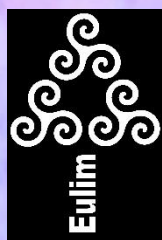


# **Gênero, diversidade sexual e educação**



**Gabriella Eldereti Machado**  
**Valeska Maria Fortes de Oliveira**  
**(Organizadoras)**



---

# **Gênero, diversidade sexual e educação**

---

Conselho Editorial Técnico-Científico Mares Editores e Selos Editoriais:

Renato Martins e Silva (Editor-chefe)  
<http://lattes.cnpq.br/4416501555745392>

Lia Beatriz Teixeira Torraca (Editora Adjunta)  
<http://lattes.cnpq.br/3485252759389457>

Ilma Maria Fernandes Soares (Editora Adjunta)  
<http://lattes.cnpq.br/2687423661980745>

Célia Souza da Costa  
<http://lattes.cnpq.br/6191102948827404>

Chimica Francisco  
<http://lattes.cnpq.br/7943686245103765>

Diego do Nascimento Rodrigues Flores  
<http://lattes.cnpq.br/9624528552781231>

Dileane Fagundes de Oliveira  
<http://lattes.cnpq.br/5507504136581028>

Erika Viviane Costa Vieira  
<http://lattes.cnpq.br/3013583440099933>

Joana Ribeiro dos Santos  
<http://lattes.cnpq.br/0861182646887979>

José Candido de Oliveira Martins  
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=5295361728152206>

Liliam Teresa Martins Freitas  
<http://lattes.cnpq.br/3656299812120776>

Marcia Tereza Fonseca Almeida  
<http://lattes.cnpq.br/4865156179328081>

Ricardo Luiz de Bittencourt  
<http://lattes.cnpq.br/2014915666381882>

Vitor Cei  
<http://lattes.cnpq.br/3944677310190316>

# Gênero, diversidade sexual e educação

1ª Edição

Gabriella Eldereti Machado  
Valeska Maria Fortes de Oliveira  
(Organizadoras)



Rio de Janeiro  
Eulim  
2018

Copyright © da editora, 2018.

Capa e Editoração

Mares Editores

Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião da editora.

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

Gênero, diversidade sexual e educação / Gabriella Eldereti Machado; Valeska Maria Fortes de Oliveira (Organizador). – Rio de Janeiro: Eulim, 2018.

280 p.

ISBN 978-85-93442-16-2

1. Orientação sexual. 2. Gênero e Sexualidade 3. Educação I. Título.

CDD 306.76

CDU 30

2018

Todos os direitos desta edição reservados à

Mares Editores e seus selos editoriais

Eulim é um selo editorial de Mares Editores

CNPJ 24.101.728/0001-78

Contato: [mareseditores@gmail.com](mailto:mareseditores@gmail.com)

ISBN 978-859344216-2



9

788593

442162

## Sumário

Apresentação.....	9
Movimentos conservadores em prol da “ideologia de gênero”: uma análise por meio de narrativas virtuais .....	15
A travestilidade em Juína – da construção do feminino aos espaços das ruas.....	44
Considerações pedagógicas sobre ensino de sociologia através da perspectiva de gênero .....	76
Gênero e educação: um estudo com base na perspectiva das estudantes da educação básica no município de Rolândia/PR. ....	106
Espaço (des) construtivo: o surgimento de um microterritório a partir das práticas homossexuais em ambientes públicos gratuitos .....	142
Inventando Possibilidades Pedagógicas em Sexualidade .....	166
Política, mídia e diversidade sexual: desafios para a sociedade do século XXI.....	189
“Porque hoje em dia muitos homens usam base”: Micropolítica, educação, gênero e sexualidade .....	217
Percepções de discentes da EJA sobre homofobia .....	239
Sobre os autores.....	275





## Apresentação

Em **“Movimentos conservadores em prol da “ideologia de gênero”: uma análise por meio de narrativas virtuais”**, uma das organizadoras desta coletânea Gabriella Eldereti Machado, sob orientação de Valeska Fortes de Oliveira insere o debate sobre gênero e diversidade que se propõe o E-Book. Nesta escrita é desenvolvida por meio das imbricações atuais em relação ao debate sobre as questões de gênero, mais especificamente pela denominada “ideologia de gênero”. Traz-se então como pano de fundo a *Internet*, com duas visões diferentes de dois *Sites* em relação aos temas, articulando com os referenciais teóricos utilizados. Busca-se problematizar esta conjuntura sobre gênero e prioritariamente o cenário das narrativas e memórias sobre o tema no contexto da *Internet*. No qual, pode-se concluir o pensamento desenvolvido aqui ressaltando a questão do local onde a narrativa é fundada. Pois, este testemunho sobre o tema é oriundo de um modo de ver sobre o mesmo, através do olhar moralmente construído de cada sujeito.

O artigo intitulado **“A travestilidade em Juína – da construção do feminino aos espaços das ruas”** por Denis Alves Farias, descreve os resultados da pesquisa etnográfica, realizada na cidade de Juína-MT, trazendo a relação de aprendizagem e convivência com algumas travestis do município, conhecendo suas histórias de vida, angústia, relacionamento com a família e sociedade. Analisamos como é construída a identidade feminina e seus convívios nas ruas, além de

estudos teóricos sobre o tema em sua historicidade e relações sociológicas. Com os resultados das pesquisas, buscou-se desconstruir-se a estigmatização e conceitos cristalizados a respeito das relações de gêneros.

O artigo **“Considerações pedagógicas sobre ensino de sociologia através da perspectiva de gênero”**, na autoria de Aline Oliveira Gomes da Silva, Daiane Aparecida Alves Gomes, Lais Regina Kruczeveski visa entender, a partir da experiência de professores de Sociologia do Ensino Médio, qual é o papel que a Sociologia ocupa atualmente no ambiente escolar com relação às discussões e práticas includentes que buscam conscientizar os alunos e alunas para uma sociedade que respeite a diversidade de gênero. Por meio desta reflexão será possível analisar os enfrentamentos para a desconstrução do sujeito masculino como referência predominante do ambiente escolar. Neste sentido, através da metodologia qualitativa recolhida por entrevistas presenciais e não presenciais, foi possível analisar estas experiências.

Em **“Gênero e educação: um estudo com base na perspectiva das estudantes da educação básica no município de Rolândia/PR”** de Aline Oliveira Gomes da Silva, Daiane Aparecida Alves Gomes, Lais Regina Kruczeveski tem como objeto de investigação a relação da Sociologia com a diversidade de gênero. Para problematizar o objeto partimos da perspectiva das concepções e experiências de uma professora e de alunas que estudam do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, no município de Rolândia. Diante dessas

questões, a pergunta-síntese que norteia este trabalho é: Qual o papel da Sociologia nas escolas de Ensino Médio diante da diversidade de gênero? A pesquisa parte do pressuposto de que a Sociologia tem importante função na produção de debates políticos, científicos, no esclarecimento, na criação e na difusão de teorias e práticas legitimadoras da sociedade.

No trabalho **“Espaço (des) construtivo: o surgimento de um microterritório a partir das práticas homossexuais em ambientes públicos gratuitos”** de Ivanio Folmer, Jean Ícaro Pujol Vezzosi, Ane Carine Meurer tem como objetivo analisar o surgimento de um microterritório segundo a relação entre sujeitos conectados a partir da identidade, no caso deste estudo, os homossexuais. Percebendo desta forma a trajetória social que esses sujeitos passaram e passam. Para tal, foi feito um estudo de relação entre o conhecimento geográfico e psicológico, na tentativa de associar este novo território com causas expressadas a partir das relações sociais historicamente acumuladas que estes sujeitos vivenciaram. A priori, esta pesquisa foi uma elaboração através de leituras sobre este tema, por autores que já contribuíram para o crescimento deste debate. Neste texto, chegamos ao entendimento de que são necessárias maiores pesquisas em torno destes sujeitos, afim de que surjam melhores condições de saúde integral, bem como construção de políticas que fortaleçam as boas relações humanas.

O artigo denominado **“Inventando Possibilidades Pedagógicas em Sexualidade”** de Rodrigo Bravin e Hiran Pinel pretende contribuir

para a discussão da sexualidade na escola e também narrar uma prática pedagógica na qual foi trabalhado o tema diversidade sexual com turmas do 3º ano do ensino em uma escola estadual do município de Viana – Espírito Santo, a partir de aulas expositivas e uso de um documentário. A perspectiva metodológica adotada foi qualitativa com o delineamento fundamentado na pesquisa-ação para desenvolvimento do trabalho e observação. Historicamente temáticas como sexualidade, religiosidade e raça vêm sendo tratadas de forma marginal nas práticas pedagógicas, pois a escola, em muitas situações, prefere esquivar-se de polêmicas, impondo verdades absolutas e imutáveis sobre o corpo e a existência. O trabalho realizado com alunos de terceiro ano do ensino médio possibilitou a reflexão e, para alguns, a mudança de posicionamento sobre a diferença e o respeito que todas as pessoas têm direito.

Em **“Política, mídia e diversidade sexual: desafios para a sociedade do século XXI”** de Nilton Moreira Souza e **Patrícia Rodrigues Chaves da Cunha**, tem como objetivo analisar as Paradas do Orgulho Gay, como uma nova forma de manifestação política que estabelece um novo repertório de ação para o movimento LGBTTT’S (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Simpatizantes) que nas últimas décadas se tornou objeto privilegiado do olhar de pesquisadores e cientistas sociais, passando a se constituir, efetivamente, num “Rizoma Social” que vem sendo problematizado, descrito, compreendido e explicado a partir das mais diversas perspectivas e análises. Embora sejam inegáveis as afinidades políticas

frente a estas questões de Gênero e Sexualidade em face ao horizonte de conflitos sociais, políticos e midiáticos, pois desde 1978 em meio ao processo de abertura política e da oposição à ditadura militar, a publicação do jornal mensal *Lampião da Esquina* voltado aos homossexuais, e as influências de movimentos políticos e sociais nacionais e o movimento gay-lésbicas internacional inspiraram a pauta política destes movimentos da sociedade civil. A metodologia adotada é a qualitativa, utilizando análise documental e bibliográfica além de imagens, como forma de demonstrar novos tipos de ação e releitura das atuações tradicionais do repertório dos movimentos sociais. A hipótese é que as ações se renovam porque os movimentos sociais vão além do reconhecimento de direitos, mas se pauta pela constituição de identidades e a garantia do processo de construção de políticas públicas para esta população no Brasil.

O artigo **“Porque hoje em dia muitos homens usam base”:** **Micropolítica, educação, gênero e sexualidade** de Carolina Mombach trás nas últimas duas décadas o gênero e a sexualidade vem sendo colocados em questão nas políticas de educação através de diretrizes que contestam a cishetronormatividade. Com efeito, movimentos reativos ocorrem com o intuito de corroborar a “verdade” da biologização e essencialização do gênero e da sexualidade. As práticas docentes estão imbricadas a estes jogos de verdade. Portanto, este artigo coloca em questão a potencialidade das micropolíticas nas práticas docentes em relação ao gênero e a sexualidade. Para isso, aposta na narrativa de trechos de diários de campo, utilizados na

experiência de estágio da autora, a que suscitou sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso. A partir destas narrativas serão realizadas problematizações sobre a potencialidade das micropolíticas na criação de outras lógicas e modos de vida.

O trabalho **“Percepções de discentes da EJA sobre homofobia”** na autoria de Luciano Pereira dos Santos discute na escola, assim como em outros espaços, a diversidade sexual é um tema permeado por tabus e preconceitos. Este trabalho tem como pretensão a reflexão sobre a homofobia no ambiente escolar, tendo como foco as percepções de alunos e alunas da EJA – Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública, localizada na periferia da cidade de Pelotas/ RS. Foi aplicado um questionário à 110 discentes, objetivando traçar o perfil, verificar os conhecimentos sobre sexualidades; juízos pessoais de moralidade; relações e contato com pessoas LGBTs. Em seus resultados, o trabalho aponta que os discentes, em sua maioria, não possuem conhecimentos sobre o assunto, os docentes não estão preparados para trabalhar o tema e, detecta a forte presença da homolesebobitransfobia no espaço escolar.

As Organizadoras

# Movimentos conservadores em prol da “ideologia de gênero”: uma análise por meio de narrativas virtuais

Gabriella Eldereti Machado<sup>1</sup>

## **Introdução**

A escolha do tema desta escrita se dá pelas imbricações atuais em relação ao debate sobre as questões de gênero, mais especificamente pela denominada “ideologia de gênero”. Que é um tema polêmico, que repercute na sociedade como um todo, na educação principalmente no empasse de barrar ou não a discussão de gênero, sexualidade e diversidade sexual nas escolas. Grupos de extremo conservadorismo com forte aporte religioso em seu discurso e posição sobre o tema; do outro lado, os coletivos militantes feministas, LGBTTT<sup>2</sup>, e outros que defendem a importância da discussão dos temas para uma educação mais igualitária.

O maior “confronto” desses grupos descritos acima ocorreu com a presença da estudiosa de gênero e outros temas a Filósofa americana Judith Butler, que vem ao Brasil proferir palestra sobre a situação dos conflitos de guerra na Palestina. Este retrato polarizado

---

<sup>1</sup> Química licenciada pelo IFAR-Campus Alegrete. Especialista em Educação Ambiental pela UFSM. Mestranda em Educação na UFSM, no Programa de Pós-Graduação em Educação, orientada pela professora Dra. Valeska Fortes de Oliveira ([vfortesdeoliveira@gmail.com](mailto:vfortesdeoliveira@gmail.com)). Contato: [gabriellaeldereti@gmail.com](mailto:gabriellaeldereti@gmail.com)

<sup>2</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros.

sobre as discussões da chamada ideologia de gênero teve seu marco de conflito mais acentuado durante esta ocasião, despertando o olhar para o tema, devido aos discursos do que é aceitável ou não.

Busca-se neste trabalho problematizar esta conjuntura sobre gênero e prioritariamente o cenário das narrativas e memórias sobre o tema no contexto da *Internet*. Pensando na insistência de colocar o tema em voga não para ter um consenso sobre o mesmo, ou um convencimento de sua relevância, mas sim para ser um provocador do diálogo sobre o tema, pois como destaca Marcia Tiburi (2015, p.5),

O diálogo não surge sem esforço. Um esforço que, de tão complexo, equivale ao método. Que, de tão difícil, equivale à resistência. Que, de tão potente, equivale à transformação social em seu nível mais estruturador.

Traz-se como pano de fundo a *Internet*, duas visões de dois *Sites* sobre os temas, articulando com os referenciais teóricos. Permeando Paul Ricoeur (1976; 1990; 1994; 2007). Os *Sites* escolhidos são o Justificando, que possui um viés progressista, e o *Site* Sempre Famílias, com um viés conservador. Escolhe-se o ciberespaço, pois é um local onde os sujeitos contam suas histórias, publicam suas opiniões, deixando um registro potente para análise do nosso tempo, de nossas memórias em rede, como menciona Máгда Cunha (2016, p.55):



As investigações a respeito da memória envolvem tradicionalmente uma perspectiva linear, considerando passado, presente e futuro e a observação destes tempos exatamente no lugar onde ocorreram. As memórias pessoais também foram tratadas, em certa medida, de forma individual, como experiências vividas apenas por uma pessoa, fazendo parte da sua história de vida. Com o surgimento e apropriação das redes sociais na internet, esta forma de investigar e considerar a memória passa por um processo de complexificação.

Pode-se então identificar dimensões sobre a memória articuladas em rede sobre temas que possuem um significativo debate, pois a leitura nas redes nos possibilita encontros com o tempo presente, o tempo em rede. Esta escrita está organizada em capítulos, intitulados: Para começo de conversa: ideologia de gênero na roda do debate; O espaço virtual e a produção de narrativas e memórias; Considerações sobre as narrativas digitais apresentadas; Considerações finais.

### **Ideologia de gênero na roda do debate**

Para início de conversa, vamos às definições sobre o que é a ideologia de gênero segundo a visão colocada na matéria de cada *Site*. Essas páginas possuem comentários em relação à matéria, esses comentários serão discutidos mais adiante nesta escrita.

O *Site* Justificando, trás em sua matéria que o debate sobre ideologia de gênero tem origem na percepção de diferentes lugares

sociais sobre o lugar que ocupam homens e mulheres na sociedade. Desse modo, desenvolvem-se teorias de gênero, que buscam desnaturalizar os comportamentos e condutas instituídas a cada sexo, demonstrando que não são frutos biológicos, mas são construções culturais do “ser homem e do ser mulher”. Com isto, menciona que ideologia é o termo que designa um conjunto de ideias e convicções sociais e ou políticas sobre algo. Caracterizando o pensando de um indivíduo, grupo e movimento. Porém, ao senso comum, trivialmente a ideologia é designada para referir-se a situações nos quais pessoas são influenciadas a tomar certas atitudes, ou a pensar de certo modo.

O *Site* Sempre Famílias, menciona em sua matéria que a maior dificuldade em relação ao tema é identificar dentre os múltiplos significados o que realmente seja gênero. O que no senso comum é algo relacionado ao sexo, no contexto de diferenciar o masculino e o feminino, porém, para correntes do feminismo o termo toma um lugar político. Trazem também a questão da neurociência, muito utilizada por alas conservadoras para descaracterizar a importância do tema, e mostram o caso de um documentário de 2011 da Noruega que segundo o *Site* abalou a credibilidade dos teóricos de gênero. Onde o Conselho Nórdico de Ministros, da Suécia, Noruega, Dinamarca, Finlândia e Islândia, suspendem os financiamentos ao Instituto Nórdico de Gênero, após a exibição do documentário que questionou os fundamentos científicos dessa linha de pesquisa.

Nessa discussão é fundamental a contribuição dada por Ricoeur (2007) quando discute o conceito de ideologia, que denomina como o fenômeno da ideologia. Ricoeur associa a manipulação da memória ao fenômeno da ideologia, onde menciona que isso é resultado da “[...] intervenção de um fator inquietante e multiforme que se intercala entre a reivindicação de identidade e as expressões públicas da memória” (2007, p.95). Assim, Ricoeur (2007, p. 95) menciona sobre a ideologia como sendo:

O processo ideológico é opaco por dois motivos. Primeiro, permanece dissimulado; diferentemente da utopia, é inconfessável; mascara-se ao se transformar em denúncia contra os adversários no campo da competição entre ideologias: é sempre o outro que atola na ideologia. Por outro lado, esse processo é extremamente complexo.

Posteriormente a contextualização do tema permeando o fenômeno da ideologia é ampliada, mas cabe ressaltar que a ideologia legitima a autoridade da ordem ou do poder, no sentido de formular uma relação hierárquica entre governantes e governados (RICOEUR, 2007). De fato isto é coerente, pois ao aproximarmos o fator da produção do pânico moral em relação ao tema é cabível esse sentido relacional descrito anteriormente por Ricoeur. Mas como o pânico moral é produzido?

O pânico moral ao ser produzido tem sua projeção ligada e dependente dos meios de comunicação, sendo o caminho para sua produção. Ou seja, como trás Sílvia Gomes (2013, p. 188):

Há autores que atribuem aos meios de comunicação a responsabilidade pela construção de “dramas públicos” – ou de acordo com a nomenclatura preferida por outros autores “pânico moral” – relacionados com o crime e a justiça, assentes em construções narrativas mediáticas, cujo propósito é o de suscitar adesão emocional por parte do público.

E quando o assunto é gênero e sexualidade, a produção do pânico moral acentua-se muito, principalmente em nossa sociedade, que é dependente de *Tabus*, preconceitos, e uma tremenda interferência da religião (entenda-se como igrejas) em todos os setores, Estado, educação, economia, e até no corpo das mulheres quando o assunto é aborto, trazendo um exemplo. Podemos compreender o porquê do pânico moral e do controle social aparecer fortemente quando temas de gênero estão em pauta no seguinte trecho que Richard Miskolci (2007, p. 105) destaca:

Considerava-se que a então chamada “inversão sexual” constituía uma ameaça múltipla: à reprodução biológica, à divisão tradicional de poder entre o homem e a mulher na família e na sociedade e, sobretudo, à manutenção dos valores e da moralidade responsáveis por toda uma ordem e visão de mundo. Essas razões levaram os saberes psiquiátricos e as leis a colocarem o homossexual

no grupo dos desviantes, ao lado da prostituta, do criminoso nato e daquele que talvez fosse seu parente mais próximo: o louco.

No Brasil tem-se uma forte preocupação com a “destruição” da família quando o assunto é discussão sobre gênero, sexualidade e diversidade. Mas não se pensa nisso quando temos o conhecimento dos dados sobre a violência contra as mulheres, somos o País que mais mata transexuais e travestis no mundo, sabe-se que o pesadelo da pedofilia começa em casa, 70% dos casos ocorreram em casa e não em museus. Então fica o questionamento, será mesmo que a educação deve deixar de fora as questões de gênero? Deixando de lado vamos conviver ainda mais com uma sociedade machista, patriarcal, e de abusos. Esse discurso dos defensores da família é hipócrita, oportunista, e ideológico, não podemos esquecer-nos disso.

Assim, o conceito de pânico moral nos ajuda a compreender esses embates medievais que temos, pois permite lidar com esses processos sociais no qual predominam o temor da mudança social. O foco no medo a discutir gênero está focado na regulação dos comportamentos socialmente aceitos, e por isso a condenação e a violência se sobressaem. Pensar o empoderamento feminino, os direitos ao casamento homoafetivo, o respeito à diferença na escola e na sociedade como um todo, a punição aos abusadores, são pautas relevantes das questões de gênero, isso abala profundamente o setor conservador.

## **Problematizando gênero como instituição social**

Agrega-se a problematização do tema o campo de estudos do Imaginário Social, no pensamento de Cornelius Castoriadis (1982), e nesse sentido, pensando a instituição da sociedade, suas regras e normas de conduta, compreendendo essas instituições e o modo como se constituem simbolicamente. Dessa forma, a compreensão da instituição da sociedade se dá por meio da problematização da relação do instituído e do instituinte, como aponta Castoriadis (1982), pois as relações dos indivíduos na sociedade instituída são fruto de instrumentos sociais e históricos que estabelecem a forma de ser no convívio social.

Com destaque a alguns processos instituídos como os padrões do ser homem e do ser mulher, que representam elementos que significam as instituições patriarcado ou a heteronormatividade no sentido de apontar e orientar o que se entende como sendo o “normal” ou normatividade quando se pensa em gênero. Já os processos instituintes se movimentam de diversas formas, que podem ser construções positivas ou não dependendo do parâmetro de cada sujeito.

Como por exemplo, fica perceptível na questão da atuação do corpo como um manifesto político em relação ao gênero instituído, no caso das travestis, transgêneros; ou na representação do feminino pelas *drag queens*; ou ainda na (des)construção das relações do

patriarcado pelo feminismo, como processos instituintes positivos, que trazem mudanças significativas. Mas esses processos também podem ser representados de forma negativa, ousando citar alguns exemplos, como no caso da “cura gay”; ou na criminalização do aborto; e o destaque para a volta de movimentos de cunho fascistas.

Explicam-se esses processos que ocorrem na medida em que o instituído e o intituente se desenvolvem através do Imaginário Radical, devido à imaginação radical e sua representação através da criação, de outras formas de ser ou atuar a partir da sociedade já instituída. Onde segundo Castoriadis (1982, p.414) em relação a este processo “o imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição – criação de significações imaginárias sociais e da instituição; da instituição como “presentificação” destas significações e destas significações como instituídas”.

Logo, a sociedade nada mais é que uma instituição, e enquanto isso possui também a capacidade de autocriação e auto alteração, como resultado da ação do imaginário radical no sentido instituinte (CASTORIADIS, 1987-1992). Como Castoriadis (1987-1992, p. 121) discute a seguir, contemplando a relação do imaginário radical, o instituinte e instituído:

O autodensenvolvimento do imaginário radical como sociedade e como história – como o social-histórico – faz-se e só pode fazer-se em e pelas duas dimensões do *instituinte* e do *instituído*. A *instituição*, no sentido fundador, é criação

originária do campo social histórico – do coletivo anônimo – que ultrapassa como *eidos*, toda a “produção” possível dos indivíduos ou da subjetividade. O indivíduo – e os indivíduos – é instituição, instituição de uma vez por todas e instituição cada vez diferente, em cada sociedade diferente. É o pólo a cada vez especificado da imputação e da atribuição sociais normalizadas, sem o que não pode haver sociedade.

Compreendemos que o imaginário social instituído é fruto da solidificação das instituições e significações imaginárias existentes. Podendo assegurar a continuidade da sociedade, como trás Castoriadis (2004, p.130) devido “a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las”.

Essas instituições são compostas por *um magma de significações imaginárias sociais*, no qual Castoriadis (1982, p.389) diz que magma é tudo que pode ser dado, como “representação, natureza, significação”, no sentido do indivíduo, são os componentes que o constitui. Desse modo, Castoriadis (1982, p.411) em relação às significações trás:

As significações não são, evidentemente, o que os indivíduos se representam consciente ou inconsciente, ou aquilo que eles pensam. Elas são aquilo, mediante e a partir do que os indivíduos são formados como indivíduos sociais, podendo



participar do *fazer* e do representar/dizer social, podendo representar, agir e pensar de maneira compatível, coerente, convergente mesmo se ela é conflitual [...].

É dessa forma, que nessa concepção teórica cada sociedade se institui, dentro de sua criação de mundo, concretizando seu próprio modo de representar. Os indivíduos como parte da sociedade são também criação da mesma, como trás Castoriadis (1997, p.4) “no hay oposición entre el individuo y la sociedad, el individuo es una creación social, al vez en tanto tal y en su forma social histórica dada cada vez”. Assim, a constituição dos sujeitos se dá em um processo de fabricação social, no qual dispositivos sociais atuam para fins de preservar e ou reproduzir as instituições sociais existentes (CASTORIADIS, 1987-1992).

Considera-se necessário contextualizar sobre os estudos de gênero na concepção de algumas autoras para contribuir a esta discussão. Contando com apontamentos dos estudos de Davis (1982); Scott (1995); Butler (2003); Preciado (2011); Louro (1997).

Angela Davis (1982), trás a questão de gênero e raça como categorias que estão associadas, que possibilitam o entendimento do feminismo como algo dependente dessas categorias. O racismo é um ponto de extrema importância para compreensão do que Davis nos mostra, e para isto, ela recorre à história para contextualizar a figura da mulher negra no período da escravidão Americana, e o quanto este período determinante para configuração do movimento

feminista, predominantemente feito por mulheres brancas (DAVIS, 1982). Como complementa Davis (1982, p.16) sobre a construção do movimento feminista nesse contexto:

Enquanto a ideologia do feminismo – um subproduto da industrialização – foi popularizada e disseminada através das novas revistas de mulheres e novelas românticas, as mulheres brancas foram vistas como habitantes de uma esfera cortada do domínio do trabalho produtivo. A clivagem entre a casa e economia pública, trazida pelo capitalismo industrial, estabeleceu a inferioridade feminina mais firmemente do que nunca antes. “Mulher” tornou-se um sinónimo da propaganda prevalecente de “mãe” e de “dona-de-casa”, e ambas “mãe” e “dona-de-casa” eram uma marca fatal de inferioridade. Mas entre as escravas negras, este vocabulário não tinha lugar. Os arranjos económicos da escravatura contradiziam a hierarquia do papel sexual da nova ideologia. As relações de homem mulher dentro da comunidade escrava não estavam conformadas com o modelo ideológico dominante.

Os estudos de Scott (1995) trazem as questões de gênero para além do universo simbólico no qual a sociedade está organizada. Destaca que o gênero é concebido como uma construção social, pois se cria papéis sobre a identidade de homens e mulheres, como menciona Scott (1995, p.7) “é uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres”. Assim, o gênero pode ser definido como um elemento constituído pelas relações sociais, baseado nas diferenças sexuais, que

abarcam diversas relações de poder, permitindo romper com estruturas conceituais nos estudos sobre gênero.

As questões de gênero nos estudos de Butler (2003) buscam descrever como um fato histórico a oposição construída em relação ao sexo e gênero, e assim fornecer mecanismos de problematização sobre os parâmetros compulsórios de sexo, gênero, e a partir disto menciona o gênero produz significados. Ressalta o exemplo das travestis e transexuais, como representações de gênero que desvinculam-se subversivamente da ordem instituída de estereótipo socialmente “aceitável”. Nesse sentido, Butler (2003) menciona que a representação torna-se parte de um processo político de visibilidade das minorias. Porém também toma a função normativa, pois reflete a desigual produção social sobre gênero, porque representações que fogem do caráter homem/mulher não possuem a mesma relevância (BUTLER, 2003).

Quando se refere às travestis e transexuais como representações subversivas de gênero, essa concepção é explicada através da *teoria da performatividade*, fundamentada nos estudos de Simone Beauvoir, pensando que o gênero se posiciona num sistema permeado por relações sociais e instituídas, constituindo-se como temas tabu, como reflete Butler (2003, p.18) a performatividade não pode ser entendida como um ato único, mas sim “como a prática reiterativa e referencial mediante a qual o discurso produz os efeitos que nomeia”.

Já Preciado (2011) trás o enfoque da questão de gênero a partir dos estudos sobre a Teoria Queer, numa crítica a normatização dos corpos e sexualidade inspirada em Michel Foucault, como menciona a autora (2011, p.12) “a análise Foucaultiana da sexualidade é muito dependente de certa ideia de disciplina no século XIX”. Neste contexto os estudos Queer são uma maneira de quebrar paradigmas nas questões de gênero, propondo um caminho para isto, sendo através da contrassexualidade, podendo ser entendida como um conjunto de categorias de identidade dos sujeitos que não seguem o padrão heterossexual ou do binarismo homem/mulher. Conceitua gênero como:

O gênero não é o efeito de um sistema fechado de poder nem uma ideia que recai sobre a matéria passiva, mas o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos (da medicina à representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que serão o objeto de uma reapropriação pelas minorias sexuais. (PRECIADO, 2011, p.14)

Pois, entende que o corpo e as minorias divergem quando o assunto é a normatização de/do gênero, e a teoria Queer torna-se um espaço de criação provocando a (des)construção, (des)caracterização da heterossexualidade, ou seja, é um movimento de resistência aos processos de instituição do que é “normal”. Nesse sentido, torna-se relevante o conceito de “Contrassexualidade” criado por Preciado (2017, p.21), onde menciona que:

A contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza pelo contrário, é mais o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros. A contrassexualidade é. Em primeiro lugar: uma análise crítica da diferença de gênero e de sexo, produto do contrato social heterocentrado, cujas performatividades normativas foram inscritas nos corpos como verdades biológicas (Judith Butler, 2001). Em segundo lugar: a contrassexualidade aponta para a substituição desse contrato social que denominamos Natureza por um contrato contrassexual.

No Brasil, destacam-se os estudos de Louro (1997), no qual menciona que o conceito de gênero deve relacionar-se com a história do movimento feminista contemporâneo, para conseguir entender como funciona a constituição da identidade dos sujeitos (LOURO, 1997). Pensando nisto, Louro (2001) propõe a inserção dos estudos queer no contexto problematizador no espaço da escola, pois o queer sinaliza um sentido de contestação ao que está instituído, segundo a autora (2001, p. 550) “a teoria queer permite pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”.

### **O espaço virtual e a produção de narrativas e memórias**

Ricoeur (2007) ao teorizar sobre a memória dedica uma extensa obra sobre o assunto, dessa forma, busca-se trazer alguns

aspectos sobre a memória. Menciona como um elemento da memória a lembrança, esta se configura como um perigo a memória, pois acarreta o esquecimento que prejudica manter as funções sociais, propõe então a memória como uma espécie de equilíbrio entre a lembrança e o esquecimento (RICOEUR, 2007). Nesse sentido, Ricoeur (2007, p. 448) ressalta que “não é mais o esquecimento que a materialidade põe em nós, o esquecimento por apagamento dos rastros, mas o esquecimento por assim dizer de reserva ou de recurso”.

Sobressai-se nesse contexto o rastro, que como aponta Ricoeur (2007, p.434) ele reside “[...] no presente. Nenhum deles exprime ausência, muito menos anterioridade”, faz pensar em um rastro de memória virtual, as memórias no espaço virtual são movimentadas em diversos tempos, estará no presente, ao mesmo tempo que no outro dia está no passado, e ao ser acessada novamente retorna ao presente, permeando seu rastro. Pois, segundo Ricoeur (1989, p.195) o rastro se compõe quando “uma ação deixa um “rastro”, põe sua “marca”.

Em sua obra “A memória, a história e o esquecimento” (RICOEUR, 2007), dá sequência a discussão sobre o rastro, onde alerta o esquecimento e o apagamento do mesmo, mencionando que de forma clínica o esquecimento é uma distorção da memória, e pode-se referir como distorção quando esse processo de esquecimento ameaça a memória, mesmo sendo parte da mesma. Dessa forma, a

importância da narrativa está no fato de articular “as lembranças no plural e a memória no singular, a diferenciação e a continuidade” (RICOEUR, 2007, p. 108).

Quando Ricoeur (1994) teoriza sobre a narrativa, propõe a articulação da mediação entre o tempo e a narrativa na construção dos três modos miméticos para a tessitura desse processo. Em vista disso, descreve-se brevemente sobre cada Mimese. Em relação à Mimese I, menciona que a intriga é um elemento que a constitui, pois considera-se que sua composição seja através da pré – compreensão do mundo e da ação (RICOEUR, 1994). Considera a intriga como uma forma de imitação da ação, mas que possui a capacidade de identificar as mediações simbólicas da ação, que comportam marcas estruturais, simbólicas e temporais que permitem que a narrativa ocorra (RICOEUR, 1994).

Como trás Ricoeur (1994, p.90),

De um lado, qualquer narrativa pressupõe, da parte do narrador e de seu auditório, uma familiaridade com termos tais como agente, fim, meio, circunstância, socorro, hostilidade, cooperação, conflito, sucesso, fracasso, etc... [...] De outro lado, a narrativa não se limita a fazer uso de nossa familiaridade com a trama conceitual da ação. Acrescenta a esta os traços *discursivos* que a distinguem de uma simples sequência de frases de ação.

Então, a mimese II como menciona Ricoeur (1994, p.101) “abre-se o reino do *como-se*”, entrando a questão da ficção, onde (1994, p. 102) “A palavra ficção está então livre para designar a configuração da narrativa de que a tessitura da intriga é o paradigma, sem dar atenção às diferenças que só concernem à pretensão à verdade das duas classes de narrativa”. Assim, a mimese II, possui a função de ser mediadora, pois compreende a história e os acontecimentos ou episódios.

Na mimese III é o local onde a narrativa é, segundo Ricoeur (1994, p.110), “restituída em seu tempo do agir e do padecer”. Ou seja, esta marca a junção do mundo que está descrito no texto com o mundo no qual o leitor ou ouvinte narra. Sendo, como diz Ricoeur (1994, p.110), “A intersecção, pois, do mundo configurado pelo poema e do mundo no qual a ação efetiva exhibe-se e exhibe sua temporalidade específica”.

Nesse sentido, a narrativa do contexto moralmente apresentado nos *Sítes* tem sua relação com o testemunho de cada sujeito sobre o que é apresentado. Segundo Ricoeur, (2007, p.170) “Com o testemunho inaugura-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental”. Ou seja, o testemunho tem várias utilidades quando se pensa a memória arquivada, assim percorre o percurso epistemológico onde representa o passado através de narrativas, artifícios retóricos e imagens (RICOEUR, 2007).



A constituição do testemunho ocorre na articulação da asserção da realidade factual do acontecimento, onde a cena vivida é descrita por meio da narrativa; e a autenticação da declaração por meio da experiência do autor que relata (RICOEUR, 2007).

Desse modo, são apresentados a seguir os comentários em relação a cada matéria dos dois *Sites* utilizados. Serão organizadas em quadros, sem identificação dos sujeitos, denomina-se essa etapa de Narrativas virtuais I e II. A análise e discussão das mesmas serão feitas posteriormente.

Quadro 1 – Narrativas virtuais I: *Site* Justificando<sup>3</sup>

Comentário 1	<i>É realmente necessário lembrar que "a hierarquização de diferenças é o primeiro passo para a produção de injustiças" e que ao utilizar o termo ideologia, essa discussão (se é que já evoluiu para isso) que se tem visto tanto por aí já começa produzindo injustiças.</i>
Comentário 2	<i>Não. Se ela fizer isso irá se "deparar" com a verdade: Sexos: macho e fêmea. Gênero: Homem e mulher. Ou seja: sexo masculino é homem. Sexo feminino é mulher. Ela é um exemplo disso. Ou será que é um homem? Ou os dois? ou um avestruz? Biologia, é ela quem determina a regra. Qualquer outra manifestação sexual, será transtorno psicológico, com exceção do</i>

<sup>3</sup> Manteve-se a digitação original dos comentários.

	<i>hermafroditismo. Nenhuma ideologia pode modificar a CIÊNCIA Biologia. Negar isso é pura "viadagem."</i>
Comentário 3	<i>Se fosse assim como esta bacharelada fala, seria maravilha, mas sabemos e temos experiências com crianças e mesmo adolescentes e adultos que não é assim. Primeiro tem que educar os educadores, para depois eles passarem para seus alunos o que aprenderam. O que eu defendo é que Deus criou macho e fêmea, ou homem e mulher. E mudar isso é pecado. Não concordo com banheiros públicos sejam unissex.</i>

Fonte: Autora, a partir dos comentários expressos nas páginas.

#### Quadro 2 - Narrativas virtuais II: Site Sempre Família

Comentário 1	<i>O problema não são os viados e "viadas", mas sim a viadagem. Querer empurrar isso goela abaixo dos demais é um absurdo. Como devemos criar nossos filhos?! Como uma folha em branco?! Com q idade eles terão discernimento pra decidir q sexo q eles têm?! Devo eu comprar bonecos e bonecas invés de uma bola de futebol? Tnc.</i>
Comentário 2	<i>A *disforia* de gênero é a discrepância entre a anatomia sexual e a identidade sexual (como a pessoa se sente), uma realidade tão presente como a realidade de que eu sou canhoto. Já a *ideologia* de gênero afirma que a identidade sexual não é influenciada de modo algum pela biologia, mas se trata de mera imposição de expectativas sociais. Tal pensamento teórico rejeita</i>

	<p><i>totalmente as pesquisas biológicas e suas evidências sobre a diferença inata de interesses e comportamentos entre os dois sexos: <a href="https://youtu.be/G0J9KZVB9FM?t=33m50s">https://youtu.be/G0J9KZVB9FM?t=33m50s</a></i></p> <p><i>Trata-se de uma ideologia *voluntarista*, pois usa da vontade para alienar a consciência da realidade, induzindo ao engano. Eis o que querem fazer com nossas crianças, nas escolas, por meio da Base Nacional Comum Curricular.</i></p>
Comentário 3	<p><i>A pesquisa da reportagem deixou o “rei nu”. Como esses pesquisadores em “ciência social” são arrogantes, ignorantes e fascistoides!!! Ideologia de gênero na forma como eles pensam é uma violência brutal à formação de pessoas e deveria ser criminalizada.</i></p>

Fonte: Autora, a partir dos comentários expressos nas páginas.

### Dados obtidos

Percebe-se nos comentários denomino como narrativas digitais a forte relação entre a linguagem e o discurso ao qual se identifica o sujeito que escreveu. Percebe-se que as narrativas contra ou que colocam – se de um modo opositor buscam trazer elementos que descaracterizam o contexto do tema, mas não apresentam – se como sujeitos que possuem conhecimento sobre o tema. Quando pensa – se a relação da linguagem e do discurso sobressai – se elementos para observação, como menciona Ricoeur (1976, p. 15):

Uma mensagem é individual, o seu código é colectivo. [...] A mensagem e o código não pertencem ao tempo da mesma maneira. Uma

mensagem é um evento temporal na sucessão de eventos que constituem a dimensão diacrónica do tempo, ao passo que o código está no tempo como um conjunto de elementos contemporâneos, isto é, como um sistema sincrónico. Uma mensagem é intencional; é intentada por alguém. O código é anónimo e não intentado.

Nesse contexto, a interpretação hermenêutica do texto pode orientar na medida em que a linguagem é um caminho dentro da teoria de interpretação (RICOEUR, 1976). A autonomia semântica do texto se mantém orientada pela dialética da significação nesse contexto hermenêutico, ou seja, como trás Ricoeur (1976, p.41):

O conceito de autonomia semântica é de imensa importância para a hermenêutica. A exegese começa com ele, isto é, desdobra os seus procedimentos dentro da circunscrição de um conjunto de significações que destruíram a sua ancoragem na psicologia do autor. Mas a despsicologização da interpretação não implica que a noção de significado autoral tenha perdido a sua significação.

Assim, a manifestação do discurso se dá através da escrita, como um processo no qual Ricoeur (1976, p.37) destaca: “O que acontece na escrita é a plena manifestação de algo que está num estado virtual, algo de nascente e incoativo, na fala viva, a saber, a separação da significação relativamente ao evento”. A reflexão que o autor trás em relação ao entendimento hermenêutico de um texto,

que também se aplica a compreensão dos discursos que são trazidos acima, é complementado nesta ideia de Ricoeur (1976, p. 54-55):

O problema da escrita torna-se um problema hermenêutico quando se refere ao seu pólo complementar, que é a leitura. Surge então uma nova dialética, a da distanciação e apropriação. Por apropriação entendo a contrapartida da autonomia semântica, que separou o texto do seu escritor. Apropriar-se é fazer “seu” o que é “alheio”. Porque existe uma necessidade geral de fazer nosso o que nos é estranho, há um problema geral de distanciação.

Ou seja, a compreensão do texto depende de um processo de descoberta dos sentidos do discurso e do movimento que o texto toma. Em relação às narrativas virtuais, sobressai – se os discursos no movimento que leva ao fenômeno ideológico que subsidia cada um. Nesse momento, agregasse a análise do fenômeno ideológico pelo olhar de Ricoeur (1990), no qual apresenta três etapas de constituição do fenômeno.

Inicia trazendo a função geral da ideologia, no qual a partir dos estudos de Max Weber, onde a ação social é utilizada como suporte para as modificações ao comportamento do outro, como diz Ricoeur (1990, p.68) este processo “Está ligado à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e encenar”. Dessa forma, o fenômeno ideológico aparece quando, segundo Ricoeur (1990, p.67):

[...] há ação social quando o comportamento humano é significativo para os agentes individuais e quando o comportamento de um é orientado em função do comportamento do outro. A ideia de relação social acrescenta a esse duplo fenômeno de significação de ação e de orientação mútua a ideia de uma estabilidade e de uma previsibilidade de um sistema de significações.

O fenômeno ideológico começa por meio de alguns aspectos, que são: domesticação, lembrança, consenso sobre algo, convenção e a racionalização. Que juntos impulsionam uma ação mobilizadora que justifica algo, ou alguma coisa. Pois, como diz Ricoeur (1990, p.68) “Ela é movida pelo desejo de demonstrar que o grupo que a professa tem razão de ser o que é”. Por isso temos o caráter dóxico da ideologia, que é fundamentado no sentido de afirmar algum slogan, alguma ideia ou opinião como a correta, ou como aquela a ser recusada.

O segundo conceito de ideologia aparece ligado à questão da autoridade como elemento fundamental para constituição de um grupo (RICOEUR, 1990). Alguém nesta posição orienta os demais sujeitos ao que deve – se pensar sobre algo, não deixando de ser um ato político, não no sentido partidário, mas no sentido do convencimento de que algo é bom ou ruim.

O terceiro ponto em relação ao fenômeno ideológico é a função de deformação, no qual Ricoeur baseia – se nos estudos marxistas em relação às classes sociais para contextualizar suas considerações. Onde menciona que (1990, p.73) “O fato decisivo é que

a ideologia é definida ao mesmo tempo por seu conteúdo. Se há inversão, é porque certa produção dos homens, enquanto tal, é inversão”.

Atualmente a inversão da lógica dos direitos humanos está ao alcance de um *clique*, de um *login*, de uma rede social. O que se vê é um grave déficit de formação e informação séria sobre o assunto, educação na raiz do problema chamado ignorância fundamentalista. As instituições como religião e Estado difundem um discurso falacioso sobre o assunto, como diz Tiburi (2015, p. 65) tenta – se “[...] convencer populações de que gênero em si mesmo não é um assunto, mas uma prática de inversão do sentido sexual por meio da qual se imporia uma absurda ditadura queer, trans, gay, homossexual”.

Essa realidade de opressão é difundida com muita facilidade nos espaços virtuais, devido à ilha digital no qual estamos presos. Pois, a visão do outro, e do que o outro representa é talvez o ponto central quando busca – se compreender o discurso presente nas narrativas. Como trás Ricoeur (2007, p.94) “É um fato que o outro, por ser outro, passa a ser percebido como um perigo para a identidade própria, tanto a do nós como a do eu”.

## **Concluindo**

Assim, pode-se concluir o pensamento desenvolvido nesta escrita ressalta a questão do local onde a narrativa é fundada. Pois, esta e consequentemente o testemunho sobre o tema é oriundo de

um modo de ver sobre o mesmo, através do olhar moralmente construído de cada sujeito. Mas, o que realmente faz sentido quando falamos de ideologia de gênero, é ressaltar a necessidade de que as questões de gênero façam parte do diálogo de formação nas escolas.

Quando se fala sobre questões de gênero e educação, parte-se da premissa de construção de uma escola mais igualitária, sendo este espaço fundamental para os sujeitos articularem pensamentos, aprendizagens e construírem suas personalidades e modos de ser no mundo. É um equívoco dizer que o estudo das questões de gênero tem haver com o “estímulo à pedofilia” ou “sexualização” de crianças, e por isso são necessários os estudos e pesquisas na área para desmistificar esses preconceitos.

A educação quando pensada para a diversidade, não é uma doutrinação, mas sim um processo que possibilita a reflexão sobre as construções sociais e culturais dos papéis de gênero. É a reflexão sobre o direito de “ser e estar no mundo” do outro, e com isso o direito de não sofrer nenhuma violência. É o processo de criar condições para que todos e todas possam aprender e ensinar sobre o convívio com as diferenças.



## REFERÊNCIAS

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

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado**. Tradução Rosa Maria Boaventura. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.

CASTORIADIS, Cornelius. **El Imaginario Social Instituyente**. Zona Erógena. Nº 35. 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto. Volume VI**. Tradução Eliana Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CUNHA, Máгда Rodrigues da. **A resignificação das memórias nas redes sociais na internet**. 8º SOPCOM Comunicação Global, Cultura e Tecnologia. 2016.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. 1ª publicação na Grã Bretanha. The Women's Press, Ltda. 1982.

GOMES, Sílvia. **A construção do pânico moral sobre os ciganos e os imigrantes na imprensa diária portuguesa**. Latitude, Vol. 7, nº 2, pp. 187-217, 2013.

LIMA, [Jônatas Dias](#). **O que é “ideologia de gênero”? Controverso conceito sexual passou a ser mais debatido com a elaboração dos planos de educação, mas ainda gera muitas dúvidas**. Sempre Família, 2016. Disponível em: <<http://www.semprefamilia.com.br/o-que-e-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 03-12-2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos feministas. p. 541-553. 2/2001.

MISKOLCI, Richard. **Pânicos morais e controle social - reflexões sobre o casamento gay**. *cadernos pagu* (28), janeiro-junho de 2007:101-128.

PRECIADO, Beatriz. **Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”**. Tradução: Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveira. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(1): 11-20, janeiro-abril/2011.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. – São Paulo: n-1 edições, 2017.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II**. Porto: RÉ S Editora, 1989.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro, F. Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa (tomo 1)**. Tradução Constança Marcondes Cesar. – Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Morão. Edições 70, RJ, 1976.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês; Tradução da versão francesa por Guacira Lopes Louro. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**. – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2016.

**ZAPATER, Maíra. Afinal, existe a tal “ideologia de gênero”? Justificando, 2015. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2015/11/20/afinal-existe-a-tal-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 03-12-2017.**

# A travestilidade em Juína – da construção do feminino aos espaços das ruas

Denis Alves Farias<sup>4</sup>

## **Introdução**

Juína é uma cidade que possui cerca de 39.255 habitantes e sua localização está a 720 km da capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, e sua extensão territorial é de 26.189,91 km<sup>2</sup> (IBGE, 2017). É comum encontrarmos na cidade, principalmente no período noturno, travestis em vários pontos específicos da cidade, despertando a curiosidade e discriminação perante vários segmentos sociais, por destoar da sexualidade e dos gêneros reconhecidos socialmente.

Em sala de aula, percebe-se o distanciamento em se trabalhar a temática sobre as identidades de gêneros, tendo em vista os embates entre as várias instituições sociais que permeiam a discussão sexualidade no contexto pedagógico. Dentre estas identidades, o universo trans é bem destacado, pois reflete a mudança em relação ao próprio corpo. Distinto por várias terminologias, conforme o reconhecimento e posicionamento social, transformistas, travestis, transgêneros e outras acepções fazem parte da identidade de várias

---

<sup>4</sup> Professor efetivo de língua portuguesa do IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso -IFMT Campus Juína. E-mail: denis.faria@jna.ifmt.edu.br

pessoas que são excluídas do poder dominante das instituições ideológicas que consolidam e estigmatizam culturas “desviantes” dos padrões sociais.

A educação tem como uma de suas metas formar o cidadão crítico, reflexivo e participativo, atuante em seu meio social, reconhecendo valores, ideais e pensamentos de uma sociedade heterogênea em sua diversidade cultural e linguística. Neste aspecto, é essencial o estudo sobre relações de gêneros, não só em relação à heterossexualidade, mas também em relação à identidade de gênero.

Um tema muito discutido, mas pouco analisado. Ideologias que retomam pensamentos arraigados à idade Média e contemporaneidade, em que a relação de gêneros é submetida ao padrão da heterossexualidade masculina, sendo outros gêneros considerados distintos e fragilizados. As mulheres lutam para alcançar esses espaços por meio de movimentos e reivindicações sociais, mas ainda há muita resistência e imposição perante uma sociedade machista em que um gênero que se destoa daquilo que é visto como padrão seja considerado como desviante e alvos de críticas, injustiças, perseguições e até mesmo morte.

Dentre as identidades de gênero, a pesquisa voltou-se à travestilidade, por ser bastante comum em nosso país. Em sua trajetória foram vistas como seres iluminados, respeitados e exaltados em certas culturas, como no Taiti, em princípio do século XIX, em que uma classe de homens adotava o comportamento feminino, inclusive

as vestes. Eram chamados *mahoos*. Também entre os *scavalas* de Madagascar, havia os *sekatra*, que eram rapazes escolhidos desde meninos, devido a sua estrutura fisiológica frágil, para uma vida especial, recebendo educação própria das meninas. Eles viviam como mulheres e tinham relações sexuais com homens.

Na África central, existe o mesmo fenômeno, só que eles se dedicam a atividades das mulheres e as imitam em tudo, convivendo apenas com elas. São desprezados e tolerados, pois em suas concepções eles são assim por vontade divina. Na história do pensamento ocidental, a travestilidade na maioria das vezes fora e é visto como forma de repúdio e sendo visto como crime ou doença na maioria dos casos.

Em virtude desses fatos e em relação a um estudo mais aprofundado sobre o tema é relevante que nossos estudantes tenham um conhecimento sobre o assunto, distinguindo sexo e identidade de gênero, respeitando o outro em suas práticas e posicionamentos sociais. Desta forma a pesquisa teve como objetivo as práticas sociais de vivências e relações humanas, em uma concepção antropológica, na qual se possa conhecer o outro em uma perspectiva etnográfica.

### **Procedimentos teóricos**

Ao caminhar nos ambientes noturnos reservados à prostituição encontramos pessoas de diferentes personalidades e perfis. Mulheres que se concentram em bares de prostituição, ruas e pontos

específicos. Em outros lugares deslocam-se homens que se ornaram com grandes exaúeros, esmaltes, maquiagens pesadas, roupas extravagantes e acessórios exuberantes. Desfilam por ruas ermas, ambientes considerados sujos e excludentes perante a sociedade, frequentadas por párias e indivíduos considerados “repelentes” e de alta periculosidade. Consumo de drogas, assaltos, violência e agressão entre si, alta rotatividade de automóveis, abordagens de policiais, prisões e cabelos postiços, este é o mundo das travestis nos diversos lugares em que elas se situam: nas ruas, em seus pontos de trabalhos, como constatados no Brasil e em Juína.

Com grande preocupação em preservar a juventude, maquiagens que tentam disfarçar os traços da idade, bases superpesadas, pó, rímel, batons que enaltecem seus lábios, sobrancelhas feitas e transformação do rosto que se completam com seus cabelos longos e modelados, seja natural ou postiço, evidenciando seu trato com o corpo, cujo controle se regra ao controle do peso e aparência física, pois no universo das travestis o peso e idade são detalhes que mortificam a todas. Além de se aproximar ao sexo oposto é comum a utilização de um nome social, corte de cabelo, adoção de modos e de timbre de voz consoantes ao gênero feminino. O uso de hormônios e a realização de cirurgias estéticas, incluindo próteses de seios e aumento dos glúteos, são muitas vezes utilizados por travestis para aproximar o corpo ao parâmetro desejado.

Às voltas com pessoas que circulam diariamente em suas vidas, são frequentemente atraídas para um mundo hostil, em que a individualidade e proteção é um fator comum. Clientes anônimos que não desejam revelar suas identidades, geralmente casados e maduros. Traficantes e usuários são seus companheiros de estradas, usufruindo dos lucros que elas proporcionam em seus programas sexuais. Trânsito constante e variável de pessoas que peregrinam e se deslocam de vários lugares e regiões fazem parte do dia a dia das travestis.

Motivadas a se unirem, para não serem agredidas e humilhadas socialmente, são tomadas a agir de maneira excludente, com palavras e atos que desvirtuam da regularidade e preceitos humanos. Xingamentos, termos chulos e obscenos são usados para aliviar suas tensões e apaziguar suas disparidades perante o meio. Atitudes de descarrego e injúrias sofridas durante sua vida e despejadas nas esferas de prostituição aos quais estão inseridas. Muitas vezes oprimidas e com anseio de vinganças contra aqueles que as relevam à condição de miseráveis. Polícia, familiares e outros sujeitos que as submetem as mais diversas humilhações e perjúrios. Amantes considerados como perigosos, homens que circulam em esferas da criminalidade, tendo como foco assaltos, furtos, drogas e extremidades em relação à vida. O perigo é algo que constantemente ocorre, precavidas, usam seus braços ou pequenos acessórios como forma de defesa aos agravantes que as circundam.



O termo travesti, na raiz latina, tem origem na língua francesa como uma variante da Burlesque (um gênero artístico) fortemente associada ao erotismo, onde mulheres se apresentavam com roupas pequenas e provocantes a partir do século XV. Outro termo semelhante, transvestite, de origem alemã, foi cunhado a partir dos estudos do sexologista alemão, Magnus Hirschfeld, que publicou a obra *Die Transvestiten* em 1925. Nessa obra o termo transvestite descreve pessoas que se vestiam voluntariamente com roupas do sexo oposto. Muitos são os casos de famosas atrizes que se destacaram no cinema hollywoodiano, tais como Marlene Dietrich (1901 – 1992) e Greta Garbo (1915-1990) que figuravam com vestimentas masculinas.

A história das travestis anda em conjunto com a história da própria homossexualidade masculina, consideram-se as informações sobre culturas milenares onde há relatos de pessoas que viviam uma identidade de gênero diferente do sexo biológico. O Kama Sutra, escrito em datas que apontam para um período entre 1500 a.C. e 600 d.C., mencionam relações masculinas e femininas de pessoas do "terceiro sexo" (*tritiya prakriti*). É uma expressão de gênero que difere da que foi designada à pessoa no nascimento, assumindo, portanto, um papel de gênero diferente daquele imposto pela sociedade, que une um comportamento e expressividade ao sexo oposto. Uma construção do corpo feminino, por meio de suas roupas e, podendo incluir, ou não, procedimentos estéticos e cirúrgicos. Esta identidade possui peculiaridades em relação a outras identidades transgêneras,

em diferentes processos sociais e de institucionalização, articulando elementos como gênero, classe, raça, etnia e com o contexto urbano das grandes cidades.

O universo trans é um domínio que tange à questão da autoidentificação que se ligam a categorias que os definem e classificam como seres humanos, com seus hábitos, práticas, valores e pertencimentos aos domínios que estão inseridas. As travestis não se identificam a outros gêneros ligados ao universo homossexual, por se considerarem de identidade variada perante outras denominações gays. Travestis são aquelas que promovem modificações em seu corpo objetivando a deixá-lo semelhantes aos das mulheres; vestem-se e vivem seu dia a dia como pessoas pertencentes ao gênero feminino, tendo como amigas outras travestis, ou mulheres que se categorizam ao seu convívio durante seu cotidiano. Muitas desejam recorrer a cirurgias de transexualização para retirar o pênis, outras usam o órgão genitor masculino como forma de comercialização sexual. Quando não possuem atributos típicos de mulheres como seios, cabelos e esteticidade corporal, procuram preencher esses vazios com práticas de utilização química, uso de hormônios, próteses e outras procedências em comum para a satisfação e desejo em ser ou ter aparência feminina.

As travestis se mantêm em sua feminilidade durante todo dia a dia, diferentemente das transformistas, que durante o dia exercem atividades ligadas ao gênero masculino, em virtude das imposições

sociais, ou vinculadas a instituições como a família, igreja e escola. São vistas como gays, com trejeitos femininos, mas com vestimentas masculinas. Essa transformação decorre em virtude daquilo que o Estado impõe com seus aparelhos ideológicos para naturalizar como se deve agir um homossexual nas mais diversas esferas de relacionamento humano, sendo inadmissível um homem agir de forma “anormal” em certas instituições, como a Igreja, escola e diversos ambientes públicos. Desta forma alguns agem como se pertencente ao gênero heterossexual masculino em sua posição social de aluno, trabalhador, religioso e filho, porém em outras esferas, principalmente em lugares vistos como “de má reputação”, modificam suas aparências e usam outra posição de autor, identificando-se com o gênero a qual pertence, isto é, o feminino; sejam nos fins de semana, seja à noite em locais ermos e distantes de seus outros posicionamentos como autores sociais. Assim, a pesquisa visa trabalhar com as travestis, aqueles que se identificam em seu pertencimento como mulheres diariamente.

A pesquisa etnográfica visa o estudo de campo, relacionando o dia a dia da travesti com sua trajetória histórica no município de Juína, como surgiu o travestilidade na cidade, suas aflições, conflitos e dilemas. Situando um período que vai de 2001 à contemporaneidade, entrevistamos várias travestis que retrataram todas suas especificidades, desde a produção, por meio de maquiagens, vestimentas e acessórios às ruas. Traços comuns e distintos, histórias

de alegrias, diversão e solidariedade, mas também histórias tristes, tragédias e comercialização do próprio corpo. Trajetória marcada por sucessos e insucessos, consumo e tráfico de drogas, prisões e confinamentos, doenças e mortes, este é o mundo das travestis em Juína.

Conforme Benedetti (2003), os primeiros antropólogos que estudaram e descreveram os fenômenos da transformação do gênero não dispunham do conceito de gênero para auxiliá-los em suas reflexões. Até os anos 60, quando o movimento feminista passou a reivindicar por seus direitos, sexo e gênero ainda eram vistos conforme os procedimentos científicos da humanidade. Ainda, grande parcela da sociedade, os veem com essas terminologias, equiparando o sexo e gênero, não diferenciando o físico e o simbólico. Para muitos, até mesmo para as travestis, tudo é gênero, e é esse mecanismo que a situa em suas práticas sócias aos quais estão inseridas.

Ainda em Benedetti (2003), a força do movimento feminista nos anos 60 impulsionou a construção de novos paradigmas e identidades nas áreas sociais e humanas, principalmente quanto aos termos sexo e gênero. O termo gênero provocou grandes discussões e deslocamentos, tanto no nível político, tanto nas relações humanas, principalmente nas elaborações teóricas, com novas interpretações sobre as diferenças entre homens e mulheres, sobre o corpo, o sexo e as relações sociais.

Com pesquisas e estudos, o conceito de gênero se aprofunda e novos termos são identificados, como nos propostos por Hekma (1996) que inspirada em uma concepção dualista do corpo e conduzindo a uma interpretação do gênero como algo essencializado e imutável, cria o conceito de transexual, que se cristalizou por meio da comunicação de massa, movimentos homossexuais e organizações de transexuais. Vistos como resultado da fórmula “alma/mente de mulher em corpo de homem”, muito corrente em boa parte da produção teórica sobre o assunto, principalmente na área psicológica e médica, porém já bastante aceitável nas ciências sociais.

Na década de 60, os estudos ainda estavam muito ligados as razões e bases psicanalíticas, como em Silva (1986) que afirmava que grande parte da responsabilidade desse “desvio de comportamento” ocorria quase sempre, quando alguns casais desejavam um filho (ou filha) e se não fosse o sexo desejado, criavam-na como se fosse do sexo oposto. Surgindo o desajuste, se é menina, davam-lhe calças compridas e compravam brinquedos masculinos, se fossem meninos, vestiam-nos com saias e deixavam os cabelos crescerem e compravam-lhe bonecas. Na opinião do autor, uma situação desmoralizante. Efeminizava-se uma criança, masculinizava-se outra por simples capricho. Wilhelm (1966) em seu livro *A Educação dos Pais*, fala sobre um caso de uma senhora que aparecera em seu consultório, com aproximadamente 50 anos, usando óculos escuros e que no decurso da análise descobriu tratar-se de um homem. Desde

criança sua mãe lhe incentivava a usar roupas femininas e usava vestidos desde os 5 anos e ficava radiante quando alguém elogiava a “menina”. E depois de muito tempo, conforme Wilhelm, vai a um médico com a esperança de se “curar”.

O travestilidade, também estava incluído entre os *Crimes Contra os Costumes*, no capítulo que se refere ao *Ultraje Público ao Pudor*, pois conforme a interpretação de Silva (1986), o travestilidade era uma atitude discrepante à normas comuns, ferindo agressivamente o pudor das pessoas. Em outro argumento do autor, defende que após as mulheres abandonarem as saias e começarem a usar calças, estimulou muitos homossexuais a usarem saias, trocando-se as indumentárias. E salienta que se popularizou, que canais de TV contratam “esses travestis” para alavancar audiência interpretando cantores e autores famosos. Stoller (1982) discorreu sobre o assunto, ao conter argumentos de ordem moral, reforçando a visão, corrente no senso comum e na academia, das travestis como algo “desestruturado”, “negativo” e “anormal”. Esses pensamentos eram bastante comuns em décadas passadas, mas também compartilhada por grande parte da sociedade, na contemporaneidade.

Muito foram os estudos nas décadas posteriores a 60, com as teorias de Stoller (1982), Unni Wikan (1977), principalmente na tentativa de criar um terceiro gênero, na qual se vivenciava o dualismo do papel masculino e feminino. Benedetti (2003) afirma que muitos desses estudos utilizavam a ferramenta conceitual gênero como se

esta tivesse uma base natural e orgânica, ligada a uma dimensão biológica, e não enquanto uma perspectiva construída a partir de valores, práticas e significados culturais e históricos que poderiam ser reinterpretados e ressignificados.

A partir dos anos 90, houve uma grande proliferação de trabalhos sobre o tema e novas interpretações foram estabelecidas quanto ao conceito de corpo, gênero e sexualidade, promovendo avanços e deslocamentos teóricos nas perspectivas sobre as transformações de gênero. No Brasil, no final do século XX e início do século XXI, começou a ser incluído nas agendas de pesquisas e investigação a temáticas das transformações de gênero, como no texto *“Aspectos sociológicos do homossexualismo em São Paulo”* de José Fábio Barbosa da Silva (1959), que mesmo não fazendo referências às travestis, realiza um estudo voltado para o “papel sexual do ativo e passivo”. Roger Bastide (1959) abordou a questão da transformação do gênero na cultura nacional, trabalho enriquecedor para as pesquisas atuais.

Outros teóricos desenvolveram estudos sobre o travesti e gênero, MacRae (1983) fala sobre a questão da formação dos primeiros movimentos reivindicatórios de homossexuais no Brasil; as pesquisas de Perlongher (1989), que tematizaram a sexualidade dos michês e os artigos de Luiz Mott (1988) que apresentam dados históricos sobre a questão da homossexualidade no período colonial. Em seu relato Mott (1988) descreve sobre aquela que teria sido a

“primeira travesti brasileira”, um escravo vindo do Congo e que só aceitava ser chamada pela sua alcunha feminina “Vitória”.

Trevisan (2007) faz todo um estudo sobre a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade, um comportamento importado da Europa e praticado no Brasil, em alguns segmentos sociais, com os indígenas e pelos os que se estabeleceram por aqui, sejam os colonos, sejam os religiosos em grande parte. Quando a Inquisição foi obrigada a se abrandar em solo brasileiro constatou-se que os delitos sexuais eram extremos, que em 1591 na Visitação à Bahia, dentre 120 confissões, 45 referiam-se a transgressões de ordem sexual, atestando “em que ambiente de dissolução e aberração viviam os habitantes da colônia”, que praticavam “sodomia, pedofilia erótica e outras barbaridades relacionadas ao corpo”. Os crimes por sodomia apareciam em segundo lugar. Incluíam práticas sexuais entre dois homens, duas mulheres, ou homem com mulher (quando envolvia o coito anal), ocorrendo principalmente entre os brancos e seus subordinados, como o caso de um senhor de 48 anos que praticava a sodomia com seus vários escravos. Com o julgamento e condenação eram degredados para as galés do Reino por oito anos, remando sem soldo, fazendo penitências de tão horrendas e nefandas culpas.

Trevisan (2007) descreve que no século XIX com o Estado higiênico e a modernização era essencial extinguir os bestiais castigos do período colonial, ajudando a criar um cidadão autorreprimido, intolerante e bem-comportado, disponível ao Estado e à Pátria. A nova



ordem utilizava o cientificismo para exercer um controle terapêutico que substituísse o antigo controle religioso. Agora, os cidadãos deviam obediência menos a Deus do que ao médico. Passou a imperar o padrão da normalidade. Por essa brecha os psiquiatras passaram a aprimorar o controle da ciência sobre pessoas com prática sexual considerada desviante. No decorrer do século XIX, a larga experiência com a loucura proporcionara à psiquiatria o enquadramento dos desvios sexuais à normas não mais como crimes e sim como doenças. Os pederastas eram considerados loucos e teriam que ser atendidos por psiquiatras em suas teorias sobre perversões sexuais. Tratamentos como provocar o coito do invertido com mulheres vestidas de homem ou mesmo obrigá-los a pernoitar com mulheres completamente nuas. Ao final do tratamento dirigir-se-ia a “apetência sexual” do invertido para “as carícias do outro sexo”. Desse modo no Brasil no final do século XIX e em grande parte do século XX, as práticas homossexuais eram vistas como forma de controle e repressão pelo Estado, tornando tênue a fronteira entre a intervenção jurídico-psiquiátrica e a ação da polícia, como constata-se até hoje. Neste aspecto, abordaremos a visão do travestilidade no Brasil e particularmente em Juína.

### **A travestilidade no Brasil - Um histórico**

No início do século XIX era incomum a presença de mulheres nos palcos, geralmente a personagem feminina era representada por homens, pois a participação das mulheres estava relacionada a

escândalos, depravações, além de que para que pudessem integrar o elenco, deveriam passar por exames médicos. As francesas eram alvos da crítica por destroçarem lares e extrair fortunas, ao conquistar os corações de políticos e ricos brasileiros.

Conforme Trevisan (2007), o mais antigo teatro de que se tem notícia era composto por mulatos liderados pelo padre Ventura, junto à Casa de Ópera do Rio de Janeiro, em 1748. Em outras companhias, principalmente no Rio de Janeiro, em que os atores todos masculinos, atuavam como cantores, dançarinos e cômicos, alguns se apresentavam bem asseados as damas (travestidos) de roupas inteiras. Os teatros no Brasil antigo caracterizavam-se como ambientes de tamanha má fama que os espetáculos chegaram a ser proibidos para estrangeiros, preocupados, os governantes com a repercussão que poderia ter no exterior. Consagrada no ambiente teatral, a prática profissional do travestilidade ocorria no contexto em que disseminava a pederastia, que não condizia com suas atividades profissionais. Já no início do século XX, o travestilidade voltou-se para um objetivo mais profissional, com o surgimento nos palcos do ator-transformista, que passou a viver profissionalmente da imitação das mulheres e, com frequência, tornou-se travesti também na vida cotidiana. No decorrer dos anos, passaram dos palcos para as ruas, do Brasil para o exterior, utilizando a prostituição como uma arte maior.

Com os movimentos feministas e movimentos gays houve uma grande mudança das ideias e pensamentos acerca da sexualidade e

questão de gênero. A mídia proporcionava debates, incluía personagens homossexuais em suas tramas televisivas, celebridades decidiram assumir sua sexualidade e houve um grande boom no universo gay. Com a disseminação da Aids e mortes de artistas como Cazuza e Renato Russo, representantes do rock brasileiro dos anos 80 e vitimados pela doença, houve um grande temor ao mundo gay e a discriminação cresceu no âmbito homossexual. Muitos travestis eram agredidos, mortos, presos e vitimados socialmente. Neste período, muitos morreram pela doença, por ainda não ter um tratamento e o retraimento do grupo levou-os à reclusão.

Mesmo acuada com o pânico da Aids (considerada como o câncer gay ao princípio de sua descoberta) e as suas expectativas de novo milênio, a década de 1990 assistiu a uma definitiva inserção de homossexuais no mercado, em todos os sentidos. O consumo gay continuou a crescer e revelou aos olhos da sociedade a capacidade de consumir a partir de necessidades homossexuais. Filmes que abrilhantaram o mundo transformista como Priscilla, a rainha do deserto (1994) revolucionaram a concepção dos gêneros trans, como os travestis e os recentes drag queen que utilizavam roupas exageradas, saltos gigantescos e geralmente caracterizadas, simbolizando o fetichismo, a diversão e a arte da transformação, elevando-os à categoria artística. Hoje temos vários programas midiáticos apresentados por homossexuais transformistas e travestis.

Assessores de apresentadores e até jurados de programas de auditório, em que o cômico e inusitado sempre andam juntos.

Hoje, na maioria das grandes cidades brasileiras, pode-se encontrar, ao lado da prostituição feminina, uma ativa prostituição de travestis. Constantemente fichados pela polícia, geralmente vindo das camadas populacionais mais pobres do país, muitos não encontram outra solução, diante da família e da sociedade, senão a prostituição. Grande parte são expulsos de casa, ainda novos, vão para outras cidades ou se situam em lugares específicos de prostituição. Em eventos, como o carnaval, gostam de brilhar. Com o lucro de seus trabalhos, confeccionam luxuosas fantasias e algumas vão para outros países (desde o advento da Aids), como a França, Portugal, Suíça, Itália e Espanha. Voltam depois de alguns anos, quando se dão bem, e são aceitas em grande parte por suas famílias e sociedade, em virtude do status e poder econômico.

Outro aspecto a ser analisado é quanto à discriminação sofrida socialmente, são frequentemente agredidas por policiais, grupos neonazistas, grupos de rapazes de classe social média ou alta. Espancadas, humilhadas, executadas, apredejadas e mortas de forma hedionda, essa é a realidade da maioria das travestis que vivem na rua. Às vezes, revidam a agressão e utilizam armas perfurantes para que possam se defender ou até mesmo cometer a agressão, pois é frequente assaltos e furtos cometidos por travestis. "De acordo com a organização internacional *Transgender Europe*, entre 2008 a 2011,

trezentas e vinte e cinco pessoas transgêneros foram assassinadas no Brasil e segundo O Grupo Gay da Bahia (GGB), o número de mortes ligadas à homofobia e à transfobia já passou de uma por dia. A maioria das vítimas são as mulheres transexuais e as travestis. Até meados de 2012, segundo levantamento do GGB, noventa e três travestis e transexuais foram assassinadas. Essas violações repetem o padrão dos crimes de ódio, motivados por preconceito contra alguma característica da pessoa agredida que a identifique como parte de um grupo discriminado, tais indicadores conferem ao Brasil o título de líder mundial de homicídios de LGBTs (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais).

Jesus (2013) ressalta que neste novo milênio muitas campanhas brasileiras foram lançadas contra a transfobia, como em 29 de janeiro de 2004 contou com a participação de ativistas transexuais. A campanha foi uma iniciativa do Departamento DST, Aids e Hepatites Virais do Ministério da Saúde, e recebeu o nome “Travesti e Respeito”, tendo sido idealizada e pensada por ativistas transexuais para promoção do respeito e da cidadania. A autora destaca que a campanha teve como principal objetivo reforçar as "atitudes de respeito e de inclusão social deste segmento da população, que se torna muito vulnerável ao vírus da aids pelo preconceito e violência". Desta forma, o dia 29 de janeiro tornou-se o Dia da Visibilidade Trans: "A data tem o objetivo de ressaltar a importância da diversidade e respeito para o Movimento Trans, representado por travestis,

transexuais, transgêneros e outros grupos que subvertem a heteronormatividade e o cissexismo das relações humanas".

Atores sociais e defensores dos direitos LGBTs do Brasil estão sensíveis às dificuldades enfrentadas pelas travestis tanto na construção de uma cidadania que as aceite como no estudo e aconselhamento sobre os tratamentos hormonais e estéticos que elas almejam. No dia da visibilidade trans, em audiência com o Ministro da Saúde José Gomes Temporão, realizada em 29 de janeiro de 2008, foi entregue uma carta de reivindicações: entre elas estão a humanização do atendimento às travestis nos serviços de saúde públicos e a ampliação de pesquisas sobre uso de hormônios femininos nas travestis e as consequências para a saúde delas. Várias políticas vêm sendo adotadas pelo governo brasileiro, sejam elas na esfera federal, estadual ou municipal a fim de se criar uma cidadania para o universo trans, dentre elas, destacamos a possibilidade de fazer cirurgia para mudança de sexo pelo Sistema Único de Saúde (SUS), em março de 2018, O Supremo Tribunal Federal (STF) autorizou transexuais e transgêneros a mudar o nome no registro civil, até então, essas pessoas podiam adotar o nome social e outros tipos de registros de identificação, como crachás, matrículas escolares e outros.

### **A travestilidade em Juína - um breve relato**

Em 2001, na cidade de Juína, inicia-se o processo de transformação em relação à identidade trans. Conforme pesquisas foram identificadas a gênese do transformismo como externo ao município. Oriundo de outras regiões brasileiras, como o nordeste e sudeste do país. Podemos estabelecer como um dos fundadores e inovador nesta questão o paraibano Hernandes Guerra que viera à cidade em busca de trabalho e crescimento profissional. Aos primeiros meses que se sitiara no município, buscou reconhecimento e identificação à cultura mato-grossense por meio de agrupamentos sociais. Desta forma em sua identificação feminina procurou o conforto nos relacionamentos masculinos com garotos a qual “caçava” nos recônditos noturnos.

Em entrevista, a já veterana travesti nos relata que adotara seu nome como “Karmilla Karstein”, um fetiche feminino, vampiresca e sensual. Desde seus 14 anos Hernandes se identificara a esse gênero, usando roupas femininas, exorbitantes e exóticas. Com relacionamentos polêmicos e tentadores, Karmilla despertava o furor masculino ao se produzir e enfrentar uma década ainda temida pelo o HIV, a AIDS que tanto matara suas amigas e companheiras de batalha. Neste período conhecera jovens homossexuais que tinham tendências à travestilidade e as “libertou” de suas sexualidades.

Conforme Le Breton (1996), o homem existe em função de seu corpo, e o gênero trans é um exemplo dessa afirmativa. Os travestis e transformistas investem tempo, conhecimento e dinheiro para que

possam ostenta, sentir e exibir o seu corpo que foi construído socialmente. Bourdieu (1980) afirma que o corpo é o espaço onde está a cultura, onde se situam os principais esquemas de percepção e apreciação do mundo, formado a partir de estruturas fundamentais de cada grupo como a oposição masculino/feminino, forte/fraco e outras. O corpo das travestis é uma linguagem, é no corpo e por meio dele que o significado de masculino e feminino se concretizam e conferem às pessoas suas qualidades sociais.

Neste aspecto o corpo arrefeceu devido ao distanciamento de uma cultura fundadora e reconhecimento de uma nova, ainda a ser explorada. Passaram-se três anos e muitos homossexuais decidiram assumir sua travestilidade. Desta forma, elas decidiram irromper suas identidades aos moldes sociais, adoraram seus nomes sociais e características e acessórios femininos. Sempre maquiadas, roupas curtas e cabelos postiços, ou seja, perucas que alternavam conforme a posição assumida. Loira, morena, ruiva, eram várias as tonalidades do transformismo inicial. Danças, bebidas e muito sexo era o que acontecia em suas noites. Muitos foram os seus clientes, que não se pode revelar os nomes, pois, encontram-se casados, alguns bem-sucedidos e com filhos.

Em seu processo de transformação, o batom é um dos primeiros produtos de maquiagem a ser utilizado e fazer “a boca”- uma representação do desejo, da luxúria. Posteriormente base, pó, rímel, delineador e lápis são os acessórios básicos da maquiagem



utilizados pela maioria das trans, e esse era um princípio delas ao centrarem em seus lares. Uma boa maquiagem dura bastante tempo, cerca de uma hora. Quanto aos pelos e cabelos, algumas se depilam, outras usam calças ou longos vestidos para disfarçar seus pelos, principalmente aquelas que exercem atividades remuneradas. Outras não admitem pelos em seu corpo e fazem o processo de depilar, um ritual que se inicia durante o dia e com finalização só à noite, em sua “montagem”. Usam pinças para retirada dos pelos, mas, algumas preferem, por ser mais rápido, usar o aparelho de barbear. As que tomam hormônio possuem poucos pelos no corpo, comuns em algumas travestis da cidade. Enquanto os cabelos não crescem naturalmente, uma opção é o uso de perucas, tão comuns no travestilidade de Juína.

Muitas festas homossexuais ocorreram, sendo uma delas denominada “Hallowgay”, festa gay que ocorria no Halloween. Geralmente ocorria na casa de Karmilla, shows se intensificaram entre elas e produções arrasadoras. Saltos mais elegantes, perucas e roupas mais ousadas. Era a consolidação das travestis em Juína. Muitas disputaram seus títulos. Sempre com a vantagem de Elvira Monroe, considerada a eterna Miss Hallowgay (atualmente falecida). Após esses eventos, sempre iam para as ruas e mostravam quem realmente eram. Uma época de discriminação em que algumas eram alvos de bullying, outras admiradas, esse era o início do travestilidade em Juína em sua exposição social.

Desde 2010 que o evento estava sendo realizado em Castanheira - MT por convite do proprietário “Créu” em sua lanchonete, que aglomerava centenas de pessoas a qual se situavam na praça e ruas para prestigiar a grande festividade em que as travestis dublavam e representavam belíssimos shows, com direito a cachê e alimentação. Porém, ao final dos eventos, sempre havia confusão entre algumas para quererem receber sua parte do show, algumas com vícios em entorpecentes e a maioria ficava na cidade para aproveitar o seu sucesso e deslocavam para Juína só depois de alguns dias.

Um grande momento para a realidade transformista ocorreu em 2008 com o primeiro Miss Gay organizado por um grande artista da cidade. Foi uma euforia geral, busca de patrocínio, confeccionar vestidos, organizar passarela, comprar perucas. Um momento grandioso para as meninas que brilharam neste dia em um grande clube da cidade. Com a vencedora Samantha Summers, que se tornou grandiosa na cidade por sua desenvoltura e beleza.

### ***Prostituição***

Os travestis cresceram, algumas com mais de 20 anos, e em sua luta por emprego tornaram-se párias sociais, tendo sua dependência relacionada ao seio familiar. Muitas realizaram cursos específicos e se tornaram cabeleireiras, domésticas, servente de pedreiro e outros. Nem todas conseguiram terminar o Ensino Médio e tampouco o

Superior. Dinheiro em escassez e necessitavam comprar seus acessórios e vestimentas. A partir desses dados e falta de um emprego social, foram às ruas trabalhar e iniciaram o período de “ponto” em praças, rodoviária, postos, rodovias e em avenidas.

## **Drogas**

O uso de entorpecentes é natural entre as travestis, vítimas sociais, têm nas drogas uma forma de fuga e felicidade momentânea. Algumas já usavam desde sua juventude, dentre os 13 a 15 anos, o período da descoberta, a sexualidade aflorando e o desejo em sair às ruas e se libertar. O consumo desenfreado leva ao vício e suas consequências são drásticas.

Para manter esse vício é essencial a obtenção de lucros, dinheiro ou acessórios que possam ser vendidos e trocados por entorpecentes, sendo as mais comuns a “pedra”, “maconha” “pó” e bastante “álcool”, uma forma de sair da realidade “heterossexual” e enfrentar as duras realidades da rua.

A prostituição das travestis ainda é vista próxima à rodoviária e em outros ambientes vistos como áreas de prostituição: bares, casas de prostíbulos, rodovias e outros. Sempre suprimindo suas necessidades às drogas que consomem em sua vivência.

A prostituição e as drogas se generalizaram no mundo da travestilidade, sendo uma ligação perigosa e de exclusão. O consumo de álcool é superexagerado, sendo consumido o “hi fi”, sendo para as

meninas a mistura de bebidas alcoólicas (Velho Barreiro, Caninha 51 ou “corote”) com qualquer refrigerante, sendo consumido mais de 10 litros por noite. O cigarro é constante, outro detalhe analisado é que algumas tomam hormônio para que haja o aumento dos seios e dos glúteos.

Os clientes, a maioria, são de classe social média a baixa e para as travestis não importa a aparência física e nem o intelecto, mas o dinheiro para que possam comprar o seu entorpecente e se sentirem mais “felizes”.

### **Repressão e violência**

Em relação à prostituição e drogas, as meninas não quiseram ser identificadas, porém salientaram acerca da discriminação pela sociedade por seus atos. Sempre são abordadas por policiais, que na maioria das vezes, as ofendem com palavras que desmerecem o ser humano. Muitas vezes obrigadas a ficarem nuas, tirar suas roupas íntimas e perucas para que possam ser revistadas.

Muitos jovens que passam por seus pontos, principalmente da média e alta sociedade, xingam, jogam garrafas e às vezes param para agredi-las. Palavras de baixo calão. É um desespero, mesmo assim, elas saem às ruas e se sentem felizes em assumir essa identidade. Vêm dos mais variados bairros para que possam se encontrar e ficarem juntas nos pontos da cidade.

Já houve casos de algumas realizar denúncia na promotoria e até mesmo na mídia quanto às agressões feitas por algumas pessoas. Mas o temor delas é muito grande e têm receios de serem perseguidas ou violentadas ao tentar denunciar seus agressores.

### **ONG – Sociedade Fênix LGBTs**

Elvira e Natasha lutaram para que houvesse uma ONG, sendo que outrora existiu uma, que não dera certo por motivos fúteis. Era necessária a criação de uma instituição que lutasse pelos direitos dos homossexuais, principalmente as travestis.

As duas buscaram, tiveram apoio de algumas autoridade e representantes. Com força de vontade e vitória foi criada a Sociedade Fênix LGBTs, com diretoria e segmentos sociais. Toda semana havia reuniões, apesar de que nem todas compareciam.

Com a divulgação na mídia e apoio de várias autoridades a ONG prosperou, com ideias de realizar uma parada gay e eventos mais sofisticados para os já estabilizados. Lutas, reuniões, encontros estaduais e nacionais eram a pauta desses encontros. A integração era grande e os diálogos bastante eficientes; com participações de palestrantes que trabalhavam os mais variados temas, como drogas, DSTs, homofobia, transfobia e identidade de gênero. Período muito fértil para o grupo gay juinense.

Mas com o passar do tempo e a luta da Sociedade Fênix em lidar com a problemática das drogas no mundo das travestis foi

enfraquecendo e as desavenças entre o grupo aumentando. As travestis desistiram dos encontros e hoje, a ONG está com o mesmo presidente, porém com homossexuais que não participaram de sua fundação, perdendo o direcionamento inicial, já que o grande foco da criação da Sociedade Fênix partiu das travestis.

### **A travestilidade em Juína**

Querendo modificar os traços masculinos e criar um novo corpo com representação feminina, as travestis, a maioria, usam de produtos para modelar o corpo: o hormônio e o silicone para que adquiram qualidades e atributos femininos. Por volta dos 14 e 15 anos, as jovens travestis já começam a usar esses produtos para a diminuição dos pelos da face, peito e pernas.

Algumas tentaram aplicar hormônio em si mesmas, porém com a morte da Andrielle, moradora de Juína por algum tempo e falecida ao injetar hormônios em seus glúteos e pernas, desistiram da ideia. Um fato comum entre as travestis é o compartilhamento de situações que tiveram procedimentos negativos, assim, raramente uma travesti do município recorreria a este procedimento, principalmente em si, visto que ocasionou a morte de outra. Porém algumas atestaram a probabilidade de usar, caso na cidade houvesse a figura da “bombadeira”, responsável em aplicar o hormônio.

Atualmente, algumas voltaram a estudar como o caso de Marcelle e Miuxa, outras estão fazendo até cursos universitários,

tendo um direcionamento em suas vidas. A prostituição ainda é grande e as travestis que estudam são as mesmas que se prostituem durante a noite, principalmente nos fins de semana. A relação com a família está mais saudável e a aceitação é muito maior, como se constata nas travestis que fazem pontos, todas moram com a família e não são alvo de críticas perante eles, porém são frequentemente “vigiadas” por seus parentes, como forma de proteção, carinho e afeição. Temos os casos da Rosa e da Miuxa. Marcelle trabalha em bares de prostituição e viaja constantemente. Após a morte de seus responsáveis, tornou-se ativa no sustento de seus familiares. Este é o retrato da vida de algumas travestis entrevistadas neste trabalho de pesquisa.

## **Conclusão**

A pesquisa contribuiu satisfatoriamente na comunidade pedagógica no entendimento e reflexão da identidade travesti, pois se localizam num lugar especial, uma fronteira entre gêneros. As travestis personificam e vivem uma identidade que se aproxima dos traços da mulher, espelham-se no modelo feminino para que possam se “montar” e criar uma personalidade mais próxima do real. Um processo de construção e fabricação de suas práticas sociais. Ao mesmo tempo em que produzem traços e formas femininas por meio de procedimentos de produtos químicos para sua estética e regularidade do corpo como o silicone e hormônio que objetivam a diminuição dos pelos e aumento dos glúteos e “seios”. Outros

procedimentos são comuns às travestis, sendo os acessórios extravagantes, roupas que se relacionam aos eventos, prostituição e participação em grupos sociais fazem delas um processo de renovação e preocupação estética, principalmente à obesidade e velhice.

A travestilidade sempre esteve presente nos contextos políticos e sociais, desde à Antiguidade à contemporaneidade, passando por diversas fases, sejam de admiração e exaltação, sejam de perseguição e confinamentos em sanatórios para pesquisas médicas e psiquiátricas. Com os movimentos identitários da década de 60, principalmente os feministas e movimentos gays, proliferaram-se estudos sobre sexualidade e gêneros e novas teorias foram fomentadas. Com o advento da Aids, houve um recrudescimento da discriminação e violências contra as trans, assim, a violência ampliou-se, principalmente por grupos homofóbicos, além da violência policial em abordar as travestis que se prostituem.

Há de se salientar que a violência também é constatada entre os grupos trans, principalmente entre elas, seus clientes e em enfrentamento aos seus agressores. Uso comuns de palavras obscenas e xingamentos são verificáveis, além da convivência com pessoas excluídas socialmente. Neste novo milênio, com o apoio de políticas públicas e ONGs que auxiliam e norteiam estudos sobre os gêneros, as travestis são mais visíveis e alguns direitos estão sendo conquistados, sendo essencial um maior debate sobre esta temática na esfera pedagógica, principalmente no Ensino Médio e Superior.





## Referências

BASTIDES, Roger. O homem disfarçado em mulher. In: **Sociologia do Folclore brasileiro**. São Paulo: Ahambi, 1959.

BENEDETTI, Marcos. **Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Le Minuit, 1980

HEKMA, Gert. **A Female Soul in a Male Body: Sexual Inversion as Gender Inversion in Nineteenth-Century Sexology**. In: HERDT, Gilbert. *Third Sex, Third Gender*. Nova York, Zone Books, 1996.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **"Manifesto Transgênero"**. 2013. Disponível em: <http://blogueirasfeministas.com/2013/01/manifesto-transgenero/> Acesso em: 18, Jan. 2018.

LE BRETON, David. A Síndrome de Frankenstein. In: SANT'ANNA, Denise de Bernuzzi (org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MOTT, Luiz. **Sexo proibido: virgens, gays e escravos nas garras da Inquisição**. Campinas: Editora Papirus, 1988.

PERLONGHER, Néstor. **O negócio do michê**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SILVA, José Fábio José da. Aspectos sociológicos do homossexualismo em São Paulo. In: **Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo**. São Paulo: Fundação de Sociologia, 1959.

SILVA, Valmir Adamor da. **Nossos Desvios Sexuais: Normal? Anormal?** São Paulo: Ediouro, 1986.

STOLLER, Robert J. **A Experiência Transexual**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 7ªed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

WIKAN, Unni. **Man Becomes Woman: Transexualism in Oman As A Key to Gender Roles**. Nova York: Man, 1977.

WILHELM, Stekel. **A educação dos pais**. São Paulo: Mestre Jou, 1966.

# Considerações pedagógicas sobre ensino de sociologia através da perspectiva de gênero

Aline Oliveira Gomes da Silva

Daiane Aparecida Alves Gomes

Lais Regina Kruczeveski

## **Introdução**

Segundo Mariano (2005, p. 484) denunciar a referência masculina do sujeito implica sua “desconstrução” e seu descentramento. Muitos autores e autoras, de variadas perspectivas teóricas e temas de interesse, têm apontado a limitação de categorias como ‘classe social’ para explicar a posição dos sujeitos e a constituição das identidades ou consciência. Como o presente trabalho objetiva uma reflexão acerca de enfrentamentos necessários para a desconstrução da referência masculina enquanto sujeito no ambiente escolar, por gênero compreendemos o conceito de gênero formulado por Scott (1995, p. 86) onde “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e também um modo primordial de dar significado às relações de poder”.

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa enriquecerão a construção do objeto deste estudo que se reflete no papel que a Sociologia vem desempenhando como disciplina

na educação básica, mais especificamente no Ensino Médio, da escola pública da região de Londrina.

Em suma, o problema desta pesquisa é entender algumas relações entre ensino de Sociologia e o trabalho pedagógico com o conteúdo gênero no Ensino Médio. Para tanto, ouvimos um grupo de professores que atuam na disciplina de Sociologia no Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE/Londrina), por meio de uma entrevista coordenada pela Professora Angela Maria de Sousa Lima, na Disciplina de Pesquisa I, da Pós-Graduação em Ensino de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) no primeiro semestre de 2014.

Quer-se deixar como contribuição para os futuros professores de Sociologia alternativas para o ensino prático desta disciplina, mostrando que esta pode se apresentar como uma ponte para enfrentamentos de práticas excludentes que ocorrem no ambiente escolar, especialmente a respeito das questões de gênero.

Com o objetivo de discutir metodologias de pesquisa na Sociologia e na Sociologia da Educação; debater métodos de pesquisa sobre educação, Ensino Médio, escola, currículo, ensino de Sociologia e juventudes; refletir sobre os desafios atuais para o ensino de Sociologia, no que se refere à natureza do trabalho docente, à formação do sociólogo-professor, à postura do aluno em relação ao saber escolar e às concepções de metodologias de ensino presentes nas propostas oficiais de conteúdos para a Sociologia no Ensino Médio,

a Professora Doutora Angela Maria de Sousa Lima ofertou a disciplina ‘2 SOC 071’, intitulada “Ensino e Pesquisa em Sociologia 1”, por meio do curso de Especialização em Ensino de Sociologia, no ano letivo de 2014 [1º. semestre], com nove encontros presenciais, cada encontro correspondendo a 05 horas aulas.

Durante uma dessas aulas, foram realizadas entrevistas com uma professora e dois professores de Sociologia, que atuam no Ensino Médio de Londrina. Constituiu-se aí um momento de abordagem empírica acerca de questões sobre desafios e dificuldades vivenciadas na atualidade por estes profissionais da educação. Os professores entrevistados foram selecionados devido ao fato de já terem possuído vínculo com o curso de Ciências Sociais da UEL, enquanto graduandos ou mestrands. Cabe ressaltar que no decorrer deste trabalho, eles e ela serão identificados por pseudônimos. Os docentes em questão foram questionados pelos alunos da especialização em Ensino de Sociologia da UEL acerca de vários temas, sendo que cada aluno direcionou seus questionamentos de acordo com sua área de pesquisa, visando posteriormente, analisar as respostas para identificar um problema sociológico relacionado à temática que pretendia estudar. No caso específico deste trabalho, as questões<sup>5</sup> feitas foram direcionadas à temática de gênero e à questão da

---

<sup>5</sup> Ver anexo

diversidade, tendo sido feita opção posteriormente pelo recorte de que trata este artigo.

### **A escola e as práticas que focam a diversidade de gênero**

Atualmente predomina em alguns grupos uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, associando-se a identidade destes jovens a um forte hedonismo individualista e também com o consumismo.

[...] esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, [...] Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas (DAYRELL, 2001 p. 142).

A representação piora, sobretudo, quando se trata de jovens cujas características físicas ou as características identitárias mais subjetivas se pautam em diferenças que representam grupos sociais historicamente mantidos às margens da sociedade, como, por exemplo, no caso de jovens negros, que são costumeiramente associados a um risco iminente de violência (DAYRELL, 2007, p. 1117).

[...] A diversidade cultural na sociedade brasileira também é fruto do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos, o que promove a utilização distinta do universo simbólico, na perspectiva tanto de expressar as especificidades das condições de existência, quanto de formular interesses divergentes. Dessa forma, a heterogeneidade cultural também tem uma conotação político-ideológica (DAYRELL, 2001, p. 142).

No parecer de Mota (2005), parte dos professores de Sociologia indica que cotidianamente opera com a perspectiva formal de cidadania, que se define centralmente pela consciência do indivíduo como "portador" de direitos e deveres. Alguns possivelmente porque não tiveram acesso aos estudos mais recentes sobre o assunto, para outros vemos “um desconhecimento de questões de estudo fundamentais dessa ciência” (MOTA, 2005, p. 98).

Segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) essa interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros. Essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada. Podemos dizer que não foi equacionada, inclusive na escola, haja vista que “As políticas sociais e educacionais do Brasil exaltam a nossa “diversidade criadora”, ao mesmo tempo em que há um silenciamento das diferenças e isto tem



significado a construção da heteronormatividade como normalidade e a estética branca como modelo do belo” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93).

No trabalho citado acima, as autoras realizam importante questionamento acerca dos significados atribuídos aos conceitos de diversidade e de diferença em relação com a educação. Dentre os inúmeros conceitos elencados pelas autoras, cabe realizar o questionamento que as mesmas fazem acerca de que em que medida os conceitos de diversidade e de diferença têm sido utilizados para realizar mudanças efetivas que favoreçam os que se encontram em posição de subalternos. Do mesmo modo, preocupam-se em saber em que medida tais conceitos têm sido utilizados para pensar a diversidade e a diferença como definições que respaldem as lutas dos movimentos sociais.

Visando ter uma melhor dimensão acerca das práticas pedagógicas envolvendo ensino de Sociologia e gênero nas escolas, ao ser aberto o bloco de questões relacionadas à temática de gênero e sexualidade, foi perguntado aos professores se eles achavam que *na atualidade a escola, de um modo geral, estaria preparada para conviver com as diferenças associadas à diversidade de gênero e à diversidade sexual*. Veja-se uma das respostas:

*Acho que a escola ainda não está preparada, constantemente os professores reproduzem ideias homofóbicas, estereótipos sobre como os alunos*

*devem se comportar devido ao fato de serem do sexo feminino ou masculino. Então pelo que eu presenciei na minha experiência enquanto docente, essa questão da diversidade na escola ainda não existe, existe só no papel. A gente passa nos corredores e vê, por exemplo, o professor fazendo “brincadeiras” homofóbicas com os alunos, e isso reforça o preconceito e a maneira como os próprios alunos pensam que um homem ou mulher deve se comportar (Professora Rosa. Entrevista realizada em 14/05/2014).*

A fala da professora Rosa revela que os preconceitos também se manifestam nas escolas, isso ocorre, segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) porque a escola produz um corpo e uma estética, no qual o corpo branco, heterossexual é o exemplar.

Assim, quando se pretende mudar as relações na escola, necessária é a mudança no próprio docente

[...] nas escolas, a exigência de ser aluno impede a incorporação das manifestações culturais e das trocas de experiências sociais. As políticas oficiais apostam nas escolas, especialmente as públicas, como instâncias inclusivas, contudo, além de repensar a organização e as práticas escolares, é preciso refletir sobre as bases curriculares através das quais se pretende garantir a inclusão. (CAPELO; AMARAL, 2013, p. 205).

No nosso ponto de vista, o racismo e o preconceito fazem parte de uma construção social. Considera-se que muitas situações colocam tais manifestações enquanto naturais. Precisamos fazer de tudo para nos posicionarmos efetivamente contra essa lógica e não ajudarmos a

normalizar e a adotar práticas preconceituosas, como a que a professora Rosa se queixa na fala acima. A seguir, o professor Daniel também apresenta uma fala onde se queixa do mesmo problema que a professora Rosa relatou. Neste contexto podemos ver como algumas práticas preconceituosas e excludentes estão internalizadas nos professores.

*Já vi um professor falar (numa tentativa frustrada de conter um determinado grupo de alunos) “Esse grupinho aí do fundo, pode fazer o favor de separar, muito homem junto é estranho, essa coisa de ficar tudo grudado, mexendo um com o outro para chamar a atenção é comportamento de gay ou de mulherzinha, pode separar agora e tratar de ficarem quietos”. Por isso eu acho que a igualdade tem um longo caminho a percorrer na escola, porque por vezes os professores são mais preconceituosos do que os alunos (Professor Daniel. Entrevista realizada em 14/05/2014).*

Tal exemplo deixa claro o quanto a questão da sexualidade e do gênero pode se constituir enquanto uma violência simbólica. Entende-se por Violência Simbólica o conceito de Bourdieu e Passeron, os quais consideram que “imposições sociais, econômicas ou simbólicas oprimem as pessoas de classes menos favorecidas, sobretudo por meio de ações pedagógicas, haja vista que estas são possíveis porque são frutos de uma autoridade pedagógica” (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Possivelmente, a falta de formação no decorrer da licenciatura, com enfoque nos temas transversais, mais especificamente no que toca aos temas transversais gênero e diversidade, e a falta de uma formação continuada para os professores, acaba contribuindo para que tais comportamentos não sejam problematizados, repensados e modificados.

A preocupação deste trabalho está relacionada à reprodução da desigualdade de gênero na escola. Afinal, sabe-se que a escola pode promover situações de exclusão por dentro, ou seja, tornar-se reprodutora dessa desigualdade no ambiente escolar.

A escola interfere significativamente na formação dos indivíduos. Esta situação de desigualdade de gênero passa a ser um tema fundamental para a escola hoje. Sabe-se que a ideia que norteia a noção acerca dos papéis dos sexos, ou gêneros, é uma construção social e política, portanto, ela é construída de maneiras diversas em diferentes lugares por meio de diferentes culturas e pelos ideais dessas culturas. E nesse contexto, a escola é primordial:

Assim como o gênero, a sexualidade é política. É organizada em sistemas de poder, que recompensam e estimulam alguns indivíduos e atividades, enquanto punem e reprimem outros. Como a organização capitalista do trabalho e sua distribuição de recompensas e poderes, o sistema sexual moderno foi objeto de luta política desde que surgiu e se desenvolveu (RUBIN, 2003, p. 56).

Nota-se ao longo da história que essas construções tendem a se modificar com o tempo, visto que em cada tempo histórico os significados e sentidos também se alteram, principalmente quando a educação contribui para efetivar tais mudanças, principalmente quando se encontra aliada à desnaturalização de coisas que sempre foram vistas como naturais aos indivíduos, como por exemplo, o tipo de profissão que cada gênero deveria desenvolver na comunidade. Quem não se enquadra no que é tido naturalmente como correto e padrão é considerado anormal.

O discurso eugênico e psiquiátrico da virada do século XIX para o XX, devidamente associado a práticas sociais, constituiu os anormais como categorias da sociedade burguesa. Um ponto a ser ressaltado nessa criação dos anormais é a ênfase na sexualidade como forma de os caracterizar. O termo de degeneração pairou sobre o discurso que versava sobre os desvios do padrão burguês de sexualidade. No começo do século XIX, a masturbação era vista como o desvio mais problemático, mas progressivamente o alvo dos cientistas voltou-se para a mulher e, por fim, para o homossexual (MISKOLCI, 2003, p. 119).

É importante que sejam tratadas as questões de gênero em todas as disciplinas para que se possa desnaturalizar os preconceitos que foram colocados enquanto naturais. Por isso, é tão necessário que se trabalhe massivamente na escola a referida desconstrução, considerando que o que é considerado como normal foi construído historicamente e, portanto, "é algo que foi construído num processo

longo e complicado. [...] Normal é aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita. Em suma, a individualidade, por caracterizar-se por um afastamento da média é facilmente qualificada de patológica” (MISKOLCI, 2003, p.109).

Assim, pode-se traçar uma relação entre tempo, poder, interesses, ideais e perceber como ocorre a construção do gênero. O que pode ser exemplificado na questão que foi feita a seguir para os professores: *Vocês notam alguma relação entre a idade com o preconceito, como por exemplo, os professores mais velhos possuem uma tendência maior ao preconceito de gênero, do que os mais novos?*

*Normalmente são os mais velhos, sim. (Professor Matheus) 14/05/2014.*

*Sim (Professora Rosa) 14/05/2014.*

*Eles (os mais velhos) costumam dizer que a escola atualmente é uma “pouca vergonha”, que as lésbicas e os gays não são mais discretos que ficam se mostrando...se exibindo para provocar os que não concordam com esse comportamento, que segundo esses professores é algo errado e não deveria ser permitido dentro do ambiente escolar. Falam que as meninas não se comportam mais como meninas... E quando você tenta falar com eles, eles não querem te ouvir, sempre disparam frases como “Você é novo”, “Você ainda não viu nada” ou “Você não teve a sorte de conhecer o tempo em que havia respeito na escola e as coisas esse tipo de imoralidade não era permitida na escola” (Professor Matheus. Entrevista realizada em 14/05/2014).*

Foi possível perceber pelos depoimentos acima, que, na percepção de Matheus, há uma relação entre idade e a manifestação do preconceito. No seu modo de ver, reforça-se a afirmação de que as ideias tendem a ser fruto de seu tempo. Mas é preciso pensar que não é o tempo que causa a modificação, mas o trabalho educacional de modificação das consciências é que provocam mudanças nos comportamentos das pessoas. Um ponto de partida importante está na elaboração dos currículos.

[...] o currículo, mostra quais grupos ficam invisíveis ou de quais pontos de vistas serão interpretados, bem como o grupo que se torna visível porque detém o poder de se autorrepresentar. São relações de poder que produzem identidades, discriminam, hierarquizam, estigmatizam, excluem ou incluem grupos sociais diferenciados (CAPELO; AMARAL, 2013, p. 206).

Diante disso, verifica-se que o currículo coloca-se como mecanismo de inclusão ou exclusão, onde se pode iniciar a quebra de preconceitos decorrentes de um contexto histórico construído.

### **O papel da sociologia em relação à temática de gênero**

Estudar teorias de sexualidade, de juventudes, de pesquisa-ação, de fracasso escolar, de evasão escolar, e (no caso específico deste trabalho), de gênero promove uma maior reflexão acerca da importância de se combater qualquer tipo de cerceamento dos direitos das minorias, sobretudo, das que compõe o grupo de

indivíduos que estão ligados às práticas que ocorrem no ambiente escolar e que o presente trabalho analisa.

Ademais, é por meio de investigações que se pode colocar em prática, nas Ciências Sociais, uma ciência que atue visando a resolução dos problemas que visa entender, como bem delimita Demo (1995), ou seja, o estudo dos problemas nas Ciências Sociais tem a ver com suas soluções, e, portanto, não devem parar no discurso, mas devem assomar como diálogo, sobretudo oferecendo propostas. No estudo intitulado “Teorias e métodos no ensino de Sociologia”, o pesquisador Alexandre Correia Lima constatou:

Percebe-se pelo texto do PPP que a Sociologia exerce um papel de liderança quando o assunto é relativo a interferências estruturais externas sobre as questões didático pedagógicas. Também foi possível notar que o professor de Sociologia incorpora essa liderança na sala dos professores. Em mais de uma oportunidade, presenciou-se a situação de outros professores procurarem o professor de Sociologia para discutir a respeito de problemas com os alunos, com a prática pedagógica, com a secretaria de educação e com a escola (CORREIA-LIMA, 2012, p. 58).

Tendo conhecimento acerca deste estudo, os professores foram questionados sobre o que pensavam acerca do papel da disciplina de Sociologia em meio às discussões dos temas transversais. Perguntou-se se eles conseguem abordar todas as temáticas voltadas à diversidade. Tentou-se perceber também se os professores



demonstravam acreditar em alguma espécie de liderança da Sociologia ou do professor de Sociologia em relação às demais disciplinas e profissionais na escola.

Afinal, defende-se neste trabalho que;

O ensino da Sociologia, que eu desejaria pessoalmente, o mais precoce possível, desde a escola primária, tem, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Eu sustento que o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia, desde a escola primária, teria uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos (LAHIRE, 2013, p. 20).

Assim, almejava-se saber, em específico, se conseguiam realizar a discussão sobre diversidade de gênero na referida disciplina, seja como conteúdo obrigatório ou como tema transversal:

*Acho perigoso o que acontece nas escolas, se coloca a responsabilidade sobre a discussão de “questões polêmicas” normalmente nas matérias de Sociologia e Filosofia, sobretudo na de Sociologia, eles acham que por tratar da sociedade a disciplina tem a obrigação de realizar todas essas discussões, enquanto as demais disciplinas se veem desobrigadas de realizar essas discussões, isso também ocorre com a discussão sobre gênero, assim fica como se fosse responsabilidade apenas do professor de sociologia realizar essas discussões, todos os demais professores parecem não conhecer, ou fingem, não conhecer a diretriz sobre gênero e diversidade, parece que eles querem se*

*ver livres dessa obrigação. Quanto ao currículo obrigatório, acho que o conteúdo sobre gênero é muito restrito, ele aparece no tópico Movimentos Sociais com o Feminismo, aí acaba ficando a cargo dos professores aumentar isso, por exemplo, quando for discutir os clássicos perguntar para a turma “Por que não tem nenhuma mulher entre os clássicos? ”. E assim ir levando eles a sempre realizar este tipo de reflexão, mas isso deveria ser feito em todas as disciplinas, pelo menos nas da área de humanas, mas, eu particularmente, não vejo isso acontecer, nas reuniões quando aparece esse tema, os outros professores sempre dão um jeito de “jogar” esse tema sob a nossa responsabilidade como sendo uma função exclusiva da sociologia (Professor Daniel. Entrevista realizada em 14/05/2014).*

Como vimos na fala do professor acima, há no ambiente escolar a noção do papel da Sociologia como uma disciplina que deverá realizar discussões sobre os temas transversais, visto que possui um perfil mais desnaturalizador do que as demais.

Para esta disciplina fica a tarefa de desnaturalizar os fenômenos, desconstruir preconceitos, desmitificar as relações sociais, etc. Ainda sobre a mesma questão, o professor Matheus afirma que:

*Parece que os professores têm medo de adentrar nas ditas questões polêmicas, então como os professores de sociologia já são conhecidos por terem esse perfil mais... Não diria mais polêmico, mas mais associado às questões que vão contra o senso comum e costumam desnaturalizar muita coisa, sempre acabam empurrando para nós a*

*obrigação de realizar essas discussões, como se apenas a sociologia devesse se preocupar com a cidadania ou os valores sobre respeito e entendimento das diferenças... (Professor Matheus. Entrevista realizada em 14/05/2014).*

Diante dessa afirmação, percebemos que se por um lado tal noção se configura como um meio para a afirmação e a legitimação da Sociologia no espaço escolar, por outro, ela também pode acarretar em um descomprometimento das outras disciplinas para com o trabalho com os temas transversais. Não é papel exclusivo da disciplina de Sociologia discutir gênero na escola, por exemplo.

Percebemos que a obrigatoriedade das discussões sobre a temática de gênero é limitada inclusive no conteúdo formal do currículo da disciplina de Sociologia, como disse o professor Daniel “[...] o conteúdo sobre gênero é muito restrito, ele aparece no tópico *Movimentos Sociais com o Feminismo*, aí acaba ficando a cargo dos professores aumentar isso [...]”. E, se isto ocorre justamente na disciplina, que segundo a concepção de alguns entrevistados é a que mais caberia realizar tal discussão.

De antemão, pode-se imaginar que nas demais disciplinas a presença da referida temática deve ser ainda mais reduzida, possivelmente inexistente, o que torna mais evidente a necessidade de se mesclar o tema transversal sobre gênero ao conteúdo das disciplinas.

O próprio professor Daniel exemplificou como tem realizado esse tipo de abordagem, quando comentou de que maneira elabora a complementação no decorrer de suas aulas com outros conteúdos, que não estão explicitamente relacionados à temática de gênero “[...] *acaba ficando a cargo dos professores aumentar isso, por exemplo, quando for discutir os clássicos perguntar para a turma “Por que não tem nenhuma mulher entre os clássicos? [...]”*”. (Daniel, Entrevista realizada em 14/05/2014).

Quando realiza tais complementações, o professor Daniel trabalha com o currículo oculto de maneira positiva. Sobre isso, importante lembrar as palavras de especialistas no tema:

Através do currículo oculto, o professorado dá um tratamento diferente a meninas e meninos. Já ficou demonstrado, por exemplo, que as professoras e os professores se conformam quando as meninas tiram notas baixas em matemática e, pelo contrário, redobram sua atenção quando o mesmo se dá com os meninos. O estereótipo subjacente é que como as meninas vão ser futuras donas de casa, a matemática lhes será menos útil que para os meninos que vão ser os provedores do lar e que seguramente seguirão alguma carreira universitária (CERVERA; FRANCO, 2006, p. 8).

Diante de situações como as citadas acima, caberia aos professores realizar ações de enfrentamento desse tipo de situação, ou seja, posicionarem-se de modo a combater posturas preconceituosas que fomentam os estereótipos de gênero na escola

ou em qualquer outro tipo de ambiente de aprendizagem. Do contrário, estar-se-ia prestando um desserviço à sociedade.

Prosseguindo com a entrevista, foi questionada a professora Rosa porque ela acreditava que os professores de Sociologia costumavam se preocupar mais com a temática de gênero do que os demais professores. Diante disso, referida professora respondeu:

*Acho que a dificuldade que os professores têm em trabalhar a temática de gênero vem do fato de que possivelmente a maioria não teve esse conteúdo no decorrer da graduação, por isso fica difícil que eles tenham a noção do que significa não discutir tal temática, pois acredito que na formação deles não houve a questão da desnaturalização da realidade como ocorre com quem estuda Ciências Sociais (Rosa. Entrevista realizada em 14/05/2014).*

A partir das respostas obtidas com a mesa redonda, percebeu-se que os professores entrevistados procuram trabalhar a temática de gênero em meio aos conteúdos curriculares obrigatórios. Não discutem gênero porque pensam ser obrigação exclusiva deles enquanto docentes de Sociologia. Eles demonstram também que no decorrer da graduação em Ciências Sociais se depararam com as referidas temáticas transversais e, portanto, já possuem uma noção acerca da importância de realizar esta prática. Porém, é salutar lembrar:

O ensino de sociologia é posto, então, num ambiente que, a despeito das mais nobres intenções de formar adolescentes e jovens

numa perspectiva de enfrentamento com a realidade social, como têm sugerido os argumentos mais frequentes a seu favor, contém em si tanto possibilidades de uma ‘visão harmoniosa do mundo’, na qual:

não há questionamentos sobre os fundamentos da ordem social (Gadotti, 2000, p. 151), quanto de uma educação emancipadora, tendência que, ao contrário, busca justamente compreender e transformar a ordem social injusta para as maiorias sociais (MOTA, 2005, p. 90).

No trabalho de desnaturalização e de estranhamento da realidade social, é preciso utilizar uma didática apropriada à proposta de cidadãos que queremos formar, no contexto dos objetivos deste estudo, jovens mais críticos e questionadores dos problemas sociais. De acordo com Mota:

A complexidade do processo de formação de uma pessoa cidadã, crítica, democrática, enfim, de sua consciência política, confirma que esse processo certamente não se constrói puramente a partir de livros; a prática social dos professores alimenta suas concepções intelectuais, e vice-versa (MOTA, 2005, p. 101).

Além disto, também imprescindível considerar a importância da noção de conhecimento escolar, para pensar no caso da Sociologia:

A noção de conhecimento escolar tem sido bastante influenciada por elementos supostamente contraditórios, ao passo, que afirmam que a sociologia serviria para o

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, mas sem perder de objetivo geral é levar o estudante a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade, ou seja, trata de um processo de esclarecimento com vistas a uma adequação [...] O conhecimento escolar de sociologia afirma-se, desse modo, como um instrumento mediado pelas perspectivas sociológicas, a fim de responder as necessidades dos estudantes e orientá-los para uma intervenção estranhada na sociedade. Assim, ele tem sido compreendido pelos professores como reflexivo e instrumental [...] (FERREIRA, 2011, p. 130).

Tal intervenção estranhada é necessária, considerando que na maioria das sociedades, os homens dominaram historicamente as diferentes esferas que as compõem. Sendo assim, os preconceitos de gênero encontram-se ainda muito naturalizados. Porém, com o advento das tecnologias de comunicação e a expansão da rede de internet, muitas pessoas têm denunciado e cobrado providências das autoridades ligadas à justiça para que tais práticas sejam punidas e também evitadas.

Com as entrevistas, constatamos algumas questões. Primeiramente vê-se uma transferência de responsabilidade de outras disciplinas para a Sociologia, no que diz respeito ao trato com a temática de gênero. Deste modo, torna-se inviável que a disciplina de Sociologia e, logicamente, o professor, consiga esgotar todas as discussões necessárias para que se cumpram as orientações e

diretrizes que tratam sobre os temas transversais relativos a esse conteúdo.

Todas as disciplinas e docentes devem contribuir para fomentar práticas includentes, para a desnaturalização de atos, comportamentos, relações sociais e de diversos fatores que no decorrer da história serviram de alicerce para embasar a construção naturalizada dos papéis de homens e de mulheres na sociedade.

Explicar o porquê de as mulheres estarem em segundo plano no passado e quase nunca obterem uma posição de destaque nos momentos históricos das ciências e na história em geral, é uma necessidade para todas as áreas do conhecimento.

É preciso conscientizar os alunos de que as diferenças entre homens e mulheres são, sobretudo, construídas pela própria sociedade, de acordo com cada momento histórico e social. Privar o alunado do contato com a temática de gênero no dia-a-dia do Ensino Médio acarretará problemas na formação destes indivíduos, pois sairão dos colégios sem consciência crítica para questionar uma sociedade que ainda se constitui enquanto sexista, visto que “em um mundo onde a linguagem e o nomear as coisas são poder, o silêncio é opressão e violência.” (RICH, 1983, p. 241).

Necessário ainda se faz conscientizar os professores acerca da importância de se trabalhar com a temática de gênero, imprescindível para a constituição de uma sociedade cada vez mais plural. Talvez uma maneira eficaz de se realizar esta conscientização seja também



incluindo as temáticas transversais de maneira mais regular nas grades das licenciaturas e da formação continuada dos professores, pois, existe a

[...] necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

A partir desses apontamentos consideramos que a Sociologia não pode ser considerada como redentora, pois mesmo que permita de fato a desmistificação da sociedade e das construções sociais que a compõe, ela não consegue mudar tudo isso sozinha. Como já constatou Ferreira (2011), os professores trabalham com a disciplina de maneira que seu conhecimento escolar não seja apenas reflexivo, mas, sobretudo, instrumental. Tal discussão ficar limitada a uma única disciplina se mostra insuficiente visto que

Ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo [...] em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu

tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno (KUENZER, 1999, p. 5-6).

Os professores de Sociologia e os sociólogos devem levar esta discussão para as demais disciplinas, não apenas dialogando e questionando os professores dos colégios em que trabalham, mas também realizando análises dos currículos das licenciaturas, a fim de sugerir melhorias para a qualidade da formação dos futuros professores.

Um trabalho conjunto com todos os professores da escola a respeito do conteúdo “diversidade de gênero” pode alicerçar o alunado a refletir durante as aulas e a interceder nas situações que se configuram na sociedade. Afinal, todos nós queremos uma sociedade igualitária no que toca à questão de gênero, e, não somente isso. A Sociologia não deve se configurar enquanto redentora, pois é dever de todas as disciplinas e áreas do conhecimento contribuir para a desnaturalização dos fenômenos sociais, dentre os quais os que tratam das questões de gênero. Portanto, “[...] é inegável o compromisso da escola pública, e, portanto, de seus professores, com o enfrentamento das desigualdades, pela democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva [...]” (KUENZER, 1999, p. 6).

Nas palavras de Giroux (1997, p. 163), o professor não pode assumir uma postura neutra: “com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos” (GIROUX, 1997, p. 163).

Mesmo não sendo redentora, a disciplina de Sociologia permite determinadas construções pelos estudantes, que são próprias de sua especificidade teórico-metodológica, havendo sim determinadas possibilidades que estão mais no seu campo de atuação.

Desobstruir o horizonte intelectual e libertá-lo das concepções tradicionais e religiosas do mundo, assim como dos ‘efeitos sedativos da propaganda’, que manipula a opinião pública para determinados fins e se ‘infiltra em nossa mente de fora para dentro’. Nesta perspectiva, as ciências sociais potencializam uma compreensão ampla do mundo social e a formação do ‘novo tipo de homem’ exigido pela sociedade da época (JINKINGS, 2007, p. 116).

Nota-se nas falas dos professores Daniel e Matheus e da professora Rosa, que os docentes concebem o importante papel da Sociologia, sobretudo em sua relação com a diversidade de gênero. Vale ressaltar que a disciplina de Sociologia, mesmo tendo um papel de destaque no que toca aos assuntos citados anteriormente, as outras disciplinas também possuem a obrigatoriedade e a necessidade de realizar as discussões e as práticas voltadas a essas temáticas.

Também é necessário pensar na importância da Sociologia enquanto ciência. Cabe questionarmos se os professores e as professoras que tentam se isentar de realizar a discussão das temáticas transversais diversidade de gênero nas disciplinas que ministram, assim o fazem por considerarem a Sociologia enquanto ciência considerarem-na importante para realizar as referidas discussões ou por considerarem-na menos importante e, por isso, a que deveria abarcar tudo o que tem o crivo “social”.

Trata-se de uma variável a ser investigada posteriormente, ou seja, pode ser que a disciplina não esteja tendo a valorização que deveria pelos pares no currículo oficial e a ela caberia abarcar mais as discussões sobre as temáticas transversais enquanto as outras disciplinas, que seriam consideradas mais dotadas de caráter científico, poderiam se ocupar dos assuntos científicos já tradicionalmente cristalizados.

Assim, todas as disciplinas que compõem o currículo escolar precisam caminhar alinhadas nessa batalha contra o preconceito e a discriminação, considerando que para a educação alcançar os objetivos lembrados nos temas transversais, nas diretrizes e nos parâmetros curriculares, almeja-se uma proposta de formação que instigue esse novo perfil de cidadãos e cidadãs que sejam capazes de reunir todas as características que os permitam entender, viver e respeitar as necessidades de uma sociedade plural, sobretudo no que toca à pluralidade de gênero e de orientação sexual.

Por tudo isso, as instituições de Ensino Superior devem investir na formação no decorrer da licenciatura, com enfoque nos temas transversais, mais especificamente no que toca aos temas gênero e diversidade.

Do mesmo modo, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação devem fomentar a formação continuada para as professoras e professores com enfoque em gênero e diversidade, para que estes conheçam e trabalhem referidas temáticas com mais profundidade e segurança nas escolas.

Somente com uma formação inicial sólida e formação continuada atualizada e bem organizada por estas instâncias é que tomarão conhecimento desses conteúdos e da importância que estes têm na formação dos estudantes. Este ciclo de formação permanente, que deve contar com o envolvimento de todos, a escola e a universidade poderão contribuir para que comportamentos preconceituosos e excludentes sejam problematizados, repensados e modificados, visando assim que a prática cotidiana fomente a construção de uma sociedade plural cujas cidadãs e cidadãos radiquem suas atitudes e suas posturas no respeito às diferenças uns com os outros.

### **Considerações finais**

Diante das premissas tratadas no presente trabalho foi possível concluir que há necessidade de enfrentamento das questões relativas

a gênero, diversidade de gênero e diferença de gênero, por meio das disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental e médio.

Há de se considerar, ainda, que embora a Sociologia deva cumprir o papel de inserir no ambiente escolar práticas não preconceituosas, visando o respeito à diversidade e diferenças em relação à educação, foi possível constatar que tal preconceito, decorre de carga histórica cultural, que está arraigada na própria formação social do indivíduo. Desse modo, foi possível aferir também que o preconceito muitas vezes é encontrado entre os educadores, que deveriam, ao contrário disso, colaborar para erradicação dessa prática.

De outra parte, foi possível constatar por meio da entrevista aos professores de Sociologia que é facilmente aferível certo receio de tratar de problematizações que envolvam a diversidade de gênero. Logo, acaba ficando a cargo dos professores de Sociologia a quebra do paradigma preconceituoso construído ao longo de anos na história, fazendo com que não seja tão eficaz no que diz respeito à célere mudança de comportamento diante dessa problematização que envolve diferenças e diversidade.

Outra conclusão a que se pode chegar é que a ausência de uma participação mais efetiva de docentes de outras áreas do conhecimento, diversos da Sociologia, com vistas ao respeito à diversidade e diferença de gênero, decorre de falta de preparo ou educação continuada ao docente para ter elementos aptos e eficazes para tratar das temáticas aqui desenvolvidas.

Pois bem, ainda que fosse previsto explicitamente no conteúdo programático de outras áreas do conhecimento a prática de respeito às diversidades de gênero e diferenças deste, de nada adiantaria se o docente não recebeu o preparo e suporte necessário para mudar esse panorama.

Contudo, tem-se a esperança que se pode melhorar o perfil do ser humano orientado no ambiente escolar, embora não seja uma tarefa das mais fáceis desconstruir o preconceito que por muito tempo domina a educação, inclusive no âmbito familiar. Para tanto, deve-se haver um incentivo à educação continuada aos professores das mais diversas áreas do conhecimento para que tenham o preparo necessário a suplantar o respeito à diversidade e exercício da cidadania socialmente mais adequado.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C.; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação contemporânea. **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, n. 2, p. 85-97, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Edições 70, 1970.

CAPELO, Maria Regina Clivati; AMARAL, Wagner Roberto. Diversidade, escola e os diferentes sujeitos: o que dizer do currículo? In: LIMA, Angela Maria de Sousa et al. (Org.). **Diversidade, escola e os diferentes sujeitos: o que dizer do currículo?**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2013, v. 1, p. 202-212.

CERVERA, Julia P.; FRANCO, Paki V. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. Montevideo: REPEM, 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CORREIA-LIMA, Alexandre Jeronimo. **Teorias e métodos no ensino de sociologia**. 2012. 298 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

\_\_\_\_\_. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAURELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136-161.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia**. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



JINKINGS, Nise. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. Mediações - **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, jan./jun. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). **Sociologia e juventude no ensino médio: formação, PIBID e outras experiências**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 20-35.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, n. 24, 2004.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483-505, dez. 2005.

MISKOLCI, Richard. **Reflexões sobre normalidade e desvio social. Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 13, p. 109-124, 2003.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29, p. 88-107, 2005.

RICH, Adrienne. **Sobre mentiras, segretos y silêncios**. Barcelona: Içaria, 1983.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 1-88, 2003.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

Gênero e educação: um estudo com base na perspectiva  
das estudantes da educação básica no município de  
Rolândia/PR

Aline Oliveira Gomes da Silva

Daiane Aparecida Alves Gomes

Lais Regina Kruczeveski

### **Introdução**

Diante desse pressuposto, lançamos como hipótese a afirmativa de que a Sociologia/Ciências Sociais, com suas implicações políticas propositivas, pode contribuir no desenvolvimento de teorias e práticas que promovam, por exemplo, o respeito à diversidade de gênero. É neste sentido que a investigação teve como procedimento metodológico a coleta de dados empíricos, para com a revisão bibliográfica sobre a questão e sua análise qualitativa, deste modo, propor novas perspectivas para a promoção dos debates sociológicos sobre diversidade de gênero, o que poderia ocorrer também nas demais disciplinas que compõe o currículo do Ensino Médio.

O recorte do presente trabalho foi formulado tendo-se em conta a necessidade de se estudar as diversas relações, significações e ações que envolvem a disciplina de Sociologia na atualidade.

É notável que a Sociologia exerce um papel importante no Ensino Médio. Porém, cabe ressaltar que essa importância, como coloca Fernandes (1977), na reflexão realizada e sistematizada no texto “O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira”<sup>6</sup>, é legítima numa perspectiva voltada para a educação dos jovens e sua relação como atores sociais que compreendem racionalmente a sociedade que, assim, podem interferir e agir conscientemente em qualquer setor da vida social. Do mesmo modo é legítima para o campo da Sociologia e dos sociólogos, haja vista que:

Os estudos que foram feitos pelos especialistas demonstram que, para os Sociólogos, o ensino da Sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal para atingir a função que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna (FERNANDES, 1977, p. 89-90).

Possivelmente esse particular e importante papel da Sociologia, contribuiu no imaginário dos atores sociais envolvidos no ambiente escolar de modo a fomentar a estigmatização da mesma enquanto redentora. Se por um lado tal estigmatização pode ser vista como um motivo para legitimar a presença da disciplina de Sociologia na grade curricular do Ensino Médio, por outro lado, acreditamos que

---

<sup>6</sup> Texto feito por Florestan por ocasião do I Congresso Brasileiro de Sociologia que ocorreu no ano de 1954 visando à reflexão sobre a Sociologia ser inserido ou não no Ensino Médio (na época: curso secundário).

tal estigma prejudica não só a disciplina de Sociologia, mas que também acaba por influenciar nas relações de parceria dessa disciplina com as demais do currículo do Ensino Médio. O papel de “redentora” também pode prejudicar a análise epistemológica dos conteúdos que as diretrizes têm recomendado que devem ser debatidas pelos professores no decorrer de suas aulas. Diante disso, entra nossa preocupação com um tema em especial: a temática de gênero.

Os professores podem contribuir para atingir a terceira Meta de Desenvolvimento do Milênio (MDM) “promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres” ao desenvolver novas habilidades e capacidades. Eles podem, através das suas ações diretas desafiar as ideias difundidas de como alunas e alunos costumam se comportar, conscientizar sobre questões de gênero e proteger os alunos de exploração ligada a seu gênero e também estimular as meninas a estudar matérias tradicionalmente consideradas apropriadas apenas para os meninos, como a matemática (WILLIAMS, 2005, p. 1).

Considerando a importância do papel dos professores no ambiente escolar, independentemente da disciplina que ministram, e levando-se em conta, sobretudo, a influência que estes exercem na rotina dos alunos, inclusive podendo ter suas práticas sendo tomadas pelo alunado enquanto exemplos de comportamento ideal, almejamos, portanto,

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 2001, p. 136).

Deste modo, queremos desenvolver esta análise levando-se em conta a percepção, a significação e os sentidos que os sujeitos que compõem o espaço escolar atribuem a este ambiente, ao currículo que ali presente e inclusive, aos demais atores sociais que coexistem na escola. Pensamos que isso constitui uma importante maneira de entendê-la enquanto um espaço sociocultural. Acreditamos que pesquisadoras e pesquisadores, ao terem suas práticas vinculadas às minorias, fundamentam conhecimento que estimulam respeito às identidades e ajudam a elaborar novas maneiras de empoderamento para que se possa combater o preconceito e a discriminação que ocorre por parte da sociedade que ainda considera determinadas identidades de gênero e determinadas identidades sexuais enquanto patológicas.

Considerando o papel unificador e delimitador que a escola desempenha por meio de seu conjunto de regras e normas, faz-se

necessário que existam boas práticas, que promovam o respeito à diversidade e também a realização de discussões que promovam a conscientização crítica acerca da diversidade e, sobretudo acerca da igualdade de gênero.

Com isso, possivelmente, as ações dos sujeitos que permeiam o ambiente escolar podem passar a ser delimitadas no sentido de que estes passarão a contemplar uma maior compreensão acerca do que consideram como diferente e múltiplo, diminuindo hábitos de preconceitos, às vezes considerados comuns na sociedade. Afinal, isso perpassa admitir uma nova maneira de analisar a escola e seu papel na sociedade;

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 2001, p. 136).

Como todo espaço sociocultural, na escola também é gerada a exclusão. Martins (2012) diz que não existe a exclusão propriamente dita, mas uma desigualdade feroz na sociedade brasileira, afirmando que não existe uma expulsão completa do indivíduo da sociedade.

Para ele, o problema não está na exclusão, mas na forma como se dá a inclusão (MARTINS, 2012). Isto significa dizer que o indivíduo excluído e que sofre o processo de preconceito não está incluído nas relações sociais por justamente estar fora da norma, do espaço social regulamentado, mas acaba também por estar numa relação perturbadora com o restante da sociedade que o nega (SOUZA; GALLO, 2002).

Assim, as práticas excludentes são constantes e costumam agir radicadas em preconceitos, sendo tais práticas envolvem preconceito racial, de classe social, de gênero, sexual, de deficientes físicos, e deficientes mentais, entre outros. Elas são consideradas excludentes, pois costumam fomentar a exclusão de suas vítimas de diversos ambientes, do convívio em sociedade, do acesso a lugares como a própria escola. Não há com tais práticas uma exclusão formal, legalizada e instituída, mas uma exclusão que se dá por meio de hostilidade, opressão e constrangimento levando aqueles que são incomodados por tais práticas a se retirarem dos ambientes nos quais elas ocorrem.

Carlos Skliar (2002) chama a atenção para a persistência do processo de exclusão social e educacional, assim como para a necessidade das mudanças nas atitudes dos profissionais da educação.

Estamos frente com um novo sujeito. Mas é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmidade. Porque

se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes sobre nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da alma [...] A mudança educativa nos olha agora com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem. [...] A mudança tem sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade (SKLIAR, 2002, p. 199-200).

Neste contexto, observamos nos dados oriundos de pesquisas, uma grande incidência de práticas excludentes nas escolas. Isto constitui um grande problema, haja vista que podem ocasionar a desmotivação pela escola, entre outros danos, para as vítimas que são submetidas a tais práticas no ambiente escolar. Considerando a relevância do trabalho pedagógico com o tema diversidade de gênero, lembramos alguns dados que mostram a percepção de professores e servidores acerca do assunto:

A pesquisa “Perfil dos Professores Brasileiros”, realizada pela UNESCO, entre abril e maio de 2002, em todas as unidades da federação brasileira, na qual foram entrevistados 5.000 professores da rede pública e privada, revelou, entre outras coisas, que para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais (UNESCO, 2004 apud ONG REPROLATINA, 2012, p. 2).



Desta maneira, torna-se necessário investigar como ocorrem tais manifestações quando elas partem dos professores, justamente daqueles que ensinam e deveriam ir à contramão destas práticas. Estas práticas excludentes afetam os alunos e as alunas que são as principais vítimas destes atos nas escolas. Isso pode ampliar os índices de evasão escolar.

Para estimular a inserção destes debates que contemplam os problemas que permeiam a vida social na atualidade, contamos com os chamados temas transversais. Os temas transversais possuem temáticas que contemplam áreas como a ética, o meio-ambiente, a saúde, a pluralidade cultural, a orientação sexual, o trabalho e o consumo (BRASIL, 1997). Tais áreas possuem ainda inúmeras especificidades que visam contemplar debates que envolvem os atores e as atrizes sociais diante de problemas mais específicos, tais como racismo, sexismo, e práticas excludentes radicadas em diversos preconceitos.

O objetivo da presença de tais temas transversais nos currículos escolares é nortear e estimular discussões curriculares e extracurriculares que abordem as temáticas destacadas, além de ajudar a procurar soluções para tais problemas sociais, por meio da conscientização do alunado.

Na introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), são descritos os objetivos com os quais o documento foi constituído, sendo que estes se propõem a auxiliar os professores no

decorrer da prática de sua profissão, sobretudo, no que tange ao conteúdo que deverá ser abordado em cada disciplina, mas também enfatizando o modo como deverão ser abordados, a fim de estimular valores que promovam o exercício da cidadania dos alunos na atualidade, sendo assim, todos professores deveriam objetivar:

[...] fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. [...] isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, 1997, p. 3).

No Estado do Paraná existem ainda diretrizes específicas que visam explicitar a importância de se trabalhar gênero e a diversidade:

Diretrizes curriculares de matemática, ciências, língua portuguesa não causam espanto, dizem respeito a conhecimentos consagrados pelos processos de naturalização dos saberes. Entretanto, diretrizes para gênero e diversidade sexual nas escolas pode causar certo mal-estar. A escola precisa trabalhar com isso? Sim, é essa a tarefa da escola, sobretudo porque as questões de gênero e diversidade sexual já estão presentes no universo escolar e na maior parte das vezes vem

sendo abordada com preconceitos e produzindo ainda mais sofrimento, violência e exclusão (PARANÁ, 2010, p. 2).

Estes documentos são alguns dos principais que amparam as discussões dos conteúdos que abordem gênero nas escolas, sejam essas abordagens realizadas por meio de temas transversais, ou por meio do currículo oculto.

### **Entrevista com as estudantes**

Antes de realizamos a entrevista com as alunas do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, fizemos contato com a professora Silvia Loguin Conceição Motta. A professora Silvia Motta tem organizado, em parceria com outras professoras e professores da escola, importantes projetos e jornadas que potencializam e inovam o debate dos diferentes temas sociológicos, no Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, que fica localizado na cidade de Rolândia/PR.

Tais práticas têm sido muito relevantes, pois têm promovido a realização de diversos debates que incluem os temas transversais, como, por exemplo, temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, formas de preconceito, discriminação e violência.

Cabe destacar que, segundo professora Sílvia Motta, uma das jornadas de Sociologia realizadas no colégio ocorreu devido ao fato de

que os professores atentaram-se para a necessidade de debater tais temas para combater práticas excludentes radicadas no preconceito sexual e no preconceito de gênero, e que no seu parecer estavam ocorrendo na escola.

Ao realizar contato com a professora Silvia Motta, pedimos para que ela nos contasse como se iniciaram as práticas includentes em relação ao respeito à diversidade de gênero no Colégio Villanueva. Vejamos o seu relato:

*Há mais ou menos seis anos atrás, nossa escola promoveu um grande evento voltado especialmente para os professores. Nesta ocasião, havíamos recebido para lecionar conosco, um jovem professor cuja a orientação sexual é homossexual e que mantinha uma relação homoafetiva com um pedagogo que futuramente veio também a trabalhar conosco. Talvez esse tenha sido naquela ocasião o motivo que nos levou a realizar um grande evento voltado especialmente para o esclarecimento sobre sexualidade humana, no intuito de enfrentarmos coletivamente os preconceitos tanto dos alunos como dos próprios professores. Nossa convidada para palestrar foi a professora Marina Reidel. Nossa escolha justificou-se pelo fato da professora ser transexual e estar atuando na época na educação básica no Rio Grande do Sul. Fizemos oficinas com os professores de todos os turnos e um Fórum de Debates aberto à todas as escolas do município e público em geral. De lá para cá, em especial nas Jornadas de Sociologia e no Projeto "Escola dá Vida" também de Sociologia, a temática sempre esteve presente e o interesse parte sempre dos alunos. Independente dos projetos que desenvolvo, sei que muitos*

*professores também elegem a temática em suas disciplinas de acordo com suas especificidades. Estamos sempre procurando inserir na rotina da escola, ações de alteridade, respeito e valorização da diversidade humana e podemos observar que obtivemos bons resultados principalmente entre nossas alunas e nossos alunos. Mesmo assim, sabemos também que ainda estamos a quem do ideal. Assim, coloque-me à sua inteira disposição para toda e qualquer possibilidade de estarmos trabalhando e contribuindo para uma educação plena para todos nós (Professora Silvia Motta, 05/04/2015).*

Tal prática realizada pelos professores desta escola e impulsionada pela área de Sociologia contempla os dizeres presentes nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs):

Mas isso não significa dizer que o ensino se reduza à transmissão de um saber como se fosse uma palestra, uma conferência ou uma simples leitura na frente dos alunos. Se se atentar bem, aqui não é só a *mensagem* que importa, mas sobre tudo a mediação (ou o meio) como que se apresenta essa mensagem. (BRASIL, 2006a, p.108).

Podemos relacionar essa postura adotada pelos professores do colégio Villanueva com o papel que a Sociologia pode assumir na formação das juventudes.

Ao analisarmos a relevância da Sociologia devemos levar em conta o que Florestan Fernandes (1977) coloca sobre sua relevância na formação dos jovens, que nos faz pensar em tom de atualidade pedagógica.

Não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que o recebem. Torna-se, assim, mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos, que o conteúdo da transmissão (FERNANDES, 1977, p. 110).

Desta maneira, a professora Silvia Motta, enquanto docente da disciplina de Sociologia, atingiu um importante ponto no que toca ao papel da referida disciplina, considerando-se que ao se unir com outros professores e realizar um evento de natureza formativa para os alunos, mostrou a eles o quanto é importante que os profissionais da escola se unam para combater as práticas preconceituosas.

Assim, como nos leva a pensar a citação de Florestan Fernandes, é importante que os alunos apreendam o conhecimento, quando associado a uma prática concreta de formação humana cidadã. O impacto no aprendizado é muito menor, quando associado a uma mera transmissão de conteúdo informativo.

Com esta abertura possibilitada pela referida docente e por práticas incluídas anteriores sobre a temática, a entrevista focal foi realizada no mês de abril de 2015, via aplicativo *whatsapp*. O procedimento contou com a participação de seis alunas do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Villanueva. Inicialmente pedimos às alunas que escolhessem um nome fictício e que nos falassem qual era sua idade. Sobre a idade, a maioria tinha 16 anos (4 alunas) e o

restante (2 alunas) tinham 17 anos. Sobre a orientação sexual, 5 alunas responderam ser heterossexuais e uma respondeu ser lésbica.

Este grupo foi escolhido por serem alunas do Ensino Médio, alunas da professora Silvia Motta que manifestavam interesse na temática e, por isso, se dispuseram a participar da entrevista e da pesquisa. Um dos fatores que motivou a opção por realizar a entrevista desta pesquisa, foi o fato de o Colégio Villanueva participar de muitas atividades promovidas pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (LENPES – UEL), inclusive desenvolvendo ações diferenciadas coordenadas pela professora Silvia Motta como colaboradora externa. A mesma vem focando ao longo de suas propostas no LENPES sempre temas que debatem a questão das juventudes, do ensino de Sociologia, das diferenças, das diversidades e das desigualdades.

Após escolherem seus pseudônimos que usariam no decorrer da pesquisa para atribuir suas falas, falarem-nos suas idades e suas orientações sexuais, partimos para as perguntas que envolveram gênero, sexualidade, práticas includentes e a disciplina de Sociologia. Ao perguntarmos se já haviam sofrido algum preconceito no colégio, três relataram que sim. Perguntamos então, qual o preconceito que elas haviam sofrido:

*No meu caso foi preconceito por causa da cor  
(Leticia, 16 anos, 21/04/2015).*

*Por causa da sexualidade, normalmente algumas meninas evitam contato comigo, acredito que pensam que eu posso dar em cima delas porque a maioria sabe que eu sou lésbica (Rebeca, 17 anos, 21/04/2015).*

É importante observar nos relatos como as diferenças acabam se constituindo enquanto interseccionalidade, ou seja, enquanto Letícia sofre discriminação por ser negra, Rebeca sofre por ser lésbica.

*Gosto de jogar futebol com os meninos nas aulas de educação física, porque as meninas quase nunca querem jogar e não dá pra formar os times, os meninos sempre jogam, e como eu gosto muito de jogar, acabo sempre jogando com eles e assim o pessoal fica fazendo piadinhas, ficam falando que eu devia ser mais delicada e não ficar disputando com os meninos, falam que eu vou me machucar e alguns meninos falam que eu atrapalho o jogo deles (Ana Flávia, 16 anos, 21/04/2015).*

Letícia afirmou que sofreu preconceito racial; Rebeca relatou que sofreu preconceito devido à sexualidade e Ana Flávia disse que sofre preconceito de gênero, porque gosta de praticar as atividades da Educação Física com os meninos. Devido ao fato de ser mulher questiona-se sua preferência por esportes que são mais populares entre os homens.

Em todo este processo é muito importante ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre todas estas problemáticas. É salutar ver como encaram as diversas disciplinas na escola, e, sobretudo, como produzem novas sensibilidades pelas práticas de socialização.



Se as relações entre as formas de socialização se estruturam e produzem nova sensibilidade, é preciso considerar que a vida escolar exige um conhecimento mais denso dos sujeitos – nesse caso, adolescentes e jovens – que ultrapasse os limites de sua vida na instituição. Trata-se, desse modo, de aprofundar o conhecimento sobre as formas e os estilos de vida experimentados pelos jovens em suas várias práticas, para compreendê-los e, ao mesmo tempo, produzirmos referências que retomem em chave democrática a ação socializadora da escola, na especificidade de seus saberes e práticas (SPÓSITO, 2004, p. 87).

A seguir perguntamos o seguinte: “Vocês acham que existe, na sua escola, preconceitos acerca de gênero, como por exemplo, a situação que a Ana Flávia descreveu?”. Questionamos ainda: “Já vivenciaram ou viram situações em que coloca as mulheres em posições inferiores aos homens?”. No bojo das conversas, às vezes em tom de informalidade, propiciadas na entrevista pelo celular, demos alguns exemplos, como se já ouviam falar que uma determinada profissão não é para mulher, que homem é melhor do que as mulheres nas disciplinas que envolvem cálculos? As respostas foram as seguintes:

*Não (Manuelli, 16 anos, entrevista em 21/04/2015).*

*Esse tipo de pensamento (e até mesmo atitudes relacionadas a isso) existe em qualquer ambiente, não apenas em ambientes escolares. Em meu*

*ambiente escolar, não tive a oportunidade de presenciar tal preconceito, porém, acredito que já tenha acontecido, mas acho que quando não acontece com a gente, a gente nem repara né. Nunca tinha percebido que a Ana Flávia sofria o preconceito na aula de educação física, acho que só reparamos quando acontece com a gente. (Renata, 17 anos, entrevista em 21/04/2015).*

*Comigo sim né, como já falei é o caso lá do futebol, sempre ficam falando que eu não devia fazer isso, que vou me machucar, jogando com os meninos, que atrapalho eles, mas eu não jogo mal, eu jogo bem, mas porque eu sou menina ficam sempre querendo me provocar, me menosprezando (Ana Flávia, 16 anos, entrevista em 21/04/2015).*

*Nunca, mas acredito que pessoas que pensam assim são irrelevantes e devemos ignorá-las. (Camila, 16 anos, entrevista em 21/04/2015).*

*Sim (Letícia, 16 anos, entrevista em 21/04/2015).*

*Sim (Renata, 17 anos, entrevista em 21/04/2015).*

Sabe-se o quanto no senso-comum as identidades de gênero ainda se constituem com base em concepções dos papéis que cada indivíduo deve desempenhar de acordo com o sexo biológico. Assim, no imaginário popular a imagem da mulher é constituída por traços de fragilidade, enquanto os homens são denominados por traços de força física.

Desta maneira, quando os colegas da turma argumentam para Ana Flávia que ela deveria ser mais delicada e não realizar as atividades físicas com eles, mas com as meninas, nota-se uma relação de poder

entre eles. Segundo Louro (2000, p. 40), tal relação pode ser considerada como uma manifestação do poder historicamente enraizado, haja vista que os padrões de sexualidade feminina são inescapavelmente um produto de poder dos homens para definir qual comportamento feminino é necessário e desejável.

Como pudemos verificar na fala da Rebeca que relata que sofreu preconceito devido à sua orientação sexual (lésbica), vemos que não só aqueles que fogem aos conceitos tradicionais de gênero feminino e masculino sofrem com as construções sociais de preconceito ou de discriminação, mas também aqueles cuja orientação sexual foge da heteronormatividade, ou seja, as Lésbicas, os Gays, os Bissexuais, os Travestis, os Transexuais e os Transgêneros,

[...] na medida em que várias identidades - gays, lésbicas, queers, bissexuais, transexuais, travestis - emergem publicamente, elas também acabam por evidenciar, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais. E isso é percebido como muito desestabilizador e "perigoso". A sexualidade "é tecida na rede de todos os pertencimentos sociais que abraçamos", como lembra Weeks (1995, p.88), ela não pode ser compreendida de forma isolada. Nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais interferem na forma de viver a identidade sexual; eles são, portanto, perturbados ou atingidos, também, pelas transformações e subversões da sexualidade [...] (LOURO, 2000, p. 21).

Essas falas nos remetem a uma questão importante, que é o fato de que normalmente o preconceito encontra-se tão naturalizado que as minorias são frequentemente silenciadas. Segundo Young (2000), esse processo ocorre porque as pessoas podem ser levadas a um nível mais profundo de doutrinação. Dessa maneira, os oprimidos são conduzidos a realmente acreditarem que tais situações preconceituosas ocorrem porque elas são "naturalmente inferiores" à maioria dominante. Eles são ensinados por esses opressores que sua inferioridade é normal, como um fato corriqueiro da vida.

Ainda segundo Freire (apud YOUNG, 2000), um dos principais meios para doutrinar os oprimidos é dar-lhes imagens negativas de si mesmos. Os oprimidos são desumanizados e ensinados a acreditar nas percepções negativas como verdades absolutas. A partir disso, as pessoas que não sofrem o preconceito que determinada minoria sofre também são levadas a pensar que tais situações preconceituosas ocorrem por culpa de “desvios” ou “características inferiores” que tais minorias possuem.

Cabe ressaltar que o que é considerado enquanto desvio na sociedade são práticas e identidades que fogem a uma normalidade que foi construída socialmente por meio dos discursos dominantes, como bem elenca Miskolci (2003, p. 122):

O anormal foi criado por um discurso sobre a anormalidade pois, como observou Foucault, discursos são práticas que sistematicamente

formam os objetos de que falam. Assim, devemos estudar esses discursos “criadores”, os interesses que os regiam e buscar determinar seus objetivos.

Tais discursos emergiram, sobretudo, no decorrer da segunda revolução industrial, haja vista que o período era marcado por enormes transformações sociais e os indivíduos se encontravam em um momento onde os rumos eram incertos e as ditas ciências sociais e as ciências biológicas propagavam que os desvios ocorriam devido a causas biológicas e hereditárias, assim não possuíam cura.

Ao taxarem o que era diferente enquanto sendo desvios, pregava-se uma dita normalidade, que objetivava adequar e normalizar aqueles e aquelas que fugiam a um perfil que se desencontrava do perfil dominante da sociedade, deste modo Miskolci (2003, p. 113) também destaca que “O desvio é sempre relativo a uma das características do homem considerado padrão por nossa sociedade, ou seja, o homem branco, heterossexual e burguês” (MISKOLCI, 2003, p. 113).

Retomando as entrevistas, após essa questão, perguntamos se os professores debatiam, no decorrer das aulas, sobre sexualidade e igualdade de gênero. A respeito dessa temática, as alunas responderam:

*Não (Letícia, 16 anos, Entrevista realizada em 21/04/2015).*

*Todo ano temos uma palestra sobre esse assunto, mas somente alguns professores realizam tais atividades (Camila, 16 anos, Entrevista realizada em 21/04/2015).*

*Sim (Manuelli, 16 anos, Entrevista realizada em 21/04/2015).*

*Sim. Várias vezes tivemos esse tipo de conversa com diferentes professores no colégio, sendo irrelevante a matéria que lecionam, devido ao fato de ser um tema muito polêmico e muito abordado por todos, tornando motivo de debates e conversas para esclarecê-lo melhor (Renata, 17 anos, Entrevista realizada em 21/04/2015).*

*Sim, mais em disciplinas como História e Sociologia (Rebeca, 17 anos, Entrevista realizada em 21/04/2015).*

*Só me lembro de ver isso na aula de Sociologia (Ana Flávia, 16 anos, Entrevista realizada em 21/04/2015).*

A partir dessas falas nota-se que o debate acerca da temática de gênero está presente no colégio, mas nota-se também que está em disciplinas da área de Ciências Humanas, principalmente na disciplina de Sociologia.

Adiante questionamos o seguinte: “O colégio realiza eventos, palestras, ou alguma atividade que visa discutir as questões acerca da igualdade de gênero ou sobre sexualidade?” A essa questão responderam que:

*Respondi isso sem querer na questão anterior (risos) (Camila, 16 anos, 21/04/2015).*

*Sim (Manuelli, 16 anos, Entrevista realizada em 21/04/2015).*

*Sim. Podemos tomar como exemplo a Jornada de Sociologia, uma jornada realizada pela professora Silvia Motta, em parceria com os alunos dos terceiros anos de nosso colégio, e também alunos da UEL que comparecem no colégio para dar palestras sobre diversos temas, inclusive sobre sexualidade (Renata, 17 anos, Entrevista realizada em 21/04/2015).*

*Sim (Ana Flávia, 16 anos, Entrevista realizada em 21/04/2015).*

*Sim (Rebeca, 17 anos, Entrevista realizada em 21/04/2015).*

*Sim (Letícia, 16 anos, Entrevista realizada em 21/04/2015).*

Podemos ver nas respostas que eventos são realizados e a disciplina de Sociologia aparece novamente relacionada aos eventos. Podemos observar, por meio das falas, que os eventos promovidos pela professora Silvia Motta, em parceria com outras professoras e professores, alunos e alunas do Colégio Villanueva, envolvendo alunos e alunas do curso de Ciências Sociais da UEL, estão servindo de referência positiva para as alunas, pois as alunas recordaram-se de tais eventos e ressaltaram sobre a relevância dessa prática ao tratar dos assuntos sexualidade e gênero, de maneira diversificada e criativa. Na maioria das vezes valorizando os saberes das próprias estudantes em

apresentações de projetos de pesquisa orientados na disciplina de Sociologia.

Questionamos então, quais disciplinas acreditavam ser responsáveis em discutir questões sobre gênero e sexualidade. Neste contexto, elas responderam que:

*Acho que na disciplina de Sociologia, porque ela tem o dever de nos mostrar o "outro lado da moeda" mostrar que tudo tem o seu lado ruim, mas acho que as outras matérias também deveriam falar sobre o assunto (Letícia, 16 anos, 21/04/2015).*

*A de Sociologia, porque o convívio social é algo básico para qualquer pessoa, mais importante que matemática ou português. Acredito que essa é uma matéria que tem que ser levada a sério e introduzida desde primário, aonde as pessoas formam a maior parte de seu caráter. A sociologia tem sim a obrigação de apresentar tais fatos, pois são sociais (Camila, 16 anos, 21/04/2015).*

*Sociologia. Acho que as outras disciplinas não se envolvem tanto a respeito desse assunto já a Sociologia se envolve com incentivo de ajudar a esclarecer o assunto. (Manuelli, 16 anos, 21/04/2015).*

*Sociologia, porque todos (ou quase todos) os pensadores sociológicos, em algum momento, acabam mencionando sobre tal assunto em suas análises acerca da sociedade. Acredito eu que Sociologia deve sim discutir sobre a temática de gênero e sexualidade. Porém, na minha opinião, não devemos generalizar a matéria de Sociologia apenas como de maior peso para tal tema, porque*



*educação sexual pode ser adicionada como um conteúdo extra na educação do aluno, não importando em qual matéria seja (Renata, 17 anos, 21/04/2015).*

*Acho que todas deveriam discutir já que é para ter uma mudança mesmo (Ana Flávia, 16 anos, 21/04/2015).*

*É da Sociologia, né. Porque as outras já tem outras coisas para falar que talvez não dê para associar com essas discussões. (Rebeca, 17 anos, 21/04/2015).*

Diante das respostas, percebemos que as alunas veem a Sociologia como a disciplina que tem a obrigação de debater tais temas. Apenas uma estudante citou que todas as disciplinas devem discutir as referidas temáticas. Diante disso, percebemos que os alunos acreditam que caberia a essa disciplina centralizar tais discussões. Para finalizar a entrevista, perguntamos às alunas qual o papel que elas consideravam que a disciplina de Sociologia tinha. Acerca desse assunto, obtivemos as seguintes respostas:

*Nos preparar para a vida em sociedade (Ana Flávia, 16 anos, 21/04/2015).*

*Acho que ela tem o dever de nos mostrar o "outro lado da moeda" mostrar q tudo tem o seu lado ruim mas acho q as outras matérias também podem falar sobre esses tipos de assuntos (Leticia 21/04/2015).*

*Mostrar as pessoas que a diversidade racial, sexual e a diversidade de gêneros são coisas simples que*

*não significam nada além do que uma aparência ou um gosto (Camila, 16 anos, 21/04/2015).*

*Nos mostrar tudo que as outras disciplinas não mostram (Rebeca, 17 anos, 21/04/2015).*

*Nos desfazer de falsas ideias vindas da sociedade para nos manipular (Manuelli, 16 anos, 21/04/2015).*

*Sociologia, para mim, não é apenas o estudo da sociedade, como o próprio nome já diz. Sociologia consegue ir muito além disso! Ela nos mostra o que realmente acontece a nossa volta, o que ninguém pode e consegue ver, nos mostra o porquê vivemos o que estamos vivendo agora, nos apresenta a possíveis caminhos que podemos tomar para tornar essa sociedade uma sociedade melhor para se viver (Renata, 17 anos, 21/04/2015).*

Por fim, verificou-se que os alunos têm uma noção acerca da disciplina de Sociologia fortemente associada à liderança no que toca à promoção de uma desconstrução da sociedade. Para eles, a disciplina contribui para desmistificar a realidade, mostrar o que as demais disciplinas ocultam, desfazer falsas ideias, mostrar as diversidades relacionadas ao gênero e à sexualidade, entre outros. Isso também reforça o fato de que a Sociologia tem sido bem vista por esse grupo de alunas. Mostra que os estudantes gostam da disciplina e do modo como é ensinada nesta escola.

## **Relevância das discussões sobre diversidades e desigualdades na formação inicial e continuada de professores**

Os currículos das licenciaturas, bem como os componentes que as compõem têm sido tomados como objetos de discussão nos mais variados eventos, principalmente depois da instituição dos temas transversais por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais foram escolhidos levando-se em conta critérios que indicaram a preocupação em eleger como Temas Transversais questões que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida (MEC, 1998).

Nesse contexto, em 1998, os PCNs trouxeram a recomendação para que fossem discutidos em meio ao conteúdo de cada disciplina os seis temas considerados mais importantes para a realidade social brasileira contemporânea e, assim, foram destacados para o trabalho docente os seguintes eixos temáticos transversais: **Ética** (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade); **Orientação Sexual** (corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis); **Meio Ambiente** (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental); **Saúde** (autocuidado, vida coletiva); **Pluralidade Cultural** (pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania) e **Trabalho e Consumo** (relações de

trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania). (MEC, 1998).

Acerca do tema transversal Orientação Sexual, mais especificamente sobre a questão da formação para as relações e a diversidade de gênero, faz-se relevante destacar alguns dados do IPEA (2013):

No Brasil, no período de 2001 a 2011, estima-se que ocorreram mais de 50 mil feminicídios, o que equivale a, aproximadamente, 5.000 mortes por ano. Acredita-se que grande parte destes óbitos foram decorrentes de violência doméstica e familiar contra a mulher, uma vez que aproximadamente um terço deles tiveram o domicílio como local de ocorrência. (GARCIA et al, 2013, apud IPEA, 2013).

Ficou claro pelos dados acima, o quanto as relações de gênero ainda se constituem em conflitos, que tem como base, muitas vezes, as concepções dos papéis de cada gênero. No imaginário popular, estes acabam constituindo-se ainda de maneiras distintas. Por vezes, a imagem da mulher é constituída por traços de fragilidade, enquanto os homens são denominados por traços de força física. Lembrando aqui a definição de gênero que tomamos de Gracira Louro:

O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina

são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável — um poder historicamente enraizado. (LOURO, 2000, p. 40).

Partindo da perspectiva do importante papel orientador do professor no trabalho com os temas transversais, é preciso que se pense também na formação inicial e continuada desses profissionais. Cabe destacar a relevância de que nos currículos dos cursos de licenciatura os professores também trabalhem as temáticas transversais e que, além disso, participem de projetos de ensino/pesquisa/extensão, assim como de disciplinas especiais ou cursos específicos com estas abordagens, visto que, segundo pesquisas recentes, são alarmantes os dados que se tem acerca do preconceito entre os próprios docentes.

### **Preconceito precisa ser enfrentado também na universidade**

Imagina-se que nas universidades, costumam se reunir os mais diversos perfis de pessoas e/ou grupos e organizações, com foco em estudar, debater e enfrentar politicamente e cotidianamente as ações que se encontram dotadas de preconceito de gênero ou práticas discriminatórias. Com o advento das tecnologias de comunicação e a expansão da rede de internet, muitas pessoas têm denunciado e cobrado providências das autoridades ligadas à justiça para que tais práticas sejam punidas e também evitadas. Segundo a promotora Paula de Figueiredo Silva, em entrevista realizada por Tatiana Merlino

(2014):<sup>7</sup>

Esses atos de agressões e discriminação são principalmente contra homossexuais e contra mulheres. E há agressões de caráter sexual: oito estupros foram narrados a mim. Estupros, atos de discriminação, têm consequências criminais e merecem uma atenção, uma resposta do MP no âmbito criminal, mas na minha área o objetivo da instauração do inquérito civil é buscar uma solução em caráter coletivo. As provas que foram levantadas indicam que há sim uma cultura de repressão das minorias, de discriminação e violência sexual. (Entrevista: <http://ponte.org/ha-na-fmusp-uma-cultura-de-repressao-das-minorias-de-discriminacao-e-violencia-sexual-diz-promotora-de-justica/>).

Nos casos citados, as universidades abriram sindicâncias internas e acionaram o Ministério Público. As universidades, em geral, proíbem o trote dentro do campus e algumas, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) têm realizado ciclos de palestras sobre os diversos tipos de violência que devem ser evitados, orientando os estudantes no decorrer de todo o período acadêmico. Por isso, também a relevância de fomentar, no decorrer da formação dos estudantes, desde a Educação Básica, uma

---

<sup>7</sup> MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igor. **Há na FMUSP uma cultura de repressão das minorias, de discriminação e violência sexual, diz promotora de Justiça**. 2014. Disponível em: <<http://ponte.org/ha-na-fmusp-uma-cultura-de-repressao-das-minorias-de-discriminacao-e-violencia-sexual-diz-promotora-de-justica/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

cidadania voltada ao respeito à diversidade, sobretudo dos mais diversos gêneros, pois as experiências proporcionadas pela universidade podem colaborar para a conscientização dos futuros profissionais que atuarão na formação de outros seres humanos, que queremos cada vez menos preconceituosos e menos etnocêntricos. Esses pressupostos e concepções tornam-se ferramentas metodológicas relevantes para nortear as práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Variáveis propositivas a partir de relatos da experiência do lenpes sobre diferença e desigualdades

Entendemos que tanto a diferença quanto a desigualdade, devem ser debatidas no âmbito da formação inicial dos professores na universidade.

Por isso, as diversas faces da desigualdade social no Brasil têm sido um dos temas aprofundados há sete anos nas discussões realizadas no LENPES com os licenciandos da graduação que se preparam para atuar com os estudantes do Ensino Médio, especialmente por meio de uma atividade pedagógica denominada —Ciclo de Debates sobre Desigualdades Sociais, que ocorre todos os meses de maio de cada ano na Universidade Estadual de Londrina, reunindo estudantes do Ensino Médio e da Graduação em Ciências Sociais, assim como docentes destas duas modalidades de ensino.

Sob diversos ângulos, abordando aspectos como política, cidadania, mundo do trabalho, da escola e da universidade, os debates

sobre desigualdades também problematizam as questões das juventudes, das diversidades, de gênero, de raça e de cultura, buscando incentivar a participação política desses sujeitos na sociedade, por meio do aprofundamento dos seus olhares sobre a realidade social.

Como temos compreendido no LENPES, a produção das desigualdades sociais reflete-se nas relações econômicas, políticas e culturais, e em diferentes dimensões da vida social. Isso exige do licenciando das Ciências Sociais, um olhar mais crítico sobre diferentes formas de desigualdades sociais. Não é possível olhar para esta realidade apenas sob o prisma da desigualdade econômica, por exemplo, por mais pulsante que ela seja sobre as demais. As desigualdades de gênero, por exemplo, não podem ser resumidas apenas nas desigualdades econômicas. Há de se ampliar o leque de análise para compreender todas as interfaces desse problema sociológico.

Pensamos que assim acabamos por ofertar uma formação inicial mais completa aos professores em formação, que precisam aprender a lidar, no chão da escola, com as assimetrias entre homens e mulheres, entre brancos e negros, e todos os demais percalços de nossa ordem social e política, buscando contribuir de algum modo, dentro da sua especialidade, com ações que provoquem a redução das desigualdades e das discriminações sociais.

Este trabalho do LENPES e dos Ciclos de Debates são



coordenados pelos docentes da Área de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado de Sociologia, do Departamento de Ciências Sociais da UEL e, muitas vezes, envolvem outras licenciaturas da universidade nestas ações interdisciplinares.

As atividades desenvolvidas por projetos como o LENPES, o PIBID de Ciências Sociais (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), Novos Talentos Ciências Humanas e demais programas, têm permitido um acúmulo de reflexões/ações que se constituem em um espaço relevante de debates acerca dos desafios postos atualmente às licenciaturas.

O contato direto dos licenciandos de Ciências Sociais com as vivências pedagógico-metodológicas de variadas escolas públicas da região tem permitido releituras e ressignificações do ambiente escolar, mostrando caminhos possíveis para o processo coletivo de constituição permanente de uma educação pública de maior qualidade, com ações mais próximas das reais demandas expostas pelos estudantes e professores da Educação Básica.

Os estágios, as atuações do LENPES e do PIBID, assim como a participação dos docentes em atividades como o Ciclo de Debates e as Jornadas de Humanidades fornecem ferramentas de análise que, somadas às reflexões desenvolvidas pelas disciplinas e ações diferenciadas dos demais projetos ofertados pelo curso, sustentam, de certo modo, os caminhos teórico-metodológicos que tentamos trilhar neste processo de construção/valorização/disseminação dos

saberes/fazeres docentes dos profissionais de Sociologia que atuam nas escolas públicas de Ensino Médio no Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE/Londrina).

Aqui enfatizamos estas práticas porque consideramos de suma importância propiciar registros de trocas de experiências e que incentivem os professores pesquisadores a disseminarem, cada dia mais, reflexões teóricas e práticas que têm desenvolvido em parceria com as escolas públicas de Ensino Médio. Tais ações auxiliam na valorização do magistério e na maior integração entre Educação Superior e Educação Básica.

Sabemos que ainda temos muito a trilhar para oportunizar mais atividades junto às escolas que auxiliem a refinar nossos olhares e os conhecimentos científicos sobre as múltiplas formas de preconceitos, discriminação e desigualdades. Nesse contexto, outra iniciativa importante da área de Metodologia de Ensino e do LENPES tem sido a pesquisa qualitativa feita com as escolas sobre evasão escolar. Nessas pesquisas, que já envolvem mais de dez escolas de Ensino Médio da região de Londrina temos constatado dados relevantes sobre diferentes realidades educacionais, na busca permanente pela diminuição das taxas de evasão e de outros tipos de fracasso escolar, mediando-nos pela pesquisa ação.

### **Considerações finais**

Os dados possibilitam releituras e aproximações e nos

permitem aprofundar o debate inclusive acerca das necessidades que os próprios estudantes trazem de renovar o ambiente escolar. Assim, temas como tecnologias, a importância do uso de novas metodologias de ensino e da necessidade de diversificação constante na criação de materiais didáticos que podem enriquecer o ensino da Sociologia nas escolas, aparecem nos debates nas escolas.

Quando questões que problematizam várias dimensões das desigualdades socioeducacionais, questões como raça, gênero, classe social ainda marcam fortemente a exclusão no ambiente escolar. De certa maneira, tudo isso vem demonstrando, mesmo com ações simples, como existe a necessidade de se debater essas questões socioeducacionais, visando superar ou, ao menos, minimizar a exclusão na escola. Sendo assim, é necessário que todos os recursos sejam utilizados para propiciar uma formação docente pautada na diversidade e no respeito às diferenças, mas também sem deixar de lado a necessidade de transformação social.

O espaço do estágio, as práticas de ensino, as pesquisas ação, as metodologias, os programas de apoio à docência e os laboratórios de ensino, são essenciais na melhoria da formação inicial e continuada de professores de Sociologia/Ciências Sociais e também das demais disciplinas. Portanto, inserir o debate acerca de temáticas como gênero no decorrer da formação em todos esses espaços é um grande passo para melhorar cada vez mais o ambiente escolar objetivando superar os preconceitos e as desigualdades.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MECSEF, 1997.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MECSEF, 1997.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136-161.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GARCIA, Leila Posenato; et al. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. 2013. Disponível em: [http://horia.com.br/sites/default/files/documentos/130925\\_sum\\_estudo\\_femicidio\\_leila\\_garcia.pdf](http://horia.com.br/sites/default/files/documentos/130925_sum_estudo_femicidio_leila_garcia.pdf). Acesso em 05/11/2014.

IPEA. **Ipea revela dados inéditos sobre violência contra a mulher**. 2013. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=19873](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=19873). Acesso em: 9 jul. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, José. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2012.

MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igor. **Há na FMUSP uma cultura de repressão das minorias, de discriminação e violência sexual**, diz promotora de Justiça. Disponível em <https://ponte.org/ha-na-fmusp-uma-cultura-de-repressao-das-minorias-de-discriminacao-e-violencia-sexual-diz-promotora-de-justica>. Acesso em 30/05/2018.

MISKOLCI, Richard. **Reflexões sobre normalidade e desvio social. Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, p. 109-124, 2003.

ONG REPROLATINA. 2012. Disponível em: <<http://www.reprolatina.org.br/site/html/entrada/index.asp>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual**. Curitiba: SEED, 2010.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SOUZA, Regina Maria; GALLO, Silvio. **Por que matamos o barbeiro?** reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. Educação & Sociedade, Campinas, ano 23, n. 79, ago. 2002.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des) encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 73-92.

WILLIAMS, Suzanne. **Manual de capacitación en género de OXFAM**: edición adaptada para América Latina y el Caribe. Lima: Atenea, 2005.

Espaço (des) construtivo: o surgimento de um  
microterritório a partir das práticas homossexuais em  
ambientes públicos gratuitos

Ivanio Folmer<sup>8</sup>

Jean Ícaro Pujol Vezzosi<sup>9</sup>

Ane Carine Meurer<sup>10</sup>

## **Introdução**

Neste texto, refletiremos sobre a relação do surgimento de um microterritório no espaço geográfico a partir da utilização do grupo social: indivíduos auto identificados como homossexuais. Salientamos que, neste grupo, fazem parte não somente pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo sexo por prazer e afetos mútuos, como também por outros interesses. Este trabalho foi pensando na perspectiva de territorialização a partir do uso do espaço no qual estes sujeitos estão inseridos.

---

<sup>8</sup> Geógrafo Licenciado (2014), Mestre em Geografia (2018), Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria –UFSM. E-mail [ivaniofolmer@yahoo.com.br](mailto:ivaniofolmer@yahoo.com.br)

<sup>9</sup> Psicólogo graduado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2015), Mestrando em Psicologia Social (PUCRS) e especialista em terapias cognitivo-comportamentais. E-mail: [jeanicaro@yahoo.com.br](mailto:jeanicaro@yahoo.com.br)

<sup>10</sup> Pedagoga pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1987). Mestre em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente professora na UFSM. E-mail: [anemeurer@gmail.com](mailto:anemeurer@gmail.com)

Não se trata de uma tarefa fácil compreender a dinâmica espacial, principalmente quando há muitas questões ainda não investigadas que circundam esses espaços. As análises apresentadas na revisão bibliográfica serão extraídas de documentos como livros, teses, dissertações e outras publicações que abordam assuntos relacionados à temática. Fazem parte do levantamento de dados secundários da pesquisa, a realização de levantamentos, seleção, fichamento e leitura de material bibliográfico a respeito de território, gênero, sexualidade e práticas sexuais.

O método dialético será utilizado por possibilitar um dinamismo capaz de mostrar a constante transformação dos fatos, na dialética nada é definido e tudo está inter-relacionado, os fenômenos não podem ser analisados de forma isolada, pois eles interagem entre si. Sua utilização se justifica nesta pesquisa porque “a dialética é um método de pesquisa que busca a verdade por meio de formulação adequada de perguntas e respostas, até atingir o ponto crítico do que é falso ou verdadeiro” (OLIVEIRA, 2002.p.67). Assim, de acordo com a complexidade do tema abordado pela pesquisa, o método dialético parece ser o mais adequado por sua natureza dinâmica, argumentativa, holística e do caráter de movimento que atribui aos fatos. As justificativas para a realização desse estudo decorrem do papel chave que o conceito de território exerce nas pesquisas científicas da Geografia brasileira contemporânea, da mesma forma

em que este conceito se relaciona com estudos de outras áreas, por se tratar de onde o sujeito desenvolve suas relações.

É importante a utilização de conceitos geográficos e psicológicos neste modelo de discussão, para uma melhor interpretação e descrição desses territórios que se caracterizam no cotidiano, visto que as vulnerabilidades e o comportamento sexual de homens e mulheres são formatados pelas normas e papéis de gênero (LOPES E GOMES, 2013). O ideário sociocultural de como o homem deveria se sentir e agir dentro da cultura do machismo, apesar das mudanças e tendências ocorridas nos últimos anos no mundo, constituem ações institucionalizadas recorrentes. Vários modelos enraizados de leitura das práticas sexuais têm validado e mantido um tipo de organização social, ao defenderem uma única forma de viver a afetividade “moralmente adequada ou mais saudável”, centrada no paradigma religioso ou na moral de saúde. Esta frequentemente definida como a relação heterossexual, de afeto e interesse sexual entre indivíduos de diferentes gêneros. Este conjunto de normas comportamentais exclui uma grande faixa da população, especialmente aquelas com sentimentos e desejos distintos destes prescritos pela norma (MOITA, 2006).

Neste sentido, torna-se especialmente importante conceber a organização que se estabelece entre a sociedade, a distribuição e a ocupação dos espaços urbanos, visto que ela é representativa da dinâmica social. Essa organização pode ser melhor exemplificada pela



relação entre os grupos e os locais reservados para práticas sexuais de homens auto-identificados como homossexuais e locais em que os grupos admitem as práticas de paquera, de “pegação” e de trocas sexuais.

Essa distribuição social organiza e é organizada pelos significados de “permitido” e “proibido”. Logo, torna-se claro que estas vivências sexuais não correspondem às expectativas sociais de gênero e identidade sexual. Estas, por serem comumente descritas como realizadas em Parques e banheiros públicos, são reservadas de algum modo ao espaço privado, ou melhor, ao escondido, visto seu caráter “pecaminoso”, “doentio” e “transgressor” dos primeiros discursos, instituições e definições que a organizaram Ferrari (2006, p. 13). Lembrando que este estudo propõe-se a amplificar o olhar territorial e psicossocial sobre estes fenômenos. Estes locais de conquista e de envolvimento sexuais, no entanto, passam despercebidos por muitos habitantes.

Sendo assim, nesta condição, descarta-se a utilização de um entendimento moral comumente atribuído a elas e uma possível concepção errônea de que estas práticas já partiriam de algum sintoma patológico. Por outro lado ao serem reveladas estas práticas nestes espaços frequentemente se notam posicionamentos que tendem a patologizar a Homossexualidade, entendendo estas ações com julgamentos morais que as reduzem a efeitos nocivos desta orientação.

## **Desenvolvimento**

É necessário ter o entendimento amplo da dinâmica espacial dos territórios, para que se possa compreender como se dá a interação de indivíduos, de classes e de fenômenos, bem como os eventos que ocorrem neste.

Por este mesmo viés, é imprescindível que saibamos por quais processos os indivíduos formadores de novos microterritórios passaram e/ou passam. É importante ressaltar o panorama atual da questão homossexual na sociedade brasileira para se entenda o histórico deste grupo, da forma em que se perceba a situação política relacionada às lutas deste grupo, para que, por fim, possa ser reconhecida a necessidade da implementação de políticas associadas à causa destes sujeitos historicamente segregados.

## **Território; Expressão e Transformação.**

A compreensão do conceito território é fundamental para que seja esclarecedor o entendimento das transformações e territorializações no espaço. Quando o termo território surge, o mesmo conecta-se aos movimentos de poder, não retratando apenas as questões de poder voltado à demanda política, como também se volta ao sentido simbólico de apropriação (Haesbaert, 2004), mas da mesma forma que Souza (2009, p.59) afirma que “o que ‘define’ o território é, em primeiríssimo lugar, o poder – e, nesse sentido, a

dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil”.

Além de todas as acepções, o território, conforme Milton Santos (2002, p.9), “é o lugar em que desabrocham todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência”.

Unificando este pensamento, Lefebvre (1986) diferencia apropriação de dominação, onde a apropriação surge como um processo simbólico, expressando as marcas do espaço vivido, concretizando-se no valor do espaço utilizado, enquanto a dominação se dá de modo concreto, utilizando a troca como valor. Segundo o autor:

O uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica “apropriação” e não “propriedade”. Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos “agentes” que o manipulam tornando-o unifuncional, menos ele se presta à apropriação. Por quê? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo. (Lefebvre, 1986:411-412)

Entendendo que é necessária a explanação e amplificação do conceito território, concordamos com o claro argumento: “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao

mesmo inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’” (HAESBERT, 2004, p.20).

Deste modo, “a apropriação e produção do espaço geográfico, cotidianamente, estão na base do arranjo territorial. Território e espaço estão ligados, entrelaçados, pois o primeiro é fruto da dinâmica socioespacial” (SAQUET, 2005, p. 49). O Espaço e o Território estão em contínua transformação diante das relações que são estabelecidas pelo homem e suas relações, sendo assim são expressas diferentes temporalidades e territorialidades<sup>11</sup>.

Tratando ainda sobre o conceito de território, Ratzel contribui para o pensamento geográfico e as ciências humanas. Deste modo, o autor fala que os “organismos que fazem parte da tribo, da comuna, da família, só podem ser concebidos junto a seu território” (RATZEL, 1990, p. 74), como também, “do mesmo modo, com o crescimento em amplitude do Estado, não aumentou apenas a cifra dos metros quadrados, mas, além disso, a sua força, a sua riqueza, a sua potência” (RATZEL, 1990, p. 80). Fica evidente na ideia do autor que o território é um espaço necessário para a população evoluir.

De modo a contrapor as ideias de Ratzel, Raffestin inicia sua tese percebendo que “o quadro conceitual de Ratzel é muito amplo e

---

<sup>11</sup> O tempo é um fluxo contínuo. Por isso, a definição de períodos, começos e fins é relativa, [...] O tempo presente, passado e futuro, indica uma processualidade e, também, a simultaneidade; significa transtemporalidade. O presente ou o passado pode estar sendo vivido por diferentes indivíduos, no mesmo instante (SAQUET, 2007, p.170).

tão naturalista quanto sociológico, mas seria errôneo condená-lo por ter "naturalizado" a geografia política, algo que às vezes ocorreu.” (Raffestin, 1993, p. 2).

Desta maneira, a proposta de Raffestin é repensar o conceito de território deixado por Ratzel. Para o autor,

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 50)

A intencionalidade de Raffestin (1993) em relação ao território se direciona para além das concepções biológicas da expressão, sendo o conceito que envolve poder, modificando desta forma o espaço, certo que “o território se apoia ao espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolvem, se inscreve num campo de poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 51).

### **A Territorialidade, Territorialização e Microterritorialização. Breve contextualização**

A territorialidade é expressão do comportamento vivido, incluindo a relação do território e o espaço externo, englobando aquilo

que fixa o homem aos lugares e aquilo que os põe para fora do território. Essas questões envolvem a definição de um espaço cultural:

[...] como espaço geossimbólico, carregado de afetividade e significações: em sua expressão mais forte, torna-se território-santuário, isto é, um espaço de comunhão com um conjunto de signos e valores. A ideia de território fica associada à ideia de conservação cultural. (BONNEMAISON, 2002, p. 111).

Para Sack (1986), a territorialidade nos humanos é algo enraizado social e geograficamente, estando relacionada à maneira com que as pessoas usam o meio e organizam-se no espaço e como dão sentido ao lugar. A territorialidade é a utilização do espaço de forma equilibrada historicamente, entendendo, desse modo, à inter-relação da sociedade e espaço.

De acordo com Raffestin (1993), a territorialidade reflete a perspectiva de multidimensionalidade do vivido territorial por membros de uma coletividade social. Diante disso, cabe dizer que são as relações de poder que se estabelecem entre os atores, onde está influenciado o contato da sociedade e natureza.

Por vez, a territorialidade vem a somar em um conjunto de relações que se estabelece diante de um sistema que integra três dimensões: Sociedade, Espaço e Tempo. Onde se busca a implantação da autonomia de um sistema.

Para Andrade (2004), a territorialidade advém da consciência que as pessoas que habitam um território têm de sua participação na formação histórica deste, que se dá de forma subjetiva (consciência de confraternização, de se sentir parte, de integrar-se ao território de um Estado).

De acordo com o que foi conceitualmente construído, podemos associar a territorialidade como próprio conceito de território, baseando-se em suas relações sociais expressas nas atividades cotidianas, produzindo, deste modo, valor e função aos instrumentos espaciais. As inúmeras territorialidades se dão através dos diversos tipos de usos do território.

Quando há construções de referências simbólicas e identitárias que contemple a identificação de um grupo, é tratado como territorialização, ou reterritorialização. De modo contrário a desterritorialização significa o desarraigamento de povos, atividades sociais e econômicas que envolvem a comunidade, significando uma perda de cultura que outrora estava ligado àquele espaço.

A reterritorialização preenche o movimento de reconstruir laços de identidade, com novos atores agindo no contexto territorial. Segundo Haesbaert (1999), uma das marcas centrais do movimento de desterritorialização moderno e globalizado seria a produção de aglomerados, símbolos da chamada “desterritorialização extrema” e “precária”, que nos trazem a perspectiva de uma massa disfuncional

sem identidade e espacialmente definida por um ponto, linha ou superfície.

Há também uma terceira modalidade, que também é a mais recente, nomeada de microterritorialidade. Segundo Fortuna (2012), a microterritorialidade seria uma modalidade de socialização articulada com valores, subjetividades e afetos, reconhecendo formas de organização social não institucionais e transformações radicais de valores e estilos de vida. A microterritorialidade é a interpretação de eventos que motivam ações territoriais, que se nota na concretização de estilos de vida urbanos. Turra (2003) fala sobre o movimento punk em Londrina, de forma em que ele está se referindo a um tipo específico de identidade cultural expressa em um território.

Diante disso podemos associar o movimento que une dois homens autoidentificados como homossexuais, como o surgimento de um território HOMOSSEXUAL.

### **O Surgimento de um Território Homossexual: Microterritorialidade ou Segregação?**

A temática microterritorialidades em cidades refere-se à ideia de escala. Assim sendo, as microterritorialidades se manifestam no espaço público da cidade contemporânea. Neste sentido, analisamos no presente texto a contextualização do território homossexual,



tentando entender como se cria este microterritório, problematizando e entendendo as razões do surgimento.

Previamente, podemos considerar diante do que foi percebido, que os territórios ocupados por homossexuais são flexíveis e móveis, que nos faz crer que há fatores segregacionistas dentro da espacialidade da cidade.

Por este viés, conforme Pinós (2013 p. 67), a territorialização segue no sentido de apropriação dos elementos do espaço, nomeados e representados, mas também um jogo de disputas internas entre agentes de uma comunidade que culmina na desigualdade de domínio das riquezas, onde o principal agente que estamos retratando aqui é o sujeito social homossexual, que historicamente sofre pela desigualdade implicada a partir das expectativas de gênero e orientação sexual.

Entendemos que cada indivíduo que compõe a sociedade possui características impares e constrói sua própria formação social, onde na mesma está imbricada uma serie de identidades, que se criam a partir de inúmeros fatores que se articulam com as questões biológicas e culturais, cabendo dizer, inclusive, as escolhas deste indivíduo.

Entendendo que homens e mulheres são sujeitos sociais, os mesmos criam expectativa e reproduzem no espaço suas características, desta forma acreditamos que a(s) identidade(s) é/são o que une pessoas em um grupo, a entender, que, em um parque de

lazer há diversos tipos de uso, que é feito por grupos que utilizam esse espaço por se identificarem com o local, e com as pessoas que estão inseridas nele, que para tal, Michel Maffesoli (1995) chama como “ressurgimento comunitário”. Interpretamos aqui como o surgimento de um microterritório, por se tratar de uma socialização articulada, conforme dito anteriormente por Fortuna.

Neste momento, elencaremos alguns pontos que acreditamos, após levantamento de dados bibliográficos, serem os representantes do surgimento deste microterritório, com formação a partir da identificação dos sujeitos.

Infelizmente o primeiro fator não surge como novidade, pois se faz presente no cotidiano desses indivíduos: o preconceito é o resultado da discriminação sofrida por esses sujeitos no dia a dia.

O preconceito sofrido pelos homossexuais é chamado de homofobia, apesar de também considerarmos o termo heterossexismo como um representante destes fatos e atos. A homofobia é um termo criado pelo psicólogo George Weinberg na década de 70, onde o mesmo se volta à aversão, ou medo de homossexuais. No entanto, em termos de adequação com estudos recentes, vamos adotar o termo preconceito contra a diversidade sexual e de gênero.

Neste sentido, Herek (1994) afirma que, com o surgimento do termo homofobia, houve um momento de grande marca nas ciências sociais sobre a orientação sexual, tendo a concepção de que não mais

era o homossexual a estar doente, e sim o sujeito que continha preconceito contra ele. Atualmente, a Homofobia deixa de ser individualizada e é reconhecida como um fenômeno social, construído a partir de crenças sociais distorcidas derivadas de inúmeros fenômenos, e reforçadas pelos discursos e ações cotidianas desqualificadoras e estigmatizantes desta orientação. O preconceito contra a diversidade sexual e de gênero, portanto, é uma atitude derivada de construções sociais a respeito de orientações sexuais não-heterossexuais.

O heterossexismo representa traços semelhantes a racismo e sexismo, e descreve um sistema baseado em três esferas: Ideológico, social e institucional, que através disso coloca qualquer expressão sexual abaixo da heterossexualidade, no qual resulta em uma perspectiva de que todas as pessoas seriam heterossexuais.

Há também a necessidade de se considerar que ainda existe a falta de informação, que por sua vez liga-se a discriminação contra este grupo social. O exemplo disso é a ligação desses sujeitos com a AIDS, doença que já foi chamada de “câncer gay”, período este de grande surto na década de 80, em grande parte dos infectados era homossexual.

Neste momento, não podemos deixar de lado a grande influência de algumas religiões, que consideram a homossexualidade como algo derivado de forças malignas, e acomete alguns sujeitos a

não exercerem suas expressões de gênero, por medo de retaliações públicas e/ou divinas.

De forma muito geral, podemos afirmar que as grandes religiões monoteístas são as que mais impõem dificuldades para a aceitação da diversidade sexual, mas em maior ou menor grau, todas as religiões tradicionais do mundo demonstram algum nível de rejeição ou preconceito, mesmo quando apresentam um discurso aparentemente não excludente (SWIDLER, 1993).

Portanto, esses dentre outros muitos fatores fazem com que o sujeito homossexual seja diariamente ofendido por algum tipo de discriminação explícita ou implícita, e isso favorece o não desenvolvimento de sua identidade em toda a plenitude possível de saúde, por nutrir vários medos e ansiedades que alternam em diversas escalas, desde um pai que não aceita o filho ou filha homossexual até o infeliz hábito de ouvir uma série de ofensas naturalizadas nos discursos e outros atos de violência aos gays. Na política e na mídia em geral, são vistos poucos representantes homossexuais, o que nos leva a crer que há grande desmotivação e aceitação desse grupo nestes espaços, que acabam por elevar a desnaturalização desta orientação.

Esses fatos levam esse sujeito a não expor suas identidades sexuais, ou seja, muitos desses sujeitos não assumem suas sexualidades nestes espaços de interação social legitimados, tão pouco para seus núcleos familiares. Desta forma, a revelação da orientação sexual, deixa o indivíduo gay passível de perder conexões

humanas (familiares e amigos), visto que é gradativo o número de eventos negativos por parte da sociedade (discriminação, rejeição, abuso físico ou verbal). Deste modo, este grupo “ênfatiza as estratégias de atuação para esconder a realidade ou, do outro lado, buscam dar dicas de como obter apoio social para resistir à hostilidade advinda da revelação da orientação sexual”. (VINCKE; BOLTON, 1994, p. 1050).

Este fato não significa que esses sujeitos não passam pelo processo de conhecer-se e o autorreconhecimento de suas identidades, onde eles procuram dividir com outros (que passam pelo mesmo processo, ou algo semelhante) a fim de encontrar o seu semelhante, para isso, esse sujeito se utiliza de expressões simbólicas que sejam capazes de provocar no outro a identificação.

No que se refere este tema, Kathryn Woodward (2010, p. 197) em seu texto, explica que existe, assim, um contínuo processo de identificação, no qual buscamos criar alguma compreensão sobre nós próprios, por meio de campos simbólicos e nos identificar com as formas pelas quais somos vistos por outros.

Da mesma forma, Pinós (2010) afirma que,

A microterritorialização institui a relação sociedade-indivíduo-espaco e expressa a cultura ou as práticas – interações corporais (ações, gestos, condutas, jeitos e acessórios corporais) estabelecidas – e representações – ideias e identificações sobre o eu e os outros – dos sujeitos orientados para o mesmo sexo. (Pinós, 2010, p. 03)

A partir desses dois pensamentos, pontuamos o surgimento de um microterritório “sem símbolos, os sentimentos sociais teriam uma existência apenas precária” (WOODWARD apud DURKHEIM, 1954). Diante disso, podemos citar alguns aspectos que acreditamos ser símbolos de reconhecimento: a fala, as vestes, a música, artefatos e imagens, dentre outros muitos que variam conforme o local.

Há de se considerar que a simbologia é um campo forte e desde muito tempo se faz presente no campo das identificações, como podemos perceber no texto de Green (2000), onde o mesmo fala que os

[...] frescos (forma como eram chamados homossexuais afeminados na época) de NY usavam gravatas vermelhas, tiravam sobancelhas, aplicavam rouge no rosto e usavam pó de arroz nos anos 10, 20, 30, para sinalizar seu status sexual anômalo”. (Green 2000, p. 257)

Desde muito cedo são implicados estereótipos que se agarram firmemente ao sujeito. Essa forma que favorece ao reconhecimento de um sujeito em determinado grupo social, como também causa discriminação por uma camada da sociedade que diz que “homem deve ter jeito de homem” inibindo a presença de heterossexuais mais preocupados com aparência física, ou que simplesmente gostam de variar suas vestes usando uma calça e blusa mais apertada, ou também se utilizando de cosméticos como base facial e cremes corporais.

Diante do ainda vigente preconceito, é possível perceber um movimento que vai contra isso, o que podemos chamar aqui de identidade homossexual, que vem se tornando um grupo que ganha mais espaço, difundindo-se através de símbolos e imagens, em que são percebidos até mesmo por pessoas que não se identificam com o gênero em questão. De certo modo, isso se dá pela amplificação midiática e por fazer parte do cotidiano das pessoas. Ainda é fácil afirmar que estamos muito longe de uma sociedade no qual os homossexuais sejam aceitos pela sua orientação sexual tal como os heterossexuais o são.

A priori, como foi visto a partir das interações com o universo onde vivemos, presenciamos preconceitos de vários tipos. Acreditamos na existência de padrões hierárquicos, onde o sujeito que recebe a valorização, infelizmente ainda é o que carrega as seguintes características: Homem; Cisgênero (que se identifica com o Gênero que lhe foi atribuído); Branco; Rico e Heterossexual. Os demais que fogem a esse padrão são desqualificados, como se não pudessem circular por espaços públicos. Como se não fossem dignos de direitos básicos como respeito, por ser de outro gênero, orientação sexual, classe social ou cor. Os homossexuais são um dos grupos mais acometidos pela irracionalidade que cega e faz com que se criem tabus tão difíceis de desconstruir na sociedade.

Pensamos que esse microterritório que surge é por sua vez resultado de toda essa hierarquização que anula e invalida este

sujeito, e, então, os obrigado a buscar em um espaço a complementação daquilo que não encontram na sociedade, e neste lugar eles podem ser, agir e sentir de maneira livre o que são. Pessoas.

### **Considerações finais**

Ao longo da escrita do texto, procurou-se entender como se origina um microterritório, suas razões de formação, identidade e símbolos, para através disso entender como esse microterritório se constitui e quem são os agentes dele.

Pensando nisto, devemos compreender a constituição do simbolismo dentro de uma conjuntura de significações e relações entre significantes e significados (CASTORIADIS, 1982), com o propósito de ser base para a compreensão do imaginário, permeando as questões em estudo. Assim, pode-se destacar o seguinte trecho de Guacira Louro (1997, p.27), onde complementam de certa forma as discussões iniciais sobre o entrelaçamento das problemáticas.

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja



"assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Ao dispor do trabalho com a diversidade, presume-se que os (as) pessoas estejam dispostos(as) a atuar em outra lógica, podendo ser caracterizada como uma (des)construção necessária, e, com isto, propor a reconstruir o imaginário social de naturalização disciplinar e normatizadora, representadas nas instituições escolares e sociedade. Ou seja, propor que as formações em relação às questões contemporâneas ocorram por meio do questionamento do modelo instituído, machista, heteronormativo e branco (CÉSAR, 2009).

Este processo de (des)construção é fundamental para refletir sobre a escola no contexto da diversidade, modificando este espaço que possui em sua essência e atuação um sentido de classificar, normatizar, produzindo saberes e sujeitos, ou seja, corpos dóceis (FOUCAULT, 2012). Sobressaindo-se dessa forma, o caráter político da prática docente, que atravessa silêncios, estruturas, e relações, sejam elas de poder, de deslocamentos ou transformações, pois como Foucault menciona (1988, p.30) “não existe um só, mas muitos silêncios”.

Ao finalizarmos, gostaríamos de deixar aqui estampado a reflexão sobre esse tema, da mesma forma apontar os inúmeros tipos de preconceitos que existem na sociedade contemporânea. Afirmando que este é o momento de acabarmos com esta postura e

que é necessário haver uma ruptura para que possamos viver em uma sociedade mais justa, onde todas as identidades sejam saudadas e respeitadas, não como um favor e sim como um direito, e os territórios onde circulam, nós homossexuais, sejam um espaço de convívio, de política, de luta e de resistência quanto às opressões enfrentadas diariamente.

## Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BONNEMAISON, J. “**Viagem em torno do território**”. In: Rosendahl, Z. e Corrêa, R.L.(orgs). Geografia Cultural: um século (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 1981.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1982.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação**: notas para uma “Epistemologia”. Educar. Curitiba, nº. 35, p.37-51, 2009. Editora UFPR.

FERRARI, Anderson. A “bicha banheirão” e o homossexual militante: grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. **29ª Reunião anual da ANPED: Caxambu**, 2006.

FORTUNA, Carlos. **Narrativas sobre a Metrópole centenária**: Simmel, Hessel e Seabrook. Cadernos Metrópole, São Paulo, v.13. 26, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HAAL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz T. (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HAESBAERT, R. 1994. **O mito da desterritorialização e as “regiões-rede”**. Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia. Curitiba: AGB, pp. 206-214.

HAESBAERT, Rogério. Des-caminhos e perspectivas do Território. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e**

**Desenvolvimento:** Diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

HEIDRICH, L. A., COSTA, B. P., PIRES, c.L.Z. **Maneiras de ler:** geografia e cultura. Porto Alegre Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013. E-book.ISBN 978-85-7697-367-6 Disponível em: <  
<http://www.compassolugarcultura.com/arquivodoc/FINAL-ManeirasLerGeografiaPDF.pdf>>. Acesso em: 14/07/2016

HEREK, G. M. **Attitudes toward lesbians and gay men:** A factor analytic study. The Journal of Homosexuality, v. 10, p. 39-51, 1984.

LEFEBVRE, Henri. **Logique Formelle, Logique Dialectique.** Paris: Éditions Sociales, 1947.

LOPES, Rosiane; GOMES, Luca Santoro. HIV E AIDS: Fatos e contextos relacionados com a Sexualidade. In: DIEHL, Alessandra. DENISE, Leite Vieira. **Sexualidade: do prazer ao sofrer.** São Paulo: 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do Mundo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MOITA, Gabriela. A patologização da diversidade sexual: Homofobia no discurso de clínicos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 76, p. 53-72, 2006.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** França. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, F. Geografia do homem. In: MORAES, A. C. R. (Org.). **Ratzel.** São Paulo-SP: Ed. Ática, 1990. (Col. Grandes Cientistas Sociais.)

SACK, Robert D. **Human territoriality:** its theory and history. New York: Cambridge University Press, 1986

SAQUET, Marcos Aurélio. **Os tempos e os territórios** da colonização Italiana. Porto Alegre/RS: EST Edições, 2003 (2001).

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e Concepções de Território**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANTOS, Milton. **A cidade nos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1965.

\_\_\_\_\_. **Testamento Intelectual**. São Paulo, Editora da Unesp, 2002

SOUZA, M. J. L. (1995). O Território: sobre espaço de poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO. I. E. de et al. (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

\_\_\_\_\_. (2009). “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas de um conceito fundamental. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Território e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular.

SWIDLER, Ann. **Culture in action**: symbols and strategies. American Sociological Review, n. 51, p. 273-286, 1986.

SWIDLER, Arlene (Org.). (1993) **Homosexuality and World Religions**. Valley Forge, PA (USA): Trinity Press International.

TURRA, Nécio. **Enterrado vivo**: Identidade punk e território em Londrina. SP: Unesp, 2004.

# Inventando Possibilidades Pedagógicas em Sexualidade

Rodrigo Bravin<sup>12</sup>

Hiran Pinel<sup>13</sup>

## Considerações Iniciais

Embora a sexualidade seja parte integrante de nossas vidas, as instituições escolares, ao longo da história, buscaram muitas vezes se esquivar de questões que pudessem causar algum desconforto. Historicamente, temáticas como sexualidade, religiosidade e raça/etnia vêm sendo tratadas de forma marginal nas práticas pedagógicas, pois a escola, em muitos momentos, prefere esquivar-se de polêmicas, impondo verdades absolutas e imutáveis sobre o corpo e a existência.

Desta forma, no caso específico da sexualidade, percebemos que o corpo é tratado como algo dado, determinado e pronto desde o nascimento. Esta forma de pensar ignora as redes de poder existentes na sociedade e toda construção cultural que ocorre com o corpo. Os Jovens chegam à escola, muitas vezes, com impressões equivocadas, distorcidas, crendices e preconceitos sobre o sexo e o ambiente

---

<sup>12</sup> Doutorando em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: [rodrigobravin@gmail.com](mailto:rodrigobravin@gmail.com)

<sup>13</sup> Professor Doutor da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: [hiranpinel@gmail.com](mailto:hiranpinel@gmail.com)

escolar ao invés de aproveitar essa possibilidade para propiciar um processo de educação sexual, prefere em muitos momentos ignorar e impor aos discentes normas, regras e uniformização de comportamentos.

### **A Construção sociocultural do corpo**

A sexualidade ainda é vista por muitos grupos da sociedade brasileira como algo de foro íntimo e uma questão que só pode ser tratada com pessoas nas quais confiamos. Para estes, todos (as) vivem a sexualidade da mesma forma, pois ela é algo nato, herdada desde o útero materno.

[...] nossa sociedade, que de forma compulsória se afirma majoritariamente heterossexual e, portanto, legítima, estaria alheia aos processos históricos e sociais de diferenciação e inferiorização das homossexualidades. O resultado é percebido pelos privilegiados apenas como um dado natural, um fato a se constatar na ordem do universo. Ainda assim, tal constatação só se lhes apresenta quando são extremamente questionados. As homossexualidades seriam assim naturalmente inferiores, por constituírem um desvio da natureza saudável da humanidade (PRADO, NOGUEIRA e MARTINS 2012, p. 24-25).

Os discursos médicos sobre a sexualidade se estabeleceram de tal forma que pensar qualquer possibilidade diferente da norma heterossexual é inaceitável. Mas quando essa diferença se mostra, rapidamente são tomadas atitudes de desqualificação fundamentadas

na defesa da “moral”, da família e da religião que buscam manter hierarquias sexuais e estigmatizar o grupo considerados inferiores.

Essas concepções aprisionaram e ainda aprisionam muitas pessoas num tabu muitas vezes inquestionável, impondo uma única forma de viver a sexualidade e, pressionando alguns grupos, como é o caso do público LGBTT (Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis) a viverem entre silêncio e submissão. A moralização da sexualidade é a tônica para despolitização da diversidade e sua caracterização a partir de modelos pré-estabelecidos e anormalizantes.

A migração de fenômenos políticos para o registro da moral evidencia a fragilidade dos arranjos democráticos do Estado moderno de forte inspiração republicana, que apenas aparentemente oferece a garantia dos direitos de liberdade e igualdade postos pela própria modernidade. Esta fragilidade faz com que o campo do político seja colonizado por um vocabulário moral e escorregadio, uma vez que não pode ser interpretado pela argumentação pública instalada pela emergência de novos sujeitos políticos. Aqueles sujeitos, portanto, que revelam o conflito – muitas vezes tomado silêncio ou pelo barulho excessivo – são invisibilizados na esfera pública, quando não patologizados e discriminados como portadores de discurso sem sentido, sem racionalidade, aqueles discursos que são apenas ruídos (PRADO, NOGUEIRA e MARTINS, 2012, p. 33 e 34).



Louro (2000) questiona a falta de reflexão quando se fala de sexualidade e defende um debate amplo pelo conjunto da sociedade por ser um assunto político e social e também por que “[...] envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções” (p. 9).

Isso quer dizer que não se sustenta o naturalismo com que a sexualidade é pensada e ensinada, pois as ações humanas ganham sentido dentro de um contexto social e “[...] são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (p. 9).

Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais [...] (LOURO, 2000, p. 3).

A sexualidade é produzida socialmente e, por isso, os corpos acabam subordinados a diversos discursos que buscam regular, normatizar e impor verdades. Todas essas falas ecoam de instituições

sociais como família, escola, religião, mídia e acabam internalizadas por muitas pessoas.

Assim, a proposta de pensar o corpo dentro de um contexto cultural contribui para desconstruir a forma natural com que sempre foi encarado, pois “[...] o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. [...] (LOURO, 2013, p. 30)”.

### **Poder e dominação**

Elias e Scotson (2000) empreenderam um estudo na cidade de Wiston Parva (nome fictício), na Inglaterra buscando compreender a delinquência juvenil e acabaram descobrindo uma sociedade que não apresentava diferenças entre seus membros no que tange à renda, religião, ocupação, etc., mas que mostrava grande desequilíbrio de poder entre moradores antigos, os *estabelecidos* e novos residentes, chamados de *outsiders*.

Os autores observaram que o equilíbrio de poder nas relações instituídas entre grupos e indivíduos pode repercutir em inferioridade de poder para um deles possibilitando que o grupo mais poderoso estigmatize o que tiver menos poder, levando-o a aceitar e a vivenciar uma condição, inclusive, de inferioridade humana.

A descrição de uma comunidade da periferia urbana apresentada neste livro mostra uma clara

divisão em seu interior, entre um grupo estabelecido desde longa data e um grupo mais novo de residentes, cujos moradores eram tratados pelo primeiro como outsiders. O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior – o carisma grupal distintivo – que o grupo dominante atribuía a si mesmo (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 19).

A vida em Winston Parva era marcada por processos de figuração entre estabelecidos e outsiders que mantinham interdependência entre si, mas com o grupo mais poderoso tendo uma autoimagem (*status*) bastante positiva que “[...] era compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros [...] (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 20)”.

A principal figuração dessa cidade era o desequilíbrio de poder entre dois grupos que causava instabilidade e autoestigmatização dos novos moradores. “[...] Mais ainda, em todos esses casos, os indivíduos “superiores” podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 20)”.

Os estabelecidos evitavam manter contato com os outsiders e quando ocorriam eram apenas relações profissionais. Os novos moradores acabavam nominados sempre como *os de fora*.

[...] Assim, nessa pequena comunidade, deparava-se com o que parece ser uma constante universal

em qualquer figuração de estabelecidos-outsiders: o grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores; excluía todos os membros do outro grupo; e o tabu em torno desses contatos era mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa [praise gossip], no caso dos que a observavam, e ameaça de fofocas depreciativas [blame gossip] contra os suspeitos de transgressão (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 20).

Gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais quando ocupam o espaço formal de educação subvertem a ordem e a moral estabelecidas num país majoritariamente cristão. São as (os) de fora, desviantes, os outsiders dentro de um espaço tomado por *fofocas elogiosas* que defendem a família heterossexual e cristã como único modelo aceitável de existência.

Assim como em Wiston Parva, a escola demarca posições específicas que são mantidas de acordo com o nível de coesão social entre os grupos. Para Elias e Scotson (2000),

[...] Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer [...] (p. 23).

Bourdieu e Passeron (1975), analisando o sistema de ensino francês, ensinam que a ação pedagógica garante a escola o direito de se utilizar da violência simbólica, buscando inculcar valores e arbítrios

culturais nos estudantes, com a valorização, por meio da moral, de certos comportamentos em detrimento de outros. Para eles, o espaço escolar serve em muitos momentos como local de transferência onde o conhecimento é medido pelo desempenho.

Entende-se por violência simbólica a ação da escola de ignorar a trajetória dos estudantes de classes populares, forçando uma interiorização de práticas pertencentes a um grupo mais poderoso.

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objectivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BORDIEU, 2007, p. 15).

O espaço escolar, embora não pratique nenhuma violência física, obriga as pessoas a pensarem uniformemente, muitas vezes, sem perceberem que estão reproduzindo discursos homogêneos que valorizam certas formas de viver.

Pelo estabelecimento das práticas disciplinares o corpo dos indivíduos passa a ser vigiado, educado, explicado e classificado de acordo com os saberes de cada época. Quanto mais o poder disciplinar individualiza, tomando uma norma preestabelecida como referência, busca agir sobre cada indivíduo objetivando sua normalização (FABRIS E LOPES, 2013, p. 49).

Todo esse direcionamento da escola está intimamente ligado aos princípios e valores construídos por meio da cultura que predominam em uma determinada sociedade e acabam sendo os principais e únicos a serem seguidos por todos, ou pelo menos, pela “maioria”.

### **A escola sem corpo**

“O corpo parece ter ficado fora da escola [...]” (LOURO 2000, p. 87). Com essa constatação podemos pensar que muitas práticas escolares ignoram a existência de pessoas em seus espaços físicos. Seria um trabalho docente feito por espíritos desprovidos de corpo.

[...] as teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos – dos estudantes ou dos nossos. Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e da sua agilidade o foco central da sua ação, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir o seu “corpo de conhecimento” sem o corpo [...] (LOURO, 2000, p. 87).

Mesmo com essa constatação de que a escola, muitas vezes, ignora a presença de corpos em suas dependências é perceptível que os discursos escolares têm no corpo o foco central de “moralização”, disciplinamento e reforço da norma.

Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (1987) afirma que o ambiente escolar, assim como a prisão e o hospital são espaços de sequestro, em que, o indivíduo é obrigado a estar durante um período de sua vida para que suas condutas, ideias e comportamentos sejam moldados de acordo com as normas vigentes.

[...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” [...] (FOUCAULT, 1987, p. 16).

Foucault (1987) explica que o controle dos corpos não tem origem em apenas um lugar específico, mas advém de diversas instituições e que a disciplina se manifesta em “[...] pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis [...]” (p. 165-166).

Percebe-se que o corpo é aceito e compreendido dentro de uma perspectiva biológica, médica e religiosa que o produzem como algo dado, determinado. Mas, ao mesmo tempo, esse mesmo corpo é ignorado dentro de um ponto de vista cultural, impedindo uma análise dos discursos que o produzem e a possibilidade de se construir um processo efetivo de educação sexual.

Por isso, muitos discursos escolares buscam “Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isto de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados – cada qual a seu destino [...] (LOURO 2000, p. 89-90).

Dentro dessa problemática estão algumas licenciaturas que sequer consideram a sexualidade digna de compor suas grades curriculares. “[...] Parece mais fácil (mais seguro?) acreditar que as características chamadas “físicas” estão fora da cultura, são duráveis, estáveis, fixas, e portando, confiáveis [...]” (LOURO, 2000, p. 91).

## **Metodologia**

A perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa foi qualitativa com o delineamento fundamentado na pesquisa-ação. Para Thiollent (2010)

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em



estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 20).

Durante duas semanas as turmas de terceiro ano tiveram aulas expositivas / dialogadas sobre diversidade sexual e religiosidade na escola e no Brasil e todos os estudantes puderam externar suas opiniões sobre esses temas. Após essas aulas cada turma assistiu ao documentário Ser Mulher e novamente retornamos aos debates. Por fim, todos foram convidados a representar o que aprenderam em forma de arte.

### **Sexualidade e o Documentário Ser Mulher**

A proposta de trabalhar a temática diversidade sexual com estudantes de 3º anos do ensino médio é uma forma de atender aos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) quando se referem à orientação sexual, além de possibilitar o enfrentamento de situações de homofobia e preconceito experienciadas no cotidiano da Escola onde ocorreu o trabalho pedagógico.

No dia a dia,

[...] o aluno muitas vezes chega à escola trazendo dentro de si informações distorcidas, dúvidas e ansiedades, crendices e preconceitos que lhe dão uma visão negativa em relação ao sexo. E é essa escola que pode oferecer a ele o espaço necessário para refletir sobre seus valores e conflitos, para

adquirir conhecimento de questões sexuais e poder expressar sua angústia, seu medo ou culpa. A construção de uma sexualidade a partir da educação sexual recebida da família, assim como a influência dos meios de comunicação, dos amigos, das leituras que faz, é que determina a necessidade do jovem e em que grau a ação educativa na escola irá ajudá-lo a viver plenamente sua sexualidade (REIS e RIBEIRO, 2002, p. 84).

Todo o trabalho foi planejado com a intenção de possibilitar a criação de um ambiente de conhecimento, acolhimento e respeito à diversidade sexual a partir de um processo de sensibilização do corpo discente e expressão artística da forma como viam a diversidade sexual.

Durante duas semanas foram realizadas aulas expositivas focadas no debate sobre diversidade sexual e religiosa na escola e no Brasil. Nessas aulas todos tiveram a oportunidade de externar seus argumentos favoráveis e contrários a aceitação das diferentes formas de sexualidade.

Muitos alunos se posicionaram contra aceitar uma travesti na escola. Para explicar suas posições, defenderam que uma pessoa nasce com o sexo definido e que dentro do cristianismo só podem existir homens e mulheres. Outros estudantes disseram que uma travesti poderia estar sofrendo de patologia clínica. O que foi possível verificar é que esses alunos enxergavam o corpo como algo pronto desde o nascimento e, por isso, impossível de ser mudado.

Quanto a isso Louro (2013) ensina que “[...] o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. [...] (p. 30)”.

Por isso,

O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não, e a forma como o faz, determina em grande parte a educação das crianças e jovens. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais vai construindo e expressando a sua sexualidade. (BRASIL 2000, p. 291).

Após as aulas expositivas, os estudantes tiveram a oportunidade de assistir o documentário Ser Mulher. Este vídeo foi produzido pela 8ª oficina do Projeto Olho Vivo em Curitiba, Paraná e conta as histórias de vida de Maitê Schneider, Edna Irigutti, Carla Amaral e Rafalelly que são transexuais. As duas primeiras já fizeram a cirurgia de readequação sexual, as outras duas não.

Elas narram ao longo de cinquenta minutos as experiências vividas no processo de transformação de seus corpos e vários momentos em que foram tratadas com violência e preconceito tanto por familiares quanto pela sociedade.

Após a apresentação do vídeo voltamos à sala de aula para realização de novo debate no qual os estudantes agora fariam de

suas impressões sobre o vídeo. Foi interessante ouvir que muitos gostaram do documentário. Mais gratificante foi perceber mudanças de postura e processos de sensibilização quanto à necessidade de respeitar as decisões dos outros.

Por fim, todos os alunos foram convidados a expressarem suas impressões sobre a temática diversidade sexual em forma de arte. Alguns produziram letras de músicas, poesias, desenhos, recortes de revistas (anexos), que nos fizeram acreditar que é possível levar para dentro da escola temáticas historicamente marginalizadas nas práticas pedagógicas e contribuir para a construção de uma escola plural e respeitadora das diferenças. É também importante destacar que outros alunos não quiseram fazer a atividade por manterem opiniões diferentes sobre a sexualidade.

### **Considerações Finais**

A identidade humana na atualidade é construída sobre bases marcadamente globalizadas. Por isso, suas principais características são a provisoriedade, a homogeneização e a “fabricação” de gostos.

A diferença, quase sempre, é tratada com estranhamento, pois não somos ensinados em casa, na escola, muito menos em nossas religiões a respeitar o que não conhecemos mesmo o povo brasileiro sendo altamente diversificado em relação à cultura, às crenças, à sexualidade, à raça, etc.

Pensar a diversidade sexual é um perigo para os discursos que pensam o corpo como algo determinado e sem possibilidade de modificação. A escola enquanto espaço de socialização não pode se eximir da responsabilidade de levar aos discentes possibilidades de conhecer a realidade em suas múltiplas determinações.

Em muitas situações, o apreço à diferença permanece destituído de ações institucionais que lhe dê sentido e significado social. Na nossa percepção, parece característico da fase civilizatória em que nos encontramos haver muito mais uma obsessão em cultivar no outro a libertação daquele modelo que nos incomoda, que subverte a regra do que expectativa em desenvolver ações que impulsionem outras compreensões fundamentadas em patamares que se desvinculem do processo de anormalização do que nos é estranho.

A proposta pedagógica desenvolvida com alunos dos terceiros anos foi importante e contribui para que alguns deles refletissem sobre seus posicionamentos e reconhecessem a necessidade de respeitar a diferença e garantir direitos para todas as pessoas.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. (trd) Fernando Tomaz. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. (trd) Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro – RJ. Zahar, 2000.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Volume 1. Rio de Janeiro – RJ. Zahar, 2011.

FABRIS, E. H.; LOPES, M. C. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte – MG. Autêntica, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. (TRD.) Raquel Ramalhe. Petrópolis – RJ, Vozes, 2013.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto Editora, Portugal, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis – RJ, Vozes 2012.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte – MG, 2000, Autêntica.

\_\_\_\_\_. et al. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis – RJ, Vozes 2013.

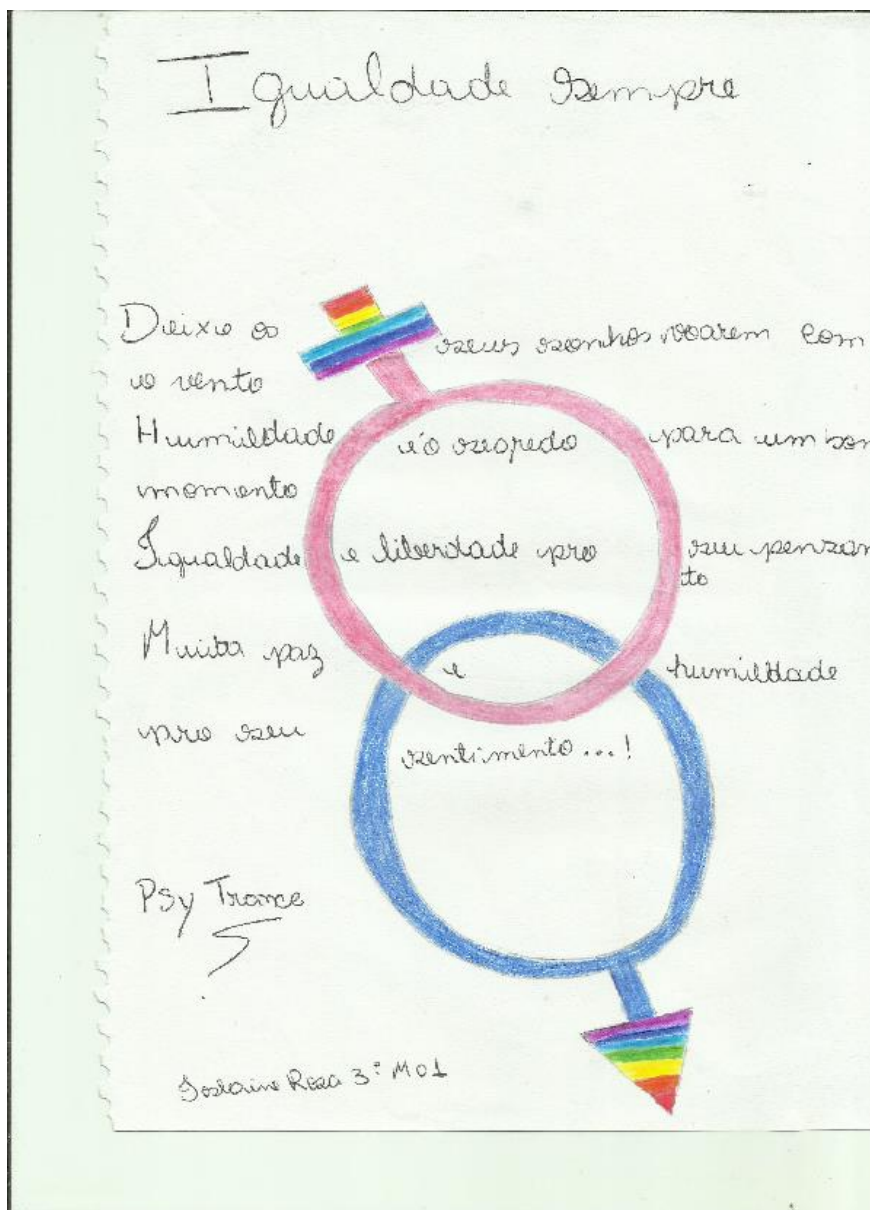
PRADO, M. A. M, et al. Escola e política do armário na produção das hierarquias sexuais no Brasil. In: RODRIGUES, R.; BARRETO, M. A. S. C. (Orgs.) **Currículos, gênero e sexualidades**. Vitória – ES, Edufes, 2012

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os parâmetros curriculares nacionais. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. Araraquara: FCL/ Laboratório editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002, p. 81-96.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo – SP, Cortez, 2011.

## Anexos

### ANEXO 1 – Atividades produzidas pelos estudantes





NOSSOS DIREITOS  
TAMBÉM SÃO  
HUMANOS!  
Q Q = Q Q = Q Q

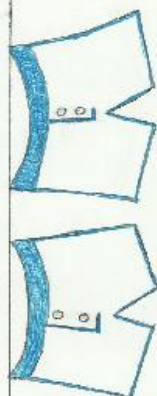


*Roberta Melloni*  
30/09



<sup>66</sup> SOMOS IGUAIS  
A NOSSA ÚNICA  
DIFERENÇA É O SEU  
<sup>77</sup> PRECONCEITO!

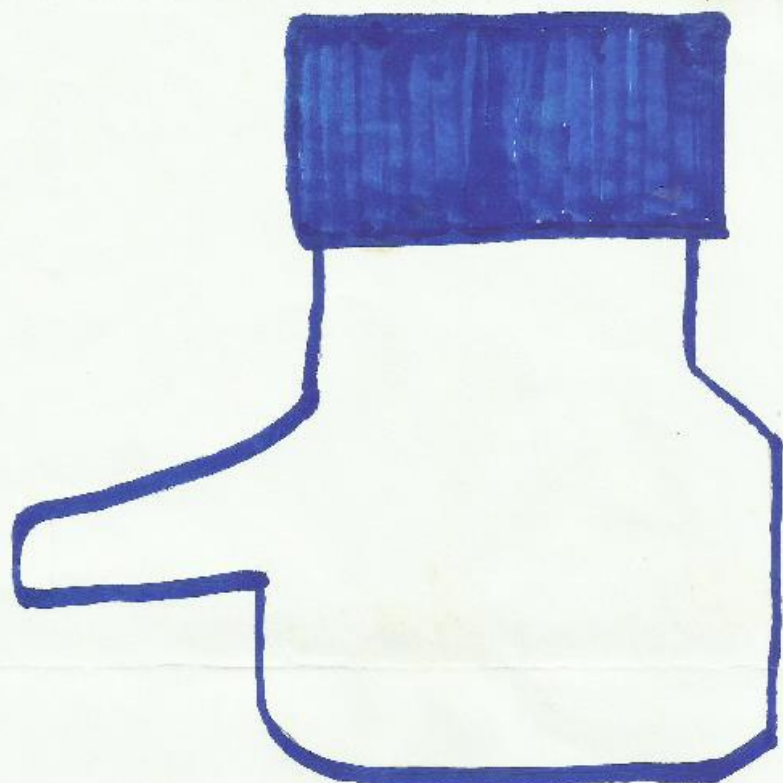
Enica  
Larissa  
Rodrigo  
Jana 3403



there is nothing to fear but fear itself.

(nada há nada a temer senão o próprio medo.)

Alvarado, José de Távora - 3<sup>o</sup> 18.



# CONCURSO HOMOFOBIA FORA DE MODA

Nome - Weyner dos Santos  
Turma - 301/2

# Política, mídia e diversidade sexual: desafios para a sociedade do século XXI

Nelton Moreira Souza<sup>14</sup>

Patrícia Rodrigues Chaves da Cunha<sup>15</sup>

## Introdução

A atual realidade das sociedades contemporâneas traz à tona a subjetividade de atores, bem como, as disputas ideológicas no campo social, as chamadas “minorias” étnicas, sexuais etc., vale salientar, que nas últimas décadas a sexualidade tornou-se objeto privilegiado do olhar de pesquisadores e cientistas sociais, passando a se constituir, efetivamente, num “Rizoma Social<sup>16</sup>”. Desde então, ela vem sendo problematizada, descrita, compreendida, explicada, normatizada, a

---

<sup>14</sup> Doutorando em Ciência Política, pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: moreirasouza48@gmail.com

<sup>15</sup> Professora Adjunta no Instituto de Filosofia, Sociologia e Política (IFISP) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre América Latina – NUPESAL/UFRGS; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Democracia e Política Pública-CAPE/CNPq/UFPEL. E-mail: patchavescunha@gmail.com

<sup>16</sup> O conceito de rizoma para Deleuze e Guattari (1995), O rizoma é um modelo de resistência ético-estético-político, trata-se de linhas e não de formas. Por isso o rizoma pode fugir se esconder, confundir, sabotar, cortar caminho. Não que existam caminhos certos, talvez o correto seja o mais intensivo (e não o caminho do meio). As linhas de fuga são aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, apenas linhas de intensidade.

partir das mais diversas perspectivas e análises. Apresentam um significativo protagonismo e expressividade política, do que antes, trazendo para searas dos conflitos sociais e políticos, uma acirrada luta, por poder e representatividade dos diferentes atores e suas correntes ideológicas. Essas disputas, que permeiam o cenário social merecem uma especial atenção de estudiosos/as do campo da Ciência Política e Social.

Deve-se salientar que a primeira onda brasileira de movimentos homoafetivos dentro da arena política e social no Brasil data-se do início da década de 1978, quando fundaram o primeiro jornal, o *Lampião da Esquina*, direcionado ao debate entorno da homossexualidade, e logo depois o grupo *Somos em São Paulo*. No apogeu do movimento, em 1981, existiam cerca de 20 grupos organizados no país. Já em 1984, apenas sete resistiram, e desses, cinco participaram do Segundo Encontro de Homossexuais Organizados em Salvador<sup>17</sup>. Com o fim da ditadura militar em 1985, criou-se uma ilusão de que a democracia ao ser restaurada faria com que os direitos dos homossexuais e outros atores da sociedade civil ganhassem força neste insurgente estado democrático de direito (GREEN, 2000). Porém, a efetivação de tais direitos não é automática.

Cabe considerar que vários acontecimentos em escala nacional e internacional colaboraram para o ressurgimento e fortalecimento

---

<sup>17</sup> A história do “EBHO”: Encontro Brasileiro de Homossexuais (continuação-II), Boletim do Grupo Gay da Bahia 13, nº 27, agosto de 1993, p.7.

dos ativismos da sociedade civil ligados à pauta de gênero e diversidade sexual. No Brasil, principalmente, depois do estabelecimento de um regime democrático em 1985, vários movimentos sociais em esfera nacional e as coligações partidárias de esquerda, em especial o partido dos trabalhadores, começaram a questionar como democratizar a participação numa sociedade civil. O argumento era que uma verdadeira democracia implicava respeito para com todos os cidadãos. Além disso, valorizando a perspectiva participativa o movimento pelo impeachment do ex-presidente Collor reforçou a importância da mobilização social com objetivos políticos. (GREEN, 2000)

Internacionalmente, o surgimento da chamada “praga gay”, que associava os gays como grupo de risco preferencial a ser acometido por AIDS exigiu a organização dessa comunidade para chamar atenção das autoridades na identificação, cuidados, busca de cura, enfim, políticas públicas urgentes para o tratamento da doença. A necessidade de combater o preconceito associado à doença fez com que a mídia se tornasse uma aliada dos ativistas para demonstrar através da realização de filmes, peças publicitárias, documentários, livros e etc., a realidade daqueles acometidos com a doença e muito do preconceito vivenciado pela comunidade homossexual. A disputa por políticas públicas que garantisse atendimento médico e tratamento para população atingida pela doença, também, ganhou

destaque mundial a briga por quebra de patentes de remédios impetradas pelo Brasil.

Concomitantemente, a esses acontecimentos outras questões obtiveram aumento nas discussões midiáticas sobre homossexualidade que afetaram o debate dentro do país. Todos os grandes jornais, revistas e programas de televisão cobriram as paradas gays internacionais, bem como os debates sobre homossexualidade nos Estados Unidos e na Europa. Assim, a mídia e a identidade LGBTTT'S, na sociedade brasileira, perpassaram por constantes tensões, como nos salienta Muniz Sodré (2009), pois a definição do que vem a ser a notícia – tanto em termos conceituais, quanto aos acontecimentos sociais e mediáticos – não é simples nem de fácil precisão. Quando se propõe ao encontro de lugares-comuns, de impacto ou de interesse do público, depara-se com um conjunto de interações complexas. Portanto, a construção da realidade midiática envolve fatores tão variáveis como a identidade dos veículos na relação entre os consumidores e suas condições – ideológicas, logísticas, circunstanciais etc. (TUCHMAN, 1978; 1993; TRAQUINA, 1999; MOUILLAUD, 1999, PONTES, 2005, entre outros). De tal modo, que no decorrer dos processos históricos de constituição desses atores políticos, essas questões se tornam ainda mais complexas.

O grande desafio no século XXI não mais consiste apenas em assumir que os múltiplos atores e suas relações nos cenários políticos e mediáticos, em especial as lutas sobre gênero e diversidade sexual,



se transformam constantemente. Essas bandeiras e tensões se multiplicaram e ultrapassam as conceituações binárias presentes em diversas teorias da primeira metade do século XX. (FOUCAULT 1988; BUTLER 1997). Neste sentido, as fronteiras vêm sendo constantemente transmutadas, ou seja, a empiria do lugar social a onde alguns sujeitos vivem é a expressão de suas subjetividades. Tais bandeiras e tensões, precisamente, consistem na fronteira ideológica, simbólica e política a ser estabelecida. Portanto, é neste contexto onde existem as disputas por influência e representatividade dos movimentos de luta política e identitária que se parte para compreender os ativismos político envolto nas paradas do orgulho LGBTTT'S e formam a dinâmica da sociedade contemporânea. Assim, se concebe que se por um lado a manifestação política pode subverter a ordem estabelecida, por outro lado, os agrupamentos dos atores como um instrumento de contestação política podem vir a se tornar conivente ao sistema contra o qual ela pretende se inserir. (BUTLER, 1997).

As conceituações identitárias são aqui compreendidas como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos e a política. Que requer uma reflexão, com um olhar sensível e atento, para compreender estes novos fluxos sociais. Pois, estas novas subjetividades identitárias tem muito a dizer e ensinar para o campo das Ciências Humanas e Sociais.

Neste panorama sócio histórico, concebermos as paradas LGBTTT'S como intervenções de corpos onde se manifestam possibilidades de ativismo, ou melhor, de “ativismo”, de participação política e de organização social dos indivíduos, que podem representar a inversão das atuais formas de poder. Trazer esse diálogo é um esforço em construir uma base teórico-conceitual e metodológica que parte das forças e articulações dos atores e indivíduos que lutam por direitos e visibilidade social. (MOREIRA & MAIA, 2017). Ademais, compreendemos que as Paradas LGBTTT'S são constituídas por expressões dos ativismos políticos em razão dos fatores que envolvem o seu acontecimento, refletindo a resistência dos múltiplos atores frente aos territórios da arena política. De tal modo que elementos axiais, como o próprio corpo, manifestam as reivindicações do coletivo, daí as ~~nessas~~ considerações, mesmo que sucintas, acerca de como os corpos-sujeitos interagem com as searas da disputa política na contemporaneidade.

### **Repertórios de movimentos sociais LGBTTT's**

Resgata-se para base da análise teórica, que percebe as “Paradas LGBT'S” como expressão do repertório político do movimento social LGBTTT'S, a teoria dos movimentos sociais de Sidney Tarrow e Charles Tilly. Salienta-se que o destaque especial se dá através da identificação do repertório de confronto dos movimentos sociais realizado por Tilly (1995) e destacado por Tarrow (2009) como

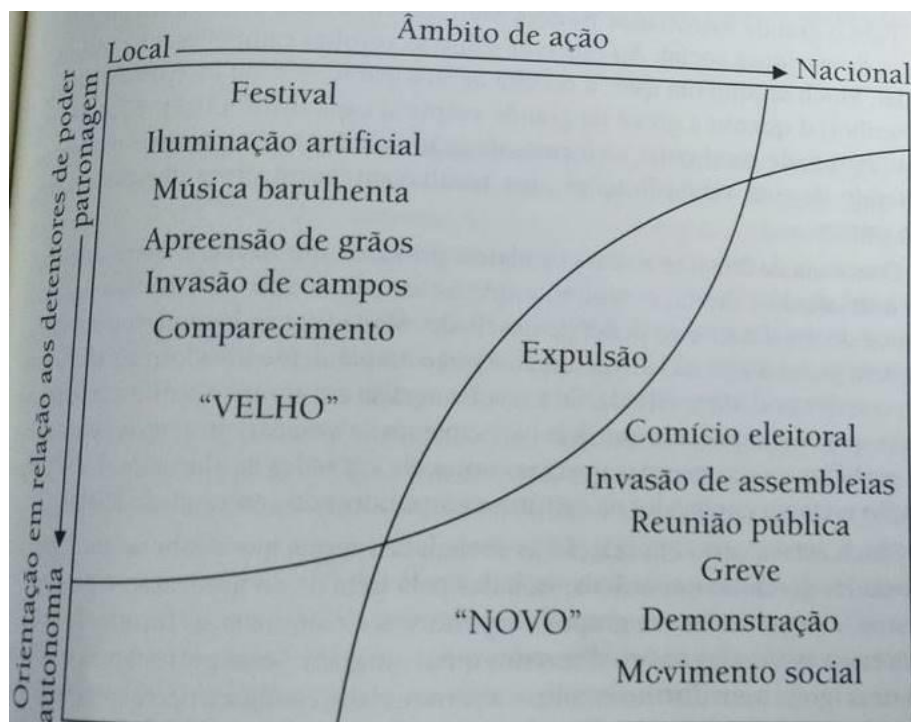
“as maneiras pelas quais as pessoas agem juntas em busca de interesses compartilhados (p.51)”.

Dessa forma, o autor continua desenvolvendo o pensamento ao definir o conceito de repertório como ao mesmo tempo “estrutural e cultural” (idem), ele diz respeito ao que as pessoas fazem quando envolvidas em um conflito, mas também sobre os conhecimentos que elas têm sobre como fazer e o que os outros esperam que elas façam. Assim, os elementos que compõem os repertórios seriam ao mesmo tempo as habilidades dos membros da população e as suas formas culturais. De tal modo, que a união com a literatura de exame de movimentos sociais ganhou ênfase na cultura (GERRTZ, 1973, GOFFMAN, 1975, FOUCAULT, 1972) e somou-se a política de identidade de homossexuais, lésbicas e de direitos de minorias (GITLIN, 1995). Tais conceitos são muitas vezes associado ao “repertório de confronto”, embora os movimentos sociais no Brasil, especialmente as “Paradas LGBT’S” no exemplo supracitado, não escolham apenas o confronto como maneira, forma ou estratégia de ação. É nesse sentido que Abers, Serafim e Tatagiba (2011, p. 4) apresentam o conceito de “repertório de interação”, procurando incluir diversas formas, práticas e estratégias de interação com o Estado entre aquelas escolhidas pelos movimentos para integrar o seu repertório.

Dando continuidade a reflexão, Tarrow (2009), chama atenção para mudanças realizadas no repertório. Elas ocorreriam de forma

lenta e dependeriam de variações nos interesses, oportunidades e organizações, que estariam correlacionadas com as mudanças nos Estados e no capitalismo. Assim, o autor ilustrou as formas antigas e novas de repertório na Europa Ocidental e na América do Norte.

Figura 1 - Formas antigas e novas de repertório na Europa Ocidental e na América do Norte



**Fonte:** TILLY, Charles. "Speaking your Mind without Elections, Surveys, or Social Movements Public Opinion Quarterly", Pág 47.

Partindo dessa categorização, optou-se, aqui, por utilizar o conceito de repertório de ações, incluindo tanto as ações de confronto como as de interações mais propositivas e colaborativas. Dentro da

noção de repertório, deseja-se ainda distinguir lugares e momentos da ação. Portanto, atuação do movimento pode ocorrer em lugares sociais e institucionais – aqueles formalizados dentro da institucionalidade estatal. Pode, ainda, ocorrer momentos mais conflitivos e menos conflitivos, mais “pacíficos”, propositivos ou colaborativos. Tilly considera que os movimentos escolhem e aprendem formas de ação legitimadas por outros movimentos como as marchas e as petições. Estas escolhas se dão dentre o repertório já conhecido e também pela experimentação e combinação de práticas diversas em novas formas de se organizar, mobilizar apoio e articular demandas (TILLY, 1992; TARROW, 2009).

Figura 02: Primeira Parada Gay de Curitiba -1995



Fonte: <http://g1.globo.com/>

Ao Analisar a Figura 02, conforme classificação promovida por Tarrow (Figura 1) é possível perceber que as formas de organização

voltada para o confronto se aproximavam mais da classificação de tipo Novo – Comício, Demonstração através de faixas, palavras de ordem e etc, mas tinham um caráter mais corporativo. Sua principal pauta voltava-se para o reconhecimento do Estado e a conquista de direitos. Nesse sentido competiam com a mídia na tentativa de transmitir, moldar e influenciar as mensagens de promoção da igualdade de direitos e de liberdades individuais democráticas. Contudo, as metamorfoses dos movimentos se fazem notáveis diante das manifestações das “Paradas LGBT’S”. Por estabelecerem objetivos que vão além de pautas materiais, e por tratarem de questões de construção identitárias, subvertem as ordens entre repertórios velhos e novos, e utilizam dos diversos repertórios para promoção de um confronto que vai além do Estado visando atingir valores sociais estabelecidos na sociedade.

O autor, Manuel Castells identifica três formas de origem e construção de identidades: I - Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais, ou seja, tal cosmovisão está no cerne da teoria de autoridade e dominação de Sennett, e se constata em as diferentes teorias do nacionalismo. II - Identidade de resistência: inventada por atores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, estabelecendo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência tendo como base os princípios da diferença que

transpassam as instituições da sociedade. III - Identidade de projeto: estão condicionadas quando os atores sociais se utilizam de qualquer tipo de material cultural, disponível a sua aquisição, com o intuito de construir uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, buscam a transformação de toda a estrutura social. Esse é o caso, por exemplo, da atuação do movimento feminista. (CASTELLS, 2006: 24).

Neste sentido, é fundamental observarmos que as identidades LGBTTT'S organizam-se variavelmente em meio não só aos conflitos de gênero, às práticas sexuais, mas também de um extenso repertório de outros fatores, entre eles as questões econômicas, culturais, regionais e políticas. (LEAL & CARVALHO, 2012).

Considera-se fundamental para modificação do cenário ilustrado o papel das redes sociais e da internet, que permitiram a interligação de pequenos grupos promotores da ação coletiva em nível global e local. Tais grupos promovem a animação constante de indivíduos isolados e os mobilizam para ação coletiva se constituindo no que Tarrow denominou de “estruturas conectivas” (2009. p. 160). Os espetáculos de imagens dramáticas do enfrentamento da polícia por passeatas e mobilizações transmitidas pela mídia televisiva foi sendo substituído por imagens constantes e informações nas redes sociais. As estruturas conectivas vêm ampliando seu poder de confronto, mas também de reflexão, influência e proporcionando novas dinâmicas aos movimentos LGBTTT'S.

Figura 03: Parada Gay de São Paulo -2016



Fonte: <http://g1.globo.com/>

De acordo com o panorama supracitado, e analisando a Figura 03, percebe-se que o repertório de ação retoma o correspondente ao velho na classificação do Tarrow (Idem. Figura 1), para potencializar os recursos externos relativos a comunicação de massa, sobretudo, televisão e redes sociais virtuais, (Idem, p. 168), uma vez que instrumentaliza a iluminação artificial, a música barulhenta, e etc, Remete à festa como momento de ação. Esses momentos de ação incorporam também as celebridades (NELKIN, 1975) e fantasias. Chama atenção a utilização dos corpos como forma de expressividade das reivindicações, mas principalmente, como veículo de uma mensagem que desconstrói os papéis comuns de sexualidade trazendo imagens, encantadas, fantasiosas, assexuadas, sexualizadas e etc.



De tal modo, que em detrimento aos interesses de grandes atores, os movimentos sociais formam “coalizão de organizações” (TARROW, 2009. p.173), que têm como principal instrumento estratégico de recurso – e, por vezes, o único – a disseminação da informação, como evidencia-se claramente na ocorrência das “Paradas LGBT’S”. Que são estrategicamente difundidas e aliadas às formas de articulações– como manifestações, protestos, campanhas mundiais. A informação e o conhecimento podem ser eficientes para desencadear processos de mudança social e política, que tenha mais de uma finalidade tanto a conquista de uma negociação direta com o Estado, como a captação de simpatia e empatia para uma nova forma de existir. Neste sentido os movimentos LGBT’S passaram a desempenhar importantes papéis como catalisadores de demandas sociais não contempladas pelo Estado – seja através das políticas públicas, seja através da falta de reconhecimento das reivindicações de tais atores sociais como atores políticos, seja como promotor de uma nova identidade social.

Portanto, a informação é apenas um tópico bruto que pode ser transformado em ideologia. Assim os movimentos sociais e LGBT’S se norteiam cada vez mais em torno dos meios de comunicação – cujo poder de persuasão pode ser, por vezes, muito mais enérgico do que, por exemplo, o uso da força – para expandir e compartilhar valores, experiências e visões de mundo. Entretanto se percebe uma intersecção bastante favorável para que ocorra essa conexão em redes

entre os movimentos sociais. Vale lembrar-se que segundo Tilly (1995) os “repertórios da ação coletiva” são aprendidos pela tradição política, pela participação e por sua circulação nas mídias, esses “repertórios” são responsáveis por um maior alcance e mais possibilidades de ação coletiva.

### **Ausência de políticas públicas do estado frente às vulnerabilidade da população LGBTTT's**

No atual contexto vivenciado pela sociedade brasileira o Estado desempenha o papel de “Balcão de Negócios da Burguesia”, sempre no intuito de gerenciar as pautas e reivindicações dos atores sociais em conflito. Neste sentido, as contribuições teóricas de HÔFLING (2001) demonstram as diferentes visões entre sociedade e o Estado, especialmente quando se trata de projetos oriundos de manifestações e intervenções sociais, pois as demandas populares vêm crescendo e o pluralismo também, onde o Estado não detém o pleno conhecimento das realidades empíricas presentes na dinâmica social.

Vale salientar que a reivindicação da saída da aparente “apatia” do Estado pela população LGBTTT'S não se refere a demandas de novos direitos na maioria das vezes, mas da garantia à política pública de garantia plena dos direitos básicos, como Educação, Saúde e Segurança. Tais reivindicações são convergentes a todas as camadas da sociedade brasileira que estão expostas à violência. Porém, essa conjuntura agrava-se consideravelmente quando se focaliza o olhar

sobre as populações historicamente vulneráveis, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)<sup>18</sup>, de acordo com os dados “oficiais” do Ministério da Saúde. Tais estatísticas, embora não informem a fonte, reproduzem levantamento feito ao longo de mais de duas décadas pelo Coletivo Gay da Bahia; Encontro Nacional de Diversidade e Sexualidade em Gênero nas Universidades – ENUDS, e especialmente as contribuições do ativista e antropólogo Luiz Mott.

O relatório de violência homofóbica no Brasil, de 2013, da Secretaria Especial de Direitos Humanos - Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos – conclui que,

Os números de 2013 apontam para um grave quadro de violências homofóbicas no Brasil. Foram reportadas 9,31 violações de direitos humanos de caráter homofóbico do total de denúncias diárias. Em 2013, do total de casos, 5,22 pessoas foram vítimas de violência homofóbica reportada no país. [...]O perfil da população LGBT mais vitimizada

---

<sup>18</sup> Foi opção teórico-metodológica que orientou a elaboração deste texto e dos demais que integram o relatório da pesquisa a utilização aleatória da ordem das letras que compõem a sigla LGBT, a qual pode assumir as formas GLBT, TLBG, BTGL e outras. Entendemos que os grupos organizados de travestis, transexuais, lésbicas, gays e bissexuais no Brasil passam por um momento de forte afirmação de suas demandas na arena política, ao mesmo tempo em que são aliados em permanente disputa identitária e de poder, a despeito de se apresentarem e de serem socialmente vistos como um movimento social unificado. Mais que privilegiar uma ordem fixa e rígida de letras na sigla, o que poderia gerar o entendimento de que demandas de uns grupos são mais importantes ou prioritárias que de outros, utilizamos o conjunto de letras B, G, L e T em qualquer sequência, como marcador identitários deste coletivo de grupos sociosexuais, sem que se estabeleçam hierarquias ou subordinações entre eles. No caso de nomes de eventos, documentos, grupos da sociedade civil ou órgãos de governo, a sigla será sempre apresentada no formato utilizado pelas instâncias responsáveis.

continua sendo o de jovens (54,9%), pretos e pardos (39,9%) do sexo biológico masculino (73%), gays (24,5%) e travestis/transexuais (17,8%). (BRASIL, 2016. SEDH; p. 77))

Estes dados ilustram a incapacidade do Estado brasileiro de propor políticas públicas que possibilitem alterar substancialmente a história de violência contra segmentos vulnerabilidades, como jovens, negros, pobres, mulheres, moradoras de rua e também a população LGBTTT'S:

O Brasil continua sendo o campeão mundial de homicídios contra as minorias sexuais: cinco homossexuais são mortos a cada duas semanas. Nem nos Estados Unidos e Inglaterra, países onde os crimes de ódio são frequentes e ainda existem restrições legais à prática homossexual, nem mesmo nos países islâmicos e africanos mais homofóbicos, onde há legislação punitiva contra os praticantes do que é considerado como “vício dos colonialistas brancos”, em nenhum país do mundo, inclusive na América Latina, são assassinados tantos gays como no Brasil (DHNET, 2010a).

De acordo com a citação supracitada constata-se que vários assassinatos motivados por discriminação de Gênero são mascarados nos registros e boletins policiais. Fatos que influenciam negativamente na estatística oficial, não sendo registrada a sua real motivação, por omissão do Estado ou silenciamento das vítimas, de casos de diversos tipos de agressão e violência física, moral, psíquica, entre outras, que segrega e extermina pessoas LGBTTT'S. No caso brasileiro essa é uma

realidade constante, aliás, em alguns países a situação se torna mais agravante, ou seja, “Ainda hoje, cerca de 80 países mantêm penas de prisão, tortura e/ou morte para homossexuais. Em países onde a homossexualidade não é crime, a discriminação, o preconceito e a exclusão social deixam profundas marcas” (MELLO, 2006, p. 26).

Os dados da violência apresentam e evidenciam a existência de uma questão social (*issue*) que pressiona o campo da política pública, bem como da segurança. Diz respeito ao agravamento da vulnerabilidade de grupos sociais como pobres, negros, mulheres e jovens, cuja discriminação é intensificada quando essa condição associa-se a orientação e condição sexual e/ou a identidade de gênero estigmatizadas. De tal modo, que no território brasileiro, segundo Schilling (2009), há uma espécie de consenso implícito de que as pessoas “não são iguais”, que não teriam direito à vida. Para a autora, existe uma naturalização de crimes contra pobres, homossexuais, transexuais, assexuais, bissexuais, pessoas com necessidades especiais, trabalhadores ou moradores de rua, etc., que deriva dessa visão:

Outro crime recorrente é o de grupos que atacam pessoas porque “pareciam ser homossexuais”. Esse é outro exemplo de como ainda é precária a compreensão de que todos fazem parte de uma mesma humanidade e, portanto, todos têm direitos. No caso, supõe-se que alguém com uma orientação sexual diferente não teria direito à vida (SCHILLING, 2009, p. 12).

Dessa forma, diversas são as formas de intolerância na sociedade moderna, mas ao mesmo tempo em que esse discurso ganha adeptos, cresce também a resistência contra ele, não necessariamente nesta mesma ordem. Apesar das barreiras estruturais da maioria das organizações LGBTTT'S, a realidade da violência registrada contra essa população, cada vez mais se reverte de uma vigilância de ativistas, movimentos sociais, órgãos internacionais, da sociedade civil, e também das próprias vítimas. O aumento destas intervenções e prevenção deve-se, ao fortalecimento das lutas destes atores, bem como da democracia e à ampliação da consciência de direitos.

Na década de 1990, formaram-se redes de grupos e associações. Encontros específicos de mulheres homossexuais passaram a ocorrer regularmente, a partir do primeiro Seminário Nacional de Lésbicas (Senale), em 1996. Travestis e, posteriormente, transexuais foram incorporadas ao movimento por meio do Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que atuam na luta contra a AIDS (Entlaids), que vem se realizando desde 1993 (SIMÕES e FACCHINI, 2009, p. 138).

No século XXI, percebe-se uma maior organização social e política das demandas do movimento LGBTTT'S, que tendem a ultrapassar o patamar de prevenção e de ações assistencialistas para uma luta de reconhecimento da legitimidade da sua existência e, como tal, do gozo pleno dos direitos que deve assistir a toda pessoa. Quando

há violação de direito de uma parcela da sociedade, cabe ao Estado, que se pretende ser democrático, intervir em favor deste segmento, como argumenta Perly Cipriano, na apresentação dos Princípios de Yogyakarta

O poder público, nas suas três esferas, tem por obrigação assegurar, prevenir, proteger, reparar e promover políticas públicas que busquem sempre a afirmação dos Direitos Humanos para toda sociedade. O Estado, verdadeiramente democrático, pressupõe a prevalência de ações e iniciativas coercitivas a todas as modalidades de preconceito, discriminação, intolerância ou violência motivada por aspectos de origem, raça, sexo, cor, idade, crença religiosa, condição social ou orientação sexual (BRASIL, s/d, p. 4).

Embora, ocorram ações e iniciativas que visam coibir as violências, elas não têm gerando resposta significativa às poluições em total vulnerabilidade, como aponta os relatórios brasileiros de violência e homofobia. Portanto, no contexto atual, as Paradas do Movimento Gay servem de ferramenta para o movimento social exigir uma resposta do poder público às suas demandas, uma atuação e intervenção permanente, que não esteja limitada ou restrita a mandatos, mais sim uma Política Pública de Estado. Esta é entendida como um conjunto de decisões e ações destinadas à resolução pacífica de problemas políticos e de conflitos quanto ao acesso aos bens públicos (RUA, 1998). Autores reafirmam que as políticas públicas são ações coletivas, no sentido de serem formuladas e executadas com a

participação da sociedade civil, visando à garantia de direitos (GUARESCHI et al, 2004). Portanto, consiste no interesse de todos os atores sociais e coletivos, muito além dos que compartilham uma identidade de gênero, o intuito de superar problemas socialmente relevantes, dando o caráter público às políticas públicas.

Deste modo, a partir de uma reestruturação o Movimento LGBTTT'S, vem se ramificando e permeando as estruturas da atuação política com o intuito de ter uma atuação mais eficaz nas inúmeras regiões do Brasil. Tal fato se expressa na existência de mais de 141 organizações não governamentais<sup>19</sup>, cuja prerrogativa é promover uma cidadania e construir uma base democrática sem quaisquer formas de discriminação, com o intuito de disseminar e garantir o livre direito da orientação sexual e identidade de gênero. Assim, essas organizações se constituem em uma das principais formas de se fazer coalisão política dos diversos atores por parte das lideranças para promoção do engajamento e mobilização para chamada Parada do Orgulho LGBT. Essa forma de ação já se tornou práxis política, ou seja, parte do repertório de ação desse movimento social e, em muitos lugares (Países, Estados e Municípios), fazendo parte do calendário oficial de várias localidades no “sistema mundo”. (COTTA & FILHO, 2015).

---

<sup>19</sup> Número aproximado de ONGs afiliadas à Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT. No entanto, existem outras ONGs sem filiação ou que se afiliaram a outras organizações. E há, ainda, aqueles indivíduos que militam sem quaisquer ligações com ONG ou “movimento formal”.



Portanto, independente dos integrantes do aglomerado da “Parada do Orgulho LGBT” estarem conscientes do ato político ou não, que estão a atuar, a multidão se faz presente; e a difusão e transmissão das imagens do ato são produzidas e conectadas ao seu propósito original – por mais garantia dos direitos a cidadania. Tem se constituído como uma das estratégias principais da atuação política LGBTTT’S. É a partir desta visibilidade midiática que o Movimento construirá o trampolim para se lançar enquanto coalizão de oposição no processo de disputada da agenda política nacional e atrai simpatizantes para suas reivindicações. De tal modo, que estes contingentes sociais desempenham o papel de espinha dorsal no processo político dos LGBTTT’S, reúnem um considerável número de pessoas que interagem nos circuitos da metrópole-cidade; no trânsito; nas estratégias de segurança pública; na cobertura da imprensa. A partir do momento que estes atores conseguem mobilizar uma multidão em prol de suas reivindicações, o restante da sociedade, polarizada por este processo e/ou tentará compreender o porquê daquela manifestação, assim constituem o processo pressão frente à estrutura do jogo de disputa na composição da agenda. (COTTA & FILHO, 2015).

Assim, observa-se que as identidades do LGBTTT’S surgem no contexto da sociedade do século XXI como desafiadoras em relação ao modo de falar do cenário midiático brasileiro. Não por estarem sobscritas ao modo peculiar das assimetrias de poder, no contraste

de luz e sombra, vozes passivas e ativas que constituem a vida social, mas por sua diversidade interna. Portanto, chama atenção o fato de que as identidades são sempre construídas em um contexto de relações de poder. Deste modo, estes fatores subsidiam o confronto político, uma vez, que este é gerado quando de forma coletiva as pessoas/atores manifestam suas reivindicações a outras pessoas/instituições cujos interesses seriam afetados se elas fossem atendidas. O confronto se torna palpável por meio da mobilização de repertórios da ação coletiva, da criação de meios e de capacidades para que ocorra a interação coletiva. Assim, as identidades contidas nas estratégias políticas das “Paradas LGBT” se encaixam neste âmbito de fenômenos (movimentos sociais, ciclos de protesto e revoluções). Em um enfoque mais amplo é possível relacioná-los entre si à política institucional e à mudança social histórica, pois o movimento social se pauta prioritariamente em uma interação entre pessoas poderosas e outras que não têm poder. Assim materializam a arena política (DELLA PORTA E TARROW, 1986).

### **Considerações finais**

A partir análise das estratégias de repertórios da atuação política presentes nas Paradas LGBT’S buscou-se compreender o fenômeno estudado a partir do movimento dos indivíduos que são detentores de um arcabouço cultural, político e ideológico. A inclusão de suas reivindicações na agenda política é pleiteada usando como

instrumento estratégico a visibilidade, no intuito de garantir os direitos dessas “minorias”, que são oprimidas e silenciadas no cotidiano da metrópole-cidade. Portanto, as Paradas LGBT’S, por intermédio de seus diversos repertórios de atuação no espaço urbano, “afrontam” os mecanismos e dispositivos de poder.

Não impedem a opressão e contenção, mas garantem a visibilidade, afetam os olhares e percepções de quem vive a cidade. Exercendo no espaço-tempo da cidade uma reflexão e negociação do uso do espaço público, através da exploração de tecnologias de informação e comunicação, ampliam e modificam seus repertórios. Bem como, suas experiências, modelos sociais, valores e signos que são cada vez mais difundidos, confrontados, compartilhados e resignificados criando assim um horizonte de possíveis, transformações simbólicas, sociais e políticas.

Materializando-se a tendência de coalizão de organizações locais para adoção de práticas pela maioria dos movimentos sociais e LGBT’S de utilizarem redes para articularem a suas pautas de luta pela garantia de direitos universais. Reivindicando a atuação do Estado democrática de direito. De tal modo, que a mudança social ocorre através de novos contornos nos quais a interação, a conexão, as identidades, os corpos, e a ação coletiva exercem papéis cada vez mais fundamentais. Fazendo com que os atores sociais tenham uma maior influência, propiciando a criação de ambientes receptíveis à emergência de novas formas de ação coletiva.

## Referências

ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. **Novas relações Estado-sociedade no governo federal brasileiro**. Repertórios de participação em um Estado heterogêneo. Texto aprovado para apresentação no 35º Encontro Anual da ANPOCS, 2011.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Temática Prevenção de Violência e Cultura de Paz III**. – Brasília: Organização Pan-americana de Saúde, 2008 a.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação SEDH. **Brasil sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: SEDH, 2008b.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT**. Brasília: SEDH, 2008c.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: SEDH, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil**: ano 2013. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BUTLER, J. Merely Cultural. **Social Text**, vol. 15, n. 3-4, p. 265-277, 1997.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura – volume 2. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006. 5ª edição

COTTA, D.; CABRAL FILHO, A. V. Parada do orgulho LGBT: uma estratégia de visibilidade cultural e midiática. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v.3, n.3, p. 26 – 41, set/dez, 2015.

DHNET. [Site Oficial]. **Assassinato de homossexuais no Brasil – 2000**. Disponível em: Acesso em 24 jun 2017.

DELLA PORTA, D. 1995. **Social movements, political violence and the State**: a comparative study of Italy and Germany. New York e Cambridge: Cambridge University Press.

FUCALT MICHAEL. **História da sexualidade**: A vontade do saber, tradução Maria Thereza da C. Albuquerque e J.A. Guilton Albuquerque. RJ. Edições grall 1988.

GUARESCHI, Neuza et al. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, Marlene N.; AZAMBUJA, Mariana P. Ruwer; JAEGER, Fernanda Pires (Orgs). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2004.

GREEN, James Naylor. **Além do carnaval**. São Paulo: Unesp, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GITLIN, Andrew. The Political Aspect of Reform: Teacher Resistance as Good Sense. **American Journal of Education** 103, no. 4 Aug.1995.

GEERTZ, Clifford. (1973). **The interpretation of Cultures**, Nova York, Basic Books [trad. bras.: A interpretação das culturas, Rio de Janeiro, Zahar, 1978].

GOFFMAN, Erving. (1959). **The presentation of self in everyday life**. Nova York, Doubleday, Anchor Books [trad. bras.: A representação do eu na vida cotidiana, Petrópolis, Vozes, 1975.].

\_\_\_\_\_. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. Nova York, Harper Colophon Books, 1974

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001

LEAL.B.S; CARVALHO.C.A - **A grande mídia brasileira e identidades LGBT: um retrato em 2008** -edição no. 84: los usos y las prácticas de la comunicación enero – junio 2012.

MAIA, C. E. S. Cidade e festa: os excessos nas paradas LGBTs – reflexões a partir da realidade goianiense. **Cidades**, v. 8, n 13, São Paulo, Unesp: Grupo de Estudos Urbanos p. 233-261, 2011.

MACHADO. J. A.S - Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jul./dez. 2007, p. 248-285

MOREIRA, M. F. MAIA, C. E. S estratégias espaciais na parada LGBT em Goiânia, Goiás. Bol. **Goia. Geogr.** (Online). Goiânia, v. 37, n. 2, p. 265-281, maio/ago. 2017.

MOUILLAUD, Maurice & PORTO, Sérgio Dayrell (org.). **O jornal da forma ao sentido**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

MELLO, Neusa Cardoso. Direitos Humanos e Orientação Sexual. **Toques de saúde**, n.5. João Pessoa: Cunha Coletivo Feminista, 2006.

NELKIN, Dorothy. **The Political Impact of Technical Expertise**. Social Studies of Science 1995

OFFE, Claus. **Algumas contradições do Estado Social Moderno. Trabalho & Sociedade**: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho, vol. 2, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

PONTE, Cristina. **Para entender as notícias – linhas de análise do discurso**. Florianópolis: Insular, 2005.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998.

SCHILLING, Flávia Inês. Direito à vida, liberdade e segurança. In: MATSUDA, Fernanda Emy; GRACIANO, Mariângela; OLIVEIRA, Fernanda Castro Fernandes. **Afinal, o que é segurança pública?** São Paulo: Global, 2009.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2009.

SODRÉ, Muniz. **A narração do fato**. Petrópolis: Vozes, 2009

\_\_\_\_\_, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel e BARBALHO, Alexandre (orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

\_\_\_\_\_, Muniz. **Reinventando a cultura**: a comunicação e seus produtos. Petropolis, RJ: Vozes, 1996.

TARROW, S. 1986. "Unwanted children: political violence and the cycle of protest in Italy". **European Journal of Political Research**, nº 14, pp. 607-632.

\_\_\_\_\_. 1995. **Contentious event analysis**: event-ful history, event histories and events-in-history. Presented to the Workshop on Collective Action Research, Wissenschaftszentrum/Berlin.

\_\_\_\_\_. 1996. "Fishnets, internets, and catnets: globalization and transnational collective action forthcoming". In: HANAGAN, M. et al. **The past and future of collective action**. Minneapolis: University of Minnesota.

TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo**: questões, teorias e "estórias". Lisboa: Vega, 1999.

TUCHMAN, Gaye. A objectividade como ritual estratégico: uma análise das noções de objectividade dos jornalistas. In: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo**: questões, teorias e "estórias". Lisboa: Vega, 1993.

\_\_\_\_\_, Gaye. **Making News**: a Study in the Construction of Reality, Nova Iorque: Free Press, 1978.

TILLY, Charles. **Social movement as historically specific clusters of political performances**. Berkeley Journal of Sociology, 1993-4, 38, p. 1-30.

\_\_\_\_\_. **Identities, boundaries & social ties**. Boulder, CO/Londres: Paradigm Publishers, 2005.

\_\_\_\_\_. **Contentious performances**. **Cambridge**: Cambridge University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. *Contentious repertoires in Great Britain, 1758-1834*. In: Traugott, Mark (org.). **Repertoires and cycles of collective action**. Durham, NC: Duke University Press, 1995, p. 15-42.



“Porque hoje em dia muitos homens usam base”:

Micropolítica, educação, gênero e sexualidade

Carolina Mombach<sup>20</sup>

## **Introdução**

Colocar o gênero e a sexualidade em questão nas políticas de educação foi uma constante nas últimas duas décadas. Como efeito do processo de redemocratização do país, os movimentos sociais, dentre eles, os feminismos e o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e pessoas Trans), tensionaram pontos muito relevantes na produção de políticas públicas (NARDI; RIOS; MACHADO, 2012).

O programa federal Brasil sem Homofobia, lançado no ano de 2004 (dois mil e quatro), previa ações diretas nas políticas de educação. Tais ações incidiram na elaboração de diretrizes para o sistema de ensino afim de promover a não-discriminação por orientação sexual e fomentação da formação continuada de professores/as na área da sexualidade (BRASIL, 2004). Também, previa a avaliação de materiais didáticos que tenham aspectos discriminatórios e o apoio e divulgação de materiais e pesquisas que

---

<sup>20</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NUPSEX/UFRGS)

tenham a intenção de combater a violência e a discriminação LGBT (BRASIL, 2004).

A partir desse programa algumas diretrizes de educação começaram a abordar os gêneros e as sexualidades de forma mais equitativa. Desta forma, falar sobre gênero e sexualidade já não se relacionava, somente, a relação sexual genitalizada e biologizada, como vinha ocorrendo através dos PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais) por um viés prescritivo e preventivo de doenças sexualmente transmissíveis (ALTMANN, 2001).

Estes movimentos e tensionamentos em relação a cisheteronormatividade, suscitaram ações reativas de grupos políticos conservadores. O impedimento da circulação e distribuição do material produzido pelo Escola sem Homofobia, a supressão das especificidades de discriminações a serem erradicadas como raça, gênero e orientação sexual no Plano Nacional de Educação (PNE) (SEMIS, 2017). Assim como, nos planos municipais e estaduais de Educação, algumas cidades e estados suprimiram as referências à diversidade sexual, orientação sexual e gênero (SEMIS, 2017). A maioria destas ações foram sustentadas pelos movimentos conservadores, a partir do termo Ideologia de Gênero.

Diante deste cenário agonístico de produção de possibilidades de práticas docentes, este artigo direciona o olhar para a potencialidade das micropolíticas nestas práticas. Utilizar-se-á de trechos de diários de campo para colocar em questão este conceito.

Tais diários de campo foram produzidos a partir de uma experiência de estágio profissional em psicologia, com duração de três semestres, em escolas municipais da região da encosta da serra do Rio Grande do Sul.

A experiência de estágio suscitou uma pesquisa cartográfica<sup>21</sup> sobre os saberes sobre gênero e sexualidade no território escolar. Esta pesquisa consistiu no trabalho de conclusão de curso da autora<sup>22</sup> e, por isso, possui aprovação de comitê de ética, bem como, de utilização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Desta forma, a descrição das cenas que se dão nesta escrita, são um recorte desta pesquisa, com problematizações outras de acordo com os percursos acadêmicos da autora.

A escrita que aqui se apresenta vai, inicialmente, explicitar a metodologia escolhida, seguindo por uma breve conceituação de micropolítica, afim de situar a operação conceitual que será utilizada para problematizar as cenas. Em seguida, serão descritas três cenas escolhidas para tensionar estas questões. A primeira cena trata do dispositivo da cisheteronormatividade na escola, as demais tratam das micropolíticas no fazer docente. As cenas serão intercaladas entre as narrativas e problematizações. As considerações finais irão incidir para

---

<sup>21</sup> A cartografia se propõe a acompanhar processos, movendo-se através do campo coletivo de forças que dá forma(s) para o fenômeno em questão (BARROS; KASTRUP, 2009).

<sup>22</sup> Trabalho orientado pela Profª Ms. Fernanda Hampe Picon – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

uma proposta de repensar o investimento, não só das políticas públicas de gênero e sexualidade, mas das ações políticas de resistências as normativas homogeneizantes de sujeito.

### **Fazendo o método variar...**

Este artigo é produzido a partir da pesquisa cartográfica realizada pela autora para o seu trabalho de conclusão de curso, utilizando dos diários de campo – que foram parte da instrumentalização metodológica- como um recorte de pontos de tensionamento que se deram a partir desta experiência. É um mote da pesquisa cartográfica apontar que a/o “cartógrafo não varia de método, mas faz o método variar” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 301), a metodologia deste artigo, portanto, consiste em uma variação de método.

Ainda, utilizando de uma epistemologia e ontologia cartográfica, entende-se que a pesquisa não se realiza por etapas distintas, ela é uma processualidade, a vista disso, ela não inicia com a delimitação do problema e não finaliza com as considerações dos dados obtidos, ocorre na constante coprodução entre sujeito e objeto (BARROS; KASTRUP, 2009). Assim sendo, a pesquisa se manifesta em estado de devir, o que permite que, apesar do término do trabalho de conclusão de curso, ela ainda reverbere questões a serem discutidas pela autora.

As cenas que serão narradas foram parte da experiência de estágio em psicologia em escolas municipais de uma cidade do Rio Grande do Sul. Os diários de campo foram instrumento, tanto para a pesquisa, como para a prática de estágio. Como estes diários estavam previstos na metodologia do trabalho de conclusão de curso da autora, as pessoas envolvidas nas cenas foram informadas sobre este instrumento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### **Micropolítica: inquietações, processos e criação**

Conceituar micropolítica exige uma conceituação conjunta de macropolítica, dado que ambas não são dissociadas. A micropolítica não é externa a macropolítica e nem o contrário, elas coexistem em uma produção agonística. Desse modo, é importante trazer os conceitos de Baremblytt (1992) sobre macro/molar e micro/molecular, de acordo com o autor o primeiro é o lugar dos limites precisos, da estabilidade, da regularidade e da conservação, enquanto o segundo na biologia, física, química ou no social, se constitui por conexões anárquicas, insólitas e impensáveis, na possibilidade de criação de novos territórios<sup>23</sup>. Vale ressaltar que mesmo que o molecular opere

---

<sup>23</sup> Neste artigo território vai ser entendido como “[...] sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma [...] conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996 p.323). Como assinalam Deleuze e Guattari (1997),a

no detalhe, ele pode se estender ao molar e o contrário igualmente, a organização molar pode produzir maior molecularização de seus elementos, assim como os movimentos moleculares podem desestabilizar e, por isso, transformar as organizações molares (NETO, 2015a).

Fundamentando os conceitos de molar e molecular por Baremblytt (1992) é possível relacioná-los com a macropolítica e micropolítica de acordo com Guattari e Suely Rolnik (1996). Conforme estas autoras a macropolítica opera por modelo e micropolítica é o processo. Ainda, a micropolítica não é assim denominada pelo tamanho de seus elementos, mas pela sua diferença em relação aos segmentos molares, pelo seu fluxo de quanta<sup>24</sup> (NETO, 2015a). Assim sendo, a partir da perspectiva micropolítica, a sociedade se movimenta por suas linhas de fuga, por aquilo que foge às organizações binárias, constituindo processos de desterritorialização<sup>25</sup> que podem resultar em novas reterritorializações, outros modos de existência (NETO, 2015a).

Com efeito, a subjetividade é compreendida como uma dupla experiência: das forças e das formas. As formas consistem na

---

marcação de um território é um ritmo que vai se constituindo nas expressões territorializantes, de modo que, é a marca que constitui o território.

<sup>24</sup> A concepção de quanta é oriunda da física quântica e se refere a menor quantidade possível que pode possibilitar a mudança de valor de uma grandeza física observável (NETO, 2015a)

<sup>25</sup> Rompimento com o ritmo de um território para uma possível criação de outro. (HAESBAERT; BRUCE, 2002)

formatação da grade cultural que dá bordas para sujeito, dado que este é um recorte, um pedaço da experiência subjetiva que se situa nos jogos de verdade (ROLNIK, 2015b). As forças são a experiência “fora-do-sujeito”, um estado virtual que não é formatado pelos jogos de verdade, é irrepresentável: “[...] não tem imagem, nem palavra, nem gesto que lhes correspondam e, no entanto, são reais – eles dizem respeito à dimensão viva do mundo, cujo os efeitos compõem um modo de apreensão extracognitivo [...]” (ROLNIK, 2015a p.11). A experiência das formas, portanto, seria a macropolítica, enquanto a experiência das forças, seria micropolítica.

A experiência das forças, ou seja, das micropolíticas não deve ser entendida como um processo dicotômico entre sujeito cognoscente e um objeto exterior, ela ocorre na tensão que desestabiliza a subjetividade, através das afecções<sup>26</sup>, acometendo um mal-estar diante da desterritorialização, do desconhecido (ROLNIK, 2015a). Exigindo, assim, uma ação do desejo “para recobrar um equilíbrio vital, existencial e emocional” (ROLNIK, 2015a p.12).

Suely Rolnik (2015a) conceitua dois tipos de micropolíticas: a ativa e a reativa, considerando que estes são dos dois extremos dessa experiência “[...] nenhuma micropolítica existe em estado puro; estamos sempre oscilando entre várias” (p.13). O extremo da micropolítica ativa se orienta pela bússola ética, que possibilita a

---

<sup>26</sup> Emoção vital – não formatada pelo ego- que contamina e perturba as experiências e sentidos, ROLNIK, 2015a.

criação de um corpo onde seja possível retomar a pulsação da vida, visando sempre uma ampliação da capacidade de existir em um contínuo processo de construção da realidade (ROLNIK, 2015b).

A micropolítica reativa, por sua vez, consiste na despotencialização do corpo na decifração do mundo, como se o mundo estivesse “fora” da experiência do sujeito, como assinala Rolnik (2015a p.16 e 17) “[...] um si mesmo concebido e vivido como indivíduo- um contorno cristalizado formando uma suposta unidade separa das demais supostas unidades que constituem um mundo [...]”. Esta micropolítica se orienta por uma bússola moral que desloca o desejo para formas já existentes de vida (ROLNIK. 2015a), gerando fluxos que não se abrem para a desterritorialização e, por consequência, para a criação (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

As narrativas que se darão a seguir irão ser problematizadas a partir dos conceitos de macro e micropolíticas –ativa e reativa- e de suas produções e efeitos nas possibilidades de existências.

### **Recortes da experiência: cenas sobre práticas docentes em relação ao gênero e a sexualidade**

“Cada experiência de olhar é um limite”  
(Fala extraída do documentário Janela da Alma,  
2001)

As cenas que serão aqui narradas são a experiência do olhar da pesquisadora, portanto, são contingentes. Posto que, a escolha por



narrar de um modo e não de outro, a escolha por determinadas cenas e não outras e, sobretudo, pelas vivências que mais produziram afectos para serem transcritas, incidem para o constante agonismo presente nas relações de poder<sup>27</sup> que produzem possibilidades de conduta. Entende-se, a partir disso, que a pesquisa não descreve uma realidade imóvel, ela a produz (NETO, 2015b). Desse modo, as cenas são recortes de uma experiência que produziu uma determinada realidade, uma determinada pesquisa e, por isso, determinadas questões.

Pretende-se realizar alguns apontamentos de acordo com a experiência da autora, entretanto, esse artigo aposta no potencial de afecção da escrita-pesquisa em fazer reverberar naquela/e que lê, questões e problematizações outras. Incidindo para o viés ético em produzir reflexões que abram brechas para interrogações dos indivíduos sobre suas próprias condutas, apontando para a dimensão ética-estética-política da prática de pesquisa (NETO, 2015b).

Como aponta Guimarães Rosa (1994 p. 25) “[...] o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre

---

<sup>27</sup> Para Foucault (1995) as relações de poder se configuram por uma ação que age sobre outras ações possíveis, dentro de um campo de possibilidades em que estão circunscritos os comportamentos dos sujeitos. Ainda de acordo com o autor, o exercício de poder consiste na condução de condutas, no ordenamento de probabilidades, desta forma, ele só é exercido na relação com o outro, em um jogo muito complexo tendo a liberdade como condição de existência do poder

mudando. Afinam ou desafinam.”. Espera-se que essa escrita possa afinar e desafinar muitas existências.

Quantos meninos e quantas meninas?

“Meu primeiro dia de estágio. Um dia quente de fevereiro. Meu primeiro ensaio de prática profissional. A proposta era recepcionar as/os docentes com a equipe gestora da escola (direção e coordenação pedagógica). A recepção consistia em uma reunião-confraternização onde foram abordados aspectos burocráticos e pedagógicos para o ano letivo. Sala de aula. Uma mesa ao canto com café em uma térmica, xícaras, açúcar, adoçante, bolos, sanduíches abertos e cucas<sup>28</sup>. Classes e cadeiras dispostas em círculo. Filosofia da escola. Projeto Político Pedagógico da escola. Debate. Temática anual da secretaria de educação. Acordos e informes do departamento pessoal. Burburinho. Risadas. Silêncio. Organização do primeiro dia de aula para as crianças. Mais burburinho. Agitação. Risadas. Algo me ‘saltou aos ouvidos’ quando as listas de chamadas foram distribuídas. Uma necessidade de quantificar quantos meninos e meninas tinham em cada turma. De acordo com o número se previa se a turma seria mais ou menos agitada. Minha primeira inquietação de estágio” (Trecho de um diário de campo de fevereiro de 2016)

Essa escrita se orienta pelo conceito de cisheteronormatividade a partir do conceito foucaultiano do

---

<sup>28</sup> Comida típica das regiões de colonização germânica do Rio Grande do Sul, é semelhante com um pão, mas com uma massa um pouco mais leve e com recheios variados.

dispositivo da sexualidade, que captura as subjetividades, os corpos, em suma, as possibilidades de existência, através de uma ideia da heterossexualidade como norma (FOUCAULT 1999). Junto disso também opera com a conceituação de Butler (2017) sobre a produção do sujeito através da triangulação sexo-gênero-sexualidade, onde existe um alinhamento da designação do sexo biológico com a identidade de gênero e os desejos sexuais. Neste sentido, um corpo designado como fêmea ao nascer, será lido socialmente como mulher e a sua sexualidade deverá ser exercida com seu oposto, incidindo para uma binaridade dos gêneros e, igualmente, uma generificação dos corpos. A cisheteronormatividade, portanto, é um híbrido do processo de normalização desenvolvido por Foucault (2008) e seus efeitos na produção de uma sexualidade, de um sexo e de um gênero, dados como “naturais” (BUTLER,1993).

Foucault (1999) já apontava a escola como uma instituição que faz operar o dispositivo da sexualidade, neste espaço as subjetividades e os corpos são formatados a partir das concepções de normal e anormal, que se configuram nos jogos de verdade. Ainda, conforme o autor, a sexualidade se faz latente na constituição da escola, ao passo que aparece em seus diversos espaços: na arquitetura, nas brincadeiras, nas disciplinas, nos livros didáticos, no corpo, na expressão dos sujeitos.

A cena descrita, vem atualizar esse entendimento da escola como operadora da cisheteronormatividade. Muito embora não

descreva uma ação ou uma enunciação direta da prática docente em sala de aula, ela aponta para uma relação de poder, uma condução de condutas que parte do pressuposto – pautado pela biologia, inclusive – de que mulheres cisgêneras são mais dóceis do que os homens cisgêneros. O e que vai produzindo possibilidades de existência sustentadas pela binaridade de gênero.

Através dessa binaridade se constituem os modos de existência homem e mulher, pois tudo aquilo que for um não é outro, o que corrobora Butler (2017) na concepção de sujeito-efeito, visto que incide em um constante tornar-se mulher e tornar-se homem. Sendo assim, tudo aquilo que não for ativo, másculo, forte e indiferente aos afetos e sentimentos, é mulher ou do campo das feminilidades; tanto que na continuação desta cena há uma fala que diz que “*O Rafael*<sup>29</sup> conta como menina”, dado o modo de expressão “mais calmo” do menino, que não se configura no campo das masculinidades.

A operação da cisheteronormatividade é pertencente ao campo das formas e da macropolítica, assim sendo, está presente nas lógicas que subjetivam e que produzem as existências. Posto isso, as demais cenas convidam a pensar as possibilidades de jogar com essa norma e seus efeitos, através de rupturas e reinvenções.

---

<sup>29</sup> Nome fictício

## Esmalte para meninos?

“Primeiro período após o recreio. A sala de lanches é utilizada, também, como espaço para o planejamento das/os professoras/es. Os momentos de planejamento eram os que as psicólogas eram interpeladas com a famosa frase ‘preciso falar contigo’. A professora da pré-escola, curiosamente, ocupava esse espaço sentando nas cadeiras e utilizando das mesas que eram destinadas a sua turma. Livros. Cadernos. Lápis. Canetas. Papéis. Desenhos. Tudo se mistura nesse momento. Dessa vez ela me chamou para relatar uma atividade que realizou com as crianças. Utilizou de esmaltes coloridos que foram doados por uma mãe para o desenvolvimento da motricidade e o reconhecimento de cores e texturas. Sua preocupação era a reação das famílias dos meninos diante do manuseio de esmaltes. Ligeiramente acrescentou ‘mas para os meninos eu dei base, porque hoje em dia muitos homens usam base’.” (Trecho de um diário de campo de junho de 2016)

A cena em questão é muito relevante na produção desta problemática, posto que, expressa tanto as questões macropolíticas e micropolíticas ativas e reativas. Todavia, é relevante assinalar a corroboração da problematização da primeira cena, dado que a prática pedagógica de usar materiais diversos para explorar as coisas, aparentemente descolada das questões diretas de gênero e a sexualidade, exprime a reiteração da cisheteronormatividade no território escolar.

A narrativa da cena faz emergir, aos olhos da autora, dois pontos das macropolíticas. O primeiro é a reiteração da cisheteronormatividade através da diferenciação de materiais para as meninas e meninos, que sustenta o segundo ponto: a relação do território com os movimentos conservadores que se atravessam na comunidade escolar. Sabe-se que a escola não se constituiu somente como um espaço “puramente” científico e de propagação do saber, as teorizações de Foucault (2008) acerca do processo de normalização nesta instituição, apontam para o esquadramento dos sujeitos através do que é tomado como normal e anormal. Muitas outras instituições se atravessam na sustentação do que é dado como normal e anormal neste território, como a família e as religiões.

Atualmente vivemos em um momento de (re)colonização das religiões nos espaços públicos, principalmente na escola. Os movimentos conservadores vêm produzindo macro e micropolíticas reativas em relação a garantia dos direitos no campo da diversidade sexual e de gênero. Seffner (2011 p.562) aponta que:

“É bastante frequente que líderes políticos, religiosos, comunidades inteiras, cobrem da escola e dos professores modos ‘adequados’ de lidar com temas de gênero e sexualidade. Mas é também bastante frequente que essas instituições queiram forçar a escola na direção de princípios morais muito particulares, pouco preocupados com as especificidades dos procedimentos pedagógicos escolares e da educação em espaços públicos.”

Diante destas questões é compreensível a procura da professora pela psicóloga para colocar em pauta suas inquietações sobre o uso dos esmaltes pelos meninos, em razão da ativação de moralidades reativas a possibilidades outras de viver a masculinidade. Assim sendo, podemos perceber que, mesmo com uma saída através de uma micropolítica um tanto quanto reativa, diferenciando o uso dos esmaltes e das bases para meninos e meninas, a sustentação de que homens usam base nas unhas é da ordem de uma micropolítica ativa.

Cabe ressaltar que a escola em questão é da região rural de um município da encosta da serra do Rio Grande do Sul. O que expressa uma certa dureza nas possibilidades de existência, dado que, dentre muitas outras instituições, a religião ainda é muito presente em todos os espaços possíveis. Junto disso, cabe lembrar os modos de trabalho do local: o chamado “trabalho na roça” que consiste no labor de manter plantações distintas e criações de animais diversos.

Esses entrecruzamentos de instituições e discursividades, fazem emergir uma pergunta bastante pertinente na explicitação da micropolítica ativa em questão: quais mãos de homens são possíveis naquele território? E mais, quais mãos de homens podem usar base nas unhas? Dessa forma, a sustentação de que existem outros modos de viver as masculinidades, *“hoje em dia homens usam base”*, expressa essa imbricação das macro e micropolíticas.

## É menino ou menina?

“O sinal bate, o cheiro de café invade a sala, algumas bolachas estão dentro de um pote na bancada, junto das frutas e dos adereços para o café. Aos poucos as professoras e professores vão chegando e colocando suas coisas no armário grande da sala ou sob a mesa central. A ‘hora do recreio’ é sempre mais descontraída do que os outros momentos na ‘sala dos professores’. O assunto da vez era mediado por um professor que costumava ocupar o espaço de fala com questões jocosas sobre as/os alunas/os. Dessa vez era sobre um menino do sétimo ano que, não só para o professor em questão, mas para muitos outros docentes, tinha comportamentos ‘afeminados’ pois falava alto, sua voz era aguda e seus gestos eram bastante expressivos. O professor dizia que esse menino ‘ainda não descobriu seu sexo’ e que essa questão era muito pertinente para ‘a proposta do governo sobre o sexo a escolher’. Algumas pessoas riram com as colocações. A coordenadora pedagógica da escola também estava na sala, sentada em um dos sofás, e aproveitou o momento para relatar uma experiência que viveu na sua primeira gestação. Disse que na ecografia de ‘descobrimento do sexo’ o médico disse ‘aqui está dando menina, mas o que vai ser, eu não sei’ e sorrindo ela acrescentou ‘e não é?’ Silêncio entre as/os presentes.” (Trecho de um diário de campo de abril de 2016)

Novamente podemos perceber a imbricação das macro e micropolíticas nesta cena. Cabe ressaltar que muitas outras problemáticas poderiam suscitar através das falas, principalmente a operação da cisheteronormatividade no entendimento de que a



homossexualidade masculina se assemelha a um processo transgênero ou transexual. Todavia, é interessante pensar dois pontos que emergem das macropolíticas: a afirmação de vidas e corpos que contestam a cisheteronormatividade, que reverberaram em muitas políticas públicas e a reação a esta afirmação.

Mais uma vez é possível perceber o efeito das ações dos movimentos conservadores, pois o entendimento de que a *“proposta do governo de um sexo a escolher”* se alinha aos discursos da bancada evangélica através da ideologia de gênero, que compreende que abarcar a contingência da cisheteronormatividade na escola é ensinar a *“escolher seu sexo”* (REIS; EGGERT, 2017). Paradoxalmente, afirmar que existem modos outros de viver a sexualidade, é efeito dos movimentos sociais que, inclusive, se estenderam para as políticas públicas de educação através de formações e fornecimento de materiais sobre o tema. Cabe lembrar o contexto geo-sócio-cultural da escola e do quanto é revolucionário e criador a existência de falas, mesmo atravessadas por outras capturas, que provoquem uma outra possibilidade de viver a sexualidade.

Entretanto, é a fala da coordenadora que se volta para essa ruptura na reiteração da cisheteronormatividade, uma potente micropolítica ativa. Os risos e deboches que a situação do menino fomentou foram rapidamente silenciados pela história da coordenadora que, ao narrar e afirmar uma possibilidade que não biologizada e essencialista de sua filha viver o gênero e a sexualidade,

produziu desconforto e inquietações nos demais. Tal situação seria conceituada por Rolnik (2015a) como um “mundo larvar”, onde as forças começam a operar na possível criação de novos territórios de existência.

### **Considerações finais:**

A escrita desse artigo buscou se direcionar pela dimensão ético-estética-política da produção de pesquisa, de modo a fazer muito mais pontuações do que interpretações. Entendendo que o que foi aqui abordado é só uma maneira de produzir realidades e que está diretamente relacionado com as implicações e experiências da autora. Deste modo, é importante evidenciar a intencionalidade desta escrita que consiste em um maior tensionamento para o reconhecimento da potencialidade das micropolíticas tanto na educação, como em outras políticas públicas, e, sobretudo, nas ações políticas dos movimentos sociais.

Os conceitos de macro e micropolítica utilizados neste artigo, evidenciam um entendimento da produção de subjetividade diretamente imbricada com a ação política e com a criação de territórios de existência a partir destas ações. Olhar, investir e apostar nas micropolíticas permite que a bússola ética destas sejam ativadas, evitando o maniqueísmo entre o público x privado, sujeito x sociedade. À vista disso, Guattari e Rolnik (1996, p. 138) assinalam que “[...] nesse tipo de economia, a vida, oscilando entre os dois polos, só pode

mesmo acabar derrotada. Impossibilitada a criação de territórios de desejo, a vida se perde em becos sem saída”.

A questão da escrita desse artigo incide, portanto, na aposta de pensar a escola e a formação de seus agentes através de uma outra lógica de produção de política do pensamento. As ações de contestação dos movimentos sociais têm sido de muita potência nesse processo, entretanto, como já assinala Rolnik (2015a) tem ocorrido na centralidade da macropolítica, produzindo uma economia de micropolíticas reativas que não movimentam os fluxos do desejo e as possibilidades de criação de novas existências.

Como escreveu o poeta Manoel de Barros (2010, p.16) “eu queria mesmo é desver o mundo”, essa escrita aposta no potencial e na maior visibilidade e credibilidade das micropolíticas ativas em produzir outros modos de ver e desver o mundo. Resistir às lógicas homogeneizantes de sujeito deve, também, e sobretudo, potencializar políticas de constante criação de vida, pois são estas que possibilitam a ruptura de lógicas e a criação de novos possíveis de realidade,

## Referências

ALTMANN, H; Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**. Santa Catarina, v.9. p. 575 – 585. 2001.

BAREMBLITT, G; **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. 5ed. Belo Horizonte/MG. Editora Record. 1992.

BARROS, M; **Menino do Mato**. 4 ed. São Paulo. Editora Leya. 2010.

BARROS, R.B; KASTRUP, V; Cartografar é acompanhar processos. In Passos, E; Kastrup, V; Escóssia, L (orgs); **Pistas para o Método da Cartografia**: intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre. Sulina. 2009.

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 Acesso em 10 de junho de 2017.

BUTLER, Judith; **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade, 13 ed, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.

DELEUZE, G; GUATTARI, F; Acerca do Ritornelo. In Deleuze, G; Guattari, F; **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol 4. 1ed. São Paulo. Editora 34. 1997.

FOUCAULT, M; **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro. Edições Graal Ltda. 1999.

FOUCAULT, M; **Segurança, Território e População**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). Martins Fontes. São Paulo, 2008.

FOUCAULT, M; O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. (Orgs). **Michel Foucault**: Uma Trajetória Filosófica. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária. 1995.

GUATTARI, F; ROLNIK, S; **Cartografias do Desejo**. 4ed. São Paulo. Editora Petrópolis. 1996.

GUIMARÃES, J.R; **Grande Sertão Veredas**. São Paulo. vol. 2. Editora Nova Aguilar. 1994.

HAESBAERT, R; BRUCE, G; A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. v. 4. n. 7. p 10 – 25. 2002.

**JANELA DA ALMA**. Direção João Jardim e Valter Carvalho. Brasil, 2001. 1 DVD (90 min), son., color.

NARDI, H; RIOS, R.R; MACHADO, P.S; Diversidade Sexual: políticas públicas e igualdade de direitos. **Athenea Digital**. Barcelona. n.12 v. 3. p. 255-266. 2012

NETO, J.L.F; Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura. **Revista Psicologia** – Universidade de São Paulo. São Paulo. vol. 26. n. 3 p. 397 – 406. 2015a

NETO, J.L.F; Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. Universidade de Brasília. Brasília/ DF. v. 31 n. 3. p. 411-420. Julho- Setembro, 2015b.

REIS, T; EGGERT, E; Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**. Campinas/ SP. N. 139. v. 39. p. 9-26 jan-mar 2017.

ROLNIK, S. **A Hora da Micropolítica**. Editora Repasse. 1Ed. 2015a.

ROLNIK, S. **Pensar a partir do saber-do-corpo**: Uma micropolítica para resistir ao inconsciente colonial. Palestra. Casa do Povo. 2015b.

SEFFNER, F; Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero? In Silva, F.F; Mello, E.M.B (orgs.).**Corpos**,

**gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação.** Uruguaiana/RS. Editora UNIPAMPA. p.182. 2011.

SEMIS, L; **“Gênero” e “orientação sexual” têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil.** Por que isso é ruim? 2017 Acesso em 07 de junho de 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>.

TEDESCO, S.H; SADE, C; CALIMAN, L.V; A Entrevista na Pesquisa Cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia.** Rio de Janeiro. v. 25. n. 2. p. 299-322. Maio-Agosto. 2013

### **Sexualidades e homofobia na educação: introdução e discussão teórica sobre o tema**

O tema das sexualidades surge na história da educação brasileira nas primeiras décadas do século passado e desde então é marcado por avanços e retrocessos nas políticas educacionais. Conforme aponta Meireles e outros (2011), essas discussões evidenciam-se a partir das décadas de 1920 e 1930. É nesse período que o que se denominava por “desvios sexuais” deixa de ser encarado como crime e passa a ser considerado como doença (Meireles *et al.*, 2011, p.5). Helena Altmann (2001) enfatiza que nesse período “[...] a escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais” (Altmann, 2001, p.579).

Na atualidade as inquietações advindas da pressão social sobre as questões referentes à identidade de gênero, sexualidades e orientação sexual não fogem ao cotidiano escolar e estão vívidas e se fazem presente diariamente na vida de estudantes e docentes não heterossexuais. Em 2015 a bancada fundamentalista no Congresso Nacional excluiu do Plano Nacional de Educação - PNE, as discussões

sobre gênero e orientação sexual nas escolas. Como reflexo desta ação, os temas também foram excluídos dos Planos Estaduais em oito estados e dos Planos Municipais em grande parte dos municípios brasileiros (CNTE, 2015).

A escola assume papel central no processo de transformação social onde discussões sobre diversidade sexual deve ter espaço garantido na formação dos discentes mediante ao contexto atual de lutas e reivindicações por garantias, ampliação e igualdade de direitos a todas e todos. Assim, a escola pode e deve se configurar como um importante espaço para o combate à discriminação e ao preconceito em relação às identidades de gênero, diversidade e orientação sexual. Segundo dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no ano de 2017, 48 milhões e 600 mil pessoas estavam matriculadas no ensino básico no Brasil (Brasil, 2018). Isso ressalta a importância da escola como espaço de combate à discriminação e preconceitos.

Na escola, seus agentes – corpos discente, docente, diretivo e funcional – interagem com as diversas formas de expressões das sexualidades que ali se fazem presente. A sexualidade aqui é entendida como um conjunto de descobertas, crenças, práticas, escolhas, fantasias, e experiências relacionadas ao ato sexual, construído ao longo da vida dos indivíduos, que se encontra recoberto por valores morais, que são determinados por comportamentos e costumes sociais que dizem respeito ao coletivo (Nunes, 2005). Em



uma visão geral “**sexualidade** é o conjunto de processos sociais que produzem e organizam a expressão do desejo e o gozo dos prazeres corporais, orientados a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos, ou a si mesmo/a” (Carvalho *et al.*, 2008, p.1). Este vem a ser também um conceito cultural que diz respeito à forma como cada ser vivencia e significa o sexo, indo além do determinismo naturalista, como defende Foucault (1997):

[...] não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1997, p. 100).

A escola não cabe ser vista como espaço estático, dado o caráter cultural que a institui (Santos, 2016). Ela tanto rejeita, quanto produz e/ou compartilha significados, uma vez que ali permeiam conflitos, tensões e disputas e se estabelecem relações de poder (Moreira; Candau, 2003). Nessa perspectiva, a escola configura-se em um ambiente em movimento, onde se instaura embates entre políticas, discursos e práticas. Como apontam Ferreira e Santos (2014),

à vista desses embates – que em maior ou menor grau são propulsores de mudanças -, desde sua criação a escola é uma instituição normativa, comprometida em manter a ordem social hegemônica – incluindo a heteronormatividade. Nesse contexto, Caetano (2013) sinaliza:

Pensar as identidades sexuais significa também compreender os discursos dos seus sujeitos. Essa compreensão requer ainda refletir sobre as práticas educativas que nos formaram e influíram na maneira como percebemos o significado de ser homem ou mulher, frequentemente orientado por dicotomias (CAETANO, 2013, p.37).

O conceito de heteronormatividade foi criado por Michel Warner em 1993 (Dinis, 2011) para descrever a norma que toma a heterossexualidade como universal e os discursos que descrevem a situação homossexual como desviante. Consequentemente, a heterossexualidade é tida como “normal”, “natural” e “universal”. Isto posto, a heterossexualidade é generalizada, naturalizada, tornando-se compulsória, e nessa perspectiva cultiva-se a premissa de que todos os sujeitos nutrem desejos sexuais pelo sexo oposto. Imposta na sociedade, a heteronormatividade ao longo dos séculos foi se naturalizando por meio da repetição e é vivida como se fosse natural. Por conseguinte, outras formas de sexualidade são tidas como anormais, sendo percebidas como desvio, aberração, anomalia, crime, doença, imoralidade, amoralidade, perversão, pecado, etc. Embora a heterossexualidade seja tomada como natural, como normal, operam

sobre ela mecanismos de intensa vigilância objetivando a garantia da norma (LOURO, 2007; JUNQUEIRA, 2009a; MISKOLCI, 2011; SILVA JUNIOR, 2013). Nessa perspectiva, é imposto pelo dispositivo da sexualidade apenas dois parâmetros de existência corporal - homem e mulher -, exibindo apenas duas possibilidades nas quais os sujeitos devem se adequar - masculino e feminino - e uma única sexualidade legítima - heterossexualidade. Assim, não estar em conformidade com as normas significa não ter legitimidade e/ou importância no/do espaço social (Butler, 2003)

O termo homofobia foi cunhado na década de 1970 e tinha como significado original o medo expresso por pessoas heterossexuais de estarem na presença de pessoas homossexuais, de lá para cá o conceito passou por muitos questionamentos e significações diferentes (Prado, 2010). Conforme Borrillo (2001):

Os elementos precursores de uma hostilidade contra lésbicas e gays emanam da tradição judaico-cristã. [...] Por sua vez, o cristianismo, ao acentuar a hostilidade da Lei judaica, começou por situar os atos homossexuais – e, em seguida, as pessoas que os cometem – não só fora da Salvação, mas também e, sobretudo, à margem da Natureza. O cristianismo triunfante transformará essa exclusão da natureza no elemento precursor e capital da ideologia homofóbica. Mais tarde, se o sodomita é condenado à fogueira, se o homossexual é considerado um doente suscetível de ser encarcerado ou se o perverso acaba seus dias nos campos de extermínio, é porque eles deixam de participar da natureza humana. A desumanização

foi, assim, a *conditio sine qua non* da inferioridade, da segregação e da eliminação dos “marginais em matéria de sexo” (BORRILLO, 2001, P.43-44).

A igreja cristã, ao condenar a homossexualidade, promoveu a heterossexualidade monogâmica como norma, e para isso passou a pregar que as relações homossexuais eram um dos pecados mais graves, tais como o canibalismo, a bestialidade ou ingestão de imundices. Essa visão passou a influenciar na maneira como as pessoas com orientação homossexual passaram a ser tratadas, e, segundo Borrillo (2001), foi se constituindo como uma prática homofóbica.

Nesse contexto o termo homofobia aparece de diversas formas, mas todas elas traduzem-se em preconceito e discriminação. Aparece como um dispositivo de vigilância do gênero; como violência simbólica da dominação masculina (Bourdieu, 1999); como modo de organização e constituição do masculino, como produção da cultura e saber do ocidente que aparece na discriminação afetiva, intelectual e política por meio de lógicas heteroxistas (Borrillo, 2001). Assim, o preconceito hierarquiza como subcidadãos aqueles que são identificados como homossexuais (Prado; Machado, 2008). É uma maneira de enxergar o mundo, advinda dos discursos que são produzidos e reproduzidos pelas instâncias socializadoras e que reafirmam a lógica dicotômica sexista e a heteronormatividade compulsória (LOURO, 1997, 2001; FOUCAULT, 1987). A homofobia é muito mais que violência física e ou simbólica, ela está arraigada no

sexismo e na heteronormatividade social (Junqueira, 2009b). Nos dias de hoje, é um dos últimos preconceitos tolerados na nossa sociedade, como aponta Dinis (2011):

Qualquer brasileiro(a) pode se lembrar facilmente de vários nomes da política nacional ou dos movimentos de defesa dos Direitos Humanos que defendem publicamente o direito das minorias étnico-raciais, das mulheres, das(os) presidiárias(os), dos(as) sem-terra, das pessoas com necessidades educativas especiais, mas que se escondem quando o assunto em pauta é o combate à violência ou a lutas pelos direitos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Na atualidade poucas pessoas ousariam expressar publicamente formas de sexismo contra mulheres, ou formas de racismo que incentivem explicitamente o preconceito contra a população negra, contra a população judaica, contra a população indígena, ou outras minorias étnico-raciais. No entanto, dizer publicamente não simpatizar ou mesmo odiar pessoas homossexuais ainda é algo não só tolerado, como constitui também uma forma bastante comum de afirmação e de constituição da heterossexualidade masculina (DINIS, 2011, p. 4).

Ao manifestar-se no ambiente escolar a homolesebobitransfobia se opõe à construção de uma consciência crítica e ao desenvolvimento de práticas orientadas pelo respeito à pluralidade e à igualdade de direitos. As condutas de estudantes e docentes são moldadas na escola pelo padrão heteronormativo. Treinar os primeiros para o cumprimento de regras e enquadrá-los nos

padrões sociais é um dos atributos da escola (Ferreira; Santos, 2014). Assim, a escola é uma instituição que além de transmitir e construir conhecimentos opera como um dispositivo de reprodução dos padrões sociais vigentes, e dessa forma consolida e perpetua valores, constitui e constrói os sujeitos, legitima as relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Atua como um aparelho disciplinador e mantenedor da norma (Junqueira, 2009a).

Estudos apontam que embora a escola devesse constituir-se num espaço de promoção da cidadania, o ambiente escolar se apresenta como hostil/ intolerante e violento em relação a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT's), configurando-se, por muitas vezes, como espaço de produção e reprodução da homolesebobitransfobia (Junqueira, 2009b). Assim, Junqueira (2009b) destaca ser a escola um ambiente que

Configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, autoaversão. E isso se faz com a participação ou omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009b, p.15).

Tendo por auxílio um currículo heteronormativo, onde a escolha da presença ou ausência de conteúdos e práticas determina o

que se é aceitável e o que não deve ser incluído, reforça diferenças e desigualdades (Carvalhar, 2009), promovendo a discriminação e exclusão dos sujeitos LGBT's. Esse processo de exclusão se faz presente no projeto curricular onde a atenção é voltada aos que são considerados normais, em face à sociedade heteronormativa, conforme nos elucida Caetano (2013)

O currículo que se realiza nas práticas cotidianas não é um elemento neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento, mas influenciado por interesses que são eleitos pela escola e/ ou pelo sistema educativo. Inúmeros conteúdos curriculares são cotidianamente transmitidos nas escolas, com possíveis efeitos em exclusões e discriminações, que tem sido a causa de expressivos sofrimentos decorrentes da demarcação da supremacia masculina e da heteronormatividade (CAETANO, 2013, p.56).

Na escola, bem como em outros lugares, a homossexualidade é encarada como “contagiosa”, o que promove, conseqüentemente, a exclusão de pessoas homossexuais, uma vez que a aproximação pode ser compreendida como uma identificação a tal identidade, o que vem a reforçar a marginalização desse grupo (Louro, 2007). Negar, ocultar e rejeitar a existência de homossexuais na sala de aula, fingir que eles/as não existem, possibilita que educandos gays e lésbicas reconheçam a si mesmo como desviantes, malquistos, desprezíveis e insignificantes e sejam acometidos por gozações e insultos no ambiente e nas atividades escolares (Louro, 1997).

## **Procedimentos metodológicos**

Os sujeitos desse estudo são 110 discentes da EJA – Educação de Jovens e Adultos - de uma escola de ensino básico da rede pública da cidade de Pelotas/RS. Foi realizado um levantamento de dados relativos à escola - número de alunos, turmas, docentes, turnos e funcionários - para dimensionar o ambiente. Foi aplicado um questionário ao corpo discente, objetivando: traçar o perfil; verificar os conhecimentos sobre o tema; juízos pessoais de moralidade; relações/ contato com pessoas LGBTs. A ação contemplou ainda, atividades sobre o tema: palestra, discussões e debate, possibilitando coletar relatos e opiniões sobre o assunto. Os dados foram compilados, tabulados e analisados. A análise pautou-se na análise temática de conteúdo, ancorada nas investigações de Bardin (1979) e Minayo (2004). Os dados foram coletados durante as atividades de intervenção pedagógica do projeto de formação continuada “A gestão do desenvolvimento inclusivo na escola”, da Universidade Federal de Pelotas/ Brasil em parceria com Ministério da Educação/Brasil, oferecido aos docentes da rede pública de ensino no ano de 2015.

## **Caracterização da Unidade Escolar**

A escola investigada é da rede pública de ensino básico e situa-se na região periférica da cidade de Pelotas/RS/Brasil. Possui um quadro funcional de 71 pessoas sendo 62 delas docentes. No período



diurno atende a 573 alunos/as sendo 51 na Educação Infantil, 287 nos Anos Iniciais, 235 no Ensino Fundamental II e no período noturno a escola atende a 126 discentes do Ensino Fundamental I e II EJA (Educação de Jovens e Adultos). Do universo de 126 alunos/as da EJA, 110 responderam ao questionário.

### **O perfil dos respondentes**

Dos respondentes 60% (66) são do sexo masculino e 40% (44) do sexo feminino. Quanto à faixa etária 54% (59) têm entre 15 e 23 anos de idade, 18% (20) têm de 35 a 49 anos e 18% (20) de 50 a 61 anos e 10% (11) não responderam. Ao que concerne ao estado civil, 70% (77) são solteiros/as, 26% (29) são casados/as ou vivem com companheiro/a e 4% (4) são divorciados/as ou separados/as. Do total de pesquisadas/os 68% (75) não possuem filhos e 88% (97) moram com a família. Quanto à religião, 38% (42) são cristãos protestantes, 15% (16) católicos, 10% espíritas (11), 30% (33) não professam nenhuma religiosidade e 7% (8) não responderam a questão. Quanto à orientação sexual, 90% (99) dos respondentes afirmam ser heterossexuais, 10% (11) não responderam. Alunos e alunas que trabalham somam 65% (72). No que tange a etapa de ensino que estão frequentando, 3% (3) estão no 6º ano, 18% (20) no 7º ano, 33% (36) no 8º ano, 31% (35) na 9º ano do ensino fundamental II, e 15% (16) frequentam o ensino fundamental I.

Os dados indicam a heterogeneidade do grupo de discentes pesquisados. Embora a diferença quanto ao sexo dos/das respondentes não seja expressiva, verifica-se que a maior parte das/dos pesquisadas/os são adolescentes e jovens, solteiras/os, não possuem filhos e moram com a família. Quanto à religiosidade tem-se um maior número de cristãos protestantes, seguido por uma quantidade significativa de discentes que afirmam não professar nenhuma religiosidade. A heterossexualidade é única orientação sexual declarada, atingindo a marca de 90% (99) das/dos investigadas/os. Mais da metade trabalha e frequenta os últimos anos do ensino fundamental II.

### **Convivência e envolvimento pessoal com as homossexualidades**

Com o intuito de verificar a convivência e envolvimento pessoal das/dos respondentes com as homossexualidades foi perguntado se as/os investigadas/os possuem amigos e familiares homossexuais, como se sentem diante de manifestações afetivas entre pessoas do mesmo sexo, se consideram o casamento entre pessoas do mesmo sexo legítimo, se costumam frequentar ambientes frequentados por pessoas LGBT's e se conversam sobre diversidade sexual em casa e/ou com amigos.

De acordo com as respostas, os dados apontam que 88% (97) das/dos pesquisadas/os não têm amigos homossexuais e 78% (86) não possuem familiares com essa orientação sexual. Sentem-se

constrangidas/os e com vergonha diante de manifestações afetivas entre pessoas do mesmo sexo 78% (86) das/dos investigadas/os enquanto que, 70% (77) afirma que além de constrangimento, sente também asco/ nojo ao presenciar tais manifestações. O casamento entre pessoas do mesmo sexo não é considerado legítimo por 80% (88) das/dos respondentes, sendo também esse o índice (80%/88) de pessoas que declara não ir a lugares frequentados por pessoas LGBT's. Afirma conversar sobre diversidade sexual em casa e/ ou com amigos 52% (57) das/dos pesquisados.

As declarações demonstram que a grande maioria dos sujeitos da pesquisa não convivem e não tem envolvimento pessoal com pessoas homossexuais. Considerando que maiormente as/os discentes pesquisados declaram que não possuem amigos e/ou familiares homossexuais, sentem constrangimento, vergonha, asco e nojo ao presenciar manifestações afetivas entre pessoas do mesmo sexo, não consideram legitimidade no casamento homossexual e não frequentam ambientes que são frequentados por pessoas LGBT's, as respostas indicam um afastamento de sujeitos homossexuais e sugerem um estranhamento em relação à homossexualidade. Tais constatações nos conduzem aos conceitos de heterossexualidade compulsória e heteronormatividade discutidos nos estudos de Dinis (2011), Louro (2007), Junqueira (2009a) Miskolci (2011), Silva Junior (2013), Butler (2003) e Borrillo (2001). Mediante as respostas obtidas é plausível depreender a imposição do dispositivo da sexualidade tal

qual nos apresenta Butler (2003). As/os entrevistadas/os maiormente, consideram como únicos modos de existência corporal o sexo biológico de nascimento (homem ou mulher), tendo o masculino e o feminino como únicas expressões de gênero possíveis e estas devem corresponder à biologia do corpo, conseqüentemente julgam a heterossexualidade como a única sexualidade legítima. Mediante a essas ponderações podemos inferir que as respostas nos encaminham para o entendimento de que a maior parte das/dos respondentes compreendem a heterossexualidade como natural e inerente a todos os seres humanos considerados “normais”. O distanciamento, afastamento e ou estranhamento em relação a pessoas homossexuais podem nos sugerir que interpretam a homossexualidade como anormalidade, desvio, imoralidade, perversão, pecado, etc., conforme as reflexões teóricas das autoras e autores supracitados.

### **Posicionamentos de alunos e discussão com referencial teórico**

Depois de perguntas relativas à convivência e envolvimento pessoal com pessoas homossexuais, as/os pesquisadas/os foram questionadas/os se concordam ou não com algumas frases. Durante as atividades da intervenção pedagógica (palestras, debates, rodas de conversa) foram coletadas algumas frases retiradas de trechos de falas das/dos participantes. Essas frases foram transpostas como enunciados no questionário da pesquisa. Ás/aos respondentes foi solicitado que assinalassem se concordavam ou não com elas. É

importante ressaltar que os enunciados se apresentavam de forma aleatória no questionário e que aqui, para fins de análise, foram agrupados por temas e dentro destes, quando possível, agrupados por assunto, conforme segue.

Tabela 1 – Distribuição de respondentes segundo a opinião sobre enunciados de cunho religioso

<b>Enunciado</b>	<b>Concorda</b>	<b>Não Concorda</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>Total</b>
Deus fez a mulher para o homem, para que se casem e constituam família	91 83%	11 10%	8 7%	110 100%
Essa coisa de homem com homem, mulher com mulher, homem querendo virar mulher e mulher querendo virar homem não é coisa de Deus. Se a pessoa tiver fé ela pode ser curada	78 71%	23 21%	9 8%	110 100%
Acredito que temos que respeitar, afinal, somos todos seres humanos, somos todos filhos de Deus	88 80%	22 20%	0	110 100%
Acho que todas essas coisas são por falta de religião	75 68%	24 22%	11 10%	110 100%
Acho que discriminar é pecado	70 63%	35 32%	5 5%	110 100%
Não discrimino, mas acho que ser gay é pecado	74 67%	33 30%	3 3%	110 100%
A pessoa ser gay, lésbica ou travesti é por falta de Deus na vida dela	72 65%	30 28%	8 7%	110 100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015

É possível observar nos dados da tabela 1 que todos os enunciados, maiormente, têm concordância das/dos

entrevistadas/os. Isso denota a forte presença de valores religiosos nos posicionamentos das/dos discentes pesquisadas/os. Os apontamentos corroboram com os estudos de Borrillo (2001) sobre as origens da homofobia. Como nos elucida o referido autor, a crença cristã passa a influenciar os preceitos morais pelos quais a sociedade vai julgar às homossexualidades. A promoção da heterossexualidade monogâmica proclamada pela igreja cristã, de que nos fala Borrillo (2001), pode ser percebida na identificação, pela maioria das/dos investigadas/os, da concepção de família - formada por casal heterossexual - como uma criação divina. A condenação da homossexualidade pode ser observada por meio da relação pecado e cura divina indicada nas concordâncias das/dos discentes. Essa relação – pecado e cura divina - nos remete mais uma vez aos escritos de Borrillo (2001) quando acentua que a hostilidade da crença judaico-cristã ao tempo que exclui as/os homossexuais da “salvação” divina promove a inferiorização e desumanização desses sujeitos. Ao considerarmos que as/os pesquisadas/os são discentes nos remetemos aos estudos de Ferreira e Santos (2014) quando nos dizem que sujeitos que não se ajustam aos padrões da heteronormatividade são excluídos e marginalizados pela escola. Os dados nos possibilitam constatar a naturalização da heterossexualidade e ao passo que a homossexualidade é compreendida como desvio de conduta, imoralidade, perversão e pecado, como nos elucidam Dinis (2011), Louro (2007), Junqueira (2009a) Miskolci (2011) e Silva Junior (2013).

Tabela 2 – Distribuição de respondentes segundo a opinião sobre enunciados de cunho moral

<b>Enunciado</b>	<b>Concorda</b>	<b>Não Concorda</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>Total</b>
Diga-me com quem andas que te direi quem és	76 69%	31 28%	3 3%	110 100%
Toda forma de amor é válida, desde que em ambiente íntimo e privado	77 70%	23 21%	10 9%	110 100%
Cada um tem o direito de ser o que quiser desde que se mantenha no seu canto	80 73%	26 24%	4 3%	110 100%
Se a pessoa começa a andar com pessoas gays ou lésbicas acabam “virando” também, por causa das influências	78 71%	23 21%	9 8%	110 100%
A mídia (TV, internet, rádio, revistas, jornais, etc) influencia no comportamento sexual das pessoas, podendo influenciá-las para a homossexualidade	75 68%	24 22%	11 10%	110 100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015

Maiormente os índices de respostas constantes na tabela dois indicam que as/os discentes percebem a orientação sexual como algo passível de influência. Nesse sentido se alicerçam também os discursos de cura divina apontados na tabela um. A partir da crença de que a sexualidade dos sujeitos pode sofrer influência modificando sua orientação sexual, constroem-se teorias de conversão e cura divina e ou medicamentosa, como assinala Borrillo (2001). Os dados aferidos nos remetem aos estudos de Louro (2007) quando a autora nos explica que a homossexualidade é encarada como “contagiosa” e a aproximação com pessoas homossexuais é entendida como

identificação com a homossexualidade. O argumento de limitar homossexualidade ao ambiente privado nos direciona aos escritos de Junqueira (2009a), que descreve a escola como um dispositivo que reproduz os padrões sociais da heteronormatividade definindo o que é aceitável e consentido no ambiente público, consolidando e perpetuando valores, disciplinando e mantendo a norma. Nesse sentido, Louro (1997) nos adverte que negar, rejeitar e ocultar a homossexualidade oportuniza o auto reconhecimento de sujeitos homossexuais como desprezíveis e insignificantes.

A tabela três demonstra os posicionamentos das/dos discentes quanto às relações pessoais com pessoas LGBT's e o papel da família na regulação da sexualidade de seus membros. Com base nos dados, podemos perceber as opiniões homofóbicas das/dos entrevistadas/os e nos ancorar nos estudos de Bourdieu (1999). O autor toma a homofobia como um dispositivo de vigilância de gênero, como violência simbólica arraigada na dominação masculina presente na sociedade. Nessa vertente, Prado e Machado (2008) vão explicar que o preconceito inferioriza os sujeitos homossexuais, considerando-os como subcidadãos. Considerando que as/os respondentes são discentes, é possível coadunarmos aos escritos de Moreira e Candau (2003), Louro (1997), Foucault (1987) e Junqueira (2009a) ao afirmarem que a escola produz, rejeita e compartilha significados, elucidando-nos de que a homofobia advém de discursos produzidos e



reproduzidos pelas instâncias socializadoras – dentre elas a escola - que validam a lógica binária, sexista e heteronormativa na sociedade.

Tabela 3 – Distribuição de respondentes segundo a opinião sobre relações familiares e LGBT's

<b>Enunciado</b>	<b>Concorda</b>	<b>Não Concorda</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>Total</b>
Eu não gosto que ninguém da minha família ande com esse tipo de gente (gays, lésbicas, bissexuais, travestis)	80 73%	23 21%	7 6%	110 100%
A pessoa pode ser diferente e fazer o que quiser da vida dela, desde que não seja ninguém da minha família	72 65%	24 22%	14 13%	110 100%
Acho que a pessoa é assim porque está meio perdida ou porque não teve uma família estruturada	66 60%	12 11%	32 29%	110 100%
Meninos criados apenas por mulheres correm mais riscos de serem gays	80 73%	26 24%	4 3%	110 100%
Ser muito amigo/a de um gay ou de uma lésbica é complicado. Por mais que sejam pessoas legais, acabam “dando em cima” da gente	83 76%	23 21%	4 3%	110 100%
É muito difícil ter amizade com um gay ou uma lésbica e principalmente com uma travesti. As outras pessoas acabam falando mal da gente	87 79%	13 12%	10 9%	110 100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015

Tabela 4 – Distribuição de respondentes segundo a opinião sobre homoafetividade e homoparentalidade

Enunciado	Concorda		Não Concorda		Não respondeu		Total	
Essa questão da diversidade é muito complicada. Não é porque é gay, lésbica, travesti, transexual ou o que for, que não tenha que respeitar o ambiente. Não dá para querer sair por aí de mãos dadas, aos beijos e abraços como se fosse normal	98	90%	4	3%	8	7%	110	100%
O mundo, hoje em dia, já é muito complicado. Uma criança adotada por um casal homossexual com certeza terá problemas psicológicos e de adaptação na sociedade	94	86%	7	6%	9	8%	110	100%
Se a criança for ficar sem adoção, é preferível que seja adotada por um casal homossexual	55	50%	49	45%	6	5%	110	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015

Os apontamentos da tabela quatro indicam as opiniões das/dos discentes quanto a questões relativas à homoafetividade e homoparentalidade. Constata-se que a quase totalidade das/dos

respondentes se posicionam contra manifestações afetivas entre pessoas do mesmo sexo em público. Averigua-se também, que do ponto de vista de grande maioria das/dos entrevistadas/os, crianças adotadas por casais homossexuais estão sujeitas a problemas psicológicos e também de adaptação social. No entanto, metade das/dos pesquisados manifesta-se favorável caso a criança não seja adotada por nenhum casal heterossexual. Já a outra metade mantém a posição contrária, preferindo que a criança não seja adotada. A homofobia tal qual apresentada nos estudos de Bourdieu (1999), Borrillo (2001), Prado e Machado (2008), Louro (1997), Foucault (1987), Junqueira (2009b) é evidenciada na descrição dos dados resultantes dos posicionamentos das/dos respondentes. Podemos ainda, nos referir a Dinis (2011) que destaca a ausência de personalidades políticas e de defesa dos Direitos Humanos que se posicionem e intervenham em favor dos direitos de pessoas LGBT's. Ressalta ainda o autor, que a homofobia é um dos últimos preconceitos tolerados na sociedade, pois dizer publicamente que não aceita ou até mesmo que odeia pessoas homossexuais além de ser tolerado se constitui também como forma de afirmação da heterossexualidade masculina. Diante do expressivo índice de posicionamentos de rejeição das/dos discentes quanto à homoafetividade e à homoparentalidade, cabe ainda mencionar Ferreira e Santos (2014) quando ressaltam que a manifestação da homobisexualtransfobia na escola impede a formação de uma

consciência crítica e a realização de ações pautadas no respeito à diversidade e a garantia de igualdade de direitos.

Tabela 5 – Distribuição de respondentes opinião sobre os papéis sociais de gênero

<b>Enunciado</b>	<b>Concorda</b>	<b>Não Concorda</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>Total</b>
Mulher que joga futebol e gosta de sinuca é lésbica ou quer experimentar	86 78%	21 19%	3 3%	110 100%
Homem tem que ter profissão de “macho”. Cabelo, estética, cozinha e costura é coisa de mulher	88 80%	19 17%	3 3%	110 100%
Eu acho que menina tem que ter postura. Tem umas que se comportam como moleques	86 78%	12 11%	12 11%	110 100%
Tem alunas que entram na sala de aula maquiadas demais, com roupas apertadas, curtas, etc. Elas provocam. Hoje em dia dão mais trabalho que os rapazes	75 68%	28 26%	7 6%	110 100%
Existem coisas de homens e coisas de mulheres, não dá para misturar as estações	87 79%	18 16%	5 5%	110 100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015

Os dados da tabela cinco configuram os posicionamentos das e dos estudantes quanto aos papéis socialmente atribuídos a cada gênero. Maiormente as opiniões das/dos respondentes se apresentam pautadas no sexismo e legitimam a divisão sexual do trabalho. Podemos observar ainda, que os posicionamentos que se referem às posturas e vestuário de alunas anuem à vigilância e regulação dos papéis sociais de gênero e validam um ambiente escolar que molda as

condutas das/dos estudantes no padrão heteronormativo. Ao tempo que condiciona as/os discentes ao cumprimento de regras, ajustando-as/os aos padrões sociais, solidifica e propaga valores, engendrando-os na constituição e construção dos sujeitos, ao passo que valida relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dessa forma, o ambiente escolar atua como aparelho disciplinador e mantenedor da norma heterossexista, conforme nos anunciam os estudos de Ferreira e Santos (2014), Junqueira (2009) e Moreira e Candau (2003). Por fim, os apontamentos apresentados nos permitem fazer referência às investigações de Caetano (2013) que nos explica que a maneira pela qual entendemos o significado de ser homem ou mulher, ainda que imbuído de dicotomias, é resultante das práticas educativas que nos formaram.

Tabela 6 – Distribuição de respondentes segundo a opinião sobre identidades e orientações sexuais

<b>Enunciado</b>	<b>Concorda</b>	<b>Não Concorda</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>Total</b>
Travestis e transexuais me dão medo. É muito estranho	91 83%	8 7%	11 10%	110 100%
Os gays e os travestis são muito depravados	77 70%	18 16%	15 14%	110 100%
A relação entre duas mulheres é mais fácil de aceitar, pois ficam “na delas”	43 39%	64 58%	3 3%	110 100%
Essa história de bissexual não existe. A pessoa gosta de homem ou gosta de mulher	96 87%	9 8%	5 5%	110 100%
Até pode ser gay, mas não tem que ser expansivo e ficar desmunhecando por aí	91 83%	13 12%	6 5%	110 100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015

Os dados constantes da tabela seis referem-se aos posicionamentos das/dos discentes sobre identidades e orientações sexuais. De maneira geral, as opiniões das/dos entrevistados expressam significativos índices de preconceitos em relação a essas identidades e orientações. Podemos notar nos apontamentos da tabela o não reconhecimento da bissexualidade como uma orientação sexual, assim como a rejeição da travestilidade/transexualidade e a consonância dos sujeitos investigados com discursos de subjugação da homossexualidade masculina e feminina às normas e padrões sociais. Ao passo que os posicionamentos tendem ao entendimento de que as/os discentes buscam um afastamento das identidades transgênero – travestis e transexuais, é possível depreender também que homossexuais masculinos normatizados – os não afeminados e que não possuem trejeitos e expressões ligadas ao gênero oposto, são mais aceitos. Importa deslindar que “ser mais aceito” de forma alguma se conforma nos parâmetros de aceitabilidade social e não se configura em dispositivo de proteção em relação a manifestações discriminatórias e preconceituosas. Cabe ainda ressaltar que a imposição social de normatização de sujeitos homossexuais acentua os índices de violência, tanto física quanto simbólica, para com homossexuais não normatizados. O não reconhecimento da bissexualidade como orientação sexual nos encaminha para a percepção da imposição social de normatização dos sujeitos. Ao observamos o questionamento relativo à lesbianidade podemos

constatar que o índice de posicionamentos de aceitação apresenta-se um pouco maior que os demais, contudo o índice de rejeição atinge quase 60% do número de respondentes. Enfatizamos que ao considerarmos os dados da tabela conjuntamente, é possível sustentar a afirmação de que em sua quase totalidade os posicionamentos das/dos discentes aferidos quanto às identidades e orientações sexuais são homolesebóitranfóbicos. Por fim, salientamos que, pensar a transexualidade e a travestilidade é refletir sobre como a construção dos corpos e subjetividades transgêneros e como a desconstrução da lógica binária dos gêneros - masculino e feminino - desestabilizam e desajustam os espaços reguladores da norma, dentre eles o ambiente escolar.

As considerações aqui apresentadas corroboram com os referenciais teóricos que fundamentam e ancoram esse trabalho, por conseguinte, sublinhamos algumas aproximações com estudos de autoras e autores constantes no corpo do texto. Os apontamentos analisados nos remetem aos estudos de Foucault (1997) quando nos anuncia a sexualidade como um dispositivo histórico que atua como estratégias de saber e poder por meio da incitação de discursos, do reforço de controles e resistências. Os posicionamentos homolesebóitranfóbicos aferidos nas respostas das/dos discentes nos sugerem o entendimento de que são resultantes de discursos, controles, embates e resistências que permeiam o ambiente escolar e outros espaços sociais, advindos da vigilância, regulação e

disciplinamento dos corpos e sexualidades para a garantia da heteronormatividade. Definida por Carvalho, Melo e Ismael (2008) como “o conjunto de processos sociais que produzem e organizam a expressão do desejo e o gozo dos prazeres corporais, orientados a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos, ou a si mesmo/a” (p.1), contemplando assim, as orientações sexuais reconhecidas (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade e assexualidade), a sexualidade se encontra recoberta por valores morais, que são determinados por comportamentos e costumes sociais que dizem respeito ao coletivo conforme nos elucida Nunes (2005). Em consonância com os estudos de Dinis (2011), Louro (2007), Junqueira (2009a, 2009b), Miskolci (2011) e Silva Junior (2013), depreendemos que, são esses valores morais, reverberados em discursos que descrevem a situação homossexual como desviante (aberração, anomalia, crime, doença, imoralidade, amoralidade, perversão, pecado) e a heterossexualidade como natural, que se traduzem nos posicionamentos das/dos pesquisadas/os. Como nos explica Butler (2003), o dispositivo da sexualidade apresenta apenas dois parâmetros de existência corporal (homem e mulher) e duas possibilidades nas quais os sujeitos devem se adequar (masculino e feminino) e uma única sexualidade legítima (heterossexualidade). Não estar em conformidade com as normas, destaca a autora, significa não ter legitimidade e/ou importância no/do espaço social. Conforme deslindam os estudos de Borrillo (2001) e Butler (2003), ao



posicionarem-se homobissextransfobicamente, as/os respondentes deslegitimam as orientações e identidades sexuais não-heterossexuais, inferiorizando, marginalizando e desumanizando os sujeitos LGBT's. Nesse sentido, em confluência com os dados apresentados na tabela seis, Dinis (2011) nos explicita que a homobissextransfobia é tolerada na sociedade, pois manifestá-la publicamente é uma maneira de afirmar e constituir a heterossexualidade masculina. Em concordância com Caetano (2013), podemos entender que a maneira como as/os discentes pesquisados concebem o significado de ser homem ou mulher é influenciada pelas práticas educativas que as/os formam. As/os respondentes manifestam essa concepção do significado de ser homem ou mulher por meio da constituição de seus discursos sobre sexualidades, imbuídos por valores morais constantes na sociedade, conforme já elucidado por Nunes (2005). A influência das práticas educativas na concepção do significado de ser homem ou mulher na sociedade e, conseqüentemente na produção dos discursos sobre as sexualidades, permeados por valores morais sociais, coloca a escola no cerne dessa discussão. Ferreira e Santos (2014) apontam o ambiente escolar como marginalizador e excludente para com os sujeitos que não se ajustam aos padrões heteronormativos. A exclusão de que nos falam a autora e o autor, pode ser constatada por meio dos resultados apresentados na tabela seis.

Tabela 7 – Distribuição de respondentes segundo a opinião sobre diversidade sexual na escola

<b>Enunciado</b>	<b>Concorda</b>	<b>Não Concorda</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>Total</b>
Não gostaria ter colega travesti na sala de aula	99 90%	7 6%	4 4%	110 100%
Na escola não é lugar de falar de sexualidade. A escola é lugar de estudar	89 81%	17 15%	4 4%	110 100%
Se eu pudesse escolher, evitaria estudar em turmas com gays e lésbicas	91 83%	18 16%	1 1%	110 100%
Os outros alunos fazem chacota mesmo. Mas também os alunos gays procuram, provocam	86 78%	19 17%	5 5%	110 100%
Mesmo que o professor ou a professora seja bom profissional, ser for homossexual os alunos farão piadas	87 79%	21 19%	2 2%	110 100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Os dados da tabela sete indicam os posicionamentos das/dos respondentes em relação às diversidades sexuais na escola. No aspecto global, os apontamentos dos posicionamentos das/dos discentes demonstram elevados índices de rejeição à diversidade sexual no ambiente escolar. As/os respondentes em imensa maioria declaram que não gostariam de ter colega travesti na sala de aula, bem como, se pudessem escolher, evitariam estudar em turmas que tivessem gays e lésbicas. Afirmam também que mesmo que as/os docentes homossexuais sejam bons profissionais, serão preconceituadas/os pelos discentes e culpabilizam discentes homossexuais pelos preconceitos e discriminações que sofrem. Não

aprovam a discussão sobre sexualidades no ambiente escolar, alegando não ser esse tema pertinente aos estudos. A descrição dos dados por si só já denuncia a urgência do debate sobre identidades sexuais e de gênero e orientação sexual na escola. Ainda que as discussões sobre sexualidades na educação brasileira tenha se iniciado nas primeiras décadas do século passado, conforme pontuado pelas autoras Meireles, Raizer e Margotto (2011), o desenvolvimento dessas temáticas vem sofrendo avanços e retrocessos e, conforme nos alerta Santos (2016), embora essas questões estejam presentes nas plataformas de campanhas políticas, não se tem avançado no âmbito educacional quanto ao assunto, tanto é que recentemente, como nos anuncia o texto publicado pela CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - (2015), as discussões de gênero e orientação sexual foram extintas do PNE e de oito PEE's e diversos PME's. Diante dessas considerações, podemos depreender que os posicionamentos homolebóbisfóbicos das/dos discentes pesquisados nesse estudo, são reflexos da ausência de políticas educacionais que abranjam essas temáticas. O aporte teórico, contemplando várias autoras e autores, que fundamenta esse trabalho se constitui como exemplo do esforço de pesquisadoras e pesquisadores do campo da educação para colocar esse debate em pauta. Ferreira e Santos (2014) informam que as investigações sobre essa temática têm discutido a forte presença da homolebóbisfobia na escola, a inaptidão das e dos docentes para

tratarem desses assuntos e a premência de incorporação dessas questões na formação docente - inicial e continuada – bem como nos currículos escolares. Os discursos imbuídos nos e a partir dos posicionamentos discentes aferidos nesse estudo são corolários da retrogradação de políticas educacionais que discutam gênero e sexualidades, nesse sentido, Foucault (2013) sublinha que a educação promove o acesso a qualquer tipo de discurso, no entanto sua distribuição é marcada pelas oposições e lutas sociais. O autor enfatiza que o sistema educacional, com seus poderes e saberes, é uma maneira política de conservar ou transformar a apropriação dos discursos.

Considerando a forte rejeição das diversidades sexuais no ambiente escolar, constatada por meio dos resultados aferidos na tabela sete, recorreremos às reflexões teóricas de Junqueira (2009b), que destaca a escola como um ambiente hostil, intolerante e violento em relação às pessoas LGBT's, caracterizando-a como espaço de produção e reprodução da homolebóbtransfobia. Os índices de respostas de rejeição às diversidades sexuais no ambiente escolar, apurados nos apontamentos da tabela sete, corroboram, como podemos averiguar, com os escritos de Ferreira e Santos (2014) e Junqueira (2009a).

Prado (2010) elucida que o termo homofobia foi criado na década de 1970 e desse período até a atualidade sua concepção passou por muitas indagações e interpretações diferentes. A aceção

primigênia era o medo manifestado por pessoas heterossexuais de estarem na presença de pessoas homossexuais. Os estudos de Bourdieu (1999), Borrillo (2001), Prado e Machado (2008), Louro (1997, 2001) Foucault (1987) e Junqueira (2009a e 2009b), mencionados nesse texto, versam sobre o conceito de homofobia de variadas maneiras, mas todas elas podem ser interpretadas como preconceito e discriminação para com pessoas homossexuais e ou não-heterossexuais. Nos dias atuais a terminologia usual utilizada no campo desses estudos é homolebobotransfobia ou LGBTFOBIA, tendo como propósito contemplar a diversidade de sujeitos não-heterossexuais (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros). A rejeição apontada nos posicionamentos das/dos discentes à diversidade dessas identidades e orientações sexuais, descritos nessa investigação, configuram-se em manifestações homolebotransfóbicas.

### **Considerações**

Diante dos apontamentos aqui apresentados, pode-se observar a forte presença da homolebobotransfobia reverberada no ambiente escolar, imbricado por individualidades, personalidades, valores, crenças, dilemas e conflitos que compõe o cotidiano das vidas humanas. A homolebobotransfobia, assim como toda forma de preconceito e discriminação, é uma forma de inferiorização do outro, de desumanização. É a negação da condição e dignidade humana. As discussões aqui postas e os dados apresentados revelam uma escola

onde a homossexualidade é palco de discriminação e preconceito, advindos de desconhecimento do/as discentes sobre o assunto e do despreparo do corpo docente para trabalhar tais questões.

Por fim, ressaltamos que, na escola, assim como na vida cotidiana, nas mais variadas situações, nas mais distintas, das mais simples às mais complexas, na sala de aula ou em qualquer outro ambiente e espaço, são construídos saberes, sujeitos, corpos, identidades, diferenças e similitudes, portanto, consideramos de fundamental importância que essa discussão se faça presente na escola, que esteja na grade curricular e na pauta de reuniões e discussões de professores e alunos. Defendemos ainda a inclusão dessas temáticas nas grades curriculares dos cursos de formação e professores e ampliação dos cursos de educação continuada que promovam inclusão, entendimento e respeito às diferentes identidades sexuais e de gênero na escola, pois lidar com essa relação de lutas, repressões e resistências advindas da homolebóbisfobia presente nesse espaço, ainda é um desafio para a educação brasileira.

## Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p.575-583, 2001.

BORILLO, Daniel. **Homofobia**. Espanha: Bellaterra, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016 - Notas Estatísticas**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em 01 jun. 2017.

BRASIL. Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde: dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF: **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)**,1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Marcio Rodrigo. Gênero e sexualidade: diálogos e conflitos. In. RANGEL, M.(org). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p.35-68.

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

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; MELO, Rosimary Alves de; ISMAEL, Eliana. Atividades com o corpo na educação infantil: limites da ação e formação docente. **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis. 2008. Disponível em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST53/Carvalho-Melo-Ismael\\_53.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST53/Carvalho-Melo-Ismael_53.pdf).

CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Gênero e diversidade sexual na escola: a CNTE apoia os movimentos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.16, p. 187-194, jan/jun. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/493>. Acesso em: 10 out. 2015.

DINIS, Nilson. Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. n.39. p.39-50, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; SANTOS, Luciano Pereira dos. Diversidade sexual e docência na produção do grupo de trabalho 23 da ANPEd (2004/2011). **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, v.19, n.3, p.195-204, set/ dez. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 23 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. D. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In XAVIER FILHA, Constantina (org). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009, p. 111-142

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In



JUNQUEIRA, R.D. (org). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas.** Brasília: MEC/UNESCO, 2009, p.13-51.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2 Ed. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, v.9, n.2, p. 541-553, 2001.

MEIRELES, Ariane Celestino; RAIZER, Eugenia Célia; MARGOTTO, Lilian Rose. Diversidade sexual nas políticas educacionais brasileiras: uma abordagem crítica preliminar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – UFES, 2011. Vitória. **Anais.** 24p. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/viewFile/1491/1080>. Acesso em: 28 dez. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MISKOLCI, Richard. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. 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. 47-68.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n.23, p. 156-168. mai/ago 2003.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade.** 7 ed. Campinas/SP. Papirus, 2005.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Homofobia: muitos fenômenos sob o mesmo nome. In: PRADO, Marco Aurélio Máximo. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Luciano Pereira dos. Contribuições de disciplinas de gênero e sexualidades na formação docente inicial e continuada no enfrentamento da homofobia na escola. 2016. 154f. **Dissertação** (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Diversidade e educação: apontamentos sobre gênero e sexualidade na escola. In. RANGEL, M. (org). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2013. p.69-105.

## Sobre os autores

### **Aline Oliveira Gomes da Silva**

<http://lattes.cnpq.br/0869727854459086>

Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (2017) e Mestranda em Educação pela mesma instituição (previsão de término para o ano de 2018). Possui especialização em Gestão Escolar (2016) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Especialização em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina (2015) e Especialização em Neuropedagogia (2014) pelo Instituto de Estudos Avançados das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. Licenciada em Pedagogia (2013) pela Faculdade Alvorada. Possui interesse nos seguintes temas: Gênero e Sexualidade na Educação; Gestão Escolar; Ensino de Sociologia; Compreensão de Leitura; Estratégias de Aprendizagem e Estilos Intelectuais.

### **Ane Carine Meurer**

<http://lattes.cnpq.br/6724702305350914>

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1987), mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente é professor da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, educação, projeto político-pedagógico, projeto político-pedagógico da escola e formação de professores.

### **Carolina Mombach**

<http://lattes.cnpq.br/1765767507649213>

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e integrante do Núcleo de Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NUPSEX/UFRGS). Graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Pesquisas e produções acadêmicas voltadas para o gênero e a sexualidade, políticas públicas e a produção de subjetividade.

Experiências de estágio na área de políticas públicas de saúde, assistência social, segurança e educação.

**Daiane Aparecida Alves Gomes**

<http://lattes.cnpq.br/5619847313536362>

Especialista em Filosofia Política e Jurídica pela Universidade Estadual de Londrina 2015 (em andamento). Licenciada em Ciências Sociais - UEL. Bacharela em Ciências Sociais 2015 (em andamento). Tem curso Superior de Formação Específica em Gestão de Recursos Humanos pela Facnopar - Apucarana. Fez parte do Projeto de pesquisa: "Na busca da construção de uma consciência transformadora", como coordenadora. Atualmente faz parte do grupo de pesquisa: Gênero, Corporalidades, Direitos Humanos e Políticas Públicas -2013 (em andamento). Fez parte do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) 2014. Tem experiência na área de Sociologia, através da SEED - Paraná 2014/2015. Realizou intercâmbio cultural nos países do Leste Europeu e Países Bálticos, pela AIESEC Brasil 2014.

**Denis Alves Farias**

<http://lattes.cnpq.br/3412389709139443>

Possui graduação em - Letras- Inglês pela Universidade de Pernambuco (1998), letras-Espanhol pela Unitins (2011) , Licenciatura em História (2017) pela UNIP; Pós-graduação em Língua Portuguesa/Literatura pela UNEMAT(2002) e Mestrado em Letras (2015,) pela UNEMAT campus Sinop. Tem experiência na área de Letras, com ênfase nos aspectos linguísticos, sociais e literários da língua materna. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFMT Campus Juína - MT, atuando em seus diversos segmentos.

**Gabriella Eldereti Machado (Organizadora)**

<http://lattes.cnpq.br/5628308415823159>

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFar - Campus Alegrete (2015). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016). Atualmente é Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como

pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores, Imaginário Social, Cinema, Gênero, Etnia, Diversidade Sexual, Meio Ambiente e Educação Ambiental.

#### **Hiran Pinel**

<http://lattes.cnpq.br/8940226139303378>

Professor Titular da UFES/CE/DTEPE/PPGE. Leciona, pesquisa e é extensionista na graduação presencial e à distância, mestrado, doutorado, especialização, supervisão de pós-doutorado. Tem pós-doutorado em Educação, focando no tema cinema e educação especial, pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG. É doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IP-USP. É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo -PPGE-UFES. Graduado em Formação de Psicólogos. Bacharel em Psicologia. Licenciado em: Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Biologia, Matemática. Linhas de pesquisa que se envolve atualmente: "Educação Especial e Processos Inclusivos". É coordenador do seguinte projeto guardachuva de pesquisa: "Aprendizagem (e desenvolvimento) humano sob a ótica fenomenológico-existencial: o ser-no-mundo da educação escolar e (não escolar) inclusiva, envolvidos em programas de Educação Especial, Pedagogia Social & Psicopedagogia". Áreas de interesse em pesquisa, ensino e extensão: Sob diversificados enfoques fenomenológicos existenciais, estuda a Educação Especial (escolar e não escolar), centrando predominantemente, mas não só, na Pedagogia Hospitalar dentro e fora do hospital, como nos domicílios, orfanatos, clínicas etc.

#### **Ivanio Folmer**

<http://lattes.cnpq.br/2379707211288456>

Graduado pela Universidade Federal de Santa Maria no curso de geografia Licenciatura no ano de 2014. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM no ano de 2018. Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural.

**Jean Ícaro Pujol Vezzosi**

<http://lattes.cnpq.br/3998651926096935>

Psicólogo CRP 07/25585 graduado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestrando em Psicologia Social pela PUCRS, orientado pelo Professor Dr. Angelo Brandelli Costa. Pós-Graduando em Psicoterapias Cognitivo-comportamentais, pelo Instituto de Terapias Cognitivo-comportamentais (INTCC). Pós-Graduando em Psicoterapia da Sexualidade Humana, Diversidade Sexual e de Gênero, pelo INTCC. É Membro pleno do Núcleo de atendimento e Promoção de Saúde em Sexualidade e Gênero (NAPSE). Atualmente exerce atividades em Psicologia Clínica, através de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Psicoterapia para a Diversidade Sexual e de Gênero.

**Lais Regina Kruczeveski**

<http://lattes.cnpq.br/0227230374062464>

Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, bolsista da CAPES. Possui especialização em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina. Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (bacharel e licenciatura). Ex-Bolsista UEL de iniciação científica do Projeto "Discriminação interseccional: estudos sobre situações de pobreza e empoderamento feminino entre mulheres titulares do Programa Bolsa Família no Paraná e no Ceará? - Orientadora: Silvana Aparecida Mariano. Participante do grupo de pesquisa Gênero e interseccionalidades na questão do desenvolvimento: os desafios do Programa Bolsa Família para a quebra do ciclo intergeracional da pobreza coordenado pela profa. dra. Silvana Aparecida Mariano.

**Luciano Pereira dos Santos**

<http://lattes.cnpq.br/5776422911853550>

Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas - FaE/UFPel na linha de pesquisa Currículo, profissionalização e Trabalho Docente. Possui mestrado em educação pela mesma instituição (FaE/UFPel) e graduação em Sociologia e Ciências Políticas pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Tem experiência na área da educação atuando como professor de sociologia para o ensino médio e sólida experiência no Terceiro Setor compondo por onze anos o quadro diretivo e profissional da OSCIP Anjo Menino - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - onde atuou na gestão, elaboração, implantação, coordenação e execução, monitoramento e avaliação de projetos culturais, socioeducacionais,

capacitação e formação profissional e projetos de geração de trabalho e renda voltados para grupos socialmente desfavorecidos. Integrante do Grupo de Pesquisas Processo de Trabalho Docente coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Ondina Ferreira e do Grupo de Pesquisas Criança Infâncias e Culturas - CIC, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Cristina Coll Delgado e do Grupo de Pesquisa D'Generus: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Alves da Silva. Interesse em temas: Educação, Gênero, Sexualidades, Homofobia, Trabalho docente, Sindicalismo docente, Políticas LGBTs, Direitos Humanos, Feminismos.

**Nelton Moreira Souza**

<http://lattes.cnpq.br/8130185784683611>

Doutorado em andamento em Ciência Política pela Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, Brasil. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais, na linha de pesquisa Dinâmica Socioespacial IESA /UFG (2015); Especialista em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2013); graduado em Geografia pelo IESA /UFG (2012); Formação complementar em Atores, Sujeitos e Agentes da Cultura Popular-IPHAN (2012). Conselheiro Nacional do Colegiado de Livro, Leitura e Literatura do Conselho Nacional Política Cultural - Ministério da Cultura -MinC/CNPC (2015). Membro da Comissão Estadual da Memória; Verdade e Justiça - Dep. Jose Porfírio de Souza - SDH/CEMVJ (2013-2014); Atuação nas linhas de pesquisa da Geopolítica e Geografia Regional e Cultural, Política Pública.

**Patrícia Rodrigues Chaves da Cunha**

<http://lattes.cnpq.br/4371769396775499>

Possui graduação em CIÊNCIAS SOCIAIS pela Universidade de São Paulo (1996), mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Atualmente é adjunto da Universidade Federal de Pelotas e professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Coordenadora o Grupo de Pesquisa Democracia e Políticas Públicas. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Cultura Política, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, políticas públicas, participação política, democracia e cidadania.

**Rodrigo Bravin**

<http://lattes.cnpq.br/2162080666902408>

Possui graduação em Serviço Social pela Escola de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM (2007). É Licenciado em Ciências Sociais - UFES, especialista em Direitos Humanos, Educação Especial e Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Gestão em Saúde, Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça, Informática na Educação e Mestre em Educação pela UFES. Atualmente é Professor de Sociologia da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

**Valeska Fortes de Oliveira (Organizadora)**

<http://lattes.cnpq.br/3628223248832085>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995). Realizou o Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires, Argentina (2007). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), criado em 1993 e consolidado no CNPq. Realiza junto com o Grupo GEPEIS projetos de formação cultural no âmbito da UFSM e fora dela: Ouvindo Coisas: outras formas de estar juntos e Cirandas do Imaginário. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da UFSM, desde 1997. Coordena a Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Pesquisa e desenvolve estudos e investigações no campo do imaginário social com o foco nas narrativas de vida de professores. Tem desenvolvido estudos e pesquisas focadas no cinema e formação de professores. Integra a Rede Latino-americana de Cinema e Audiovisual - KINO. Coordenadora do GT 08 - Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED na gestão 2014-2015. Pesquisadora da Rede GEU UFSM - Grupo de Estudos sobre Universidade / UFSM. Membro da Associação Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8295-1007>



ISBN 978-859344216-2



9

788593

442162