realizados a partir da implementação do BSH. Dentre eles o “I Seminário Nacional Afro-GLBT”, o “VI SENALE” – Seminário Nacional de Lésbicas, o “II Congresso Nacional da ABGLT”, além da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Direitos Humanos, que destinou recursos para a Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade¹² (BRASIL, [2007]).

Concomitantemente ao programa e às ações que ocorriam no Brasil, no cenário mundial, em novembro de 2006, na Indonésia – Universidade Gadjah Mada, em Yogyakarta – especialistas em direitos humanos se reuniram para discutir e refinar um projeto produzido pela Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos, sobre a aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero.

Esse documento, intitulado Princípios de Yogyakarta (2007, p. 3), sobre a “aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero”, foi produzido para tornar mais eficiente, clara e eficaz as obrigações de direitos para todas as pessoas, baseado na igualdade, sem que haja discriminação. Como signatário, o Brasil foi representado por Sonia Onufer Corrêa, pesquisadora associada da Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (Abia) e co-coordenadora do Observatório de Sexualidade e Política¹³.

A repercussão dos Princípios de Yogyakarta no Brasil ocorreu em 2007, após uma sessão do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas (CDH-ONU), em Nova York. A partir dela, a Secretaria de Direitos Humanos se encarregou da replicação do documento que foi distribuído na Conferência Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CORREA, 2009).

¹² Que mais tarde seria nomeada SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BEZERRA, 2013).

¹³ O Observatório de Sexualidade e Política é um fórum global formado por pesquisadores e ativistas de vários países e regiões do mundo. Atuam em iniciativas relevantes diretamente relacionadas à sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos, gênero, ativismo LGBT e HIV/AIDS. <http://www.sxpolitics.org/pt/?cat=24#sthash.aQJkdeQQ.2ZGQdOpt.dpuf>.

Segundo Correa (2009), ainda que houvesse um esforço para divulgar os Princípios de Yogyakarta dentro do país, uma pesquisa realizada virtualmente em 2009, pelo Observatório de Sexualidade e Política¹⁴, apenas 24% dos 602 entrevistados conheciam os Princípios de Yogyakarta.

Em 2008, a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais foi realizada como um resultado de expressão oriundo do BSH. Convocada no final de 2007, a conferência teve como tema “Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais”. Para que ocorresse, aproximadamente 10 mil pessoas entre poder público e sociedade civil, reuniram-se para eleger os delegados que fariam parte da reunião nacional. Dentre os objetivos da conferência estavam a proposição de diretrizes para a implementação de políticas públicas e a criação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Somou-se a eles a pretensão de avaliar e propor estratégias que incrementassem e solidificassem o Programa Brasil sem Homofobia. Como resultado, mais de 550 propostas foram eleitas para nortear o referido programa de promoção da cidadania e direitos humanos (BSH) (BRASIL, [2008]).

Segundo Mello, Avelar e Maroja (2012) mesmo com os resultados obtidos na conferência, o evento recebeu muitas críticas, principalmente dos ativistas dos movimentos sociais LGBTT. Esses reivindicavam uma posição mais autônoma dos movimentos e o seu caráter não-partidário. Além disso, a ideia da conferência foi vista também como uma estratégia governamental para ocupar os integrantes da luta por direitos LGBTT e assim encobrir o não cumprimento do programa BSH.

Em 2009, foi lançado o esperado “Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais” (PNPCDH-LGBT). Nele buscava-se promover os direitos fundamentais e sociais da população LGBTT brasileira, bem como combater a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Entretanto, por não ter sido corretamente divulgado

¹⁴ Cf. nota 13 deste capítulo.

em meios digitais e impressos, não alcançou o impacto que se esperava. Os recursos para investir nas demandas dos planos e planejamentos nacionais eram escassos e havia uma dificuldade em avaliar e fiscalizar as ações propostas. Ainda assim, a importância do Plano não pode ser contestada, já que representou uma nova conquista LGBTT no país (BRASIL, 2009).

Publicado em dezembro de 2009 e atualizado em maio de 2010, a terceira edição do “Programa Nacional de Direitos Humanos” (PNDH-3) trouxe novidades para a população LGBTT em relação à sua versão anterior. O PNDH-3 passou a incentivar a existência de políticas afirmativas que promovessem o respeito à diversidade sexual e de gênero, reforçando práticas contra a discriminação (BRASIL, 2010).

Nomeado como “Objetivo estratégico V”, este tópico da PNDH-3 está direcionado para a população LGBTT. Dentre suas ações programáticas, consta o desenvolvimento de políticas afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, facilitando os processos de visibilidade e o reconhecimento social LGBTT; o apoio ao projeto de lei sobre a união civil homossexual, recomendando ao Poder Legislativo a aprovação do mesmo; a promoção de ações que garantam o direito de adoção por casais homoafetivos; o reconhecimento e inclusão nos sistemas de informação do serviço público de todas as configurações familiares, buscando desconstruir a imposição heteronormativa; facilitar os meios de garantia do uso do nome social de travestis e transexuais; acrescentar um campo que informe sobre a identidade de gênero dos pacientes nos prontuários do sistema de saúde; promover a criação de redes que protejam os direitos humanos da população LGBTT, apoiando a implementação de Centros de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia e de núcleos de pesquisa e promoção da cidadania em universidades públicas; e, por fim, produzir um relatório periódico de acompanhamento das políticas contra discriminação à população LGBT (BRASIL, 2010).

Em 2013, as políticas ligadas às pessoas LGBTT tiveram uma grande repercussão social no país. O projeto de lei do Deputado Federal João Campos, que popularmente ficou conhecido como “Lei da cura gay”, pedia a suspensão da aplicação do parágrafo único do Art. 3º e o Art. 4º, da Resolução do Conselho

Federal de Psicologia nº 1/99 de 23 de Março de 1999, “que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual” (BRASIL, 2011, n.p.).

Esse projeto possibilitaria que profissionais da psicologia pudessem oferecer tratamento e se manifestar publicamente sobre a orientação sexual do paciente, o que poderia gerar o entendimento de patologização da homossexualidade e bissexualidade. O projeto, aprovado na Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, foi retirado de tramitação na Câmara Federal e arquivado (GUERRA, 2013).

A união de casais homoafetivos também avançou em maio deste mesmo ano. A Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013, do Conselho Nacional de Justiça, concedeu a celebração de casamento civil e a conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo em todo o território brasileiro, vedando às autoridades competentes a recusa da realização das mesmas (BRASIL, 2013c).

Segundo Mello, Avelar e Maroja (2012, p. 289) não há escassez de políticas públicas para a população LGBTT. Além disso, muitas delas causam uma ligação entre a sociedade civil e o governo. O problema atual é a aplicação dessas políticas, já que ainda dependem da vontade dos governantes para que elas sejam efetivas, promovendo de fato o combate à homofobia e a promoção da cidadania desse grupo social.

Outro fator de importante consideração é a dificuldade sociocultural de se formular e implementar as políticas públicas no campo da sexualidade, já que envolve “crenças, valores e tradições há muito prevalecentes no imaginário coletivo”. Além disso, a população LGBT não causa o mesmo enternecimento coletivo como outros grupos sociais (idosos e crianças), dificultando o entendimento dela como passível de direitos (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012, p. 294).

2.4. Relações hierárquicas entre os sujeitos LGBTT

A luta do movimento LGBTTT fez com que muitos direitos fossem adquiridos ao longo das últimas décadas. Extremamente plural, constitui um movimento social diferente dos demais, uma vez que o que une seus sujeitos é a orientação sexual e a identidade de gênero divergente à heteronormativa.

As diferenças entre os seres humanos, tanto linguística, quanto visual, começaram a ser colocadas em um processo de hierarquização a partir do século XVIII, em que as diferenças de gênero e raciais foram mensuradas em graus de importância e poder (MISKOLCI, 2009a).

Processos de hierarquização como esses, pautados por múltiplos fatores socioculturais, também ocorrem dentre os sujeitos LGBTTT e dentro de seus movimentos sociais. As sexualidades podem ser entendidas e reconhecidas de maneiras diferentes de acordo com a localidade, os padrões culturais, econômicos e sociais. O poder utiliza-se da sexualidade para hierarquizar sujeitos, mantendo sua lógica.

Como já explicitado nesse trabalho, os sujeitos LGBTTT possuem uma sexualidade e/ou um gênero contrários da norma. Quando se pensa sobre os binarismos heterossexual/homossexual e homem/mulher, as identidades homossexuais e femininas são consideradas inferiores em relação a seus pares (BUTLER, 2000).

Um homem homossexual não é socialmente considerado igual ao homem heterossexual, nem uma transexual será considerada igual a uma mulher. Na sociedade brasileira, em que o padrão de gênero e sexual é representado pelo homem heterossexual, essas comparações são visíveis e ocorrem a partir das relações de poder que se estabeleceram em várias instâncias, moldando e regulando os sujeitos (FRY, 1982).

Segundo Fry (1982, p. 88), a sexualidade masculina possui compreensões diversas no Brasil, que variam entre as classes sociais, os momentos históricos e regiões do país. Essas divergências também podem ser percebidas para outras sexualidades e gêneros. Seu estudo com homossexuais masculinos na década de 60, em Belém do Pará e no Rio de Janeiro descreve um interessante processo de entendimento das

sexualidades a partir de quatro fatores: sexo biológico (vagina, pênis e seios), o papel de gênero (feminino ou masculino), o comportamento¹⁵ sexual (ativo ou passivo, ou seja, aquele que penetra e o que é penetrado) e por último a orientação sexual (homo, bi ou heterossexual).

Durante a pesquisa, Fry (1982) revelou que em Belém, na região Norte do Brasil, marcada por um intenso patriarcalismo, os homens, homossexuais que possuíam comportamento sexual ativo, eram considerados “homens”¹⁶, como qualquer outro que fosse heterossexual, por praticar o papel do dominador durante a relação sexual e aparentar ser um indivíduo viril e masculino.

Por outro lado, havia as “bichas”, homens *gays*, que transpareciam em seu comportamento traços afeminados. Quanto maior o grau desse traço, maior o seu reconhecimento social como um ser estereotipado. Esses, passivos e submissos durante o ato sexual, estariam nas relações hierárquicas que se estabeleceram, abaixo do seu parceiro “homem” (FRY, 1982, p. 90 grifos do autor).

Pensar essa relação entre dois indivíduos homossexuais e as relações de poder que se estabelecem entre eles, a partir das condutas sociais e sexuais, remete ao entendimento do papel de gênero como um campo de batalha, em que aquele que está mais próximo ao padrão heteronormativo instituído se sobressaia positivamente e tenha o maior reconhecimento social (FRY, 1982).

Por mais que sejam dois sujeitos com pênis e homossexuais, as diferenças de gênero entre homens e mulheres servem para pautar o entendimento deles como “homens” ou “bichas” dentro da sociedade. Ainda que homossexuais, eles são compreendidos na mesma lógica heterossexual hierárquica em que os homens estão em posição superior às mulheres. Sendo assim, o sujeito *gay* que tiver um comportamento voltado para o feminino será visto como mulher nesta hierarquia (FRY, 1982).

¹⁵ Fry (1982) utiliza a palavra comportamento, mas essa está dissociada de uma noção de naturalização.

¹⁶ Grifo do autor (FRY, 1982, p. 90).

O estudo realizado no Rio de Janeiro apontou que a discriminação às identidades não era praticada nem a partir do papel de gênero, nem pelo comportamento sexual. Nesta região não havia uma diferenciação entre “homens” e “bichas”, mas sim, entre “homens” e “entendidos”. Estes últimos poderiam ter um comportamento sexual ativo ou passivo e isso já não era relevante. O que era levado em conta era a orientação sexual do sujeito. Assim, os “homens” eram os sujeitos do sexo masculino e heterossexuais e os “entendidos” eram os sujeitos homossexuais. Não havia uma hierarquização feminino/masculino, mas um pressuposto social, implícito, em que homens só deveriam se relacionar com as mulheres e “entendidos”, somente com “entendidos” (FRY, 1982, p. 93-95, grifos do autor).

O raciocínio social prevê que os quatro pontos explicitados por Fry (1982) estão interligados, sendo coerentes entre si. Essa premissa faz com que os sujeitos sejam orientados aos padrões requeridos socialmente. Um exemplo dessa lógica pode ser encontrado nos papéis e características das mulheres, que devem possuir vagina e seios, serem femininas, heterossexuais e assumir um papel sexual passivo, sendo assim, inteligíveis e reconhecidas dentro da sociedade.

As oposições binárias são de grande importância para entender a dinâmica das identidades sexuais e de gênero na sociedade. Dentre elas, os antagônicos homem/mulher, heterossexual/homossexual, cis¹⁷/transgênero, passivo/ativo, macho/fêmea, que auxiliam na categorização e hierarquização dos sujeitos. Há sempre um inferior ao outro dentro desses pares, o que repercute na discriminação e no preconceito contra os sujeitos não normativos em diversos espaços sociais, inclusive na escola, foco deste estudo (BUTLER, [2001]; FRY, 1982).

Em determinado momento da análise, toda essa estrutura voltada à padronização se perde, fazendo com que essas categorias se mesquem de maneira aleatória e que os sujeitos, que não se enquadram nessa lógica heterossexual, apareçam. Desta maneira, a sexualidade e sua expressão podem ser entendidas como um espectro e

¹⁷ Cis é a forma que se nomeia aquele que nasce com o sexo biológico correspondente à identidade de gênero. Nessa pesquisa será utilizado somente para se distinguir à transexualidade, sem a noção de naturalização de sexo e gênero.

que em seu decorrer há inúmeras possibilidades, que não só as categorias fixas homossexual, heterossexual e bissexual (SEDGWICK; 2007).

Entendendo as identidades como algo performático, os que se aproximam dos estereótipos passam por um processo discriminatório ainda maior. A estereotipia afeta fortemente a forma como o sujeito será entendido em sua luta e em seu papel dentro da sociedade e no movimento LGBTT. Por isso a pesquisa de Fry (1982) é reveladora ainda hoje e não só para os homossexuais masculinos. Ainda que existam atualmente muitos subgrupos *gays* – como os ursos, *barbies*, bichinha, *boy*¹⁸ – e lésbicos – *lesbian chics*, meninashas, *dykes*, caminhoneiras¹⁹ – a estigmatização dentre eles também produz lugares de poder em cada um desses grupos.

Outro fator além do relacionado à identidade sexual, de gênero e sua expressão é o econômico. Não é por acaso que nos movimentos sociais, os primeiros sujeitos a se organizarem e os que tinham ideias mais progressistas eram aqueles oriundos da classe média e da classe alta. Esse padrão ocorreu não só no movimento feminista, mas também no movimento homossexual, em que seus integrantes tinham determinado poder econômico e também acadêmico, sendo que muitos surgiram dos ambientes universitários (FRY, 1982).

O fator econômico institui territórios, possibilidades sociais e até o reconhecimento dos sujeitos LGBTT. De acordo com Marsiaj (2003), a economia brasileira é marcada por dois pontos importantes: o crescimento urbano e industrial acelerado e os altos índices de desigualdade social. Essa desigualdade produz discrepâncias dentre os sujeitos homo, bissexuais, transexuais e travestis. Segundo o autor, os sujeitos que são mais abastados possuem maiores possibilidades de encontrar seus semelhantes, indo a boates, festas e eventos, estabelecendo assim uma maior rede de contatos. Além disso, dispõem de hotéis, motéis, apartamentos e outros locais para encontros sexuais e amorosos, que não seriam permitidos dentro de suas residências de origem, em que vivem com seus familiares (MARSIAJ, 2003).

¹⁸ FRANÇA, 2006, p. 2.

¹⁹ IRIGARAY; FREITAS, 2011, p. 632.

Marsiaj (2003) frisa que esses fatores não impedem que os sujeitos de classes mais baixas se conheçam ou se relacionem, mas o fator econômico é um grande facilitador deste processo. Outro ponto considerado em seu artigo é a possibilidade de reconhecimento e respeito que as travestis adquirem quando se tornam economicamente bem sucedidas. As famílias, que até usufruem desse sucesso, tendem a restabelecer o contato com esses sujeitos depois que eles apresentam uma condição financeira melhor que a de origem.

Por esse viés, a hierarquia econômica distingue os sujeitos LGBTTT entre eles mesmos, mas também reverbera em seus reconhecimentos sociais como sujeitos detentores de direitos. Aqueles que possuem sucesso econômico, têm sua sexualidade não heteronormativa vista de maneira distinta e menos estigmatizante do que aqueles que não têm. Ainda segundo Marsiaj (2003, p. 143):

Homofobia e discriminação social se cruzam e gays e lésbicas de classes mais baixas carregam o maior peso dessa realidade violenta. Se analisarmos a violência sofrida por gays de classes mais altas, outra relação importante entre desigualdade e distribuição da violência contra homossexuais se evidencia. Nos numerosos casos de latrocínio onde michês roubam e matam clientes gays em seus apartamentos ou quartos de motel, o crime ocorre no contexto de um encontro homoerótico, mas sua lógica, muitas vezes, tem mais a ver com pressões socioeconômicas que com orientação sexual pura e simplesmente.

Desde século XX, o discurso médico passa a entrar nesse jogo de hierarquias e ser considerado, de certo modo, irrefutável. Os LGBTTT, também por esse discurso clínico, têm suas identidades colocadas em teste durante todo o momento. Desde a descoberta genética para as orientações sexuais, ao tratamento das transexualidades, tudo passa pelo crivo médico (MISKOLCI, 2009b).

A homossexualidade deixou seu status de patologia, enquanto as transgeneralidades, ainda são consideradas doenças. Mesmo assim, a homossexualidade ainda é pesquisada como um fator resultante de um processo anômalo na formação do feto, em relação à orientação heterossexual. Esses discursos patologizantes enfatizam as hierarquias internas e externas ao movimento LGBTTT. O que contribui para a manutenção de um discurso da diferença de modo

pejorativo, corroborando com o preconceito (FOUCAULT, 1984; LONGARAY; RIBEIRO, 2009).

2.5. Transexuais, travestis e a classificação patológica

Enquanto a homossexualidade tem se tornado socialmente possível, ou seja, tornou-se inteligível, a transexualidade e a travestilidade ainda são abjetas. Tomados ainda como uma possibilidade patológica, esses sujeitos são encaminhados aos hospitais e às clínicas para serem tratados.

De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), no capítulo V destinado aos transtornos mentais e comportamentais, a transexualidade está contemplada. Incluído no item “Transtornos da identidade sexual” (F64), lê-se:

Transexualismo: Trata-se de um desejo de viver e ser aceito enquanto pessoa do sexo oposto. Este desejo se acompanha em geral de um sentimento de mal estar ou de inadaptação por referência a seu próprio sexo anatômico e do desejo de submeter-se a uma intervenção cirúrgica ou a um tratamento hormonal a fim de tornar seu corpo tão conforme quanto possível ao sexo desejado (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2014, n.p.)

Ainda dentro do CID-10, os sujeitos travestis também são enquadrados no Transtorno de Identidade Sexual. O “travestismo de duplo papel ou bivalente”, em que o uso de vestimentas do gênero oposto como forma de pertencimento a ele, sem que haja excitação sexual, além da não existência do desejo de alteração cirúrgica do órgão sexual biológico caracterizam as travestis medicamente (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013).

Adotado como documento médico que caracteriza os travestis e transexuais, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (JORGE, 2000), oriundo da Associação Psiquiátrica Americana (APA), coloca ambas as identidades em uma única classificação. Para serem considerados portadores do Transtorno de Identidade de Gênero, eles devem possuir quatro características:

[...] identificação com o gênero oposto, desconforto com seu próprio sexo, presença de sofrimento clinicamente significativo e prejuízo no funcionamento de alguma área da vida desse indivíduo, aspecto esse não contemplado pela CID-10.6-9.

Frequentemente, nos estudos principalmente da área médica, as duas identidades são relacionadas à grande exposição a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), abuso de drogas, álcool, prostituição, violência, pobreza e baixa escolaridade. (SPIZZIRRI; AZEVEDO; ABDO, 2011, p. 29-30).

Assim como a homossexualidade já foi nomeada no passado, a transexualidade e a travestilidade ainda são identificadas com o sufixo “ismo” que designa doença, sendo portanto, transexualismo e travestismo (BARBOSA, 2010).

Medicamente entendida como uma disforia de gênero, a transexualidade feminina e masculina encontra na transformação do corpo uma possibilidade de adequação de gênero. Os transexuais brasileiros já podem ser submetidos à cirurgia de transgenitalização, ou seja, de construção do aparelho genital correspondente à sua identidade de gênero, no Sistema Único de Saúde (SUS). Esse procedimento, no entanto, por ser conectado a uma patologia (o transexualismo) deve ser precedido de inúmeras consultas e exames com psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, endocrinologistas, cirurgiões, dentre outras especialidades (PERELSON, 2011).

As categorizações médicas ainda são predominantes para essas identidades. Ao classificá-las, passam a ser fixadas em uma lógica da oposição normal/anormal, colocando esses sujeitos em contraposto ao que é inteligível e aceitável socialmente. Ou seja, eles se enquadram de forma a permanecer à margem e reafirmar um centro cis-heterossexual tido como normal (BARBOSA, 2010; FOUCAULT, 2006).

Recentemente, a imprensa foi notificada de que na próxima edição do CID (número 11), que será lançada no ano de 2015, a travestilidade e a transexualidade saem do status de doenças mentais. Dentro dos movimentos sociais isso tem gerado discussão, uma vez que a despatologização se constitui em uma importante conquista dos sujeitos transgêneros, mas em contrapartida, pode desfavorecer os transexuais, que há pouco tempo conseguiram o direito de realizarem cirurgias de transgenitalização pelo SUS. O receio deste grupo é de que, por não ser mais

considerada uma patologia, as cirurgias e os atendimentos deixem de ser prestados gratuitamente pelo governo (BENTO, 2011).

2.6. Homofobia: preconceitos e violências

Conhecido genericamente como o preconceito contra a população LGBTTT, a homofobia é um grande desafio social. O termo vem sendo difundido pela mídia, nos espaços educativos e em outros espaços de socialização. Segundo Junqueira (2007a), as práticas homofóbicas vão desde a repulsa aos homossexuais até atos de violência contra esses sujeitos.

Em relação à terminação homofobia, ainda que esteja popularizada, tem sido alvo de discussões. O termo reflete essa hierarquização que a identidade homossexual tem perante as outras dentro do universo LGBTTT. De acordo com a SDH/PR (BRASIL, [2008]), homofobia é a palavra que generaliza os atos praticados contra os sujeitos LGBTTT. Assim, ela promove uma homogeneização dessa população, pautando-se pela orientação homossexual, ou seja, invisibilizando as práticas de outras possíveis identidades sexuais. Sendo assim, para especificar melhor e visibilizá-las, os termos que deveriam ser usados são: transfobia – contra os transgêneros –, lesbofobia - contra as lésbicas – e bifobia – contra os bissexuais. No decorrer deste estudo, quando o termo homofobia for usado diretamente para os homossexuais, será especificado.

O significado etimológico da palavra homofobia revela o “medo de homossexuais”. Ainda que o seu entendimento não seja literal, atualmente esse termo é carregado de um cunho médico e psicopatologizante. O seu entendimento social, caracteriza-se por um sentimento negativo, como ódio e desprezo, tratando o outro como um ser anormal ou inferior, fazendo com que ele tenha sua dignidade e humanidade diminuídas. Além disso, revela práticas que são baseadas na suposta naturalidade da heterossexualidade e seus modelos de normalidade sexual (ABGLT, 2010; BORRILLO, 2010; BRASIL, [2008]; JUNQUEIRA, 2007).

Como explicitado anteriormente, a homossexualidade não é mais considerada doença e os movimentos transgêneros lutam para que as transgeneralidades

também não sejam conceituadas desta maneira. É por esse olhar que torna-se problemático tratar a homofobia como algo clínico, já que tudo que está ligado ao reconhecimento LGBTT é, primeiramente, colocado em um status de patológico (JUNQUEIRA, 2007).

No Brasil, os dados sobre homofobia são alarmantes. Elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), o “Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012”, explicita a situação do país. Os dados obtidos têm como fontes denúncias que foram feitas ao poder público, à Central de Atendimento à Mulher, à Ouvidoria do SUS, efetuadas diretamente aos órgãos LGBTT da SDH/PR e ao Disque Direitos Humanos (Disque 100), sobre “violações de direitos humanos cometidas contra a população LGBT²⁰ em todo o território brasileiro” em 2012 (BRASIL, 2013f, p. 12). Segundo o documento, foram registradas 9982 violações contra os LGBTT, totalizando 4851 vítimas e 4.784 suspeitos. Houve um aumento de 166,09% em relação às violações em 2011, contabilizados 6809 casos. O aumento de um ano para o outro ainda não é explicado pelos órgãos de segurança. Especula-se que os casos possam realmente ter aumentado, ou que houve um aumento na conscientização de se denunciar/registrar o caso como homofobia (BRASIL, 2013f).

Há de se pensar que esses dados ainda são subnotificados, pois inúmeras vezes as vítimas ou seus parentes não prestam queixa formal sobre a homofobia sofrida, ou mesmo os casos podem não ter sido considerados por motivação homofóbica (BRASIL, 2013f).

O perfil das vítimas da homofobia é predominantemente de homens, *gays*, pretos e pardos, de 15 a 29 anos, sendo que a violência mais praticada é a psicológica e os suspeitos, em sua maioria, são conhecidos das vítimas. O suicídio, muitas vezes decorrente dessa tortura psicológica, incrementa as taxas de mortalidade desse público (BRASIL, 2013f; MISKOLCI, 2009b).

²⁰ No referido documento utiliza-se a sigla LGBT para designar lésbicas, *gays*, bissexuais e transgêneros.

Em relação à violência contra as travestis, a subnotificação é mais grave. A violência física e a execução fazem parte do cotidiano desses sujeitos. De acordo com Carrara e Vianna (2006), a relação da maioria das travestis com a prostituição faz com que elas estejam mais expostas publicamente, e, conseqüentemente, à homofobia. Em grande parte dos casos, o fato da vítima ter essa identidade é preponderante para sua agressão ou execução.

Referente à hierarquia dentre as identidades LGBTT, esse processo também se reflete no preconceito, na violência e na resolução desses casos. Como as travestis estão em uma posição de gênero inferior aos demais sujeitos LGBTT, agregado ao fator de classe – já que a maioria das vítimas é pobre, de periferia e prostitutas –, o estigma é maior e a indiferença policial para solucionar os casos, também (CARRARA; VIANNA, 2006).

Segundo Junqueira (2007) o problema social em torno da homofobia não está ligado somente à violência causada diariamente, mas ela começa a ser um fator impeditivo para que os LGBTT tenham acesso e direitos básicos, como à educação, ao espaço público, ao campo jurídico e à cidadania. Pensando desta maneira, há uma luta oriunda dos movimentos sociais para que essa prática seja considerada crime.

Segundo Foucault (2010), a punição traz consigo o poder de docilização social. A carceragem institucionaliza a disciplinarização dos corpos, a fim de evitar que os crimes ocorram. Em vista do aumento dos dados sobre as práticas homofóbicas no Brasil, fazer da homofobia crime poderia contornar essa situação. Mas, infelizmente, esta relação entre diminuição do preconceito e penalização criminal não é direta. Vicente e Ribeiro (2012) elucidam que a criminalização passa por vários contextos sociais. Primeiramente a criminalidade não é algo natural, mas sim construído socialmente e entrelaçada pelas relações de poder, em segundo lugar ela foi instituída para coibir ações das massas economicamente desprivilegiadas.

Desta maneira, além de não ser a solução contra o preconceito aos sujeitos LGBTT, a penalidade ao crime homofóbico pode não ser destinada igualmente a todas as camadas da população, ou seja, as camadas populares estarão sujeitas a ela e os abastados e poderosos terão o seu lugar de privilégio. Outro fator importante é que a

criminalização traz a vitimicidade aos homossexuais, bissexuais e transgêneros, fazendo com que as relações entre eles estejam em um lugar de submissão e fragilidade (VICENTE; RIBEIRO, 2012).

A criminalização da homofobia tornou-se possibilidade a partir de um Projeto de Lei da Câmara nº 122, da Deputada Federal Iara Bernardi, em 2006. Este projeto, busca alterar a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que criminalizou as práticas resultantes de preconceito de raça ou de cor, estendendo à discriminação ou preconceito de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero. O projeto foi arquivado por duas vezes, e o seu desarquivamento foi requerido pela Senadora Marta Suplicy em 2011 e em 2013, pelo Senador Eduardo Lopes. Atualmente o projeto está na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, aguardando designação do relator (BRASIL, 2006).

3 A CONSTRUÇÃO DA SEXUALIDADE

O gênero, a sexualidade e o desejo são objetos de estudo de várias áreas do conhecimento. As identidades que deles decorrem, quando não atendiam ao padrão socialmente estabelecido, eram entendidas como desviantes. Após a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de compreender novas diversidades sociais, tanto o feminismo – percebidas pelos estudos de gênero –, quanto os estudos sociológicos, introduziram o conceito de diferença. Esse leva em conta o processo histórico da sociedade e suas relações de poder, superando a compreensão de normalidade e desvio. Além disso, reforça um reconhecimento do “outro”²¹, sem que esse seja categorizado sob uma perspectiva hegemônica (MISKOLCI, 2005).

Segundo Scott²² (1998 apud MISKOLCI, 2005, p. 36), as identidades – dentre elas as sexuais – constituem-se a partir de uma diferença, que categoriza os sujeitos sob uma norma pré-estabelecida. O corpo é a materialização desses aspectos, que remontam à vida dos sujeitos e seus processos de subjetivação (BUTLER, 2010).

Entender o processo de construção das sexualidades LGBTTT perpassa as noções de corpo, de identidade e de diferença. A utilização do termo construção, ainda que esteja entre o “livre-arbítrio” e o “determinismo”, deve ser entendida de maneira ativa, já que o “corpo é em si mesmo uma construção” (BUTLER, 2010, p. 27).

3.1. Estudos de gênero, teoria *queer*, identidades e suas concepções

Os Estudos Culturais e os Estudos Feministas contribuíram muito para um novo pensamento identitário. Usado pela primeira vez pelo biólogo norte-americano John Money, em 1955, e difundido por feministas anglo-saxãs, o termo *gender* (gênero) colocou-se em contraponto ao *sex* (sexo). A diferença entre homens e mulheres, que era justificada pelo sexo biológico, desde então, passa a ser vista como uma disputa de poder no campo social (SILVA, 2002; LOURO, 2003).

²¹ Grifo nosso.

²² SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da experiência. **Projeto História**, v. 16, 1998. p. 297-325.

Dentre esses estudos, podemos destacar os estudos de gênero publicados por feministas, que orientaram e orientam até hoje as pesquisas na área. Destaca-se a autora Gayle Rubin, que debruçou-se sobre as questões da mulher e das relações sociais que a constrói enquanto ser domesticado, transformando o sexo biológico em produtos da atividade humana (RUBIN, 1993, [200-]).

Gayle Rubin publicou dois importantes textos para os estudos de gênero. No primeiro deles, “O tráfico de mulheres: notas sobre a ‘economia política’ do sexo”²³, ela descreve o sistema sexo/gênero. Nesse sistema, arranjos sociais transformam o sexo biológico em produtos da atividade humana, a mulher é considerada resultado de um constructo social, a partir da fêmea (RUBIN, 1993).

Nessa primeira fase da autora, o conceito de gênero ainda está atrelado ao estruturalismo. Mais tarde, em “Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade”²⁴, já com uma visão pós-estruturalista, propõe:

“Thinking Sex” não foi concebido como uma continuação do “Traffic”, nem a partir dele. Eu estava tentando fazer algo diferente, que implicava uma revisão de alguns aspectos de minhas teses anteriores. [...] Eu as vejo antes como uma correção, e como uma forma de abordar outra série de assuntos. Eu não estava procurando me afastar de “Traffic in Women” (RUBIN; BUTLER, 2003, p.163).

Em “Pensando o sexo” há uma ampliação da noção do sistema sexo/gênero, sendo que são levadas em conta as hierarquias que o compõe. Nele, Rubin ([200-]) demonstrou a importância de buscar compreender o sexo como um fator de opressão, atravessando classes, raças/etnias, gêneros e até as práticas sexuais, que resultam em patamares de legitimação social.

Diferentemente de Rubin, no fim da década de 80, Joan Scott, pós-estruturalista, inspirada também em Foucault, promoveu o debate de gênero a partir de críticas aos conceitos de outros estudiosos. Rebatendo inclusive o sistema sexo/gênero, a

²³ RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the 'political economy' of sex. In: REITER, Rayna (Ed.) **Toward an anthropology of women**. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 157-210.

²⁴ RUBIN, Gayle. Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: VANCE, Carole (Ed.). **Pleasure and danger: exploring female sexuality**. London: Routledge & K. Paul, 1984. p. 267-319.

autora destaca a importância do arcabouço de símbolos, instituições e linguagens que recaem sobre o gênero, voltando-se para sua analítica (SCOTT, 1995).

Scott (1995) critica a fixação da abordagem dual entre feminino/masculino, mulher/homem, dizendo que o gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, legitimado por símbolos e significados, produzindo hierarquizações sobre esses binarismos, de maneira engessada. Ela chama atenção para a necessidade de desconstrução dos conceitos de feminino e masculino, relativizando-os.

Inspirada por algumas das referências de Scott, como a historicização das categorias corpo e sexo, Judith Butler traz nos anos 90 novas discussões em crítica ao feminismo. A filósofa, ao longo dos anos, realiza pesquisas na área de gênero e sexualidade voltadas para as construções identitárias e generificações dos corpos. Considerada uma das precursoras da teoria *queer*, ela descreve a desconstrução essencialista dessas identidades, em que o corpo e o sexo são extraídos de uma essência material para o campo discursivo. Butler (2010, p. 110) afirma que “a categoria do sexo é desde o início normativa” sendo um *constructo* ideal que se materializa ao longo do tempo.

Nesta pesquisa, a teoria *queer* e as proposições de Judith Butler acerca das questões de gênero, subjetivação, corpo e sexualidade, serão utilizadas como norteadores para as análises propostas.

Apoiada pelo pensamento foucaultiano, a formulação da teoria *queer* ao longo do século XX questionou as conceituações já existentes de sujeito e identidade (ALMEIDA; DINALI; FERRARI, 2010; LOURO, 2004). Uma de suas maiores inquietações está relacionada à análise da representação hetero/homossexual como uma relação de saber-poder que padroniza os comportamentos, desejos e relações sociais, iniciando um processo de desconstrução essencialista do eu (GAMSON, 2006; LOURO, 2008; SEIDMAN²⁵, 1995 apud LOURO, 2004, p. 126).

²⁵ SEIDMAN, Steven. Deconstructing queer theory or the under-theorization of the social and the etchical. In: NICHOLSON, Linda; SEIDMAN, Steven. (Org.). **Social postmodernism: beyond identity politics**. Cambridge: Cambridge University, 1995. p. 116-141

Na teoria *queer*, os gêneros e as sexualidades diferentes à norma são abordados, mas sempre com o marcador de uma identidade instável, mutável, que não se fixa ao longo do tempo e não se encerra. As concepções de gênero podem ser divergentes dentro de grupos sociais distintos que compõem uma mesma sociedade. Entretanto, no campo discursivo de gênero, há, de maneira pré-estabelecida, as possibilidades que ele poderá ter dentro de sua cultura. Sendo assim, não é qualquer configuração de gênero que será inteligível socialmente (BUTLER, 2010; LOURO, 2001, 2003, 2004).

Deste modo, o gênero é algo construído nas relações sociais. Desde o nascimento, à simples ação de conhecer o sexo biológico do bebê, faz com que as roupas, os brinquedos, o nome, já sejam escolhidos para menino ou para menina. Há um embasamento de gênero na estrutura binária masculino/feminino (BUTLER, 2010; GAMSON, 2006).

Os teóricos *queer* possuíam um foco diferenciado nos estudos de gênero. Havia uma preocupação com a dinâmica da sexualidade, do desejo e do corpo dentro das relações na sociedade. O jogo entre esses três aspectos deveria ser entendido a partir de um campo de oposições, em que a homossexualidade só existia porque havia uma heterossexualidade que era imposta. Uma vez que a homossexualidade não está no padrão, ela é vista como inferior ou abjeta, mas necessária para manter o *status* da “normalidade” heterossexual (MISKOLCI, 2007, grifo nosso).

Dentro do pensamento *queer* é proposto que os discursos e as práticas sociais arranjam as dinâmicas na sociedade, promovendo uma sexualização das instituições, da cultura, das identidades e dos desejos (SEIDMAN²⁶, 1996, apud MISKOLCI, 2007, p.4).

A distinção dessa teoria para os estudos gays e lésbicos está no interesse em entender as culturas sexuais que não são hegemônicas, tendo em vista a cisão com “normas socialmente prescritas de comportamento sexual e/ou amoroso, tais como o travestismo, a transexualidade e a intersexualidade” (ÁVILA; GROSSI, 2010, p.11).

²⁶ SEIDMAN, Steven. *Queer Theory/Sociology*. Malden, Blackwell, 1996.

A teoria *queer* revela a importância das experiências decorrentes das relações sociais, culturalmente construídas, na produção das identidades. Segundo as análises *queer*, quando se pensa em identidade e na existência dos movimentos sociais que decorrem de uma luta identitária, deve-se remeter ao fato que eles compreendem representações sociais, buscando o reconhecimento dos sujeitos que os compõem. Ainda que os movimentos sociais se baseiem nessa fixação identitária, indo na contramão do que diz a referida teoria, eles são importantes por mostrar falhas na hegemonia da heterossexualidade e no poder normalizador (MISKOLCI, 2009a).

De acordo com Hall (2006), as mudanças oriundas das novas teorias pós-estruturalistas resultaram em uma crise das identidades, que colocou em xeque o sujeito constituído de identidade unificada. Novas proposições defendem uma fragmentação que retira o indivíduo da estrutura que o ancorava, alterando suas referências. A partir de então, consideram-se múltiplas identidades em um mesmo ser:

[...] embora o sujeito esteja sempre partido ou dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida ou “resolvida” [...]. Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento (HALL, 2006, p. 38).

Ainda que no senso comum a identidade possa ser concebida como essencialista e naturalista, que reúne pessoas ou grupos com características comuns, deve-se pensá-la como algo do campo discursivo, em um processo dinâmico, mas reiterativo, alojado na contingência. Hall afirma ainda, que ela é construída dentro do discurso, sendo preciso entender sua produção a partir de:

[...] locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas de poder e são, assim, o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna [...]. As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro (HALL, 2000, p. 109-110).

Assim como a identidade de gênero, a identidade sexual é considerada uma invenção social por ser regulada a partir de inúmeros discursos sobre o sexo. Sua constituição é fruto das vivências sexuais, com parceiros do mesmo sexo, de sexo oposto, ou ambos (FOUCAULT, 2006; LOURO, 2000).

De acordo com Louro (2009, p. 91):

[...] experimentações empreendidas no “território” da sexualidade acabam por ter efeitos no âmbito do gênero. [...] A transgressão da norma heterossexual não afeta apenas a identidade sexual do sujeito, mas é muitas vezes representada como uma “perda” do seu gênero “original”.

Dessa forma, o sujeito gay frequentemente é tratado como feminino e a lésbica é associada ao masculino. É importante ressaltar que tanto nas narrativas dos sujeitos homossexuais ou transgêneros, a identidade de gênero e a identidade sexual estão entrelaçadas. Mesmo assim, ainda que estejam fortemente relacionadas, não podem ser confundidas. As identidades heterossexual ou homossexual articulam o desejo e o prazer. Ambas estão em constante construção e fazem com que existam novas sociabilidades (BRITZMAN, 1996; LOURO, 2003).

3.2. Subjetivação, performatividade e sexualidade

Trabalhar com identidades traz consigo uma série de discussões. Mesmo admitindo que esta não é pré-determinada, nem será engessada ou fixada, o debate aborda as seguintes questões: como a identidade é formada? Como construímos nossa identidade? Conseguimos fugir das estratégias do poder na construção das identidades?

Para que se possa entender este processo de formação das identidades, incorporamos a ideia de que a construção identitária foge da noção de naturalização determinística. O sujeito é resultado das experiências diversas ao longo de sua vida, que incluem desejo, luta, poder e transgressão (ALMEIDA; DINALI; FERRARI, 2010; MISKOLCI, 2007).

De acordo com Foucault (1995), os indivíduos são atravessados por dois processos importantes, simultaneamente: pela objetivação e subjetivação. Na objetivação, a

cultura trabalha o homem como objeto, tornando-o dócil e útil. Já na subjetivação, o mesmo é transformado em sujeito e está preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria. O sujeito é moldado a partir de processos de produção e significação abarcados por relações complexas de poder – como, por exemplo, as relações dentro do ambiente escolar. As práticas subjetivam o indivíduo para que ele se torne sujeito, que conheça a si mesmo e ao outro (FONSECA, 2003; FOUCAULT, 1995).

É importante frisar, uma vez que nos trabalhos de Foucault a existência de uma consciência sobre esses processos de subjetivação esteja presente, que eles são inconscientes. Ainda sobre o assunto, Hall explicita:

Há a produção do eu como objeto do mundo, as práticas de autoconstituição, o reconhecimento e a reflexão, a relação com a regra, juntamente com a atenção escrupulosa à regulação normativa e com os constrangimentos das regras sem os quais nenhuma “subjetivação” é produzida. [...] as tecnologias aí envolvidas aparecem mais sob a forma de práticas de autoprodução, de modos específicos de conduta, constituindo aquilo que aprendemos a reconhecer, em investigações posteriores, como a de Judith Butler, por exemplo, como uma espécie de performatividade (HALL, 2000, p. 125).

Adotando o processo de subjetivação ligado à formação de identidades, que fazem com que os sujeitos se moldem e se identifiquem a partir delas, pensa-se que o gênero e a sexualidade estarão imersos nesses processos. Segundo Almeida, Dinali e Ferrari (2010, p. 107), uma “rede de poder” insere as diferentes sexualidades e suas práticas, produzindo e permeando corpos, saberes, identidades e subjetividades. Até mesmo as homossexualidades, que em princípio são mais aceitas dentro das relações sociais – por estarem mais próximas ao modelo heteronormativo e poderem configurar uma união civil, monogâmica – “também se inscrevem nas práticas ilegítimas e geram subjetividades específicas” (ALMEIDA; DINALI; FERRARI, 2010, p. 107).

Pensar no gênero, na sexualidade, faz com que se pense no corpo. De acordo com Foucault (2006), o poder produz seus efeitos no corpo, e em cada um há um efeito diferente, podendo ser disciplinado ao longo dos processos de subjetivação, gerando as chamadas tecnologias do corpo. A transgressão do corpo, como forma de oposição, também está imersa na trama do poder.

Entender que o gênero é algo construído não é determiná-lo artificial, mas é enxergá-lo como processo de um discurso inscrito na pauta de uma relação binária entre feminino e masculino. Ele é decorrente de uma “estilização repetida do corpo”, dentro de uma estrutura severa que o regula (BUTLER, 2010, p. 59). O processo de regulação é tão forte que gera uma “cristalização”, aparentando a naturalidade desse gênero. Ainda assim, a própria concepção de sujeito somente torna-se compreensível a partir da noção que se tem do gênero (BUTLER, 2010, p. 59, grifo da autora).

Ao longo da vida, os processos de subjetivação estão diretamente conectados com a relação entre os sujeitos, suas identidades e desejos. Seus corpos, atravessados por essa subjetivação, se materializam a partir das normas de poder, que os regulam e disciplinam. Para que haja entendimento sobre a questão do corpo e do poder, usa-se o conceito de performatividade empregado por Judith Butler. Nela os corpos não representariam um papel de gênero, mas carregariam o discurso da norma de gênero, que aos poucos, por um processo de reiteração, traz um tom de naturalidade das diferenças – o masculino e o feminino. Desde o nascimento, o gênero é colocado para o bebê, que se apropriará dele ao longo da vida, e as normas que regulam este gênero facilitarão a sua materialização. Há uma generificação dos corpos, a partir de normas sociais, legitimando-os ou não (BUTLER, 2000, 2006, 2010; PRINS; MEIJER, 2002).

A norma traz consigo uma noção inteligível dos corpos, ou seja, aqueles que são entendidos e aceitos e aqueles que extrapolam, podendo chegar à abjeção. Os considerados errados, abjetos, sequer são reconhecidos socialmente como sujeitos, ultrapassando as possibilidades lógicas. Ainda que se firmem cada vez mais presentes dentro da sociedade, os corpos andrógenos e transgêneros, a partir do raciocínio da performatividade, não são entendidos como sujeitos (BUTLER, 2000, 2006, 2010).

Negar o reconhecimento a esses sujeitos e a seus corpos não significa que os mesmos não sejam importantes para a norma. Eles reafirmam, por sua própria existência, qual é o limite da materialidade corpórea socialmente aceita, como um aviso do poder para manter o que já foi estabelecido para as possibilidades de

gênero. A existência desses, legitima o que é considerado normal ou inteligível enquanto corpo materializado (BUTLER, 2000, 2006, 2010).

A reiteração dos constructos heterossexuais dentro da cultura hetero e homossexual remete à “desnaturalização e mobilização das categorias de gênero” (BUTLER, 2010, p. 56-57). O processo de repetição de símbolos hetero nas estruturas não heterossexuais promove a manutenção do padrão heterossexual. Dessa forma, o “gay é para o hetero não o que uma cópia é para o original, mas, em vez disso, o que uma cópia é para a cópia”, já que o chamado original, não deixa de ser uma paródia do que se entende como natural (BUTLER, 2010, p. 57).

Assim, como na cis e na transexualidade, existe uma interligação entre a homossexualidade e a heterossexualidade. Ambas necessitam uma da outra para se firmarem socialmente e ganharem inteligibilidade. Sobre isso, Louro (2009, p. 89) afirma:

A heterossexualidade só ganha sentido na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela depende da homossexualidade para existir. O mesmo pode ser dito em relação ao sujeito heterossexual: sua definição carrega a negação de seu oposto. Ao dizer: eu sou heterossexual, um homem ou uma mulher acabam invariavelmente por ter de recorrer a algumas características ou marcas atribuídas ao homossexual, na medida em que ele ou ela precisam afirmar também o que não são. Do outro lado do par, o movimento será o mesmo: a homossexualidade precisa da heterossexualidade para dizer de si. Há uma reciprocidade nesse processo.

A sexualidade humana é objeto de estudo há muitos anos e desperta curiosidade por ser tão diversa e marcada pelas características da sociedade em que é expressa. Segundo Foucault (1984, p. 141), a sexualidade humana:

Evidentemente não se trata da sexualidade tal como os botânicos ou os biólogos tematizavam ou tematizam, objeto do historiador das ciências; nem da sexualidade tal como a entende a história tradicional das ideias ou dos costumes, que você contesta quando a "hipótese repressiva" é colocada em questão; nem mesmo das práticas sexuais, que os historiadores estudam atualmente através de novos métodos e meios técnicos de análise (Foucault, 1984, p. 141).

O termo sexualidade surgiu no século XIX – época em que houve grande avanço nas diversas áreas do conhecimento – nomeando desde aspectos biológicos,

comportamentais e até mesmo condutas que eram aceitáveis ou não, de acordo com regras sociais, religiosas, pedagógicas e médicas, expressando sensações, prazeres e sentimentos dos sujeitos (FOUCAULT, 1998).

Foucault analisou a sexualidade a partir de três eixos que a compõe: à quais saberes ela se refere, quais as tecnologias de poder que regulam suas práticas e como os indivíduos se reconhecem e se descrevem como sujeitos do desejo e de uma sexualidade (FOUCAULT, 1998, 2006).

Para entender como o indivíduo passa a se considerar um sujeito do desejo de maneira legítima, deve-se compreender os processos pelos quais, ao longo da história, os homens modernos foram direcionados a se reconhecerem como sujeitos do desejo e de uma sexualidade (FOUCAULT, 1998).

A partir daquilo que era compreendido como verdadeiro – e não, a verdade²⁷, propriamente dita – as experiências foram sendo legitimadas e trazendo, até a atualidade, o que é considerado normal ou natural. Desde o século IV, a prática sexual era considerada perigosa e deveria ser limitada às ocasiões extremamente pertinentes, ou necessárias. A influência considerável das instituições sociais, dentre elas a da Igreja Católica, bem como a interferência da moral e da medicina, corroboraram para a manutenção de grande parte dessas ideias em torno da sexualidade, refletindo em uma série de regras para vivê-la. (FOUCAULT, 1998).

O processo de subjetivação está subordinado ao poder, ainda que pelo discurso. Esse poder atua não somente em quem é oprimido, mas também, em quem o utiliza como forma de opressão. Sendo assim, o poder é algo constituinte do sujeito, e não externo a ele (BUTLER, [2001]; FOUCAULT, 2006, 2010).

3.3. Binarismos e Estereótipos

Ainda que haja diferenças entre períodos históricos e dentre as sociedades, durante a vida, os sujeitos vão construindo noções das características e papéis de gênero,

²⁷ Foucault analisa que não há uma verdade, mas “jogos de verdade”, em que entre verdadeiros e falsos, as experiências são validadas ou não (Foucault, 1998, p. 12).

entendendo o que é relativo à masculinidade e à feminilidade. A participação desses em instituições sociais, no mercado de trabalho, na política e até dentro dos ambientes religiosos é marcada pelas diferenças entre gêneros (MOLINA, 2011).

É importante salientar que existem ambiguidades nas práticas e relações, homo, hetero e bissexuais, que são extintas e recolocadas dentro de uma estrutura binária de masculino/feminino. Ainda assim, as formas de gênero deslocadas do padrão heterossexual são importantes para, de alguma maneira, denunciar e deslocar dessa ambivalência (BUTLER, 2010).

Vários teóricos, como Eve K. Sedgwick, Gayle Rubin, Judith Butler e Michael Warner preocuparam-se com a questão das normas sociais que estão sempre em torno de um binarismo hetero/homossexual. A manutenção dos padrões que caracterizam os gêneros vai estabelecendo ao longo do tempo aquilo que é esperado ou aceitável do homem e da mulher. Esse ato de arquitetar estereótipos é importante para a manutenção das hierarquias, da ordem social e do poder. O estereótipo essencializa e naturaliza as diferenças, reafirmando lugares daqueles que se encaixam nos padrões – os normais e inteligíveis – e dos que estão fora deles, os abjetos (BUTLER, 2010; HALL²⁸, 1997 apud ROSO et al., 2002, p. 78).

O binarismo e o estereótipo decorrem desde o entendimento sobre o gênero, entre masculino e feminino, até a especificidade da sexualidade. Não só a noção do feminino ou masculino está em jogo, mas também a compreensão hetero/homossexual, bem como a de cis²⁹/transgeneralidade. Como consequência dessa polarização, tem-se a hierarquização dos corpos e dos sujeitos dentro da sociedade (MISKOLCI, 2007).

A possibilidade de desconstrução desse padrão dicotômico permitiria o entendimento das diferentes feminilidades e masculinidades, colocando em questão o conceito da heterossexualidade e evidenciando as sexualidades não hegemônicas (MOLINA, 2011).

²⁸ HALL, S. The spectacle of the 'other'. In. HALL, S. (Ed.). **Representation: Culture representations and signifying practices**. London: Sage-The Open University, 1997. p. 223-290).

²⁹ Reforça-se aqui que o termo cisgênero é utilizado apenas para entender o binarismo em relação aos transgêneros e não como reforço de uma noção naturalizada do gênero.

3.4. A heteronormatividade e o armário

Compreender a dualidade entre homo e heterossexuais na sociedade, remete à estruturação das sexualidades na sociedade. De acordo com Miskolci (2007), Eve Kosofsky Sedgwick foi a precursora sobre a discussão da estreita conexão entre a ordem social contemporânea e a ordem sexual. Ou seja, uma vez confirmada a heterossexualidade como padrão, emprega-se a ela uma naturalidade e uma obrigação.

Tornar a heterossexualidade uma sexualidade compulsória, a partir das análises *queer*, traz o entendimento de uma norma heterossexual. De acordo com Berlant e Warner (2002, p. 230), essa normalização é entendida como heteronormatividade:

Por heteronormatividade entendemos aquelas instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente – ou seja, organizada como sexualidade – mas também que seja privilegiada. Sua coerência é sempre provisional e seu privilégio pode adotar várias formas (que às vezes são contraditórias): passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é percebida como um estado natural; também se projeta como um objetivo ideal ou moral. [...] Portanto, a heteronormatividade é um conceito diferente da heterossexualidade. Uma das diferenças mais perceptíveis entre os dois termos é que a heteronormatividade não tem um conceito paralelo como ocorre com a heterossexualidade, da qual organiza a homossexualidade como seu oposto (BERLANT; WARNER, 2002, p. 230).

A heteronormatividade expressa mais do que uma heterossexualidade imposta, regendo as relações entre sujeitos de gêneros opostos e os de mesmo gênero – definindo os papéis sexuais, por exemplo, ativo/passivo. Essa norma é a:

[...]denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade (MISKOLCI, 2007, p. 6).

Seguir uma lógica normativa entre sexo, gênero e sexualidade, contribui para a manutenção da heteronorma. A partir dela, todas as instituições sociais – escolas, hospitais e a mídia – são produzidas para esses sujeitos presumidamente heterossexuais (LOURO, 2009).

Além disso, a heteronormatividade pode ser percebida, também, na visibilidade que o sujeito não heterossexual tem dentro da sociedade. Como esse não está em uma posição superior – heterossexual – dentro da hierarquia social e pode sofrer inúmeras consequências por essa sexualidade não heteronormativa, há uma convivência diária com um regime de controle da sexualidade, também conhecido como armário (SEDGWICK, 2007).

O armário pode ser entendido como um conjunto de normas que colocam o espaço público como um espaço heterossexual, ainda que essas imposições não sejam explícitas. Desta maneira, as trocas de carinho ou qualquer outra demonstração afetiva/sexual somente são legitimadas para os heterossexuais. Mesmo existindo sujeitos assumidamente homossexuais, o armário persiste já que esses lidam com outros sujeitos que podem não saber de sua homossexualidade. Por mais que alguns sujeitos ao se assumirem não heterossexuais tenham o apoio dos amigos e da família, o armário ainda possui uma “presença formadora” (SEDGWICK, 2007, p. 22).

O controle heteronormativo é percebido também nas instituições sociais. Revelar uma identidade não heterossexual dentro do ambiente corporativo, religioso e até dentro da escola, pode trazer consequências muito severas aos sujeitos (JUNQUEIRA, 2013; SEDGWICK, 2007).

Na escola, foco desta pesquisa, a heteronormatividade está presente no currículo, classificando, hierarquizando, produzindo e reproduzindo parâmetros da heteronormatividade. O ambiente escolar é visto, por vezes, como um lugar de censura, ignorância e medo, que naturaliza e legitima a lógica de sexo, gênero e sexualidade centrada na heterossexualidade (BRITZMAN, 1996; BUTLER, 2010; JUNQUEIRA, 2013).

4 ESCOLA, SEXUALIDADE E LGBTT

A política educacional brasileira tem a característica de atender à uma parcela restrita da sociedade. Entender que historicamente a educação tem um caráter disciplinador e que reproduz as desigualdades sociais é importante para compreender os processos de exclusão e de normalização das identidades sexuais e de gênero. Os tensionamentos produzidos nesse campo, ainda podem ser somados aos processos hierárquicos e discriminatórios (JUNQUEIRA, 2009b).

Em busca de transformações nesta lógica, muitas vezes excludentes, políticas públicas educacionais, programas acadêmicos e oriundos de organizações não-governamentais viabilizam ações que atenuam essa dinâmica educacional heteronormativa, formando professores, promovendo mudanças nos currículos, nos livros didáticos e instruindo alunos (ELIAN; BARBOSA, 2013; JUNQUEIRA, 2009b; VIANNA, 2012).

4.1. Escola como mediadora do processo de subjetivação

A escola é um espaço em que as identidades são mediadas e construídas diariamente. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 203) “a escola não pode ser reduzida à sua função disciplinar”. Dentro dela existem vários dispositivos de subjetivação que interferem na vida daqueles que se encontram inseridos nesse ambiente de maneira direta (estudantes, professores e funcionários) e indireta (comunidade escolar e pais dos estudantes). Os processos de subjetivação na escola não são verticais, ou seja, não atuam partindo da direção para os professores e conseqüentemente para os estudantes. Esses processos são horizontais, atingindo a todos esses atores por meio de relações complexas de produção, significado e poder. Cada indivíduo é tocado de maneira e com intensidade diferentes.

Dentro do ambiente escolar as estratégias de disciplina e até mesmo de ensino são parte do sistema implantado para manter as relações de controle. O lugar que o estudante ocupa em sala de aula, a disposição das carteiras, a linguagem usada, as

“formas meticulosas de regular a vida interna da instituição” criam um espaço que impõe o que é permitido – ou simplesmente correto – pensar, falar e agir (KOHAN, 2000, p. 147).

A regulação e normalização da sexualidade, a partir das relações de poder, encontram em instituições sociais, possibilidades de exercer vigilância e controle. A escola viabiliza a ocorrência desses mecanismos de poder e com suas estratégias pode reforçar a heteronormatividade, seja com exemplos de conduta heterossexual, com modelos de casais heterossexuais, ou pelo simples fato de negar espaço a outras formas de sexualidade (CARVALHAR, 2009).

É possível perceber a presença das heteronormas nos currículos e práticas, revelando a escola como uma instituição importante e engajada na manutenção da heterossexualidade como única possibilidade sexual dos sujeitos. Desempenhando o papel do vigilante, a escola policia explicitamente os corpos, suas condutas e escolhas (JUNQUEIRA, 2013).

Ainda que existam lutas propostas por alguns segmentos da academia, do governo e da sociedade civil para que a escola seja, efetivamente, um espaço de transformação social e formador de cidadãos, é preciso perceber que, ao construir e transmitir conhecimento, ela também fabrica sujeitos e subjetividades (DREYFUS; RABINOW, 1995).

A reiteração da heterossexualidade compulsória é a principal sustentação da heteronormatividade, quando ocorre o heterossexismo na escola, a norma ganha força e maior poder vigilante. Esse processo mantenedor normatiza e normaliza tanto os sujeitos, quanto seus corpos e hierarquias, resultando no classismo, no racismo e na homofobia (LOURO, 2009; JUNQUEIRA, 2013).

Pensando na escola brasileira, historicamente foi instaurado um conjunto de valores e crenças que colocam o “outro” – diferente do homem, adulto, branco, heterossexual e de classe média – na condição de inferioridade. No espaço escolar, a imagem desse “outro” permanece assim com o auxílio de variados dispositivos, como por exemplo, o livro didático, as aulas de educação física, os banheiros, no

discurso e não menos importante: no silêncio. (JUNQUEIRA, 2009a, 2013, p. 482, grifo do autor).

O silêncio é usado como estratégia discursiva que compõe uma linha tênue entre a heteronormatividade e homofobia. Nos livros didáticos, por exemplo, representações de gênero, sexualidade e de organizações familiares, remetem aos padrões heteronormativos. A ausência de gays e lésbicas em obras literárias, a inexistência de relações homossexuais nas aulas de sexualidade e a invisibilidade desse tema nos recursos didáticos faz com que desde muito pequenos, os estudantes passem a perceber a realidade a partir de um binarismo de gênero. Não há possibilidade além dessa dicotomia, sendo assim, os LGBTT não são abordados no contexto escolar (BUTLER, 2010; LIONÇO; DINIZ, 2009b).

A importância do que não é dito dentro da escola contribui por manter processos excludentes e discriminatórios. Quando um assunto não é abordado ou silenciado por não ser bem visto, ele é reiterado como sendo algo errado e indevido, reforçando o lugar do abjeto. Esse silenciamento por parte da escola e seus componentes gera nos estudantes não heterossexuais o receio de afirmarem suas sexualidades, originando o segredo sobre suas identidades (FOUCAULT, 1984; LOURO, 2000).

Ainda assim, esses sujeitos, com todo o controle sobre seus corpos, conseguem opor-se a esse mecanismo de poder instituído, com tecnologias próprias para sobreviver à disciplinarização, assumindo ou não sua identidade sexual diferente (FOUCAULT, 2010; SEDGWICK, 2007). Foucault (2010), aborda a questão da territorialidade dentro das instituições sociais, inclusive dentro do ambiente escolar. A existência de lugares marcados nas salas de aula, a separação por idades, por notas e até por gênero marcam saberes e poderes, produzindo hierarquias. Como resultado desse processo hierarquizante e disciplinador há a normalização dos corpos e das identidades – sexual e de gênero.

O controle sobre os corpos dentro da escola não atua somente nos estudantes de identidades sexuais diferentes, mas também nos que se encaixam no padrão heteronormativo. Em práticas pedagógicas, na relação entre estudantes e

professores e até durante os horários de intervalo, a feminilidade ou masculinidade é colocada à prova (LOURO, 2003).

Pensar nos processos de subjetivação para os estudantes LGBTTT na escola remete à territorialidade deles dentro da sala de aula – o lugar do estudante homossexual, a separação dele em relação a outros colegas –, à linguagem que é usada para se referir a eles – a bichinha, o viadinho, a maria-homem –, a diferenciação de atividades, como na educação física entre meninos e meninas, ou esportes que são masculinos ou femininos (LOURO, 2000, 2009).

Como explicitado anteriormente, o contexto social em que a escola está inserida afeta suas práticas curriculares, sendo assim, as tramas educacionais que envolvem a temática da diversidade sexual e de gênero não são particulares a uma ou outra escola, mas sim da sociedade brasileira, como um todo. Desta maneira, a abordagem desse conteúdo ainda encontra barreiras, uma vez que há uma negação da existência da homossexualidade e da transgeneralidade dentro da escola (JUNQUEIRA, 2009c).

Mesmo existindo o controle sobre os corpos e as sexualidades e a manutenção de padrões heteronormativos, a escola também é um importante espaço de convivência e de troca de experiências. Esse papel deve ser levado em conta no processo de subjetivação.

Por mais que os jovens de identidades diferentes tenham problemas na socialização com outros colegas – principalmente com os heterossexuais – resultando até mesmo em práticas homofóbicas, a identificação com outros estudantes que estejam passando pelo mesmo processo de descoberta e entendimento de sua sexualidade não-normativa, auxilia nos processos de autorreconhecimento (OLIVEIRA; MORGADO, 2006).

4.2. Políticas públicas educacionais, diversidade sexual e currículo

A temática da diversidade sexual ronda os muros da escola há décadas. Sua entrada, além dos pretextos socioculturais, não era facilitada por uma política educacional ou por uma abertura nos currículos escolares.

A partir de 1995, ocorreu a retomada da discussão da diversidade sexual na educação, já que mesmo sendo um debate antigo, não resultou em formulações significativas no contexto da política pública federal. Ao buscar promover uma agenda de gênero e sexualidade, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) com a influência do Banco Mundial, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e da UNESCO, coordenou o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (VIANNA, 2012).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 impulsionou o estabelecimento dos PCNs, que implementaram os temas transversais no currículo escolar. Esses possibilitariam que assuntos de relevância social tivessem abertura para serem trabalhados na escola (BRASIL, 1996; VIANNA, 2012).

Para o ensino fundamental, nos terceiro e quarto ciclo, a temática da Orientação Sexual foi contemplada como conteúdo a ser trabalhado em disciplinas preexistentes. Segundo Vianna (2012), mesmo com oficialização do conteúdo da diversidade sexual no currículo escolar, em dez anos de implantação, apenas uma pequena parcela trabalhou esse tema nas escolas.

Além disso, nesta lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não faziam qualquer menção às transgeneralidades e às homossexualidades, focando-se nas doenças sexualmente transmissíveis e na gravidez na adolescência. Ainda assim, essas temáticas eram diretamente conectadas a responsabilidade do sujeito. A sexualidade era concebida a partir de uma construção essencialista, como algo inerente à natureza humana. Não há uma visão crítica sobre a mesma, reforçando crenças e costumes heteronormativos (ALTMANN; 2001; JUNQUEIRA, 2009b)

No que se refere aos livros didáticos adotados pelas escolas públicas, no Brasil, não são encontradas citações diretamente ligadas à diversidade sexual. Três projetos do

governo federal, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) regulam, distribuem e avaliam os livros didáticos (LIONÇO; DINIZ, 2009b).

Na avaliação desses livros, realizada por comissões técnicas compostas por docentes de universidades federais brasileiras, existem recomendações a favor da diversidade religiosa, étnica e cultural, buscando promover a igualdade social. Porém, a orientação sexual somente foi explicitamente citada a partir no edital de seleção e avaliação do PNLD 2006/Dicionários e no PNLEM 2010. E a proposição para o combate da homofobia, somente no edital do PNLD 2011 e no PNLA de 2008 (LIONÇO; DINIZ, 2009b).

Mesmo com esses esforços para abordagem da temática de forma crítica, a análise social e política da sexualidade ainda permanecem invisibilizadas. E quando existem, visam apenas a desconstrução dos estereótipos entre homens e mulheres (LIONÇO; DINIZ, 2009b).

É importante ressaltar que programa BSH, de 2004, as resoluções do MEC sobre material didático publicados na década de 2000 e os editais publicados pelo MEC sobre a produção, compra e distribuição de livros didáticos revelou como o tema da diversidade sexual é tratado no PNLD. Infelizmente, o silenciamento da diversidade sexual é perceptível ainda na base legal que sustenta a política pública educacional. Como exemplo, é encontrado nos PCNs, com certa regularidade, que a função da escola no ensino da orientação sexual não é competir com o papel família, mas complementá-lo, devendo respeitar os valores e crenças da família do estudante (RIOS; SANTOS, 2009).

Os livros didáticos, ainda que devam ser produzidos preocupando-se em não reforçar estereótipos e ampliar a discriminação existente nos currículos, eles silenciam grande parte das diferenças, principalmente da diversidade sexual. Sendo assim, o silêncio deles também reforça os princípios heteronormativos (LIONÇO; DINIZ, 2009a, 2009b).

A fim de pontuar temas de diversidade na política educacional, outro caminho encontrado foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), em 2004. A SECADI/MEC articula-se com diversos setores da sociedade envolvidos com a educação, como o Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), academia, órgãos públicos municipais, estaduais e nacionais, além de entidades internacionais (HENRIQUES et al., 2007, p. 38).

Há uma produção de cadernos que informam sobre essa temática, como por exemplo, sobre gênero e diversidade sexual na escola, de 2007, no combate ao preconceito e a favor do reconhecimento das diferenças na escola. Publicado em 2009, outro importante material foi produzido pela SECADI em parceria com a UNESCO – o livro “Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas” – reunindo textos de importantes pesquisadores da área da diversidade sexual e da educação, com a finalidade de discutir a homofobia dentro do espaço escolar e explicitar as falhas que ocorrem na educação pública brasileira em relação ao reconhecimento, respeito e direitos da população LGBTT (HENRIQUES et al., 2007).

Além do material produzido, a SECADI implementa, desde 2005, ações afirmativas relativas à diversidade de gênero e sexual, com o enfrentamento à homofobia e ao sexismo em uma mesma agenda, divididas em três eixos: o primeiro eixo – de planejamento, gestão e avaliação – visa a transversalização das agendas de gênero e diversidade sexual, articulando com outras importantes questões, como educação em direitos humanos, raça e etnia. O segundo é focado no acesso e permanência da população LGBTT e de mulheres e em todos os níveis de ensino. Por último, a formação de profissionais da educação – gestores e educadores e outros profissionais da área educativa – nas temáticas de gênero e diversidade sexual (HENRIQUES et al., 2007).

Nesse sentido, a ação do terceiro eixo continua sendo mantida, visto os programas aperfeiçoamento, extensão e especialização sobre diversidade de gênero e sexual

no ambiente escolar, com o apoio da SECADI e da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR). Como exemplo, tem-se o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), inicialmente promovido pelas universidades públicas do país, dentre elas a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como será explicitado à frente (GESE/FURG, 2012).

Outra ação governamental relevante à educação em prol da diversidade está fundamentada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e na Resolução CNE/CP nº 1/2012, estabelecendo Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, pautados na igualdade de gênero, diversidade sexual, bem como nos direitos das crianças e adolescentes. Sua aplicação é realizada na produção de materiais didáticos e por cursos de formação para profissionais da educação básica e membros das redes de proteção (BRASIL, 2013d).

Ainda que existam políticas públicas educacionais que pensem a pluralidade de gênero e sexual, a aplicação delas dentro do espaço escolar encontra dificuldades por diversos fatores. Desde a reafirmação de crenças e valores familiares pelas escolas, até um material didático que não reconhece os LGBTT, bem como as sexualidades plurais através de um silenciamento dessas identidades, contribuem para a manutenção da homofobia e do preconceito nas escolas e na sociedade como um todo (BRASIL, 2004).

Recentemente, a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, instituiu o Estatuto da Juventude expondo os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Na seção IV, Art. 18. Sobre o direito à diversidade e à igualdade, há a menção à “VI - inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças” (BRASIL, 2013b, n. p.).

4.3. O *bullying* homofóbico e a escola

Desde os anos 70, o *bullying* é uma questão de preocupação de estudiosos pelo mundo. A partir da década de 80, as pesquisas nessa área deram um salto

considerável após três casos de suicídio de estudantes na Noruega, vítimas dessa prática (TORO; NEVES; REZENDE, 2010).

De acordo com Fante (2005), o *bullying* é uma prática violenta, que ocorre comumente entre os estudantes, dentro das escolas. Nela, os agressores são conscientes de suas atitudes e focam em uma mesma vítima. A partir daí, uma relação de poder é estabelecida, e a exposição à humilhação e violência de diversas formas faz com que a vítima ocupe um lugar subalterno nessa hierarquia.

Pensando o *bullying* homofóbico como uma violência motivada pela possível orientação sexual não normativa do outro, o torna ainda mais complexo. O fato de ainda existirem discursos de condenação à homo, bi, transexualidade e travestilidade, motivados por crenças religiosas, culturas regionais ou sociais, agravam essas atitudes (GARCIA, 2009).

É importante mencionar que o termo *bullying* nesta pesquisa não é utilizado no intuito de amenizar a homofobia sofrida no espaço escolar, compreendendo a violência como um processo intrínseco nas relações interpessoais e colocando-a como uma relação entre pares. A intenção aqui é apenas diferenciar essa violência das que são praticadas contra os LGBTT fora do ambiente escolar, ou seja o *bullying* ou *bullying* homofóbico será utilizado no sentido da homofobia praticada dentro do espaço escolar, ocorrendo não só entre os estudantes, mas também entre estudante e professores/funcionários da escola (DIAZ; SOUZA, 2010).

A gratuidade das práticas desrespeitosas caracteriza o *bullying*, e focando no *bullying* homofóbico, essa gratuidade deve ser repensada a partir da própria relação heteronormativa em que os estudantes estão inseridos desde a infância. O agressor, normalmente, utiliza-se de sua posição de vantagem para manter essa prática. Neste caso, a hierarquia sexualmente estabelecida, do homem, heterossexual, é refletida dentro da escola. A homofobia e o *bullying* homofóbico são intimamente conectados, sendo que a análise de ambos, bem como sua problematização possibilita o encontro de caminhos viáveis para abordagem e combate dessas práticas (FANTE, 2005; SILVA; BARRETO, 2012).

Do ponto de vista dos agressores, as vivências externas à escola, seja em seu ambiente familiar ou em sua comunidade, também são importantes causas deste tipo de *bullying*. Outros fatores, como socioeconômicos, culturais e de personalidade, influem nessas práticas. Grupos sociais que não aceitam as relações homoafetivas são propensos à reprodução da homofobia no ambiente escolar (VIEIRA; MENDES; GUIMARÃES, 2009).

Ainda que os papéis de gênero estejam se modificando aos poucos, também dentro da escola, os meninos são, normalmente, as maiores vítimas e os agressores mais violentos do *bullying* homofóbico. Os sujeitos do gênero masculino, por serem mais cobrados para manterem uma virilidade e serem considerados machos, tanto sofrem as consequências de suas condutas quando essas se distanciam deste padrão – demonstrando afeto, por exemplo, com outros amigos –, quanto demonstram reprovação com agressões físicas e verbais. A heterossexualidade é vista e posta como algo a ser premiado e cultivado (ABRAMOVAY; RUA, 2003; LOURO, 2000).

Em contrapartida, as meninas, socialmente, têm a possibilidade da manutenção de um comportamento afetivo com outras garotas, sem que isso seja visto, a princípio, como um problema, ou algo a ser corrigido. Quando se pensa no *bullying* homofóbico cometido por sujeitos do sexo feminino, diferentemente dos meninos, é de forma menos direta e mais sutil (ABRAMOVAY; RUA, 2003; LOURO, 2000).

Ao longo das séries escolares também notam-se diferenças na forma com que o *bullying* é praticado. Durante a infância a agressão física é mais comum que na adolescência. Estudantes mais velhos utilizam de alternativas indiretas para manterem as situações de humilhação. Muitas vezes, a homofobia que começa na escola se estende para o ambiente virtual, causando prejuízos sociais e psicológicos ainda maiores para as vítimas (ABRAMOVAY; RUA, 2003; PERFEITO, 2012).

Levando em conta que o *bullying* homofóbico é uma prática que encontra na escola, grande parte das vezes, uma possibilidade de existência, não se pode deixar de considerar o papel do ambiente escolar na sustentação desse preconceito. De acordo com Louro (2000), a escola ensina e aceita a homofobia.

Quando essas práticas ocorrem nas salas de aula, nos corredores da escola, no pátio, de maneira recorrente e sem que haja uma punição para os agressores, demonstram a permissividade da direção, funcionários e corpo docente. Além disso, quando estudantes se isolam por medo de que o *bullying* os exponha ao ridículo e de que eles sejam humilhados, e a escola não toma providências, ela faz com que haja a manutenção da homofobia (LOURO, 2000).

Segundo a pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, coordenada por Abramovay, Castro e Silva (2004), envolvendo pais, professores e estudantes brasileiros do ensino fundamental, a homofobia escolar não só é negligenciada neste ambiente, mas, também, influenciada por professores. Realizada em 14 capitais do país, ela mostra o perfil cultural em relação à orientação sexual das diferentes regiões brasileiras. Com mais de 24 mil entrevistados, entre alunos professores e pais de alunos. Entre os alunos aproximadamente 25% não gostariam de ter um colega homossexual:

Alguns professores desempenham uma não assumida convivência com discriminações e preconceitos em relação a homossexuais, ao considerar que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam brincadeiras, coisas sem importância. Os pais que mencionam que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola do seu filho chegam a cerca de 48% em Fortaleza, sendo que a menor expressão desse indicador de rejeição está em torno de 22% em Porto Alegre (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 303).

A homofobia no espaço escolar não só causa dor e sofrimento para os sujeitos de LGBTT que o frequenta, mas reitera a heterossexualidade. Amparada pela heteronormatividade, as dinâmicas escolares ainda naturalizam as práticas heterossexuais, os estereótipos de gênero e censuram tacitamente a diversidade sexual (LIONÇO; DINIZ, 2009a).

É importante ressaltar, que a partir dessas práticas que naturalizam tanto a heterossexualidade quanto o *bullying* homofóbico, não há somente a produção do papel da vítima, mas o agressor também é produzido. O estereótipo daquele que agride também é construído com base na heteronorma, para que mantenha vivo na sociedade a impossibilidade da existência de uma diversidade de gênero e uma diversidade sexual (BUTLER, [2001]).

4.4. Programas em combate à homofobia

A mobilização oriunda dos movimentos sociais, de parte da sociedade civil e após várias políticas públicas voltadas para a população LGBTT, a tentativa de combate à homofobia atingiu também a escola. O *bullying*, a homofobia e a tentativa de transformação social através da educação motivaram instituições a criarem programas educacionais contra a homofobia, em vários estados brasileiros (ELIAN; BARBOSA, 2013).

Em Minas Gerais, destaca-se o “Educação Sem Homofobia” (ESH), que já abrangeu diversas regiões do estado – como Araçuaí, Belo Horizonte, Betim, Contagem, Itaobim, Jequitinhonha, Juiz de Fora, Ribeirão das Neves e Santa Luzia – tendo sede em Belo Horizonte. O projeto é coordenado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTT da Universidade Federal de Minas Gerais (NUH/UFMG) e tem como parceiras as Secretarias Municipais de Educação de Belo Horizonte e Contagem, além de movimentos sociais LGBTT. Sua atuação, desde 2008, busca a formação de professores da rede pública de educação básica na área da sexualidade e gênero. Esta formação contempla tópicos em direitos humanos, orientação sexual, sexualidade, identidade de gênero e métodos de intervenção, para que sejam efetivamente aplicados na realidade escolar, em combate à homofobia (NUH/UFMG, 2009).

No estado do Maranhão, a organização não governamental Plan, criou o programa “Educar para a Paz”. Este contempla oito escolas municipais do estado, que está incluído na campanha “Aprender sem Medo”, objetivando o combate à violência nas escolas. Mesmo não sendo específico para a homofobia, a erradicação da violência homofóbica está entre as metas do programa. Para sua divulgação foi criado um site que possibilita a articulação entre poder público e sociedade civil, bem como a divulgação de material e informações para a capacitação de docentes, estudantes e toda a comunidade escolar (FANTE, 2005).

Entre os anos de 2009 e 2010, no Rio Grande do Sul, o projeto “Gênero e Diversidade na Escola” ofereceu um curso à distância para professores da educação

básica da rede estadual. Oriundo da parceria entre órgãos internacionais – o British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – e diversos ministérios do Governo Federal, abordou o respeito e valorização da diversidade sexual, de gênero e étnico-racial (GESE/FURG, 2012).

A nível nacional, com o apoio do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), a organização não governamental ECOS (Comunicação em Sexualidade) criou o projeto “Escola Sem Homofobia”. Seu planejamento e execução foram realizados por movimentos sociais nacionais e internacionais, que ministraram seminários em várias regiões do país, com o objetivo de facilitar a implementação do já citado Programa BSH. Além desta ação, uma pesquisa qualitativa foi feita, para que fosse possível traçar um perfil da homofobia na escola brasileira. Na sequência destas intervenções, foi criado em 2010, um kit de material educativo visando abordar a homofobia dentro da escola e capacitar educadores e representantes dos movimentos sociais para que a iniciativa fosse multiplicada (BRASIL, [2011]).

O kit educativo anti-homofobia, que mais tarde ficou popularmente conhecido como “kit gay”, enfrentou diversas dificuldades para ser implementado nas escolas. Seriam distribuídos seis mil kits nas escolas de ensino médio da rede pública. Parlamentares em discordância à causa LGBTTT e componentes da bancada fundamentalista religiosa, insistiram que os materiais iriam incentivar a homossexualidade dentro das escolas, estimulariam a pedofilia e que não era adequado para os adolescentes aos quais era proposto (MELLO et al., 2012).

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A tentativa de compreender os processos que ocorrem dentro do ambiente escolar, relacionados ao gênero e à sexualidade, tem gerado um aumento expressivo de pesquisas nessa área. De acordo com Ferreira e Nunes (2010), 157 produções foram apresentadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 2000 a 2006, entre trabalhos, minicursos e sessões que envolveram a temática de gênero e/ou sexualidade.

A partir de 2006, na 29ª reunião anual da ANPEd, a temática de “Gênero, Sexualidade e Educação”, deixou de integrar um grupo de estudos, no evento, e se tornou um grupo de trabalho (GT23). Assim, houve maior incentivo e direcionamento na discussão da temática, ampliando o número de produções na área (REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006).

Mesmo com o crescimento no número de trabalhos acadêmicos sobre gênero, sexualidade e educação, as memórias dos sujeitos LGBTTT, elucidando a mediação escolar em suas identidades, ainda não são amplamente investigadas. Fundamentando-se em estratégias diferenciadas, o uso da memória é um recurso que permite elucidar processos de formação dos sujeitos, bem como a mediação de suas identidades. Segundo Bosi (2003), a memória oral permite a ilustração dos acontecimentos diários. Ela constitui-se como um rico elemento, já que pode produzir pontos de vista contrários, sem que haja pretensão de se compor uma teoria a partir dela. Para que as questões propostas fossem contempladas a partir das memórias dos sujeitos, a pesquisa transcorreu com o auxílio da entrevista narrativa (FLICK, 2009). Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 93) afirmam que a ideia básica da entrevista narrativa é “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível”.

A narração faz parte das relações dos seres humanos e podem ser contadas de maneira cronológica ou produzirem um enredo. Quando as narrativas conduzem a um mesmo enredo, possibilitam que outras histórias individuais surjam a partir do relato principal. Isso permite coerência e norteamo ao que está sendo contado,

facilitando possíveis esclarecimentos que possam ser de grande importância na compreensão da narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010).

Por meio da narrativa, as experiências são colocadas de maneira sequencial, dando explicações sobre determinados eventos. Esta aborda ainda outros fatos que constroem a vida tanto individual quanto social. Além disso, este tipo de entrevista permite que o sujeito investigado narre, de modo consistente, o que é de interesse da pesquisa, levando em conta a sua totalidade temporal, relevante para o trabalho (HERMANNNS³⁰, 1995, apud FLICK, 2009, p. 183-184; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010).

A entrevista narrativa configura-se como um método importante para compreender os processos de mediação das identidades LGBTTT. De acordo com Louro (2003) viver as variadas sexualidades está se tornando cada vez mais possível. Mudanças socioculturais, econômicas, políticas e tecnológicas, “nos últimos tempos parecem ter se tornado mais visíveis ou terem se acelerado” (LOURO, 2008, p. 19).

Para a construção do roteiro de entrevista foram considerados os elementos da entrevista narrativa. Dentre eles a pergunta gerativa, que permite a interação do entrevistado com o pesquisador, trazendo pontos que delineiam a sua fala sem restringir a resposta com uma simples afirmação ou negação. Além disso, durante as narrativas elaboradas pelos entrevistados foram realizadas perguntas que não constavam no roteiro de entrevista, para gerar esclarecimentos sobre as falas anteriores, facilitando o entendimento dos fatos (FLICK, 2009).

Ainda que as experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa sejam particulares, a escolha deles visa contemplar as diferentes identidades LGBTTT, uma vez que é um grupo plural por constituição, sendo que seus componentes possuem identidades de gênero e sexuais diferenciadas. Desse modo, foram escolhidos quatro sujeitos que se identificam como *gay*, lésbica, transexual (masculino) e travesti. A identidade bissexual foi contemplada no sujeito transexual, mas nesse estudo não houve uma análise específica para essa sexualidade. De acordo com Benedetti (2005), essa

³⁰ HERMANNNS, H. Narratives Interview. In: FLICK, U. et al. (Ed.). **Handbuch qualitative sozialforschung**. München: Psychologie Verlags Union, 1995. p. 182-185.

diferenciação de análise se legítima, uma vez que o fator de organização da identidade transexual está ligado à identidade de gênero e não à identidade sexual.

Na pesquisa não houve pretensão de discutir as escolas individualmente, ou mesmo promover um debate entre a visão da escola – representada por seu corpo institucional – e a visão do estudante (ex-estudante) LGBTTT. Sendo assim, os sujeitos foram selecionados sem que a escola em que estudaram fosse um fator delimitador desta escolha.

O início do período de entrevistas foi precedido do encaminhamento do projeto para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais – CEP/UEMG. Este procedimento não se constituiu somente como um requisito para o prosseguimento do estudo, mas de maneira importante, reforçou a necessidade do cuidado com as identidades e com o tratamento das memórias dos entrevistados.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, com o consentimento do colaborador, para que tanto o relato quanto os gestos dos sujeitos enriquecessem as análises posteriores. Após a gravação, passaram por um processo de transcrição, abarcando tanto as falas quanto o gestual dos colaboradores. As gravações de áudio e vídeo não foram reveladas para corroborar na manutenção da preservação das identidades e de detalhes que não se constituem como importantes para essa pesquisa.

O uso de um caderno de campo também foi imprescindível para as análises subsequentes. Nele, momentos anteriores ou posteriores às gravações, foram registrados com detalhes refinados – que serão relatados à frente –, já que os sujeitos por vezes não quiseram, ou não se atentaram a narrar no momento da captura de imagem e som.

5.1. A nomeação dos sujeitos da pesquisa

Pensando a pesquisa centrada na diversidade de gênero e sexual, o anonimato dos entrevistados foi, não só uma premissa para o estudo, como citado anteriormente,

mas também um pedido dos próprios sujeitos. Sendo assim, houve uma escolha por utilizar pseudônimos e por não revelar o nome das instituições de ensino citadas ao longo das entrevistas, uma vez que esse não é o objetivo da pesquisa.

Levando em conta o contexto social e político vivido pelo país atualmente, em que há uma grande visibilidade da temática LGBTT, diversas figuras públicas se tornaram importantes na luta contra o preconceito e a favor dos direitos dessa população. Assim, foram escolhidos quatro pseudônimos: Jean, Daniela, João, Lea e Rogéria. As escolhas destes nomes não foram aleatórias, mas sim baseadas na importância que essas figuras públicas possuem para a luta LGBTT no Brasil.

O primeiro pseudônimo utilizado, Jean, é uma referência ao deputado federal, escritor e professor universitário Jean Wyllys, que possui um trabalho voltado para a justiça social e cidadania de negros, mulheres e principalmente para a população LGBT. O deputado é muito conhecido por sua luta contra a homofobia e discriminação. Foi eleito em pelo partido PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) do estado do Rio de Janeiro e seu mandato compreende o período de 2011 a 2014³¹.

O segundo nome escolhido foi Daniela. Este faz referência à cantora Daniela Mercury, que em 2013 assumiu seu relacionamento com uma mulher. O caso repercutiu nacionalmente e foi importante para a afirmação da luta a favor do casamento igualitário em meio a tantos protestos religiosos contra o mesmo. Daniela também possui uma atuação social junto ao seu instituto (Instituto Cultural Sol da Liberdade), é embaixadora do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Fundação Ayrton Senna. Além disso, neste mesmo ano, a cantora se apresentou nas “Paradas Gay” da cidade de São Paulo e de Salvador/Bahia, proferindo discursos contra a intolerância e em prol diversidade sexual.

O pseudônimo ligado ao transhomem que foi entrevistado faz referência a João W. Nery, escritor e psicólogo que se tornou uma figura pública por sua luta pelos direitos e cidadania dos transexuais. Ele, o primeiro transexual masculino que foi operado no Brasil, é autor de um livro autobiográfico intitulado “Viagem Solitária –

³¹ Informações obtidas através do site do próprio Deputado Jean Wyllys. Disponível em: <<http://jeanwyllys.com.br/wp/bio>>

Memórias de um transexual trinta anos depois” (NERY, 2011). João circula pela mídia, por eventos acadêmicos e de movimentos sociais ligados à temática da diversidade sexual e de gênero para a discussão da transexualidade. Neste ano, intitula um projeto de lei proposto pelos Deputados Jean Wyllys e Érika Kokay sobre o direito à identidade de gênero, que altera o artigo 58 da Lei 6.015 de 1973, a “LEI JOÃO W NERY”. Além disso, o projeto garante o tratamento aos sujeitos de acordo com a identidade de gênero, retificação de sexo, com alteração do nome e da imagem nos documentos pessoais – caso esses não sejam compatíveis com a identificação do gênero – e outros fatores importantes para o reconhecimento do gênero, como a intervenção cirúrgica (BRASIL, 2013a).

Lea foi o pseudônimo atribuído à transexual feminina. Mulher transexual, estilista e modelo internacional, Lea T é filha de uma importante figura do esporte brasileiro, o ex-jogador de futebol Toninho Cerezo. Ela, em 2013, fez a cirurgia para mudança de sexo após anos de tratamento hormonal. Sua história foi amplamente divulgada no país dando mais visibilidade à causa transexual.

Por último, o pseudônimo dado à entrevistada que se identifica como travesti/transexual feminina é Rogéria. Esse faz alusão à artista Rogéria, que entre maquiadora, vedete, atriz e apresentadora, possui mais de 50 anos de carreira. Ela, nascida Astolfo, tomou hormônios para aumentar o tamanho dos seios, mas nunca quis realizar a cirurgia para mudança de sexo. Esse foi escolhido pela importância dessa figura pública para o cenário artístico brasileiro e por ser uma pessoa à frente de seu tempo, evidenciando, há décadas, as travestis e transformistas brasileiras.

5.2. Sujeitos da pesquisa: a busca e o encontro

A busca pelos sujeitos da pesquisa, como relatado no projeto, teve início na rede de amigos e conhecidos que se encaixavam no perfil proposto. Listar os possíveis entrevistados não se configurou um problema inicialmente, mas o contato pessoal muito próximo com eles, me trazia certo desconforto e preocupação em relação à prática da pesquisa. Em primeiro lugar, havia o receio de que tais sujeitos omitissem certos detalhes importantes durante suas narrativas, por suporem que eu já os soubesse. Além disso, por ser minha primeira pesquisa com tal abordagem

metodológica, temi por tornar, de certa maneira, a interpretação das narrativas tendenciosa. Sendo assim, preferi localizar sujeitos cuja história de vida fosse, pelo menos de modo parcial, desconhecida para mim.

A fim de conseguir o retorno positivo para o aceite das entrevistas, a manutenção do sigilo dos nomes dos entrevistados foi fundamental. Desta maneira, realizei o primeiro contato com o Jean, a partir de uma conversa informal entre conhecidos. Ele, gay, 26 anos, residente em Belo Horizonte (BH), formado em Letras em uma universidade particular e estudante de pedagogia de uma universidade pública e educador de um espaço cultural, se prontificou imediatamente quando mencionei que estava realizando a pesquisa e que necessitava de sujeitos LGBTT para participarem da mesma. Jean cursou o ensino fundamental (entre 1997 e 2001) e médio (entre 2002 e 2004) em duas escolas estaduais distintas, na capital mineira. Já o conhecia, porém não tínhamos um contato próximo, o que me facilitou escolhê-lo. Jean foi o primeiro a ser entrevistado e, portanto, foi também um avaliador de minhas perguntas, pois após a entrevista pedi seu parecer sobre os questionamentos e se estas seriam invasivas ou pouco pertinentes. Sua narrativa, além de contribuir para o estudo, foi um termômetro sobre meu roteiro de entrevista. Como Jean havia se formado no ensino médio há aproximadamente dez anos, dei preferência a sujeitos na sequência, que também estivessem nessa categoria, e que de maneira semelhante já tivessem bem à frente, de forma temporal, de sua formação básica.

Jean, ao longo de seus relatos atendeu às questões propostas de maneira bem detalhada, expondo pontos não só relacionados ao período em que cursou a educação básica, mas também sobre o ensino superior e algumas de suas relações e vivências em seu trabalho atual, na área educacional. Essas questões foram importantes, pois refletem a visão do entrevistado sobre como a escola media as identidades sexual e de gênero, não apenas como estudante, mas como educador.

Com uma abordagem próxima, selecionei Daniela para ser entrevistada. Ela, homossexual, 26 anos, que também reside em Belo Horizonte, estudante de pedagogia da mesma universidade de Jean, foi a segunda a ser entrevistada, aproximadamente um mês depois. Este intervalo se deu pela dedicação à

transcrição da primeira entrevista. Optei por não iniciar uma nova entrevista sem que a transcrição da anterior já tivesse sido finalizada. Sua narrativa foi um pouco mais sucinta que a dos demais entrevistados, mas não menos importante.

Ela residiu durante sua infância e adolescência em Divinópolis, uma cidade do interior de Minas Gerais. Concluiu o ensino fundamental no ano de 2003, em uma escola estadual e o ensino médio em 2006 em um colégio privado. O encontro com Daniela foi semelhante ao de Jean. Já nos conhecíamos, porém sua história ainda era alheia ao meu entendimento. Daniela relata, além do espaço escolar, uma convivência conturbada, principalmente com a mãe, durante sua adolescência por causa de sua homossexualidade. Também como o entrevistado anterior, a narrativa de Daniela elucida sua visão sobre as escolas em que estudou e sobre o espaço educativo atual, já que é estagiária da pedagogia em uma escola da capital. Ela também conta sua trajetória no ensino superior conectando até o momento atual. Dessa maneira, esclarece vários pontos sobre os possíveis reflexos da escola na mediação de suas identidades, percebidos até hoje.

Desde o início da pesquisa utilizei sites, redes sociais e de contatos *online* para discutir e conhecer mais sobre a diversidade sexual e de gênero. Estes instrumentos também foram importantes para que pudesse fazer contatos com pessoas que pesquisavam ou viviam essas relações de diversidade sexual e de gênero. O acesso aos sites destinados ao público LGBTTT fez com que me inteirasse da dinâmica social que a internet proporcionava a esse grupo. Muitas vezes os sujeitos se colocavam anonimamente nesses espaços virtuais, por temerem qualquer manifestação de preconceito contra sua identidade. A partir daí, me incluí em vários grupos e páginas da rede social *Facebook*® para buscar essas informações. Dentro dessa rede uma informação levava à próxima e, em determinado momento, estava imersa em uma grande teia de contatos e discussões que corroboraram para o desenvolvimento da pesquisa.

As páginas são, comumente, perfis institucionais, ou seja, ligados a alguma instituição acadêmica ou movimento social. Dentre elas, me inscrevi em: “Eleições

HoJE - Homofobia Já Era”, “Una-se Contra a Homofobia”³², “Gudds! - Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual”³³, “Homofobia Não”³⁴ e “Nuh Educação Sem Homofobia”³⁵, dentre outros.

Esses perfis são importantes para difundir notícias tanto políticas, quanto acadêmicas e sociais ligadas aos sujeitos LGBTT. Além disso, é um espaço para divulgar eventos, como: debates, manifestações e congressos sobre a identidade de gênero e orientação sexual.

De forma semelhante passei a seguir alguns grupos do *Facebook*®. Dentre eles o “ENUDES” – grupo pertencente aos participantes do “Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual” –, “LGBT Brasil”, “Grupo de Estudos de gênero, feminismos e teorias *queer*”, “ABEH - Associação Brasileira de Estudos da Homocultura”, “Ato Anti-Homofobia” e “RESPEITO GAY”. Todos esses são visíveis ao público da rede social, porém alguns dependem de um aceite do moderador para a participação.

A diferença das páginas para os grupos está na possibilidade de discussão de seus participantes. No primeiro, há um intuito informativo maior, já no segundo o espaço de discussão por meio de postagens e comentários é mais relevante. Desta forma essa rede social fez com que estivesse sempre atualizada das informações ligadas à temática da pesquisa.

Esses grupos me trouxeram a possibilidade de buscar pelos sujeitos transexuais. Com mensagens explicativas sobre o motivo de minha pesquisa e a garantia da preservação da identidade desses sujeitos, recebi algumas repostas. Infelizmente os que haviam se proposto ao trabalho não se encaixavam no perfil do requerido entrevistado.

³² Página do Projeto de Extensão do Centro Universitário Una (BH/MG) que incentiva o respeito aos direitos humanos e à diversidade sexual no ambiente universitário.

³³ Grupo oriundo da Universidade Federal de Minas Gerais para discutir e defender a liberdade da identidade de gênero e da orientação sexual dentro e fora da universidade.

³⁴ Página que divulga notícias sobre o mundo LGBT e assuntos a ele relacionados.

³⁵ Perfil do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH) da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Em uma de minhas discussões sobre o tema conheci Leonardo Tenório, presidente da Associação Brasileira de Homens Trans (ABHT). Na ocasião não houve possibilidade de conversarmos sobre minha pesquisa. Utilizando-me novamente do *Facebook*®, entrei em contato com ele através de seu perfil social na rede, pedindo que caso soubesse, me indicasse algum(a) transexual que pudesse ser sujeito de meus estudos. Este prontamente me respondeu e colocou-me em um grupo fechado e secreto³⁶ de transexuais e que muitos deles residiam em Belo Horizonte. Deste modo, enviei a mesma “mensagem convite” para o grupo e conheci João, que mais tarde se tornou sujeito dessa pesquisa.

Ele tinha uma preocupação muito grande com a preservação de seu nome, para que os leitores da pesquisa não o identificassem. Sendo assim, trocamos algumas mensagens privadas pelo *Facebook*® em que expliquei a ele como funcionaria a entrevista e que manteria o sigilo sobre seu verdadeiro nome, por um pré-requisito ético do estudo. Após essa explicação, ele concordou em fazer a sua narrativa.

João, transhomem (FtM), bissexual, 27 anos, residente em Belo Horizonte, formado em Design, foi o terceiro entrevistado. Nascido em uma cidade de pequeno porte de Minas Gerais, cursou o ensino fundamental e os dois primeiros anos do médio em uma escola católica. Logo após mudou-se para Juiz de Fora, onde fez curso pré-vestibular integrado com o terceiro ano do ensino médio. Mais tarde mudou-se para a capital mineira para estudar Design de Produtos em uma universidade privada. Nesse curso, o prazo para se formar foi de sete anos, uma vez que trancou várias matérias por não querer manter um vínculo com as turmas. Ainda durante a primeira graduação iniciou a graduação em Artes Plásticas em uma universidade pública, que não foi concluída. Seu tratamento hormonal começou após a faculdade, período em que também fez a mastectomia. Antes era reconhecido como Joana, até iniciar a transformação. O último emprego de João foi no setor de atendimento de um órgão público, mas no período da entrevista estava desempregado. João tem se tornado uma figura importante na luta e na divulgação dos direitos dos transexuais em Belo Horizonte.

³⁶ No *Facebook*®, os grupos podem ser abertos ou fechados – aqueles que dependem de aceite do moderador para incluir novos membros –, além de visíveis ou secretos – aparecendo ou não quando pesquisados por quem não está no grupo.

Sua narrativa foi a mais longa e diferente das demais, pois contou com a participação de sua namorada Lea, transexual feminina (MtF). Como Lea estava presente no momento da entrevista, algumas vezes se manifestou juntamente com João, trazendo mais informações.

Visando uma proposição para a pesquisa e para enriquecer os dados, promovendo uma ampliação da discussão, fui em busca da quarta narrativa, que seria a de uma travesti. No final do ano de 2013, participei do ciclo de debates: “Direitos Negados – Violências no Cotidiano de Travestis e Transexuais”, realizado pelo NUH/UFMG³⁷, em que ampliei o entendimento sobre a vivência das travestis em BH e pude tirar dúvidas sobre suas trajetórias escolares. Além disso, conheci figuras importantes na luta a favor dos transexuais e travestis de Belo Horizonte.

A partir deste evento, entrei em contato com Liliane Anderson, membro do NUH/UFMG, pelo *Facebook*®, para que ela me sugerisse um sujeito para participar da pesquisa. Após conversas pela rede social, marcamos um encontro e ela me indicou a Anyky Lima, Presidente do Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual (CellosTrans-MG) e representante da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra). Anyky, por telefone, se prontificou a encontrar uma travesti que quisesse contribuir com a pesquisa e que tivesse entre 25 e 30 anos, faixa etária próxima a dos outros sujeitos já entrevistados.

Durante um mês, aproximadamente, fiz contatos com Anyky, mas não obtive sucesso na indicação. O pedido para a realização da entrevista não foi recebido de maneira positiva pelas possíveis entrevistadas. Dentre os motivos, acreditamos que a baixa escolaridade e a exposição das memórias, não seriam confortáveis para esse público, visto as vulnerabilidades sociais em que ele se encontra.

Continuei a busca através de redes sociais virtuais e pessoais, mas durante três meses, não obtive sucesso. No entanto, em conversas sobre o estudo, comentei

³⁷ Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT, da Universidade Federal de Minas Gerais.

com algumas pessoas próximas do quão importante seria a entrevista com a travesti, e finalmente consegui uma nova e possível indicação: o contato de Rogéria.

Neste momento, outra ferramenta tecnológica foi de extrema importância para essa pesquisa. O *Whatsapp*®, rede social utilizada para *smartphones*, facilitou o contato durante dois meses com Rogéria. O período que antecedeu a entrevista é explicado por uma viagem que a mesma realizou para o interior de Minas Gerais. Durante esse tempo, conversamos pelo *Whatsapp*®, uma vez que a mesma falava em retornar a capital, pois estava apenas viajando.

Após esse período, ela me enviou outra mensagem dizendo que provavelmente não voltaria mais, e pediu que eu a adicionasse no *Facebook*®. Quando, descobri a cidade em que ela estava, através de seu perfil, me dispus a encontrá-la em um município próximo, a 70 km de distância de Belo Horizonte.

A entrevista ocorreu em uma praça no centro da cidade. A colaboradora se sentiu à vontade e seu depoimento enriqueceu muito as análises, corroborando com as narrativas que eu já tinha conhecimento, coletadas de maneira informal, e também com as memórias dos outros entrevistados desse estudo.

Rogéria, 22 anos, heterossexual, natural do interior de Minas Gerais, a 90 km de BH, residiu na capital em 2013. Nascida Rogério, com o sexo biológico masculino, ela vive com identidade de gênero feminina há aproximadamente seis meses. No último mês, retornou à cidade de nascimento por estar desempregada. Em sua rede social, *Facebook*®, ela se colocava ora como transexual, ora como travesti. A partir de seu relato, ela demonstrou não haver diferenças entre uma ou outra, e como utilizou em vários momentos o termo travesti, Rogéria será identificada desta maneira ao longo pesquisa. Durante a entrevista ela não soube dizer os anos nos quais cursou o ensino fundamental, mas esse foi realizado em sua cidade de origem, em uma escola municipal. No ensino médio, a mesma mudou-se para a cidade em que foi realizada a entrevista, por ter mais opções de colégios e ensino de melhor qualidade. Ela cursou o primeiro e o segundo ano em uma escola particular, parando de estudar logo após o término do ano letivo. Durante toda sua vida escolar ainda era Rogério, por não ter realizado a mudança de gênero. Assim, a descoberta

enquanto sujeito do gênero masculino, de uma identidade *gay*, ocorreu no final da infância, mas a identidade travesti só foi compreendida anos depois. Morando em BH, trabalhava como cabeleireira em um salão de beleza e há um ano ela começou a tomar hormônios femininos. Ainda que estivesse transformando o seu corpo, se vestia com roupas masculinas para ir trabalhar. Com o passar do tempo ela não conseguia esconder os seios que estavam crescendo e resolveu que, a partir desse momento, Rogério daria lugar à Rogéria em período integral. No entanto, em seu trabalho essa mudança não foi bem recebida, fazendo com que a mesma perdesse o emprego e retornasse à casa de seus pais.

De acordo com a pesquisa realizada por Sousa, Ferreira e Sá (2013), em um universo de 110 travestis da região Metropolitana de Recife, Pernambuco, 44,9% das travestis não possuíam o ensino fundamental completo. Além disso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2011, quantificou que apenas 8,4% dos municípios brasileiros promovem a inclusão dos sujeitos LGBTTT na escola (IBGE, 2012). Dessa maneira não é difícil compreender porque esses sujeitos evitam se expor para a pesquisa. O tema escola suscita memórias negativas, voltadas para o preconceito, para a vergonha e exclusão.

Todos os sujeitos entrevistados se dispuseram prontamente a colaborar com a pesquisa, respondendo à todas as perguntas sem qualquer constrangimento, extrapolando em vários momentos aquilo que foi perguntado, para revelar outras questões acerca de suas identidades, enriquecendo as análises.

Alguns aspectos se repetiram ao longo das entrevistas realizadas. Ao se recordarem sobre o processo de construção de sua identidade sexual e de gênero, os participantes relataram inúmeras vezes o papel da família. Este foi ainda mais recorrente que o papel da escola, apesar do meu esforço de retomada para o foco da pesquisa. As relações com o corpo, com a homofobia/*bullying*, ora eram mais fortes no ambiente familiar, ora na escola. Sendo assim, alguns aspectos não necessariamente ligados ao ambiente escolar, foram analisados ao longo da pesquisa devido à importância dada a eles pelos próprios entrevistados.

6 O CORPO, A SEXUALIDADE E O GÊNERO

Os processos de objetivação dos sujeitos encontram no corpo uma forma de expressão. Desde a época clássica, o corpo é tido como um grande objeto do poder, por ter consigo a possibilidade de ser moldável. Obrigações, técnicas de coerção, limitações sociais e políticas contribuem, ainda na modernidade, para que os sujeitos atendam ao poder (FOUCAULT, 2010, p 132).

Já os processos de subjetivação, tendo como base a cultura moderna ocidental, fazem com que o indivíduo se torne um sujeito preso a uma identidade. Somando os processos de subjetivação com os de objetivação, encontra-se “a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil-e-útil e sujeito” (FONSECA, 2003, p. 25-26). Pensando na docilidade, utilidade e na identidade que nos configura como sujeitos, que o corpo dos LGBTTT é discutido.

Segundo Foucault (2010) as estratégias para produzir corpos dóceis e úteis podem ser chamadas de disciplinas, que visam não só um incremento das habilidades dos corpos, mas uma relação em que quanto maior a sua obediência, maior a sua utilidade. Quando este se torna útil, conseqüentemente ele atende às normas, ou seja, quanto mais útil, mais obediente, garantindo a manutenção disciplinar. Em todas as narrativas dos entrevistados, algo em comum surgiu de maneira forte e evidente: o corpo. Nele é depositado grande parte do reconhecimento da identidade de gênero e sexual.

Sabe-se que a performatividade, pautada nas normas de gênero, materializa os corpos. Nas entrevistas realizadas e nos autores pesquisados – Butler (2000, [2001]) e Foucault (2010) –, além do aspecto da materialidade, o corpo também foi percebido a partir de seu efeito performático. Tanto para os sujeitos transexuais (Lea e João) e travesti (Rogéria), quanto para os homossexuais (Daniela e Jean), ele aparece como o reconhecimento da sexualidade. A análise das narrativas sobre os corpos dos entrevistados considera a distinção entre sexo/gênero, que decorre da noção de gênero como algo culturalmente construído e reiterado através de um processo discursivo. Segundo Butler (2010, p. 24, grifos da autora) a construção dos

“homens” não está necessariamente ligada a corpos masculinos, bem como a das “mulheres” não se restringe aos corpos femininos.

6.1. Corpo e reconhecimento nos sujeitos transexuais e travestis

O corpo para os sujeitos transgêneros – os transexuais e a travesti – tem um significado identitário muito expressivo. A transformação do corpo biológico para atender à materialidade do gênero é fundamental para o reconhecimento deles. Durante as entrevistas com João, Lea e Rogéria, o corpo foi o elemento norteador das narrativas, ou seja, todos os eventos que foram relatados permeiam a relação do sujeito com seu corpo e, conseqüentemente, com seu reconhecimento.

Nos relatos, um ponto em comum chamou a atenção. O reconhecimento enquanto sujeito de identidade de gênero contrária ao sexo biológico é muito anterior às transformações do corpo. A noção da transgeneralidade foi internalizada anos antes da transformação do corpo:

Eu sempre falava antes com as pessoas: “Não, porque eu sou homem!”. Apesar de eu tentar ser uma menina feminina, era uma tentativa. [...] Acho que as pessoas acreditavam que eu estava brincando. Sabe? [...] Quando eu vi que existia a possibilidade de transicionar de mulher pra homem e de homem pra mulher. Eu fiquei obcecado com aquilo e disse: “É isso que eu quero” (João).

Naquela época [infância] eu não tinha noção do que era ser menina. Eu sabia que tinha nascido no corpo errado, mas não sabia que corpo que eu queria ser, que corpo eu queria pra mim. [...] Quando eu tinha uns 16 anos, eu comecei a fazer o curso de cabeleireiro, assim eu comecei a conhecer os gays da cidade, eu comecei a conhecer as trans da cidade. A primeira trans que eu vi, eu pensei: “aquilo pode ser eu” Eu queria ser aquilo. Aí eu fui conversando com ela (Rogéria).

A ideia de que seu gênero não está compatível com o seu corpo trouxe angústias para esses sujeitos, que a princípio se perceberam como sujeitos homossexuais. A identificação com outros sujeitos que assumiram a transgeneralidade foi fundamental para eles, por mostrarem à Rogéria e João que há a possibilidade de transformação do corpo e adequação ao gênero.

Questionado como se sentiu quando descobriu a sua transexualidade, João relata que a sua referência transexual foi um ator americano, transhomem, de filmes pornográficos:

Foi uma coisa assim: “Nossa, eu não acredito!”. Foi uma euforia tão grande, sabe? Foi quando eu descobri que o Buck Angel existia. Entendeu? E por sinal ele é uma pessoa que aceita a vagina dele e tudo mais... Mas mesmo assim, ele tendo isso diferente de mim... eu falei: “Poxa! Eu quero ser que nem essa pessoa!” Sabe? E mudar... eu vi as fotos dele de antes e de depois e eu pensei: “Poxa, tem solução” (João).

É interessante como um se tornou uma referência transexual para João. Em primeiro lugar a exposição física que Buck tem em seus filmes traz aos poucos uma “naturalidade” para aquele corpo modificado, alterado. A fisionomia masculina, com barba, cabelos raspados, músculos torneados e a ausência de mamas são contrastadas com a presença de uma vagina. Esse corpo aparece inteligível ainda que fora da norma.

Em segundo lugar, Buck Angel é respeitado por João por manter e ter orgulho de sua vagina. Quando diz isso, ele reforça que ao contrário de seu ídolo, ele não gostaria de manter seu órgão sexual. Mesmo já tendo realizado a mastectomia – retirada das mamas – João citou a possibilidade de realizar a cirurgia de transformação de seu aparelho genital, fora do país. Ele apresentou várias fotos de outros transhomens que estavam neste processo, reafirmando a possibilidade de ter fisicamente um corpo masculino normatizado.

Em contrapartida, Rogéria afirma que deseja colocar silicone nos seios – mesmo já os possuindo por alteração hormonal –, mas não sente a necessidade de realizar a cirurgia que modifica a estrutura de seu pênis, transformando-o em uma vagina. Segundo a entrevistada, ela conheceu transexuais femininas que fizeram esse procedimento e chegaram a óbito algum tempo depois. Mas, além do medo de ser submetida à cirurgia, Rogéria acredita não precisar de uma vagina para se reconhecer como mulher, “eu não quero fazer cirurgia de troca de sexo. Hoje eu vejo que eu posso ser uma mulher de pênis” (Rogéria).

Esse discurso é muito comum entre as travestis. Possuir um pênis não anula a feminilidade delas ou mesmo o seu reconhecimento enquanto mulher. Além disso,

seu órgão sexual é considerado fonte de prazer durante as relações. João, diferentemente, demonstra a realidade de muitos transexuais que não encaram sua genitália da mesma maneira (PELUCIO, 2007).

Em relação aos hormônios, eles começam a ser utilizados antes de qualquer cirurgia, para alterar os caracteres referentes ao sexo do nascimento. No caso dos transhomens (FtM), eles auxiliam na interrupção da menstruação, no surgimento de pelos pelo corpo e possibilitam uma voz mais grave. O principal hormônio utilizado é a testosterona. No caso dos transgêneros femininos (MtF) são utilizados os hormônios antiandrogênicos e o estrogênio, permitindo que as mamas cresçam, que os pelos pelo corpo diminuam e que a voz se torne mais aguda (ARAN; MURTA, 2009).

Quando eu assumi mesmo que eu ia mudar e tal? Faz uns 4 anos eu acho. Foi quando eu comecei a falar disso e a pesquisar sobre os hormônios, sabe? Eu conheci o Buck e tal. Comecei a pesquisar esses hormônios. Eu tomo hormônio há um ano e sete meses. Mas até então, eu ficava pesquisando muito. Até eu saber como é que eu ia conseguir (João).

Aí eu saí de casa, fui trabalhar em Belo Horizonte. Comecei a conhecer as trans de lá também, porque tem grupos trans. Comecei a tomar os hormônios por conta própria. [...] Até hoje eu tomo por conta própria. Quando eu descobri que poderia ser trans, eu queria ter corpão, peitão, queria ser mulher logo (Rogéria).

Outro ponto de concordância entre os transgêneros que desejam tomar hormônios é a dificuldade em ter um acompanhamento médico. Ainda que a portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013, tenha redefinido e ampliado o processo de transformação física dos transexuais no SUS (BRASIL, 2013e), a realidade relatada pelos entrevistados é diferente:

[...] no Brasil eu acho muito complicado mesmo. Primeiro, porque a gente não encontra endócrino que queira receitar os hormônios pra gente. Normalmente eles falam: “vou só te acompanhar, vou te pedir alguns exames”. Nem são todos os exames necessários. Os próprios endócrinos não têm conhecimento sobre o que ou porque isso afeta o nosso corpo. E ao mesmo tempo eles acham que é uma coisa supérflua (João).

O desconhecimento por parte de alguns médicos de quais hormônios e procedimentos corretos, por preconceito ou mesmo pela invisibilidade social dos sujeitos transexuais, prejudica o acompanhamento médico. Dessa forma, muito

recorrem às redes sociais, e a sites de busca para se automedicarem, constituindo um perigo para a saúde dos mesmos.

Outra queixa apresentada nas entrevistas foi o período durante a transformação:

[...] E eles não entendem que a gente chega a um ponto que não sai de casa mais. A gente não quer encontrar ninguém. Principalmente quando a gente começa a mudar... que a gente tá com aquela característica feminina, mas querendo usar indumentária masculina... Aí fica aquela coisa, sabe? Uma coisa passível de chacota. E é horrível. Então você não quer sair de casa, você não quer fazer nada. Você entra naquela depressão profunda. E as pessoas acham que é uma coisa puramente estética. E não é! [...] Eu acho que as pessoas de início acham que a gente tá fazendo papel ridículo. Eu sinto isso... porque até eu, olhando no início assim ... eu sei que isso é um preconceito, né? Mas assim, eu vejo: “Nossa que papel ridículo que eu estava fazendo!” [...] Dá para ver claramente que eu tinha um rosto totalmente feminino. E eu já estava me vestindo como menino nessa época, sabe? Mas é que quando a gente começa a tomar hormônio a gente pensa: “nossa é a solução da minha vida. Agora eu posso ser quem eu sou”. Mas só que a gente não consegue ver a realidade, [...] na verdade o que a gente quer é passar batido (João).

A descontinuidade da construção do corpo e da identidade, fazendo com que a aparência não seja demarcadamente feminina ou masculina, causa vergonha e reclusão. O corpo em transformação não está materialmente definido, sendo abjeto. Essa abjeção traz o isolamento, uma vez que socialmente é não há, para ele, uma definição (BUTLER, 2010).

Bento (2009, p. 108), afirma em sua pesquisa com sujeitos transexuais, que mesmo anterior à realização de uma cirurgia, “há um conjunto de técnicas já transmitidas para a construção de características corporais que lhes possibilitam transitar como membros do gênero identificado”. Entretanto, a autora explicita, contrariamente à fala de João, que seus sujeitos entrevistados não percebem seu corpo de modo negativo durante o período de transição. Nessa narrativa de João, há novamente uma ênfase na importância de se ter um corpo correspondente à sua identidade de gênero, mas há, sobretudo, um desabafo quando essa transformação sai do campo pessoal para o campo social, tornando-se visível. Socialmente esse corpo chama a atenção por não ser ainda inteligível. Ou seja, ainda que os corpos sejam dotados de uma abjeção social – já que pela norma eles não se encaixam no padrão proposto –, ao comparar os sujeitos das pesquisas, os/as transexuais nem sempre se percebem nessa inteligibilidade.

João e Rogéria relatam que gostariam de não chamarem a atenção, visto que, segundo eles, os olhares lançados nos espaços sociais refletem curiosidade e preconceito, ainda que este corpo já possua características masculinas ou femininas. Rogéria ratifica esse pensamento: “assim, por mim, estou muito feliz e satisfeita, mas em relação à sociedade, não! [...] Eu senti e sinto muito feliz, mas já vi muita coisa para não quebrar a cabeça depois”. Essa fala demonstra o preconceito ligado à inteligibilidade dos corpos, que, ao mesmo tempo que trazem um autorreconhecimento de gênero, confrontam a norma socialmente imposta (BARBOSA, 2010).

Transformar-se em homem, mudar sua aparência física permite que João seja reconhecido em sua identidade. Após a consolidação do uso dos hormônios e da mastectomia, o corpo toma um caráter performático por reafirmar o gênero no qual ele se identifica e que é legitimado socialmente. Ou seja, para ser reconhecido como homem, deve parecer um homem (BUTLER, 2006).

De maneira semelhante, transformar-se em mulher é também fundamental para o reconhecimento de Rogéria. A partir de suas mudanças físicas ela dá adeus à identidade de Rogério e reafirma sua condição feminina, “a Rogéria nasceu. Fato!” (Rogéria).

Afirmar sua identidade de gênero e ser reconhecido socialmente como homem – João – ou como mulher – Rogéria e Lea – é um dos grandes anseios desses sujeitos. Ao adquirir a aparência masculina, João consegue, aos poucos, o reconhecimento de seus familiares. Isso mostra a importância do gênero estar em consonância com o corpo:

Com o meu irmão no começo foi pior. [...] Ele era muito contra, sabe? Falava que não queria sair comigo na rua... Hoje em dia ele fala assim: “Seu cabelo não tá legal não”. Porque meu cabelo estava diferente. “Mas a sua barbinha, tá!”. Entendeu? Então eu acho que hoje em dia ele lida melhor... depois assim ... de muita confusão... minha família tá bem melhor... (João).

Eu prefiro não sair publicamente com a minha família. Eu prefiro encontrar só com a minha família mesmo, porque eles não vão parar de me chamar de Joana [...] Hoje em dia eu acredito que não aconteça mais isso, mas há uns 6 meses atrás, mais ou menos, estávamos em uma loja de

conveniência, eu e meus pais, e uma mulher estava comentando de mim e do meu irmão. Aí ela falou assim: “nossa, seus filhos são tão parecidos! Qual dos dois é o mais velho?”. [A mãe respondeu]: “É ela!” e apontou para mim, aí ela [mulher] perguntou: “Ah, ele?” Minha mãe apontou de volta e disse: “É ela! É menina”. A mulher ficou assim, com uma cara. Parece que minha mãe tinha uma necessidade de falar: “Não, não é homem!” (João).

[...] a última vez que minha mãe veio aqui, eu achei um avanço enorme, porque ela disse: “É, eu tenho uma filha e dois filhos” Entendeu? Apesar dela me tratar no feminino, agora, pela primeira vez... tem duas semanas isso, ela me falou que eu sou filho dela, sabe? Me contou como filho, junto com meu irmão. Eu já achei aquilo: “nossa, eu nunca esperava que isso fosse acontecer”. Sabe? Foi bom! (João).

O reconhecimento familiar é citado em todas as narrativas como fundamental no processo de afirmação identitária dos entrevistados. Ainda assim, não são todos que conseguem o respeito e o apoio parental. Para João, ser reconhecido como homem é algo paulatino, mas que já está ocorrendo dentro de seu núcleo familiar. Entretanto, o pai de Rogéria não reconhece sua identidade feminina, insistindo em chamá-la de Rogério. Isso promove discussões frequentes, uma vez que ela voltou a morar com a família.

De acordo com Louro (2009), a pressão social e heteronormativa sobre os meninos é mais significativa do que com as meninas. A virilidade possui um valor muito maior socialmente, que a feminilidade, uma vez que o homem é a referência e a mulher apenas o “outro”³⁸. Talvez, por esse motivo seja tão complicado para o pai de Rogéria entender a identidade de gênero da filha e perceber que ela não é um homem vestido de mulher – como ela relatou –, mas uma mulher transgênera.

No começo de seu processo de transformação, ao falar para a mãe sobre a possibilidade de ser uma mulher trans, Rogéria afirma:

Eu falei com a minha mãe. Ela falou que era problema de cabeça, essas coisas assim. Depois disso, eu tirei essa ideia totalmente da minha vida. Eu fiquei três anos sem mexer com nada disso. Eu falei uma coisa: Ah, quer saber? Eu vou ter que ser gay mesmo, e pronto, tá bom! (Rogéria).

Nesse período, por ter nascido Rogério e ser atraída por homens, ela inicialmente prefere manter-se como um sujeito homossexual. Atualmente, ela já conta com o apoio e o reconhecimento da mãe, e ao relatar sua identidade sexual, ela se coloca

³⁸ Grifo da autora.

como sujeito heterossexual. Ou seja, agora há o entendimento e o reconhecimento de sua feminilidade, compreendendo-se como uma mulher que só manteve, e mantém, relações afetivas e sexuais com outros homens, percebendo sua heterossexualidade.

A importância de ser reconhecido como homem não só em sua família, mas na sociedade é essencial para João. Um dos pontos de sua narrativa ligados ao reconhecimento de gênero chamou a atenção. Logo no início da entrevista ele pontua: “É que nem essa Tereza³⁹ que o povo fala. Ela é uma menina, gente! Ela não é um trans! Se ela fosse um trans, ela não ia aceitar ser chamada no feminino” (João).

A última fala, para encerrar sua narrativa, foi em tom de ironia: “Eu só queria dizer que a gente não é que nem a Tereza Brant” (João). É interessante a forma como a questão de Tereza é colocada. Ela vem com um corpo masculino e uma identidade feminina, o que, a partir de João, atrapalharia a luta dos transexuais, já que para eles a identidade condizente com o corpo é fundamental. A transformação é algo de extrema relevância para a adequação: corpo e identidade de gênero, uma vez que essa, quando não se conecta, gera dor e sofrimento:

Só que assim, o que eu sinto de diferente, eu me sinto mais feliz assim, sabe? Antes eu era uma pessoa muito mais triste, mais cheio de paranoias. Por mais que eu tenha muitas paranoias ainda, não é a mesma coisa como era antes (João).

Desta forma, Tereza entraria como uma quebra na regra da cis e da transgerenalidade. Ela traz outro modelo de reconhecimento do corpo com seu gênero, promovendo um desconforto na luta do próprio João. Ressalta-se que a lógica do binarismo de gênero, ainda que permeada por um contexto de luta em prol do reconhecimento identitário, é reforçada pelos entrevistados. No momento em que João se distingue de Tereza, ele reforça uma lógica de coerência entre sexo e

³⁹ Tereza Brant é uma jovem de Belo Horizonte que tem se tornado conhecida por sua beleza e aparência masculina. Ela, que se reconhece como mulher, toma hormônios para que seu corpo se torne cada vez mais masculinizado. Na semana da entrevista com João, a mesma foi destaque no programa de televisão da Rede Bandeirantes®, “Pânico na TV”, que explorou essa questão da beleza, da identidade feminina e do corpo masculino.

gênero, refutando um sujeito que quer ter um corpo masculino, mas ainda ser tratada como mulher.

Outro ponto que reafirma a dualidade masculino/feminino é encontrado na fala de João, descontinuada por Lea.

[...] desde criança eu sempre gostei de coisas que envolviam mais o corpo. Eu não queria ter um corpo fraco, entendeu? E não é nem questão só de aparência, é como me portar, também. É horrível você está andando na rua assim, e alguém virar pra você e falar: “ah, você que eu carregue as coisas pra você?”. É horrível, eu não gostava daquilo. Eu pensava: “nossa, será que eu sou tão incapaz que eu não consigo carregar isso daqui?” (João).

No meu caso eu adoro. Alguém pergunta: “Eu posso carregar?”, Pode! (risos). Fique à vontade! (Lea).

Nesse diálogo, nota-se a demarcação dos papéis de gênero, como é importante vivenciar essas feminilidades e masculinidades a todo o momento. A imagem do homem viril e forte, e da mulher frágil, que necessita de ajuda, são reforçadas mesmo nos sujeitos que se identificam como transexuais. Percebe-se que mesmo apresentado performatividades que questionam a heteronormatividade, eles buscam enquadrar-se na mesma, como forma de pertencimento à sociedade.

Sobre a questão do preconceito – transfobia – percebe-se, atualmente no mundo de trabalho, a dificuldade do reconhecimento das identidades dos sujeitos entrevistados. No período da entrevista com João, ele estava desempregado, fazendo *freelance* em sua área de formação pela dificuldade em encontrar um trabalho formal:

Eu fiquei sem emprego e acho muito difícil arranjar outro. A gente tem que chegar nos lugares, aí as pessoas nos tratam no masculino, então temos que explicar: “Não, na verdade, sabe o que que acontece... é que meu nome é esse, mas...” [referindo-se ao seu documento de identidade em que ainda consta seu nome de registro: Joana] “Mas como assim?” ... Nessas situações a gente tem que ficar explicando a nossa vida, sabe? Em toda entrevista você tem que ficar se expondo, para no final das contas você nem ser contratado. Eu acho muito ruim isso! Mas eu tô tentado... (João).

[...] Por isso que eu estou tentando mudar o meu nome. Vou mudar por São Paulo, porque aqui em Belo Horizonte, além de ser mais demorado, vai ser uma coisa que provavelmente eu não vá conseguir mudar o gênero também. E aí como é que eu chego no serviço, apresento um documento lá, mas sem o certificado de reservista? Não dá para trabalhar sem reservista, né? (João).

A dificuldade de se conseguir um emprego, além do preconceito relacionado à imagem física do transgênero, está na questão burocrática. Ser transexual, mas ainda possuir seu nome de registro em documentos, faz com que situações constrangedoras ocorram, expondo esses sujeitos de maneira negativa e discriminatória dentro das empresas. No caso de João, além da identidade e da certidão de nascimento, o certificado de reservista, exigido apenas para os homens, é um fator a mais de preocupação e tensão quando exposto à situações como esta.

Rogéria relata que ao iniciar sua transformação, se vestia como homem, adotando a identidade de Rogério dentro do local de trabalho. Mas que nos ambientes sociais em que circulava, já vestia roupas femininas, se identificando como mulher. Quando algumas características físicas femininas começaram a ficar muito demarcadas, ela decidiu assumir-se como Rogéria dentro do salão de cabelereiro em que trabalhava. Pouco tempo depois, a gerente do salão disse que o perfil dela não se encaixava dentro daquele ambiente e que ela seria dispensada. Segundo Rogéria, seu caso não foi o primeiro naquele local, com outra travesti já havia acontecido algo semelhante.

Eu sou estilista, eu fiz curso. Mas ninguém me dá emprego pra nada. Nada! Aí, no interior, eu consegui trabalhar com algumas coisas de moda. [...] Mas para trabalhar em casa, só. É muito complicado, o olhar das pessoas, é muito complicado (Rogéria).

Atualmente, a mesma retornou para o interior e está desempregada, fazendo pequenos trabalhos informais de estilismo, em casa. Bem como João, que enquanto está desempregado faz *freelances* como designer em sua residência. Dessa forma, a visibilidade diminui e o preconceito com esses sujeitos também. Ou seja, ainda que não esteja compatível com o que se espera em reconhecimento da identidade transgênera, trabalhar em casa é uma saída viável para continuar a geração de renda.

6.1.1. A identidade travesti e a identidade transexual

O movimento LGBTTT, distingue a categoria travesti e transexual pela necessidade de transgenitalização, ou seja, os transexuais desejam realizar a cirurgia para alterar

o seu órgão sexual e as travestis, não. Além disso, os transexuais não teriam prazer com seu órgão sexual de nascimento, mas as travestis sim (ABGLT, 2010; CONDE, 2004).

Os sujeitos entrevistados corroboram com a definição do movimento em ambos aspectos. Tanto João quanto Lea desejam se transgenitalizar, mas e Rogéria não. Em relação ao sentir prazer com o órgão sexual que possuem, em sua narrativa, Rogéria afirmou sentir prazer com seu pênis, mas João não aceita ser penetrado vaginalmente por Léa.

Segundo Kulick (2008), o binarismo de gênero na sociedade brasileira baseia-se em homens e não-homens. Então, o fato de não ser penetrado por sua parceira Lea, corrobora a ideia binária de que, homens não devem ser penetrados, uma vez que a penetração é algo do feminino, e João necessita de reafirma sua identidade masculina, ainda que possua vagina.

Mas há uma importante discussão a ser feita em relação aos termos travesti e transexual – transmulher. Ambas possuem a identidade de gênero feminina e ainda que haja diferenças em seus corpos, a categoria travesti foi explicitada por Rogéria como algo social e cultural:

As pessoas olham, porque as pessoas não entendem o que é uma trans. Acham que a travesti e a trans é a mesma coisa. Eu acho que é a mesma coisa. Deixa eu te contar uma coisa. Desde que uma pessoa se monta com um sexo oposto, eu acho que ela já é uma trans, uma travesti. Eu acho que a sociedade impôs o rótulo de travesti, tipo assim: “Ah, a travesti é a que faz programa, é a que usa droga, a que rouba”. Mas assim, eles colocaram o nome, eles falam isso para todas, mas alguém já perguntou pra elas estão ali porque elas querem? Eu acho que travesti é um nome muito feio, um nome forte, né? Travesti... A sociedade em si, não sabe o que é. Pra eles um homem vestido de mulher é travesti. Para eles, um homem vestido de mulher, com um peito bonito, com um corpo bonito o que que ele faz? Programa! Entendeu? Eu senti isso na pele, agora eu sei trabalhar (Rogéria).

Ainda que tenha se denominado travesti durante toda a entrevista, Rogéria afirma não gostar do termo, acreditando que o a palavra transexual seja mais adequado e socialmente respeitado. Benedetti (2005) explicita que noções de classe repercutem na diferenciação entre travestis e transexuais no Brasil. Em sua etnografia com

travestis ele revela que dentre suas informantes, algumas se auto identificaram como transexuais. Além disso, a distinção principal que poderia ser feita entre esses termos é econômica-social. As transexuais possuiriam um discurso mais aprofundado sobre sua identidade de gênero/sexual, baseando-se em pesquisas médicas, psicológicas e culturais. As transexuais possuiriam uma escolaridade maior que as travestis, que principalmente, seriam oriundas de classes mais populares. Sendo, portanto, uma diferenciação de origens de classe.

De acordo com Pelucio (2007), as travestis são sujeitos que se identificam como homens, se relacionam-se com outros homens, mas que inserem marcas do feminino em seus corpos. Contrapondo essa e outros autores renomados nos estudos de travestis e transexuais, como Benedetti (2005), Bento (2008) e Kulick (2008), Rogéria ao se identificar como heterossexual – por se considerar mulher e somente ter mantido relações sexuais com outros homens – quebra a lógica de que as travestis seriam homossexuais. Noção semelhante à das transmulheres sobre suas sexualidades. Percebe-se então, como o próprio termo travestilidade abrange, a pluralidade de identificações e práticas que as travestis podem possuir. Ou seja, ser mulher e heterossexual, não tira a identidade travesti de Rogéria. Seguindo este raciocínio pode-se expor a fragilidade das categorias identitárias, que não conseguem abranger a multiplicidade performativa dos sujeitos. De acordo com a teoria *queer* (LOURO, 2001), as identidades são fluidas e não se encerram, assim, travesti ou transexual passa a ser uma denominação social para o sujeito, baseada em aspectos econômicos e culturais.

Como Rogéria é oriunda de uma família tradicional do interior de Minas Gerais, mas quando adolescente foi morar e trabalhar em Belo Horizonte apartando-se da vida confortável que possuía quando morava com seus pais, ela apresenta um conceito de travesti e transexual feminina divergente do observado por outros estudiosos.

Mesmo tendo frequentado colégio particular, ter tido acesso à bens culturais de classes mais abastadas, ela já teve de se prostituir para pagar suas contas em BH: “Eu já cheguei a fazer programa, mas foram os três dias que eu disse que não volto nunca mais. É estranho, não dá. Eu cheguei a fazer, porque eu precisei.” (Rogéria).

6.2. Corpo e reconhecimento nos sujeitos homossexuais

Os sujeitos homossexuais trouxeram em seu depoimento informações importantes sobre o reconhecimento de suas sexualidades. Assim como foi relatado pelos sujeitos transgêneros, o reconhecimento da identidade sexual não normativa é importante para os homossexuais.

Daniela relata que, ainda que não compreendesse sua identidade homossexual, na infância, ela já se percebia diferente das outras crianças: “[...] que eu me lembre, eu nunca tive dúvidas. De verdade! [...] eu lembro as minhas paixões platônicas pelas minhas amigas” (Daniela).

O reconhecer-se homossexual também trouxe um sentimento de alívio para Daniela. Poder afirmar sua identidade sexual, ainda que para um grupo restrito, faz com que a entrevistada tenha um sentimento de pertencimento e identificação à um grupo identitário:

Sensacional! Foi, porque a gente não consegue brigar com a nossa natureza. Eu não creio que seja um distúrbio, um problema, ou qualquer outra coisa. É a minha natureza, é o que eu sinto e nós somos seres sexuais, sexuados, e com certeza vai sempre se sentir atraído por alguém. Seja pelo oposto ou não... No meu caso eu sinto pelo mesmo sexo, sempre foi. Então hoje eu não tenho problema nenhum, eu não tenho dúvidas mesmo. As pessoas podem dizer “ah, é isso, é aquilo” ... eu não tenho dúvidas, eu gosto de mulher e tenho uma companheira (Daniela).

Há um ponto interessante em sua fala, remetendo sua homossexualidade à algo da natureza, da inerência ao sujeito. É importante ressaltar que essa narrativa permanece na sociedade como algo comum no discurso entre homossexuais. O fator cultural da construção de um gênero/sexualidade não é levado em consideração e o discurso da naturalidade é utilizado para justificar socialmente a identidade não heterossexual. De acordo com Butler (2000) e Louro (2001), o discurso da naturalização sexual está presente até mesmo quando está favorável à homossexualidade. A noção de naturalidade é vista por muitos como meio de retirar a homossexualidade do lugar da abjeção sexual. Mesmo assim, esse discurso ainda tem como referência a heterossexualidade, reafirmando preconceitos e estereótipos.

Assim como para os sujeitos transgêneros, o reconhecimento da identidade sexual não normativa é importante para os homossexuais, mas esse processo não ocorreu de forma tranquila para os entrevistados. Na adolescência, quando Daniela assume sua identidade homossexual, há um período conturbado, principalmente pelo não reconhecimento de sua identidade lésbica, pela mãe:

[...] Foi bem conturbada [adolescência], mas foi o período em que eu me defini mesmo. Eu acreditava mesmo que eu era. Hoje eu tenho certeza disso, mas minha adolescência foi a adolescência da descoberta, da rebeldia, de tudo, assim ... sabe? Tudo era pra ontem... engolir o mundo (Daniela).

[...] Aos 14 anos, ela [mãe] descobriu através de uma carta que eu trocava com uma menina e até então ela achava que era um menino. Eu dizia que era um menino. Um dia ela pegou essa carta, leu essa carta e viu que era uma menina, aí, a casa caiu. Começaram meus problemas de adolescência que foi meio revoltada, sabe? Ela [mãe] não teve aceitação nenhuma quando ela descobriu que eu era homossexual (Daniela).

No depoimento de Daniela, percebe-se que o não reconhecimento fez com que medidas severas fossem tomadas pela mãe:

Ela me levou em tudo: em um padre, um psicólogo, só não levou num exorcista, (risos) ... mas foi nessa fase quando ela tentou falar: "Não, eu não aceito, porque minha filha não é...[lésbica]". Aquela coisa de idealizar a vida do filho, né? De casar, ter filhos, etc. Mas nessa época eu tive que me fechar bastante. Fiquei com alguns caras. Pensei assim: "Nossa, e agora? Eu não posso desapontar minha mãe, eu não posso fazer isso com ela. Eu vou tentar". Foi aí que eu comecei a namorar um cara. Não consegui ficar muito tempo com ele, não me preenchia. Chegou um tempo em que eu cansei e falei: "Ah eu vou ser desse jeito mesmo!" (Daniela).

A busca por atendimento psicológico para Jean, foi a primeira alternativa de seus pais ao entenderem que ele possuía uma identidade não heterossexual:

No comecinho da adolescência meus pais me levaram ao psicólogo, por orientação da própria escola e ali eu já percebi que tinha alguma coisa errada. Principalmente porque me forçava muito... o psicólogo me forçava muito a jogar bola com ele... a fazer essas coisas que não me agradavam. E aí eu pensei: "gente, esse negócio tá meio estranho". E aí, percebendo um pouco os comentários da família, e na escola, e não entendendo o que estava acontecendo comigo, percebendo essa minha atração por pessoas do mesmo sexo, isso foi causando certa revolta. Eu não queria ser assim, mas senti que isso era muito forte, não dava pra evitar (Jean).

A alternativa encontrada pelo psicólogo para, possivelmente, reverter uma identidade homossexual seria praticar atividades culturalmente associadas ao

masculino. Já que a identidade *gay* seria, de certo modo, oposta à identidade de gênero masculina. Dessa forma, o reforço do binarismo de gênero foi entendido como uma estratégia de negação da identidade homossexual.

Socialmente o entendimento de família e das sexualidades possíveis estão fortemente norteados pela heteronormatividade. Assim, o que a mãe compreende como uma possibilidade viável de viver a sexualidade de maneira “normal”, inclui apenas a heterossexualidade. Por esse motivo há tantas buscas para uma tentar uma reversão e um encaixe ao padrão social.

Essa noção do que é considerado socialmente aceito, ou não, está tão impregnada na sociedade, que Daniela e Jean buscaram relacionamentos heterossexuais para que a identidade homossexual fosse camuflada, ou possivelmente contornada:

Eu não queria ser o que eu era e ficava paquerando umas meninas. Ficava mandando cartinhas para as coleguinhas de sala, querendo chamar outras pra sair. Até cheguei a ficar com algumas meninas... conheci algumas garotas e aos 17 anos comecei a namorar uma menina. [...] A gente acabou se apaixonando e ficamos uns seis meses juntos. Quando meus pais perceberam que eu estava me relacionando com uma mulher assim... eu acho que foi o momento que eles falaram: “ah, nem tudo está perdido (risos). Então vamos apostar nisso” (risos). Minha mãe não, mas meu pai, principalmente. “Não, você tem que levar a sério esse relacionamento, você tem que pensar no seu futuro, tem que ter sua casa”. [Fala do pai] Sabe? O que todo pai espera de um filho. Durante algum tempo até entendia e acreditava que era isso mesmo que ia ser a minha vida (Jean).

Diferentemente de Daniela, a família de Jean reconheceu sua identidade homossexual com maior tranquilidade, ainda que houvesse uma tentativa de inclusão da sexualidade dele dentro da heteronorma:

Essa pulsão homossexual (risos) foi aflorando (risos) eu fui ficando mais incomodado com isso. Chegou um momento em que eu falei: “ah, quer saber? ...” estava eu, meu irmão, minha mãe e meu pai também, e eu falei: “olha, eu gosto muito da minha namorada, ela é uma pessoa maravilhosa, eu estou com ela, porque eu gosto dela, mas eu gosto de homens também e eu fico com homens também”. Nesse momento, minha mãe só deu uma risada: “agora conta a novidade?” (risos). Meu irmão ficou indiferente, como sempre, e meu pai ficou um bom tempo sem conversar comigo. Aos poucos, eu vejo que, muito por influência da minha mãe, ele foi voltando [a falar com Jean] bem devagar e hoje a relação é bem tranquila. Mas dos 13, como eu falei, até os 17 eu enfrentei umas crises bem pesadas. Até de pensar em: “não, eu vou desistir de tudo, eu não quero mais viver.” ... “não é pra mim...”, “por que que eu vim desse jeito?”. Até tive as minhas brigas. Foi o momento em que eu tive mais brigas com Deus: “Deus se você existe

mesmo, porque que você me fez desse jeito?”. Aquela coisa de criança mesmo de não se aceitar. Mas hoje graças a Deus, as coisas foram ficando tão claras pra mim que eu não tenho problemas com nada disso (Jean).

Atualmente, ambos entrevistados têm sua identidade reconhecida e respeitada pela família, sendo que até mesmo seus parceiros ou parceiras frequentam a casa de seus pais sem transtornos: “[...] hoje é tranquilo, nossa relação. Com minha mãe também, hoje nossa relação é tranquilíssima. Eu não tenho problema nenhum, ela tem uma aceitação enorme [...]. A gente nunca acha que vai acontecer, né?” (Daniela).

Ainda que o esforço em enquadrar os sujeitos na heteronormatividade não tenha surtido o efeito esperado pelos familiares, a existência social dessas normas ainda permeia a vida deles, refletindo-se muitas vezes no corpo. Nas narrativas dos homossexuais, o corpo, ainda que não traga a ideia de inconformismo de gênero, como para os transexuais, traz a materialidade de regras pré-determinadas de gênero e sexualidade.

Acho que por ser mais novo, na primeira graduação, as roupas que eu vestia eram uma coisa bem *clubber*, que chamavam atenção. Então a minha sexualidade estava mais à mostra. Agora o tempo foi passando, eu fui envelhecendo, e estou ficando mais sério, assim (risos). [...] As colegas na sala de aula [da faculdade de pedagogia], quando perceberam, ou quando alguém comentava, assim, falava: “nossa, a gente não imaginava que você fosse assim [homossexual]” Às vezes eu até me assustava: “Nossa gente, mas estava tão evidente (risos). Por que vocês dizem isso?” “Mas não, porque você é tão sério, você é tão estiloso” (Jean).

O fato da aparência revelar uma identidade fora do padrão, demonstra que o reconhecimento homossexual é anterior à noção da existência de relações homoafetivas e homoeróticas. Há uma predeterminação identitária, pela sociedade, a partir do corpo do sujeito:

E também, por ser um pouco sério. Eu percebo que os meus amigos heterossexuais, que são muitos, me respeitam muito. Mesmo assim eles sempre fazem questão de deixar claro: “Jean, a gente brinca assim com você, porque você é sério. Você não abusa. Você não é daqueles que chamam atenção, e tal.” ... Então, assim, essa é uma outra discussão, que você deve saber também, acaba sendo um pouco preconceituoso. Acho que eles me veem como uma pessoa tranquila, segura. Eles sempre mencionam aquela coisa: “você é inteligente”. Como se os outros não fossem e como se a inteligência fosse me salvar de alguma coisa. Não é bem por aí... Mas eu percebo que os comentários mais comuns são: “ah,

você é muito simpático”, “você é muito educado”, “você tem uma sensibilidade muito a florada” e “você é inteligente” (Jean).

Percebe-se por essa fala de Jean, que as relações sociais são embasadas nos padrões heteronormativos e nos estereótipos e binarismos sexuais. Roupas mais coloridas e atitudes mais descontraídas, trariam para Jean, um sujeito do gênero masculino, a possibilidade de uma identidade homossexual. Em contrapartida, a tentativa de se encaixar no padrão corporal delimitado pela heteronorma é observado nele, com o passar da idade. De acordo com Butler (2000), quando a performatividade de gênero não está em concordância com a heteronormatividade, a heterossexualidade do sujeito – considerada a priori – passa a ser colocada em questão. Uma vez que isso ocorre, as hierarquias de gênero são remontadas, ou seja, quanto mais o sujeito tender à performatividade de gênero considerada feminina, menor é seu reconhecimento social. Assim, as condutas heteronormativas de Jean, ainda que não sejam intencionais, se reapropriam de um lugar hierárquico privilegiado em relação ao seu momento de vida anterior.

A questão da sensibilidade a florada, como relata Jean, é algo que remete ao binarismo de gênero, uma vez que socialmente, as mulheres são consideradas mais sensíveis que os homens, reportando, novamente, a homossexualidade masculina ao estereótipo, ao lugar do feminino. O sujeito homossexual muito afeminado estaria em um ponto extremo de um espectro da expressão sexual. Tal sujeito é encarado na sociedade e nas mídias como algo caricato, e assim, pouco aceito no convívio social, acadêmico e no mercado de trabalho. Quando o sujeito é homossexual, mas se porta como um heterossexual, ele tem um maior reconhecimento social por não fugir completamente do padrão. Funcionando como um processo de hierarquização dentro das identidades LGBTT (PRADO; MACHADO, 2008).

6.3. O corpo estereotipado, a hierarquização e o binarismo

As narrativas corroboram com o retrato da sociedade. Ainda que os sujeitos entrevistados sejam considerados diferentes quando comparados ao que a heteronormatividade cerceia para corpos, desejos e gêneros, a presença dessa norma faz com que eles estejam conectados ao binarismo de gênero. Até suas condutas relacionadas à identidade sexual estão pautadas nesse binarismo.

A partir do momento que Jean faz um paralelo entre suas roupas coloridas e seu jeito mais expansivo, com a sua identidade homossexual, ele reafirma preceitos sociais e estereótipos daquilo que é considerado aceitável nos *gays* e aquilo que não é. Ou seja, um homossexual masculino para ser socialmente respeitado e reconhecido deve se comportar de acordo com o estereótipo heterossexual. Há nesse ponto, ainda que implicitamente na fala de Jean, um processo hierarquizante bem estruturado. Aqueles que se distanciam do padrão masculino, heterossexual, branco e monogâmico estão à deriva do pleno reconhecimento e respeito de suas identidades. Esse aspecto fica evidenciado na narrativa de Lea quando se refere ao seu avô:

Sou do Pará. Eles são muito, muito, muito machistas... aqui pro sudeste tem um machismo, mas que não é tão forte quanto lá. Lá, o normal é ser cabra macho, coisa do gênero. Tipo meu avô. Ele era um cara muito machista, que traía a mulher e batia nos filhos. Daí um dia ele entrou pra igreja Batista e virou santo (Lea).

A narrativa de Lea corrobora com o estudo do autor Fry (1982), que demonstra a hierarquização das identidades e práticas sexuais. Seu avô, independente da conduta moral que tivesse, estava ainda resguardado por uma heterossexualidade padrão. Percebe-se também, nessa fala, como o processo hierarquizante se confirma discrepante dentre as regiões do país. A cultura do Norte e Nordeste do Brasil, trazem uma diferenciação ainda mais intensa, apresentando o machismo de maneira mais visível e marcante.

Quando Rogéria menciona que quer ter seios grandes, cabelo comprido, quando João fala sobre a importância de ter realizado a mastectomia, ou ainda, quando Jean narra sobre sua vestimenta, fica clara a relevância de se ter um corpo próximo ao padrão generificado. Ou seja, aqueles sujeitos com identidades femininas buscam os caracteres que assim os tornam, da mesma maneira àqueles que possuem identidades masculinas. Para gerar socialmente uma inteligibilidade e o reconhecimento de suas identidades, os sujeitos buscam se aproximar ao máximo do que a norma estabelece como “normal”. Isso ratifica os binarismos e os estereótipos remontando as hierarquias já existentes (BUTLER; LOURO, 2000).

Outro aspecto comum nas narrações é a dualidade visibilidade/invisibilidade que os sujeitos LGBTTT possuem socialmente. Quando circulam nos ambientes sociais, ainda que não queiram chamar a atenção das pessoas, recebem olhares curiosos e preconceituosos. Seja pelo modo de se vestirem, falarem, pelas alterações no corpo, pelas companhias ou locais que frequentem, os entrevistados apontam aspectos que não são considerados dentro da norma heterossexual e acabam tendo que conviver com o preconceito diário:

Hoje eu não tenho medo do que as pessoas falam, não importo com alguns comentários e isso faz com que eu não me sinta incomodado com nada. Coisa que não acontecia há um tempo atrás, que qualquer comentário, qualquer cochicho eu achava que era pra mim, que era sobre mim. Por exemplo, os olhares tortos eu só via por conta da minha sexualidade. Mas eu fui ganhando segurança e fui perdendo o medo (Jean).

Até meus amigos se afastaram. Os meus amigos gays se afastaram. Porque se você sair e tiver uma travesti, todo mundo vai olhar porque tá com a travesti. Se tiver uma travesti, mais outra travesti, mais outra travesti, aí ninguém olha. Acho que dá muito medo (Rogéria).

É importante perceber que o preconceito contra os homossexuais, ainda que muito expressivo na sociedade brasileira, ainda é menor que a transfobia (BRASIL, 2013f). A abjeção transgênera, é visível aos olhos sociais, o que nem sempre acontece com os homossexuais, em que muitos se encaixam na materialidade corpórea padronizada – como fica claro na fala de Jean. De acordo com Amaral (2013, p. 5):

Enquanto no caso dos homens gays, por exemplo, sempre irá existir, em menor ou maior grau, a possibilidade de *esconder-se no armário*, em relação às travestis e transexuais, devido à marcação de diferença de gênero (costumeiramente mais acentuada do que a marcação referente à orientação sexual) o armário é, quase sempre, impossível de ser usado com a mesma destreza.

Além disso, há uma hierarquização existente entre os próprios sujeitos LGBTTT, que pode ser percebida de maneira mais enfática quando se observa as situações de vulnerabilidade social. Quanto mais vulnerável, maior a invisibilidade e menor sua colocação nessa hierarquia.

A invisibilidade social desses sujeitos é nítida na aquisição de direitos civis. Isso pode ser percebido na dificuldade de João em conseguir uma documentação que

revele sua identidade de gênero no masculino, os entraves para se conseguir um emprego ou atendimento no SUS para a hormonização.

7 Escola, memórias e sujeitos LGBTT: entre o preconceito e o reconhecimento

Nos estudos culturais, pós-estruturalistas, o currículo e o poder estão interligados a partir de processos de inclusão e exclusão em suas práticas e saberes. Ele pode ser entendido como um palco para significação das identidades (SILVA, 2002).

O currículo é experienciado dentro da escola, que se constitui em um importante espaço para o processo de socialização também dos estudantes LGBTT. Ainda assim é analisada, por outro lado, como um ambiente produtor de desigualdades e diferenças. Desde seu início, ela segregou aqueles que tinham condição de frequentá-la, dos que não tinham e, mais tarde, na sociedade ocidental moderna, separou também meninos e meninas (LOURO, 2003, p. 57).

7.1. A escola e o preconceito: currículo e estratégias dos sujeitos na vivência escolar

O espaço escolar é intencionalmente projetado para que sejam criados territórios permitidos e legitimados por ela. Há uma afirmação do que pode ou não ser feito, distinguindo os pequenos dos maiores, as meninas dos meninos e, porque não, os heterossexuais dos homossexuais.

Há uma “naturalidade” constituída de maneira tão precisa, que as práticas e os espaços para distinção e diferenciação dos sujeitos não são percebidos. Gestos, habilidades, linguagens e preferências vão sendo aprendidos e treinados, fazendo com que esses “dispositivos e práticas, constituam suas identidades ‘escolarizadas’” (LOURO, 2003, p. 61, grifo da autora).

Por estabelecer o que é legítimo ou não e tratar isso como “natural”, faz com que as relações de poder pré-estabelecidas sejam reafirmadas, mantendo os lugares dicotomizados: o bom e o ruim, o masculino e o feminino, o rico e o pobre, e assim por diante (LOURO, 2003, p.63, grifo da autora).

Tendo a disciplina como estratégia desta manutenção, a escola adentra os sujeitos que nela estão, para que atendam aos seus interesses. Essa técnica não é utilizada de maneira excessiva, mas de modo recorrente e previamente calculado (FOUCAULT, 2010, p. 164).

Diferentemente do que se imagina, os sujeitos atuam de maneira ativa neste processo, uns sobre os outros, respondendo, concordando ou se opondo a eles (FOUCAULT, 1984; LOURO, 2003).

É interessante notar como as práticas curriculares, insistem na segregação sexista. No depoimento de João, ele deixa clara a distinção entre atividades de meninos e meninas, e a importância de mantê-los separados, principalmente durante as aulas de educação física:

Eu contestava! Eu falava: “por que as meninas sempre têm que jogar vôlei?”. A gente jogava vôlei quase o tempo inteiro. “Eu não quero jogar vôlei!” Tanto que algumas vezes eu consegui fazer com que as meninas jogassem futebol, mas assim, não eu no meio dos meninos. Nunca aconteceu isso. Colégio de freira, né? Eu não me lembro se eu já cheguei a tentar isso [jogar com os meninos] não me lembro mesmo. Mas assim, eu sei que era muito complicado isso. Porque eles achavam que os meninos sempre tinham que jogar futebol. De vez em quando a gente jogava handebol, sabe? Mas na maioria das vezes era assim. Eu odiava (João).

A justificativa que normalmente é usada para que meninos e meninas não pratiquem as mesmas atividades, se baseia no caráter pouco feminino que determinados esportes possuem, por terem contato físico e possibilidade de choques, o que configuraria algo do masculino, do combate. Sendo assim, as meninas não poderiam jogar futebol, apenas vôlei, em que não há contato físico direto (LOURO, 2003).

As aulas de educação física se constituem como espaços de um sexismo explícito, o que é confirmado por esse relato. Além, disso percebe-se a participação de maneira ativa sobre a imposição determinada pela escola. João se mostra, neste momento, um sujeito opositor ao modelo de prática esportiva imposta pelo currículo.

Quando perguntado sobre a importância da escola para a mediação de sua identidade sexual, João enfatiza a problemática do sexismo escolar, e sua fala é endossada por Lea:

Eu acho que os professores deviam parar de falar essas coisas: meninos e meninas, entendeu? Parar com: isso é coisa de menino, isso é coisa de menina. Parar! Tem que sumir com isso. Porque tem muita gente que, às vezes, quando entra na escola não entende o que que é aquilo, mesmo se a pessoa for só homossexual, sabe? Muitos homossexuais não querem fazer a coisa que é designada ao sexo deles. Então a escola tem que parar com isso. Essa coisa de rosa, azul, para com isso gente! A pessoa brinca do que ela quiser. Às vezes a pessoa não é nem nada disso [...] ela é só uma pessoa que não se encaixa naquilo (João).

Entender a divisão de cores e práticas, nos remete a um debate de reforço heterossexista dentro do espaço escolar. Há um empenho de manutenção de papéis, isto é, o que é para os meninos e o que é para as meninas. Pensando isso para um sujeito transexual há um reforço contra o reconhecimento de sua identidade. O binarismo de gênero reitera os preconceitos, principalmente quando não há entendimento de uma possível transexualidade.

O que é exposto no espaço educacional é importante para determinar o que é aceito ou não, mas o silêncio proposital que há sobre determinados assuntos, também é de importância fundamental. Negar a existência dos homossexuais e transexuais no espaço escolar reafirma o caráter de exclusão desses sujeitos, e consequentemente, o preconceito contra eles (LOURO, 2003).

Jean pontuou de maneira importante como ocorre essa negação e a reafirmação da homofobia dentro da escola:

Eram indiferentes... Eu percebia que os professores sempre foram muito apegados à mim, e eu sempre fui muito apegado aos professores. Em muitos comentários que eles percebiam, eles falavam "ah, deixa pra lá. Não dá muita importância pra isso não" (Jean).

A partir do momento em que se nega a homossexualidade como parte do sujeito, possibilita o tratamento irônico dessa sexualidade, aceitando-se insultos, piadas, afirmando a sexualidade não heteronormativa como algo a ser ridicularizado (LOURO, 2003).

A idade escolar para Jean – quando ele se reconhece homossexual – foi um período difícil para a afirmação de sua identidade:

Mas dos 12, [...] até os 17 eu enfrentei umas crises bem pesadas, porque ao longo desse tempo, eu queria negar isso ao máximo... até de pensar em: “não, eu vou desistir de tudo” [de assumir-se homossexual] “eu não quero mais viver” ... “não é pra mim...”, “por que que eu vim desse jeito?” [...] Eu me assumi aos 17 anos. (Jean).

A dificuldade de se afirmar homossexual, a partir das vivências do preconceito e dos entraves sociais que decorrem desse reconhecimento, fizeram Jean pensar em negar sua identidade *gay*. A permanência no armário, ao mesmo tempo em que aprisionadora, constitui-se uma possibilidade segura contra a discriminação social. De acordo com Sedgwick (2007), enquanto não há apoio oriundo dos relacionamentos sociais, incluindo da escola, o armário através da negação identitária é a saída encontrada.

A negação dos sujeitos LGBTTT dentro da escola mantém viva a figura do armário no ambiente escolar. Esse silêncio – como parte das violências sofridas pelos homossexuais, bissexuais e transgêneros – pode tornar-se ainda mais problemático quando o professor incita o preconceito em sala de aula:

Porque os próprios professores de um modo geral eles incitam isso! Eu lembro de um professor meu que começava as piadinhas. E a gente ia completando: “Ah, cadê o fulano? Ah, será que ele está no salão? Será que ele está se maquiando?”. Todo mundo ria (João).

O professor como mediador na formação de opinião não pode assumir uma postura homofóbica. Desta maneira ele reproduz o seu pensamento como verdade para os estudantes, que possivelmente também o farão (LOURO, 2003). Jean e Daniela afirmam que já foram insultados por outros colegas dentro de sala de aula, com comentários maldosos e sem que os professores interferissem a seu favor:

[...] os outros todos ficavam naquela turma do fundão, fazendo piadinhas, comentários. Então eu acabava não me aproximando muito, né? Tem algumas pessoas que eu jamais vou esquecer o nome pelos comentários que faziam (Jean).

Na escola sempre rolou uns apelidinhos que hoje é chamado de *bullying*, não sei se pode ser chamado assim. Mas sempre chamavam: “ah, Maria homem”, “ah, sapatão” (Daniela).

Na contramão à forma em que os professores citados agiram, Jean relata a defesa de uma professora, do ensino fundamental, em um momento de *bullying* homofóbico:

Uma professora que eu gostava muito, inclusive o filho dela é homossexual também e é meu amigo, e ela dava aula pra mim de português. E eu lembro que numa aula, já depois de uma série de comentários que faziam durante a aula dela... Numa determinada aula ela falou: “olha, eu não quero mais que vocês se tratem por apelidos ou comentários de qualquer tipo que seja. E se eu ouvir isso, eu vou tomar uma atitude bem drástica”. E eu achei que aquilo nunca fosse acontecer. Até que numa aula, ela pediu pra eu passar umas atividades no quadro e um aluno foi e comentou: “ou, fulano, boiola, sai do quadro, sai da frente...”. Na hora ela levantou assim, “quem que falou isso?”. E aí, chamou esse aluno e ele sumiu e eu nunca mais vi. Acho que ele foi expulso da escola (risos), não sei... Porque ninguém, nunca mais teve notícias dele ... e ali, eu senti que eu estava meio que protegido. Depois dessa cena os comentários diminuíram, pararam de implicar comigo... e eu senti que eu tinha um respaldo, ali (Jean).

Quando esta professora entrou em defesa contra comentários homofóbicos, gerou em Jean um sentimento de proteção e de pertencimento ao espaço escolar. O que não era explicitado a partir das práticas dos outros professores da educação básica dos entrevistados. O fato de a professora ter um filho homossexual possibilita o raciocínio de que ela defende algo que poderia ser um ataque contra o próprio filho e por isso ela entendeu a gravidade deste *bullying*.

Compreendendo o espaço educacional como um palco de disputa de poder e reconhecimento, a partir dos relatos, percebe-se que não apenas o preconceito é algo que atravessa os sujeitos LGBTT dentro da escola, mas as estratégias que estes usam contra o preconceito devem ser entendidas como uma oposição ao poder imposto. Os entrevistados tiveram atitudes para se manterem dentro da escola e “sobreviverem” à homofobia: “Já me senti ofendido muitas vezes, mas aprendi que ignorar é o melhor remédio. Eu deixava de lado, fazia de conta que não era comigo e tentava ser o mais tranquilo possível” (Jean).

[...] era de retrucar mesmo: “ah, que isso o quê!”. E falava outra coisa. “Ah, é você!”. Eu sempre fui muito engraçadinha. [...] Eu não ficava triste, chorando, nem nada não. Sempre fui muito machona⁴⁰ para encarar. E geralmente era homem. Homem é que tem essa brincadeirinha quando a menina tem uns trejeitos mais masculinos e tal (Daniela).

⁴⁰ Neste ponto, Daniela afirma que sua coragem está ligada ao estereótipo masculino, confirmando uma visão binária de feminino e masculino, reforçando papéis de gênero.

A estratégia utilizada por João para não ser notado como alguém possuidor de uma identidade de gênero diferente, chama atenção. Para sua defesa ele age com o ataque:

Eu na escola, ou eu era muito na minha, ou fazia muita piada. Eu acho que fazia muita piada pra não ser o foco. Porque tinha medo de ser o foco. Eu tinha medo que as pessoas percebessem que eu era diferente das outras meninas, sabe? E que eu queria só ficar no meio dos meninos. Então, fazia piada de tudo, e às vezes, até fazia *bullying* com outras crianças para evitar que caísse sobre mim. Porque eu mesmo nunca sofri *bullying* (João).

Quando perguntado se ele já havia ridicularizado algum homossexual dentro da escola, João responde:

Eu fazia essas coisas de piada, sabe? Porque, por incrível que pareça, eu me dava muito bem com todos, sabe? Com os homossexuais, com os heteros padrões, mas na frente de todo mundo era uma coisa ridícula, mas eu fazia isso... às vezes... (João).

A motivação para o ataque como forma de defesa, presente nessa narrativa, pode ser compreendida como um comportamento resultante de um processo em que o *bully*⁴¹ tem dificuldades de se autovalorizar, ignorando seus próprios problemas e inferiorizando o outro (TOGNETTA; VINHA, 2008).

O *bullying* dentro da escola, principalmente de cunho homofóbico, é citado por João, Lea e Jean. Estes acreditam que a escola corrobora com ações preconceituosas e há um despreparo para lidar com essa temática: “[a escola] é aonde a gente aprende a odiar o povo” (Lea).

A escola? Eu acho que a escola só atrapalhou. Nesse sentido, né? Porque eu acho que a escola é onde a gente aprende a ter preconceito, onde a gente aprende a fazer *bullying*. A escola cria muito isso, que fica na nossa vida, pra sempre, sabe? Porque as pessoas estão formando quem elas são naquela época. E se isso fosse evitado ao máximo possível, se a gente não tivesse acostumado a fazer *bullying* com o diferente, *bullying* com o gordo, *bullying* com o negro, *bullying* com o índio, com o afeminado, com a masculina, não tinha isso (João).

Essa questão do *bullying* vem sendo discutida, mas eu acho que ela tem que ficar mais clara para os professores e para os alunos. Acaba que o próprio termo *bullying* tá sofrendo *bullying*, porque as pessoas estão brincando muito com isso e a prática em si contra o *bullying* não vem sendo respeitada (Jean).

⁴¹ Sujeito que pratica o *bullying*.

Para esses interlocutores, a escola confirma sua característica discriminatória. Mesmo existindo experiências diferenciadas, tanto para os transexuais quanto para os homossexuais, o espaço escolar foi entendido como um local em que os preconceitos são reafirmados. Além disso, a naturalização destes, principalmente da homofobia personificada no *bully* homofóbico, faz com que haja um tom de brincadeira nessas práticas, dificultando o combate a eles.

Outra visão de escola chamou a atenção durante as entrevistas. Quando questionada sobre qual representação a escola teve em sua vida, Rogéria relatou:

Posso ser sincera, nada. Sinceramente, nada! Acho que pelas coisas que a gente passa fora, escola é o de menos. Tá, é aquela coisa, você precisa da escola pra ser alguém na vida. Tá! Mas ser alguém na vida, como uma travesti, não é nada. Entendeu? É aquela coisa. Ou a travesti monta o seu salão, ou ela mexe com moda. Ela monta algo pra ela. Ou ela vai pra rua fazer programa. Escola não ajuda muito, entendeu? Você tem que se virar. A escola não vai servir pra muita coisa não. Pode ser pra ter uma profissão que você tem no início, mas antes de ser trans. É o que eu falo, eu acho que você tem que estudar e fazer uma faculdade primeiro, e depois muda. Primeiro você faz a faculdade e depois você muda, põe cabelo[...] (Rogéria).

De acordo com a Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a educação deve possuir um vínculo com a preparação para o mundo do trabalho. Nessa narrativa, Rogéria indaga essa função preparatória, prevista por lei. Como travesti, as opções de trabalho são escassas, pelo preconceito e pela baixa escolaridade. Entretanto, ainda que a escola preparasse as travestis para o mundo do trabalho, o próprio mercado poderia não absorvê-las enquanto mão de obra, por um preconceito socialmente instalado. Dessa forma, não se deve acusar somente o ambiente educacional por esse caráter excludente, eliminando sua representação enquanto instituição preparatória para o trabalho.

Atualmente, mesmo morando com seus pais, ela depende de uma renda pessoal para arcar com seus gastos:

Tenho muita vontade de voltar a estudar, mas é aquela coisa: ou eu trabalho ou eu estudo. Não tem como fazer as duas coisas. Pra gente, não! Porque, a nossa vida é muito cara. É hormônio que você tem que tomar, é o cabelo [...] Eu gasto em média, por mês, de 250 a 300 reais [de hormônio]

[...] É roupa, maquiagem... então a vida nossa é muito cara. Se eu for estudar, como é que eu vou comprar isso? Tem que escolher uma coisa. A não ser que seus pais te banquem... te deem o dinheiro que dá pra você fazer uma faculdade. Mas tem que ser um dinheiro que dê pra você separar para isso [gastos com roupas, hormônios e estética] e pra isso [educação]. Porque é muito dinheiro e os pais têm que ser muito ricos, né? Por isso que eu falo: ou você estuda, ou você [...]. Eu pretendo voltar a estudar agora, porque morando na casa da minha mãe eu não gasto com aluguel, né? E eu posso estudar. Quero fazer faculdade de moda... Vamos ver (Rogéria).

É importante ressaltar esses entraves significativos para o retorno e manutenção da travesti dentro do ambiente escolar. Os gastos com hormônios, roupas femininas e com a estética de modo geral – que garantem os caracteres femininos à elas –, são expressivos, tornando o trabalho necessidade básica e dificultando sua relação com o estudo.

Segundo Bohm (2009), as travestis encontram inúmeros problemas para acessarem as escolas. Empecilhos que vão desde o não reconhecimento do nome social e da identidade travesti, a outras burocracias arbitrariamente impostas – que nem sempre são legais –, dificultam a entrada desses sujeitos já no momento a matrícula.

Ainda que Rogéria tenha estudado até a metade do ensino médio, sem o reconhecimento de sua identidade travesti, o seu retorno à escola torna-se complicado principalmente pelo preconceito existente neste ambiente. Um cotidiano de agressões verbais, físicas e psicológicas – praticadas não só por colegas, mas também por educadores –, a normatização da vestimenta, das práticas sexistas e até o que parece simples para outros estudantes, como o uso do banheiro, podem causar constrangimento e humilhação a ela (BOHM, 2009).

De acordo com Cavalcanti (2011), em seu estudo realizado em Maceió, ainda que sofressem preconceito e muitas dificuldades em se estabelecerem no ambiente escolar, as travestis viam na escola uma das possibilidades de ascensão social, que não somente a prostituição.

É importante destacar, que mesmo sem perceber sentindo na escola, Rogéria descobriu sua identidade sexual não-normativa ainda em período escolar, nas relações entre seus colegas, demonstrando que, ainda que não reconheça, a escola exerceu uma função socializadora importante em sua vida.

7.2. A escola como espaço de socialização e descoberta

Dentre suas inúmeras funções, a escola é também um espaço de socialização, um ambiente para conhecer sujeitos que sejam diferentes, mas que também tenham características semelhantes.

Ser homem ou mulher é algo que se constrói e que se aprende nas sociedades, a partir de sua cultura, não estando, apenas, reduzida ao sexo biológico. De acordo com Parker (2000) as noções de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida através de processos socialização. As de cunho sexual irão ensinar sobre práticas e possibilidades sexuais, sentimentos e faixas etárias em que devem ocorrer.

Em relação às construções de gênero e às formas de percepção do corpo dos sujeitos no ambiente escolar, a pesquisa revela que a escola – entendida como um dispositivo do poder – é norteadada pela heteronormatividade. Sendo um ambiente de exposição do corpo e de mediação da identidade de gênero e sexual, ele foi percebido como um palco da disputa do poder e de oposição a ele (LOURO, 2003). Os entrevistados, durante a idade escolar, expuseram essa tensão: “Eu queria me portar como eu me sentia. Porque quando a gente é criança é muito fácil, né? Mas quando a gente entra na puberdade vira um martírio” (João).

Enquanto criança, as diferenças – até mesmo físicas – de gênero não são tão marcantes quanto na adolescência. João, com receio que fosse percebido como alguém diferente das outras meninas, portava-se de maneira bem próxima à que o poder normatiza. Ele buscava se comportar como uma menina bem feminina, mesmo que em determinados momentos essa feminilidade fugisse de seu controle, “[...] uma coordenadora, alguma coisa assim, na escola, virou e falou assim comigo: ‘Nossa Joana, será que você é mulher mesmo? Porque isso é pior que um macho. Olha isso! Pulando muro!’” (João).

Essa passagem revela como o olhar de controle dentro da escola percebe o momento em que o corpo feminino transgride e assume um papel que não lhe é

atribuído. Entretanto, no depoimento de Lea, fica clara a intenção de transgredir as normas do ambiente escolar:

[...] me trocaram de escola no primeiro ano. Eu estudei até a oitava série em colégio de freira. Desde que eu comecei até o final do colégio de freira. Aí eu passei para um colégio normal. Quando eu cheguei no outro colégio normal, eu comecei a soltar mais as coisas. Eu sempre, antes de começar a transicionar, eu sempre pintei o cabelo, de verde, de amarelo, de azul, de roxo... qualquer cor. Também acho que isso possa ser uma espécie de reflexo, assim[...] (Lea).

A troca de cores do cabelo veio com a possibilidade de ser reconhecida como um sujeito definitivamente diferente dos outros. Essa marcação fora do colégio de freiras, reconhecido como um espaço rígido em sua disciplina, imprime uma identidade que buscava afirmação através do corpo.

A escola participa de maneira importante dos processos de descoberta sexuais dos sujeitos. Nela, as facetas da sexualidade humana encontram caminhos para serem entendidas. O ambiente escolar apareceu nas narrativas, em maior ou menor grau, como um local importante para conhecer outro que fosse semelhante, alguém que também possuísse uma sexualidade divergente do padrão – ainda que este não se reconhecesse, em um primeiro momento, possuidor de uma identidade não-heteronormativa.

Jean expõe uma amizade conquistada na escola, no ensino fundamental, que se estende até hoje. Seu amigo, também homossexual, era uma de suas referências no período da adolescência. Além deste, Jean cita um grupo de amigas dentro da escola:

Sempre tive muitas amigas, né? Que são aquelas amigas que acabam te defendendo mesmo e os colegas, com exceção de poucos, muito poucos, quarto no máximo, que eram meus amigos, que eram próximos, que não se importavam com a diferença... inclusive um deles é meu amigo até hoje (Jean).

A amizade com o sexo oposto, para os sujeitos homossexuais foi entendida, também, como uma estratégia de proteção, uma vez que os amigos entravam em defesa dos entrevistados contra falas e ações de cunho homofóbico de outros colegas. Situação semelhante foi relatada por Rogéria, que na escola ainda se

reconhecia como Rogério, “na escola eu sempre andava com meninas. Geralmente, gay assim, de escolinha não anda com meninos” (Rogéria).

O processo de socialização dentro da escola para Rogéria, foi sua a primeira experiência homossexual:

Sempre tinha um menininho que sentava do meu lado. A gente andava junto o tempo todo. Foi indo, até que rolou um beijo. Eu tinha uns 11 anos. Minha madrinha viu, contou para os meus pais. Eu falei que era mentira [...] Eu e ele ficamos algumas vezes, mas aí ele foi embora. Nunca mais eu tive notícia dele [...]. Mas amorzinho, de escola, ele foi o único (Rogéria).

Para Daniela, a socialização teve um papel determinante no reconhecimento de sua identidade sexual:

Quando eu estava no colégio, nesse último colégio que eu formei o segundo grau, eu conheci um menino [com ênfase no “o” de menino]. Eu tinha uns 14 pra 15 anos. Eu conheci um amigo, que um dia virou para mim e disse: “olha, eu sou bi”. Eu já tinha isso, eu sentia coisas pelas meninas, e não sabia o que eu sentia, mas quando ele falou “eu sou bi”, eu nem sabia o que era bi. Nesse momento ele falou: “bi é quem gosta de meninos e meninas”. A partir daí, eu comecei, a tipo assim: “opa, é permitido... alguém já faz isso” (risos). Minha ficha começou a cair, e aí eu comecei a ficar [com meninas]. Eu já tinha dado beijo em colega, quando era mais novinha, mas era de brincadeira, sem aquela malícia. Depois que eu o conheci é que eu descobri que tinha alguma coisa (Daniela).

Quando ela fala sobre se assumir dentro da escola, ela ressalta novamente esta amizade como um ponto forte sobre seu reconhecimento homossexual:

[...] Eu acho que nunca fui muito exagerada. Apesar de eu ser assumida e de ser né, dessa forma, eu sempre fui muito reservada. Eu não saio gritando aos sete ventos, que: “Ai eu sou [lésbica]” sabe? Eu sou mais na minha, mas nessa fase de colégio, eu não tive muito isso não [de se afirmar homossexual]. Só com os amigos mais próximos que eu comecei a falar: “Ah, tem uma menina...” (Daniela).

Ao se perceberem homossexuais, a tentativa de neutralidade na aparência e na identificação da sexualidade foi evidente nos relatos de Jean e de Daniela. Em princípio não houve uma afirmação da homossexualidade de maneira aberta a todos do espaço escolar. Por enfrentarem problemas de reconhecimento devido à identidade sexual com seus familiares, o espaço escolar era mais um dos ambientes em que esta não deveria ser revelada.

Os amigos citados, que constituem um grupo restrito quando se pensa em todos os colegas de sala e dentro da própria escola, eram quem abriam a possibilidade de um reconhecimento homossexual dos entrevistados. A eles era dado um voto de confiança e, de maneira não espantosa, os que eram mais próximos também se encontravam na condição de uma identidade sexual diferente. A fala de João confirma essa percepção:

E por incrível que pareça nesse meu colégio de freiras, a gente tinha um grupo de amigos que depois que a gente saiu da escola, olha que curioso, são umas 10 pessoas que andavam juntas. Essas 10 pessoas são: ou bissexuais, ou gays, ou lésbicas, eu de transexual! A gente estudou junto desde a primeira série na escola. Não é uma coisa doida? Todo mundo do colégio de freira! Na verdade o que acontece, é o seguinte: os meninos gays tinham uns trejeitos, as meninas não. Essas meninas da nossa turma não tinham. Mas os meninos tinham muito trejeito. Hoje, até que quase não tem mais, mas na época tinham muito (João).

Percebe-se que os semelhantes buscavam em si apoio e força para viverem suas adolescências de maneira mais próxima à que os outros colegas heterossexuais viviam. Como contou Daniela, as mesmas condutas das outras colegas heterossexuais, em relação ao interesse em outros garotos, paixões e comentários que fazem parte dos relacionamentos na adolescência, eram vividos por ela, mas com a condicional de que o desejo era por outra garota:

O meu amigo, por exemplo, foi um grande participante nessa fase. Porque ele era o meu ouvinte né? Ele tinha acabado de assumir isso pra mim. Hoje ele é gay. Na verdade, sempre foi... Então eu sentia confiança nele de contar os meus segredos. Ele foi o mais confidente, para quem eu fui mais assumida (Daniela).

Percebe-se uma tendência à afirmação da sexualidade, mesmo que para grupos restritos, a partir do ensino médio. O ensino fundamental foi citado como uma época em que isto não era cogitado, além de ser o período em que as piadas e os comentários incomodavam mais os sujeitos da pesquisa.

Para Rogéria, a socialização dentro do espaço escolar foi tão intensa, que resultou até na interrupção de seus estudos. Juntamente com dois colegas de escola, ela deixava de frequentar as aulas para se divertir em ambientes gays:

Eu parei de estudar, porque eu conheci o mundo gay. Entre a escola e o mundo gay, eu preferia o mundo gay. Conheci todos os bares gays da

cidade [...]. Da minha turma [turma escolar], andávamos três. Eu, um menino que também virou trans e outro que eu não sei o que virou da vida. Então era assim, eu conheci um mundo onde eu não era anormal, eu só tinha uma opção sexual diferente. Eu pensava: “pra quê que eu vou estudar? Eu quero esse mundo pra mim”. Eu vinha pra cá todos os dias e não estudava. Aí eu vim morar aqui [cidade em que foi realizada a entrevista, e em que ela cursou o ensino médio] e com o dinheiro da escola fui pagar o aluguel [...]. Depois dessa época eu parei de estudar mesmo (Rogéria).

Partindo do pressuposto que a identidade sexual é resultante de um processo social (FOUCAULT, 2006), o contato com outros estudantes também homossexuais, dentro do espaço escolar, gera possibilidade de ampliação do autoentendimento da sexualidade e de construção da mesma.

A partir dos relatos entende-se que a escola é um espaço que possibilita a socialização para o estudante LGBTT, ainda que restrita. Em meio às ações de preconceito e que deslegitimam a condição homossexual, é neste espaço em que aparecem as primeiras amizades e relações de reconhecimento da identidade sexual. Para os entrevistados foi um ambiente em que houve a possibilidade, mesmo que pequena, do sentimento de pertencimento a um grupo que partilha da condição homossexual ou da liberdade de ser quem se é.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias dos entrevistados foram muito esclarecedoras para a pesquisa. Jean, João, Lea, Daniela e Rogéria trouxeram novos dados para o entendimento do ambiente escolar e suas mediações nas identidades sexual e de gênero. Suas narrativas e suas análises sobre as questões de corpo, reconhecimento, preconceito e socialização foram predominantes nessa pesquisa.

O corpo se tornou uma questão fundamental para se compreender os processos que decorrem das mediações identitárias. Principalmente nos transexuais e na travesti, o corpo aparece como ponto crucial no reconhecimento de gênero. Tornar esse corpo compatível com a identidade de gênero é de extrema importância, principalmente em relação à hormonização. Esse procedimento, ao garantir caracteres femininos ou masculinos, tornam os sujeitos visivelmente próximos às identidades na qual se reconhecem. Infelizmente, na maioria das vezes, acontece sem qualquer indicação médica, revelando uma fragilidade do sistema de saúde brasileiro com esses sujeitos.

A realização cirúrgica de transformação do órgão sexual, deixando-o em consonância com a identidade de gênero, não é percebida como relevante para a travesti, mas é colocada como ponto alto do reconhecimento dos sujeitos transexuais. Isso revela o modo como eles veem, inclusive, suas práticas sexuais, atrelando o entendimento daquele órgão como fonte de prazer, ao reconhecimento que ele garante à sua identidade.

A questão civil para os transgêneros é um aspecto ainda defasado em relação aos direitos e aos cumprimentos deles. Mesmo existindo leis que assegurem o uso do nome social, o registro contendo a identificação de gênero não é alterado. Isso reverbera nas práticas sociais de travestis e transexuais que, atrelado ao preconceito, prejudica a inserção deles no mundo do trabalho.

As categorias travesti e transexual ainda encontram-se efêmeras, não abarcando toda a multiplicidade performativa desses sujeitos, o que resulta em um processo de

dicotomia e hierarquização através de conceitos econômicos e culturais. Para as travestis é algo que amplia o preconceito, uma vez que, frequentemente, são remetidas à prostituição, ao crime e à vulnerabilidade social.

O reconhecimento de uma identidade de gênero e uma identidade sexual não-normativa apresentou-se anterior à qualquer mudança relacionada ao corpo. O conflito entre compreender-se na diferença sexual e se afirmar socialmente como LGBTT, trouxe sofrimentos, brigas e discriminação desse sujeito em vários ambientes, principalmente na família e na escola.

Ainda que os sujeitos homossexuais, transexuais e travestis sejam contrários à heteronormatividade em suas identidades, suas práticas seguem padrões sociais, reiterando normas através de atos performativos espelhados nas condutas heterossexuais, reforçando binarismos, papéis de gêneros e associando frequentemente sua sexualidade à naturalização. A necessidade de ser reconhecido socialmente enquanto sujeito de direitos, pode extrapolar o desejo de ser reconhecido como LGBTT, podendo aproximar esses sujeitos dos padrões instituídos.

Em relação ao espaço escolar, percebe-se ainda a manutenção de práticas e saberes heterossexistas e heteronormativos, em que o currículo, os territórios e as relações, acabam segregando o masculino e o feminino, o hetero e o homossexual. Na escola também há a reprodução da noção da sexualidade como algo natural, o que dificulta o combate ao *bullying* homofóbico nesse espaço, trazendo para as discussões uma análise de gênero e sexualidade engessadas e heteronormativas.

Outro fator que dificulta o reconhecimento dos LGBTT na escola é a prática dos próprios professores em relação aos estudantes, que quando não provocam atos de homofobia, se calam invisibilizando a temática e permitindo que a violência continue ocorrendo. Programas acadêmicos, governamentais e não-governamentais, contra a homofobia e a favor da promoção da cidadania LGBTT, podem contribuir fortemente para formar os docentes em prol do reconhecimento da diversidade sexual, diminuindo o impacto negativo da educação nas identidades não-heterossexuais.

Mesmo que a pesquisa não objetivasse a vida acadêmica universitária dos participantes, as narrativas expuseram uma facilidade de afirmação das identidades durante o período da faculdade. As justificativas dadas pelos sujeitos para este fenômeno vão desde a maturidade deles próprios ao se reconhecerem como detentores de identidades diferentes, até o fato de que os professores no ensino superior não estão tão ligados aos padrões heteronormativos. Ainda que não seja possível escapar totalmente das normas sociais, a universidade se apresenta como um espaço de maior reconhecimento das diferenças sexuais em relação à escola – na educação básica.

Durante as entrevistas, Jean e Daniela apresentaram suas impressões sobre a realidade da escola para o sujeito LGBTT, atualmente. Ambos, que atuam na docência – Daniela como pedagoga estagiária em uma escola coordenada por uma cooperativa, e Jean como educador em museu –, perceberam que aos poucos, as crianças e os adolescentes homossexuais ganham espaço – ainda tímido – para a afirmação de suas identidades não-heteronormativas na escola. Para eles, o preconceito tem diminuído, uma vez que há maior abertura para se discutir a diversidade sexual na sociedade, reverberando no espaço escolar. Em contrapartida, para Jean, Lea, e Rogéria, a escola ainda se configura como um espaço hostil e que não reconhece a transexualidade e a travestilidade como algo possível. A transgeneralidade ainda possui um alto grau de abjeção social, explicando a diferença entre o reconhecimento identitário homossexual e a invisibilidade das identidades trans e travesti.

Ainda que os sujeitos relatassem que sofreram atos homofóbicos dentro da escola, de alguma maneira eles desenvolveram estratégias para se manterem nesse espaço. Desde se unirem a sujeitos que fossem semelhantes a eles, até tomarem atitudes agressivas como forma de proteção, todos encontraram caminhos alternativos ao preconceito.

Em contrapartida, a escola constituiu-se como um importante ambiente de mediação identitária, uma vez que possibilitou a socialização entre os sujeitos LGBTT, promovendo o autorreconhecimento sexual e de gênero, resultando até mesmo no desenvolvimento das relações afetivas e sexuais entre eles.

Sendo assim, ainda que seja vista como um ambiente homofóbico, heteronormativo e produtor desigualdades, a escola possibilita o encontro de sujeitos de identidades sexuais não normativas, transformando-se em um espaço de autorreconhecimento e socialização.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

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

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2013.

ALMEIDA, G.; HEILBORN, M. L. Não somos mulheres gays: identidade lésbica na visão de ativistas brasileiras. **Revista Gênero**, Niterói, v. 9, n. 1, p. 225-249, 2008. Disponível em:

<<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/102/78>>. Acesso em: 17 set. 2013.

ALMEIDA, M. A.; DINALI, W.; FERRARI, A. Teorias e subjetividades queer: poder, resistência e corpo. In: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (Org.). **Foucault, Deleuze e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 105-131.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2014.

AMARAL, T. C. do. Travestis, Transexuais e mercado de trabalho: muito além da prostituição. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2013. Disponível em:

<<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2013/06/Travestis-transexuais-e-mercado-de-trabalho-muito-al%C3%A9m-da-prostitui%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014

ARAN, M.; MURTA, D. Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS - ABGLT. **Manual de comunicação LGBT**: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Curitiba: ABGLT, 2010. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/docs/ManualdeComunicacaoLGBT.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ABGLT. **Carta de princípios da Associação Brasileira de Gays,**

Lésbicas e Travestis. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/port/cartapric.php>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

ÁVILA, S.; GROSSI, M. P. Transexualidade e movimento transgênero na perspectiva da diáspora queer. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA HOMOCULTURA, 5., 2010, Natal, RN. **Anais...** Salvador: ABEH, 2010. Disponível em: <<http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/01/TRANSEXUALIDADE-E-MOVIMENTO-TRANSGENERO-NA-PERSPECTIVA-DA-DIÁSPORA-QUEER-Simone-Ávila-e-Miriam-Pillar-Grossi.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2013.

BAÍA, M. A. C.; ALMEIDA, J. P. S. de; PEREIRA, A. S. O beco da morte e outros espaços: narrativas juvenis sobre escola. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE JUVENTUDE BRASILEIRA, 5., 2012, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UNICAP, 2012. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-10.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BARBOSA, B. C. **Nomes e diferenças:** uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BENEDETTI, M. R. **Toda feita:** o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 144 p.

BENTO, B. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008. 181 p.

BENTO, B. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade. **Bagoas:** estudos gays, gênero e sexualidade, Natal, RN, v. 3, n. 4, p. 95-112, jan./ jun. 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art05_bento.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

BENTO, B. Luta globalizada pelo fim do diagnóstico de gênero? In: SANTOS, L. H. S. dos; RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida. Rio Grande: FURG, 2011. p. 89-108. Disponível em: <http://www.corpogeneroesexualidade.furg.br/arquivos/v_seminario_corpo_genero_sexualidade.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BERLANT, L.; WARNER, M. Sexo em público. In: MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael M. (ed.) **Sexualidades transgressoras:** na antologia de estudios queer. Barcelona: Icària, 2002. p. 229-257.

BEZERRA, G. F. Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar: sobre a SECADI. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina, PR. **Anais...** São Carlos, SP: ABPEE, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/ATO2-2013/AT02-001.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BOHM, A. M. **Os “monstros” e a escola**: identidade e escolaridade dos sujeitos travestis. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29931/000778482.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 144 p. (Ensaio geral, v. 1).

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003. 219 p.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, n. 248, p. 27833- 27841. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estados dos Direitos Humanos.

Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 2. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down007.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.

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

<http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei da Câmara nº 122, de 2006. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e dá outras providências. **Diário do Senado**, Brasília, DF, n. 224, p. 38854-38856, 15 dez. 2006. Disponível em:

<<http://legis.senado.gov.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=1886>>. Acesso em: 1 out. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Relatório Brasil Sem Homofobia – SEDH. Brasília, DF, [2007]. Disponível em:

<<http://www.prsp.mpf.mp.br/prdc/area-de-atuacao/dsexuaisreprod/Relatorio%20Brasil%20Sem%20Homofobia%20SEDH.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Brasília, DF, [2008], 64 p. Texto-base da conferência nacional de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais-1/catalogo/orgao-essenciais/secretaria-de-direitos-humanos/texto-base-da-conferencia-nacional-de-gays-lesbicas-bissexuais-travestis-e-transexuais/view>>.

Acesso em: 29 set. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria. Secretaria de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3**. Brasília, 2010. 218 p. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Decreto Legislativo 234/2011**. Susta a aplicação do parágrafo único do Art. 3º e o Art. 4º, da Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 1/99 de 23 de Março de 1999, que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Brasília, DF, 22 jun. 2011. Projeto arquivado em 02 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=505415>>. Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 5002/2013**. Dispõe sobre o direito à identidade de gênero e altera o artigo 58 da Lei 6.015 de 1973. 20 fev. 2013a. Em tramitação. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1059446&filename=PL+5002/2013>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 150, n. 150, p. 1-4, 6 ago. 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. **Diário da Justiça**, Brasília, DF, n. 89, p. 2, 15 maio 2013c. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/resol_gp_175_2013.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Processo de contas do exercício de 2012**. Brasília, DF, 2013d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14942&Itemid=1166>. Acesso em: 14 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013. Redefine e amplia o processo transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 150, n. 226, p. 25-30, 21 nov. 2013e. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.htm>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2012. Brasília, DF, 2013f. 101 p. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BRITZMAN, D. P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 153-172.

BUTLER, J. **Mecanismos psíquicos del poder**: teóricas sobre la sujeción. Madrid: Cátedra, [2001]. 213 p. (Feminismos, v. 68).

BUTLER, J. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006. 392 p.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 236 p.

CARRARA, S. et al. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT- São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006. 79 p. Disponível em:
<<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.ifch.unicamp.br.pagu/files/julio05.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

CARRARA, S.; VIANNA; A. R. B. Tá lá o corpo estendido no chão...: a violência letal contra travestis no Município do Rio de Janeiro. **PHYSIS**: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 233-249, 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/physis/v16n2/v16n2a06.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

CARVALHAR, D. L. **Relações de gênero no currículo da educação infantil**: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CAVALCANTI, M. P. de H. Gênero, educação & diversidade: sociabilidade das travestis nos ambientes educacionais na cidade de Maceió/AL. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011. Disponível em:
<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308232879_ARQUIVO_ArtigoCONLAB.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

CONDE, M. C. F. **O movimento homossexual brasileiro, sua trajetória e seu papel na ampliação do exercício da cidadania**. 2004. 350 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004. Disponível em: <http://pos-sociologia.cienciassociais.ufg.br/uploads/109/original_Michele.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2014.

CORREA, S. O percurso global dos direitos sexuais: entre “margens” e “centros”. **Revista Bagoas - Estudos gays**: gêneros e sexualidades, Natal, RN, v. 3, n. 4, p. 17-42, 2009. Disponível em:
<http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art01_correa.pdf> Acesso em: 7 dez. 2013.

DIAZ, G. A.; SOUZA, M. Bullying homofóbico: um nome “diferente” para a violência? In: FAZENDO GÊNERO, 9., Florianópolis, 2010. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010 Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278250298_ARQUIVO_artigo_fazendogeneroformatado4-7-2010ultimo.pdf>. Acesso em: 14 set. 2013.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. Poder e verdade. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. cap. 9, p. 202-228.

ELIAN, I. T.; BARBOSA, N. F. Movimento LGBTTT, contribuições e perspectivas para a educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2013/06/Movimento-LGBTT-contribui%C3%A7%C3%B5es-e-perspectivas-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

FACCHINI, R. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cad. AEL**, Campinas, v. 10, n. 18/19, p. 79-127, 2003. Disponível em: <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/73/75>. Acesso em: 28 fev. 2013.

FACCHINI, R.; FRANÇA I. L. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 82-105, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/41/466>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, C. Imprensa homossexual: surge o Lampião da Esquina. **Revista ALTERJOR**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-13, jan./ jul. 2010. Disponível em: <http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj1-a6/pdf_18>. Acesso em: 19 ago. 2013.

FERREIRA, M. O. V.; NUNES, G. H. L. Panorama da produção sobre gênero e sexualidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6147--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 405 p.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003. 153 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 295

p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, v. 7)

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 232 p. v. 2.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. 176 p. v. 1.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 291 p.

FRANÇA, I. L. **Cercas e pontes: o movimento GLBT e o mercado GLS na cidade de São Paulo**. 2006. 262 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-03092007-141155/pt-br.php>>. Acesso em: 29 set. 2013.

FRY, P. Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil. In: FRY, P. **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. cap. 4. p. 87-115.

GAMACHE, P.; LAZEAR, K. J. Asset-based approaches for lesbian, gay, **bisexual, transgender, questioning, intersex, two-spirit (LGBTQI2-S)**: youth and families in systems of care. Tampa, FL: University of South Florida, 2009. Disponível em: <<http://rtckids.fmhi.usf.edu/rtcpubs/FamExp/lgbt-mono.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

GAMSON, J. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 345-362.

GARCIA, M. R. V. Prostituição e atividades ilícitas entre travestis de baixa renda. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-256, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25783>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

GARCIA, M. R. V. Homofobia e heterossexismo nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 9., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABRAPEE, 2009. Disponível em: <<http://www.usp.br/nepaidsabia/images/BIBLIOTECA/PDF/apresentacoes/x%20congresso%20nacional%20de%20psicologia%20escolar.pdf>> Acesso em: 3 fev. 2014.

GESE/FURG. **Gênero e diversidade na escola: aperfeiçoamento modalidade a distância**. Rio Grande, 2012. Disponível em:

<http://www.sexualidadeescola.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=77>. Acesso em: 4 mar. 2013.

GRIGOLETO, J. M. Políticas públicas para homossexuais. In: SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1., 2010, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/1.JulianeGrigoletto.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

GREEN, J. N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX.** São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 541 p.

GUERRA, A. R. D. T. Conjugalidade, parentalidade, regulação da cidadania e direitos humanos de lésbicas, gays e transgêneros no Brasil. **Cenário**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 122- 136, dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.bce.unb.br/index.php/revistacenario/article/view/9905/7252>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: raízes históricas das teorias estruturais da narrativa.** Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HENRIQUES, R. et al. (Org.). **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Brasília: Secad/MEC, 2007. (Cadernos Secad, 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa de informações básicas municipais: perfil dos municípios brasileiros 2011.** Brasília, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2011/munic2011.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2014.

IRIGARAY, H. A. R.; FREITAS, M. E. de. Sexualidade e organizações: estudo sobre lésbicas no ambiente de trabalho. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 59, p. 625-641, out./ dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v18n59/a04v18n59.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

JORGE, M. R. (Coord.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 845 p.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Revista Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Natal, RN, v. 1,

n. 1, p. 145-166, jul./ dez. 2007. Disponível em:
<<http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01bagoas01.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004878.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

JUNQUEIRA, R. D. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009b. p. 161-193. Disponível em: <http://www.anis.org.br/letras_livres/capas/homofobia_e_educacao_introducao.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

JUNQUEIRA, R. D. Aqui não temos gays nem lésbicas: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**: revista de estudos gays, Natal, n. 4, p. 171-189, 2009c. Disponível em:
<<http://www.fafich.ufmg.br/educacaoemhomofobia/TextosSite/Aquinaotemosgaysnemesbicasestrategias.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./ dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/349/523>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

KOHAN, W. O. Subjetivação, educação e filosofia. **Perspectiva**, Florianópolis, v.18, n. 34, p.143-158, jul./dez. 2000. Disponível em: 20 mar. 2013.
<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10454/9815>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009a. p. 47-71. Disponível em:
<http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/homofobia_e_educacao.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009b. p. 9-13. Disponível em:
<http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/homofobia_e_educacao.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2013.

LONGARAY, D. A.; RIBEIRO, P. R. C. Problematizando os discursos científicos sobre a homossexualidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPÉC, 2009. Disponível em: 22 dez. 2013.
<<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/886.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 174 p.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9635/8865>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p.

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

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-93. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004878.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

MARSIAJ, J. P. P. Gays ricos e bichas pobres: desenvolvimento, desigualdade socioeconômica e homossexualidade no Brasil. **Cad. AEL**, Campinas, v. 10, n. 18/19, p. 129-149, 2003. Disponível em: <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/74/77>. Acesso em 11 jan. 2014.

MELLO, L. et al. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas: estudos gays, gênero e sexualidade**, Natal, RN, v. 6, n. 7, p. 99-122, jan./ jul. 2012. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art06_melloetal.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

MELLO, L.; AVELAR, R. B. de; MAROJA, D. Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil. **Soc. estado.**, Brasília, v. 27, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 dez. 2013.

MISKOLCI, R. Do desvio às diferenças. **Teoria & Pesquisa: revista de ciência política**, São Carlos, SP, v. 1, n. 47, p. 9-41, jul./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/43/36>>. Acesso em: 15 set. 2013.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 16., 2007,

Campinas. **Anais...** Campinas, SP: ALB, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Acesso em: 19 set. 2013.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, jun. 2009a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2013.

MISKOLCI, R. Violências Invisíveis. In: CARMEN S. T. et al. **Leituras de resistências**: corpo, violência e poder. Florianópolis: Mulheres, 2009b. v. 1. p. 265-289.

MOLINA, L. P. P. A homossexualidade e a historiografia e trajetória do movimento homossexual. **Antíteses**, Londrina, PR, v. 4, n. 8, p. 949-962, jul./ dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/7153/9668>>. Acesso em: 20 set. 2013.

NERY, João W. **Viagem solitária**: memórias de um transexual 30 anos depois. São Paulo: Leya, 2011. 336 p.

NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA LGBTTT DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - NUH/UFMG. **Educação Sem Homofobia**. 2009. Disponível em: <<http://educacaosemhomofobia.files.wordpress.com/2009/03/educacao-sem-homofobia-nuh-ufmg.pdf> 2009>. Acesso em: 1 mar. 2013.

OLIVEIRA, M. R. dos A.; MORGADO, M. A. Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-2357--Int.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

OLIVEIRA, R. M. Fronteiras invisíveis: gêneros, questões identitárias e relações entre movimento homossexual e Estado no Brasil. **Revista Bagoas - Estudos gays**: gêneros e sexualidades, Natal, RN, v. 3, n. 4, p. 159-170, 2009. Disponível em: <<http://incubadora.ufrn.br/index.php/Bagoas/article/view/481/405>>. Acesso em: 10 out. 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. F60-F69 Transtornos da personalidade e do comportamento do adulto. In: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10**: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. Décima revisão. São Paulo: Edusp. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f60_f69.htm>. Acesso em: 03 fev. 2014

PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.125-150.

PELUCIO, L. Mulheres com algo mais: corpos, gêneros e prazeres no mercado sexual travesti. **Revista Versões**, v. 03, p. 77-93, 2007. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/publique/media/mulherescomalgomais.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

PERELSON, S. Transexualismo: uma questão do nosso tempo e para o nosso tempo. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, jul./ dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaepos.org/arquivos/04/simoneperelson.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

PERES, W. S. Travestis: corpos nômades, sexualidades múltiplas e direitos políticos. In: SOUZA, L. A. F. de; SABATINE, T. T.; MAGALHÃES, B. R. de (Org.). **Michel Foucault**: sexualidade, corpo e direito. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 69-104. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/foucault_book.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2014.

PERFEITO, S. P. Ambientes escolares e sociais moldados pelo cyberbullying e suas consequências perante crianças e adolescentes. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 59-63, jan./ mar. 2012. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/audiencia_pdf.asp?aid2=308&nomeArquivo=v9n1a10.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2013.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceitos contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008. (Preconceitos, v. 5).

PRINCÍPIOS de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2013.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2013.

REIS, T. O movimento homossexual. In: FIGUEIRO, M. N. D. (Org.). **Homossexualidade e educação sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007. p. 89-91. Disponível em: <http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/HOMOSSEXUALIDADE_E_EDUCACAO_SEXUAL.pdf>. Acesso em: 24 set. 2013.

REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 maio 2014.

RIOS, R. R.; SANTOS, W. R. dos. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009. p. 133-159. Disponível em: <http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/homofobia_e_educacao.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

ROSO, A. et al. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 74-94, jul./ dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a05.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

ROZARIO, E. S. B. do. Movimento LGBT e lutas por políticas públicas: conquistas, desafios e lutas sociais LGBT. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011, São Luís, MA. **Anais...** São Luís, MA: UFMA, 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/QUESTOES_DE_GENERO_ETNIA_E_GERACAO/MOVIMENTO_LGBT_E_LUTAS_POR_POLITICAS_PUBLICAS_CONQUISTAS_DESAFIOS_E_LUTAS_SOCIAIS_LGBT.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2013.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993. 32 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

RUBIN, G. **Pensando sobre sexo**: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes. [200-]. Disponível em: <<http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/gaylerubin.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

RUBIN, G.; BUTLER, J. Tráfico sexual: entrevista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 157-209, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-100, jul./ dez. 1995. Disponível em: <<http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

SEDGWICK, E.K. A epistemologia do armário. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 28, p 19-54, jan./ jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2014.

SILVA, A. S. da. Memória, consciência e políticas públicas: as Paradas do Orgulho LGBT e a construção de políticas públicas inclusivas. **Revista Eletrônica de**

Psicologia Política, San Luis, Argentina, ano 9, n. 27, p. 127-158, nov./ dez. 2011. Disponível em: <<http://www.psicopol.unsl.edu.ar/abril2012-nota09-Memoria,%20conciencia%20y%20pol%EDticas%20publicas-el%20papel%20de%20las%20marchas%20del%20orgullo%20LGBT.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

SILVA, J. P. da; BARRETO, N. S. Violência escolar: problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. **Fórum Identidades**, Itabaiana, SE, v. 12, n. 2, p. 8-22, jul./ dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1883/1642>>. Acesso em: 14 set. 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 154 p.

SIMÕES, J. A. Antes das letrinhas: homossexualidade, identidades sexuais e políticas. In: CARMEN S. T. et al. **Leituras de resistências**: corpo, violência e poder. Florianópolis: Mulheres, 2009. v. 1. p. 215-242.

SOARES, A. S. F. A construção de identidade sexual: travesti, a invenção do feminino. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, BA, n. 2, p. 5-14, maio 2012. Disponível em: <<http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista2/01alexandre.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

SOUSA, P. J. de; FERREIRA, L. O. C.; SA, J. B. de. Estudo descritivo da homofobia e vulnerabilidade ao HIV/AIDS das travestis da Região Metropolitana do Recife, Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 8, p. 2239-2251, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n8/08.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

SPIZZIRRI, G.; AZEVEDO, R. N.; ABDO, C. H. N. Travestismo de duplo papel ou bivalente: considerações gerais. **Diagnóstico e Tratamento**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 29-32, 2011. Disponível em: <<http://files.bvs.br/upload/S/1413-9979/2011/v16n1/a1845.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (Orgs.). **Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: UFSM, 2008, p. 199-246.

TORO, G. V. R.; NEVES, A. S.; REZENDE, P. S. M. Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Psicologia: teoria e prática**, v. 12, n. 1, p. 123-137, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/2468/2333>>. Acesso em: 22 set. 2013.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2014.

VICENTE, L. M. D.; RIBEIRO, V. O. Apontamentos a respeito da criminalização da homofobia a partir da criminologia crítica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ABEH, 6., 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2012. Disponível em:

<http://www.abeh.org.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=96:vv007pdf&id=1:anais-abeh-2012&Itemid=87>. Acesso em: 30 set. 2013.

VIEIRA, T. M., MENDES, F. D. C.; GUIMARÃES, L. C. De Columbine à Virgínia Tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 2009, p. 493-501. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n3/v22n3a21.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2013.