

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

**DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA): LIMITES E POSSIBILIDADES DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO**

Jerry Adriani da Silva

Belo Horizonte

2016

Jerry Adriani da Silva

**DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA): LIMITES E POSSIBILIDADES DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Doutor Leôncio José Gomes Soares

Belo Horizonte

2016

SILVA, Jerry Adriani da

*DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA): LIMITES E POSSIBILIDADES DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO*

Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2016

315 p.

Tese (doutorado) UFMG/FAE

1. Educação de Jovens e Adultos; 2. Diversidade Sexual; 3. Sujeitos da EJA; 4. Direito à Educação; 5. Homofobia.

Jerry Adriani da Silva

Diversidade sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Sub-linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Leôncio José Gomes Soares – Orientador – UFMG

Cláudia Pereira Vianna – USP

Eduardo Jorge Lopes da Silva – UFPB

Fernanda Aparecida. O. Rodrigues Silva – UFOP

Shirley Aparecida de Miranda – UFMG

Dária e Emília, meus amores eternos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pai, que nunca deixou que eu me sentisse órfão!

À Helenice e Amanda, fiéis companheiras de “cárcere”!

Ao Léo, meu amigo e orientador!

Às professoras Fernanda, Cláudia e Shirley e aos professores Eduardo, Natalino e Rodrigo pela disponibilidade de leitura e participação na banca!

Às pessoas que se constituíram sujeitos da pesquisa!

Ao Ronan, Sérgio, Letícia, Romualdo, Adenilson e Ivanete por suas contribuições!

Ao Anderson, meu amoroso amigo e confidente!

Aos amigos e amigas do GRUPEJA: Adenilson, Ana Paula, Andréia, Carol, Clarice, Cristiane, Geovana, Joice, Júlio, Rafaela e Suellen pelos momentos de troca e sustentação!

A todos e todas que me apoiaram e souberam compreender as ausências!

Semente do Amanhã

Gonzaguinha

Ontem um menino
Que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã...

Para não ter medo
Que esse tempo vai passar
Não se desespere não, Nem pare de sonhar.

Nunca se entregue,
Nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá!

Nós podemos tudo!
Nós podemos mais!
Vamos lá fazer o que será!

DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): LIMITES E POSSIBILIDADES DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A presente tese foi estruturada a partir dos dados da pesquisa de doutorado “Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação”. A referida pesquisa teve como objetivo geral compreender as especificidades dos/as educandos/as LGBT’s, as desestabilizações provocadas pela chegada desses/as estudantes nas turmas de EJA, bem como os mecanismos que impediam ou inviabilizavam o acesso, a permanência e o sucesso desses/as na escola. Foi desenvolvida em duas escolas, com a participação de duas estudantes, uma professora, um professor, uma coordenadora, uma diretora e uma gestora. Com esses sujeitos foram realizadas entrevistas semiestruturadas e, ainda, oitenta estudantes que responderam a um questionário, com quarenta e quatro questões. Para compreender o movimento da RME-BH que, apesar de sua história de avanços e retrocessos na formulação e construção da política e das práticas pedagógicas, ainda lida com os desafios de considerar as especificidades do público atendido, sobretudo daquele que emerge da população LGBT’s, foram realizadas consultas aos acervos históricos, documentais e digitais de setores públicos; registradas observações, gravações de cenas, narrativas, depoimentos e testemunhos em atividades realizadas na cidade de Belo Horizonte por instituições que atuam na causa LGBT’s. A hipótese investigada foi a de que a homofobia não é, apenas, uma barreira que impede a efetivação do direito à livre orientação sexual, mas, também, a efetivação do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas. Teóricos como: Bauman (2006), Borrillo (2010), Butler (2012 e 2015), Foucault (2010, 2014a e 2014b), Freire (2011 e 2014), Giddens (1993), Haddad (2007), Junqueira (2009), Lionço (2009), Louro (2007, 2009, 2014 e 2015), Miranda (2008), Prado e Machado (2008), Rubin (1989), Scott (1986), Soares (2005, 2008 e 2011), Vianna (2012 e 2015) dentre outros, contribuem com a argumentação de que a EJA precisa atender às especificidades dos seus sujeitos, fundamentada na perspectiva anti-homofóbica, que busca a efetivação dos direitos à vida, à dignidade humana e à livre orientação sexual. Os dados revelaram que a homofobia é negação e violação dos direitos e está presente no cotidiano da escola, através de questões como a indiferença, o silenciamento, as relações de poder, as negociações, os avanços, os recuos, os consentimentos, as revoltas e as alianças. Mostraram possibilidades e estratégias de enfrentamento à homofobia, bem como os cenários possíveis para a construção de uma realidade

menos violenta e excludente nas escolas. Foi possível verificar os avanços das propostas de EJA pesquisadas; conhecer, compreender, registrar e analisar duas experiências pedagógicas em que a temática LGBT's tem destaque; inventariar e analisar duas práticas educativas voltadas à promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual. Finalmente, os limites se concentram na perspectiva homofóbica dominante e as possibilidades estão no fortalecimento dos sinais de construção de uma perspectiva anti-homofóbica na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Diversidade Sexual, Sujeitos da EJA, Direito à Educação, Homofobia.

SEXUAL DIVERSITY IN EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS: LIMITS AND POSSIBILITIES OF EDUCATION OF THE RIGHT TO EFFECTIVE

This thesis was constructed from the data collected during the course of doctoral research “Sexual Diversity in Education of Young and Adults: limits and possibilities of education of the right to effective”. Such research aimed to understand the specificities of / the students / LGBT's, the destabilization caused by the arrival of these / the students in groups of adult education, as well as mechanisms to prevent or invisibilized access, permanence and success of these / the school. Developed in two schools, with the participation of two students, a teacher, a teacher, a coordinating one director and a manager to conduct semi-structured interviews and also eighty students who answered a questionnaire with forty-four questions. To understand the movement of RME-BH that, despite its history of progress (and setbacks) in the design and construction of political and pedagogical practices, also deals with the challenges to consider the specificities of the public attended, especially that emerging from population LGBT, consultations were held with historical, documentary and digital collections of public sectors, recorded observations, scenes recordings, stories, testimonies and testimonies in activities in the city Belo Horizonte by institutions that act in the cause LGBT's. The hypothesis investigated was that homophobia is not only a barrier that must clearly be effective right to freedom of sexual orientation, but also the realization of the right to education of young, adult and elderly. Theorists such as Bauman (2006), Borrillo (2010), Butler (2012 and 2015), Foucault (2010, 2014a and 2014b), Freire (2011 and 2014), Giddens (1993), Haddad (2007), Junqueira (2009), Lionço (2009), Louro (2007, 2009, 2014 and 2015), Miranda (2008), Prado e Machado (2008), Rubin (1989), Scott (1986), Soares (2005, 2008 and 2011), Vianna (2012 and 2015) among others, contribute to the argument that the EJA needs to meet the specific needs of its subjects, based on the anti-homophobic perspective, which seeks the realization of the rights to life, human dignity and the free orientation sexual. The data revealed that homophobia is denial and violation of the rights and is present in the school routine, through issues such as indifference, mute, power relations, negotiations, progress, setbacks, consents, the revolts and alliances. Showed opportunities and coping strategies homophobia, as well as the possible scenarios for building a less violent and exclusionary reality in schools. It was possible to check the progress of the proposed EJA surveyed; know,

understand, record and analyze two pedagogical experiences of adult education in the thematic LGBT's has highlighted; inventory and analyze two educational practices aimed at promoting sexual diversity recognition culture. And because we believe our exploratory research, we suggest also topics for further research in future research. Finally, the limits focus on the dominant homophobic perspective and the possibilities are in strengthening the signs of building an anti-homophobic perspective in the EJA.

Keywords: Youth and adults, Sexual Diversity, Subjects of Youth and adults, Right to Education, Homophobia.

DIVERSIDAD SEXUAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA): LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA EFECTIVACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Esta tesis se estructura a partir de los datos de investigación de doctorado “Diversidad Sexual en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): límites y posibilidades de la efectivación del derecho a la educación”. Dicha investigación tuvo como objetivo comprender las especificidades de las / los estudiantes / de LGBT, la desestabilización causada por la llegada de éstos / as estudiantes en grupos de educación de jóvenes y adultos, así como los mecanismos que impedían o inviabilizaban el acceso, la permanencia y el éxito de éstos en la escuela. Se desarrolló en dos escuelas, con la participación de dos estudiantes, dos maestros, un coordinador, un director y una gestora para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas, y también de ochenta estudiantes que respondieron a un cuestionario con cuarenta y cuatro preguntas. Para entender el movimiento de RME-BH que, a pesar de su historia de avances y retrocesos en el diseño y construcción de las prácticas políticas y pedagógicas, también se ocupa de los retos a considerar las características específicas de la población atendida, especialmente los que salgan del colectivo LGBT, fueron realizadas consultas a los acervos históricos, documentales y colecciones digitales de los sectores públicos; observaciones registradas, grabaciones de escenas, historias, testimonios y testimonios en las actividades de la ciudad Belo Horizonte por parte de instituciones que actúan en la causa de LGBT. La hipótesis investigada fue que la homofobia no es sólo una barrera que debe ser claramente efectivo derecho a la libertad de orientación sexual, sino también la realización del derecho a la educación de los jóvenes, adultos y ancianos. Teóricos como Bauman (2006), Borrillo (2010), Butler (2012 y 2015), Foucault (2010, 2014a y 2014b), Freire (2011 y 2014), Giddens (1993), Haddad (2007), Junqueira (2009), Lionço (2009), Louro (2007, 2009, 2014 y 2015), Miranda (2008), Prado e Machado (2008), Rubin (1989), Scott (1986), Soares (2005, 2008 y 2011), Vianna (2012 y 2015) entre otros, contribuyen al argumento de que la EJA necesita para satisfacer las necesidades específicas de su tema, basado en la perspectiva anti-homofóbica, que tiene por objeto la realización de los derechos a la vida, la dignidad humana y la libertad de orientación sexual. Los datos revelaron que la homofobia es negación y violación de los derechos y está presente en la rutina escolar, a través de temas como la indiferencia, el silencio, las relaciones de poder, negociaciones, avances, retrocesos, consentimientos y revueltas alianzas. Mostraron

posibilidades y estrategias de afrontamiento homofobia, así como los posibles escenarios para la construcción de una realidad menos violenta y excluyente en las escuelas. Se pudo comprobar el progreso de las propuestas de EJA encuestadas; conocer, comprender, registrar y analizar dos experiencias pedagógicas donde el tema de la LGBT es prominente; inventar y analizar dos prácticas educativas destinadas a la promoción de la cultura de reconocimiento de la diversidad sexual. Por último, los límites se concentran en la perspectiva homofóbica dominante y las posibilidades son el fortalecimiento de los signos de la construcción de una perspectiva anti-homofóbica en la educación de adultos.

Palabras Clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Diversidad Sexual, Los sujetos de la EJA, Derecho a la Educación, Homofobia.

Lista de figuras

FIGURA 01: Abertura do II Fórum Regional de Diversidade Sexual em Belo Horizonte, no ano de 2015.....	74
FIGURA 02: Reunião para criação da EJA-Externa da EMJLS, na Associação Novo Começo de Era.....	103
FIGURA 03: Foto da sala de aula da EJA-Externa EMJLS.....	107
FIGURA 04: Plenário da Câmara Municipal de Belo Horizonte, em Audiência Pública Contra a Ideologia de Gênero na Educação.....	141
FIGURA 05: Cartazes com mensagens homofóbicas na Galeria da Câmara Municipal de Belo Horizonte, em Audiência Pública Contra a Ideologia de Gênero na Educação.....	142
FIGURA 06: <i>Folder</i> da Igreja Cristã Contemporânea de Belo Horizonte.....	268
FIGURA 07: Os Pastores Marcos Gladstone e Fabio Inácio em programa de televisão.....	270

Lista de gráficos

GRÁFICO 01: Quando o assunto é sexo e sexualidade.....	171
GRÁFICO 02: A questão da vergonha quando o assunto é sexo e sexualidade.....	172
GRÁFICO 03: A reação dos/as estudantes pesquisados/as quando lhes contam uma piada de “bicha” ou “sapatão”.....	174
GRÁFICO 04: Situação de discriminação em função da orientação sexual da pessoa.....	175
GRÁFICO 05: A percepção dos/as estudantes sobre pessoas LGBT’s.....	177
GRÁFICO 06: Dados sobre estudantes que conhecem pessoas que tem preconceito contra LGBT’s.....	180
GRÁFICO 07: Dados sobre a presença de pessoas LGBT’s nas famílias dos/as educandos/as.....	181
GRÁFICO 08: Dados sobre a presença de amigos(as) LGBT’s.....	182
GRÁFICO 09: Dados sobre a crença de que as homossexualidades são desvios que podem ser curados/as com terapia.....	184
GRÁFICO 10: Dados sobre a união estável/casamento homoafetivo.....	185
GRÁFICO 11: Dados sobre o direito de casais homoafetivos adotarem crianças órfãs.....	187
GRÁFICO 12: Dados sobre os sentimentos dos/as estudantes pesquisados/as ao verem duas mulheres andando de mãos dadas em locais públicos.....	190
GRÁFICO 13: Dados sobre os sentimentos dos/as estudantes pesquisados/as ao verem dois homens andando de mãos dadas em locais públicos.....	192
GRÁFICO 14: Dados sobre a aceitação da homossexualidade masculina e feminina pela sociedade.....	193
GRÁFICO 15: Dados sobre os sentimentos dos/as estudantes pesquisados/as, ao verem dois homens se beijando em locais públicos.....	194
GRÁFICO 16: Dados sobre os sentimentos dos/as educandos/as pesquisados/as ao verem duas mulheres se beijando em locais públicos.....	197
GRÁFICO 17: Dados sobre a percepção dos/as estudantes sobre a mudança de orientação sexual ao longo da vida.....	214

GRÁFICO 18: Dados sobre pessoas que mudaram de orientação sexual.....	216
GRÁFICO 19: Dados sobre as influências externas na orientação sexual da pessoa.....	218
GRÁFICO 20: Dados sobre a influência do exercício de algumas profissões na orientação sexual das pessoas.....	219
GRÁFICO 21: Dados sobre a influência das mídias na forma como as pessoas vivenciam suas sexualidades.....	220
GRÁFICO 22: Dados sobre qual discurso sobre homossexualidade é veiculado pelas telenovelas.....	222
GRÁFICO 23: Dados sobre a possibilidade de um menino que é criado somente pela mãe ou avó ter mais chance de se tornar gay.....	223
GRÁFICO 24: Dados sobre a hipótese de uma menina que é criada somente pelo pai ou qualquer outro homem adulto ter mais chance de se tornar lésbica.....	225
GRÁFICO 25: Dados sobre a possibilidade de uma menina que brinca de carrinho e joga futebol ter mais chances de se tornar lésbica.....	227
GRÁFICO 26: Dados sobre a possibilidade de um menino que brinca de casinha e boneca ter mais chances de se tornar gay.....	228
GRÁFICO 27: Dados sobre a possibilidade de um menino nascer gay ou se tornar gay.....	230
GRÁFICO 28: Dados sobre a possibilidade de uma menina já nascer lésbica ou se tornar lésbica.....	231
GRÁFICO 29: Dados sobre a autonomia sobre o próprio corpo na percepção dos/as estudantes pesquisados/as.....	240
GRÁFICO 30: Dados sobre o uso do banheiro feminino por uma travesti/transsexual.....	247
GRÁFICO 31: Dados sobre o discurso de que as homossexualidades são desvios espirituais e podem ser curados com orações e milagres.....	258
GRÁFICO 32: Dados sobre a interferência da religião em suas vivências sexuais.....	260

Lista De Quadros

QUADRO 01: Total de Estudantes da RME-BH por Ensino/Modalidade.....	42
QUADRO 02: Total de Docentes da RME-BH.....	43
QUADRO 03: Estudantes Matriculados/as na RME-BH por Deficiência.....	44
QUADRO 04: Estudantes Matriculados/as na RME-BH por Cor/Raça.....	45
QUADRO 05: Estudantes Matriculados/as na RME-BH por Programa segundo Cor/Raça.....	46
QUADRO 06: Estudantes Matriculados/as na RME-BH por Sexo.....	48
QUADRO 07: Turmas de EJA da RME-BH.....	49
QUADRO 08: Estudantes Matriculados/as na EJA da RME-BH.....	50
QUADRO 09: Estudantes matriculados/as na EJA da RME-BH por Idade.....	51

Lista De Tabelas

TABELA 01: Dados sobre as conversas sobre sexo nas relações familiares dos/as estudantes pesquisados.....	167
TABELA 02: Dados sobre os assuntos discutidos nas suas relações familiares.....	169
TABELA 03: Justificativa dos/as estudantes para a resposta “Nunca” diante da pergunta “Nas suas relações familiares, as pessoas conversam sobre sexo?”.....	170
TABELA 04: Dados sobre a convivência dos/as estudantes pesquisados/as com pessoas gays, lésbicas, travestis e transgêneros.....	179

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABGLBTT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

AMMG – Associação Médica de Minas Gerais

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil

ASSTRAV-MG – Associação das Travestis e Transexuais de Minas Gerais

CAPE/SMED-BH – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

CELLOS/MG – Centro de Luta Pela Livre Orientação Sexual de Minas Gerais

CERSAM – Centro de Referência de Saúde Mental

CME-BH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEP/UFMG – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais

COMDIM-BH – Coordenadoria Municipal dos Direitos da Mulher de Belo Horizonte

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPP/SMED-BH – Coordenação da Política Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS-P – Centro Regional Especializado de Assistência Social Pampulha

CRLGBT-BH – Centro de Referência LGBT de Belo Horizonte

DST – Doença Sexualmente Transmissível

EFRN – Ensino Fundamental Regular Noturno

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA-BH – Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Belo Horizonte

EMAAT – Escola Municipal Ana Alves Teixeira

EMAP – Escola Municipal Aurélio Pires

EMGCL – Escola Municipal Governador Carlos Lacerda

EMLBR – Escola Municipal Luana Barbosa dos Reis

EMJLS – Escola Municipal José Leonardo da Silva

ENA/SP – Encontro Nacional de Adolescentes de São Paulo

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ENUDS – Encontro Nacional Universitário da Diversidade Sexual

FaE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FAFICH/UFMG – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais

FEA/USP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

GCPF/SMED-BH – Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e Formação, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

GERED-N – Gerência Regional de Educação Norte

GERED-P – Gerência Regional de Educação Pampulha

GERED-VN – Gerência Regional de Educação Venda Nova

GERMAP-P – Gerência Regional de Manutenção de Próprios Pampulha

GERPS-P – Gerência Regional de Assistência Social Pampulha

GERSA-P – Gerência Regional de Saúde Pampulha

GESS/FaE/UFMG – Grupo de Gênero, Sexualidade e Sexo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

GTPOS/SP – Grupo de Pesquisa em Orientação Sexual da USP

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ILPI – Instituição de Longa Permanência de Idosos/as

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT's – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros

MEC – Ministério da Educação do Brasil

NARPE/SMED-BH – Núcleo de Apoio às Ações da Rede Pela Paz nas Escolas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

NEAS – Núcleo de Educação Afetivo-sexual

NEJA/SMED-BH – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (a partir de 2010)

NEJAEN/SMED-BH – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Noturna da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2004 a 2009)

NUGDS/SMED-BH – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

NuH/UFMG – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania da UFMG

ONU – Organização das Nações Unidas

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA – Programa Escola Aberta

PEI – Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte

PPGE/FaE/UFMG – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

PSE – Programa Saúde na Escola

REE-MG – Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte

RME-BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SARMU-VN – Secretaria de Administração Regional Municipal Venda Nova

SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (2004 a 2011)

SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (a partir de 2011)

SEE-MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SINE – Sistema Nacional de Empregos

SMADC-BH – Secretaria Municipal Adjunta de Direitos de Cidadania de Belo Horizonte

SMDHC-BR – Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de Belo Horizonte

SMED-BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SMSA-BH – Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNCME-MG – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Regional Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para as Mulheres

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E A DIVERSIDADE SEXUAL	21
1.1- <i>A imersão no campo e o surgimento da questão motivadora da pesquisa.....</i>	23
1.2- <i>A Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.....</i>	41
1.3- <i>A educação afetivo-sexual na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.....</i>	55
1.4- <i>A diversidade sexual no contexto brasileiro.....</i>	62
CAPÍTULO 2: O PERCURSO, OS CENÁRIOS E AS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS.....	72
2.1 – <i>O processo de definição das instituições.....</i>	79
2.2 – <i>O percurso da pesquisa na EMLBR.....</i>	84
2.2.1 – <i>O cotidiano e o acolhimento na EJA da EMLBR.....</i>	96
2.3 – <i>O percurso da pesquisa na EMJLS.....</i>	97
2.3.1 – <i>Histórico da turma de EJA-Externa da EMJLS.....</i>	99
2.3.2 – <i>O cotidiano da EMJLS/EJA-Externa do Quadrilátero do bairro Santa Branca.....</i>	106
2.3.3 – <i>Os desafios à prática pedagógica apontados pela “flutuação” da frequência.....</i>	109
2.4- <i>Uma estratégia metodológica de organização das leituras.....</i>	111
CAPÍTULO 3: HOMOFOBIA: UMA PEDRA NO CAMINHO DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	115
3.1 – <i>A temática diversidade.....</i>	118
3.2 – <i>Direito à vida e à dignidade da vida.....</i>	121
3.3 – <i>Diversidade sexual e homofobia.....</i>	122
3.4- <i>Homofobia: negação e violação de direitos.....</i>	125
3.4.1 – <i>Da “Pedagogia” do insulto à Pedagogia do Acolhimento.....</i>	129
3.4.2 – <i>Indiferença.....</i>	132
3.5 – <i>Uma pedra no meio do caminho do estudante da EJA.....</i>	135
3.6 – <i>Estamos numa sociedade democrática.....</i>	137
3.7 – <i>Relações de poder: “negociações”, “avanços”, “recuos”, “consentimentos”, “revoltas”, “alianças”.....</i>	138
3.7.1 – <i>A homofobia no cotidiano da sociedade.....</i>	143

3.8 – A luta contra a culpabilização do oprimido.....	157
3.9 – Uma estratégia em defesa dos direitos humanos	158
3.10 – Enfrentamento à homofobia nas instituições pesquisadas.....	161
3.10.1 – O futebol enquanto estratégia pedagógica na socialização.....	161
3.10.2 – A vivência da professora tornou-se estratégia pedagógica.....	164

**CAPÍTULO 4: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS
SEXUALIDADES PERIFÉRICAS..... 165**

4.1 – Diálogos sobre sexo e sexualidade.....	166
4.1.1 – Diálogos sobre sexo e sexualidade na família.....	167
4.1.2- Diálogos sobre sexo e sexualidade na escola.....	170
4.1.3 – A vergonha é uma barreira.....	172
4.1.4 – Piadas são preconceito?.....	173
4.1.5 – A percepção do preconceito pelo estudante na escola...	175
4.2 – Práticas discursivas sobre sexo e sexualidade produzidas na convivência.....	178
4.2.1 – A homossexualidade tem cura?.....	183
4.2.2 – A união estável/casamento homoafetivo.....	184
4.2.3 – Percepção sobre homossexualidade masculina e feminina.....	189
4.3 – Assumir ou não assumir?.....	198
4.3.1 – A autodeclaração enquanto direito.....	204
4.4 – Obstáculos à construção da identidade sexual e de gênero.....	206

**CAPÍTULO 5: NA CONVIVÊNCIA DA EJA EMERGEM (MAS TAMBÉM
PODE DECLINAR) O PRECONCEITO SEXUAL E A HOMOFOBIA...210**

5.1 – Identidades sexuais em processo.....	232
5.2 – Os modelos heterossexual, homossexual e outros.....	236
5.3 – O corpo.....	238
5.3.1 – Autonomia sobre o corpo.....	240
5.3.2 – Vigilância e controle sobre o corpo.....	241
5.3.3 – Corpo e identidade sexual e de gênero na perspectiva das estudantes da EJA da EMJLS que são profissionais do sexo...244	
5.4 – O uso do banheiro.....	246
5.4.1 – É possível não ir ao banheiro?.....	248

5.5 – Os desafios do uso do nome social	254
5.5.1 – O nome social no Quadrilátero do bairro Santa Branca.....	256
5.6 – A influência da religião.....	258
5.6.1 – A forma como o discurso “Deus criou o homem e a mulher” chega aos/ às jovens da EJA.....	261
5.6.2 – A religião e o casamento homoafetivo.....	262
5.6.3 – O diálogo deixa a questão religiosa mais leve entre os/ as idosos/ as da EJA e promove a interação entre gerações.....	264
5.6.4 – A Igreja Cristã Contemporânea.....	266
5.6.5 – A perspectiva universalista e o surgimento da Igreja Cristã Contemporânea.....	271
5.6.6 – A questão religiosa na EMJLS/EJA-Externa do Quadrilátero do bairro Santa Branca.....	273
5.7 – A diversidade etária e geracional.....	274
5.7.1 – O perigo está na adolescência.....	276
5.8 – O território.....	278
CONSIDERAÇÕES.....	285
BIBLIOGRAFIA.....	297
ANEXOS.....	310

APRESENTAÇÃO

A primeira versão deste texto começou a ser construída em 2012, com o título: “Sexo, sexualidades e diversidade sexual no espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos – EJA” e foi apresentada, como proposta de pesquisa, na seleção para o curso de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Movidos pelas inquietações surgidas durante a realização do curso de Mestrado, as quais apontavam grandes tensões entre as propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo as analisadas na ocasião, e os processos de escolarização de estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT’s), defendíamos a necessidade de se compreender melhor as especificidades dos sujeitos LGBT’s e os mecanismos que impediam ou inviabilizavam o acesso, a permanência e o sucesso desses/as nas turmas de EJA. Já sabíamos que, entre as minorias excluídas do processo educacional, a população LGBT’s era a que mais padecia em virtude dos efeitos deletérios gerados pela homofobia¹ e por outras formas específicas de preconceito envolvendo a diversidade sexual (SILVA, 2010).

Após a entrada no curso de Doutorado, foi possível, de maneira bastante intencional, adentrar nos campos teóricos e sociais da EJA, da Diversidade Sexual, da Identidade de Gênero, dos Direitos Humanos LGBT’s, dentre outros, e, assim, delimitar os contornos da pesquisa que pretendia investigar “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas lésbicas, gays, bissexuais,

¹ Nesta tese adotamos a concepção de homofobia como não sendo um fenômeno isolado em si mesmo, mas sim que possui interligações com o sexismo e com a hierarquização das sexualidades como defende Borrillo (2010, p. 34): “A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas.”

travestis, transexuais e transgêneros, na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG.” Somente após o processo de qualificação, ocorrido em fevereiro de 2016, afirma-se a tese “Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação”.

Para que pudéssemos entender as desestabilizações provocadas pela chegada de estudantes LGBT’s nas turmas de EJA, alcançamos duas escolas, duas estudantes, uma professora, um professor, uma coordenadora, uma diretora e uma gestora para a realização de entrevistas semiestruturadas e mais de oitenta estudantes para responderem a um questionário. Como também nos interessava saber do movimento da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) que, apesar de sua história de avanços (e retrocessos) na formulação e construção da política e das práticas pedagógicas para a EJA, ainda lida com os desafios de considerar as especificidades do público atendido, sobretudo daquele que emerge da população LGBT’s. Realizamos consultas aos acervos históricos, documentais e digitais de setores públicos, registramos observações, gravamos entrevistas, depoimentos e testemunhos em atividades realizadas na cidade por instituições que atuam na causa LGBT’s.

As duas escolas em que realizamos a pesquisa estão localizadas ao norte da capital, nas regionais administrativas Pampulha e Venda Nova, e foram escolhidas por apresentarem experiências inclusivas em EJA. A primeira apresentava a realidade de uma turma que foi criada, fora do espaço da escola, para atender a mulheres profissionais do sexo. A iniciativa reuniu oito mulheres e sete travestis/transexuais na sala de aula da Associação Novo Começo de Era, situada no Bairro Santa Branca. A segunda escola pesquisada atende à EJA dentro do seu prédio, numa organização “regular”. O destaque, nessa última, são os projetos desenvolvidos na área da sexualidade, numa perspectiva anti-homofóbica. No segundo semestre do ano de 2013, ocasião em que realizamos os primeiros contatos com a escola, havia 23 estudantes

matriculados/as que “assumiam” a condição sexual fora da “norma”. Os dados da pesquisa nos revelaram que a Escola Municipal Luana Barbosa dos Reis² (EMLBR) tem um ambiente bastante acolhedor e isso, possivelmente, é efeito dos projetos desenvolvidos e da perspectiva anti-homofóbica assumida pela direção da escola e por seus/suas profissionais.

A escola da EJA, ao propiciar um ambiente acolhedor à população LGBT's por meio de ações e projetos pedagógicos, os quais discutem gênero, sexualidade e, sobretudo, a diversidade sexual de jovens, adultos e idosos, numa perspectiva anti-homofóbica, torna-se um dispositivo essencial de combate à homofobia, ratifica o direito à educação com garantia de acesso, permanência e respeito às individualidades, na diversidade e, ainda, possibilita a construção de uma sociedade, no mínimo, mais tolerante e respeitosa, a partir dos limites e possibilidades existentes.

O trabalho de campo durou todo o período letivo dos anos de 2014 e 2015 e as percepções, as reflexões, as suposições, as conjecturas, os desafios e os resultados estão registrados nesta tese, nos cinco capítulos e nas considerações que a compõem.

No primeiro capítulo, apresentamos o exercício de mostrar a EJA da RME-BH e como a sua política está, de certa forma, articulada com os movimentos da Diversidade Sexual e Identidades de Gênero. Mostramos as ações desenvolvidas por essa rede, nos últimos anos, para promover a igualdade de gênero e sexo e a construção da perspectiva anti-homofóbica, bem como sua imersão nos movimentos nacionais e internacionais de promoção dos direitos humanos e da cidadania LGBT's.

² Homenagem à Luana Barbosa dos Reis Santos, 34 anos, mulher, negra, lésbica, mãe de um adolescente de 14 anos, que foi abordada e espancada por policiais militares e morreu cinco dias depois, em decorrência de uma isquemia cerebral causada por traumatismo crânio-encefálico, na periferia de Ribeirão Preto, em abril de 2016.

O capítulo dois destina-se a apresentar os cenários metodológicos em que se desenvolveu a pesquisa. Buscamos apresentar, de maneira detalhada, o processo de definição das instituições, o percurso da pesquisa nas duas instituições e destacamos, ainda, alguns elementos importantes nas duas experiências. Apresentamos o histórico da constituição e criação da turma de EJA-Externa que funciona no Quadrilátero do bairro Santa Branca e destacamos, também, ações do cotidiano daquela turma e os desafios enfrentados pelo professor. A dinâmica da rotina, o “entra e sai” das estudantes e a organização do trabalho pedagógico nos surpreenderam.

A hipótese de que a homofobia não é, apenas, uma barreira que impede a efetivação do direito à livre orientação sexual mas é, também, uma *pedra no caminho* da efetivação do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas começa a ser verificada no capítulo três. Buscamos os referenciais teóricos para descobrir as chaves que nos possibilitassem fundamentar a perspectiva anti-homofóbica que defendemos. Vieram à baila discussões sobre o direito à vida e à dignidade humana, sobre a diversidade sexual e homofobia. Vimos que a homofobia é uma negação e violação dos direitos e verificamos que ela está presente no cotidiano da escola. Aprofundamos questões como a indiferença, o silenciamento, as relações de poder, as negociações, os avanços, os recuos, os consentimentos, as revoltas e as alianças. Buscamos extrair nos dados da pesquisa algumas possibilidades e estratégias de enfrentamento à homofobia, bem como os cenários possíveis para a construção de uma realidade menos violenta e mais inclusiva nas escolas. Recorremos, também, a reportagens jornalísticas que retratam exemplos de violência homofóbica cotidiana em nossa sociedade.

Na arquitetura desta tese, avançamos no aprofundamento das temáticas que tratam do preconceito e da discriminação contra as sexualidades fora do padrão heteronormativo. Detalhamos os dados do campo para verificar os níveis de diálogos sobre sexo e sexualidade

entre os/as estudantes, seus/suas professores/as, seus familiares e demais redes de relacionamento. Verificamos dispositivos de poder, presentes nas práticas discursivas que circulam nos ambientes e nas relações dos/as pesquisados e, ainda, no capítulo quarto, buscamos compreender quais são as barreiras que impedem o diálogo e a construção do discurso anti-homofóbico.

No capítulo cinco, trazemos os resultados das análises dos dados que dizem respeito à convivência, ou seja, emergem das relações sociais, a partir da presença de pessoas LGBT's ou do surgimento da temática na escola. Se a homofobia é uma barreira na efetivação do direito à educação, partimos do princípio de que ela precisa ser enfrentada, combatida, por meio da construção e implementação de uma prática discursiva anti-homofóbica³. Por isso, construímos o argumento de que, dependendo da cultura presente, na convivência da EJA, podem emergir ou declinar o preconceito sexual e a homofobia. Por isso, foi imprescindível refletir, balizados pela teoria, sobre temáticas cotidianas como: o corpo, o uso do banheiro, o nome social, a influência da religião na sexualidade, a diversidade etária e geracional, o território, as identidades sexuais transitórias, dentre outras.

Como não iniciamos essa “empreitada” com a intenção de construir soluções para os problemas ou encontrar respostas prontas para os dilemas e desafios, mas formular reflexões e problematizações sobre a possibilidade de se construir uma prática discursiva anti-homofóbica na EJA, com capacidade de romper com a homofobia, encerramos esta etapa apresentando nossas *considerações* em que foi possível, dentre outras, verificar os avanços das propostas de EJA pesquisadas; conhecer, compreender, registrar e analisar duas experiências pedagógicas de EJA em que a temática LGBT's tem destaque;

³ Uma prática discursiva anti-homofóbica é aquela que não apresenta a heteronormatividade como única possibilidade de identidade sexual ou de gênero. É aquela que pontua, diante de uma agressão (verbal, física ou simbólica), motivada por uma diferença sexual, o fato de que todas as pessoas precisam ter efetivado o seu direito à livre orientação sexual e à efetivação do direito à educação.

inventariar e analisar duas práticas educativas voltadas à promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E DIVERSIDADE SEXUAL

As especificidades dos sujeitos da EJA mais que a motivação, têm sido a chave orientadora do pensamento nos estudos, nas pesquisas, nos escritos e nas práticas em que temos nos envolvido nos últimos tempos. No trabalho que ora se apresenta, a dimensão das identidades sexuais ganhou destaque e nos conduziu a reflexões sobre as formas pelas quais a EJA atua na manutenção ou não das hierarquias sexuais.

Reconhecer as especificidades dos sujeitos significa legitimar as características pessoais, culturais, sociais, os desejos, os sonhos, as expectativas e as subjetividades de cada um/a. Significa ouvi-los sobre sua individualidade e, principalmente, considerar suas diferenças, incluindo sua orientação sexual e sua identidade de gênero.

As identidades sexuais não são algo dado, fixo, mas sim algo construído, frágil, dinâmico, legítimo, composto pelas mais variadas formas de prazer, de desejos. Assim,

se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 2014, p. 85).

Entendemos que o não reconhecimento das especificidades dos/as educandos/as da EJA pode se configurar como uma barreira na efetivação do direito à educação. Se o/a educando/a da EJA não se sente acolhido na escola por profissionais e colegas, se ele/a não se sente protegido, se ele/a não se sente em segurança, se ele/a não se sente respeitado/a, se ele/a não se sente valorizado/a em virtude de suas características identitárias, a experiência nos diz que ele/a dificilmente permanecerá na escola. Essa a razão principal pela qual defendemos a pedagogia do acolhimento no Capítulo 3 desta tese.

Considerando que a temática da diversidade sexual na perspectiva do combate à homofobia ainda é um tabu no ambiente escolar, ao buscar estratégias para se romper com a indiferença em relação ao preconceito e à homofobia, na EJA, é importante considerar o que nos diz Freire (2011, p. 36): “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.”

Cientes dos possíveis riscos, realizamos a empreitada de compreender a *Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, os limites e as possibilidades da efetivação do direito à educação, na intersecção entre a trajetória dos/as pesquisadores/as, o momento atual da EJA, a política pedagógica de EJA da RME-BH e as perspectivas de inclusão da diversidade sexual e da efetivação dos direitos das pessoas LGBT’s.

Neste momento do texto torna-se importante apresentarmos as definições que envolvem a sigla LGBT’s. No entanto, antes de irmos às definições referentes a cada uma dessas letras dessa sigla é importante definir os termos “homossexual”, “homossexualidade” e “heterossexual”. A palavra “homossexual” designa, conforme Sullivan (1996), “... alguém que é constitutivamente, emocionalmente e sexualmente atraído pelo mesmo sexo [...]”. Outro significado nessa mesma linha de análise, é o de Prado e Machado (2008): “[homossexual é] ... o direcionamento da atração física e/ou emocional para pessoas do mesmo sexo...”. Já “homossexualidade” significa nesta tese

... apenas uma referência à contraposição da heterossexualidade. De um modo geral, refere-se à vivência, prática, desejo ou atração sexual entre indivíduos do mesmo sexo (homem/homem – mulher/mulher). Algumas definições mais essencialistas da homossexualidade diferenciam homossexuais de HSH (homens que fazem sexo com homens) (PRADO; MACHADO, 2008, p. 141).

Quanto ao termo heterossexual, Prado e Machado (2008, p. 142) o define como sendo: “... o direcionamento da atração física e/ou emocional para pessoas [do sexo oposto]...”.

Voltando ao significado das letras da sigla LGBT's, salientamos que, conforme Sullivan (1996, p. 9), enquanto lésbia designa a mulher que se auto-identifica como homossexual, gay designa o homem que "... se auto-identifica como homossexual. [...]". Quanto ao termo bissexual, Prado e Machado (2008) o define como sendo "... o direcionamento da atração física e/ou emocional para pessoas [de ambos os sexos]...". Em relação ao termo travesti, Prado e Machado (2008) o designa da seguinte forma: "[...] Pode-se também modificar o próprio corpo em direção ao sexo oposto, sem negar a genitália (travesti). [...]". Sobre o termo transexual Prado e Machado (2008) o define da seguinte maneira:

[...] Alguém pode nascer biologicamente em um sexo mas identificar-se com outro. Neste caso, pode ser desejável corrigir o próprio corpo, uma vez que o sexo psicológico não é compatível com o biológico (transexual). [...] (PRADO; MACHADO, 2008, p. 141).

Já transgênero, conforme Jesus (2012), pode ser assim definido:

Conceito "guarda-chuva" que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento (JESUS, 2012, p. 14).

Sobre a diversidade sexual, é importante ressaltar ainda que

[...] Outras identificações podem advir da diversidade de identificações de gênero possíveis, tais como *crossdressers*, *drag queens* ou *kings* (vestir-se exageradamente com roupas do sexo oposto) (PRADO; MACHADO, 2008, p. 142).

1.1- A imersão no campo e o surgimento da questão motivadora da pesquisa

Minha história docente e profissional está, fortemente, ligada à EJA. Tal ligação acontece desde o início, momento em que atuei como professor da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG). Posteriormente, passei a atuar como professor e gestor da RME-BH, na qual efetivamente construí minha trajetória profissional. Simultaneamente, participei de movimentos de luta pela efetivação dos direitos humanos, sobretudo, o direito à educação e iniciei a trajetória

como estudante de pós-graduação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No início dos anos 1990, na REE-MG, participei como docente dos programas “*Acertando o passo*” e “*A caminho da cidadania*”, direcionados aos/às jovens e adultos/as matriculados/as no ensino noturno, projetos esses que tinham como objetivo a correção do fluxo escolar e o reposicionamento dos/as estudantes que se encontravam em situação de distorção idade/série.

A partir do ano 2000, já professor da RME-BH, participei de todo o movimento que discutia o ensino noturno e as melhores práticas pedagógicas e formas de organização do tempo, do espaço e dos currículos para atender de maneira significativa os/as jovens, adultos/as e idosos/as presentes naquele turno.

Foi um período de efervescência na EJA, não somente na RME-BH, mas também na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), em Minas Gerais e no Brasil; mergulhei, naquele momento, em todos os espaços de discussão sobre a EJA dos quais tomei conhecimento. Estava sedento por melhor compreender: (a) quais seriam os conteúdos e as metodologias que deveriam ser selecionados para o trabalho com estudantes que possuíam trajetórias de vida e escolares tão diversas?; (b) O que motivava esses/as a voltarem e permanecerem na escola?; (c) Em que medida tal motivação possuía relação com o trabalho ou emprego?; (d) Por que alguns/mas estudantes iam para a escola e não entravam para a sala de aula?; dentre outras questões.

As participações nas plenárias do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME-BH) foram muito importantes para o processo aqui narrado. Era o movimento de regulamentação da modalidade EJA na RME-BH e os debates acerca das questões referentes aos sujeitos da EJA e suas especificidades e as relativas à organização dos tempos, dos espaços e das possibilidades pedagógicas “dominavam” as pautas. Esse

processo resultou na elaboração e aprovação do Parecer 093/02 e da Resolução 001/04, que definiram a estrutura e o funcionamento da EJA nas escolas como uma modalidade da Educação Básica.

No Fórum Mineiro de EJA, ampliei a percepção sobre os desafios a serem enfrentados para se garantir o direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas em condição de analfabetismo, que nunca vivenciaram o processo de escolarização ou com baixa escolaridade: aumento da oferta de vagas, adequação da prática pedagógica e dos modelos de atendimento, melhoria das condições materiais, da rede física e infraestrutura, dentre outros.

Participei, entre 2002 e 2013, das plenárias do Fórum Mineiro de EJA realizadas em Belo Horizonte e no interior do estado de Minas Gerais. Durante o período em que participei mais efetivamente, assumi vários compromissos e agendas com o movimento, a saber: (a) participações em plenárias de Fóruns Regionais Mineiros; (b) reuniões técnicas dos representantes dos Fóruns de EJA do Brasil com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC)⁴; (c) Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's)⁵; (d) Seminário Nacional sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos⁶ e, por último, (e) como representante dos Fóruns de EJA do Brasil, na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA)⁷. Por fazer parte da CNAEJA, participei dos encontros estadual (MG), regional (Sudeste) e demais atividades da etapa Brasil do movimento preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), que aconteceu em dezembro de 2009 em

⁴ Foram chamadas, pelo menos, duas reuniões anuais entre os anos de 2003 e 2009.

⁵ Belo Horizonte (MG), 2002; Porto Alegre (RS), 2004; Luziânia (DF), 2005; Recife (PE), 2006; Faxinal do Céu (PR), 2007; Rio das Ostras (RJ), 2008; Belém (PA), 2009 e Salvador (BA), 2011.

⁶ Belo Horizonte (MG), 2006; Goiânia (GO), 2007; Porto Alegre (RS), 2010; Brasília (DF), 2013; Campinas (SP), 2015.

⁷ Mandato 2008/2009.

Belém do Pará. Participei, também, da Conferência Regional sobre a Alfabetização e a Preparatória para a CONFINTEA VI na América Latina e no Caribe, que se realizou na Cidade do México, de 10 a 13 de setembro de 2008.

Minha trajetória profissional na RME-BH é, fortemente, marcada pela gestão e pela formação de professores/as. Atuei na equipe pedagógica da Gerência Regional de Educação do Barreiro (GERED-B) no período de 2000 a 2003, na Coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Noturna da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (NEJAEN/SMED-BH) no período de 2004 a 2008, fui Gerente Pedagógico na Gerência Regional de Educação Nordeste (GERED-NE) no período de 2008 a 2009 e Gerente de Educação na Gerência Regional de Educação Norte (GERED-N) no período de 2009 a 2015. Desde 2015, estou na direção da Escola Municipal Ana Alves Teixeira (EMAAT), na região do Barreiro de Cima.

Com as equipes de trabalho do NEJAEN/SMED-BH e das GERED's, implantamos o “Programa BH sem Analfabetos”⁸, durante o período compreendido entre 2004 e 2008, que pretendia alfabetizar e ampliar a escolaridade dos/as jovens, adultos/as e idosos/as, por meio de quatro frentes de atuação: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Belo Horizonte (EJA-BH)⁹, em espaços diversos de instituições parceiras, bem como a modalidade de EJA e o Ensino Fundamental Regular Noturno (EFRN)¹⁰ nas escolas da RME-BH.

⁸ Ação proposta no Programa de Governo do Prefeito Fernando Pimentel (mandato interino 2002/2004 e 2004 a 2008). À época (2004), o termo “analfabetos” foi problematizado, por impor uma marca de responsabilização no sujeito que teve o direito à alfabetização negado, mas a secretária de educação optou por mantê-lo.

⁹ A partir do ano de 2010, o Projeto EJA-BH transformou-se na estratégia de atendimento conhecida como EJA-Externa, em que a turma funciona no espaço de uma instituição parceira, mas está vinculada, administrativa e pedagogicamente, a uma escola da RME-BH.

¹⁰ Nomenclatura utilizada na RME-BH no período de 2004 a 2008, para o atendimento realizado fora do financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Também fui Conselheiro Municipal de Educação, entre os anos de 2005 e 2006. Na Câmara de Educação Básica, tive a oportunidade de ler e emitir pareceres sobre diversos projetos pedagógicos de EJA de escolas da RME-BH. Nesse período, também, coordenei a Regional Mineira da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-MG) e as plenárias regionais realizadas em Almenara, Araxá, Bom Despacho, Contagem, Ipatinga e Paracatu.

A experiência que fui adquirindo na EJA possibilitou-me atuar na assessoria, consultoria e formação de professores/as em diversos municípios: Aracaju-SE, Ibertioga-MG, Caetité-BA, Cambuí-MG, Conselheiro Lafaiete-MG, Contagem-MG, Guanhães-MG, Iapu-MG, Ipatinga-MG, João Monlevade-MG, Luminárias-MG, Maceió-AL, Peçanha-MG, Perdões-MG, Piranga-MG, Ribeirão das Neves-MG, São Gonçalo do Rio Abaixo-MG, São João Evangelista-MG, Unaí-MG, Vespasiano-MG, dentre outros, além das redes estaduais de educação de Alagoas e Sergipe.

Das vivências narradas até aqui, surgiram as questões que me trouxeram ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), em 2008, para fazer o mestrado. Assumo, a partir de então, o compromisso de estudar as especificidades dos/as educandos/as da EJA de maneira mais sistematizada.

Com a orientação do professor Leôncio Soares, buscamos compreender e explicar os modos como educandos/as e educadores/as constroem e significam as relações sociais no cotidiano da EJA. As reflexões acerca dos dados da investigação estão registradas na dissertação intitulada: “Um Estudo Sobre as Especificidades dos/as Educandos/as da EJA: *tudo junto e misturado!*” defendida em 18 de junho de 2010¹¹.

¹¹ Os resultados da referida pesquisa foram divulgados e publicados em: (a) *A vida nas cores do arco-íris: a diversidade sexual e o espaço escolar na educação de jovens e*

Na ocasião do mestrado, buscamos perceber e analisar em que medida os/as educandos/as eram reconhecidos/as, em suas especificidades, nas propostas pedagógicas de instituições escolares que ofertam a modalidade EJA. Verificamos que esses estabelecimentos educativos, na maioria das vezes, não destacavam as questões das identidades, diversidades e diferenças culturais dos/as educandos/as e davam grande importância aos métodos e conteúdos disciplinares, bem como às propostas de avaliação e aos exames de certificação.

Procuramos fugir das generalizações que tratam os *sujeitos da EJA* apenas como homens e mulheres oriundos das camadas populares, de classe operária, vulnerável ou outras categorias que não faziam distinções de gênero, raça, orientação sexual, religiosidade, diversidade etário-geracional, inserção no mundo do trabalho e nos espaços das cidades. Descrever e analisar as diferenças e as contradições vividas pelo público dessa modalidade educativa possibilitou afirmar que as especificidades dos/as educandos/as da EJA possuíam uma amplitude a qual merecia outros estudos que aprofundassem a questão.

Vale ressaltar que a expressão *orientação sexual* é usada, nesta tese, para indicar a atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra, localizada num *intervalo aberto* que pode variar horizontal, vertical e transversalmente da heterossexualidade exclusiva até a homossexualidade exclusiva, passando pelas diversas formas de

adultos, Rio de Janeiro, 2010; (b) *Entre o profano e o sagrado: apropriação de práticas educativas para fins religiosos na educação de jovens e adultos*, Rio de Janeiro, 2010; (c) *Discutindo as relações de gênero e sexualidade na formação dos/as educadores/as de EJA*, João Pessoa, 2010; (d) *Educação de Jovens e Adultos e as relações com o mundo do trabalho: “tá na época de quê?”*, Belo Horizonte, 2012; (e) *Nos interstícios da escolarização e da religiosidade: preconceito e intolerância religiosa em cursos de EJA*, Belo Horizonte, 2012; (f) *Mosaicos em preto, branco, não-preto e não-branco: discutindo as relações etnicorraciais na EJA*, Florianópolis, 2012; (g) “O mundo do trabalho e os/as educandos/as da EJA: é possível ter segurança nesse emaranhado de formas de viver?”, João Pessoa, 2013; (h) “A Diversidade de Propostas Pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: qual é a boa?”, Belo Horizonte, 2015.

bissexualidade. Nessa mesma perspectiva, apresentamos outra definição de *orientação sexual*:

[o termo orientação sexual foi] Cunhado para escapar de termos como opção sexual, uma vez que a orientação sexual não se trata de uma escolha racional do sujeito. Orientação sexual indica o direcionamento da atração física e/ou emocional para pessoas do mesmo sexo (homossexual), do sexo oposto (heterossexual) ou de ambos os sexos (bissexual). (PRADO; MACHADO, 2008, p. 142).

Constatamos que as reflexões sobre sexo, sexualidade e diversidade sexual na perspectiva do combate à homofobia tinham maior resistência por parte de estudantes e educadores/as em relação às demais dimensões/especificidades dos/as jovens, adultos/as e idosos/as. Quando “pautadas” no espaço institucional, apareciam orientadas pelos princípios da heterossexualidade monogâmica e eram, na maioria das vezes, tratadas como práticas sexuais na lógica da perversão e da prostituição, as quais deveriam ser combatidas. Dessa forma, normalmente, a abordagem educativa recaía nos métodos contraceptivos, na gravidez na adolescência, no uso de preservativos, nas doenças sexualmente transmissíveis (DST's) e na Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). As identidades sexuais eram minimizadas e não se verificavam outras abordagens sobre a sexualidade, enquanto dimensão natural e humana e muito menos afetiva.

É importante ressaltar que a expressão *identidade sexual* assinala o conjunto de características sexuais que diferenciam uma pessoa das demais e que são expressas pelas preferências sexuais, sentimentos ou atitudes em relação ao sexo. A identidade sexual é o sentimento de masculinidade ou feminilidade que acompanha a pessoa ao longo da vida e susceptível a alterações. Nem sempre está de acordo com o sexo biológico ou com a genitália da pessoa.

Neste momento, cumpre-nos socializar mais algumas definições. Quanto à palavra *sexo*, ela aparece no texto desta tese com dois sentidos diferentes: um refere-se ao gênero e define como a pessoa é, ao

ser considerada como sendo do sexo masculino ou feminino; e o outro se refere à parte física da relação sexual, o genital ou o ato sexual. Já *sexualidade* é entendida por nós como sendo

uma parte integral da personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas, quais sejam: desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor. É construída através da interação entre o sujeito e as estruturas sociais. O total desenvolvimento da sexualidade é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social (FURLANI, 2009, p. 302).

Nesta tese, a palavra *sexualidade* é empregada também para designar as subjetividades acerca dos sentimentos, das fantasias, dos desejos, das sensações e interpretações que transcendem os limites do ato sexual. Quanto à expressão *diversidade sexual*, é aqui utilizada para incluir os homens e as mulheres com todas as suas possibilidades e variações de identidades, performances e comportamentos sexuais. Nessa mesma perspectiva, apresentamos também a seguinte definição de *diversidade sexual*:

Expressa a noção de que há uma multiplicidade de identidades, desejos e práticas sexuais que envolve as relações humanas. Pode ser entendido como o oposto de unicidade ou monismo sexual. Muitos militantes rejeitam esta denominação por não implicar identidades e demandas específicas, além de incluir desejos e práticas por eles discriminadas (Ex.: zoofilia, pedofilia, coprofagia e muitas outras) (PRADO; MACHADO, 2008, p. 140).

As tensões, os embates e os conflitos gerados em função das vivências, orientações e identidades sexuais das pessoas, observados durante a pesquisa de mestrado, despertaram nossa atenção, uma vez que estão cada vez mais presentes no cotidiano da escola. É a violência que se manifesta em forma de chacotas e piadas que, na maioria das vezes, evoluem para agressões verbais e físicas. Por se tratar de uma questão emergente, propusemo-nos a aprofundar, numa pesquisa de doutorado, o tema diversidade sexual, já que se trata de uma discussão que aparece, de forma pontual, no campo da EJA.

Não é só no campo da EJA ou na educação, é fato que um debate há muito escamoteado no interior da sociedade brasileira é o sobre a forma como lidamos com a diversidade sexual. Há nessa temática uma lacuna

a ser explorada, dentro e fora do campo educacional, uma vez que o não reconhecimento dessa implica não apenas na negação do direito à educação, mas também na negação de outros direitos subjetivos, inclusive o do direito à vida como podemos observar em reportagens abordadas no subcapítulo “3.7.1 – *A homofobia no cotidiano da sociedade*” desta tese.

A pesquisa realizada no mestrado permite-nos afirmar que as discussões sobre as sexualidades e diversidade sexual ainda têm pouca capilaridade na educação e, em especial, na EJA. No entanto, as instituições escolares são campo estratégico para a construção de identidades sociais e, dependendo do posicionamento político encaminhado, a escola atua na reprodução, ou não, dos papéis sexuais hierarquicamente estabelecidos.

Os métodos e os artefatos escolares, as linguagens envolvidas nos processos de comunicação, as atitudes pessoais diante do que é dito e do que não é dito na escola, tudo isso nos constitui: meninas e meninos, mulheres e homens, negros, brancas, indígenas, gays, heterossexuais, negras, lésbicas... Essa construção das identidades culturais é um processo permanente, articulado por inúmeras instâncias sociais (entre elas a Escola) que realiza pedagogias da sexualidade, do gênero e das relações étnico-raciais. Essas pedagogias podem tanto reiterar as identidades e as práticas hegemônicas, quanto podem permitir a visibilidade e a disponibilidade de representações contrárias e/ou alternativas (FURLANI, 2009, p. 293).

Neste sentido, é fato que “o sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT” (VIANNA, 2015, p. 13). O refletir sobre as formas com as quais a educação, sobretudo, a de jovens e adultos, atua na manutenção, ou não, das hierarquias sexuais, nos dias atuais, parece-nos indispensável e necessário.

Assim, dados de pesquisa realizada no ano de 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ratificam a necessidade

da implementação de políticas educacionais cada vez mais contundentes no enfrentamento ao preconceito sexual dentro dos ambientes escolares. Mostram, ainda, a urgência de incluir grupos discriminados e ajudar a construir uma sociedade que reconheça todas as pessoas como sujeitos de direitos.

Tal trabalho realizou estudo sobre ações discriminatórias e indicou a presença da intolerância à diversidade sexual na sociedade brasileira e, em especial, na escola. Sobre a existência de preconceito contra as pessoas LGBT's no Brasil, quase a totalidade dos/as entrevistados/as na referida pesquisa, respondeu afirmativamente: acreditam que existe preconceito contra travestis 93%, contra transexuais 91%, contra gays 92%, contra lésbicas 92% e 90% acham que no Brasil há preconceito contra bissexuais. Mas, quando perguntados se são preconceituosos/as, apenas 29% admitiram ter preconceito contra travestis, 28% contra transexuais, 27% contra lésbicas e bissexuais e 26% contra gays.

Nas escolas nas quais foram verificadas atitudes preconceituosas, seja entre os/as estudantes, professores/as ou funcionários/as, verificaram-se também, por exemplo, baixos resultados na Prova Brasil. Essa constatação corrobora o pensamento de que o percurso escolar dos/as educandos/as é inerente às suas condições humanas e a visão e as expectativas que a escola e seus/suas profissionais têm desses/as educandos/as interferem no sucesso ou no fracasso desses/as. Os resultados de tal pesquisa sugerem, ainda, que a escola já elegeu, previamente, aqueles e aquelas que são passíveis de frequentar seus bancos e de construir conhecimento.

A homofobia, enquanto prática social e institucional de discriminação e violência contra as pessoas pertencentes aos segmentos LGBT's, foi verificada também em pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2004. A homofobia produz efeitos sobre toda a sociedade brasileira e incide nas

trajetórias educacionais e formativas, bem como nas possibilidades de inserção social de milhões de jovens LGBT's. Além disso, tende a privar os/as jovens dos seus direitos mais básicos, por meio de mecanismos e processos perversos, tais como: (a) insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; (b) incidência de preconceitos nos padrões sociais entre estudantes e destes com os/as profissionais da educação; (c) redução das expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; (d) dificuldade de permanência na escola; (e) tumulto no processo de configuração identitária e de construção da autoestima; (f) prejuízo ao processo de inserção no mercado de trabalho; (g) ensejo da invisibilidade e visibilidade distorcidas; (h) afetamento no seu bem-estar subjetivo.

A concepção de homofobia apresentada no parágrafo anterior é a definida, conforme Borrillo (2010), como homofobia geral. Esse autor subdivide a homofobia em homofobia geral e homofobia específica. Ele assim define a homofobia geral:

... a homofobia [geral] mostra hostilidade não só contra os homossexuais, mas igualmente contra o conjunto de indivíduos considerados como não conformes à norma sexual. [...] É assim que a homofobia geral permite denunciar os desvios e deslizes do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal modo que se opera uma reatualização constante nos indivíduos ao lembrar-lhes sua filiação ao “gênero correto”. Segundo parece, qualquer suspeita de homossexualidade é sentida como uma traição suscetível de questionar a identidade mais profunda do ser. Desde o berço, as cores azul e rosa marcam os territórios dessa *summa divisio* que, de maneira implacável, fixa o indivíduo seja à masculinidade, seja à feminilidade. E quando se profere o insulto “veado!” [*“pédé!”*], denuncia-se quase sempre um não respeito pelos atributos masculinos “naturais” sem que exista uma referência particular à verdadeira orientação sexual da pessoa. Ou quando se trata alguém como homossexual (homem ou mulher), denuncia-se sua condição de traidor(a) e desertor(a) do gênero ao qual ele ou ela pertence “naturalmente” (BORRILLO, 2010, p. 26-27).

Um ponto importante a salientar nessa definição de homofobia geral apresentada na citação acima é o fato de que a homofobia não pode ser entendida como um preconceito de natureza sexual isolado e sim que homofobia, assim como a gayfobia, lesbofobia, bifobia, transfobia estão intrinsecamente interligadas e, também, dentro da questão de gênero.

Nesse sentido, Scott (1986) define gênero a partir da combinação de duas proposições: as diferenças percebidas entre os sexos e a presença das relações de poder. Dessa forma, inspirados nessa autora, podemos dizer que em qualquer diferença percebida entre os sexos verifica-se também a presença de relações de poder, e esse aspecto está presente em todo o segmento LGBT's e não apenas em lésbicas e gays, pois trata-se de uma questão mais ampla, uma questão de gênero.

Antes de seguirmos para a definição de homofobia específica, vamos tratar de duas definições: bifobia e transfobia. Recorremos ao conceito de bifobia trabalhado por Lewis (2012):

Outra preocupação dos/as epistemólogos/as bissexuais é que as pessoas identificando-se como bissexuais tendem a experimentar problemas duplos de discriminação, preconceitos, hostilidade e estigmatização da parte de pessoas que se identificam como heterossexuais e da parte de pessoas que se identificam como homossexuais – um fenômeno chamado de “bifobia” [...] (LEWIS, 2012, p. 70).

Quanto à transfobia, Jesus (2012, p. 16) a define como sendo “Preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis.” Voltando à definição de homofobia, Borrillo (2010) nos apresenta a homofobia específica da seguinte forma:

Ao contrário da homofobia geral, a homofobia específica constitui uma forma de intolerância que se refere, especialmente, aos gays e às lésbicas. Alguns autores propuseram a distinção entre “gayfobia” e “lesbofobia” – noções que designam declinações possíveis dessa homofobia específica. As representações de cada um dos sexos, assim como as funções que lhes são inerentes, merecem efetivamente uma terminologia peculiar. A lesbofobia constitui uma especificidade no âmago de outra; com efeito, a lésbica é vítima de uma violência particular, definida pelo duplo desdém que tem a ver com o fato de ser mulher e homossexual. Diferentemente do gay, ela acumula as discriminações contra o gênero e contra a sexualidade (BORRILLO, 2010, p. 27).

Salientamos a importância dessa definição de homofobia específica, uma vez que ela expõe especificidades do sujeito que compõem sua identidade sexual. Por meio dela, percebe-se que mesmo entre homossexuais, gays e lésbicas, há grandes diferenças quanto à forma específica pela qual o preconceito pela condição sexual ocorre.

Analisando as definições e os respectivos preconceitos que envolvem a sigla LGBT's, a conclusão é que toda essa população independentemente de pertencer a uma ou outra letra da referida sigla, embora consideremos haver especificidades muito importantes em cada uma delas, está sob um fenômeno (geral e comum) que Borrillo (2010) denomina de vigilância de gênero:

Essa forma de homofobia [homofobia geral] é definida como “a discriminação contra as pessoas que mostram, ou às quais são atribuídas, determinadas qualidades (ou defeitos) imputadas ao outro gênero”. Assim, nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia [geral] organiza uma espécie de “vigilância de gênero”, porque a virilidade deve estruturar-se em função de dois aspectos: negação do feminino e rejeição da homossexualidade [...] (BORRILLO, 2010, p. 26).

Nesse contexto, vale recorrer à clássica definição de gênero proposta por Scott em 1986, uma definição riquíssima, longa e considerada essencial para esta tese. Scott (1986) faz considerações sobre sua definição de gênero e apresenta as duas proposições que compõem o núcleo central de sua definição:

Minha definição de gênero tem duas partes e várias subdivisões. Elas estão inter-relacionadas, mas devem ser objeto de análises distintas. O núcleo da definição baseia-se em uma conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primária de significar relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais sempre correspondem a mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não é necessariamente em mão única¹² (SCOTT, 1986, p. 1067).

Assim, conforme a citação acima, gênero está simultaneamente ligado a dois aspectos. O primeiro deles são as diferenças percebidas entre os sexos e o segundo são as relações de poder. Portanto, falar de

¹² Tradução nossa, a partir de: “My definition of gender has two parts and several subsets. They are interrelated but must be analytically distinct. The core of the definition rests on an integral connection between two propositions: gender is a constitutive element of social relationships based on perceived differences between the sexes, and gender is a primary way of signifying relationships of power. Changes in the organization of social relationships always correspond to changes in representations of power, but the direction of change is not necessarily one way” (SCOTT, 1986, p. 1067).

diferenças percebidas entre os sexos e desconsiderar as relações de poder é ignorar a perspectiva de gênero adotada por Scott.

Acerca da primeira proposição do conceito de gênero, Scott (1986, p. 1067) apresenta suas subdivisões: “[...] *Como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, o gênero envolve quatro elementos inter-relacionados...*”

Apresentemos os quatro elementos que envolvem a primeira proposição da definição de gênero de Scott (1986):

... O primeiro elemento é a existência de símbolos culturalmente disponíveis que evocam múltiplas representações sociais (e muitas vezes contraditórias). Um exemplo é Eva e Maria como símbolos da mulher na tradição cristã ocidental, mas também mitos da luz e da escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção. Para os/as historiadores/as, as questões mais apropriadas são: que representações simbólicas são invocadas, como e em que contextos elas surgem? [...] ¹³ (SCOTT, 1986, p. 1067).

Na citação acima uma questão emergente é sobre essa “necessidade” de estabelecer papéis para a mulher, de estabelecer um lugar para ela, de estabelecer um lugar para o feminino. Quando se estabelecem papéis sociais para a mulher, estabelecem-se simultaneamente papéis para o homem. A questão central é quando nesses papéis estabelecidos para cada gênero há uma relação de poder altamente desigual. Foucault (2014a) nos lembra que toda relação é uma relação de poder, sendo que o problema emerge quando tais relações são desiguais.

Vamos ao segundo elemento da primeira proposição da definição de gênero de Scott. Ela assim o apresenta:

[...] O segundo elemento são os conceitos normativos que estabelecem interpretações dos significados dos símbolos que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos em doutrinas religiosas, educacionais,

¹³ Tradução nossa, a partir de: “... first, culturally available symbols that evoke multiple (and often contradictory) representations – Eve and Mary as symbols of woman, for example, in the Western Christian tradition – but also, myths of light and dark, purification and pollution, innocence and corruption. For historians, the interesting questions are, which symbolic representations are invoked, how, and in what contexts? [...]” (SCOTT, 1986, p. 1067).

científicas, legais e políticas e tipicamente assumem a forma de uma oposição binária fixa, afirmando categoricamente e inequivocamente o significado de macho e fêmea, masculino e feminino. De fato, essas afirmações normativas dependem da recusa ou repressão de possibilidades alternativas e, às vezes, de contestações sobre como elas acontecem (em que momentos e em que circunstâncias devem ser uma preocupação dos historiadores). A posição que emerge como dominante, no entanto, é declarada como a única possível. A história subsequente é escrita como se essas posições normativas fossem o produto do consenso social e não do conflito. [...] ¹⁴ (SCOTT, 1986, p. 1067).

Sobre esse segundo elemento referente à primeira proposição da definição de gênero de Scott, um ponto que nos chama a atenção é que a oposição binária fixa visa a conter a manifestação da diversidade sexual. A diversidade sexual é tão ampla, as feminilidades e as masculinidades são tão amplas e variáveis, que os seres humanos criam o feminino e o masculino como estratégia de colocar um pouco de ordem nesse emaranhado. A grande questão foi a simplificação em dois gêneros, a definição de papéis específicos para cada um deles e, ainda, uma oposição binária rígida. Tais aspectos são centrais no processo de vigilância de gênero de que fala Borrillo (2010) e, conseqüentemente, no processo de manutenção do preconceito contra a população LGBT's. O que está em questão em toda a diversidade da população LGBT's é o fato de não se seguir à risca o gênero que, a princípio, a pessoa deveria seguir por toda a vida, determinado pelo sexo biológico masculino ou feminino. Portanto, o ponto que abarca toda a população LGBT's é o caminho do gênero, é a questão de gênero, é, sobretudo, a implacável vigilância de gênero em defesa de uma oposição binária fixa entre masculino e feminino. Oposição essa que não corresponde à diversidade

¹⁴ Tradução nossa, a partir de: “[...] Second, normative concepts that set forth interpretations of the meanings of the symbols, that attempt to limit and contain their metaphoric possibilities. These concepts are expressed in religious, educational, scientific, legal, and political doctrines and typically take the form of a fixed binary opposition, categorically and unequivocally asserting the meaning of male and female, masculine and feminine. In fact, these normative statements depend on the refusal or repression of alternative possibilities, and, sometimes, over contests about them take place (at what moments and under what circumstances ought to be a concern of historians). The position that emerges as dominant, however, is stated as the only possible one. Subsequent history is written as if these normative positions were the product of social consensus rather than of conflict. [...]” (SCOTT, 1986, p. 1067).

de condições pelas quais os seres humanos se apresentam, se manifestam.

Vamos agora ao terceiro elemento da primeira proposição que Scott (1986) considera em sua definição de gênero:

[...] O aspecto central da nova investigação histórica é questionar a noção de fixidez, bem como descobrir a natureza do debate ou repressão, que leva à ideia de permanência atemporal na representação binária do gênero. Este tipo de análise deve incluir uma noção de política, bem como uma referência às instituições e organizações sociais; esse é o terceiro aspecto das relações de gênero. [...] [Por exemplo] o mercado de trabalho (um mercado de trabalho segregado pelo sexo é uma parte do processo de construção de gênero) [...] O gênero é construído [...] também na economia e na política [...] ¹⁵ (SCOTT, 1986, p.1068).

Conforme a citação, torna-se de fundamental importância questionar a noção fixa de gênero masculino e feminino, incorporando a essa questão também os aspectos econômicos e políticos. Vale lembrar aqui que as duas proposições que constituem a definição de gênero de Scott (1986) são as diferenças percebidas entre os sexos e as relações de poder. Assim, nesse terceiro elemento da primeira proposição, a autora, ao trazer para o gênero a economia e a política, estreita a conexão com as relações de poder (que é o tema da segunda proposição que, juntamente com a primeira, compõem o núcleo central de sua definição de gênero).

Vamos ao quarto e último elemento da primeira proposição da definição de gênero de Scott (1986):

O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva. [...] Embora a teoria laciana possa ser útil para pensar sobre a construção da identidade de gênero, os historiadores precisam trabalhar de forma mais histórica. Se a identidade de gênero é baseada apenas e universalmente no medo da castração, o

¹⁵ Tradução nossa, a partir de: “[...] The point of new historical investigation is to disrupt the notion of fixity, to discover the nature of the debate or repression that leads to the appearance of timeless permanence in binary gender representation. This kind of analysis must include a notion of politics as well as reference to social institutions and organizations – the third aspect of gender relationships. [...] [For example] the labor market (a sex-segregated labor market is a part of the process of gender construction) [...] Gender is constructed [...] as well in the economy and the polity [...]” (SCOTT, 1986, p. 1067).

ponto da investigação histórica é negado. Além disso, homens e mulheres reais nem sempre cumprem literalmente os termos das prescrições de sua sociedade ou para nossas categorias analíticas. Os historiadores precisam, em vez disso, examinar as maneiras pelas quais as identidades de gênero são substantivamente construídas e relacionar suas descobertas com uma gama de atividades, organizações sociais e representações culturais historicamente específicas. [...] ¹⁶ (SCOTT, 1986, p.1068).

Sobre esse quarto elemento da primeira proposição que Scott (1986) utiliza em sua definição de gênero, ela nos chama a atenção para o caráter histórico do gênero como sendo um aspecto imprescindível e intrínseco em virtude de sua enorme relevância. Isso porque a luta política acontece é no movimento da história, é nesse movimento que ela é construída, nas idas e vindas, nos avanços e nos retrocessos, nas negociações e nas não negociações, o que possibilita a cada geração dar a sua contribuição.

Scott (1986) tece considerações finais sobre os quatro elementos em que a primeira proposição de sua definição de gênero foi subdividida as quais acabamos de apresentar:

A primeira parte da minha definição de gênero consiste, então, em todos esses quatro elementos, e nenhum deles opera sem os outros. No entanto, eles não operam simultaneamente, com um simplesmente refletindo os outros. Uma pergunta para a pesquisa histórica é, de fato, quais são as relações entre os quatro aspectos. O esboço que eu ofereci do processo de construção de relações de gênero poderia ser usado para discutir classe, raça, etnia ou, na verdade, qualquer processo social. Meu ponto de vista foi esclarecer e especificar como é preciso pensar sobre o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais, porque esse pensamento muitas vezes não é feito de forma precisa ou sistemática. [...] ¹⁷ (SCOTT, 1986, p. 1069).

¹⁶ Tradução nossa, a partir de: “The fourth aspect of gender is subjective identity. [...] Even though Lacanian theory may be helpful for thinking about the construction of gendered identity, historians need to work in a more historical way. If gender identity is based only and universally on fear of castration, the point of historical inquiry is denied. Moreover, real men and women do not always or literally fulfill the terms of their society’s prescriptions or for our analytic categories. Historians need instead to examine the ways in which gendered identities are substantively constructed and relate their findings to a range of activities, social organizations, and historically specific cultural representations. [...]” (SCOTT, 1986, p. 1068).

¹⁷ Tradução nossa, a partir de: “The first part of my definition of gender consists, then, of all four of these elements, and no one of them operates without the others. Yet they do not operate simultaneously, with one simply reflecting the others. A question for historical research is, in fact, what the relationships among the four aspects are. The sketch I have offered of the process of constructing gender relationships could be used

Um ponto importante da citação acima é o fato de o gênero não estar isolado em si mesmo, mas sim interligado, interconectado, entranhado no tecido social, abarcando as intuições que ajudam a constituir a sociedade. Nessa concepção, o gênero não é algo exclusivo da esfera privada, sendo também, fundamentalmente, algo da esfera pública.

Agora vamos à segunda proposição da definição de gênero de Scott (1986), ou seja, à segunda parte de sua definição de gênero que se refere às relações de poder:

[...] A teorização do gênero, no entanto, é desenvolvida em minha segunda proposição: o gênero é uma forma primária de significar relações de poder. Melhor dizendo: o gênero é um campo primário dentro do qual ou por meio do qual o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas parece ter sido uma forma persistente e recorrente de permitir a significação do poder no Ocidente, tanto nas tradições judaico-cristãs quanto nas islâmicas. Como tal, esta parte da definição pode parecer pertencer à seção normativa do argumento, mas não, pois os conceitos de poder, embora eles possam construir sobre o gênero, nem sempre são literalmente sobre o gênero em si. [...] ¹⁸ (SCOTT, 1986, p. 1069).

Sobre essa segunda parte da definição de gênero de Scott (1986), um ponto a destacar seria o fato de que nem sempre a questão de gênero emerge de forma que as relações de poder são facilmente perceptíveis. Há muitas situações sociais, envolvendo o gênero, nas quais as relações de poder emergem com muita sutileza, percebidas apenas por quem já desenvolveu o olhar do estranhamento, do questionamento, sobre o

to discuss class, race, ethnicity, or, for that matter, any social process. My point was to clarify and specify how one needs to think about the effect of gender in social and institutional relationships, because this thinking is often not done precisely or systematically. [...]” (SCOTT, 1986, p. 1069).

¹⁸ Tradução nossa, a partir de: “[...] The theorizing of gender, however, is developed in my second proposition: gender is a primary way of signifying relationships of power. It might be better to say, gender is a primary field within which or by means of which power is articulated. Gender is not the only field, but it seems to have been a persistent and recurrent way of enabling the signification of power in the West, in Judeo-Christian as well as Islamic traditions. As such, this part of the definition might seem to belong in the normative section of the argument, yet it does not, for concepts of power, though they may build on gender, are not always literally about gender itself. [...]” (SCOTT (1986, p. 1069).

gênero, sobre o poder e, sobretudo, sobre a luta política em busca da promoção da igualdade de gênero (oportunidades, direitos).

As informações mencionadas confirmam a importância de ações que fortaleçam as identidades sexuais e de gênero, de forma a garantir o reconhecimento e a permanência desses sujeitos em espaços de sociabilidade. As identidades sexuais e de gênero são construções sociais e históricas, que revelam como as pessoas se sentem, se apresentam e são reconhecidas por seus pares. Valorizar práticas que legitimem as identidades sexuais e de gênero na educação pode ser uma estratégia fundamental para aumentar o sucesso escolar, facilitar a permanência nas escolas e valorizar a autoestima dessa parcela da sociedade.

1.2- A Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Em 2016, a RME-BH é composta por 190 escolas de Ensino Fundamental, 128 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's), 167.718 estudantes matriculados/as, mais de quinze mil profissionais que atuam na docência, servidores que atuam na secretaria, biblioteca e outros setores administrativos. Pessoal para faxina, cantina, portaria e zeladoria; auxiliares de turma para a educação infantil e apoio à inclusão de pessoas com deficiência e, ainda oficinairos e monitores dos programas Escola Integrada, Escola Aberta e Saúde na Escola.

A seguir, apresentaremos nove quadros que buscam mostrar um panorama do atendimento educacional da RME-BH em 2016. No Quadro 01, trazemos o total de estudantes da RME-BH por Ensino/Modalidade. Os dados nos mostram que, dos 167.718 estudantes atendidos na RME-BH, 14.220 (8,5%) estão na EJA. Também mostra que há 113.188 estudantes atendidos no Ensino Fundamental de 06 a 14 anos, o que demonstra ser essa uma rede de ensino muito grande. Outro aspecto importante mostrado são os 40.034

estudantes de 0 a 5 anos atendidos na Educação Infantil, o que é muito significativo, pois são muitos/as os pais e as mães que deixam seus/suas filhos/a nas UMEI's e vão trabalhar tranquilos/as. Outro ponto mostrado é que, embora todas as matrículas de estudantes com deficiência na RME-BH nos últimos anos tenha sido feita na escola regular, ainda permanece um número pequeno de estudantes, cerca de 276, remanescentes do Ensino Especial.

QUADRO 01: Total de Estudantes da RME-BH por Ensino/Modalidade

ENSINO	Nº DE ESTUDANTES
Educação Infantil	40.034
Ensino Fundamental	113.188
EJA	14.220
Ensino Especial	276
TOTAL GERAL	167.718

Fonte: Gerência de Informações Educacionais/Secretaria Municipal de Educação (GINED/SMED), 2016.

Apresentamos, agora o Quadro 02 que mostra o total de docentes da RME-BH em 2016. Um número que nos chama a atenção é o total de docentes na ativa na RME-BH que é de 15.595, demonstrando ser uma rede de educação de grande porte. Outro aspecto a destacar é que do total de 15.595 docentes, 5.521 (35%) atuam na Educação Infantil, o que é bastante significativo e demonstra o crescimento da oferta de vagas de 0 a 5 nas últimas duas décadas na cidade de Belo Horizonte. Dois pontos sobre a distribuição de docentes por regionais nos chamaram a atenção. O primeiro é quanto ao significativo número de docentes de Ensino Fundamental (de 6 a 14 anos) e Ensino Médio (escolas remanescentes) nas duas regionais que apresentam o maior número: Barreiro com 1.706 docentes e Venda Nova com 1.662 docentes. O segundo é o número expressivo de docentes da Educação Infantil na Regional Norte, resultado da intensa mobilização da GERED-N através de mobilização e busca ativa de terrenos para a construção de UMEI's no território.

QUADRO 02: Total de Docentes da RME-BH

REGIONAL	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	PROFESSOR MUNICIPAL	TOTAL
GERED-B	808	1.706	2.514
GERED-CS	490	775	1.265
GERED-L	302	731	1.033
GERED-NE	813	1.460	2.273
GERED-NO	531	818	1.349
GERED-N	818	1.044	1.862
GERED-O	481	831	1.312
GERED-P	646	1.047	1.693
GERED-VN	632	1.662	2.294
TOTAL GERAL	5.521	10.074	15.595

Fonte: Gerência de Informações Educacionais/Secretaria Municipal de Educação (GINED/SMED), 2016.

Já o Quadro 03 mostra o número de estudantes matriculados na RME-BH por deficiência em 2016: 5.515 estudantes com deficiência. Lembrando que o total de estudantes atendidos na Rede é de 167.718, os/as com deficiência representam 3,3%. Vale ressaltar que as três deficiências mais presentes entre os/as estudantes são: Deficiência Física (1.287 estudantes), Deficiência Mental (1.197 estudantes) e Autismo (634 estudantes). Há mais de uma década, as matrículas em qualquer nível de ensino/modalidade só são realizadas na escola regular; as escolas especiais remanescentes deixaram de ofertar novas matrículas. Essa é uma concepção da educação enquanto um direito; consideramos assim que essa RME-BH avançou nos processos de educação inclusiva.

QUADRO 03: Estudantes Matriculados/as na RME-BH por Deficiência

DEFICIÊNCIA	Nº ESTUDANTES
AD - ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR	479
AH - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	7
AS - TGD ASPERGER	21
AU - TGD AUTISMO	634
BV - BAIXA VISÃO	221
CT - CONDUTAS TÍPICAS	32
DC - DISCALCULIA	2
DF - DEFICIÊNCIA FÍSICA	1.287
DM - DEFICIÊNCIA MENTAL	1.197
DO - DISORTOGRAFIA	1
DV - CEGUEIRA	28
DX - DISLEXIA	28
ES - ESQUIZOFRENIA	14
OS - OUTRAS SÍNDROMES	362
RT - TGD RETT	3
SC - SURDOCEGUEIRA	1
SD - SÍNDROME DE DOWN	353
SL - DEFICIÊNCIA AUDITIVA LEVE OU MODERADA	122
SS - SURDEZ SEVERA OU PROFUNDA	139
ST - SÍNDROME DE TOURETT	3
SW - SÍNDROME DE WEST	13
TB - TRANSTORNO BIPOLAR	11
TDAH - TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	374
TH - TRANSTORNO HIPERCINÉTICO	39
THE - TRANSTORNO MISTO DAS HABILIDADES ESCOLARES	53
TI - TGD DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA	12
TOC - TRANSTORNO OBSESSIVO COMPULSIVO	2
TOP - TRANSTORNO Opositor do Comportamento	38
TS - TGD SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO - SOE	39
TOTAL GERAL	5.515

Fonte: Gerência de Informações Educacionais/Secretaria Municipal de Educação (GINED/SMED).

Vamos agora apresentar o Quadro 04 que mostra os/as estudantes matriculados/as na RME-BH por Cor/Raça em 2016. Um ponto a ser abordado é que 103.584 estudantes (61,76% do total) se autodeclararam pardos e 15.495 (9,23% do total) se autodeclararam de cor preta, totalizando 119.079 estudantes negros (70,99 do total) conforme classificação do IBGE que considera negros o somatório de pardos e pretos. Esse dado indica, portanto, uma questão étnico-racial muito evidente na RME-BH. Assim, envolvida com a concepção de uma

educação plural, a SMED-BH promove ações destinadas à educação para as relações étnico-raciais e para as relações de gênero e sexualidade e, ainda, oferece projetos e programas de educação integral e integrada com os sujeitos e espaços da cidade.

QUADRO 04: Estudantes Matriculados/as na RME-BH por Cor/Raça

REGIONAL	AMARELA	BRANCA	INDÍGENA	PARDA	PRETA	NÃO DECLARADA	TOTAL
GERED-B	34	8.673	17	18.363	2.627	18	29.732
GERED-CS	12	2.898	2	6.363	1.319	110	10.704
GERED-L	12	2.589	4	7.000	1.399	24	11.028
GERED-NE	15	6.932	15	17.518	2.286	156	26.922
GERED-NO	9	4.081	5	7.621	1.152	21	12.889
GERED-N	12	5.365	3	12.372	1.840	246	19.838
GERED-O	18	3.757	5	7.173	1.096	285	12.334
GERED-P	14	5.768	4	10.044	1.303	116	17.249
GERED-VN	30	7.330	9	17.130	2.473	50	27.009
TOTAL GERAL	156	47.393	64	103.584	15.495	1.026	167.718

Fonte: Gerência de Informações Educacionais/Secretaria Municipal de Educação (GINED/SMED), 2016.

O Quadro 05 mostra os estudantes matriculados/as na RME-BH por programa segundo Cor/Raça em 2016. É, portanto, um recorte do que foi apresentado no Quadro 04, que apresenta o dado Cor/Raça da totalidade dos/as estudantes atendidos/as na RME-BH. Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), temos um total de 1.156 estudantes atendidos dos quais 601 (51,98%) se autodeclararam pardos

e 86 (7,43%) se autodeclararam de cor preta, totalizando 687 estudantes negros (59,42%), o que indica maioria.

QUADRO 05: Estudantes Matriculados/as na RME-BH por Programa segundo Cor/Raça

PROGRAMA	AMARELA	BRANCA	INDÍGENA	PARDA	PRETA	NÃO DECLARADA	TOTAL
AEE - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	1	463	1	601	86	4	1.156
ESCOLA INTEGRADA	21	10.898	12	28.971	4.536	179	44.617
PEI – SOCIOEDUCATIVO	0	217	0	808	144	5	1.174
PSE- PROGRAMA SAUDE ESCOLA	48	24.936	29	56.365	7.882	261	89.521
TOTAL GERAL	70	36.514	42	86.745	12.648	449	136.468

Fonte: Gerência de Informações Educacionais/Secretaria Municipal de Educação (GINED/SMED), 2016.

Quanto aos estudantes atendidos no contra-turno, somando os 44.617 estudantes atendidos no Programa Escola Integrada (atendimento realizado na rede própria da PBH) aos 1.174 no Programa Socioeducativo (atendimento na rede conveniada com a PBH) temos um total de 45.791 estudantes, desses, 29.779 se autodeclararam de cor parda e 4.680 se autodeclararam de cor preta, totalizando 34.459 (75%) estudantes negros, o que demonstra uma grande maioria, daí o fato de a temática étnico-racial ser uma das frentes de trabalho prioritárias desse programa. Em relação ao Programa Saúde na Escola (PSE), são atendidos 89.521 estudantes dos quais 56.365 (62,9%) se autodeclararam de cor parda e 7.882 (8,80%) se autodeclararam de cor preta, totalizando 64.247 (71,76%) estudantes negros, o que também representa a grande maioria. Esses números indicam realmente a

necessidade de a SMED-BH continuar investindo em formação docente sobre a temática étnico-racial, o que é feito atualmente sob a coordenação de um Núcleo de Relações Étnico-Raciais. Assim, a maioria dos/as estudantes matriculados/as na RME-BH é composta por negros/as e com a modalidade EJA não é diferente. De acordo com dados do Sistema de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SGE/SMED-BH) referentes ao ano de 2016, os/as estudantes da EJA se autodeclararam quanto à raça/cor da seguinte forma: 64% autodeclararam da cor parda no ato da matrícula, 18% autodeclararam de cor branca, 17% autodeclararam de cor preta, 1% não declararam a cor e 0% são dos segmentos indígena e amarela. Portanto, conforme o critério do IBGE, somamos 64% dos/as estudantes de cor parda com os 17% de cor preta e, assim, chegamos a um total de 81% dos/as estudantes da EJA da RME-BH composto por negros/as.

O quadro 06 mostra os/as estudantes matriculados/as na RME-BH por sexo em 2016. Do total de 167.718 estudantes da RME-BH, 86.391 (51,51%) são do sexo masculino e 81.327 (48,49%) são do sexo feminino, havendo, portanto, um equilíbrio. Quando o foco se volta para toda a Rede tem-se uma maioria de estudantes do sexo masculino e, como já mencionamos anteriormente, quando o foco se volta exclusivamente para EJA, predomina o sexo feminino. Outro ponto a destacar: não existem levantamentos oficiais sobre o número de estudantes travestis/transsexuais matriculados/as¹⁹, uma vez que se busca respeitar o direito à autodeclaração, ou seja, somente o próprio sujeito pode dizer sobre ele mesmo.

¹⁹ O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (NUGDS/SMED-BH) e Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (NEJA/SMED-BH) mapearam entre os anos de 2012 e 2015, apenas as/os estudantes que solicitaram o uso do nome social, ou seja, aqueles/as que se autodeclararam junto à secretaria da escola, solicitando que nos registros escolares constassem o nome social.

QUADRO 06: Estudantes Matriculados/as na RME-BH por Sexo

REGIONAL	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
GERED-B	15.196	14.536	29.732
GERED-CS	5.495	5.209	10.704
GERED-L	5.710	5.318	11.028
GERED-NE	13.804	13.129	26.933
GERED-NO	6.593	6.296	12.889
GERED-N	10.196	9.643	19.839
GERED-O	6.413	5.921	12.334
GERED-P	9.003	8.247	17.250
GERED-VN	13.981	13.028	27.009
TOTAL GERAL	86.391	81.327	167.718

Fonte: Gerência de Informações Educacionais/Secretaria Municipal de Educação (GINED/SMED), 2016.

O quadro 07 apresenta as turmas de EJA da RME-BH em 2016. De um total de 513 turmas de EJA na cidade, 440 (85,77%) funcionam na sede das escolas e 73 (14,23%) são EJAs/Externas²⁰. Conclui-se, portanto, que os últimos anos na EJA da RME-BH foram de avanços no que se refere à inclusão escolar de jovens, adultos/as e idosos/as, com ênfase no atendimento às populações segregadas socialmente. Para Silva (2010), tais avanços ocorreram (a) em 2010 com a extensão da modalidade EJA para todas as escolas noturnas que apresentaram demanda, o que possibilitou a inclusão de pessoas que tinham dificuldades de se deslocarem, e (b) abertura de turmas de EJA-Externa a partir de 1997 e, principalmente, a partir de 2005 para atender às populações das comunidades em que não há escolas municipais, bem como a grupos com especificidades que os impediam de frequentar a EJA nas escolas.

²⁰ As EJAs/Externas surgiram em sua quase totalidade quando a SMED-BH assumia as turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que iam finalizando. Isso ocorreu a partir de 2005. Consultava-se os/as estudantes sobre a possibilidade de eles/as irem para a escola mais próxima, quando essa possibilidade não existia, a turma era assumida pela SMED-BH. Assim, o PBA teve uma importância primordial para a cidade, especialmente no que diz respeito ao levantamento de demanda por escolarização de um público que, dificilmente, retornaria à escola sem um chamado por uma pessoa da comunidade, como acontecia na metodologia do referido programa.

QUADRO 07: Turmas de EJA da RME-BH

REGIONAL	TURMAS DA SEDE	TURMAS EXTERNAS	TOTAL
GERED-B	64	12	76
GERED-CS	54	11	65
GERED-L	29	6	35
GERED-NE	66	12	78
GERED-NO	34	11	45
GERED-N	54	3	57
GERED-O	36	7	43
GERED-P	33	6	39
GERED-VN	70	5	75
TOTAL GERAL	440	73	513

Fonte: Gerência de Informações Educacionais/Secretaria Municipal de Educação (GINED/SMED), 2016.

O Quadro 08 mostra os/as estudantes matriculados/as na EJA da RME-BH em 2016 distribuídos pelas nove regionais administrativas do município. O primeiro aspecto a chamar a atenção é o total de estudantes: 14.220, o que demonstra o atendimento de uma grande demanda da população. Um outro aspecto são as regionais com maior número de estudantes matriculados: Barreiro com 2.360 (16,59%) e Nordeste e Venda Nova com 2.099 (14,76%) cada uma.

QUADRO 08: Estudantes Matriculados/as na EJA da RME-BH

REGIONAL	Nº DE ESTUDANTES
GERED-B	2.360
GERED-CS	1.751
GERED-L	941
GERED-NE	2.099
GERED-NO	1.218
GERED-N	1.521
GERED-O	1.149
GERED-P	1.082
GERED-VN	2.099
TOTAL GERAL	14.220

Fonte: Gerência de Informações Educacionais/Secretaria Municipal de Educação (GINED/SMED), 2016.

Já o quadro 09 mostra os/as estudantes matriculados/as na EJA da RME-BH por idade em 2016. O perfil dos/as mais de catorze mil estudantes matriculados/as na EJA da RME-BH, no início do segundo semestre do ano de 2016, é bastante variado. Cerca de 10% são idosos/as e mais de 42% tem menos de vinte anos de idade.

Quadro 09: Estudantes matriculados/as na EJA da RME-BH por Idade

IDADE	Nº DE ESTUDANTES	IDADE	Nº DE ESTUDANTES
15	1.233	56	131
16	1.527	57	135
17	1.931	58	107
18	931	59	125
19	567	60	102
20	362	61	100
21	315	62	87
22	227	63	91
23	192	64	91
24	177	65	84
25	171	66	99
26	159	67	74
27	148	68	87
28	152	69	65
29	133	70	50
30	131	71	45
31	100	72	43
32	133	73	45
33	125	74	33
34	137	75	43
35	179	76	28
36	170	77	32
37	192	78	24
38	195	79	22
39	188	80	20
40	196	81	13
41	162	82	9
42	181	83	10
43	177	84	6
44	157	85	8
45	185	86	10
46	172	87	5
47	173	88	4
48	165	89	2
49	157	90	3
50	141	91	3
51	178	92	1
52	134	93	3
53	150	94	2
54	145	95	1
55	129	TOTAL	14.220

Fonte: Gerência de Informações Educacionais/Secretaria Municipal de Educação (GINED/SMED), 2016.

Atualmente, a RME-BH possui dois formatos de atendimento aos/às jovens, adultos/as e idosos/as: EJA Juvenil²¹ e EJA Múltiplas Idades²². Tanto a EJA Juvenil quanto a EJA Múltiplas Idades são ofertadas nos turnos manhã, tarde e noite; no entanto, há um predomínio da oferta no noturno. Existem turmas que funcionam fora da sede das escolas, vinculadas, em sua maioria, à escola geograficamente mais próxima, que articula o provimento de professor/a, a merenda, trabalho pedagógico etc. Os documentos de registros escolares ficam sob a responsabilidade da secretaria da escola-sede. A coordenação da EJA da escola-sede, na maioria dos casos, é também estendida à EJA/Externa. São mais de 60 turmas distribuídas pela cidade²³, funcionando em salões de igrejas, em Centros de Referência de Saúde Mental (CERSAMs), em centros de convivência, que são anexos dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI's), dentre outros. Geralmente essas turmas estão localizadas em locais onde não existem escolas municipais próximas ou que os/as estudantes, por algum motivo, têm dificuldade de mobilidade até uma escola. Recomenda-se que a EJA seja ofertada nas escolas, devido à logística e à infraestrutura existentes: salas de aula, sala de vídeo, laboratório de informática,

²¹ Concebida durante o ano de 2014, a EJA Juvenil iniciou em 2015. Trata-se de uma proposta pedagógica que busca atender às especificidades da adolescência (15 a 18 anos com Ensino Fundamental incompleto).

²² A EJA Múltiplas Idades foi uma denominação criada em 2014 pela SMED-BH com o objetivo de diferenciar a EJA do Parecer 093/2002 da EJA Juvenil. Assim, a EJA Múltiplas Idades é a modalidade EJA da Educação Básica criada no ano de 2002 e que continua em funcionamento desde então, atendendo estudantes a partir de 15 anos de idade completos. Os dois documentos que possibilitaram a implementação e regulamentação da EJA na RME-BH em 2002 foram os seguintes: (a) CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *PARECER Nº: 093/2002. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Câmara de Política Pedagógica do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2002. 25p. e (b) CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *RESOLUÇÃO Nº 001, DE 5 DE JUNHO DE 2003. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2003. 4p.

²³ A previsão do número de EJAs/Externas feita pelo NEJA/SMED-BH em dezembro de 2015 para o ano de 2016 foi de 64 turmas.

biblioteca, cantina, quadra esportiva, apoio diário da coordenação pedagógica e da direção.

Um público que também vem aumentando na EJA da RME-BH é formado por adolescentes em situação de conflito com a lei, em cumprimento de medidas sócio-educativas: Semiliberdade, Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC)²⁴.

Mesmo com todo o movimento existente, ainda são muitos os desafios, quando se diz respeito à inclusão escolar das pessoas do segmento LGBT's e verifica-se que a situação da não permanência dessa população permanece naturalizada no ambiente escolar e na sociedade. Durante o processo exploratório desta pesquisa²⁵, ouvimos diversas histórias de experiências negativas naturalizadas no ambiente escolar da RME-BH envolvendo estudantes do segmento LGBT's: (a) Em uma escola da Regional Nordeste, uma travesti, ao usar o banheiro feminino, foi ameaçada de morte. Houve intervenção da escola e da SMED-BH, porém a estudante abandonou a EJA temendo as ameaças. (b) Quatro estudantes com orientação sexual diferente da heterossexual começaram a ser perseguidos, dentro da escola, por outros estudantes, vítimas de brincadeiras hostis e violentas. Chegaram a ser apedrejados no portão da escola, diante dos olhos do guarda municipal, que não fez nenhuma intervenção. Tais estudantes também abandonaram a escola. Esse caso ocorreu em uma escola da Regional Venda Nova. (c) Uma travesti matriculada em uma turma externa de EJA desestabilizou a ordem na turma, em virtude de seu vestuário (saias e vestidos muito curtos). A professora assumiu que insistia com a estudante para que ela

²⁴ Essa medida se divide em duas frentes: uma é a inclusão escolar do adolescente e a outra diz respeito à instituição pública ou privada onde ele fará a prestação do serviço à comunidade.

²⁵ Participações em reuniões dos/as acompanhantes regionais de EJA, Ações de Formação promovidas pelo NEJA/SMED-BH, visitas e observações em escolas da RME-BH. Essas ações aconteceram durante toda a elaboração da tese, mas de forma sistemática/orientada foi durante os anos de 2013 e 2014.

não fosse às aulas com “aqueles trajes”. O fato aconteceu na Regional Noroeste e a estudante também não está mais matriculada na RME-BH. (d) Outro relato foi o de um estudante da EJA que, ao assumir a homossexualidade, foi expulso de casa e passou a fazer programas. Quando relatou para a diretora que não tinha o que comer, a mesma pediu às cantineiras que separassem uma marmita para que ele levasse para casa. Tempos depois, houve eleição e mudança da direção da escola. A nova direção suspendeu o “benefício” dado pela direção anterior. Não se sabe o real motivo, mas o referido estudante, de uma escola da Regional Norte, também abandonou a escola. (e) Em uma escola da Regional Barreiro, uma travesti, estudante da EJA, anunciou que havia ido morar com um homem do bairro que estava separado da esposa. Ela assumiu a casa e o papel de mãe dos filhos do homem em questão, cuidando das crianças. Há relatos de que ela chegou, inclusive, a frequentar as “reuniões de pais” na escola das crianças. Pessoas da comunidade escolar, incomodadas, questionavam a situação, hostilizavam-na e, após ameaças de morte, por traficantes da comunidade, a moça parou de participar das reuniões de pais, abandonou os estudos e teve que se mudar da comunidade. Essas situações são formas “sutis” de exclusão social.

A despeito de a RME-BH ser uma rede de educação que vem, nos últimos anos, passando por processos de qualificação do atendimento, de adequações nos projetos pedagógicos para atender às especificidades e modificações do público atendido, de proposição de outros formatos e organização, os relatos infelizes e as histórias de fracassos e insucessos mencionadas no parágrafo anterior revelam os desafios ainda colocados para essa rede numa perspectiva de efetivação do direito à educação dos/as jovens, adultos/as e idosos/as pertencentes aos segmentos LGBT's.

1.3- A Educação Afetivo-Sexual na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Optamos por analisar a experiência do município de Belo Horizonte pelas seguintes razões: (a) a RME-BH é o lócus principal da formação do autor desta tese, onde construiu sua militância pelo direito à educação a partir de sua atuação profissional como docente e gestor; (b) trata-se de uma rede que pauta a questão da diversidade sexual, homofobia e educação, em cursos de formação continuada dos/as educadores/as; (c) há registros de turmas de EJA que foram constituídas para atender a mulheres e travestis profissionais do sexo e, (d) a organização não-governamental Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual (CELLOS) realiza, de forma pontual, em articulação com a SMED-BH, formação de professores/as, por meio de palestras e oficinas sobre a questão da homofobia e educação, a qual envolve educandos/as e educadores/as da EJA.

Ressaltamos, no entanto, que, mesmo com iniciativas na RME-BH de promoção da igualdade de gênero, como acabamos de ver no parágrafo anterior e como veremos nas próximas páginas, o segmento de estudantes LGBT's continua sendo o que enfrenta maiores dificuldades de acesso e, principalmente, de permanência nas escolas de EJA. Isso se deve ao fato de o discurso da heteronormatividade, que se traduz na incessante “vigilância do gênero”²⁶, ainda estar presente com muita força em nossa sociedade. Essa luta por promoção de igualdade de gênero enfrenta muitos adversários (entre eles o discurso religioso) e precisa também ser incessante.

Sobre o trabalho com a educação afetivo-sexual na RME-BH, a SMED-BH possui arquivos das ações e publicações realizadas a partir do ano de 1989. Foram projetos desenvolvidos isoladamente em algumas escolas, como é o caso da Escola Municipal Governador Carlos Lacerda

²⁶ Para usar uma expressão de Borrillo (2010).

(EMGCL), que desenvolvia experiências extraclasse em turmas divididas (masculino e feminino) nas aulas de Ciências/Biologia, Educação Física e Educação Artística. Em outras escolas, promoções de eventos pontuais como “*Semana da Sexualidade*” e “*Feiras de Ciências*”, nas quais realizavam-se palestras por profissionais da saúde, em sua maioria.

Com a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de Belo Horizonte (CAPE-BH), em 1991, iniciam-se discussões sobre a temática da sexualidade, que se apresenta no contexto da pluralidade de dimensões da existência a que se destina a educação e, em 1993, define-se um espaço para discussão e reflexão sobre sexualidade naquele centro de formação. Essas discussões resultaram na elaboração e execução de dois cursos de *Capacitação em Educação Sexual*, para os/as profissionais das Regionais Leste e Oeste e na atuação do Núcleo de Educação Afetivo-Sexual (NEAS), na Regional Barreiro.

Em 1994, em parceria com o Programa Nacional das DST's e AIDS, do Ministério da Saúde, a Fundação MacArthur, o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual de São Paulo (GTPOS/SP) e as prefeituras de Campo Grande, Florianópolis, Goiânia, Recife e Santos, foi elaborado e executado o curso *Projeto Brasil de Capacitação em Orientação Sexual*, com carga horária de 180 horas, para professores/as das redes municipais dos municípios parceiros.

Ao final do referido curso, já no ano de 1995, foi realizada uma avaliação por meio de questionários elaborados pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP/USP). Essa avaliação foi um dos critérios para a seleção de professores/as para integrarem o Núcleo de Sexualidade, os/as quais se tornaram multiplicadores/as do conteúdo para os/as demais professores/as da RME-BH, de maneira regionalizada. Ainda nesse mesmo ano, professores/as integrantes do

CAPE-BH participaram da organização do “*Encontro Internacional de Sexualidade e Cidadania*” com a Associação Médica de Minas Gerais (AMMG).

O ano seguinte, 1996, é marcado pela efervescência de atividades na temática da sexualidade na/para a RME-BH: (a) organização e execução de um seminário estratégico “*Sexualidade na Escola – Gênero, Valores e Afetividade*”, realizado no CAPE-BH e destinado aos/às professores/as da RME-BH; (b) participação de integrantes do CAPE-BH, como palestrantes, no “*Simpósio de Orientação Sexual: um imperativo e uma possibilidade*”, realizado em São Paulo; (c) participação no “*Encontro Nacional de Adolescentes de São Paulo (ENA/SP)*”; (d) início do curso *Projeto Brasil de Capacitação em Orientação Sexual* nas regionais e (e) implementação de projetos de Educação Sexual em diversas escolas.

Com a mudança da gestão política da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), no início do ano de 1997, ocorre a reformulação do CAPE-BH e há a troca de várias pessoas das equipes. Desfaz-se o Núcleo de Sexualidade, porém as atividades de formação de professores/as continuam nas escolas de forma esporádica e pontual. Com isso, os projetos de sexualidade em desenvolvimento nas escolas da RME-BH passam a ser autogestados pelos próprios coletivos, por um/a ou outro/a professor/a envolvido/a ou militante da temática.

As publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e do Caderno de Sexualidade da RME-BH dão destaque para o ano de 1998. Os PCN's legitimam a Educação Sexual como um dos temas transversais e o Caderno de Sexualidade da RME-BH apresenta relatos de experiências das escolas e artigos redigidos pelos ex-integrantes do Núcleo de Sexualidade do CAPE-BH.

Entre os anos de 1999 e 2002, não há registros de atividades ou projetos propostos pela SMED-BH, além de algumas pontuais ações de

formação de professores/as e consultorias para projetos desenvolvidos pelas escolas. Entretanto em 2003, ocorre o lançamento do “*Programa Saúde e Prevenção nas Escolas*”, proposto pelos Ministérios da Saúde e da Educação. Realiza-se, também, o I Fórum Municipal de Prevenção DST/AIDS, que se desdobrou na elaboração da “*Carta de Belo Horizonte para prevenção de DST/AIDS*” e inicia-se o desenvolvimento de um projeto afetivo-sexual pelo Núcleo de Apoio às Ações da Rede pela Paz nas Escolas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (NARPE/SMED-BH).

O estabelecimento da parceria entre as Secretarias Municipais de Saúde e Educação para o desenvolvimento do Projeto “*Saúde e Educação de Mãos Dadas Contra a AIDS*” e a criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da SMED-BH marcam o início do ano de 2004. O projeto afetivo-sexual, em desenvolvimento no NARPE/SMED-BH é transferido para o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero e ocorre a elaboração, a divulgação e o desenvolvimento de um curso de formação em educação afetivo-sexual em algumas escolas e a RME-BH participa da *Iª Caminhada de apoio à luta contra a AIDS*.

A parceria entre saúde e educação, iniciada no ano anterior, possibilita a realização do “*I Seminário Saúde e Educação de mãos dadas contra a AIDS*” com a participação de representações das escolas e dos/as profissionais e a RME-BH participa da *IIª Caminhada de apoio à luta contra a AIDS*. Também em 2005, ocorre a reforma administrativa da PBH e, na SMED-BH, destaca-se a criação da Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação (GCPF/SMED-BH), que pretendia unificar as ações do CAPE-BH e da Coordenação de Política Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (CPP/SMED-BH).

Durante o ano de 2006, acontece a ampliação do curso de formação em educação afetivo-sexual. Há a participação de escolas municipais no “*VI*

Congresso Brasileiro de Prevenção a DST e AIDS” com relatos de atividades realizadas nos projetos de Educação Afetivo-Sexual e é lançada a revista “*Saúde e educação de mãos dadas contra a Aids*” com artigos e experiências de escolas da RME-BH e a participação na *IIIª Caminhada de apoio à luta contra a AIDS*.

O ano de 2007 é marcado pela reformulação do curso de formação em educação afetivo-sexual, a fim de se adequá-lo às especificidades dos/as profissionais e foram criadas duas novas frentes da política educacional: o Programa Escola Aberta (PEA) e o EJA-BH. Destaca-se a participação de educadores/as da RME-BH no XXXII Congresso Mineiro de Ginecologia e Obstetria no fórum: "Sexualidade dos/as Adolescentes para Educadores/as" e a representação política pedagógica no Consórcio Público para a Governança Metropolitana em parceria com a British Columbia University do Canadá e o Ministério das Cidades do Governo Federal Brasileiro. A temática era a educação não-sexista.

Inicia-se uma negociação intersetorial para a constituição de um fórum permanente de discussão na SMED-BH sobre a temática "Diversidade Sexual e Homofobia" e realiza-se o "*1º Seminário de Orientação Sexual e Identidade de Gênero - Educando para a diferença*", parceria entre as Secretarias Municipais de Educação de Belo Horizonte e de Contagem, a UFMG e representantes dos movimentos sociais de luta pela inclusão e cidadania LGBT's.

Em 2008, acontece o curso "*Educação sem Homofobia*" para a capacitação de professores/as das redes Municipais de Belo Horizonte e de Contagem, em parceria com a SECAD/MEC e o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT's da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (NuH/FAFICH/UFMG). Acontece, também, a organização, o planejamento e a realização da oficina "*Juventude fazendo Gênero*" para

jovens estudantes das escolas da Regional Barreiro, como parte do projeto dos Consórcios Públicos Mulheres das Gerais, uma parceria entre a Coordenadoria Municipal de Direitos da Mulher de Belo Horizonte (COMDIM-BH) e Coordenadoria Municipal da Juventude. Durante a oficina, ocorreu a sistematização e a produção de registro em vídeo de depoimentos dos/as jovens sobre a questão de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher. Verifica-se, também, a participação dos/das professores/as nos grupos de discussão coordenados pelo Grupo Gênero, Sexualidade e Sexo, da FaE/UFMG (GESS/FaE/UFMG).

A SMED-BH reestruturou, no início do ano 2009, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero de acordo com as novas diretrizes de educação daquela gestão. Continuaram as visitas às escolas para atender demandas de discussões sobre sexualidade e colher informações necessárias à reorganização do curso *Educação sem Homofobia*, em parceria com a UFMG e com a SECAD-MEC, preparado para o ano posterior.

De março a novembro do ano de 2010, aconteceu o curso *Educação sem Homofobia* para novas turmas de educadores/as municipais, desta vez com a participação de profissionais de outros municípios do estado de Minas Gerais. Ocorreram a organização do "2º Seminário de Orientação Sexual e Identidade de Gênero", no mês de agosto, o qual teve como público alvo os/as diretores/as das escolas e das gerências regionais de educação e o seminário de encerramento da segunda turma do curso *Educação sem Homofobia* em novembro. Aconteceu, também, a reestruturação do "Programa de Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação".

Em 2011, foi confeccionado um instrumento para a realização de um diagnóstico do perfil dos/as educandos/as nos espaços escolares do Ensino Fundamental e da EJA, em relação aos aspectos: etnia,

identidade de gênero e orientação sexual. A RME-BH participou na organização da I Conferência Municipal LGBT e realizou ciclos de debates sobre a temática do feminino e da discriminação social.

Com os/as educadores/as egressos/as dos cursos "*Educação sem Homofobia 1*" e "*Educação sem Homofobia 2*" foi criado, em 2012 um grupo de trabalho para trocar experiências sobre as temáticas diversidade sexual, preconceito e discriminação, homofobia e sexismo, construir coletivamente estratégias de intervenção nas escolas e, finalmente, escrever uma cartilha sobre "*Educação e Diversidade Sexual*". Realizaram-se ciclos de debates com educadores/as da EJA sobre as temáticas de Etnia, Gênero e Diversidade Sexual e foi lançado o curso "*Enfrentamento da Violência contra a Mulher*" em parceria com a COMDIM-BH, destinado aos/às profissionais da educação da RME-BH.

Realizou-se um seminário em parceria com a Secretaria Municipal Adjunta de Direitos de Cidadania de Belo Horizonte (SMADC-BH), intitulado "*Planejamento Estratégico em Direitos Humanos e Cultura de Paz*" para conselheiros/as municipais de educação, equipes de trabalho das GERED's, técnicos/as e monitores/as do Programa Saúde na Escola (PSE), do Programa Escola Integrada (PEI), do Programa Família Escola, gestores/as da SMED-BH e da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte (SMSA-BH). Continuaram o acompanhamento e a supervisão de projetos pedagógicos em escolas municipais sobre as temáticas: identidade de gênero e diversidade sexual.

Ainda em 2012, destacaram-se as seguintes atividades: (a) realização da 3ª edição do Ciclo de Debates para EJA sobre políticas públicas de enfrentamento do sexismo e da homofobia nas escolas; (b) aproximação e potencialização das ações regionais no trabalho pedagógico diário sobre a diversidade sexual no ambiente escolar; (c) participação nas ações do manifesto contra transfobia, ciclos de debates trans,

seminários estratégicos e rodas de conversa em parceria com o Centro de Referência pelos Direitos Humanos e Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais de Belo Horizonte (CRLGBT-BH).

Ocorreu, também, a criação do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (NUGDS/SMED-BH), o qual passou a coordenar oficialmente as ações de uma política educacional para a promoção da igualdade de gênero e sexo. O referido Núcleo ofertou oficinas sobre sexualidade para educadores/as, durante a Semana Nacional de Educação Infantil, apresentou artigos no "*Seminário Internacional Desfazendo Gênero*" na cidade de Natal-RN e no "*Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: desafios atuais do feminismo*", na cidade de Florianópolis-SC. Desenvolveu-se, ainda, o percurso museológico "*Histórias de Mulheres*" em parceria com museus da cidade e outras ações com o PSE. Foi ofertado o "*Laboratório de Aprendizagem: Educação e Diversidade*" para educadores/as do 3º Ciclo e elaborado o Manual de Orientação do uso do nome social na RME-BH em parceria com o CME-BH.

1.4- A Diversidade Sexual no Contexto Brasileiro

As constantes investidas contra a população LGBT's, atualmente, seriam um ponto de partida interessante para se começar uma reflexão sobre diversidade sexual no Brasil. Acompanhamos, via noticiários, agressões em espaços públicos, manifestações de preconceito e discriminação e, ainda, as ações protagonizadas por lideranças e parlamentares religiosos as quais combatem com ódio, violência e terror as ações promovidas pelos movimentos LGBT's e demais movimentos sociais que lutam pelo direito à dignidade e à liberdade de expressão. A disputa política no campo do sexo e da sexualidade é intensa.

Desde o início da década de 1980, a luta pelos direitos humanos de pessoas LGBT's tem se fortalecido no Brasil e em vários países do

mundo e, conseqüentemente, forçado o alargamento da pauta de reivindicações de direitos subjetivos necessários à vida na sociedade contemporânea. Trata-se de uma parcela da população brasileira que, além de lutar, como as outras minorias, pela efetivação de direitos sociais básicos, trava batalha específica pela efetivação dos direitos sexuais²⁷.

Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos. Uma vez que a saúde sexual é um direito fundamental, então a saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos e a sociedade desenvolvam uma sexualidade saudável, os direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades de todas as maneiras. Saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais (FURLANI, 2009, p. 302).

Os militantes pleiteiam, no Brasil e em diferentes países do mundo, políticas de reconhecimento dos direitos civis, sociais e políticos, concretizadas em ações de promoção e acesso à saúde e à justiça, bem como a inclusão, permanência e sucesso na educação, além de assistência social, trabalho, emprego, renda etc. Atuam na sensibilização e interpelação de órgãos estatais para a implementação de ações governamentais de inclusão social da população LGBT's. Conforme já dissemos anteriormente, a educação assume nesta luta um lugar estratégico, podendo interferir substancialmente no processo educacional de um país, na formação da consciência cidadã, que amplia o acesso aos direitos sociais e garante a equidade necessária para o desenvolvimento pleno e digno de todos/as.

²⁷ Elaborada durante o 13º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em 1997, em Valência-Espanha e revisada no 14º Congresso Mundial de Sexologia, em 1999, em Hong Kong-China, a Declaração dos Direitos Sexuais concerne a diversas identidades sexuais e pode ser enxergada enquanto um marco político no campo das lutas, reivindicações e busca por reconhecimento dos grupos e/ou sujeitos subordinados. São eles: (1) direito à liberdade sexual; (2) direito à autonomia sexual, à integridade sexual e à segurança do corpo sexual; (3) direito à privacidade sexual; (4) direito à justiça e equidade sexual; (5) direito ao prazer sexual; (6) direito à expressão sexual emocional; (7) direito à livre parceria sexual; (8) direito a fazer escolhas reprodutivas livres e responsáveis; (9) direito à informação baseada na investigação científica; (10) direito à educação sexual integral e (11) direito à atenção à saúde sexual.

Alguns avanços já são notados na sociedade brasileira como frutos oriundos dessa luta pela cidadania: (a) a retirada das homossexualidades do código de doenças pelo Conselho Federal de Medicina em 1985 (alguns anos antes de a Organização Mundial de Saúde fazer o mesmo); (b) a criação da Resolução nº 01 de 1999, pelo Conselho Federal de Psicologia, que estabeleceu “normas” de atuação para os/as psicólogos/as em relação à questão da orientação sexual. Determinou-se que nenhum/a desses/as profissionais pode exercer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, muito menos submeter qualquer pessoa a “tratamento de cura”, uma vez que a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão; (c) ampliação dos aparatos jurídicos que reconhecem e validam os relacionamentos homoafetivos²⁸ estáveis; dentre outros.

Em um contexto de enfrentamento ao processo discriminatório da população LGBT's, foi criado em 2004 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República o “Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à discriminação contra LGBT's e de Promoção da Cidadania Homossexual²⁹”. O referido programa destaca-se como uma importante política de inclusão social e

²⁸ A relação homossexual ou homoafetiva, marcada pela existência de um vínculo afetivo e amoroso e da qual decorre vida em comum e amparo recíproco, está regulamentada pelo ordenamento jurídico brasileiro no que diz respeito à união estável, partilha de bens, direitos sucessórios, entre outras diversas questões.

²⁹ Apresentamos os três principais eixos do Programa Brasil sem homofobia: “1) a inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais nas políticas públicas e estratégias do governo federal a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes ministérios e secretarias. 2) A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o governo brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento LGTB's em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta. 3) A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira” (BRASIL, 2004b, p. 11-12).

convoca diversas entidades governamentais federais, estaduais e municipais para a promoção do respeito à diversidade sexual e para o combate às várias formas de violação dos direitos humanos de pessoas LGBT's.

Dentre as ações do “Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à discriminação contra LGBT's e de Promoção da Cidadania Homossexual” merecem destaque a proposta de disseminação de informações sobre direitos e a promoção da autoestima sexual, por meio de ações educativas pautadas em valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual.

Nos últimos anos, foram produzidas pesquisas acadêmicas sobre a diversidade sexual, com destaque para o Programa Brasil Sem Homofobia.

Ao tomar por base os 1.213 títulos localizados pelo levantamento [realizado sobre a base de dados Win-isis] [...], foram encontrados 38 estudos voltados para a dimensão da incorporação da sexualidade e do gênero nas políticas educacionais. Foi na investigação mais recente, já referida, que pude constatar um crescimento fortemente localizado entre os anos 2007 e 2009. Ou seja, exatamente nesses últimos anos da década, a defesa e a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil passaram a despertar significativo interesse na produção acadêmica (VIANNA, 2012, p. 128).

A história de luta política do Movimento LGBT's provocou a implantação de políticas que visaram a ações de promoção da cidadania e dos direitos humanos e de combate à homofobia. O Governo Federal, ao acolher os resultados da I Conferência Nacional LGBT's³⁰, estabeleceu as diretrizes e medidas necessárias à transformação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT's em *Plano de Ação da Gestão Pública*. Fortaleceu, ainda, o Programa Brasil sem Homofobia, favoreceu a execução de diversas ações na área

³⁰ Realizada em Brasília, em 2008, a I Conferência Nacional LGBT, tendo como tema “Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros”.

educacional, financiou projetos de capacitação de professores/as e demais profissionais da educação e, ainda, implantou o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania da SECAD/MEC.

Merece destaque uma importante ação da SECAD/MEC que, em parceria com a UNESCO, lançou no ano de 2004, a *Coleção Educação para Todos*. Tal coleção objetivou divulgar textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos e pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais a fim de aprofundar o debate sobre questões colocadas para a educação brasileira em seu desafio de construir, na diversidade de seus sujeitos, uma educação de qualidade social para todos/as.

O volume que inaugura a coleção, intitulado *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea*, contextualiza o/a leitor/a sobre o início do momento atual vivido pela EJA no Brasil e no mundo. Merecem destaque os volumes *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*, que apresenta relatos e práticas de educadores/as de EJA, publicados originalmente na Revista Alfabetização e Cidadania da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB); *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* e *I Encontro Nacional de Alfabetização e Educação Popular*. Tais volumes dão subsídios para a compreensão do conceito, da importância e das perspectivas atuais da EJA que, inspirada nos princípios de Paulo Freire, desenvolvem práticas comprometidas com os processos de construção da participação social e comunitária ativa e da cidadania plena dos/as educandos/as sempre buscando o reconhecimento dos sujeitos.

Os volumes dedicados às metodologias de alfabetização e avaliação no *Programa Brasil Alfabetizado* também são de grande relevância. Tal material contribui para o aprofundamento das discussões, bem como para o fortalecimento do campo da EJA, contudo, mesmo não sendo,

diretamente, objeto das reflexões apresentadas, confirma o *silêncio* acerca de várias especificidades dos/as educandos/as dessa modalidade educativa. Compreendendo que tais textos foram, na sua maioria, republicações de outras conceituadas fontes, fica nítida a frágil articulação dos estudos e pesquisas em EJA com as temáticas da diversidade e da diferença, o que fortalece nossa segurança na relevância da pesquisa que desenvolvemos.

Ao analisar essa coleção, verifica-se que o material presta uma contribuição significativa para os campos da EJA e da Diversidade. O volume intitulado *Educação como Exercício da Diversidade* traz artigos que foram apresentados nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e publicados na Revista Brasileira de Educação, da mesma associação. Há, no entanto, um trabalho que trata da temática da diversidade sexual. Trata-se do artigo *Revisitando o passado e construindo o presente: o Movimento Gay como espaço educativo*, no qual Ferrari (2007) focaliza a luta de um movimento em defesa da visibilidade, das novas formas de conhecimento, da cidadania plena e da efetivação dos direitos civis da população LGBT's.

O texto realça o enfrentamento das ações de violência, exposição, vergonha, silêncio, repressão, censura, discriminação e preconceito e utiliza estratégias que nos permitem enxergar os processos históricos de desconstrução dos parâmetros, tabus e conceitos que operavam e ainda operam, enquanto forma de controle social e dominação da sexualidade, sobretudo as práticas homoeróticas. Destaca, ainda, o valor que os movimentos *gays* dão à educação, trabalha teoricamente os conceitos de identidade e intimidade, mostra como, no presente, se articulam o público e o privado a partir de vivências e experiências do passado. Afirma sobre a necessidade de desafiarmos a “ordem estabelecida”, de forma a lutar por uma sociedade desprovida de julgamentos desiguais, preconceitos e discriminações.

As temáticas sexualidade e diversidade sexual reaparecem no volume *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Evidenciando intimidade com o campo e solidez nos argumentos, os vinte autores dos dezesseis textos fornecem elementos para a compreensão dos fatores históricos e sociais constitutivos das identidades sexuais e de gênero dos sujeitos.

Verificamos que somente um dos textos faz menção à EJA: *Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo*, de Antônio Carlos Egypto. O artigo apresenta o registro de um projeto desenvolvido durante os anos de 2003 e 2004, com 2.310 educadores/as e aproximadamente 100 mil estudantes, de todos os níveis e modalidades, matriculados/as nas 1.113 instituições (escolas e creches) do município de São Paulo. Esse trabalho buscou discutir sobre a sexualidade, os preconceitos, os tabus, as emoções e as questões sócio-político-culturais que permeiam o tema, de forma a proporcionar aos educandos e às educandas a oportunidade de refletir sobre os valores e a vivência da sexualidade com maiores possibilidades de segurança, de prazer, de amor e do exercício de liberdade com responsabilidade.

Sabendo que “quem escreve o faz de um determinado lugar”, buscamos saber de “que lugar” falam os/as autores/as da obra *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*, afinal como é possível à EJA, modalidade educativa em que se encontram os/as educandos/as jovens, adultos/as e idosos/as, estar *invisível* em reflexões que pretendem *problematizar a homofobia nas escolas*? Ao analisar a formação e atuação dos/as autores/as que produziram os referidos artigos, chamou-nos a atenção o fato de haver a predominância da área da Saúde sobre a da Educação. Um número significativo de psicólogos e sociólogos e nenhum/a com a formação em Pedagogia ou Normal Superior ou outras disciplinas. Também não há

nenhuma menção sobre possuírem formação ou atuação na área ou modalidade EJA.

Com o objetivo de propor diretrizes para a implantação de políticas públicas para a promoção da cidadania e direitos humanos da população LGBT's, realizou-se, em Brasília, no ano de 2008, a I Conferência Nacional de Direitos Humanos e Políticos de LGBT's.

Sobre as recomendações da Conferência, na seção que trata da educação, destacamos: (a) a inclusão das pessoas LGBT's em programas de alfabetização; (b) o fomento e apoio a cursos de pós-graduação sobre diversidade sexual em parceria com as universidades públicas para a formação de professores/as, gestores/as e profissionais que atuam nas diferentes áreas de gestão pública; (c) a criação de um programa de bolsas de estudos que incentive a qualificação ou educação profissional de travestis e transexuais em diversas áreas; e (d) a inclusão da temática das famílias compostas por pessoas do segmento LGBT's em livros didáticos.

No mês de maio de 2009 ocorreu o lançamento do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT's. Os dados desse plano revelam que as taxas de analfabetismo e a baixa escolarização das pessoas dessa população são inquietantes. Segundo o Guia de Prevenção das DST/AIDS e Cidadania para Homossexuais/Secretaria de Políticas de Saúde, as travestis, de uma forma geral, possuem baixa escolaridade, visto que os processos de hormonização e/ou aplicação de silicone nos corpos, para torná-los mais femininos, iniciam-se ainda na adolescência, fase da vida em que tais jovens não conseguem suportar as chacotas e/ou violências produzidas no ambiente escolar. Esse fato é determinante para o abandono dos estudos muito cedo, o que ocasiona baixa ou nenhuma qualificação educacional e profissional dessas travestis (BRASIL, 2002).

As grandes dificuldades de consolidação de políticas educacionais de acesso e permanência dessas pessoas nas escolas, também estão destacadas no referido plano. Muitos são os relatos nos quais homossexuais, transexuais e travestis afirmam que são hostilizados nos espaços escolares, sobretudo nos momentos e locais em que os/as educadores/as não estão presentes: recreio, pátio e banheiros. Tais constatações justificaram a realização desta pesquisa de doutorado que se propôs a articular a EJA e a Diversidade Sexual na perspectiva do combate à homofobia e do direito à educação.

CAPÍTULO 2

O PERCURSO, OS CENÁRIOS E AS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Para compreender e explicar os modos como os/as educandos/as e educadores/as da EJA constroem e significam as relações sociais a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT's na EJA da RME-BH, desenhamos um percurso metodológico que possibilitasse coletar os dados necessários para buscar respostas a indagações primeiras: (a) quais são as destabilizações causadas pela presença de uma pessoa pertencente ao segmento LGBT's na EJA? (b) quando se aborda a questão da sexualidade na escola, como a diversidade sexual é vista? (c) Os modelos e as práticas vigentes na EJA contribuem para a construção de uma escola e uma sociedade democráticas, em que sejam reconhecidos os direitos das pessoas LGBT's? (d) Os/as profissionais da educação têm facilidades ou dificuldades de acolher a diversidade sexual na perspectiva anti-homofóbica³¹ em suas salas de aula? (e) Frente às situações de discriminação, preconceitos sexuais e homofobia, qual é a postura dos/as educadores/as? (e) Quais são as condições criadas para que todos/as os/as educandos/as permaneçam no processo de escolarização exercitando seu direito à educação e à socialização? (f) Quais são as ações de formação existentes para ajudar os/as educadores/as a conduzir as práticas educativas relativas à questão da diversidade sexual em sala de aula?

Para nos ajudar a refletir sobre essas questões, apresentamos a seguir dois trechos, resultados de uma pesquisa sobre percepção de docentes a respeito das temáticas gênero, sexualidade e homofobia na escola após participarem de processos de formação docente continuada sobre diversidade sexual. O primeiro trecho diz respeito a um grupo de

³¹ Utilizamos nesta tese os termos “anti-homofobia”, “anti-homofóbica” e “anti-homofóbico” como sinônimos de “combate à homofobia”, numa perspectiva/atitude de busca da dignidade e cidadania das pessoas LGBT's.

docentes que não conseguiu avançar na perspectiva da Pedagogia do Acolhimento:

A partir das análises realizadas até aqui, é possível dizer que os/as professores/as cuja construção da experiência social em diversidade sexual apresenta mais continuidades do que superações não chegaram a ressignificar suas percepções sobre sexualidade, sendo muito difícil para eles/as distanciarem-se dos padrões de pensamento ligados à heteronormatividade. Nota-se que não lhes foi possível desprender-se da ideia de homossexualidade como problema individual do/a aluno/a; em decorrência disso, não foram apresentadas por eles/as práticas docentes em prol do acolhimento da diversidade sexual na escola (RIZZATO, 2013, p. 182).

O segundo trecho é sobre um grupo de docentes que conseguiu avanços importantíssimos do ponto de vista da Pedagogia do Acolhimento:

No caso desses/as professores/as, a empatia com alunos/as tidos/as como homossexuais representa ponto-chave na construção de uma experiência social marcada por superações. Entretanto, foi a incorporação dessa empatia em suas reflexões sobre diversidade sexual que realmente fez diferença e contribuiu para ampliar suas percepções sobre homofobia na escola. Não bastou apenas possuir a vivência de empatia com aluno/as homossexuais; o diferencial foi incorporar na reflexão o diálogo com uma vivência real e empática com outras orientações sexuais que não a heterossexual. [...] (RIZZATO, 2013, p. 188).

Diante das questões levantadas, das duas situações representando posturas e práticas docentes distintas, das justificativas que apresentamos no tópico “APRESENTAÇÃO”, supomos que, dependendo da forma pela qual a educação, sobretudo a EJA, estrutura-se, organiza-se e desenvolve-se, contribui para a manutenção ou não das hierarquias sexuais. Assim, da articulação entre a pesquisa de campo e as leituras de diversos autores, construímos a hipótese de o preconceito sexual e a homofobia não serem impeditivos, apenas da efetivação do direito à livre orientação sexual, mas também do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas.

Realizamos uma revisão bibliográfica sobre os estudos e as pesquisas produzidos no campo da EJA, nos estudos sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual, movimentos LGBT's e *Teoria Queer*, identidade, diferença e diversidade cultural na educação, bem como consultas ao

acervo histórico e documental da SMED-BH, do CME-BH e de escolas municipais pesquisadas. Destacamos os acessos ao blog “*Educação afetivo-sexual*” da SMED-BH, ao Parecer 052/2008 e à Resolução 002/2008, que “Dispõem sobre os parâmetros para a Inclusão do Nome Social de Travestis e Transexuais nos Registros Escolares das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH)”.

FIGURA 01: Abertura do II Fórum Regional de Diversidade Sexual em Belo Horizonte, no ano de 2015



Fonte: Acervo da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH”³² – 2015.

Registramos as observações, gravamos cenas, narrativas, depoimentos e testemunhos em atividades das quais participamos: seminários e eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de Belo Horizonte (SMDHC-BH), CRLGBT-BH, NuH/UFMG, pela Associação das Travestis e Transexuais de Minas Gerais (ASSTRAV-MG), pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil

³² Esse foi o título da pesquisa da qual originou esta tese.

(ANTRA), pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLBTT) e pelo CELLOS.

Acompanhamos, ainda, duas atividades da igreja inclusiva Cristã Contemporânea para buscar uma aproximação maior com as especificidades das discussões e lutas da população pertencente aos segmentos LGBT's. Nessas atividades, recolhemos, sempre que possível, cartilhas, guias, orientações e demais documentos que tratavam dos direitos humanos, da cidadania, do enfrentamento ao preconceito e da discriminação em relação à orientação sexual e à identidade de gênero.

Tomando os cuidados necessários com os meios de se coletar as informações e os fatos vividos pelos atores humanos, utilizamos também entrevistas semiestruturadas. Acreditamos que tal procedimento possibilita enumerar, de forma mais abrangente e direta, as questões que queremos abordar no campo.

Parga Nina (1984) define entrevista semiestruturada como “*conversa com finalidade*”, na qual o roteiro serve de orientação para o/a pesquisador/a e não de cerceamento da fala dos/as entrevistados/as. Tais entrevistas perseguem vários objetivos: (a) a descrição do caso individual, (b) a compreensão das especificidades culturais mais profundas dos grupos e (c) a comparabilidade de diversos casos. Segundo Flick & Netz (2004), a entrevista semiestruturada foi desenvolvida a partir de uma crítica das situações de entrevistas padronizadas. Já em Minayo (1999) encontramos

que a entrevista oferece a seguinte classificação: (a) sondagem de opinião, elaborada mediante questionário totalmente estruturado, onde a escolha de informante está condicionada pela multiplicidade de respostas apresentadas pelo entrevistador; (b) entrevista semiestruturada que combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador (MINAYO, 1999, p. 121).

Durante o ano de 2015 entrevistamos sete pessoas: duas estudantes, um professor e uma professora, uma coordenadora pedagógica, uma

diretora de escola e uma gestora. Além desses sete entrevistados, contamos com a fala de um estudante da disciplina Paulo Freire, no PPGE/FaE/UFMG, em 2014. Foram, aproximadamente, dez horas de gravação que produziram, após a transcrição, mais de cento e dez páginas. Os/as participantes tiveram acesso à transcrição de suas falas e aprovaram o conteúdo transcrito. Somente após a aprovação, tais informações foram tomadas enquanto dados, nesta tese.

Verificamos que as análises das entrevistas ajudaram a confrontar as visões que os diferentes sujeitos têm acerca das temáticas relacionadas ao sexo, à sexualidade e à diversidade sexual, sejam em suas famílias, demais relações sociais e na escola. Foi possível, ainda, comparar como os/as pesquisados/as posicionam-se sobre a presença de colegas LGBT's na sala de aula e/ou na escola.

Utilizamos, também, um questionário (ANEXO 1) para coletar dados em uma das instituições pesquisadas: a EMLBR. Construimos um questionário com quarenta e quatro questões, as quais pudessem nos ajudar a verificar em que medida os/as educandos/as e educadores/as acolhem a cultura dos direitos humanos e as temáticas dos direitos sexuais e da diversidade sexual ou resistem a elas. Pensávamos descrever e analisar os tipos de relações interpessoais estabelecidas entre os/as educandos/as e educadores/as da EJA, a partir de suas experiências e vivências no cotidiano escolar, familiar e ciclo de amizades.

Realizamos o primeiro pré-teste do questionário com dez pessoas das nossas relações de trabalho que, primeiramente, responderam aos convites feitos aleatoriamente. Ao analisar as respostas obtidas nos questionários recolhidos, excluimos algumas questões, incluimos e reordenamos outras. As alternativas também foram reorganizadas ao nosso olhar, partindo das respostas mais simples para as mais complexas.

Após essa etapa, realizamos o segundo pré-teste com uma professora e um estudante da EMLBR, na primeira semana de agosto do ano de 2015, para verificar, dessa vez, se as questões estavam com conteúdo e linguagem compatíveis com a realidade das pessoas daquele contexto pesquisado. Novas alterações foram feitas e chegamos à versão final do questionário, que foi aplicado, pelo/as professor/as e pela coordenadora pedagógica, entre os dias 17 de agosto e 18 de setembro, do mesmo ano, para estudantes, professores/as e funcionários/as da EMLBR.

Foram recolhidos 106 questionários. Catorze instrumentos foram descartados por: (a) não estarem com a questão de número 01 assinalada, o que não permitiu identificar o segmento do entrevistado; (b) estar com mais de quatro questões “em branco”, entre as questões 02 e 08, o que não possibilitou identificar o tempo na escola, a idade, raça/cor, gênero/sexo, religião e relação com o mundo do trabalho e, ainda, (c) estar com menos de 70% do questionário preenchido. Entendemos que a ausência de tais informações poderia comprometer a interpretação das demais questões investigadas. Assim, compõem nossa base de dados oitenta questionários respondidos por estudantes, nove por professores/as e três por funcionários/as. No entanto, os questionários respondidos pelos/as professores/as e funcionários/as não foram utilizados nesta tese.

Neste momento é importante também ressaltar como foram organizados matematicamente os dados coletados com o questionário. Na maioria das perguntas houve um grande conjunto de respostas. Assim, se na apresentação numérica desses dados fosse colocado o percentual de cada resposta, teríamos uma grande lista de categorias que talvez dissesse pouca coisa, uma vez que a porcentagem ficaria distribuída de forma muito fragmentada e diluída. Diante disso, a estratégia utilizada foi a de agrupar as respostas que estavam muito próximas umas das outras. Dessa forma, mesmo no caso daquelas perguntas que geraram

um grande número de respostas distintas foi possível agrupá-las em torno de cinco grupos, o que possibilitou certo equilíbrio na apresentação dos percentuais.

Os processos enunciados já revelaram que realizamos uma pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Acreditamos que tais escolhas metodológicas se complementam e foram se apresentando enquanto possibilidade de construção de uma circunspecta articulação teórico-metodológica. Sabemos que a eleição de um determinado caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que se adota (LOURO, 2007) e uma abordagem qualitativa partilha o pressuposto de que uma investigação de fenômenos humanos (muitas vezes impregnados de razão, liberdade e vontade) está possuída de características exclusivas.

A professora Guacira Lopes Louro, em sua discussão acerca das afinidades políticas e das tensões teórico-metodológicas que circundam as pesquisas sobre gênero e sexualidade, alerta-nos sobre a importância de se considerar a pluralidade de práticas pedagógicas, a diversidade teórica e metodológica, bem como os diversos conceitos existentes entre aqueles/as que se dedicam a tais estudos, ainda que haja afinidade política entre eles/as.

Concebemos a análise dos dados como uma das etapas mais importantes deste processo de investigação, pois acreditamos que “é na análise e interpretação do material coletado que se podem aferir os resultados da pesquisa e avaliar o avanço que ela representou para o crescimento científico da área” (SEVERINO, 2007, p. 223).

Analizamos as transcrições das entrevistas, as tabelas e os gráficos (gerados a partir da tabulação das respostas dos questionários aplicados), os registros das observações e os documentos seguros de que

A análise de conteúdo é uma modalidade de interpretação que, apoiando-se em diferentes orientações filosóficas, propõe

formas de análise fundamentadas nas diversas teorias linguísticas, na semiótica, na hermenêutica, no estruturalismo, no pós-estruturalismo, no interacionismo e na análise da conversação, a fim de se extrair significados expressos ou latentes de um texto. Há muitas formas de se analisar um documento e uma multiplicidade de técnicas disponíveis, dependendo da opção do investigador e dos objetivos da pesquisa (CHIZZOTTI, 2013, p. 113).

Perseguimos, com afinco, o propósito de contribuir para o avanço das reflexões sobre as especificidades, identidades, diversidades e diferenças culturais do público da EJA e fornecer elementos para a promoção de uma ação pedagógica de reconhecimento da diferença, dos direitos humanos subjetivos, da promoção da cidadania e da igualdade. Buscamos extrair os significados e os significantes explícitos e não explícitos nas informações e nos dados coletados.

2.1 – O processo de definição das instituições

Após receber a autorização da secretária municipal de educação, iniciamos o processo exploratório dentro da RME-BH, entramos em contato, a princípio, com dois núcleos da GCPF/SMED-BH daquela secretaria: o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/SMED-BH) e o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS/SMED-BH).

Nessa fase, apresentamos a proposta da pesquisa e buscamos dos/das integrantes dos referidos núcleos informações sobre as ações que buscam instituir e promover a igualdade de gênero e diversidade sexual, empreendidas pela gestão municipal, nas turmas de EJA das escolas da RME-BH. Interessava-nos saber as orientações que a SMED-BH dava às instituições e aos/às seus/suas profissionais para que esses/as pudessem desenvolver trabalhos que abordavam a sexualidade, que enfrentavam as situações de preconceito sexual e homofobia, que promoviam a igualdade entre os gêneros e que mediavam as relações sociais na escola a partir da presença de estudantes LGBT's, auto-declarados, ou não.

Procuramos pessoas que atuavam, diretamente, com a docência e com a gestão da EJA e consultamos sobre aquele momento, sobre as especificidades e demandas do público atendido, bem como as políticas pedagógicas em desenvolvimento. Nas oportunidades, apresentávamos as intenções de nossa pesquisa.

Atendendo a um convite do NEJA/SMED-BH, participamos de um encontro de formação da equipe de monitoramento da EJA, da RME-BH. Segundo a coordenadora do referido Núcleo, aquele coletivo demandava algumas reflexões sobre os rumos da atual política educacional para as pessoas jovens e adultas da capital: a SMED-BH comemorava o recebimento do selo “*Município Livre do Analfabetismo*”, do MEC, todavia, a gestão reconhecia os dados relativos ao analfabetismo funcional e à baixa escolaridade entre os/as adolescentes e jovens, os/as quais são, na maioria dos casos, frutos do insucesso da escolarização “regular”. Buscava, ainda, compreender as razões pelas quais, mesmo diante da mobilização feita pelo poder público, uma parcela da população não acessa as escolas e turmas de EJA para se escolarizar.

Tais questões ratificavam a necessidade de se compreender melhor as especificidades do público atendido e, assim, ofertar a modalidade com formatos que possibilitassem a permanência e o sucesso dos/as estudantes no território escolar; reforçavam o caminho longo a ser percorrido pelos/as educadores/as, gestores/as e formuladores/as de políticas públicas de EJA para incorporar a concepção de uma educação emancipatória. Os conceitos da educação compensatória, seus princípios, valores e justificativas precisaram ser retomados no referido Encontro de Formação da equipe gestora, bem como os efeitos da mesma sobre os sujeitos que a frequentam.

Ao final, pudemos socializar nosso projeto de pesquisa e solicitar indicações de escolas da RME-BH as quais possuíssem trabalhos

pedagógicos que dialogassem com o nosso objeto: as temáticas sexo e sexualidade na perspectiva anti-homofóbica. Foram sugeridas diversas escolas municipais e, das experiências apresentadas, as que nos deixaram mais entusiasmados foram a da Escola Municipal José Leonardo da Silva³³ (EMJLS), na Regional Pampulha, a qual atendia, majoritariamente, mulheres e travestis, profissionais do sexo; e a da EMLBR, conhecida na Regional Venda Nova por seu trabalho diferenciado com a temática da sexualidade e diversidade sexual, bem como pela acolhida a estudantes homossexuais. Anotamos os contatos dos/as responsáveis pelo monitoramento da EJA das duas regionais em questão para contato posterior.

Agendamos um encontro com o acompanhante da EJA da Regional Venda Nova, Romualdo Roza³⁴, para que ele nos falasse mais sobre as razões de o mesmo ter indicado a EMLBR. Ele contou que o trabalho com a temática da sexualidade na EMLBR começou em 2007, principalmente com letras de músicas, a partir da iniciativa de uma professora de Língua Portuguesa, muito comprometida com a escola e com a comunidade. Também participaram do projeto a professora de Ciências, que fazia uma abordagem mais biológica e de cuidados com a saúde e o enfermeiro da Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro em que a escola está localizada. Além das exposições de culminância, os/as estudantes produziam um memorial, no qual buscavam dialogar com questões relativas às suas identidades sexuais.

Foi um projeto iniciado no turno da tarde da escola com os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Tal projeto se expandiu para a EJA, no noturno, a partir do ano em que a professora

³³ Homenagem à José Leonardo da Silva, 22 anos, vítima de crime homofóbico. Assassinado por cerca de oito pessoas, por espancamento e pedradas na cabeça, em Camaçari, Bahia. Ele andava abraçado com seu irmão gêmeo e os agressores pensaram que eles fossem um casal homossexual.

³⁴ É professor de Língua Portuguesa da RME-BH, poeta, e, em 2015, atuava como acompanhante pedagógico da EJA na Regional Venda Nova, auxiliando escolas de EJA na implementação e no desenvolvimento da política de EJA da SMED-BH.

idealizadora do projeto assumiu a coordenação pedagógica e quando ocorreu também o remanejamento dos/as estudantes com mais de quinze anos de idade para o noturno.

A outra razão para tal indicação foi que, segundo ele, nos últimos três ou quatro anos, na EJA, percebeu-se que o número de estudantes “assumidamente” homossexuais cresceu. Naquele ano de 2014, eram mais de vinte. Na opinião dele, os elementos que aquela escola apresentava, à primeira vista, poderiam contribuir no perseguimento dos objetivos da pesquisa. Pedimos a ele que nos ajudasse na aproximação com a EMLBR.

O passo seguinte foi agendar com a professora Rosane Pires, acompanhante da EJA da Regional Pampulha, para que pudéssemos conhecer mais sobre a experiência da turma de EJA-Externa da EMJLS. Ela nos contou que, a partir da provocação feita pelos servidores do Centro de Referência Especializado de Assistência Social da Regional Pampulha (CREAS-P), a Gerência Regional de Educação Pampulha (GERED-P) integrou um grupo intersetorial de promoção à saúde e à cidadania, o qual faria abordagens às mulheres e às travestis que “faziam ponto” e/ou se prostituíam na região próxima à Lagoa da Pampulha, entre as Ruas Montese, Teles de Meneses, Monte Cassino e a Avenida Pedro I, conhecida como Quadrilátero do Bairro Santa Branca. Segundo ela, apesar dos diferentes objetivos perseguidos pelos/as integrantes da ação intersetorial, foi muito importante para a GERED-P a identificação dessa demanda por escolarização, visto que a aproximação já construída pelos/as outros/as parceiros/as permitira a aproximação daquelas pessoas que, dificilmente, demandariam pelo direito à educação.

Falou-nos em linhas gerais sobre o significado da abertura dessa turma, composta por quinze educandas, oito mulheres e sete travestis, no cenário de ampliação do atendimento à educação de todas as

peças jovens e adultas. Ressaltou o quanto essa experiência poderia contribuir, sobretudo no exercício da flexibilidade dos tempos, espaços e práticas pedagógicas, na construção de outras possibilidades que, de fato, reconhecessem as especificidades dos diversos grupos sociais.

Saimos do encontro com muitas informações sobre a EMJLS, os/as professores/as que atuaram e atuavam na referida turma e com a certeza de que essa experiência representava um avanço para o campo da EJA e, por isso, precisaria ser registrada. E, quando isso ocorresse, a professora Rosane Pires seria uma importante fonte para a coleta de informações que poderiam trazer dados muito significativos.

Escolhemos, para estudar a diversidade sexual na EJA, duas experiências exitosas: a EJA da EMLBR e a turma de EJA-Externa da EMJLS. Justificam essa escolha a intenção de contribuir com a realidade de outras escolas, sobretudo as da RME-BH, para que melhorem seus processos de acolhida e inclusão das pessoas pertencentes à população LGBT's.

Realizamos entrevistas e aplicamos questionários na EMLBR pelo fato de essa instituição desenvolver uma experiência significativa de trabalho pedagógico no campo da sexualidade. Este estabelecimento, realiza, desde o ano de 2007, um projeto sobre diversidade sexual com foco nas questões da orientação sexual e da identidade de gênero. O resultado desse projeto foi o surgimento de um ambiente escolar mais acolhedor e um movimento em que alguns/mas estudantes passaram a assumir e publicizar orientação sexual homossexual. Eram vinte e três no primeiro semestre de 2014.

Outro fato que nos chamou a atenção foi que alguns/mas professores/as da EMLBR participaram do curso *Educação Sem Homofobia* promovido pelo MEC e SMED-BH e ofertado pela UFMG; e durante o movimento de visita às instituições para a escolha dos

“casos” que comporiam a base para esta pesquisa, tais profissionais afirmavam que o referido curso fora um diferencial em suas vidas profissionais.

Correndo o risco de sermos redundantes, afirmamos que uma das primeiras intenções desta pesquisa foi pensar e construir uma leitura sobre as dinâmicas alteradas nas turmas de EJA na RME-BH. Uma rede de educação que vem, ao longo dos últimos anos, passando por processos de regulamentação, alternância do público atendido, construção de formatos de atendimento os quais se modificam em virtude da demanda³⁵.

2.2 – O percurso da pesquisa na EMLBR

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG), entramos em contato com o professor Romualdo Roza e pedimos para que ele conversasse e agendasse com a direção da escola EMLBR, a fim de que pudéssemos apresentar o projeto de pesquisa.

Quando chegamos à EMLBR, em função do contato prévio feito pelo professor Romualdo Roza, a diretora Anyky³⁶ já sabia, em linhas gerais, dos objetivos da nossa pesquisa. Após nossa apresentação, ela concordou, prontamente, com a realização da pesquisa na Escola, nas turmas de EJA que eram todas internas e no noturno.

³⁵ Nessa trajetória dentro da RME-BH, deparamos com situações curiosas de escolas que traçaram um perfil de um público ao qual gostariam de atender, enquanto que sempre acreditamos que o movimento precisa ser inverso: a função da escola é atender à demanda que existe. Manifesta ou não!

³⁶ Homenagem à Anyky Lima – Presidente do Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Minas Gerais, costureira de 60 anos, travesti, que saiu da curva das estatísticas e se tornou idosa em um país onde a expectativa de vida de uma travesti ou transexual é de 35 anos. Resistiu durante o período da ditadura militar e se prostituiu até os 50 anos. Dedicou-se a dar palestras, lutar pelos direitos LGBT e orientar as trans que alugam quartos em sua pensão, que não é prostíbulo, em Belo Horizonte. Seis jovens dividem o teto com Anyky, que se vê responsável por dar dicas às mais jovens, que incluem guardar dinheiro, ir ao médico e contribuir com a Previdência Social para garantir uma aposentadoria no futuro.

Ao final do encontro, entregamos a ela uma cópia do projeto e solicitamos uma autorização, por escrito, para realizar a coleta de dados. Naquele mesmo dia, agendamos uma conversa com a coordenadora pedagógica para a semana seguinte.

A EMLBR está localizada no bairro Jardim dos Comerciários, bairro popular, com áreas bastante vulneráveis, na Regional Venda Nova, região norte da capital. Inaugurada em 21/10/1986, atende a, aproximadamente, mil estudantes no Ensino Fundamental e EJA, além de outras quatrocentas crianças na Educação Infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) vinculada à escola.

No dia e hora marcados, chegamos à EMLBR para o encontro com a coordenadora pedagógica da EJA. Como ela era professora naquela escola também no turno da tarde, pediu que fizéssemos a conversa entre os turnos. Quando entramos na sala, ela nos convidou para um café e seguimos para o refeitório, local onde já estavam também outros/as profissionais. Verificamos que, além da coordenadora, estava outra professora já nossa conhecida por participações nos fóruns de EJA e outros movimentos. Fomos apresentados aos/às demais, participamos do lanche e a conversa fluiu, naturalmente, tendo como tema a diversidade sexual. As pessoas presentes naquele momento repetiam: “aqui tem demais”.

Terminamos o lanche, voltamos para a sala da coordenação e pudemos fazer a apresentação do projeto. Entregamos uma cópia do mesmo a ela e solicitamos a contribuição dela na disponibilização, na medida do possível, de materiais didáticos e pedagógicos, assim como todo e qualquer registro que nos possibilitasse: (a) conhecer, compreender, registrar e analisar experiências pedagógicas sobre a temática LGBT's desenvolvidas pelos/as educadores/as daquela escola; (b) inventariar e analisar as práticas educativas desenvolvidas na EMLBR voltadas à

promoção de uma cultura de reconhecimento da diversidade sexual e, por fim, (c) interpretar, analisar e comparar as representações sobre sexo, sexualidade e diversidade sexual presentes nos documentos escolares. De pronto, ela assumiu que os registros eram uma fragilidade da coordenação, mas que faria o possível para reunir o material solicitado. Em função de outras agendas, marcamos o encontro com o coletivo de professores/as para quinze dias depois.

Realizamos a explanação do projeto para o coletivo de professores/as, no dia marcado, às dezoito horas, horário de planejamento do noturno. Havia apenas um professor homem naquele grupo de nove profissionais. Ao término da nossa apresentação, esclarecemos as questões relativas ao projeto e à realização da pesquisa e percebemos que o tema “EJA e Diversidade Sexual” instigou bastante. Uma professora disse que tinha curiosidade em saber por que tem muitos/as estudantes homossexuais naquela escola. Outra afirmou que não se tratava de um fenômeno na EMLBR, mas na região. Segundo ela, no bairro havia muitas travestis e já havia encontrado diferentes tipos em seus deslocamentos para entrar e/ou sair da escola e do bairro.

Dialogamos com as questões apresentadas, entretanto, esclarecemos que se tratava de uma pesquisa inicial e que o nosso estudo ainda não nos permitia responder. Contudo, algumas questões já nos desafiavam: (a) será que a forma como a EMLBR lida com a diversidade sexual é o que garante que as pessoas pertencentes ao segmento LGBT's se matriculem e permaneçam na EMLBR?; (b) Ao se sentirem acolhidos/as e reconhecidos/as, essas pessoas, além de permanecerem, não provocam os/as colegas de suas redes de relacionamentos a procurarem essa escola?; (c) Quais são os motivos, as razões, as perspectivas e os elementos concretos que possibilitam o acesso e garantem a permanência desse público na EJA da EMLBR?; e (d) A cultura de acolhimento à diferença já está consolidada na escola como um todo ou ainda está limitada a algumas pessoas, alguns projetos ou

marcas no calendário?

Nesse encontro, também foi possível identificar se havia alguma restrição de algum/a profissional em relação à realização da pesquisa e solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma vez que pretendíamos realizar observações de momentos diversos do cotidiano da escola, nos quais aquele grupo de profissionais estaria, direta ou indiretamente, envolvido. A adesão foi total e irrestrita.

Passada essa etapa, realizamos a aproximação com as pessoas das escolas. Empreendemos visitas que aconteceram, intencionalmente, de maneira irregular: algumas agendadas, outras não; em alguns momentos semanalmente, em outros quinzenalmente e houve, ainda, ocorrências de duas ou três vezes, na mesma semana, para recolher documentos, conversar com os/as profissionais, observar momentos coletivos (entrada, aulas em sala, recreio, merenda, aulas de Arte, aulas de Educação Física, reuniões, atividades na biblioteca etc.). Esse movimento durou todo o segundo semestre do ano de 2014 e início do primeiro semestre de 2015.

A partir das nossas observações e das indicações da direção e da coordenação pedagógica, elencamos alguns/mas professores/as e estudantes do segmento LGBT's ou não, os/as quais, em função de suas experiências de vida, das relações sociais construídas e vividas na escola e da forma como verbalizavam suas opiniões acerca das dimensões da vida adulta, seriam convidados/as para a entrevista.

A professora Luma³⁷ foi a primeira a ser abordada e a aceitar o convite para conceder a entrevista. Ela não quis informar a idade, declarou-se

³⁷ Homenagem à Luma Nogueira – Professora universitária da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e primeira travesti com título de doutora do Brasil. Foi cotada para ser reitora da sua universidade e é referência nacional no ensino de biologia.

negra e disse que trabalhava na RME-BH havia quatro anos. Em todos os anos, na docência com jovens e adultos/as: no primeiro foi na EJA, como alfabetizadora numa turma de adultos/as e idosos/as; nos dois anos seguintes, assumira o trabalho com os jovens, no Programa Floração³⁸ e, desde o início do ano de 2015, atuava em uma turma de EJA Juvenil³⁹.

A entrevista aconteceu no dia 15 de maio de 2015, em sua sala de aula, após o término das aulas do segundo turno. Ela também é professora de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental. O depoimento da professora Luma foi muito importante para compreendermos os processos de construção das relações construídas no cotidiano da sala de aula e demais espaços da escola, bem como a quebra do silenciamento frente às tensões motivadas por preconceito, discriminação ou homofobia. Ela narrou as estratégias pedagógicas que elaborava para introduzir e discutir com os/as estudantes.

A segunda entrevista foi realizada no dia 22 de maio de 2015, com a diretora da EMLBR, Anyky de quarenta e seis anos, de origem cigana, trabalhava e morava na comunidade havia mais de vinte anos. É professora de Português, mas já atuara na Coordenação Pedagógica e estava no quarto mandato na direção da escola. Muito simpática, acolhedora, prestativa e disponível, possuía uma relação totalmente amistosa e bastante fraterna com estudantes, funcionários/as, professores/as e demais pessoas da comunidade escolar. Conhece todas as pessoas pelos nomes e mencionava membros das famílias desses que já estudaram ou trabalharam na escola. Sabemos que as escolas

em sua maioria, não conseguem dialogar com os saberes populares. [...] Que função ela vem exercendo para atrair jovens, adultos e idosos para si? Por

³⁸ Programa de Correção de Fluxo Escolar, desenvolvido na RME-BH, entre os anos de 2010 e 2014, destinado a estudantes oriundos dos anos finais do Ensino Fundamental com distorção idade/série/ano do Ciclo.

³⁹ Formato de atendimento, na modalidade EJA, voltado para estudantes com idade entre 15 e 18 anos, com proposta pedagógica específica para toda a RME-BH.

hipótese, as mudanças que a sociedade e o mundo vivenciam nas últimas décadas (tecnológicas, de gênero, etnia, sexualidade etc.) são indícios de que ela seja importante para estes sujeitos conviverem com maior intensidade e se sentirem incluídos. E, para isso, a aquisição dos saberes socialmente aprovados são imprescindíveis aos sujeitos que para ela acorrem (SILVA, 2014, p. 197).

Percebemos que a forma de acolher, coordenada pela diretora, promovia a procura pela escola, seguida de participação e frequência dos/as estudantes. Seu depoimento foi importante para compreendermos a história da escola e a perspectiva de acolhimento e inclusão das diversidades presentes naquela comunidade.

A entrevista com a coordenadora Rogéria⁴⁰ aconteceu no dia 25 de junho de 2015 e foi a mais longa. Certamente porque a mesma possui uma extensa trajetória. É graduada em Língua Portuguesa, tem 48 anos de idade e é concursada como professora desde 1996. Atuou em diversas escolas das Regionais Venda Nova e Norte. Antes de chegar à EMLBR, no final do ano de 2003, foi acompanhante pedagógica da Gerência Regional de Educação Venda Nova (GERED-VN) e acompanhou todo o movimento de regulamentação da modalidade EJA na RME-BH. Entre os anos de 2004 e 2007, atuara em turmas de alfabetização de adultos/as e idosos/as. Em 2008 assumiu funções no gabinete da Secretaria Regional de Administração Municipal Venda Nova (SARMU-VN), chegando a atuar como coordenadora de um CRAS, onde pôde conhecer a rede de políticas públicas de assistência social da cidade. Retornou à escola em 2012, voltando à docência em turma de alfabetização e, desde 2014, era a coordenadora geral da escola. Rogéria também é Mestre em Educação e coordenava com bastante propriedade a EJA. Seus relatos nos levaram à reflexões acerca das práticas de inclusão e sobre as práticas excludentes ainda presentes nas escolas da RME-BH.

⁴⁰ Homenagem à Rogéria – Atriz que faz parte da história das pessoas trans no Brasil. Venceu o concurso de fantasias de carnaval em 1964! É uma artista incrível, uma Divina Diva do teatro, e uma força da natureza!

Estávamos conscientes de que nossa pesquisa, ao adentrar a complexidade da diversidade sexual e a sua pluralidade de sujeitos, esbarraria, fatalmente, em questões, situações e fatos os quais poderiam desembocar em algum constrangimento aos/às participantes. Para evitar tais ocorrências, empreendemos todos os nossos esforços para garantir o sigilo e a privacidade dos/as pesquisados/as, no que se refere às informações confidenciais bem como à manutenção de uma postura ética, formal e respeitosa durante as abordagens.

Uma forma de evitar a exposição dos/as estudantes no que se refere à orientação sexual e à identidade de gênero de cada um/a foi iniciar a abordagem por aqueles/as que “assumiam” publicamente sua condição sexual. Outra foi deixar claro para todos/as que o intuito da pesquisa era compreender e explicar os modos como educandos/as e educadores/as construía e significavam as relações sociais a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA e, por isso, não somente as pessoas pertencentes a esse segmento, mas todos/as os/as matriculados/as poderiam participar da pesquisa, independentemente de sua orientação, condição ou identidade sexual. Não só para as entrevistas, mas gostaríamos do comprometimento deles/as para responder ao questionário.

Ao final dessa abordagem, definimos duas estudantes para participarem do procedimento *entrevista semiestruturada*: Viviany⁴¹ e Indianara⁴². A diretora Anyky se encarregou de agendar com as estudantes e reservar um local apropriado para se garantir que as entrevistas não fossem interrompidas ou prejudicadas por barulho. O local indicado foi um espaço de leitura da biblioteca e as entrevistas aconteceram no dia 09

⁴¹ Homenagem à Viviany Beleboni – ficou conhecida ao representar a transfobia assassina no Brasil, em cima de um carro, crucificada, durante a Parada Gay de São Paulo, em 2015. Fez barulho, incomodou as partes mais reacionárias da sociedade e já sofreu agressões, inclusive físicas, por causa do referido ato.

⁴² Homenagem à Indianara Siqueira – Ativista carioca que é uma das responsáveis pelo PreparaNem – Coletivo que auxilia travestis e transexuais a se prepararem para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

de junho de 2015, no horário de aula.

A adolescente Viviany tem dezesseis anos, nasceu em Belo Horizonte, tem três irmãos, mãe e pai, mas hoje mora com uma tia, pois, ao assumir sua homossexualidade, foi expulsa de casa. A conversa com Viviany foi fluida e leve. Sem qualquer constrangimento, ela nos contou como e quando se descobrira feminina dentro de um corpo masculino, da força que precisava fazer para se parecer “menino”, perante as exigências do pai e demais membros da família, bem como a dor de ter que representar aquilo que sentia que não era. Narrou vários episódios em que sofrera homofobia nas escolas em que estudara anteriormente e, também, em outros espaços da cidade. Já na EMLBR se sentia “totalmente à vontade” para participar das atividades propostas pela professora e/ou coordenação pedagógica, inclusive do futebol. Contou o episódio em que, excluída do time masculino, começara a jogar no time das meninas e, a partir do momento em que os meninos viram que ela era “boa de bola”, passaram a exigir que ela jogasse no time masculino. Viviany não estava trabalhando, mas fazia um curso de *designer*, pago pela tia que a acolhera.

A estudante Indianara, que têm dezenove anos, não está trabalhando e diz que já desistiu de procurar trabalho. Conta que tem namorado fixo e mora com a família, mãe e pai. Narrou episódios sobre as modificações que já fizera em seu corpo, falou das sensações boas que tais modificações trouxeram, mas apontou os entraves ocasionados, sobretudo em relação ao mundo do trabalho. Conta do quanto já fora agredida, violentada e expulsa de outras escolas, antes de chegar à EMLBR e das hostilidades sofridas na rua, em ônibus e, por diversas vezes, em *shopping's*. O depoimento dela nos trouxe elementos para estudarmos e compreendermos as fragilidades da escola e da sociedade em sua retórica de inclusão das diversidades.

Atendendo à recomendação do COEP/UFMG, elaboramos um TCLE

específico para os/as educandos/as, com linguagem acessível, além de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os/as participantes menores de idade. Procuramos tornar a linguagem mais simples, sem, contudo, infantilizá-la. Compreendemos que os/as estudantes participantes, apesar de possuírem baixa escolaridade, são jovens, adultos/as e idosos/as. Por isso entendemos que algumas palavras e expressões próprias do universo adulto poderiam compor tanto o TCLE para estudantes quanto o TCLE para professores/as. Todas elas assinaram o TCLE em duas vias, uma para elas, outra para o acervo desta pesquisa.

Foi esclarecido a todos/as participantes que eles/as poderiam retirar o consentimento em qualquer momento da pesquisa sem que, com isso, lhes fosse imputada qualquer penalidade. Buscou-se garantir o sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Caso houvesse desistência, as informações registradas, bem como todo o material fornecido pelo/a desistente, seriam destruídos.

Os questionários foram aplicados entre os dias 17 de agosto e 18 de setembro do ano de 2015 e revelaram que os/as estudantes pesquisados/as na EMLBR são, predominantemente, negros/as. Frente à pergunta “Qual é a sua cor/raça?”, 40,0% autodeclararam da cor “Parda”, 17,5% da cor “Negra”, 21,3% da cor “Morena”, 5,0% da cor “Preta”, 12,5% da cor “Branca”, 2,5% da cor “Amarela” e 1,3% da cor “Pele de ser humano”. É importante salientar que, somando as categorias “Parda”, “Negra”, “Morena” e “Preta”, temos ali, um total de 83,8%. Algumas dessas categorias diferem daquelas utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no entanto, a categoria que nos surpreendeu foi a cor “Pele de ser humano”. O fator cor é uma das questões mais importantes na constituição dos sujeitos da modalidade EJA. Assim, uma proposta político pedagógica de EJA que desconsidere o fator cor de seus sujeitos não está sendo coerente com o princípio das especificidades da EJA. Considerar o fator cor é

muito importante no processo de reconhecimento das especificidades dos/as educandos/as da modalidade EJA; dessa forma, tal reconhecimento é algo central em qualquer proposta político pedagógica de EJA, bem como em qualquer processo de formação docente voltado para essa modalidade.

Os dados sugerem uma estratificação a partir da pergunta “Qual é a sua cor/raça?”. É muito importante identificar, por exemplo, o sexo de cada uma das pessoas que compõem cada grupo de respostas. Isso se justifica pelo fato de que o IBGE vem nos apresentando nos últimos anos uma hierarquização salarial baseada no fator cor/raça. Segundo o IBGE, a média de renda mais alta está entre os homens brancos, em segundo lugar vêm as mulheres brancas, em terceiro lugar vêm os homens negros e, na última posição, com a menor média de renda, aparecem as mulheres negras. Portanto, ser do sexo feminino e ser negra é uma questão que não pode passar despercebida se quisermos ser coerentes com as expectativas e complexidades inerentes ao sujeito educando/a da modalidade de EJA.

Observamos uma considerável diversidade geracional entres os estudantes pesquisados/as. Diante da pergunta “Qual é a sua idade?”, 48,75% responderam que estão entre 15 a 17 anos (adolescentes), 23,75% estão entre 18 e 29 anos (jovens), 22,5% estão entre 30 e 59 anos (adultos/as), e 5% estão com 60 anos ou mais (idosos/as).

Verificamos também que entre os/as estudantes pesquisados/as predomina o gênero/sexo feminino. Diante da pergunta “Qual é o seu gênero?”, 52,5% responderam que são do sexo feminino e 47,5% são do sexo masculino. Já de início, queríamos saber como os/as estudantes se percebiam e diferenciavam o sexo enquanto uma identificação biológica (pênis e vagina) e o gênero enquanto uma identificação social (homem e mulher ou masculino e feminino).

A profissão/ocupação dos/as estudantes pesquisados/as também é diversa. A partir da pergunta “Qual é a sua profissão/ocupação?” construímos quatro grupos de respostas. O primeiro grupo de respostas é formado pelos/as estudantes que não apresentam rendimentos e, somando as categorias “Estudante”, “Do lar” e “Desempregada”, tem-se um total de 40%. O segundo grupo é formado pelos/as estudantes que atuam na prestação de serviços e, somando-se as categorias “Serviços Gerais”, “Atendente”, “Faxineira”, “Auxiliar de limpeza”, “Doméstica”, “Caminhoneiro”, “Mecânico”, “Babá”, “Secretário”, “Auxiliar Administrativo”, “Balconista”, “Conferente”, “Atendente de lanchonete”, “Refrigerista”, “Estoquista”, “Instrutor de academia”, “Autônoma” e “Jogador de futebol”, tem-se um total de 30%. O terceiro grupo é formado por estudantes que atuam no setor da produção que, somando-se as categorias “Pedreiro”, “Carpinteiro”, “Padeiro”, “Pintor automotivo” e “Costureira”, chega-se um total de 8,75%. O quarto grupo é formado pelos/as estudantes que se inserem na categoria “Aposentada” e representa 6,25%. O grupo que não indicou ocupação/profissão é composto por 15% dos/as pesquisados/as.

A inserção no trabalho é uma questão altamente complexa e desafiante quando o assunto é EJA, e com os/as estudantes pesquisados/as não foi diferente. Diante da pergunta “Você está trabalhando”, 61,25% responderam “Não” e 38,75% responderam “Sim”. Uma explicação para esse número relativamente pequeno de estudantes trabalhadores na EJA está na presença de adolescentes, de alguns/mas aposentados/as e da própria percepção desses/as de que algumas atividades não são “trabalho”, como por exemplo, o trabalho daquelas que responderam que são “do lar”. A concepção de mundo do trabalho ainda não superou a ideia de “mercado de trabalho”.

Vale ressaltar que os/as adolescentes da EJA geralmente apresentam grande interesse em começar a trabalhar, para poder acessar aparelhos eletrônicos, novas tecnologias, internet, roupas e serviços. Mas, em

parte, isso é dificultado em virtude de serem menores de idade e das poucas possibilidades de trabalho formal oferecidas.

Neste sentido, Bauman (2011) nos lembra que o processo de (re)construção da identidade pelo jovem e pelo adulto está influenciado pelo consumo na pós-modernidade e que tal processo é mais desafiador para o jovem de baixa renda. A forma pela qual esse consumo acontece contribui para (re)moldar a identidade do indivíduo, e esse processo é extremamente dinâmico e apresenta possibilidades de mudanças a todo instante. O autor defende o argumento de que a forma de consumir individualiza as pessoas, e é parte integrante e importante da composição da identidade do indivíduo no mundo líquido moderno, marcado pelo modo de vida *on-line*. Ressalta que tal processo gera sofrimento mais intenso entre os/as jovens de baixa renda que nos/as adultos/as, pois o desejo de consumir que é intensificado pela pressão social e, muitas vezes, eles/as não têm como realizar tais desejos de consumo.

Entre os/as estudantes pesquisados/as temos uma diversidade religiosa significativa. Frente à pergunta “Qual é a sua religião?”, 48,75% responderam que seguem a religião “Evangélica”; 21,25% são seguidores da “Católica”; 6,25% afirmaram que são “Cristãos/ãs”, mas não se identificam com a igreja católica, nem com nenhuma dentre as evangélicas; 2,5% tem “Deus” como religião; 1,25% segue a religião “Espírita” e, por fim, somando as categorias “Sem religião”, “Nenhuma” e “Ateu”, temos um total de 12,5%. Um aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de 7,5% não responderem. Considerando que falar sobre as religiões de matriz africana também é um tabu no ambiente escolar, assim como diversidade sexual, será que alguns desses seis estudantes não possuem uma religião de matriz africana e ficaram receosos de assumir suas identidades religiosas?

2.2.1 – O cotidiano e o acolhimento na EJA da EMLBR

Os/as estudantes da EJA da EMLBR são ouvidos no ambiente escolar? A escola dá atenção ao que os/as estudantes da EJA têm a dizer? A escola está preocupada em saber, e busca realmente saber o que esses/as estudantes trazem, seus anseios, seus desejos, seus sonhos, suas expectativas? Além dos processos de aprendizagem inerentes à prática pedagógica, a busca pela compreensão desses seres humanos está, no contexto do que denominamos nessa tese, de pedagogia do acolhimento. A diretora Anyky ressalta que a escola desenvolve um trabalho na perspectiva do acolhimento:

Acho que a primeira coisa foi o acolhimento. Em uma sala só, tinha o “I”, o “M”, o “T”, o “P” e mais um. Tinha cinco homossexuais em uma sala. Eles eram acolhidos, tanto que no futebol os meninos chamavam eles para jogar. E o “P” jogava muito bem, o “I” também, então o grupo queria que esses meninos participassem. Quer dizer, eles eram acolhidos, eram bem-vindos. Quando teve um desfile com material reciclável, eles construíram fantasias lindas. Todo mundo foi atrás deles, querendo que fizessem para eles. Ou seja, todos queriam que eles fizessem parte do grupo deles, porque eles sabiam construir, sabiam confeccionar. Eles se destacavam. Brilhavam! Não podia falar que o microfone estava aberto, que eles vinham correndo. O “D”, que saiu esse ano, canta que é uma beleza! Interessadíssimo em um colega da sala à tarde o qual depois veio para a EJA. E ele também quis ir para a noite, disse que à noite seria legal pois poderiam fazer vários trabalhos juntos. Então eu acho que o acolhimento é o destaque. Eles conseguiam se destacar de tal forma que as pessoas pediam para eles fazerem parte do grupo delas. Acho que isso foi formidável! (Depoimento da diretora Anyky, em 22/06/2015).

Essa perspectiva do acolhimento, necessária ao/à estudante da EJA que chega à escola demandando escolarização, é um desafio que todo coletivo de profissionais da EJA deve perseguir, embora seja um desafio para o qual não há receitas. É sabido que

a permanência dos alunos na escola é hoje um dos grandes problemas a serem enfrentados por todos na educação brasileira: este é um diagnóstico amplamente aceito por órgãos governamentais, não-governamentais, comunidades e equipes escolares. Embora as causas da não-permanência sejam múltiplas, cabe enfatizar entre elas a falta de acolhimento dos alunos pela escola, uma vez que, de certo modo, esse fator condiciona os demais. A falta de acolhimento pode ser originada, muitas vezes, pelo fato de a escola não reconhecer a

diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente diferenciação na demanda. Os alunos jovens e adultos fazem parte de uma demanda peculiar, com características específicas, pois muitas vezes estão inseridos no mundo do trabalho e suas experiências pessoais, bem como sua participação social, não são iguais às de uma criança (BRASIL, 2002, p. 87-88).

Sem a perspectiva do acolhimento cotidiano, não é possível os/as profissionais dessa modalidade obter bons resultados (acesso, permanência/presença e sucesso de aprendizagem).

É preciso que o professor esteja atento para não encarar essas especificidades como algo negativo, mas entendê-las e respeitá-las, a fim de que os alunos possam realmente se sentir participantes e membros da comunidade escolar. Desconhecer a diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno, e não como desafio para a equipe escolar. Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajuda externa de outros profissionais. A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos pode levar ao chamado fracasso escolar, afetando os aspectos moral, afetivo e social que acompanharão essas pessoas por toda a vida (BRASIL, 2002, p. 88).

Salientamos que parte integrante desse acolhimento está muito ligada à expectativa positiva do/a professor/a em relação às aprendizagens de seus/suas educandos/as. Sem tal expectativa, torna-se mais difícil o trabalho frente aos muitos desafios presentes no cotidiano da EJA.

2.3 – O percurso da pesquisa na EMJLS

A imersão na EMLBR estava tão interessante que chegamos a acreditar que, tomando apenas aquele caso para nosso estudo, cumpriríamos os objetivos propostos pela pesquisa. Contudo, a experiência da EMJLS continuava despertando grande interesse. A turma de EJA-Externa do Quadrilátero do bairro Santa Branca, vinculada à EMJLS foi a primeira da RME-BH, a qual fora inicialmente, constituída para atender profissionais do sexo. Já havíamos tido notícias da existência da referida turma e buscamos os/as profissionais que, à época da criação da mesma, atuaram na gestão e na docência. Por isso, fomos ao

reencontro da professora Rosane Pires para uma conversa mais “interessada”, no dia 18 de junho de 2015.

A professora Rosane Pires atua na equipe do PEA da SMED-BH e foi em uma das salas do referido Programa que gravamos a entrevista de quase uma hora. Nesse segundo encontro, explicamos mais detalhadamente os objetivos da pesquisa e perguntamos se poderíamos usar o depoimento dela para “contar a história” da turma de EJA-Externa do Quadrilátero do bairro Santa Branca. Ela manifestou muita satisfação e disse que sempre pensou que essa história precisava ser registrada para contribuir com a compreensão que se tem sobre a amplitude do público que demanda a EJA e a timidez das ofertas da educação.

Ao pedirmos a ela para ler e assinar o TCLE, a mesma manifestou o desejo de ser identificada em todas as etapas e registros da pesquisa, uma vez que gostaria de fazer parte desta história de luta pelo direito à educação. Afirmou, ainda, que faz questão de demarcar, por onde passa, a sua identidade de professora, mulher, negra e lésbica. Rosane é professora da RME-BH há mais de vinte anos e atuou a maior parte desse tempo na EJA da Escola Municipal Aurélio Pires (EMAP), na Regional Pampulha. Por ela ter coordenado o NEJA/SMED-BH, seu depoimento trouxe detalhes sobre a gestão da política de EJA na cidade nos últimos anos e as informações socializadas foram imprescindíveis para registrar o movimento de criação e a existência da turma de EJA-Externa da EMJLS.

Concordávamos que mesmo sabendo que a turma não tinha mais o perfil que teve durante os primeiros anos de sua criação (composta apenas por travestis e mulheres, ambas prostitutas), o registro da história, o inventário dos processos pedagógicos, a perspectiva de educação inclusiva, bem como as relações sociais construídas em torno de tal experiência, mereciam ser consideradas numa pesquisa que pretendia teorizar sobre pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH.

Para contribuir com essa parte da empreitada, a professora Rosane Pires indicou o professor Leonardo Peçanha⁴³ e, após alguns contatos telefônicos, agendamos com ele uma entrevista, que aconteceu na GERED-N, no dia 01 de julho de 2015.

O professor Leonardo tinha trinta e cinco anos, afirmou-se pardo e heterossexual. Narrou os desafios encontrados e as alegrias na docência de uma turma com estudantes tão diversas, com formas de viver distintas das dos/as estudantes adultos que procuram a instituição escola para se matricularem. Suas informações se configuraram como dados importantes para compreendermos melhor os processos pedagógicos e de gestão a serem perseguidos para se construir, de fato, possibilidades de educação inclusiva, sobretudo de camadas tão excluídas da sociedade, como é o caso das pessoas LGBT's.

O professor Leonardo assinou o TCLE antes de iniciarmos a conversa, que foi gravada, transcrita e remetida a ele por e-mail. Após recebermos sua aprovação, junto com as informações fornecidas pela Rosane Pires e os dados obtidos nas visitas realizadas à EMJLS (informações dos diários de classe, pastas das estudantes, demais registros e documentos), escrevemos a história da turma de EJA-Externa do Quadrilátero do bairro Santa Branca, vinculada à EMJLS.

2.3.1 – Histórico da turma de EJA-Externa da EMJLS

A criação da turma de EJA-Externa da EMJLS no bairro Santa Branca deu-se por meio de uma interface com outras políticas sociais em desenvolvimento na Regional Pampulha, para atender às mulheres e às travestis que “faziam ponto” e/ou se prostituíam na região próxima à

⁴³ Homenagem à Leonardo Peçanha – Homem trans e negro, atuante em diversas frentes de militância; como o TransRevolução, o Instituto Brasileiro de Transmasculinidades e o Fórum Nacional de Pessoas Trans Negras.

Lagoa da Pampulha, entre as Ruas Montese, Teles de Meneses, Monte Cassino e a Avenida Pedro I, conhecida como Quadrilátero do Bairro Santa Branca.

No contexto de um trabalho desenvolvido com profissionais do sexo e demais pessoas envolvidas no uso, abuso e tráfico de drogas na região mencionada com ações de distribuição de preservativos, orientações sobre os cuidados com a saúde, encaminhamentos para os serviços da rede de proteção social, dentre outras, de promoção da cidadania, com o objetivo de “tirar essas pessoas da rua”, surge a demanda por escolarização. Por efeito, o Serviço de Abordagem de Rua do Centro de Referência Especializado de Assistência Social da Regional Pampulha (CREAS-P) da Gerência Regional de Políticas Sociais Pampulha (GERPS-P) provocou a GERED-P para que essa integrasse o grupo intersetorial, do qual já faziam parte a Associação “Novo Começo de Era”⁴⁴, a Pastoral de Rua da Igreja Católica, a Gerência Regional de Saúde Pampulha (GERSA-P) e o próprio CREAS-P.

A despeito das abordagens dos/as demais integrantes da frente intersetorial, da Associação de Moradores do bairro e das Polícias Civil e Militar que, numa perspectiva higienista, queriam expulsar aquelas pessoas da região, a Associação “Novo Começo de Era” propunha ações coletivas e individuais que possibilitassem a melhoria da qualidade de vida das prostitutas, a fim de que adquirissem a autonomia necessária para realizar suas próprias escolhas.

A GERED-P, quando se integrou à frente intersetorial, em maio de 2010, aproximou-se da filosofia da Associação “Novo Começo de Era” e corroborou a necessidade da construção de intervenções que tivessem foco também nas pessoas que se prostituíam, as quais se tornavam

⁴⁴ Nome fictício da Entidade social filantrópica sem fins lucrativos, fundada em 2006, pela Missionária M. A. B., sediada na Região do Quadrilátero do Bairro Santa Branca – BH, que participou da idealização e abrigou a turma de EJA.

ainda mais vulneráveis, em função da violência que circunda o mundo do tráfico de drogas. Introduziu o princípio inclusivo que propunha oportunizar a qualificação cidadã para que as pessoas passassem a ter condições de fazer escolhas na vida. Fazer os “atendimentos” ali na rua, naquele formato, era algo inconveniente e o fato de estarem naquela condição, sem ter outras opções de trabalho e renda, também era uma forma de violência.

Os/As profissionais da GERED-P entendiam que a política pública de inclusão, nessa perspectiva, precisa dar oportunidades para que a pessoa tenha uma escolarização, uma qualificação, um certificado, um diploma e acessar outras possibilidades do mundo do trabalho, de forma que prostituir-se pode até vir a ser uma opção, mas não a única condição de vida e sobrevivência.

Uma das meninas, travesti, que abordamos disse: “Eu já tenho o Ensino Médio”. Perguntamos se, mesmo assim ela não gostaria de participar do grupo, ela respondeu que não iria estudar com meninas mais “burras” do que ela. Outra, afirmou: “Eu tenho diploma de universidade, estou aqui porque eu quero estar” (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/20175).

As abordagens aconteciam durante a noite para se perceberem as necessidades de trabalho e de saúde do grupo e mapear as dificuldades daquelas pessoas. Era possível realizar abordagens específicas, uma vez que tais profissionais se organizavam, também geograficamente, em esquinas diferentes: numa, as travestis mais velhas, noutra as travestis mais novas, noutra o grupo das mulheres e, até um grupo de homens que fazia atendimentos em uma rua mais afastada, próxima da Avenida Pedro I, fora do Quadrilátero.

A princípio, o Quadrilátero era um lugar só das travestis. As mulheres chegaram e tiveram um pouco de dificuldade para permanecerem e se estabelecerem. Na ocasião da criação da turma de EJA, a convivência entre elas era considerada pacífica, mas o “melhor ponto” era das travestis mais antigas, que “dominavam” a saída do novo viaduto da

Rua Montese, onde a maioria dos carros que entravam no bairro passava. Segundo falas das “meninas”, essa organização era também para ajudar os/as clientes. Obviamente, para que eles soubessem, com mais facilidade, qual o programa que estavam contratando.

A equipe chegava ao local entre vinte três horas e meia noite, horário de maior movimento, e distribuía *fôlders*, com informações sobre saúde, prevenção às DST's e AIDS, informações sobre as vagas disponíveis no Sistema Nacional de Emprego (SINE) e informavam a intenção de abrir uma turma de EJA, buscando levantar dados a partir das perguntas: “Você já estudou?”, “Estudou até que período?”, “Tem interesse em voltar?” e já fazendo o convite: Nós temos uma casa aqui e vai começar uma turma, se tiver interesse...”.

Fizemos uma série de visitas, com o apoio da Sueli e fomos conversando com as meninas sobre essa proposta. Com cada uma em cada esquina que nós encontrávamos. Falávamos que queríamos abrir uma turma de EJA. Precisávamos saber primeiro se elas tinham interesse, se tinham necessidade. Não tínhamos um cadastro de escolaridade delas, então fazíamos abordagens. Algumas, nós vimos que tinham concluído a escolarização, algumas tinham o Ensino Superior, inclusive. Tanto das mulheres quanto das travestis. Mas tinha também pessoas que haviam parado na quarta série. Quase todas, isso foi interessante, eram alfabetizadas (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/2015).

A revelação, durante o movimento de abordagem, de que algumas delas já haviam concluído a Educação Básica e, até mesmo o Ensino Superior, reforçam a ideia de que as populações vulneráveis criam diversas estratégias de sobrevivência e que

Independente da condição de saber ler, escrever ou de saber fazer e operacionalizar os conteúdos da matemática, homens e mulheres, principalmente das camadas populares, criam sua forma de viver e interagir no mundo. E, a partir da sua realidade de vida, das condições que lhe são dadas, eles conseguem superar seus obstáculos e manterem-se em sociedade, vivendo e interagindo uns com os outros (SILVA, 2014, p. 196).

Sueli era uma senhora idosa, também profissional do sexo, que exercia uma espécie de liderança entre as mulheres que atendiam na região. A GERED-P chegou a ela através dos/as agentes da Pastoral de Rua e

dos/as servidores/as do CREAS-P. Na primeira conversa que fizeram com ela descobriram que ela havia estudado até a antiga quarta série. Ela se interessou muito por essa possibilidade de atendimento na EJA, pois tinha vontade de alcançar a certificação do Ensino Fundamental. A mediação feita por ela, que se autodenominava “a mãe da rua”, foi muito importante para aproximação das “meninas” e a apresentação da proposta. Quando abordadas, algumas chegaram a dizer: “Vamos atender a essa chamada de vocês, mas vai ser do jeito que nós acharmos melhor”.

Com a disponibilidade da Associação “Novo Começo de Era” de ceder o espaço físico para acolher a turma de EJA, foram realizados diversos momentos de conversa com aquelas que desejavam se inserir na turma. Nesses momentos, havia também a participação da equipe da GERSA-P que, além de fornecer informações sobre a saúde, distribuía preservativos, visto que elas tinham dificuldades para serem acolhidas nos centros de saúde.

Figura 02: Reunião para criação da EJA-Externa da EMJLS, na Associação “Novo Começo de Era”



Fonte: Disponível em: <<http://arvorequedafrito.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Além da colaboração da Sueli, a ação passou a contar também com Fernandinha Manoel, conhecida como a principal liderança das travestis. Ela era, inclusive, o contato da GERSA-P para ajudar na distribuição de camisinhas e das discussões sobre saúde. Junto com Sueli, organizava o movimento e mediava conflitos. Não exercia a

cafetinagem, visto que não se tinha notícias de que obtinha lucro em relação ao trabalho das outras.

Após a identificação da demanda, inicialmente quinze “meninas”, oito mulheres e sete travestis, a GERED-P apresentou para a direção da EMJLS, que era a escola municipal mais próxima da região, a necessidade do atendimento na lógica da política educacional vigente: uma turma de EJA-Externa. Não só pela proximidade geográfica, mas também pelo histórico da EMJLS que, naquele momento, integrava um grupo de escolas que já possuíam a disposição para trabalhar com grupos bem específicos: os/as servidores/as e terceirizados/as da Gerência Regional de Manutenção Pampulha (GERMA-P), os trabalhadores da reforma do Estádio Governador Magalhães Pinto, o “Mineirão”, funcionários/as da Fundação Zoobotânica-Zoológico, dentre outros.

Depois da conversa com a direção, a equipe GERED-P reuniu-se com a equipe de professores/as do noturno para apresentar a demanda e verificar se alguém, daquele coletivo, dispunha-se a assumir a turma, uma vez que, a princípio, a turma não funcionaria à noite. Nenhum/a professor/a se interessou. Alguns até demonstraram interesse, mas disseram não ter disponibilidade.

Posteriormente, foi definido, junto com as “meninas”, que a turma não poderia ser à noite, pois era um período de movimento intenso no trabalho delas. Também não poderia ser no período da manhã, pois era o horário de descanso e ainda precisavam de tempo para cuidar das outras demandas pessoais.

Pensamos num horário mais no comecinho da tarde, por volta das 14 horas, que é quando a maioria delas começa a chegar ao bairro para começar o atendimento, porque quase todas moram fora daquele lugar. Eram de Venda Nova, Santa Luzia, Vespasiano e iam para a região do bairro Santa Branca para trabalhar especificamente. Então tinha esse deslocamento também que tínhamos que considerar. Iniciamos de 14 às 16 horas, depois passamos para 16 às 19 horas e, em alguns momentos, íamos de 14 até 20 horas, com elas entrando,

saindo e atendendo os celulares. Era bastante movimentado, bem movimentado. Ainda tinha um grupo que atendia pela manhã, avançando para a tarde e o grupo que atendia durante toda a madrugada (Depoimento de Rosane Pires, em 18/06/2015).

De posse daqueles indicativos, a equipe da GERED-P voltou ao coletivo dos/as profissionais do noturno para apresentar os contextos, discutir possibilidades e colher sugestões. Mesmo com o novo cenário, nenhum/a professor/a se dispôs a assumir a turma. Então, a direção levou a proposta para os/as professores/as dos outros dois turnos da escola e, mesmo com uma possibilidade de atendimento diferenciado, com apenas duas horas, por dia, não houve interessados/as na EMJLS.

Iniciou-se o processo de identificar um/a professor/a de fora da EMJLS para assumir a turma. Por indicação da gerente pedagógica da GERED-P, à época, o professor Leonardo Peçanha, da equipe de acompanhamento da EJA, assumiu a turma.

Confesso que eu nunca tinha tido um contato mais direto com as temáticas LGBT's, mas sempre tive sensibilidade e interesse de contribuir com a diminuição das desigualdades sociais e educacionais. Então eu topei. O importante era tentar atender o público (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/2015).

Com local e professor definidos, as inscritas foram chamadas para a primeira reunião com o professor e com a GERED-P. Nesse dia compareceram quinze “meninas”, oito mulheres e sete travestis, além de representantes do grupo intersetorial.

A turma se instituiu no segundo semestre de 2011, no mês de agosto, com aulas de segunda a quinta-feira. A sexta-feira era um dia em que elas não tinham interesse em ir para a EJA. O fim de semana, incluindo a sexta-feira, era um período muito bom para o trabalho delas. Para garantir a participação das “meninas”, toda a organização precisou ser negociada com elas, assim também se definiu por duas horas de aula por dia.

A sede da Associação “Novo Começo de Era” era um casarão antigo, localizado num dos quarteirões da Avenida Pedro I, o qual foi modificado pelas obras de duplicação, para implantação do novo sistema de transporte coletivo. O referido casarão tinha uma sala, uma cozinha, uma copa, um banheiro, uma lavanderia e outros quartos. A “sala de aula” funcionou na sala, que era o cômodo maior. As carteiras e um armário foram levadas da EMJLS para lá. Para atender a um pedido das “meninas” foi colocado um grande espelho na parede.

2.3.2 – O cotidiano da EMJLS/EJA-Externa do Quadrilátero do bairro Santa Branca

Uma das dificuldades iniciais, na regulamentação da turma de profissionais do sexo, foi o processo de matrícula. Algumas travestis não entregaram os documentos. Elas diziam que não se identificavam com a identidade contida nos documentos civis⁴⁵ e por isso não gostariam de apresentá-los. Suspeitava-se de que elas tinham algum problema com a justiça ou a polícia e, por mais que o professor e demais responsáveis pela turma explicassem que as informações da secretaria da escola não poderiam ser acessadas por outros órgãos, não conseguiram êxito na efetivação de tais matrículas. Assim, o professor registrou no diário da turma, dezesseis educandas, respeitando, inclusive a solicitação de identificação através do nome social.

Nenhuma delas foi impedida de frequentar as aulas, mas, segundo a acompanhante da GERED-P, a situação descrita acima causou conflitos entre algumas gerências da SMED-BH, uma vez que apenas oito matrículas oficialmente comprovadas por documentos civis não atingiam o quantitativo mínimo estabelecido para abertura de uma

⁴⁵ Violência simbólica tão forte que pode levar o sujeito ao isolamento e, até mesmo ao suicídio ou à solicitação do “direito a uma morte assistida”, conforme abordaremos no subcapítulo “3.7.1 – A homofobia no cotidiano da sociedade” desta tese.

turma de EJA. As especificidades daquele público não eram compreendidas pelas pessoas responsáveis por tais gerências.

O cotidiano daquela turma adquiriu uma conjuntura muito mais ampla que a de uma sala de aula, aquele espaço era também um lugar para se maquiar, trocar de roupa, comentar sobre os atendimentos.

Figura 03: Foto da sala de aula da EJA-Externa EMJLS



Fonte: Disponível em: <<http://arvorequedafrito.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2016

A “aula” funcionava num *continuum*, não havia horário de intervalo. Quem estava com vontade de lanche, levantava, pegava o biscoito e tomava café. Nos aniversários fazia-se algo diferente: comemoração com bolo, frutas ou qualquer outro lanche diferente, custeado por elas e pelo professor.

Elas, quase sempre, chegavam com a roupa e maquiagem na bolsa. Não chegavam montadas. Assistiam uma parte da aula, tomávamos o lanche, preparado por nós mesmos: suco, leite e biscoito, trazidos da EMJLS, por mim, na sexta-feira ou café, pães, algumas frutas e outros biscoitos, que eu ou algumas delas comprávamos. No decorrer do segundo momento, na maioria das vezes, ainda durante a aula, elas já começavam a se arrumar, se revezando no banheiro para se trocarem, maquiando-se e maquiando umas às outras. Era uma festa!

Mas com muito respeito (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/2015).

As turmas de EJA-Externa, em sua maioria, oriundas da EJA-BH, têm leite em pó e biscoito como possibilidade de merenda. Em algumas situações, na maioria das vezes, por iniciativa das escolas-sede, melhorava-se o cardápio. Mas no caso da turma de EJA-Externa do Quadrilátero do bairro Santa Branca, o que prevaleceu foi a regra, pois a EMJLS ainda não havia incorporado aquele atendimento e ainda pairava a ideia de que “essa turma é uma invenção da GERED-P”.

Eu ousou dizer que o maior desafio foi fazer o coletivo de professores da EMJLS se sentirem também professores dessa turma. E isso não se efetivou. Não conseguimos rompê-lo. Acho que um pouco por causa do horário que funcionava. Mas também fomos inocentes demais em achar que era só isso, não é? (Depoimento de Rosane Pires, em 18/06/2015).

À sua forma, pode-se afirmar que “as meninas” tinham compromisso com a EJA. Muitas delas chegavam depois do horário, subiam as escadarias do casarão, assim que o carro as deixava na porta e “entravam” na atividade pedagógica que estava sendo dada. De repente, outra ou até mesmo aquela que acabara de chegar, já anunciava que iria precisar sair. Conversavam entre elas: “Com quem você vai agora?”, “Ah, é o fulano que me ligou.”, “Fulano é muito pão duro!” etc.

Porque além do programa lá, no ponto, elas tinham os clientes fixos que ligavam diretamente para o celular delas e solicitavam um atendimento no horário coincidente com o das aulas. Elas sempre explicavam por que faltavam, por que chegaram mais tarde ou por que iriam sair mais cedo. Além disso, tinham as questões não relacionadas ao trabalho, como levar a mãe ou o pai ao médico, ou algum imprevisto (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/2015).

Às vezes, durante a aula, as amigas que estavam na rua ligavam dizendo que o movimento estava “bombando” e elas iam embora. Em função dessa dinâmica, essa turma foi considerada bastante inclusiva. Reconhecia a demanda das pessoas por um aprendizado escolar, mas não exigia que elas deixassem de ser quem eram. De fato, em cotidianos como o dessa turma,

há momentos em que as teias e tons de suas relações extrapolam os conteúdos e normas escolares, escapando aos

figurinos e regulamentação. Nesse sentido, sua convivência caracteriza-se também por uma certa imprevisibilidade. Nem sempre uma aula é o que dela se espera... Nem sempre é possível cumprir tudo o que estava programado... Alunos e professores podem surpreender-se uns aos outros... (TEIXEIRA, 1996, p. 188).

2.3.3 – Os desafios à prática pedagógica apontados pela “flutuação” da frequência

Uma das especificidades da turma de EJA-Externa do Bairro Santa Branca era a natureza da “flutuação” quanto à frequência e, também, os desafios que esse fato implicava à prática pedagógica. Se o trabalho era algo que as impossibilitava de participar “integralmente” das atividades pedagógicas, frequentar as aulas também estava condicionado ao trabalho. Como elas não moravam na região do Quadrilátero, assim, quando não iam trabalhar, não viam sentido em ir lá só para estudar.

E cada dia era um dia mesmo! Era uma dificuldade grande que eu tinha com o conteúdo da aula, sobre como fazer. Eu sempre tirava o número máximo das cópias do material específico o qual pretendia trabalhar. Algumas eram mais frequentes, estavam todos os dias lá. Outras apareciam uma vez por semana e algumas ficaram um mês sem aparecer. Foram poucas as vezes em que tivemos todas elas na sala. Nunca, o período inteiro e dei aulas individuais, algumas vezes. Nessas ocasiões, aproveitava para fazer intervenções nas questões mais específicas da Matemática, do Português. Houve dias de nenhuma delas aparecer (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/2015).

E quando elas paravam de frequentar, diferentemente das turmas que funcionam nas escolas, o contato era mais difícil, pois além de morarem em bairros mais distantes e até em outros municípios, o único contato que se tinha era o número do telefone celular. E elas mudavam muito de número, em função dos diversos envolvimento que geravam compromettimentos, dívidas etc.

Tinha essa questão da droga. Eu acho que as nossas estudantes não eram usuárias de drogas. Mas percebi que a prostituição e as drogas estão coladas, naquela realidade. Penso que, às vezes, é até para dar conta da dura realidade. Então, muitas vezes, o celular era

vendido, negociado, o chip se perdia e elas compravam outro chip. Se elas não viessem até nós, não mais tínhamos como acessar. Contávamos muito com a Sueli e com as outras meninas para fazer o contato com as ausentes, para pedir para elas voltarem à aula, para irem conversar comigo para sabermos o que havia acontecido. Em alguns casos isso funcionava, em outros não. Depois de um tempo de convivência, passei o número do meu celular para elas, então algumas ligavam e avisavam que não iam, que iam viajar, ficar fora (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/2015).

Salientamos que toda turma externa de EJA da RME-BH tem uma história muito peculiar, resultado de muita articulação entre a política pública e o grupo social/comunidade que está demandando a oferta educativa. Esse processo de inclusão escolar de populações segregadas socialmente é algo desafiador para as políticas públicas, pois isso significa o reconhecimento de especificidades de um público, que, principalmente em alguns casos como esse de profissionais do sexo, exige um olhar que foge a todos os padrões de ensino tradicionais. A ênfase neste momento restringe-se apenas ao processo de criação da turma. O processo de permanência/continuidade da turma é um outro assunto/desafio de proporção talvez ainda maior⁴⁶. Nessas duas fases, tanto na formação quanto na continuidade da turma, uma questão que se torna central é o olhar na perspectiva da inclusão social de pessoas historicamente excluídas.

⁴⁶ Vale retornar aqui à dificuldade de as estudantes fornecerem os documentos civis para a escola, o que era uma exigência para efetuar as matrículas, e que constitui uma causa para o fim da turma de EJA com profissionais do sexo do Quadrilátero do bairro Santa Branca. Assim, visando atingir um número mínimo de estudantes exigidos pela SMED-BH para a manutenção da turma, abre-se as matrículas para a comunidade em geral, ou seja, pessoas não profissionais do sexo começam a ingressar na turma, iniciando assim o processo de descaracterização do perfil inicial/homogêneo da turma. Toda aquela flexibilidade, aquele “entra e sai”, com o qual o professor da turma e as profissionais do sexo davam conta de lidar, passa a gerar conflitos com a chegada dos novos estudantes. Num dado momento o professor, que havia iniciado o trabalho desde o surgimento da turma, e que desenvolveu um trabalho pedagógico de excelência na perspectiva da Pedagogia do Acolhimento na EJA, deixa a turma em busca de outra oportunidade de trabalho. A turma continua com outro docente. No entanto, jamais houve um planejamento para o fim dessa turma, ou a determinação da gestão de que a turma iria acabar. As mudanças vão acontecendo, o tempo vai passando, e, quando se percebe, a turma está com três estudantes, a turma não existe mais...

Esse olhar da inclusão escolar é um olhar acolhedor, é um olhar humanizador, é um olhar que não julga moralmente o sujeito pela forma que ele conduz sua vida, é um olhar que acredita que todo ser humano tem direito à inclusão escolar numa sociedade democrática. O fim da educação é possibilitar ao sujeito desenvolver todo o potencial de que ele seja capaz. Afinal,

A escola pode favorecer a emancipação do ser humano, isto é, das pessoas que elevam o seu senso crítico se, de fato, ela conseguir conjugar os aspectos do trabalho, da participação política e da formação humana. Para isto, vários elementos fazem-se necessários, tais como: compreensão de escola que se aproxima da comunidade, que discute as questões da ordem do trabalho de modo crítico, dentro de uma consciência de classe, as quais sugerem participação política e a formação das pessoas no conjunto das relações (SILVA, 2014, p. 199).

Vale lembrar que a educação é um direito que habilita a pessoa a acessar outros direitos como saúde, cultura, fazer opções no mundo do trabalho, enfim, fazer pequenas escolhas na vida cotidiana.

A efetivação do direito à educação é algo básico, indispensável para o ser humano obter uma vida digna e isso se torna ainda mais importante no caso das pessoas das classes populares, que é o público que geralmente compõe a EJA. E ter uma vida digna é um direito humano fundamental e precisamos lutar para que seja efetivado para todas as populações, inclusive aquelas para as quais a efetivação desse direito exige uma trajetória mais tortuosa.

2.4- Uma estratégia metodológica de organização das leituras

Cumpre-nos ainda apresentar, neste capítulo, o movimento de revisão da literatura e exploração do campo teórico realizado. Diferentemente da experiência vivida durante o Mestrado, em que realizamos as análises a partir das informações e dos dados coletados, realizamos, agora, no Doutorado, outro movimento: fazer um panorama sobre a literatura existente e deixar que tais leituras apontassem a concepção

teórica ou a “lupa” com a qual faríamos a leitura e a interpretação dos dados fornecidos pelo campo e pelos sujeitos pesquisados.

Assim, retomamos o diálogo com aqueles/as autores/as que fundamentaram a escrita do projeto de pesquisa apresentado na seleção para entrada no PPGE/FaE/UFGM, com os/as estudados/as e/ou referenciados/as na disciplina “Políticas de Gênero, Raça e Diversidade”, cursada no primeiro semestre de 2013; autores/as de uma lista sugerida pelo professor Paulo Henrique Nogueira (que se dispôs a ler e dialogar com o referido projeto) e, como já estava se tornando público que nossa investigação teria como alvo uma população em situação de exclusão social extrema, recebemos de diversas fontes, outras indicações.

Ocorreu, ainda, no curso de Mestrado, uma situação a qual não gostaríamos que se repetisse: as marcações e apontamentos feitos nas obras e um fichamento realizado de forma “aligeirada” não garantiram ao final da dissertação que todos os trechos selecionados fizessem parte do trabalho, por falta das informações e das referências bibliográficas. Isso provocou um sentimento de frustração e de incompletude no seu pior sentido.

Para não padecer de tal fadiga novamente, construímos a estratégia de organização das leituras realizadas de autores/as que pudessem, futuramente, dar fundamentação teórica à nossa investigação, autores/as esses/as que (a) fizeram a opção teórica e política pelas populações historicamente excluídas, (b) abordam teorias, conceitos e ideias que dialogam com uma população excluída socialmente em virtude da orientação sexual e da identidade de gênero, (c) manifestem ideias que possam contribuir para se pensar a inclusão escolar da população LGBT’s na EJA e (d) apresentem teorias, conceitos e ideias que consigam ver as pessoas excluídas socialmente com um olhar de acolhimento humano.

O principal objetivo da construção dessa estratégia foi buscar uma melhor fundamentação teórica e metodológica para a elaboração desta tese, que tem como foco a inclusão escolar de pessoas do segmento LGBT's na EJA da RME-BH numa perspectiva anti-homofóbica. Portanto, toda a atenção, durante as leituras, foi voltada para encontrar conceitos, definições e ideias que fundamentassem as reflexões sobre minorias sociais e, mais especificamente, as que o são por razão da orientação sexual e da identidade de gênero.

Na prática, após as leituras, todas as citações selecionadas em um livro, artigo de revista, tese, dissertação ou outro gênero literário eram digitadas seguindo a sequência da obra. Antes de cada citação era colocada uma frase que identificava o conteúdo que a destacou, um resumo da ideia ou uma chave para orientar o pensamento. Ao final de cada citação já colocávamos, entre parênteses, o sobrenome do autor, o ano de publicação da obra e a página na qual a citação se localizava. No início de cada registro já colocávamos a citação bibliográfica completa na forma exigida pela normalização à qual a tese seria submetida.

Um aspecto importante dentro dessa estratégia foi que, antes do início da leitura de cada obra, foram elaboradas perguntas as quais tinham o objetivo de direcionar o processo de leitura aos objetivos desta tese.

Durante a leitura, voltávamos, com frequência, às perguntas elaboradas inicialmente para nos mantermos em sintonia com os objetivos definidos para aquela leitura. Quando nos deparávamos com um trecho de texto que estava alinhado com as perguntas, tínhamos a certeza de que a estratégia estava adequada e as perguntas coerentes. Foi comum surgirem trechos que não estavam de acordo as perguntas iniciais, mas que apontavam possibilidades de caminho teórico ou metodológico adequado à identidade desta pesquisa.

Após esse procedimento, realizamos leituras de todas as citações com o objetivo de escolher aquelas mais pertinentes aos objetivos deste trabalho e à medida que as citações eram selecionadas, também já eram analisadas.

Foram muitas as indicações feitas e temos a certeza de que muitos/as autores/as e obras importantes ficaram de fora. Por isso cabe salientar que o referencial teórico desta tese não se limita aos registros da estratégia aqui destacada e, seguramente, outros/as autores/as foram incorporados/as na ocasião das análises que aconteceram durante todo o período de realização da tese.

CAPÍTULO 3

HOMOFOBIA: UMA PEDRA NO CAMINHO⁴⁷ DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Neste momento, retomamos o significado de homofobia adotado nesta tese. A homofobia não é algo isolado socialmente. Borrillo (2010) apresenta a homofobia sob duas perspectivas: a primeira é a homofobia específica que diz respeito ao preconceito contra lésbicas e gays; a segunda é a homofobia geral que trata do preconceito contra pessoas que apresentam orientação sexual ou identidade de gênero que não se encaixam no padrão heteronormativo. Dialogamos com as duas perspectivas, contudo, o último significado, o da homofobia geral⁴⁸, é o que está mais sintonizado com a linha de análise que envolve toda esta tese.

Concordamos com Borrillo (2010) quando ele diz que a homofobia ultrapassou os limites de preconceito contra gays e lésbicas e tornou algo muito mais amplo, portanto, um preconceito que abarca toda orientação sexual ou identidade de gênero que escapa ao modelo heterossexual, ou seja, que escapa à norma. Portanto, o preconceito homofóbico existe quando a norma heterossexual falha, é desafiada, e isso acontece a todo instante, pois os seres humanos não são todos iguais. Assim, concebemos então a homofobia geral, conforme Borrillo (2010), como uma “vigilância do gênero”, a vigilância exercida por todo o conjunto da sociedade contra toda forma de identidade sexual que não

⁴⁷ Essa metáfora da “pedra no caminho” do/a educando/a da EJA foi inspirada no poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade, publicado em Andrade (2004).

⁴⁸ A homofobia está presente em todas as letras da sigla LGBT's e não apenas em suas duas primeiras letras. Assim, quando usamos a homofobia no sentido de homofobia específica estamos nos referindo apenas às duas primeiras letras da sigla LGBT's e quando usamos homofobia no sentido de homofobia geral abarcamos toda a sigla LGBT's e ainda vamos além, incluindo inclusive as pessoas intersexo. Intersexo é a condição da pessoa que no passado era chamada de hermafrodita.

se enquadra no padrão heteronormativo, principalmente no que diz respeito aos diferentes formatos de feminilidade e de homossexualidade.

A homofobia é, portanto, um fenômeno que ajuda a compor a questão de gênero. Nessa ótica, em se tratando de gays e lésbicas ou qualquer outro integrante da sigla LGBT's, o que ocorre é a “vigilância do gênero”. Isso significa que em ambas as situações, a homofobia não é um fenômeno que acontece isolado socialmente, mas sim dentro de uma temática mais ampla: a questão do gênero. Recorrendo a Scott (1986), gênero diz respeito às diferenças percebidas entre os sexos que envolvem necessariamente relações de poder.

No entanto, existe uma ligação umbilical entre homofobia, diversidade sexual e gênero. Assim, a homofobia é a punição utilizada pela “vigilância do gênero” aplicada ao sujeito que transgredir a norma, ou seja, quando a norma heterossexual falha, e isso acontece com muita frequência. A diversidade sexual é a manifestação das diferentes formas de masculinidade e feminilidade entre os seres humanos, uma vez que estes possuem diferenças, ou seja, não são todos iguais. O gênero diz respeito a todas as diferenças percebidas entre os sexos num contexto de relações de poder, ou seja, o gênero trata das diferentes formas de desigualdade entre os sexos. As questões de gênero só existem porque a humanidade trata os gêneros de forma desigual e, também, trata as variações de gênero de forma desigual, hierarquizando-as. Essa hierarquização é uma das manifestações mais evidentes de homofobia.

Assim, estas reflexões e outras, as quais apresentaremos neste capítulo, pretendem ampliar a compreensão da hipótese que orientou a pesquisa *“Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação”*: a homofobia não é, apenas, uma barreira que impede a efetivação do direito à livre orientação sexual é, também, uma *pedra no caminho* da efetivação do

direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas. A metáfora “pedra no caminho” pode ser percebida da seguinte maneira:

Embora produza efeitos sobre todo o alunado, é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da “normalidade”. É difícil negar que a homofobia na escola exerce um efeito de privação de direitos sobre cada um desses jovens (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

Apropriamo-nos dos argumentos de Junqueira (2009) para traduzir a metáfora “pedra no caminho” em “privação de direitos”. A homofobia na escola é responsável pela exclusão de um segmento da população que vivencia, em nossa sociedade, as mais extremas situações de exclusão social e de direitos violados. Nesta tese, focamos a inclusão escolar da população LGBT’s, mas é importante destacar que todo o público da EJA é marcado por especificidades, diversidades, experiências, expectativas, bem como por situações de preconceito, pobreza e vulnerabilidade.

Aqueles que demandam as vagas na EJA são os mais pobres, os extratos mais baixos da hierarquia social, os afrodescendentes, aqueles que vivem nas zonas rurais e nas periferias dos grandes centros urbanos, nas pequenas cidades do norte e do nordeste brasileiro, aqueles excluídos dos direitos sociais básicos, aquele que tem mais dificuldade em fazer valer seus interesses (HADDAD, 2011, p. 8).

Reconhecer a homofobia na escola permite perceber que um/a estudante que é alvo de intensa e sistemática discriminação no território escolar depara-se com um obstáculo, uma “pedra no caminho” do seu processo de aprendizagem. Esse obstáculo o impede de se sintonizar com possibilidades de aprendizagens criadas pela escola, uma vez que seu corpo e sua mente estarão tomados pelo estresse, pela ansiedade, pela tristeza e, em alguns casos, pela vontade de não continuar vivendo. Num contexto como esse, mesmo que o/a professor/a compreenda que “... ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24), ele não obterá êxito pedagógico, caso não identifique e tome uma atitude diante de situações similares à descrita.

Portanto, suspeitamos que, por mais avançada que possa ser a prática pedagógica de um/a professor/a, será difícil o desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes se o fenômeno da homofobia não foi identificado e abordado de maneira adequada, tanto em relação ao agressor, quanto ao agredido, uma vez que ambos são sujeitos de direito e aprendizagens.

Torna-se importante buscar estratégias para assegurar o acesso, a presença e a permanência do/a estudante na escola, bem como assegurar: (a) o respeito às diferenças individuais; (b) o desenvolvimento da aprendizagem, de forma a garantir uma vida escolar de sucessos e aumentar a autoestima; (c) a formação de um cidadão consciente, crítico e confiante em sua capacidade; (d) o despertar do espírito de inclusão, sujeito participe do processo de aprendizagem; (e) o ambiente escolar enquanto um local de convivência social harmônica e de formação para a vida cidadã de todos/as, independentemente de cor, raça, credo, convicção filosófica ou política, identidade de gênero e orientação sexual.

3.1 – A temática diversidade

Konzen (2012) apresenta o significado de diversidade:

O termo diversidade [...] designa, normalmente, a qualidade ou a condição do que é diverso, as características ou elementos diversos entre si, que existem sobre um assunto, ambiente, etc. Afirma-se que há, por exemplo, atualmente, uma diversidade de opiniões ou pontos de vista, diversidade de costumes, hábitos, comportamentos, crenças e valores, uma diversidade sexual, a diversidade biológica ou a biodiversidade, etc. Enfim, diversos sentidos sobre diversidade. [...] (KONZEN, 2012, p. 41).

Quanto ao emprego do termo diversidade na educação, Silva (2014a) fez ressalvas, ainda na década de 1990. A questão central levantada pelo autor é o risco que se corre ao abordar a temática de forma despolitizada. Abordá-la apenas na perspectiva do respeito e da tolerância seria desqualificá-la, desprovê-la de sentido, empobrecê-la. O

referido autor defende que a perspectiva da diversidade só faz sentido se fizer problematizações capazes de desestabilizar as estruturas da sociedade. De forma neutra, pouco contribuirá.

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? [...] Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2014a, p. 73-74).

A contribuição de Silva (2014a) é atual e de fundamental importância para nossas reflexões e busca alternativas para as populações segregadas, nessa segunda década do século XXI.

O fato é que sobre a temática diversidade não existe posição política neutra. Vale ressaltar que essas preocupações já foram consideradas e já promoveram avanços, por exemplo, a inclusão escolar das pessoas com deficiência, a promoção da igualdade racial e indígena, por meio da implementação das Leis 10.639⁴⁹ e 11.645⁵⁰, e, em relação à sexualidade, e, mais especificamente à diversidade sexual, foi criado no ano de 2004, o “Programa Brasil sem Homofobia”.

No Brasil, em 2004, o governo federal lançou, em conjunto com a sociedade civil, o “Programa Brasil sem Homofobia”, voltado a formular e a implementar políticas integradas e de caráter nacional de enfrentamento ao fenômeno. O programa traz, no

⁴⁹ Lei criada em 2003 assim que Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da república no Brasil. É uma lei que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África em todos os níveis da Educação Básica.

⁵⁰ Essa lei, criada em 2008, compreende o conteúdo da Lei 10.639 e ainda aborda a obrigatoriedade de inserção no currículo da História e Cultura das populações indígenas brasileiras também em todos os níveis da Educação Básica.

seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade e que, para isso, é indispensável interromper a longa sequência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as (JUNQUEIRA, 2009, p. 15-16).

O “Programa Brasil sem Homofobia”⁵¹ foi uma conquista política dos movimentos sociais LGBT’s. O surgimento desse programa acontece no contexto da criação, pelo MEC, também no ano de 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) com o objetivo de elaborar políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos levando-se em conta as especificidades de gênero, idade, raça, etnia etc. Vivia-se um contexto político de grande atuação dos movimentos sociais, inclusive dos Fóruns Estaduais de EJA e dos ENEJA’s, o que fez com que, também, a EJA entrasse na pauta dos formuladores de políticas públicas no Brasil.

Mesmo com o “Programa Brasil sem Homofobia”, vive-se nesse campo, um tabu social consolidado, marcado pelo silêncio diante do sofrimento das pessoas que possuem a sexualidade fora do padrão heterossexual, com destaque aqui para as pessoas travestis e transexuais, cuja situação de exclusão é extremamente grave. Esse silêncio está presente nas instituições que compõem a sociedade, inclusive a escola.

⁵¹ O item V - Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual, do “Programa de ações” do Programa Brasil sem Homofobia apresenta oito pontos: “1) Elaborar diretrizes que orientam os sistemas de ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual; 2) Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área de sexualidade; 3) Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; 4) Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; 5) Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para formação de professores; 6) Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; 7) Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de LGBT; 8) Criar o subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas” (BRASIL, 2004, p. 22- 23).

Importante destacar que o silêncio existe no sentido de combater a homofobia; na manutenção e ampliação, geralmente, o silêncio não existe. Na segunda década do século XXI, são, basicamente, os movimentos sociais LGBT's que rompem o silêncio para combater a homofobia. Um exemplo dessa expressão é a realização de *Paradas do Orgulho LGBT's e Diversidades* em muitas cidades brasileiras.

3.2 – Direito à vida e à dignidade da vida

A expressão direitos humanos é utilizada nesta tese no sentido do direito à vida e do direito a uma vida digna especialmente sob a ótica da sexualidade. A visão de que as características sexuais não possuem variações contraria princípios dos direitos humanos, no entanto, essa concepção ainda está muito presente em nossa sociedade. Recorremos à Constituição Federal de 1988:

Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político (BRASIL, 2016a, p. 5).

Observamos que a dignidade da vida está entre os cinco pontos que fundamentam a Constituição Federal de 1988. A dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos do Estado democrático de direito, o que significa que cada um/uma dos/das brasileiros/as é sujeito de direitos. A vida digna se materializa através da efetivação dos direitos humanos e subjetivos dos sujeitos de direitos, inclusive o direito à educação. E, em relação ao direito à educação, a Constituição Federal de 1988 não abre espaços para exceções:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016a, p. 43).

Compreendida, então, enquanto direito de todos/as, com objetivos claros de promoção do desenvolvimento, da cidadania e qualificação para o trabalho, a educação tem papel importante na construção da dignidade dos/as cidadãos/ãs brasileiros/as. A não-efetivação do direito à educação das pessoas LGBT's (e também de outros segmentos da sociedade, que se encontram em situações de vulnerabilidade intrínseca) continuará a produzir pessoas que não terão seu direito à vida digna efetivado, a subcidadania, para usar um termo de Prado e Machado (2008). Assim, as pessoas LGBT's, especialmente as travestis e transexuais, quando não têm o direito à educação efetivado também não terão o direito à vida digna, já que a conquista de uma vida digna passa pela efetivação do direito à educação.

3.3 – Diversidade sexual e homofobia

O reconhecimento da temática *diversidade sexual* é uma conquista que vem se constituindo através de lutas históricas no campo teórico e no campo político. Consideramos que uma das personagens mais importantes nessa luta em escala internacional é Michel Foucault, especialmente com sua obra *A história da sexualidade 1: A vontade de saber*, publicada em 1975. Sobre a inserção da temática diversidade sexual no rol de temáticas de interesse para a pesquisa acadêmica, o trecho de Giddens é muito ilustrativo: “... a diversidade sexual, embora ainda encarada como perversão por muitos grupos hostis, saiu dos cadernos de anotações dos registros de casos de Freud para o mundo social cotidiano” (GIDDENS, 1993, p. 44).

É importante ressaltar que a homofobia é algo muito presente em nossa sociedade. Estamos na segunda década do século XXI e a temática *diversidade sexual* na perspectiva anti-homofóbica ainda é um tabu, um assunto que é melhor ser evitado, uma temática que tem como principal adversário cotidiano o silêncio.

Há pouco mais de duas décadas, Giddens (1993) apontou uma realidade ainda presente em nossa sociedade.

Os homossexuais ainda enfrentam um preconceito profundamente enraizado e, muito comumente, uma violência aberta. Suas lutas emancipatórias encontram resistências talvez tão profundas quanto aquelas que continuam a obstruir o acesso das mulheres à igualdade social e econômica (GIDDENS, 1993, p. 45).

Verifica-se que tais práticas de violência são ainda mais intensas quando se referem às travestis ou transexuais, talvez porque elas tragam consigo a identidade de gênero feminina em destaque.

Para refletir sobre essas práticas homofóbicas, consideramos de fundamental importância perceber que “a modernidade é inseparável da ascendência da razão, no sentido de que se supõe que a compreensão racional dos processos físicos e sociais substitui a regra arbitrária do misticismo e do dogma” (GIDDENS, 1993, p. 51) presentes em nossa sociedade, principalmente, na quase totalidade das religiões de matriz cristã. Nesse sentido, a exceção, no Brasil, é a Igreja Cristã Contemporânea⁵².

Um aspecto que contribui para o fortalecimento da homofobia é o fato de que “sempre houve um abismo entre os sexos em termos da experiência, da criação e da educação” (GIDDENS, 1993, p. 71). Nesse sentido, a escola possui potencial para intervir na realidade promovendo o debate sobre tal questão em seu cotidiano. Assim,

Mais uma vez será central o papel da educação. Mesmo com todas as dificuldades, a escola é o espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica (JUNQUEIRA, 2009, p. 36).

⁵² A Igreja Cristã Contemporânea será abordada no item 5.6.4, desta tese.

Giddens (1993), assim como Louro (2014 e 2015) nos ajudam a pensar sobre a emergência da concepção de diversidade sexual na perspectiva do reconhecimento do sujeito:

Pode-se sugerir que a “justificativa biológica” para a heterossexualidade como sendo o “normal” foi destruída. O que costumava ser chamado de perversões são apenas expressões de como a sexualidade pode ser legitimamente revelada e a autoidentidade, definida. O reconhecimento de diversas tendências sexuais corresponde à aceitação de uma pluralidade de possíveis estilos de vida, o que vem a ser uma atitude política (GIDDENS, 1993, p. 197).

É nesse período histórico que os diferentes segmentos da população LGBT’s passam a exigir reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Ao longo da história, a sociedade silenciou e negou tal reconhecimento. Os debates sobre essas questões ainda precisam avançar, sobretudo, na perspectiva da garantia de direitos, uma vez que a Constituição Federal de 1988 considera todos e todas, sujeitos de direitos, sem distinções.

Conforme já mencionado por Giddens (1993), a questão dos direitos é algo que é negociado na sociedade, não é automático e precisa ser objeto constante de reflexão e de busca pela efetivação. Nesse ponto, torna-se central a participação dos movimentos sociais, como aconteceu no ano de 2004 para a criação da SECAD/MEC. Denise Carreira, que pesquisou a questão da diversidade nos dez anos após a criação da SECAD/MEC, teceu as seguintes considerações sobre esse momento histórico:

Do ponto de vista dos movimentos sociais, com base em muitos significados, a diversidade aparece como “guarda-chuva” que reúne demandas históricas de diferentes movimentos em relação às políticas educacionais, ora se constituindo como uma possibilidade de construção de alianças entre diferentes agendas por direitos, ora utilizada para diluir e nivelar as diferentes conflitividades envolvidas nessas mesmas agendas (CARREIRA, 2015, p. 108).

Carreira (2015) também elenca as agendas que compôs a temática da diversidade a partir da criação da SECAD/MEC:

[...] a partir de 2004 as políticas de diversidade no governo Lula abarcaram agendas dispersas no Ministério da Educação ou ainda não abordadas pelas políticas educacionais. As principais agendas que, ao longo dos anos, vieram a constituir as

chamadas políticas de diversidade foram: gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação especial, medidas socioeducativas, educação de pessoas encarceradas e educação ambiental (CARREIRA, 2015, p. 35).

Um ponto importante a salientar na citação acima é a luta política pelo direito à educação na EJA. A criação da SECAD/MEC eleva a EJA para o rol das políticas públicas no Brasil. Um dos movimentos sociais que militaram muito em busca dessa conquista foi o movimento dos Fóruns Estaduais de EJA e dos Encontros Nacionais de EJA.

3.4- Homofobia: negação e violação de direitos

Nesta tese, com já salientamos anteriormente, utilizamos homofobia no sentido de *homofobia geral* defendido por Borrillo (2010), que designa qualquer tipo de preconceito de natureza sexual contra pessoas que não se enquadram no modelo heterossexual, havendo, portanto, uma “vigilância do gênero”. Salientamos que essa “vigilância do gênero” é um fenômeno discursivo muito amplo na sociedade como se pode constatar ao analisar três pontos de abrangência do preconceito homofóbico: (a) ele pode atingir qualquer pessoa que faça parte da população LGBT’s; (b) qualquer um/a que seja percebido/a ou confundido/a como pertencente a algum segmento da população LGBT’s e também contra (c) as pessoas que, independentemente de pertencerem, ou não, ao rol das pessoas que manifestam a orientação sexual ou a identidade de gênero⁵³ fora da heteronormatividade, defendem a igualdade de direitos.

⁵³ Ao abordar a identidade de gênero, é de fundamental importância pensarmos que existem múltiplas feminilidades e múltiplas masculinidades, mas temos, atualmente, o binômio homem/mulher como referência, para permitir uma certa inteligibilidade ao mundo. Nesse sentido, “a assertiva ‘não se nasce mulher, torna-se mulher’ [de Simone de Beauvoir], cuja divulgação teve o mérito [inicial] de combater as teorias que pressuponham a limitação feminina pela diferença biológica (MIRANDA, 2008, p. 82)”, mostra-se atual nesta segunda década do Século XXI. Assim, “tornar-se mulher é um conjunto de atos propositais à aquisição gradual de uma postura, um ‘projeto’ nos termos do existencialismo sartriano, no qual Beauvoir se referencia (MIRANDA, 2008, p. 82)”. Outro aspecto central da expressão “tornar-se mulher” é que ela significa “a transição do sexo biológico para o gênero (caráter social das diferenças de sexo” (MIRANDA, 2008, p. 84) e esse novo significado é central na definição da categoria

A homofobia causa efeitos deletérios em toda a sociedade, incluindo os/as estudantes e, em especial, os/as LGBT's. São muitos os exemplos dos impactos negativos da homofobia sobre os/as estudantes LGBT's pelo fato de ela prejudicar-lhes enormemente o bem-estar subjetivo, as relações sociais estudante/estudante, as relações estudante/profissionais da escola, a relação do/a estudante com ele/a mesmo/a no processo de construção de sua identidade, como se pode constatar no trecho a seguir:

A juventude gay gasta uma quantidade enorme de energia planejando como chegar com segurança à escola, como evitar os corredores quando outros estudantes estão presentes para que eles possam evitar insultos, como deixar de fazer aula de educação física para escapar de ser espancado, em suma, como tornar-se invisível para que eles não sejam atacados verbal e fisicamente. Muitas vezes, os estudantes têm pouca energia para aprender. Em entrevistas, jovens lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros explicaram como professores e administradores se desviaram, recusando-se a receber denúncias de assédio, recusando-se a condenar o assédio e deixando de responsabilizar os estudantes que assediavam e abusavam. Alguns profissionais da escola culpam os estudantes que estão sendo abusados de provocar os ataques porque eles “exibem” sua identidade. Outros funcionários da escola justificam sua inação argumentando que os estudantes que “insistem” em ser gay devem “acostumar-se com as agressões recebidas”. E, finalmente, alguns funcionários da escola incentivam ou participam do abuso publicamente provocando ou condenando os estudantes por não serem “normais”. Para a juventude gay que sobrevive ocultando cuidadosamente sua orientação sexual ou identidade de gênero, eles aprendem que só serão protegidos se negarem quem são: uma mensagem que muitas vezes leva ao ódio de si mesmo e a um sentimento frágil de identidade (HUMAN RIGHTS WATCH, 2001, p. 2)⁵⁴.

identidade de gênero. Estamos falando aqui de “tornar-se mulher”, mas, também poderia ser “tornar-se homem”. Vale ressaltar também que a expressão “tornar-se mulher” também contribui para “o deslocamento da categoria gênero de uma estrutura binária [homem/mulher] para um ponto de vista relacional (MIRANDA, 2008, p. 84)”, em que o lugar “mulher” ou o lugar “homem” não é dado previamente, ou seja, dado apenas biologicamente, mas sim como consequência de uma construção social marcada por subjetividades, fruto das autorreflexões oriundas das relações/conflitos do sujeito com o mundo externo e com ele próprio.

⁵⁴ Tradução nossa, realizada a partir de: “Gay youth spend an inordinate amount of energy plotting how to get safely to and from school, how to avoid the hallways when other students are present so they can avoid slurs and shoves, how to cut gym class to escape being beaten up-in short, how to become invisible so they will not be verbally and physically attacked. Too often, students have little energy left to learn. In interviews, lesbian, gay, bisexual, and transgender youth explained how teachers and

Outros aspectos desse impacto sobre esses/essas estudantes é que o processo homofóbico, mesmo no silêncio, cria seus gestos para agir:

[...] Dentre os espaços mais significativos estão os da educação; assim sendo, a escola passa a ser mais um ambiente social de exclusão, ironia e discriminação. Esses processos, pela sua força, causam em alunos/as homossexuais, o sentimento coercitivo do medo, que os leva ao controle dos gestos e das palavras, para que não sejam identificados: negando a própria identidade, e na pior das hipóteses, a repressão dos sentimentos e desejos (CAETANO, 2005, p. 12).

A homofobia ainda

gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da autoestima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

Uma das vias de propagação da homofobia é a indiferença e uma forma de ação da indiferença é a promoção da invisibilidade dos/as estudantes LGBT's na configuração estrutural da escola. Assim,

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

Outra estratégia de efetivação da indiferença é o princípio da heterossexualidade presumida.

administrators turned their backs, refusing to take reports of harassment, refusing to condemn the harassment, and failing to hold accountable students who harass and abuse. Some school officials blame the students being abused of provoking the attacks because they “flaunt” their identity. Other school officials justify their inaction by arguing that students who “insist” on being gay must “get used to it.” And finally, some school officials encourage or participate in the abuse by publicly taunting or condemning the students for not being “normal.” For gay youth who survive by carefully concealing their sexual orientation or gender identity, they learn that they will be protected only if they deny who they are - a message that too often leads to self-hatred and a fractured sense of identity” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2001, p. 2).

O princípio da heterossexualidade presumida, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente ou, se houver, deverá ser “coisa passageira”, que “se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa” (JUNQUEIRA, 2009, p. 31).

A invisibilidade é um aspecto da indiferença que se torna mais um obstáculo ao processo de construção identitária do sujeito. Assim, “a invisibilidade aliada a uma visibilidade distorcida pode tornar-lhes ainda mais titubeante e doloroso o processo de construção identitária.” (JUNQUEIRA, 2009, p. 31). Corroboramos a ideia de que a escola ocupa um pressuposto lugar estratégico no processo de combate aos preconceitos em nossa sociedade e que ela é “... considerada instituição central na construção da cidadania e na transmissão de valores democráticos” (JUNQUEIRA, 2009, p. 38-39).

Ao abordar as dificuldades enfrentadas por estudantes LGBT's de efetuar matrícula e de usar o banheiro em instituições de ensino, Junqueira (2009) recorre ao conceito de dispositivos de poder: “Vale lembrar que a espacialização, que pressupõe interdições e naturalizações, é um dos procedimentos cruciais dos dispositivos de poder” (JUNQUEIRA, 2009, p. 25). É por meio desses dispositivos que uma prática discursiva é operacionalizada. Aqui, trata-se de uma prática discursiva que tem como alvo a desqualificação das sexualidades periféricas e que, conforme Foucault (2014a), está presente nas entranhas institucionais. Ao vivenciar/interiorizar essa prática discursiva, o estudante LGBT's produz uma subjetividade delineada por sofrimento humano intenso e que não precisaria existir.

Esse conceito de dispositivos de poder foi formulado por Foucault quando ele pesquisou a forma como as instituições (hospital, prisões, escolas, igreja) se relacionavam com o sujeito entre os séculos XVII e XIX. Foucault (2014a) afirma que as instituições possuem dispositivos de poder e os utilizam em sua relação com o sujeito, ressalta, também, que a estratégia central das instituições para implementar tais dispositivos é a prática discursiva. Afirma que o mesmo discurso, ao ser

repetido pelas instituições diversas vezes, é naturalizado, torna-se uma “verdade” aceita socialmente. Em nosso estudo, verificamos a existência de um tabu em relação ao discurso que busca fazer o contraponto à naturalização da homofobia.

A naturalização de processos de segregação do sujeito é, conforme Foucault (2014a), construída histórica e culturalmente e, também, um dos procedimentos de operacionalização dos dispositivos de poder que compõem uma prática discursiva que se encontra, institucionalmente, instalada nas sociedades modernas. Vale ressaltar que o discurso é um recurso essencialmente humano, uma vez que outros seres não o detêm. E, conforme Miranda (2008), a forma com que o sujeito vivencia os conflitos inerentes a esse discurso produzirá as subjetividades que o construirá.

Essa lógica dos dispositivos de poder institucionais vai contra a concepção de direitos humanos e, portanto, transforma-se numa temática que não pode ficar fora do debate educacional até porque, como salienta Freire (2011), educação é uma estratégia de humanização que deve e precisa ser estendida a cada sujeito.

3.4.1 – Da “Pedagogia do insulto” à Pedagogia do Acolhimento

Rogério Junqueira (2009) apresenta uma estratégia indesejável ou “Pedagogia do insulto”. Para ele, a “Pedagogia do insulto” ou estratégia do insulto começa muito cedo na vida das pessoas e é “constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e dominação simbólica” (JUNQUEIRA, 2009, p. 17). Ela engloba também “Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT” (JUNQUEIRA, 2009, p. 17). O referido autor chama a atenção para o

fato de que, por meio dessa “pedagogia”, os/as estudantes aprendem desde cedo o preconceito:

Também me lembro de fazer uma piada numa competição de debates, aos doze anos, na época de um escândalo homossexual que envolveu o líder do Partido Liberal Britânico. Falei, brincando, que a vida era melhor debaixo dos conservadores – ou mesmo atrás dos liberais. A piada despertou sonoras gargalhadas, mas eu não fazia ideia do que aquela analogia significava. Talvez minha plateia de garotos de escola também não fizesse a menor ideia. Nós já tínhamos aprendido a mover as alavancas sociais da hostilidade contra o homossexualismo antes mesmo de ter a mais vaga noção quanto ao que elas se referiam (SULLIVAN, 1996, p. 15).

Louro (2015) também nos chama a atenção para esse aspecto:

Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura em que vivem (LOURO, 2015, p. 28).

Assim, não há necessidade de o estudante ter avançado no processo de construção de sua identidade sexual e de gênero, basta ele apresentar um jeito parecido com o estereótipo gay ou lésbico, para ele/ela ser alvo da homofobia. Para ocorrer o ato homofóbico, não precisa de a vítima ser LGBT's, basta ela parecer com uma pessoa pertencente aos segmentos LGBT's.

Assim, como contraponto a essa “Pedagogia do Insulto”, propomos a Pedagogia do Acolhimento. A expressão “Pedagogia do Insulto” vem entre aspas justamente por não se configurar como uma pedagogia marcada por um processo institucional, sistematizado, com determinados recursos técnicos para fins específicos, exigindo assim uma intencionalidade, estratégias de planejamento. A ideia da “Pedagogia do Insulto” é muito mais de chamar a atenção a respeito da proliferação desenfreada do preconceito de gênero na escola. No entanto, frente a essa “Pedagogia do Insulto”, propomos para a EJA a Pedagogia do Acolhimento.

O que seria, então, essa Pedagogia do Acolhimento? É uma pedagogia que caminha exatamente em sentido contrário à “Pedagogia do Insulto”. A Pedagogia do Acolhimento possui uma perspectiva anti-homofóbica, é aquela que busca combater todas as formas de preconceito, inclusive àquelas ligadas à sexualidade, uma pedagogia que busca, portanto, perceber a diversidade dos/as educandos/as. É uma pedagogia que busca estratégias as mais variadas e de forma incessante para conhecer e, também, reconhecer cada sujeito educando da EJA em suas especificidades, em sua trajetória de vida, em suas expectativas, em suas dificuldades, enfim, aquela que vai ouvir o sujeito e pensar estratégias para atendê-lo/a, sobretudo, com dignidade, ao propiciar um ambiente escolar em que ele/a se sinta confortável, tranqüilo/a, protegido/a.

Um dos objetivos desta tese é contribuir para desnaturalizar e desconstruir essa estratégia do insulto, uma vez que ela vai contra a perspectiva da garantia dos direitos à vida e à dignidade, por ser essencialmente uma estratégia de disseminação da homofobia.

É importante observar os dados sobre essa “Pedagogia do insulto” nos EUA:

Nos EUA, segundo a Anistia Internacional, estudantes LGBT recebem em média 26 insultos por dia, 80% sofrem “grave isolamento social”, 53% ouvem comentários homofóbicos por parte de professores e da administração, 28% deixam a escola antes de obter o diploma (a evasão entre heterossexuais é de 11%), 19% são vítimas de agressão física na escola. Em 97% dos casos, não se registram intervenções por parte do corpo docente e, em 40 estados, professores/as podem ser demitidos/as por serem LGBT (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Observa-se, portanto, que a situação da discriminação não recai apenas sobre os/as estudantes LGBT's, mas também sobre os/as professores/as que também estão em tais condições.

Um ponto que está dentro da “Pedagogia do insulto” e que é ressaltado por Junqueira (2009) é a *lógica de “homossociabilidade homofóbica”*:

É preciso, assim, atentar para o fato de que a lógica de “homossociabilidade homofóbica” própria de determinados espaços sociais (como bares, times e torcidas organizadas de futebol, forças armadas, internatos, conventos, seminários etc.) pode encontrar, no interior das escolas, novos meios e oportunidades para produzir, reproduzir ou alimentar mecanismos de discriminação e violência contra estudantes mulheres, LGBT, bem como todo indivíduo cuja expressão de gênero parecer destoar da vida como convencional [heteronormativa] (JUNQUEIRA, 2009, p. 22).

Percebe-se na citação acima que, como a escola é um território que está dentro da sociedade, a atenção dos/as profissionais que ali atuam deve estar voltada também para a possibilidade da reprodução de situações homofóbicas já em voga na sociedade. Uma estratégia central é fazer o contraponto ao discurso homofóbico por meio da defesa do discurso anti-homofóbico e da explicitação de que

Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. [...] (BORRILLO, 2010, p. 13).

3.4.2 – Indiferença

Além da “Pedagogia do insulto” (ou estratégia do insulto) e da lógica da “homossociabilidade homofóbica”, outra estratégia de disseminação e difusão da homofobia apresentada por Junqueira (2009) é a atitude de indiferença: “outro nítido traço de homofobia se expressa na indiferença cultivada em relação ao sofrimento e aos demais efeitos da homofobia na vida de nossos/as estudantes (homo, hetero ou bissexuais)” (JUNQUEIRA, 2009, p. 27). O autor em questão ressalta que “o termo ‘indiferença’ é, nesse caso, empregado como sinônimo de ausência de interesse ou preocupação” (JUNQUEIRA, 2009, p. 27).

Temos aqui duas vias de efetivação da homofobia: a primeira é a “Pedagogia do insulto” dentro da qual se inclui a lógica de “homossociabilidade homofóbica” e a segunda é a via da indiferença.

Como essas duas vias foram construídas em um processo histórico e cultural, seus processos de desnaturalização e desconstrução também demandarão uma abordagem pedagógica de natureza histórico-cultural. A via da indiferença é uma evidência de que a temática LGBT numa perspectiva anti-homofóbica é um tabu construído socialmente.

[...] A homofobia é particularmente acentuada durante a pré-adolescência e a adolescência (insulto “homossexual” é predominante em playgrounds e considerada a mais humilhante para meninos). Ela está relacionada com o processo de construção da masculinidade e da feminilidade e, em especial, à rejeição de todos os traços femininos nos meninos e desvalorização de alguns traços masculinos nas meninas. Esta discriminação é especialmente desafiadora para estes/as jovens gays e lésbicas (ou apenas rotulados/as por pessoas do território escolar, pois ainda não se autodeclararam gays ou lésbicas) que percebem que colegas estudantes e testemunhas geralmente não intervêm quando os veem sendo agredidos, mantendo-se passivos, pois temem também se tornarem vítimas de tais agressões (adentrar-se nessa seara pode resultar em contaminação). Nossas entrevistas revelam que essa atitude de passividade, especialmente por parte dos adultos, contribui enormemente para o aumento do sofrimento de jovens que sofrem tais agressões no ambiente escolar. [...] (FIRDION; VERDIER, 2003, p. 165)⁵⁵.

Na citação acima, um ponto que nos chamou a atenção foi o impacto negativo que a indiferença ou a passividade do adulto, que estava presente na cena, causa na vítima de agressão homofóbica. Pelo fato de o discurso anti-homofóbico ser um tabu em nossa sociedade, muitas pessoas que discordam da discriminação que presenciam e que gostariam de fazer uma intervenção simplesmente não sabem o que fazer e ficam imobilizadas. Essa situação foi sinalizada por uma pesquisa realizada por Abramovay *et al.* (2004) em treze capitais

⁵⁵ Tradução nossa, realizada a partir de: “[...] L’homophobie est particulièrement accentuée durant la préadolescence et l’adolescence (l’injure « pédé » est la plus répandue dans les cours de récréation et considérée comme la plus humiliante pour les garçons) car elle se trouve liée au processus de construction de la masculinité et de la féminité s’appuyant, notamment, sur le rejet de tout trait « féminin » chez les garçons et la dévalorisation de certains traits « masculins » chez les filles. Cette discrimination est d’autant plus éprouvante pour ces jeunes gays et lesbiennes (ou considérés comme tels) que les personnels et les élèves témoins de ces agressions se gardent en général d’intervenir, craignant d’être à leur tour victimes d’agression homophobe par une sorte d’effet de contamination. Nos entretiens nous révèlent que cette passivité, surtout celle des adultes, contribue dans une grande mesure à la souffrance des jeunes qui subissent de telles agressions. [...]” (FIRDION; VERDIER, 2003, p. 165).

brasileiras e no Distrito Federal, em escolas de níveis Fundamental e Médio, quando um expressivo percentual de professores/as afirmam não ter conhecimento suficiente sobre homossexualidade: Belém (30,5%), Cuiabá (34,9%), Distrito Federal (41,9%), Florianópolis (44,9%), Fortaleza (37,6%), Goiânia (32,2%), Maceió (36%), Manaus (44,3%), Porto Alegre (43%), Recife (40,9%), Rio de Janeiro (52,9%), Salvador 37,1%, São Paulo (44,1%) e Vitória (47,9%). Supomos que formas adequadas de se abordar a temática da diversidade sexual na escola numa perspectiva anti-homofóbica precisam ser centrais nos processos de formação docente.

Junqueira (2009) nos lembra que nunca é demais sublinhar que este estado de negação constitui, pelo menos, uma forma passiva de homofobia. Devido ao fato de estarmos numa sociedade democrática, os espaços de formação humana possuem enorme potencial de promover transformações sociais na perspectiva dos direitos humanos. O referido autor reitera a importância de pautar a temática da homofobia nos espaços de formação⁵⁶:

É importante criar, nos espaços de formação, oportunidades de fala e de reflexão com vistas a fornecer recursos simbólicos às pessoas envolvidas nos encontros e nos desencontros com a diferença (JUNQUEIRA, 2009, p. 29).

⁵⁶ Sobre a formação docente na EJA, um dos grandes desafios colocados atualmente é como atender os jovens em suas especificidades, incluindo as sexuais. Na análise dos artigos apresentados na ANPEd, no período de 1988 a 2008 e que foram classificados na categoria “Sujeitos da EJA”, foram tecidas considerações fundamentais a respeito dos jovens da EJA: “Para os trabalhos concentrados nos jovens podemos dizer que os autores os percebem como sujeitos de direitos, que apresentam especificidades e que, portanto, merecem um olhar mais atento para as questões próprias dessa fase da vida [aqui percebe-se inclusive ausência das questões identitárias sexuais]. [...] Dessa maneira, os autores buscaram enxergar tais jovens para além da condição monolítica de aluno, dando ênfase a outras dimensões da vida que não só a escola, mas também a família, o trabalho e o lazer. Esse se configura como um dos grandes desafios estabelecidos para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (DIAS *et al*, 2011, p. 63). Consideramos que esse é um desafio colocado para qualquer proposta pedagógica da EJA e, também, uma temática central quando se trata da formação docente. Ressaltamos, ainda, que se tal proposta não for permeada por um referencial pedagógico de combate à homofobia, os jovens da EJA que sofrem a exclusão social mais intensa (que são os relacionados à orientação sexual e identidade de gênero) não terão assegurados o direito à educação, o que se configura na violação de dispositivos legais previstos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e em outras legislações que constituem o Estado Democrático de Direito.

O referido autor lembra, ainda, que a estratégia citada é uma forma de considerar, valorizar e acreditar no papel da educação. Esse papel que, para Freire (2011), é o de humanizar as pessoas ao proporcionar-lhes o desenvolvimento de sua autonomia também via educação.

3.5 – Uma *pedra no meio do caminho* do estudante da EJA

Pode-se dizer que no caminho de todo/a estudante da EJA há/havia uma pedra. Um obstáculo que o impediu de seguir o curso dos estudos. Assim, o olhar para esse/a estudante precisa ser diferente, precisa ser marcado pela pluralidade. Ver um/a estudante da EJA sem considerar as especificidades e diversidades não possibilitará a inclusão. Foram várias *as pedras no caminho*: (a) não encontraram escolas quando eram crianças; (b) encontraram escolas, mas não se encontraram dentro das escolas; (c) não tiveram condições socioeconômicas favoráveis ou (d) foram excluídos da escola por vários motivos, inclusive pela homofobia. As pedras, ao impedirem os sujeitos de frequentarem o território escolar, acentuaram a desigualdade de oportunidades.

Uma questão central é entender a importância da influência exercida pela prática discursiva na vida dos estudantes da EJA, e como tais estudantes, em suas histórias de vida, vão construindo subjetividades nessa relação, que, muitas vezes, é marcada por profundas tensões internas. Miranda (2008) ressalta a importância do papel dessas subjetividades na constituição dos sujeitos. Assim, a participação desses em seus processos de autoconstituição identitária é indispensável. Concordamos com essa linha de análise e a utilizamos também para fundamentar nossa crítica aos argumentos que abordam o sexo e a sexualidade numa perspectiva estática, definida, fixa, imutável, a-histórica, que desconsidera totalmente a participação do sujeito na constituição de sua identidade sexual. Também nessa direção, Larrosa (2011) nos chama a atenção para o poder, para a não

neutralidade política da prática discursiva que influencia cada pessoa que compõe a sociedade.

[...] as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas. Estão, às vezes, incluídas em dispositivos sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapêutico etc. Deve-se perguntar também, portanto, pela gestão social e política das narrativas pessoais, pelos poderes que gravitam sobre elas, pelos lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo como o personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos (LARROSA, 2011, p. 71).

Esses vieses políticos presentes na prática discursiva que ajudam a construir e reconstruir, num movimento permanente e incessante, as subjetividades do sujeito, está presente na sociedade, na escola, na EJA

Junqueira (2009) chama a atenção para a dificuldade de se abordar a temática da diversidade sexual na escola na perspectiva anti-homofóbica, podendo a mesma ser considerada um tabu:

A comunidade escolar, em geral, tem se demonstrado mais aberta para discutir a sexualidade no plano da prevenção e não no da promoção da saúde ou no dos direitos humanos. As dificuldades da escola em transcender esses limites e abordar mais corajosamente questões relativas à sexualidade, diversidade sexual, sexismo, misoginia, homofobia e racismo expõem os/as estudantes a situações de maior vulnerabilidade física e psicológica, inclusive em relação à saúde sexual e reprodutiva (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

Refletindo sobre a citação acima, torna-se importante uma consideração: Foucault (2014a) afirma que, a partir do final do século XVII, processo este consolidado no século XIX, nunca se falou tanto sobre sexo. Ressaltamos que onde há seres humanos, fala-se sobre sexo. Todavia, o que indagamos é a perspectiva adotada. As leituras realizadas e as análises dos dados coletados para esta pesquisa nos permitem afirmar que o silêncio e o tabu em torno da diversidade sexual existem, apenas na perspectiva anti-homofóbica.

Acredita-se que a homofobia era reproduzida na sociedade antes mesmo do surgimento da instituição escola, portanto, a origem dessa

reprodução não está na escola, porém, a escola tem potencial para reproduzi-la. Foi a possibilidade de alterar tal contexto que moveu esta pesquisa, reiteramos o pensamento que enxerga a escola enquanto um espaço com potencial transformador e humanizador, além de ser o lugar por onde passa a quase totalidade da população. É muito importante que o ciclo da “Pedagogia do insulto” seja interrompido e sabemos que essa instituição pode desempenhar papel estratégico nesse ponto ao promover a Pedagogia do Acolhimento.

3.6 – Estamos numa sociedade democrática

Conforme já mencionado, o fato de estarmos em uma sociedade democrática torna cada habitante responsável pela efetivação de direitos que buscam a dignidade humana e que incluem naturalmente o direito à livre orientação sexual e à educação. No entanto, a democracia é, acima de tudo, um ambiente de negociações e, em virtude disso, tem-se a convivência de segmentos que são favoráveis à efetivação dos direitos ligados à dignidade humana e daqueles que possuem posição contrária. É por isso que Rubin (1989) ressalta que o sexo é um campo de intensas disputas políticas, isso porque no ambiente democrático as disputas entre os diferentes segmentos da sociedade são de natureza política.

A fala de Judith Butler, durante o I Seminário Queer, realizado no Brasil, no mês de setembro de 2015, pode contribuir para esse debate:

Afinal, ainda que tenhamos que lutar por liberdades individuais, temos que pensar o lugar de corpos atuantes e de corpos movendo-se livremente dentro de uma democracia. A meu ver, não existe democracia sem assembleia, e nenhuma assembleia sem uma forma plural e consubstancial de performatividade (BUTLER, 2015b, p. 24).

Debater a temática da diversidade sexual na perspectiva do direito é fundamental, sobretudo, porque vivemos em uma sociedade democrática, sustentada pela Constituição Federal de 1988, conforme vimos no início deste capítulo.

No início da década de 1960, Paulo Freire defendia o direito à educação a todas as pessoas e começou com a alfabetização de camponeses pobres nordestinos, mas foi surpreendido pelo Golpe Militar de 1964 e forçado a deixar o Brasil. O direito à educação para todos/as proposto por Freire no início da década de 1960 entra no ordenamento jurídico nacional via movimentos sociais no texto da Constituição Federal de 1988. Esse direito ainda não foi completamente efetivado no Brasil e ainda demandará muita luta política.

3.7 – Relações de poder: “negociações”, “avanços”, “recuos”, “consentimentos”, “revoltas”, “alianças”

Rubin (1989) é uma das defensoras do argumento de que o sexo e a sexualidade são campos de tensão política marcados, ora por avanços, ora por retrocessos, no caminhar da história. Vale ressaltar que no Brasil de hoje de um lado estão os movimentos sociais LGBT's e seus apoiadores (grupos de estudos de universidades e alguns gestores), e de outro lado estão os conservadores, geralmente fundamentados em ensinamentos de religiões cristãs. Atualmente o Brasil vive uma tensão política quanto à sexualidade marcada pelo avanço dos segmentos sociais conservadores. A fala de Rosane ilustra esse processo/movimento:

Eu acho que nós estamos em um momento que o movimento social paralisou. Além de paralisar, estamos vendo o outro lado crescer. Eu acho que nós tivemos uma fase de movimento social na rua, brigando pelas conquistas. Algumas conquistas chegam, em seguida tem-se uma paralisação das solicitações, das reivindicações, das passeatas, das caminhadas. Quando esse movimento fica um pouco mais quieto, o movimento contrário toma corpo na eleição de vários representantes das seitas evangélicas. Eu acho que o movimento social está parado (Depoimento da gestora Rosane, em 18/06/2015).

No que se refere à sexualidade, o momento atual é marcado pelo avanço dos conservadores e os movimentos sociais LGBT's ainda não

conseguiram se estruturar com a força necessária para conter o referido avanço. O depoimento de Rosane nos remete à percepção de que a homofobia, como outras temáticas de violência, possui nuances e atitudes de luta pelo combate ou posições que atuam na manutenção, incluindo o silêncio.

Numa democracia como a brasileira os direitos à vida e à vida digna são para todos, entretanto a efetivação desses direitos para todos é um caminho marcado por muito debate e disputa política e que, sobretudo, precisa ser construído; e, para isso, o reconhecimento da diferença é um pré-requisito; os direitos são sempre efeito de lutas políticas, são sempre conquistados. Um obstáculo atual nesse sentido é que uma parte do caminho que foi construído está começando a ser desconstruído. Nesse momento uma pergunta importante é: quais estratégias os movimentos sociais LGBT's vão adotar que tenham a força necessária para conter os retrocessos, fruto do avanço dos conservadores?

É importante abordar o sexo e a sexualidade no ambiente escolar, tanto na formação de educadores/as quanto na formação dos/as estudantes, na perspectiva de um campo marcado pela tensão política que apresenta um movimento de vai-e-vem no decorrer da história. Essa é uma perspectiva que mostra que tal temática é dinâmica e construída, de forma diferente, em cada momento histórico.

As relações de poder estão presentes no cotidiano das pessoas, por isso mesmo são importantíssimas na construção das subjetividades pelo sujeito. Foucault (2014b) chega a afirmar que o sujeito é resultado das relações de poder cotidianas. Dessa forma, as relações de poder estão presentes nas situações cotidianas mais simples:

Mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana (FOUCAULT, 2014b, p. 215).

Destacamos da citação acima, palavras-chaves para a nossa compreensão e para a produção das subjetividades pelo sujeito: “corpos”, “gestos”, “atitudes”, “discursos”, “aprendizagens” e “vida cotidiana”. Essas palavras foram centrais na composição da prática discursiva homofóbica, operacionalizada por meio do dispositivo de poder sobre sexo, a partir do final do século XVII e que se consolidou no século XIX.

É num campo de tensão política, com dois planos que a sexualidade se estabelece: a sociedade, a qual envolve diversos segmentos sociais, como salienta Foucault (2014a) e do próprio sujeito. Consideramos que “há evidência de sobra de que a sexualidade é inquietante, perturbadora, cheia de tensões” (GIDDENS, 1993, p. 195). E é nesse campo de tensões que são produzidas as subjetividades e é produzido o sujeito na perspectiva foucaultiana.

A sexualidade é um campo marcado fortemente por relações de poder as quais envolvem importantes segmentos/instituições da sociedade. Essa disputa política em torno da sexualidade iniciou-se no final do século XVII, conforme Foucault (2014a), e continua até os dias atuais. De lá para cá, a sexualidade nunca mais foi uma temática neutra do ponto de vista político, sendo sempre marcada por debates acirrados. Assim, “a sexualidade é uma elaboração social que opera dentro dos campos do poder, e não simplesmente um conjunto de estímulos biológicos que encontram ou não uma liberação direta” (GIDDENS, 1993, p. 33).

Louro (2014) apresenta seis palavras que demonstram a dinâmica das relações de poder cotidianas sobre as quais Foucault (2014a) discorre de forma teórica marcada por intensa profundidade: “negociações”, “avanços”, “recuos”, “consentimentos”, “revoltas”, “alianças”. Consideramos essas seis categorias centrais ao discutir relações de poder que são, conforme Foucault (2014a e 2014b), o que determina a construção do sujeito. “Afim, homens e mulheres, através das mais

diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 2014, p. 43-44).

Tais categorias apresentam uma importante contribuição para os estudos das relações de gênero, identidade de gênero, bem como para as discussões sobre o combate à homofobia na atualidade, além de serem muito importantes para nos ajudar a compreender as discussões políticas que estão sendo travadas, atualmente, no Congresso Nacional Brasileiro e também nas audiências públicas que envolvem a questão da homofobia. O momento atual em nosso país não está muito favorável aos direitos das pessoas que compõem o segmento LGBT's.

Figura 04: Plenário da Câmara Municipal de Belo Horizonte, em Audiência Pública Contra a Ideologia de Gênero na Educação



Fonte: Acervo da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT's na EJA da RME-BH” – 2015.

Um discurso atual em defesa da homofobia é a solicitação da retirada do termo gênero de todos os documentos oficiais. Esse discurso está presente principalmente nas bancadas políticas (das câmaras de vereadores, das assembleias estaduais e do Congresso Nacional) formadas por representantes que defendem interesses de religiões de matriz cristã. Tal discurso acusa a educação de estar promovendo algo

por eles denominado de “ideologia de gênero”. A acusação recai sobre as poucas iniciativas de gestores públicos e de professores/as que buscam combater a homofobia, ou seja, defender os direitos das pessoas LGBT’S e lutar por uma sociedade menos sexista.

O momento político em nosso país é tenso e exige atenção e cuidado por parte dos segmentos sociais que combatem toda forma de homofobia. Movimentos LGBT’s, de gestores públicos e professores engajados, núcleos e grupos de estudos e pesquisas de universidades, dentre outros, precisam manter a posição de contraponto, ou seja, manter e fortalecer o discurso anti-homofóbico. A coexistência de discursos conflitantes é uma característica da sociedade democrática. Daí, “é preciso aceitar o indefinido da luta. O que não significa que ela não acabará um dia (FOUCAULT, 2014b, p. 256)”.

Figura 05: Cartazes com mensagens homofóbicas na Galeria da Câmara Municipal de Belo Horizonte, em Audiência Pública Contra a Ideologia de Gênero na Educação



Fonte: Acervo da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

As imagens ilustram o argumento defendido por Rubin (1989) de que o sexo é histórica e continuamente objeto de intensas disputas políticas, marcadas por avanços e também por retrocessos. Pautados nas

discussões de Rubin (1989), podemos afirmar que vivemos um momento de retrocesso.

3.7.1 – A homofobia no cotidiano da sociedade

Uma característica da homofobia é seu caráter cotidiano. E ela acontece a todo instante e em qualquer lugar: em casa, na escola, na rua, no ônibus, no metrô, no motel e um aspecto dessa homofobia cotidiana que nos chama a atenção é o fato de ela possuir uma escala de violência. Isso se estende desde uma brincadeira ou piada na escola, a qual envolve uma/a estudante LGBT's ou que possui características que se assemelham ao estereótipo LGBT's até o assassinato de uma travesti ou transexual durante um programa em um motel. Dessa forma, as agressões homofóbicas começam verbais (variam de uma brincadeira até uma ameaça de morte) e evoluem para físicas (variam de um empurrão até a prática do homicídio).

Assim, não podemos incorrer no erro, muito comum na mídia, de que a homofobia só acontece quando há assassinato. Todavia, é fácil incorrer nesse equívoco em virtude dos relatos cotidianos da mídia sobre a ocorrência de assassinatos de travestis e transexuais. Uma pesquisa não oficial⁵⁷ realizada em 2015 no Brasil estima que a cada 26 horas uma pessoa LGBT's é assassinada. Não se trata de uma travesti que, ao atravessar a rua é atropelada por um automóvel trata-se de assassinatos de ódio, de crimes de ódio, de travestis que são assassinadas na rua ou motéis com dezenas de facadas ou tiros, havendo, portanto, requintes de crueldade.

⁵⁷ No Brasil ainda não há dados oficiais sobre assassinatos de pessoas LGBT's, já que as forças policiais ainda têm dificuldade de identificar se a motivação de um homicídio é homofóbica ou não.

Às vezes a homofobia parece ser algo proposital, mas não é. Ela é um mecanismo, ou seja, um dispositivo de poder de uma prática discursiva a qual ajuda na manutenção de um modelo que é heteronormativo, que cria legitimidade e vai dizer que a heterossexualidade é normal, legítima para a convivência entre as pessoas, para as relações afetivas e sexuais.

A seguir, vamos apresentar e analisar seis casos de agressão, de natureza homofóbica, veiculados pela mídia escrita que ilustram o caráter cotidiano da homofobia e contribuem para a reflexão sobre qual concepção queremos: o discurso homofóbico ou o anti-homofóbico? A escolha é obrigatória, uma vez que a temática da homofobia não permite a equivocada concepção da neutralidade.

No entanto, antes de seguirmos em frente, faremos uma ressalva quanto a essas reportagens. Apesar de as mesmas não serem referentes a notícias específicas das duas escolas pesquisadas, mas sim ao cotidiano da sociedade, optamos por inseri-las nessa tese. Tais reportagens mostram que a homofobia pode ferir gravemente o direito à vida, valendo lembrar que para a Constituição de 1988 o direito à vida é o primeiro dos direitos. Corroboram a homofobia⁵⁸, conforme Borrillo (2010), enquanto um preconceito que não se restringe apenas aos/às homossexuais, com efeitos altamente deletérios e que precisa ser desnaturalizada em todos os segmentos da sociedade, desde a pessoa que caminha tranquilamente pela rua com um irmão até um ator com fama internacional.

O primeiro caso de agressão homofóbica a ser analisado, apesar de ter sido bastante debatido e exibido em redes de televisão, apresenta uma reflexão importante que decidimos incorporar: *“Grupo usou lâmpadas como bastão para agredir jovem na Paulista”* (MACEDO, 2010). Dois jovens gays estavam andando em tal avenida, não eram

⁵⁸ Borrillo (2010, p. 13) nos lembra que: “Mesmo que seu componente primordial seja, efetivamente, a rejeição irracional e, até mesmo, o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a esse aspecto.”

necessariamente namorados, no entanto, de acordo com testemunhas, um dos agressores gritou: “suas bichas, vocês são namorados. Vocês estão juntos”. Os dois tinham uma performance de gênero que se podia perceber serem gays e de repente levaram golpes com lâmpadas na cabeça.

A partir desse fato, podemos dizer que tal situação pode ser entendida como preconceito ou discriminação contra pessoas que se identificam como gays. Essa, geralmente, é a visão do senso comum a respeito da homofobia: o preconceito e a discriminação contra lésbicas e gays⁵⁹. Essa concepção está presente no primeiro dos três pontos de abrangência do preconceito homofóbico abordado no início do tópico “3.4- Homofobia: negação e violação de direitos” deste capítulo. Diz respeito a qualquer tipo de discriminação, de natureza sexual, contra qualquer pessoa que faça parte da população LGBT’s. Essa é a forma de homofobia mais fácil de ser percebida.

O segundo caso de agressão homofóbica diz respeito à reportagem que trouxe a seguinte manchete: “*Abraço de irmãos acaba em ataque homofóbico e morte na Bahia*” com o subtítulo: “*Gêmeos foram confundidos com homossexuais por grupo de oito agressores*” (MENESES, 2012). Essa manchete possibilita problematizarmos um pouco mais acerca da abrangência do preconceito homofóbico. Se no primeiro caso apresentado, tínhamos a compreensão de que a homofobia atinge diretamente somente as pessoas que se identificam como LGBT’s, a partir desse exemplo começamos a pensar: é isso mesmo? Esses irmãos gêmeos não eram necessariamente homossexuais, não estavam necessariamente demonstrando uma relação de afeto em espaço público, por que eles são atacados por um grupo de pessoas que resolvem achar que eles deveriam ser atacados? Um dos irmãos veio a falecer como consequência da referida agressão.

⁵⁹ Como já mencionamos anteriormente, essa situação se encaixa na definição de homofobia específica proposta por Borrillo (2010).

Neste caso, aparece o segundo ponto de abrangência do preconceito homofóbico que abordamos no início do tópico “3.4- *Homofobia: negação e violação de direitos*” deste capítulo, que diz respeito a qualquer tipo de discriminação, de natureza sexual, contra “(b) qualquer um/a que seja percebido/a como pertencente a algum segmento da população LGBT’s”. Essa já é uma forma de homofobia mais elaborada ou complexa para ser percebida.

Também podemos mencionar o terceiro ponto de abrangência do preconceito homofóbico abordado no início do tópico “3.4- *Homofobia: negação e violação de direitos*” deste capítulo, o qual inclui como alvo potencial de homofobia: o preconceito e a discriminação contra “(c) as pessoas que, independentemente de pertencerem, ou não, ao rol das pessoas que manifestam a orientação sexual ou a identidade de gênero fora da heteronormatividade, defendem a igualdade de direitos”. Essa última é ainda mais complexa de ser percebida no cotidiano.

Um aspecto presente nos crimes de homofobia é a forma como acontecem: são sempre marcados com requintes de crueldade. Um trecho da segunda reportagem comprova essa percepção: “*Leonardo morreu no local ao receber várias pedradas na cabeça, enquanto Leandro foi levado ao hospital Geral de Camaçari com um afundamento na face, mas já recebeu alta.*” Outro elemento da homofobia percebido até aqui é o aspecto cultural que a torna cotidiana. O depoimento do, então, presidente do Grupo Gay da Bahia ratifica nossa percepção: “[Esse] episódio demonstra claramente o grau de homofobia cultural presente na sociedade”.

O terceiro caso trata-se da reportagem com a seguinte manchete: “*Travesti diz que foi agredida dentro de ônibus em Aracaju*” (NAVARRO, 2014). O que mais nos chama a atenção não é o texto da manchete, porque, infelizmente, uma travesti sendo agredida é algo cotidiano na atualidade. Interessa-nos mais nessa reportagem o depoimento da

travesti: *“Eu estava nervosa e gritei com o agressor. Os passageiros perceberam pela minha voz que não sou uma menina, um deles gritou e me chamou de traveca. Todos riram de mim e fiquei ainda mais humilhada.”* O que esse depoimento nos apresenta? A travesti foi vítima de um assédio, foi agredida e, como vítima de uma agressão, ela resolve reclamar. Em um primeiro momento, possivelmente o agressor pensava se tratar de uma mulher “cis” e, portanto, numa lógica machista, ele sentiu-se no direito de “cantar” e de passar a mão nela, que resolve gritar com o agressor. Aqui está o ponto central dessa análise: o grito dela denuncia que a mesma não é uma “mulher legítima”, diante dessa denúncia proferida pela voz da travesti (incompatível com a sua identidade de gênero feminina), ao invés de as pessoas serem solidárias, elas silenciaram, consentindo com a agressão, o que significa para a travesti, mais um processo de humilhação. Ou seja, ela foi, mais uma vez, vítima de um processo de hostilização e preconceito, de assédio e de constrangimento. Importante destacar que a expressão “mulher cis” é adotada para definir aquelas as quais nascem do sexo feminino, possuem certidão de nascimento do sexo/gênero feminino, e na vida adulta se autodeclara e vive como mulher. Enfim, é a mulher “ideal” da oposição binária homem/mulher.

Situação similar a da travesti de Aracaju aconteceu com a professora Luma, da EMLBR que relatou já ter tido a experiência de ser confundida com uma travesti, também dentro de um ônibus.

Dentro do ônibus, quando eu fui confundida com uma travesti. Pois é. Eu estava dentro do ônibus toda maquiada, eu tinha posto um rabo, eu ia para um casamento. De tubinho, salto. Aí, sabe o fundo do ônibus? Sábado à noite, estava voltando do trabalho, que eu trabalhava em salão, quando eu levantei para dar sinal tinha um grupo de meninos lá no fundão, eles acharam que eu fosse travesti, e começaram a rir da minha cara, começaram a me xingar, me mandando virar homem. E eu toda desconcertada, morrendo de vergonha, falei que era mulher. Eu fiquei toda desconcertada, não sei como eu não caí da escada. Eu contei esse caso para os meninos. De início como uma forma cômica mesmo, engraçada. Só que tem o por trás, é você sentir na pele o que é isso. Eu sou mulher mesmo, mas o que eles fizeram comigo foi muito constrangedor, e olha que eu sou mulher. Os babacas da situação eram eles, vamos assim dizer, porque eu sou mulher. Eles foram embora, mas eu

continuo sendo mulher, e quem não é? E quem vive esse conflito, porque eu acredito que a travesti é como se vivesse em um conflito, uma cabeça de homem, mas o corpo é de mulher, não sei se eu estou certa ou estou errada. É como se eu nascesse no corpo errado. Imagina se fosse um homossexual? Então você sentiria na pele o que é essa discriminação, o que é esse preconceito. Porque você sabe que existe, mas sentir é diferente. Então eu levei esse caso também para a turma, e por incrível que pareça na hora que você vai falando com tanto sentimento, isso mexeu um pouquinho com eles também. Aí eles começam a contar casos (Depoimento da Professora Luma, em 15/05/2015).

Sobre o depoimento da professora Luma destacamos dois aspectos: o primeiro diz respeito ao terceiro ponto de abrangência do preconceito homofóbico abordado no início do tópico “3.4- *Homofobia: negação e violação de direitos*”, o qual inclui como alvo potencial de homofobia qualquer tipo de discriminação de natureza sexual contra pessoas percebidas equivocadamente como pertencentes a algum segmento LGBT’s. Foi o que aconteceu com ela, mesmo sendo uma mulher “cis”, em virtude de seu penteado, aproximou-se do estereótipo de uma travesti e, essa semelhança já foi suficiente para que os dispositivos de poder fossem acionados.

O segundo aspecto diz respeito ao fato de a professora ter feito, em sala de aula, uma intervenção apropriada, na qual ela constrói um discurso na perspectiva anti-homofóbica. Esse contraponto do discurso é uma habilidade importante para a prática docente, a qual precisa ser considerada nas propostas de formação docente, visando a combater a homofobia no território escolar.

Vamos ao quarto caso de agressão homofóbica, baseado na reportagem com a seguinte manchete: “*Ator George Clooney explica por que nunca desmentiu boatos sobre ser gay*” (THE ADVOCATE, 2013). A agressão homofóbica aqui diz respeito aos boatos da imprensa. Entendemos que o direito à autodeclaração do ator foi violado. No entanto, chama-nos a atenção a forma como ele reage a tal situação.

Qual o argumento/discurso anti-homofóbico do ator George Clooney para defender a ideia de que jamais irá desmentir boatos de que seria gay? Defende que se desmentisse os boatos, estaria adotando uma atitude injusta e grosseira com seus/suas amigos/as e com a comunidade homossexual, pois para ele: *“sair por aí negando a calúnia seria o mesmo que dizer que ser gay é algo ruim ou vergonhoso”* e ressalta: *“espero que ninguém fique inventando história sobre a vida dos outros”*.

Um aspecto a ser destacado é o discurso anti-homofóbico do ator, no qual reforça a autodeclaração enquanto um direito do sujeito, ou seja, uma verdade subjetiva que só pode ser exteriorizada por quem a vive. A sua forma de elaborar a resposta também possui um enorme potencial pedagógico no processo de contrapor ao discurso homofóbico cotidiano, naturalizado pela cultura. Isto se deve ao fato de ele não ter simplesmente exercido seu direito de autodeclaração em relação à sua identidade sexual. Ele vai além e sugere uma pedagogia do contraponto dialógico, na perspectiva do direito de todos/as.

Vamos ao quinto caso de agressão homofóbica, que tem a seguinte manchete: *“Fala que eu te escuto’ sobre gays, tem fala chocante e defesa de bispo”* (VAQUER, 2016). Ao contrário das outras reportagens analisadas, essa é sobre um programa de televisão. A temática discutida foi a homossexualidade e a questão: *“Se seu filho assumisse que era gay, o que você faria?”* norteou o debate. A reportagem pode ser dividida em dois momentos.

No primeiro, aborda-se uma opinião de natureza homofóbica, dada por um motorista de São Paulo. Ele disse que jamais aceitaria um filho gay e que chegaria ao ponto de assassiná-lo: *“Ele [meu filho] vai aprender a ser homem debaixo da porrada. Ou ele aprende a ser homem ou ele morre”*. Esse ponto de vista chocou muitos telespectadores e também o apresentador do programa, o bispo Márcio Carotti. O bispo então

perguntou a ele se essa atitude resolveria alguma coisa e o motorista respondeu: “Tenho certeza que porrada resolveria”. Nesta tese, no tópico “4.3 – *Assumir ou não assumir?*”, discutimos os riscos de um jovem, ainda dependente economicamente dos pais, assumir a homossexualidade. O que é muito comum na segunda década do século XXI é esse adolescente ser expulso de casa. É comum os pais simplesmente afirmarem: “Ele não é meu filho” e ignorá-lo. A questão do motorista que disse que não aceitaria a homossexualidade do filho é algo muito comum em nossa sociedade.

Ainda é forte o discurso homofóbico de que a pessoa LGBT's vale menos, pesa menos (para usar uma expressão de Judith Butler) e, por isso, pode ser pisado/a e humilhado/a. Porque tem valor menor, é um/a subordinado/a, um/a subcidadão/ã e, por isso, pode ser agredida verbal e fisicamente. Não sendo visto enquanto sujeito de direitos (embora a Constituição Federal de 1988 e outras legislações afirmem que todos os brasileiros, sem exceção, são sujeitos de direitos, já que estamos num Estado Democrático de Direito) essas pessoas merecem, até mesmo, morrer.

Esse é um discurso homofóbico sobre o qual a sociedade e, em especial a escola, não pode silenciar, ou seja, ela não pode deixar de fazer o contraponto, não pode deixar de mostrar que existe um ponto de vista fundamentado numa perspectiva anti-homofóbica, o qual reconhece a existência da diversidade sexual e que qualquer pessoa precisa ter seus direitos respeitados. A partir do momento em que não se explicita o ponto de vista anti-homofóbico diante de uma agressão homofóbica, como nos diz Junqueira (2009), estamos, no mínimo, cometendo uma atitude homofóbica passiva.

O segundo momento dessa reportagem mostra um contraponto na perspectiva anti-homofóbica feito pelo bispo Márcio Carotti. Esse bispo foi indagado por telespectadores sobre o que faria se seu filho

assumisse ser gay. Vaquer (2016) ressalta que o bispo defendeu o respeito e o não preconceito contra os gays, atacou pastores homofóbicos indiretamente e disse que Jesus nunca levantou a bandeira da homofobia. Vaquer (2016) também transcreve um trecho da fala do bispo que explicita esse contraponto:

Eu não tenho filho ou filha. Se eu descobrisse que meu filho fosse homossexual, a minha fé ensina a respeitar. A Bíblia não ensina a discriminar ninguém. Alguns pastores são bobões. Bobões! E vocês sabem quem são, ficam querendo aparecer, que nem siri na lata. Vocês sabem quem são. Jesus ensinou a respeitar a todos. Jesus ajudava todo mundo. Jesus nunca levantou bandeira contra, Jesus veio nos salvar, nunca julgou ninguém. Jesus nunca levantou a bandeira da homofobia. Você que discrimina, você deveria abrir a sua mente. Você bater em seu filho, colocar sua filha para fora de casa muda o quê? Sinceramente? A nossa fé ensina a respeitar as pessoas. Essa é minha opinião, e eu ajudaria o meu filho no possível e no impossível se ele assumisse a sua homossexualidade (VAQUER, 2016, p.1).

O depoimento do bispo traz uma visão que é rara nas religiões de matriz cristã. Ele defende que faria de tudo para ajudar seu filho, ou seja, trataria o caso na perspectiva dos direitos humanos, ou seja, de que todo ser humano é sujeito de direito de uma vida digna. A visão desse bispo nos remete à concepção da Igreja Contemporânea, também abordada e discutida no capítulo 5 nesta tese.

No entanto precisamos fazer uma ponderação sobre essa fala do bispo Márcio Carotti. A fala dele foi numa perspectiva de opinião pessoal e não de uma fala institucional. A exclusão social/preconceito que as religiões cristãs promovem, acontece, principalmente, no nível institucional e não no nível pessoal. O que, realmente, tais religiões fazem é não permitir que as pessoas LGBT's participem de seus rituais/cerimônias. A condenação ao sujeito vem quando ele almeja a igualdade de direitos para participar dos rituais e cerimônias religiosas e é repreendido com o discurso “Deus fez o homem e a mulher”, que, é uma forma de agressão, de negação das subjetividades desses/as sujeitos.

A sexta reportagem analisada sobre agressões homofóbicas na imprensa tem a seguinte manchete: *“Transexual pede morte assistida se não puder mudar de nome e gênero”* (FELITTI, 2016). Esse caso segue a mesma linha dos anteriores, ou seja, a linha da agressão homofóbica, mas com uma especificidade: agora a natureza da agressão é institucional. Esse caso é assim resumido por Felitti (2016):

A designer Neon Cunha, 44 anos, entrou no começo do ano com uma ação judicial de retificação de registro civil. Quer que seu nome de batismo, Neumir, e o sexo masculino, que lhe foi atribuído, sejam trocados. Ela se recusa a ser diagnosticada com disforia de gênero, condição descrita pela medicina como desconforto com o gênero que é atribuído ao nascer. “À justiça, ela pede “o direito a uma morte assistida” caso seu pedido não seja atendido (FELITTI, 2016, p. 1).

A questão colocada diz respeito ao fato de as questões relacionadas à sexualidade ainda serem tratadas apenas na lógica da patologização. No caso em questão, a agressão homofóbica acontece de forma intersetorial e institucionalizada: os órgãos responsáveis por registrar o nome e o sexo exigem laudos médicos para alterar tanto o sexo, quanto o nome civil da pessoa transexual.

Um ponto central nessa discussão é que as instituições em questão estão focadas no sexo biológico (nesse caso o pênis) e ignoram o gênero. Para a pessoa alterar o sexo e o nome em seus registros e documentos civis, ela precisa se submeter a intervenções cirúrgicas e a produções de laudos médicos e psicológicos atestando sua patologia. Para algumas pessoas, é preferível a morte. O caso em discussão mostra bem que a construção do gênero se deu sem conexões com o sexo biológico.

No depoimento da designer, percebe-se que sua identificação com o gênero feminino se deu desde a infância e, até o momento atual, já na vida adulta, ela não conseguiu o reconhecimento institucional. A intensidade do sofrimento é tanta que a leva ao extremo de não mais viver, caso não seja possível viver com dignidade. A agressão homofóbica tira a dignidade das pessoas, isto quando não tira a vida propriamente dita. Os seis casos apresentados nos mostram isso. Ou

seja, trata-se de um cotidiano de violação de direitos que nossa sociedade ainda não consegue estranhar.

A homofobia não é um processo que está relacionado somente às pessoas que são lésbicas, gays, bissexuais, travestis ou transexuais, mas a qualquer pessoa que desestabilize a norma heterossexual. Podemos dizer que ela ajuda a manter um padrão de normalidade e de anormalidade. Quando a norma falha, e isso acontece a todo instante, emerge a homofobia. Nos três primeiros casos da imprensa analisados anteriormente, utilizamos aspectos para legitimar ou para deslegitimar determinados comportamentos, desenvolvemos ações para dizer o que é possível, o que é aceitável e aquilo que não é aceitável e, ainda, criamos condutas normalizadas que exigem que as pessoas comportem-se a partir delas. No entanto, no quarto caso, o exemplo de Clonney nos provoca pensar sobre os incômodos que temos ao sermos chamados ou confundidos com pessoas homossexuais. Também não estamos sendo homofóbicos? Por que apressamos para afirmar uma heterossexualidade? Possivelmente porque não queremos ser comparados com pessoas de menos valia social.

Em Delegacias Especializadas em Direitos de Mulheres há relatos de policiais que fazem três perguntas quando mulheres chegam para fazer denúncia de estupro: (a) “Onde você estava?”; (b) “Com que roupa você estava?”; e (c) “E que horas você estava no momento da ação?”. Essas perguntas lançam sobre os ombros das mulheres a culpa por terem sido agredidas. O que mais nos inquieta nessa questão é o fato de tais perguntas serem feitas por um policial que, na delegacia, é um representante do Estado e, nesse sentido, é o Estado que interroga a mulher e joga sobre ela a culpa pelo estupro. Temos aqui a homofobia institucional, que, para Foucault (2014a), é a principal delas, embora tal autor não faça uso da palavra homofobia. Vale ressaltar que a homofobia institucional é o preconceito contra a pessoa que não se enquadra no modelo heteronormativo praticado por instituições

públicas ou privadas e que, para ser percebido e questionado, requer um olhar de estranhamento.

Tais perguntas denunciam uma lógica sexista. Foi o que aconteceu no episódio da travesti agredida no ônibus em Aracaju. O que sobrepõe essa lógica sexista aqui é o fato de ser uma travesti. Ou seja, “Afim de contas ‘senhora’ travesti, de que você está reclamando? Não devia ter reclamado.” A culpabilização e a vulnerabilidade da vítima nos remeteu à letra da música *Geni e o Zepelim*, de Chico Buarque⁶⁰. “Você foi feita para apanhar, você foi feita para cuspir, você foi feita para dar para qualquer um”, então se alguém passa a mão em você, contente-se porque é assim que funciona.

Ainda sobre a reportagem da agressão à travesti no ônibus em Aracaju e o episódio narrado pela professora Luma, também num ônibus, vale ressaltar que tais episódios nos apontam uma importante questão, que é pensarmos o que significa a vulnerabilidade relacionada à orientação sexual e à identidade de gênero e, também, qual o lugar ocupado pelo feminino em nossa sociedade nesta segunda década do século XXI.

Os dados nos mostram que um aspecto muito marcante da população LGBT’s é a acentuada vulnerabilidade social a que ela está exposta. Essa vulnerabilidade inclui uma rotina de crimes com requintes de crueldades, como os que apresentamos no início deste tópico. A turma de EJA do Quadrilátero do bairro Santa Branca também vivenciou essa realidade:

nós perdemos uma aluna da turma de profissionais do sexo do Quadrilátero do Bairro Santa Branca, que foi assassinada e a polícia não conseguiu ter noção se era vinculado à homofobia ou não, porque a investigação nunca vai para esse lado. Infelizmente isso atrapalhou um pouco, algumas não ficaram, é ruim. Ali tem um posto da polícia, mas a relação do posto de polícia com elas não é boa. Eles ignoram simplesmente. Não mexem com elas, mas também não protegem, não cuidam (Depoimento da gestora Rosane, em 18/06/2015).

⁶⁰ Disponível em: <http://letras.mus.br/chico-buarque/77259/> (Acesso em 09/11/15).

Outro aspecto importante, presente no depoimento de Rosane, que precisa ser destacado, diz respeito à dificuldade do trabalho policial em levar em consideração a homofobia, enquanto motivação para a prática de crimes contra pessoas integrantes da população LGBT's. Crimes de furto, roubos, tráfico de drogas e outros escamoteiam ou escondem crimes de ódio e violência contra as pessoas LGBT's.

Vale ressaltar que essa é uma perspectiva nova que precisa passar a ser fortalecida com mais empenho, abertura de processos que envolvem preenchimento de boletins de ocorrência pela Polícia Militar e, também, os processos de investigações realizadas pela Polícia Civil. Nesse sentido, torna-se de fundamental importância a promoção pelos governos estaduais de cursos de formação continuada para as referidas forças policiais. Esse é um ponto que não pode ser desconsiderado nesse processo de busca por uma minimização dos efeitos deletérios da homofobia, que chegam a causar o fim de vidas humanas.

No Brasil, os dados oficiais sobre crimes contra travestis/transsexuais por motivação homofóbica não retratam a real situação. Quando observamos na imprensa ou conversamos com pessoas ligadas aos movimentos sociais LGBT's, percebemos tratar-se de prática recorrente, como dissemos anteriormente, o registro como outros crimes. A homofobia precisa ser publicizada, problematizada e combatida de maneira continuada.

Ações para mudar essa realidade precisam ser implantadas, tanto pelo poder público quanto pelos diversos segmentos que compõem a sociedade, incluindo certamente a instituição escola. Vale ressaltar que o *Programa Brasil Sem Homofobia* já desencadeou ações nesse sentido, como, por exemplo, a implementação de policiamento em algumas regiões do país para dar mais segurança às pessoas que praticamente só encontram empregos/sustento nas madrugadas das ruas. Enfim,

essa ferida social, chamada homofobia, precisa ser exposta e as intervenções apropriadas, principalmente por parte da gestão pública, precisam ser implantadas, principalmente na perspectiva da conscientização/humanização das pessoas.

Ainda refletindo sobre a situação de preconceito e discriminação sofrida pela travesti de Aracaju e pela professora Luma, verificamos que tais atos não fazem relação necessariamente com a orientação sexual delas. Dizem respeito a como elas se identificam do ponto de vista das relações de gênero, dizem respeito a como hierarquizamos as relações entre homens e mulheres e ao fato de que a homofobia, além de ser um preconceito e discriminação com as pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo sexo ou do mesmo gênero, é também um mecanismo que guarda, que preserva as diferenças entre homens e mulheres. É o que Borrillo (2010) denomina de “vigilância do gênero”.

É isso que ocorre quando um menino, ainda com pouca idade, ao querer humilhar outro colega, chama-o de “mulherzinha”. Quando ele diz isso, está dizendo que ser mulher na nossa sociedade significa estar em uma posição de inferioridade, de menos acessos, de menos direitos e, principalmente, de ser um corpo que pertence aos homens. A homofobia não diz respeito, necessariamente, a um preconceito e discriminação só contra pessoas LGBT, mas é a qualquer pessoa, ou a qualquer sujeito ou instituição que problematize as hierarquias e relações de gênero. Neste sentido, Borrillo (2010) apresenta e defende a homofobia geral, que é toda essa amplitude que a homofobia tomou ou abarca. Esse autor ainda afirma que houve um deslocamento do eixo da discussão, que antes era a discussão/questão da homossexualidade, e hoje é a discussão/questão da homofobia.

3.8 – A luta contra a culpabilização do oprimido

O sujeito considerado pela sociedade como o diferente, o anormal é aquele/a que não nasceu com o genótipo⁶¹ e o fenótipo⁶² em consonância com o modelo de normalidade construído histórica e culturalmente. Aqui vale lembrar uma questão: algum indivíduo, ao nascer, possui autonomia para escolher o seu genótipo e o seu fenótipo? O que o modelo normalizado socialmente faz é justamente o de atribuir essa responsabilidade ao sujeito e, em seguida, julgá-lo e condená-lo por isso. Por essa lógica ser injusta, violenta simbolicamente, gerar enormes sofrimentos psicológicos e físicos ao sujeito é que a política internacional de direitos humanos despende uma atenção especial às questões de preconceito e discriminação que envolvem o sujeito rotulado socialmente como “diferente”.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, era comum a visão de que os grupos sociais oprimidos fossem os responsáveis por sua própria situação de sofrimento. Nesse momento histórico

[...] as experiências dos grupos sociais subordinados são apresentadas como patológicas, como problemas que exigem uma intervenção não na organização da sociedade como um todo, mas nas atitudes ou nos comportamentos do próprio grupo que as sofre (JOHNSON, 2010, p. 50).

O autor em questão faz esse diagnóstico que mostra um contexto que contribui para aumentar a opressão, todavia, frente a isso, ele faz uma observação fundamental: “seria importante comparar as diferentes formas pelas quais esses processos podem ocorrer na intersecção das relações de classe, de gênero, de raça e de idade” (JOHNSON, 2010, p. 50). O autor aponta aqui para a ideia de se considerar a diferença no momento de analisar a sociedade como um todo ou um determinado segmento social.

⁶¹ Genótipo corresponde às características internas do corpo do sujeito e que são imperceptíveis à observação feita por outros sujeitos.

⁶² Fenótipo consiste na imagem externa do sujeito, nas características que podem ser percebidas visualmente no corpo de cada sujeito.

Essa realidade de culpabilizar o oprimido apontada por Johnson (2010) como muito comum na década de 1970 e de 1980 ainda é um discurso muito presente na segunda década do século XXI. Nesse sentido, Rubin (1989) ressalta que a história vai se construindo por meio de avanços e retrocessos, especialmente quando as temáticas são marcadas por intensas lutas políticas, como é o caso da sexualidade. Atualmente, os discursos contra os direitos das minorias estão cada vez mais articulados, mais organizados, mais engajados politicamente. Nesse sentido, uma fala de Judith Butler na ocasião de sua visita ao Brasil para participar do *I Seminário Queer: Cultura e Subversões das Identidades* tem um grande potencial de contribuição:

Sinto que ainda não alcançamos um conceito do universal que realmente inclua todas as populações que, por direito, desejam ser representadas dentro de seus termos. A conquista talvez seja impossível, mas é um ideal em direção ao qual lutamos. E essa luta é histórica (BUTLER, 2015b, p. 23).

3.9 – Uma estratégia em defesa dos direitos humanos

Indianara nos conta a forma como se dá o preconceito quando sai para passear com o namorado:

Eu sou muito medrosa com isso, prefiro ficar na minha. Tipo, meu namorado e eu saímos, ele não tem vergonha de mim, mas eu morro de vergonha. As pessoas ficam olhando, eu abaixo a cabeça, às vezes xingo, pergunto o que estão olhando. Nós saímos direto, e já teve vezes das pessoas me zurem e eu ir para cima e ele olhando para mim tipo, “por que você está fazendo isso?”. Só que se nós nos rebaixarmos para a sociedade, aí que eles montam mesmo, querem zuar, fazem gracinha. Se nós mostrarmos que está apertando, aí eles vão parar e pensar: aquela ali é barraqueira. Mas não é ser barraqueira, eu estou lutando pelo meu direito. Ir para cima não no sentido de agredir, se vier discutir é falar mais alto. Enquanto estiver falando, eu também só falo. Mas se encostar a mão, a história muda. Minha mãe não me colocou no mundo para ser saco de pancada de ninguém pela minha sexualidade (Depoimento de Indianara, em 09/06/2015).

A partir do depoimento acima, pode-se dizer que a vida de Indianara é marcada por relações sociais com conflitos/tensões em razão da forma

como exerce sua sexualidade e de como afirma sua identidade de gênero. Se as situações conflituosas acontecessem, com grande frequência também na EMLBR, possivelmente Indianara já teria abandonado os estudos. Se sofresse na escola a perseguição que sofre quando sai para passear com o namorado, será que ela teria condições psicológicas de obter sucesso na aprendizagem? É possível um sujeito ter condições de aprendizagem em um ambiente em que é ameaçado a todo momento, seja com uma brincadeira, seja com uma pequena agressão física misturada com brincadeira? Nesse sentido, é importante atentarmos para o fato de que tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT's. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto” ou estratégia do insulto, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (JUNQUEIRA, 2009).

Relatos do cotidiano nos mostram que um clima escolar de muita tensão, envolvendo a sexualidade de estudantes, produz o abandono, quase que imediato. É por isso que a experiência da EMLBR é importante no processo de criação de novas possibilidades para a transformação de outros cotidianos da EJA na RME-BH, tornando-os mais suaves para os/as estudantes em geral. Certamente, um cotidiano mais suave será traduzido, tanto em permanência, quanto em sucesso de aprendizagem e, para isso, um ponto decisivo é uma expectativa positiva quanto à aprendizagem desses/as estudantes por parte do/a educador/a. Verificamos que nem todos/as os/as educadores/as da EMLBR têm consciência de que sua expectativa positiva em relação à aprendizagem de seus estudantes é fator determinante.

Sobre a visão de que a heteronormatividade seria um fenômeno natural, que aconteceria sem disputa política, Louro (2009) elabora duas críticas fundamentais:

Primeiro, que a norma *precisa* ser reiterada constantemente. Não há nenhuma garantia de que a heterossexualidade aconteça *naturalmente* (se isso fosse seguro, não seriam tantos esforços para afirmar e reafirmar esta forma de sexualidade). Segundo, que a norma *pode e é* subvertida. Todos os dias, em todos os espaços, homens e mulheres a desafiam. Alguns sujeitos embaralham códigos de gêneros ou atravessam fronteiras; outros articulam de formas distintas sexo-gênero-sexualidade; outros ainda criticam a norma através da paródia ou da ironia. A heteronormatividade constituiu-se, portanto, num empreendimento cultural que, como qualquer outro, implica disputa política (LOURO, 2009, p. 90-91).

Torna-se importante fazer um questionamento inspirado em Louro (2009): Por que a sociedade tem tanta necessidade de defender a heterossexualidade a todo instante? Se a heterossexualidade fosse algo natural, haveria necessidade de tanto esforço e gasto de energia em sua defesa? Pelo fato de a heterossexualidade ser uma construção social, será que as pessoas que “zoam” a Indianara em locais públicos têm consciência de que estão agindo em defesa da heterossexualidade, mesmo que para isso estejam contribuindo para tornar a vida de um ser humano ainda mais difícil? Colocar-se no lugar do outro, compreender o que está acontecendo com o outro, questionar o que está se dizendo não seriam estratégias de contribuir para uma sociedade, e uma escola de EJA, menos sexista⁶³, menos hierarquizadora das sexualidades? Rubin (1989) argumenta que não podemos abordar/debater o sexo e a sexualidade de uma forma profunda e séria sem criticarmos de forma veemente a hierarquização das sexualidades que coloca o homem heterossexual em primeiro lugar, a mulher heterossexual em segundo lugar, os gays e lésbicas em terceiro lugar, os travestis e transexuais em quarto lugar e assim por diante.

⁶³ Consideramos sexista o olhar que hierarquiza as sexualidades, que atribui valores diferentes às pessoas baseados em sua identidade sexual.

Assim como existe a estratégia da sociedade em defesa da heterossexualidade como único modelo permitido, também há espaço para estratégias que promovem e defendem os direitos humanos. Se a presença do/a estudante que possui uma orientação sexual ou uma identidade de gênero diferente do padrão heterossexual desestabiliza o ambiente da sala de aula e da escola, quais intervenções ou movimentos a escola pode fazer junto aos/às estudantes da EJA e a todas as pessoas que compõem a comunidade escolar para a promoção de uma cultura de valorização e efetivação dos direitos humanos de todos os sujeitos? A resposta estaria na construção de uma Pedagogia do Acolhimento na EJA, que busca reconhecer o sujeito, sua trajetória de vida, sua diferença, suas vulnerabilidades, enfim, tornar o ambiente escolar confortável para o/a educando/a que destoa dos demais seja por uma diferença sexual, religiosa, étnico-racial, física etc.

3.10 – Enfrentamento à homofobia nas instituições pesquisadas

3.10.1 – O futebol enquanto estratégia pedagógica na socialização

A professora Luma, que trabalha com uma turma de EJA Juvenil⁶⁴ na EMLBR, promoveu uma transformação na socialização entre os/as educandos/as homossexuais assumidos/as e os/as heterossexuais,

⁶⁴No mundo atual é importante refletir também sobre o uso de tecnologias no trabalho pedagógico com os jovens da EJA. Uma das pesquisas publicadas na ANPEd no período de 1988 a 2008, dentro da temática *Escolarização* chama-nos a atenção para a importância do uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no trato pedagógico com jovens da EJA. Uma reflexão sobre esse diagnóstico torna-se de grande relevância tanto para os formuladores de políticas públicas quanto para as propostas de formação docente: “[...] não se trata apenas da crescente penetração dessas tecnologias no processo de escolarização, mas da importância que as tecnologias e a cultura da informação trazem para a escolarização e para alterar as formas de currículo existentes. Daí a relevância dos estudos sobre o papel da cultura das novas tecnologias no mundo juvenil e a relação entre essa cultura e sua escolarização. Falta, porém, o acesso às novas tecnologias pelos educandos da EJA nas instituições escolares, assim como falta o movimento das escolas para incluí-los na sociedade da informação e democratizar o uso das TIC’s” (PEREIRA *et al*, 2011, p. 164).

utilizando como estratégia pedagógica “o futebol”, durante as aulas de Educação Física.

No começo, um de meus alunos homossexuais assumidos só sentava junto com meninas, não se misturava com os meninos. Essa mistura, essa convivência só foi possível depois do futebol, e ele só foi para o futebol porque eu fui. Porque sozinho ele não ia chegar lá na quadra e dizer que iria jogar com eles. Queríamos também um time de meninas, mas não tinha meninas para jogar. Então montamos o nosso time de meninas e eles entraram para completar. No início era time de meninos contra time de meninas, só que tinha os meus meninos homossexuais no meio. Então começou a faltar jogadores nos times e eles faziam um revezamento, tanto de meninas quanto de meninos. E chegou uma determinada época que não existia mais time de menino e time de menina, existia um time. E times de fora começaram a querer que eles jogassem no time deles. Começou na quadra essa relação e isso veio para a sala de aula. Aí começaram a fazer grupos de trabalho, começaram a sentar juntos porque passou o receio da ameaça, tanto para os meninos que são homossexuais quanto para os héteros, porque parece que todos os dois são ameaças. Um vai me agredir, o outro vai me cantar, então passou a ameaça. Eles descobriram que podiam conviver muito bem dentro de uma sala de aula. E isso da sala de aula também saía da escola, você percebia na hora que ia embora todo mundo junto, os grupinhos iam embora juntos. Eu tenho certeza que fez a diferença (Depoimento da professora Luma, em 15/05/2015).

A referida professora nos aponta um aspecto extremamente relevante quando se busca uma prática pedagógica em que o processo de aprendizagem dos/as estudantes não sofra interferências negativas em razão de orientação sexual ou identidade de gênero: identificar o momento adequado de fazer a intervenção adequada e, também, o momento adequado para não fazê-la. A importância desse olhar docente marcado pela sutileza e precisão na tomada de decisões é para, ao invés de se fazer uma intervenção que desestabilize a turma ainda mais, fazê-la de tal forma que a turma fique com um ambiente agradável e favorável ao desenvolvimento da aprendizagem. Nesse ponto, propostas de formação docente adequadas tornam-se fundamentais.

Esses são os riscos, são os desafios presentes num modelo de prática pedagógica marcado pelo desejo de não se omitir diante do combate à homofobia como acontece na EMLBR. O caminho “mais fácil” certamente é o do silêncio, é o da omissão, mas certamente é um

caminho que desejamos muito que seja desnaturalizado/desconstruído, pois, assim como cada segmento da sociedade precisa responsabilizar-se pela construção de uma sociedade não sexista, a escola também precisa começar a problematizar essas questões que dizem respeito à não efetivação dos princípios da educação inclusiva (acesso, presença e sucesso) para estudantes em razão de orientação sexual ou identidade de gênero. Algo que nos ajudará a refletir sobre essa questão é o depoimento da professora Luma:

Eu pedi orientação para Deus no primeiro dia quando falaram assim: “Ah! Essa bicha aí não pega nada.” Aí eu pensei “Ó meu Deus, e agora?”, então a coisa funcionou, deu certo o fato de eu não intervir ali, porque eu poderia ter piorado. Se eles falassem o que falaram e eu dissesse que eles não podiam falar isso e blabá, porque ele é seu amigo, é seu colega, você tem que respeitar e blabá, ao invés da situação ficar mais tranquila, eles poderiam ficar falando: “Está vendo professora, eles não nos aceitam, vamos embora, não vai dar certo.” Podia ter morrido ali. Deus iluminou nisso (Depoimento da professora Luma, em 15/05/2015).

Diante do exposto, devemos criticar com veemência os/as educadores/as que adotam o silêncio (na perspectiva do combate à homofobia) como estratégia diante dos conflitos em sala de aula motivados pela orientação sexual e identidade de gênero como componente de sua prática pedagógica? Ou será que devemos lutar para que esses/as educadores/as recebam uma formação continuada adequada, a exemplo do curso *Educação Sem Homofobia*, para que possam ter condições de exercer a criatividade para buscar as decisões mais adequadas para fazer as melhores intervenções/mediações em seu cotidiano de trabalho?

Ainda dialogando sobre a prática pedagógica na turma de EJA Juvenil da EMLBR, percebemos que a unidocência se apresentou como uma importante possibilidade de aproximação entre os/as estudantes e a professora; que vínculos foram estabelecidos e firmados, muitos deles em função do tempo de convivência entre eles/as, ao contrário das turmas regulares que trocavam de professor/a, normalmente, a cada hora.

3.10.2 – A vivência da professora tornou-se estratégia pedagógica

A professora Luma, após participar do curso *Educação Sem Homofobia* na UFMG, diz estar sempre em busca de estratégias de diálogo e problematização, de forma aberta, com seus/suas estudantes sobre a temática da orientação sexual e identidade de gênero, todavia ela mesma reconhece que essa não é uma tarefa fácil. Uma das estratégias pedagógicas que usou em uma de suas aulas com adolescentes da EJA foi fazer o relato daquela experiência em que foi confundida, no ônibus, com uma travesti.

Por meio de tal exemplo ela pode fazer problematizações e abrir o debate em sala de aula sobre a temática da orientação sexual e da identidade de gênero e conseguiu que os/as educandos/as falassem sobre o assunto. Acreditamos que falar sobre o assunto é o primeiro passo para a desnaturalização em busca de uma sociedade mais humana que, portanto, valoriza os direitos subjetivos de cada pessoa. Enfim, falar é quebrar o silêncio sobre o combate à homofobia, e, assim, pela via do diálogo, há infinitas possibilidades pedagógicas a serem construídas.

CAPÍTULO 4:

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS SEXUALIDADES PERIFÉRICAS

A exclusão social da pessoa em virtude de sua orientação sexual ou identidade de gênero é um tema sobre o qual a sociedade e a escola não podem continuar silenciando. O silêncio não resolve, apenas aprofunda e agrava a questão. O lado mais perverso do silêncio é que ele não ajuda a desnaturalizar uma situação que não tem nada de natural, uma vez que foi construída social e historicamente. Até quando vamos continuar silenciando sobre um assunto que gera sofrimento humano, sob a justificativa de que se trata de algo da esfera privada?

A sexualidade sempre esteve e sempre estará na escola, pois está presente em cada um dos sujeitos que compõem a comunidade escolar (estudantes, direção, coordenação pedagógica, professores/as, vigias, cantineiros/as, faxineiros/as etc.). Ela faz parte da composição da identidade e da subjetividade humanas. Em qualquer ambiente no qual estejam presentes seres humanos, a questão da sexualidade também estará presente, de forma explícita ou silenciosa; no entanto, de ambas as formas ela é invariavelmente comunicada e percebida pelos sujeitos.

A sexualidade está presente no ar. No dito e no não dito, nos gestos, nos tons de voz, na entonação manifestada por meio de vírgulas e pontos finais. Nas intervenções dos/as servidores/as públicos no ambiente escolar e também nas vezes em que esses/as silenciam. A questão central é que ela é parte constituinte de cada sujeito e, portanto, também está presente na fala e em todo agir humano. Sobre essa presença da sexualidade na escola, o trecho a seguir adquire enorme relevância:

Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos. Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos

explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2014, p. 85).

4.1 – Diálogos sobre sexo e sexualidade

Se Foucault (2014a) afirma com ênfase que, nunca se falou tanto de sexo ao longo da história da humanidade como se fala a partir do início das sociedades modernas, existiria realmente um silêncio sobre sexo na sociedade e no ambiente escolar dos dias atuais? Não seria uma conclusão apressada dizer que na sociedade e no ambiente escolar da segunda década do século XXI vigora um silêncio sobre sexo, um verdadeiro tabu? Talvez sexo e sexualidade sejam os assuntos mais conversados na sociedade e na escola e isso tem uma razão: são parte constituinte de cada sujeito, seja em casa, seja no trabalho, seja no lazer, seja na escola. Portanto, é impossível o sujeito despir-se de sua sexualidade, pois, para isso, precisaria também despir-se de seu corpo e de sua subjetividade.

A questão é que as temáticas sexo e sexualidade podem ser divididas em inúmeras situações e contextos e o que acontece na escola e na sociedade não seria o silêncio sobre o combate ao preconceito com as manifestações da diversidade sexual? Foucault (2014a) apresenta e problematiza o processo de construção da diversidade sexual e as segregações sociais por ela geradas e, no presente trabalho, busca-se a desconstrução e a desnaturalização de tais formas de segregação. Para isso, buscamos saber em que medida as temáticas sexo e sexualidade perpassavam o cotidiano dos/as estudantes da EMLBR, e da EMJLS, bem como os assuntos presentes nos diálogos existentes entre eles/as, seus familiares, professores/as e demais funcionários/as dessas instituições. Apostamos na possibilidade de o êxito das duas experiências pesquisadas contribuir com outras experiências de EJA. Concordamos com Silva e Soares (2014) que afirmam que, ao longo da

história da EJA, a valorização de experiências que apresentam elementos potenciais para a construção de uma EJA centrada nas especificidades dos sujeitos discentes é muito importante:

Ainda que a história da educação de jovens e adultos pareça subsumida na história da educação brasileira, algumas experiências dão mostras da vitalidade das ideias na área em determinados períodos. Conhecer a história e localizar as experiências significa reconhecer nelas as ambiguidades, as dualidades, as mudanças e as permanências ao longo da história (SILVA; SOARES, 2014, p. 204).

4.1.1 – Diálogos sobre sexo e sexualidade na família

Na percepção dos/as 80 estudantes pesquisados/as, ou seja, que responderam ao questionário na sede da EMLBR que desenvolve o projeto sexualidade na perspectiva anti-homofóbica, os diálogos sobre sexo e sexualidade não são escassos no ambiente familiar. Esses/as, ao serem perguntados se “Nas suas relações familiares, as pessoas conversam sobre sexo?”, 82,5% dos/as estudantes afirmaram que sim e 17,5% responderam “Nunca”. Vale lembrar que o “sim”, aqui, é o somatório das categorias “Sempre”, “Quase sempre”, “De vez em quando”.

TABELA 01: Dados sobre as conversas sobre sexo nas relações familiares

Nas suas relações familiares, as pessoas conversam sobre sexo?	
Sempre	12
Quase sempre	12
De vez em quando	42
Nunca	14

Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Apenas conversar sobre sexo e sexualidade é suficiente? Tão importante quanto conversar é saber sobre qual concepção se conversa. Conversar muito sobre sexo e sexualidade numa perspectiva que reafirma e reforça

o preconceito sobre as sexualidades periféricas⁶⁵ é uma estratégia extremamente prejudicial na desconstrução e combate à homofobia. Portanto, as definições acerca do sexo e da sexualidade também variam conforme as concepções e práticas discursivas.

Quanto aos/as estudantes que responderam “Sempre”, “Quase sempre” ou “De vez em quando” diante da pergunta “Nas suas relações familiares, as pessoas conversam sobre sexo?”, suas respostas foram distribuídas em dois grupos. O primeiro grupo de respostas está ligado indiretamente à diversidade sexual ou não lhe é exclusivo: “Uso da camisinha” (assinalado por 44 estudantes), “Como evitar gravidez” (41 estudantes), “Como evitar doenças” (37 estudantes), “Relações sexuais” (30 estudantes), “Virgindade” (21 estudantes) e “Impotência sexual” (2 estudantes). O segundo grupo de respostas está ligado diretamente à diversidade sexual: “Prostituição” (assinalado por 15 estudantes), “Homossexualidade” (14 estudantes), “Sexo e pecado” (14 estudantes), “Pornografia” (12 estudantes), “Masturbação” (5 estudantes) e “Bissexualidade” (4 estudantes). Um aspecto verificado foi que a temática da diversidade sexual está presente nas conversas familiares de um número significativo de estudantes. Mas aqui surge uma questão muito importante: esses estudantes que conversam em casa sobre assuntos ligados à diversidade sexual adotam uma perspectiva homofóbica ou uma perspectiva anti-homofóbica? A resposta para essa questão só poderia ser verificada num questionário que fizesse um desdobramento dessa pergunta em novas perguntas ou por meio de realização de entrevistas. Surge aqui um ponto com potencial de ser abordado em pesquisas futuras.

⁶⁵ Sexualidades periféricas é uma expressão cunhada por Foucault (2014a) e nomeia as sexualidades não heteronormativas que foram alvo da prática discursiva implementada pelo dispositivo de sexo, a partir do início das sociedades modernas, no final do século XVII.

TABELA 02: Dados sobre os assuntos discutidos nas suas relações familiares

Se você marcou “Sempre”, “Quase sempre” ou “De vez em quando”, assinale os assuntos discutidos:	
Bissexualidade	4
Como evitar doenças	37
Como evitar gravidez	41
Homossexualidade	14
Impotência sexual	2
Masturbação	5
Pornografia	12
Prostituição	15
Relações Sexuais	30
Sexo e pecado	14
Uso da camisinha	44
Virgindade	21

Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Quanto aos/às estudantes que responderam “Nunca” (um total de 14 estudantes, porém, apenas 8 apresentaram a justificativa solicitada) diante da pergunta “Nas suas relações familiares, as pessoas conversam sobre sexo?”, foi lhes apresentada uma nova pergunta: “Se você marcou ‘Nunca’, diga por que você acha que as pessoas não conversam sobre sexo?”. As repostas foram agrupadas em cinco categorias. Na categoria “vergonha” tivemos duas respostas: “As pessoas da minha família têm vergonha” e “Porque algumas pessoas têm vergonha de falar sobre o assunto”. Na categoria “desconforto” também foram duas respostas: “É desconfortável”, “Não gosto”. Na categoria “pecado” novamente obtivemos duas respostas: “Porque acredita que sexo só pode ser realizado depois do casamento e com a pessoa certa” e “Sexo fora do casamento é pecado sim”. Na categoria “irrelevante” foi apenas uma resposta: “Acho que não há necessidade porque os livros falam por si

só”. Por fim houve uma resposta que dificulta o diálogo: “Porque mora sozinho”.

TABELA 03: Justificativa dos/as estudantes para a resposta “Nunca”

Se você marcou “Nunca”, diga por que você acha que as pessoas não conversam sobre sexo:

- Acho que não há necessidade porque os livros falam por si só;
 - As pessoas da minha família têm vergonha;
 - É desconfortável;
 - Não gosto;
 - Porque acredita que sexo só pode ser realizado depois do casamento e com a pessoa certa;
 - Porque algumas pessoas têm vergonha de falar sobre o assunto;
 - Porque mora sozinho;
 - Sexo fora do casamento é pecado sim.
-

Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

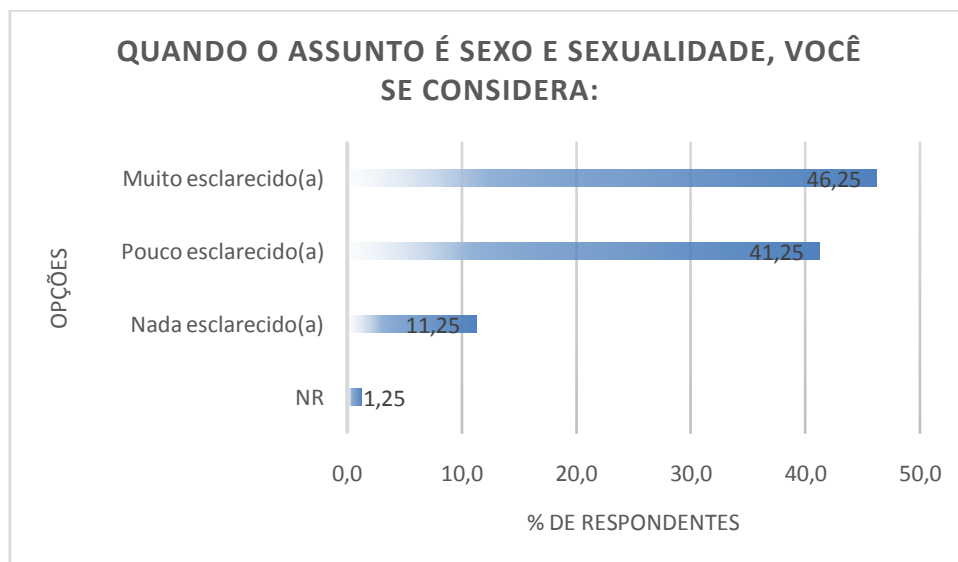
Em relação ao grupo de entrevistados (17,5%) que afirmou “Nunca” conversar sobre sexo no ambiente familiar, também não podemos afirmar que esse suposto silêncio significa ausência de diálogos “não verbais” sobre o assunto, pois os corpos transbordam a subjetividade que é composta, em grande medida, de sexualidade.

4.1.2- Diálogos sobre sexo e sexualidade na escola

Quando surge o assunto sexo e sexualidade como objeto de conversa e diálogo no interior da escola, as respostas dos/as estudantes pesquisados/as demonstram que ainda há demanda para novas frentes de trabalho sobre tal temática, inclusive, porque o movimento de entrada e saída de estudantes na EJA é comum ao longo do ano letivo. Frente à pergunta “Quando o assunto é sexo e sexualidade, você se considera:”, 46,25% consideram-se muito esclarecidos/as, 41,25% sentem-se pouco esclarecidos/as e 11,25% veem-se nada

esclarecidos/as e 1,25% não responderam. Considerando o quanto as discussões sobre sexo e sexualidade estão presentes na vida da cada sujeito e o quanto elas aparecem quando os sujeitos se reúnem, é prudente ter estratégias de ação apenas pontuais no cotidiano escolar?

GRÁFICO 01: Quando o assunto é sexo e sexualidade



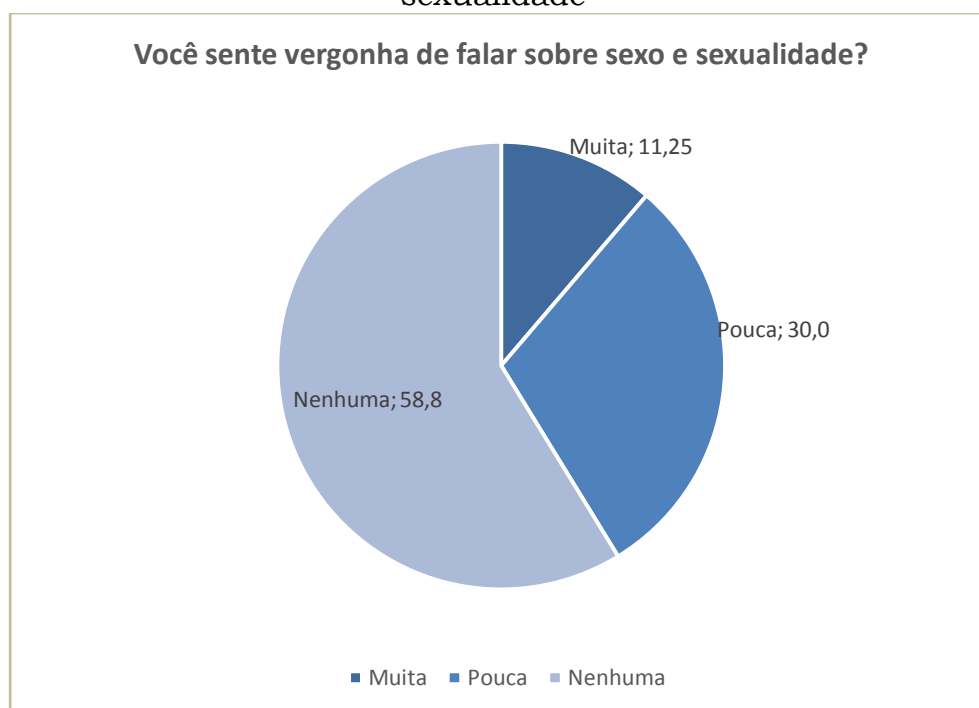
Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

O diálogo sobre sexo e sexualidade é uma estratégia fundamental na desconstrução da barreira que impede a efetivação do direito à educação de pessoas LGBT’s. Os dados revelam que a EMLBR constrói muitas possibilidades no seu cotidiano. Percebemos, contudo, que ainda existe uma lacuna nas informações entre os/as educandos/as da EJA dessa escola, a qual pode ser atribuída a dois fatores: o primeiro, como já dissemos, está relacionado ao movimento de entrada e saída de estudantes ao longo do ano letivo; sempre haverá novatos/as. O segundo se deve ao fato de a escola atender a um considerável número de jovens que ainda estão em processo de identificação e, por isso, estão a cada dia, em busca de novas informações para responder às suas novas demandas subjetivas.

4.1.3 – A vergonha é uma barreira

A vergonha enquanto barreira para falar sobre sexo e sexualidade está presente de forma pouco expressiva entre os/as estudantes pesquisados/as. Diante da pergunta “Você sente vergonha de falar sobre sexo e sexualidade?”, 58,75% responderam “Nenhuma”, 30,0% responderam “Pouca” e 11,25% responderam “Muita”.

GRÁFICO 02: A questão da vergonha quando o assunto é sexo e sexualidade



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Falar de sexo e sexualidade nem sempre é algo fácil. Isso depende de fatores internos e externos ao sujeito, do momento em que o sujeito vive e da natureza do espaço em que ele/a convive/interage.

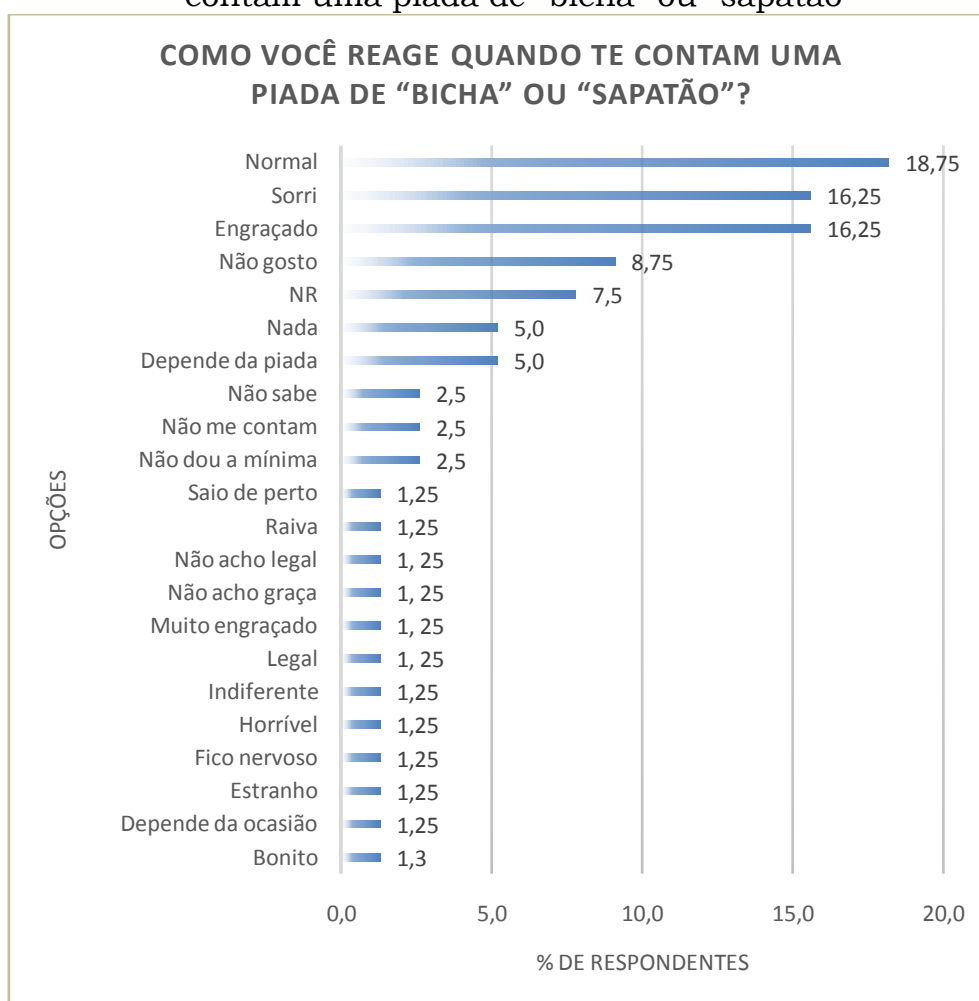
A família, a igreja, o hospital, a escola, a prisão e a psiquiatria eram (algumas ainda são) instituições presentes nas sociedades e tiveram (e ainda tem) um papel muito importante na prática discursiva que implementou o dispositivo do sexo e segregou as sexualidades periféricas, a partir do final do século XVII (FOUCAULT, 2014a).

Importante salientar que essa vergonha, tabu ou dificuldade de expressar-se sobre o sexo é um silêncio que não consegue esconder do “outro” a forma como o “eu” se formou e está se formando como sujeito com todas as subjetividades que o compõe. O sentimento de vergonha pode, também, estar relacionado a uma ideia equivocada de que o sexo é um assunto que diz respeito apenas à esfera privada, que foi desmitificada por Foucault (2014a) e que os movimentos sociais feministas, gays, lésbicos, dentre outros, vêm tentando desmitificar, envolver e responsabilizar o poder público a partir da década de 1960.

4.1.4 – Piadas são preconceito?

Quando lhes contam piadas de “bicha” ou “sapatão” os/as estudantes pesquisados/as apresentam reações diferentes que variam de risos até raiva passando pela indiferença. A partir da pergunta “Como você reage quando te contam uma piada de “bicha” ou “sapatão”?”, distribuimos as respostas em quatro grupos. O primeiro grupo é formado pelos/as estudantes que acham engraçado e, somando as respostas “Sorri”, “Engraçado”, “Muito engraçado”, “Legal” e “Bonito”, tem-se um total de 36,25%. O segundo grupo de respostas caracteriza-se pela reação de indiferença por parte dos/as estudantes e, somando as categorias “Normal”, “Nada”, “Indiferente”, “Não sabe”, “Depende da piada” e “Depende da ocasião” tem-se um total de 33,75%. O terceiro grupo é formado pelos/as que não gostam e, somando as categorias “Não gosto”, “Não dou a mínima”, “Não me contam”, “Saio de perto”, “Não acho legal”, “Não acho graça” e “Estranho”, tem-se um total de 18,75%. O quarto grupo é formado pelos/as que reagem com muita irritação e, somando as categorias “Horível”, “Raiva” e “Fico nervoso”, tem-se um total de 3,75%. Os que não responderam totalizam 7,5%.

GRÁFICO 03: A reação dos/as estudantes pesquisados/as quando lhes contam uma piada de “bicha” ou “sapatão”



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Observando esses dados, verifica-se que, somando as respostas dos/as estudantes categorizadas como “acham engraçado” com a “indiferença”, obtém-se um percentual de 70%, os quais não possuem postura contra ou de enfrentamento, quando lhe contam piadas de “bicha” e “sapatão”. Na perspectiva de Junqueira (2009), piadas e brincadeiras dessa natureza contribuem para a manutenção e ampliação do preconceito contra as sexualidades periféricas. É o fenômeno da “Pedagogia do Insulto” ou estratégia do insulto discutido no capítulo três desta tese. Rir de uma situação de preconceito vai, também, contra os princípios da Constituição Federal de 1988 e de outras legislações que buscam preservar os direitos humanos, a dignidade humana.

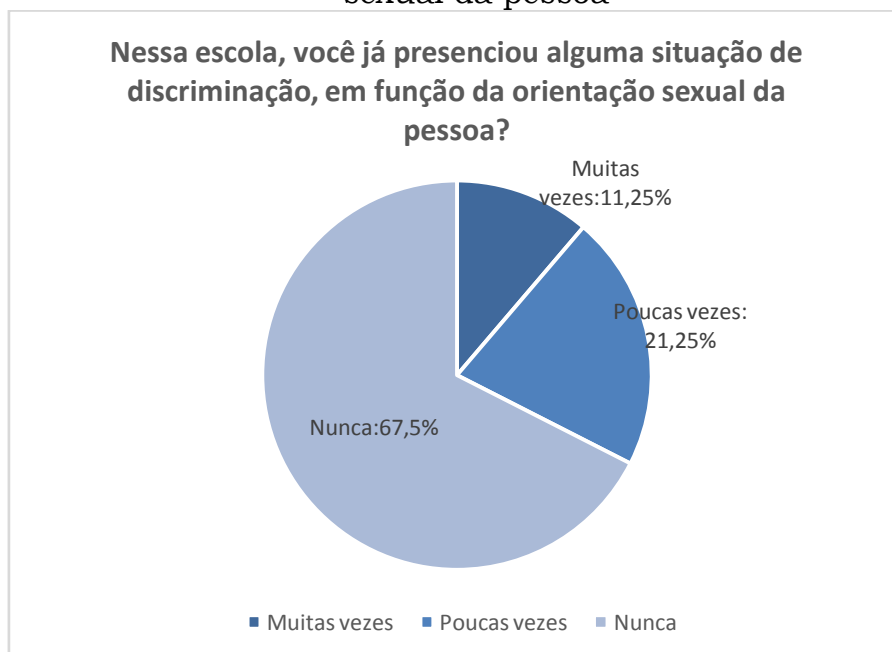
Os dados comprovam que a “Pedagogia do Insulto” é uma das estratégias de manutenção e ampliação da homofobia e faz parte da prática discursiva que é operacionalizada por meio do dispositivo de poder ligado ao sexo. Por isso,

meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem (LOURO, 2015, p. 28).

4.1.5 – A percepção do preconceito pelo estudante na escola

Um fato que nos chama a atenção é a baixa percepção dos/as estudantes pesquisados/as em relação à situação de discriminação de uma pessoa em função da orientação sexual. Diante da pergunta “Nessa escola, você já presenciou alguma situação de *discriminação, em função da orientação sexual* da pessoa?”, apenas 11,25% responderam “Muitas vezes”, 21,25% responderam “Poucas vezes” e, por fim, 67,5% responderam “Nunca”.

GRÁFICO 04: Situação de discriminação em função da orientação sexual da pessoa



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

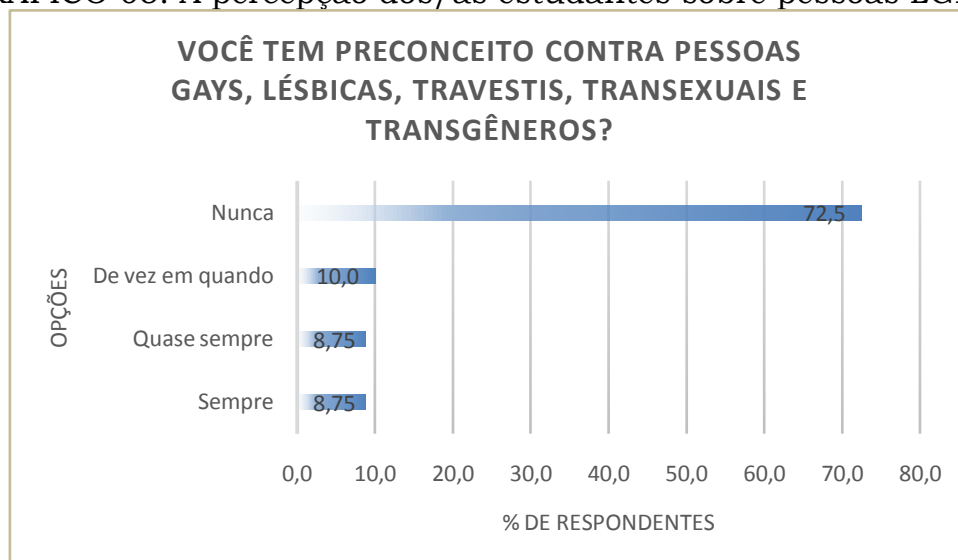
À primeira vista, esses dados nos mostram que está ocorrendo uma transformação na sociedade e na escola no que diz respeito ao combate à discriminação em decorrência da orientação sexual. Num segundo momento, levantamos duas questões para refletir sobre o possível significado desses dados: será que esses/as estudantes pesquisados/as conseguem identificar com facilidade uma situação em que uma pessoa é discriminada em função da orientação sexual? Será que todos/as os/as docentes sabem fazer intervenções adequadas diante de situações de discriminação em virtude da orientação sexual e da identidade de gênero? Abordar a questão da orientação sexual ainda é um tabu nas escolas, no entanto, cabe ressaltar que a escola pesquisada possui uma experiência diferenciada no campo da diversidade sexual, o que pode ser ilustrado pelos números do gráfico anterior.

Numa temática como a diversidade sexual na perspectiva anti-homofóbica em que vigora o silêncio, podemos exigir de forma mais enfática uma postura de não preconceito das pessoas uma vez que o usual é as pessoas não terem consciência de que estão adotando atitudes altamente preconceituosas? Retornamos ao episódio em que o ator George Clooney faz questão de não desmentir boatos de que ele seja homossexual, porque, segundo ele mesmo, se assim fizesse, estaria cometendo uma atitude de preconceito principalmente contra seus amigos homossexuais, para perguntar: é apropriado dizer que a sociedade tem, realmente, consciência das situações em que o preconceito e a discriminação estão presentes? Quantas vezes, nós, principalmente os homens, não nos apressamos em rebater uma brincadeira em que somos chamados de “bicha”, gay, “boiola” etc.? Brincadeiras dessa natureza, muitas vezes naturalizadas, são consideradas por esse grupo de estudantes como situação de preconceito. Novamente, a “Pedagogia do Insulto” ou estratégia do insulto nos subsidia para afirmarmos que piadas e brincadeiras de

natureza sexual, que desqualificam uma pessoa, contribuem para perpetuar e aumentar o preconceito.

Os dados coletados, sugerem que o preconceito contra pessoas LGBT's está presente entre os/as estudantes pesquisados/as, em pequena escala. Possivelmente, em virtude da experiência pedagógica sobre diversidade sexual desenvolvida pela escola, os/as estudantes se posicionam “sem preconceito”. Frente à pergunta “Você tem preconceito contra pessoas gays, lésbicas, travestis transexuais e transgêneros?”, 72,5% responderam “Nunca”, 10% disseram “De vez em quando”, 8,75% responderam “Quase sempre” e 8,75% disseram “Sempre”.

GRÁFICO 05: A percepção dos/as estudantes sobre pessoas LGBT's



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT's na EJA da RME-BH” – 2015.

Os dados indicam que (ainda que no discurso) o preconceito é pequeno na escola pesquisada. Um avanço, se considerarmos a necessidade de pontuar as posições e situações de preconceito (uma outra prática discursiva) para enfrentar a prática discursiva implementada por meio de um dispositivo de sexo que desqualifica as pessoas LGBT's. Para Miranda (2008), é no encontro dessas duas práticas discursivas que a subjetividade e o sujeito vão sendo produzidos, moldados, remodelados, via autorreflexão sobre os conflitos pessoais surgidos na relação com o outro.

4.2 – Práticas discursivas sobre sexo e sexualidade produzidas na convivência

A pesquisa de campo revelou que a convivência dos/as estudantes pesquisados/as com pessoas do segmento LGBT's é marcada por tendências e o preconceito está presente. A partir da pergunta “Fale um pouco sobre a sua convivência com pessoas gays, lésbicas, travestis e transgêneros”, dos questionários aplicados na EMLBR, organizamos as respostas em quatro grupos. No primeiro grupo estão os/as educandos/as que consideram essa convivência normal e, somando as categorias “Normal”, “Sou amiga normalmente”, “Se não me faltar com o respeito, acho que não tem nada a ver”, “Respeito”, “Para mim são todos iguais, só muda o sexo”, “Tem que respeitar as pessoas independente de qualquer coisa”, “A gente conversa, mas eles não me influenciam”, “Minha convivência é normal com todos. Todos são seres humanos”, tem-se um total de 40%. O segundo grupo é formado pelos/as estudantes que estão na categoria “Não tenho convivência” e representam 31,25%.

O terceiro grupo é formado pelos/as estudantes que gostam da convivência e, somando as categorias “Muito boa”, “É boa, eles são legais”, “Gosto muito deles e não aceito discriminação”, “Adoro conviver com eles. São muito divertidos”, “Eles são meigos e gentis e, ao mesmo tempo, frágeis” e “Amo meus amigos gays, só não amo o pecado deles”, tem-se um total de 7,5%. O quarto grupo é formado pelos/as estudantes que não gostam dessa convivência e, somando as categorias “Para mim é muito ruim ficar conversando com gay”, “Não dou atenção” e “Convívio superficialmente”, temos um total de 3,75%.

TABELA 04: Dados sobre a convivência dos/as estudantes pesquisados/as com pessoas LGBT's

Respostas	N	%
A gente conversa, mas eles não me influenciam	1	1,25
Adoro conviver com eles. São muito divertidos	1	1,25
Amo meus amigos gays só não amo o pecado deles	1	1,25
Convívio superficialmente	1	1,25
É boa, eles são legais	1	1,25
Eles são meigos e gentis e, ao mesmo tempo, frágeis	1	1,25
Gosto muito deles e não aceito discriminação	1	1,25
Minha convivência é normal com todos. Todos são seres humanos	1	1,25
Muito boa	1	1,25
Nada a declarar	3	3,75
Não dou atenção	1	1,25
Não tenho convivência	25	31,25
Normal	24	30%
Para mim é muito ruim ficar conversando com gay	1	1,25
Para mim são todos iguais, só muda o sexo	1	1,25
Respeito	1	1,25
Se não me faltar com o respeito, acho que não tem nada a ver	1	1,25
Sou amiga normalmente	2	2,5
Tem que respeitar as pessoas independente de qualquer coisa	1	1,25
NR	14	17,5%
TOTAIS	80	100,0

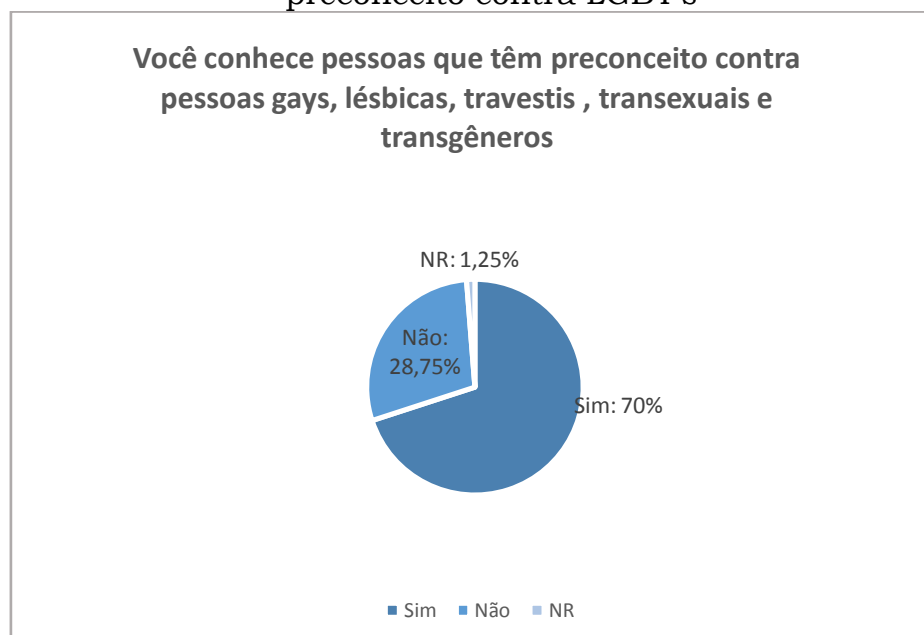
Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT's na EJA da RME-BH” – 2015.

Analisando esses dados, verifica-se que, somando o percentual do primeiro grupo (os/as que percebem como normal a convivência com pessoas do segmento LGBT's – 40%) com o percentual do terceiro grupo (os/as que gostam muito da convivência com pessoas do segmento LBGT's – 7,5%), chegamos a um total de 47,5% dos estudantes pesquisados na EMLBR que mantêm e cultivam convivência amigável com pessoas do segmento LGBT's. Esse dado sugere uma boa convivência entre os/as estudantes e que a experiência nessa escola é diferenciada, quando se investiga a promoção da igualdade, uma vez

que insiste na construção de espaços, conforme denomina Junqueira (2009), não sexistas, nos quais não há discriminação e preconceito motivados por gênero, orientação sexual ou identidade de gênero. Ressaltamos que, mesmo sendo uma experiência exitosa no campo da sexualidade na EJA, ainda há um grande percurso a ser percorrido, considerando os dados apontados pelos/as estudantes pesquisados/as, através dos questionários.

A pesquisa mostrou também que os/as estudantes pesquisados/as têm consciência da existência cotidiana do preconceito contra pessoas LGBT's em seus ciclos de amizades. Isso é demonstrado no fato de que a maioria, 70%, conhece pessoas que têm esse tipo de preconceito. A menor parte, 28,75%, afirma não conhecer.

GRÁFICO 06: Dados sobre estudantes que conhecem pessoas que têm preconceito contra LGBT's



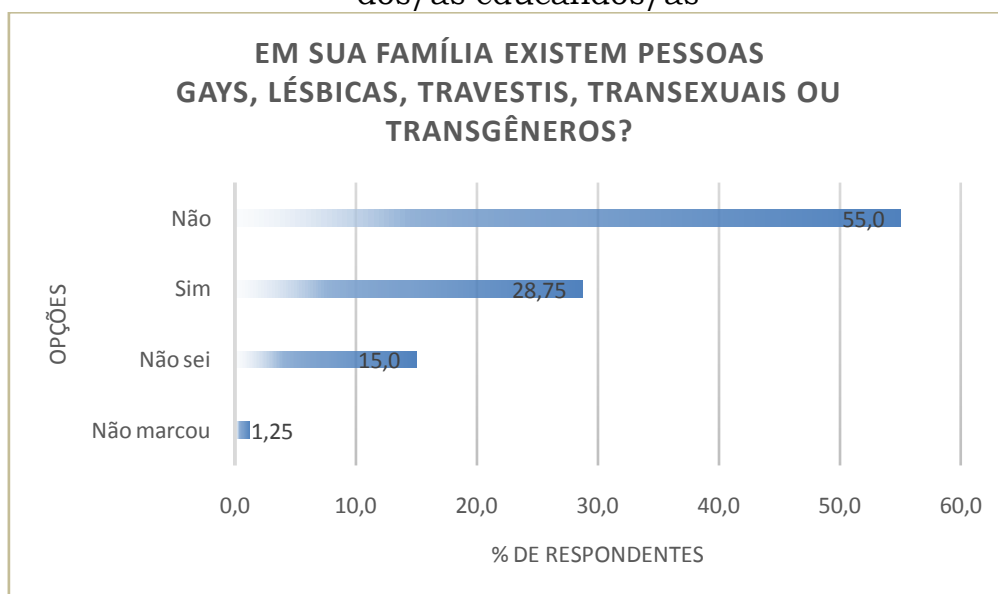
Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT's na EJA da RME-BH” – 2015.

Aqui, um dado nos chama a atenção: 70% dos/as estudantes pesquisados/as convivem com pessoas que têm preconceito contra pessoas do segmento LGBT's. O referido dado indica a escola como um lugar com enorme potencial para a promoção de uma cultura não

sexista. No entanto, entendemos que tal objetivo pode ser vislumbrado também por outras instituições públicas e privadas que compõem a sociedade. Já afirmamos, anteriormente, que, por estarmos numa sociedade democrática, a responsabilidade de buscar uma realidade não sexista é de todos os seus segmentos. A escola é uma instituição privilegiada e a formação docente uma estratégia central que, por isso mesmo, precisa acontecer continuamente.

Nas famílias dos/as estudantes pesquisados/as há presença relativamente pequena, mas significativa e representativa, de pessoas do segmento LGBT's. Frente à pergunta “Em sua família existem pessoas gays, lésbicas, travestis, transexuais ou transgêneros?”, 28,75% responderam “Sim”.

GRÁFICO 07: Dados sobre a presença de pessoas LGBT's nas famílias dos/as educandos/as



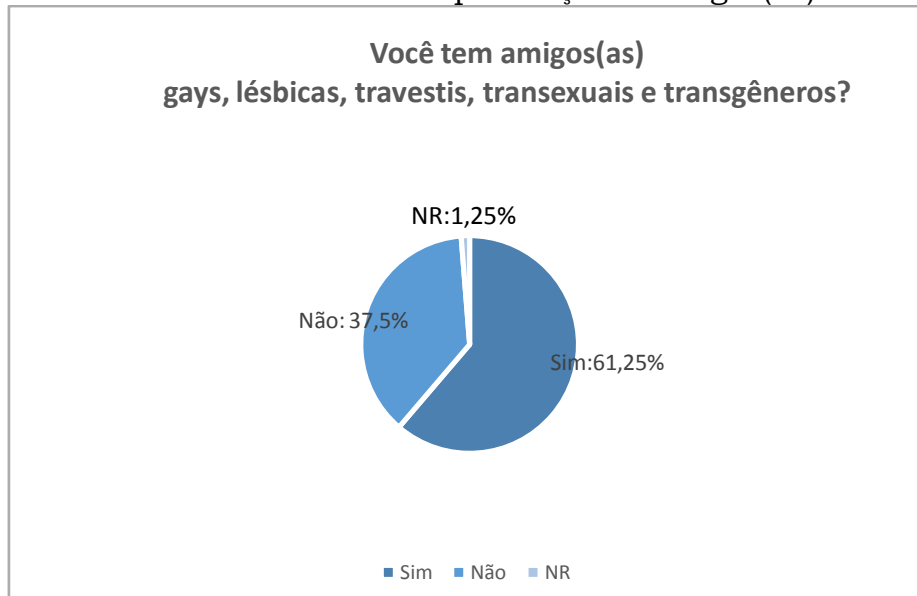
Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT's na EJA da RME-BH” – 2015.

A experiência nos permite indicar um número de familiares LGBT's maior que o percentual de 28,75% revelados na tabulação dos questionários. Como a convivência é marcada pelo preconceito, importante considerar “Não revelados”. Os dados nos indicam que as pessoas do segmento LGBT's existem, estão na sociedade e são,

portanto, sujeitos de direitos. Fazem parte de nosso cotidiano e demandam por escolarização, contudo a sociedade ainda possui mecanismos de impedimentos para o acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar que foram naturalizados e que precisam ser desconstruídos. Tais mecanismos precisam ser vistos com o olhar marcado pelo estranhamento. É uma questão que passa pelo desenvolvimento do olhar, inclusive o pedagógico, e da concepção que acredita e afirma a dignidade humana enquanto um direito de todo e qualquer sujeito.

Verificou-se, ainda, que pessoas LGBT's também fazem parte do ciclo de amizades dos/as estudantes pesquisados/as. Diante da pergunta “Você tem amigos(as) gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros?”, 61,25% responderam “Sim” e 37,5% responderam “Não”.

GRÁFICO 08: Dados sobre a presença de amigos(as) LGBT's



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT's na EJA da RME-BH” – 2015.

Outro dado nos chama a atenção: 61,25% dos/as estudantes pesquisados/as possuem amigos LGBT's, um dado a ser considerado na direção da construção da sociedade não sexista defendida por Junqueira (2009). Sugere, ainda, ser possível à escola, por meio da sua proposta pedagógica, apontar rumos em busca de uma realidade

verdadeiramente democrática, ou seja, que não tolere a exclusão social, em especial desse segmento da população em foco.

4.2.1 – A homossexualidade tem cura?

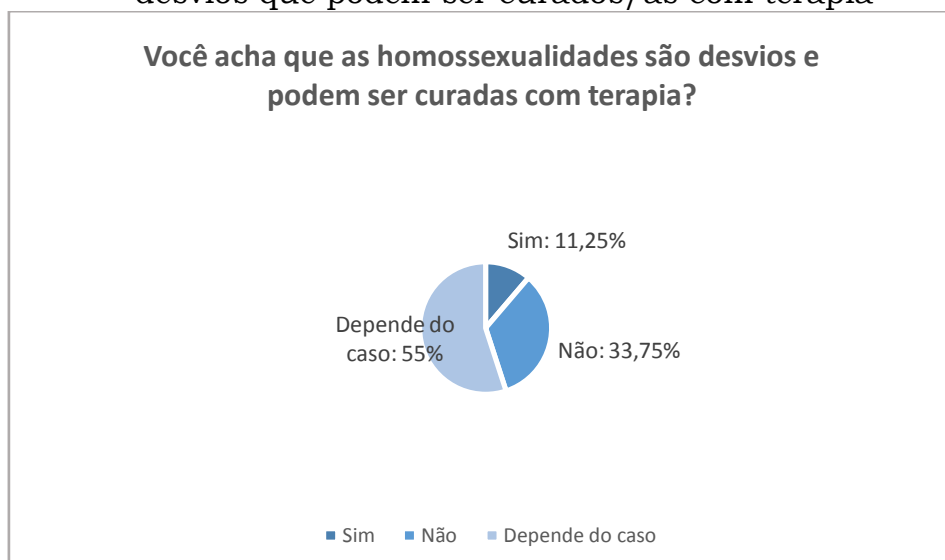
A homossexualidade enquanto doença, lembrada por Foucault (2014b), foi difundida na década de 1870 pela psiquiatria e só sofreu seu revés no dia 17 de maio de 1990, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS)⁶⁶ determinou a retirada da homossexualidade⁶⁷ da Classificação Internacional de Doenças (CID). Tal perspectiva ainda está muito presente na opinião dos/as estudantes pesquisados/as e, também, da sociedade, infelizmente. A partir da pergunta “Você acha que as homossexualidades são desvios e podem ser curadas com terapia?” elaboramos dois grupos de respostas. O primeiro grupo é formado pelos/as estudantes que acreditam, em intensidades diferentes, nessa ideia e, somando-se as categorias “Depende do caso” e “Sim”, temos um total de 66,25%. O segundo grupo é formado pelos/as estudantes que responderam “Não” e representa 33,75%.

Nesse ponto, um dado da pesquisa nos chama a atenção: a soma das categorias “Depende do caso” e “Sim”, que totalizam 66,25% dos/as estudantes pesquisados/as acreditam que a ideia da homossexualidade como doença tem algum fundamento.

⁶⁶ É importante ressaltar que durante os 57 anos de vida de Michel Foucault, a homossexualidade era oficialmente considerada doença, o que sempre o inquietou profundamente. Em 1985, um ano após sua morte, o Conselho Federal de Psicologia do Brasil deixou de considerar a homossexualidade como doença. Cinco anos depois a OMS toma atitude semelhante. Acreditamos que essa mudança foi também efeito dos debates internacionais suscitados pela obra “A história da sexualidade 1: a vontade de saber” publicada em 1975 pelo referido autor. As influências de Foucault pelo direito das minorias excluídas socialmente não se limitou ao campo da sexualidade, também a luta antimanicomial internacional acreditamos ser desdobramento de sua obra “História da loucura” publicada em 1961, entre outros exemplos.

⁶⁷ A partir de então, a homossexualidade deixou oficialmente de ser doença e passou a ser uma condição de vida, uma condição humana.

GRÁFICO 09: Dados sobre a crença de que as homossexualidades são desvios que podem ser curados/as com terapia



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

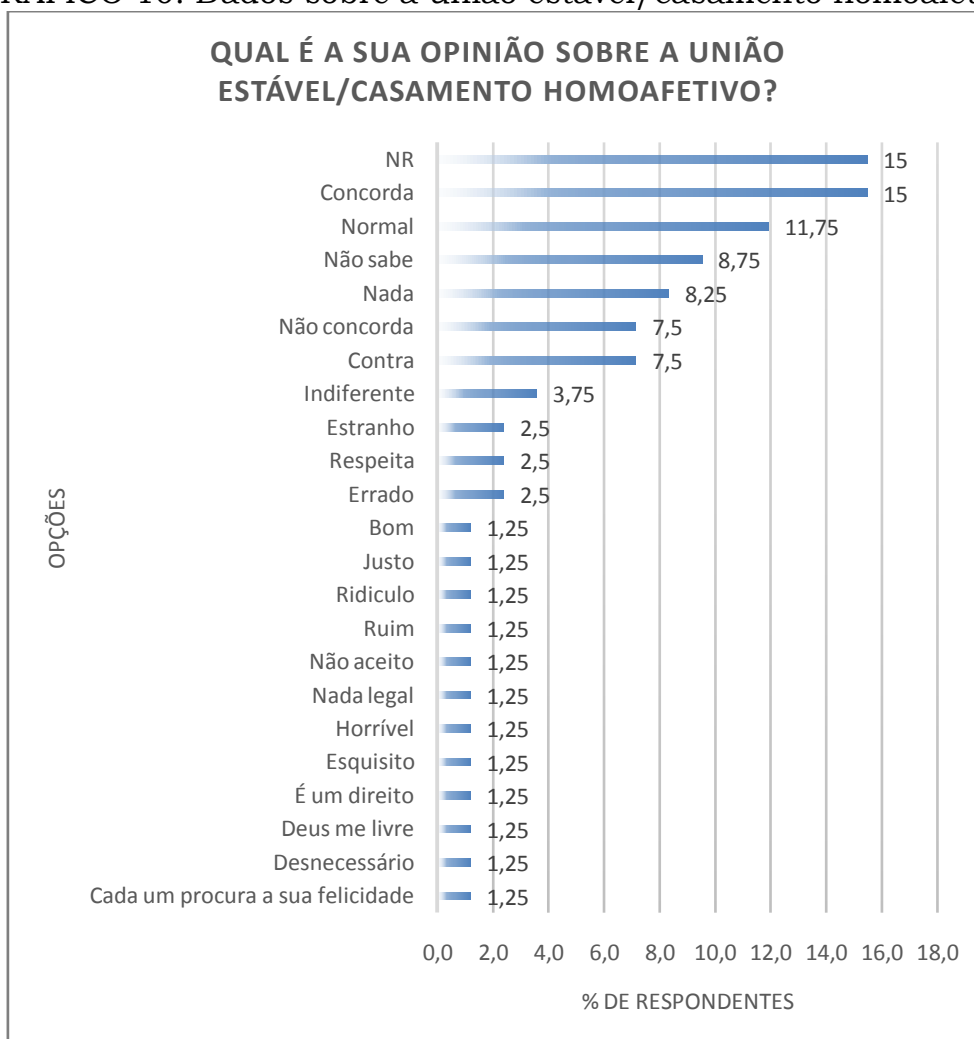
É importante lembrar que a homossexualidade, caracterizada como transtorno mental, esteve na Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial de Saúde (OMS), no período de 1948 a 1990. Portanto, o fim da discriminação oficial não é recente e culturalmente, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Foi no dia 17 de maio do ano de 1990 que ocorreu a retirada da homossexualidade do CID, por essa razão, esse dia foi adotado, pelos movimentos sociais LGBT’s, como o Dia Internacional contra a Homofobia.

4.2.2 – A união estável/casamento homoafetivo

A percepção dos/as estudantes pesquisados/as sobre a união estável/casamento homoafetivo é variada e marcada pela polêmica. As respostas à pergunta “Qual é a sua opinião sobre a união estável/casamento homoafetivo?” foram distribuídas em três grupos. O primeiro grupo é formado pelos/as estudantes que concordam e, somando as categorias “Concorda”, “Normal”, “Indiferente”, “Respeita”, “Bom”, “Justo”, “É um direito” e “Cada um procura a sua felicidade”, tem-se um total de 38%. O segundo grupo é formado pelos/as que

discordam e, somando as categorias “Não concorda”, “Contra”, “Errado”, “Ridículo”, “Ruim”, “Não aceito”, “Nada Legal”, “Horrível”, “Deus me livre” e “Desnecessário”, tem-se um total de 26,25%. O terceiro grupo é formado pelos/as que acham estranho e, somando as categorias “Estranho” e “Esquisito”, tem-se 3,75%. Outros 17% responderam “Não sei” ou “Nada” e 15% não responderam a questão.

GRÁFICO 10: Dados sobre a união estável/casamento homoafetivo



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Observando esses dados, um ponto nos chamou a atenção: 26,25% dos/as estudantes pesquisados/as discordam ou tem posição contrária a união estável/casamento homoafetivo. Uma possível explicação para esse dado seria a influência religiosa, pois, de maneira geral, as religiões cristãs são contrárias ao casamento homoafetivo. Conforme já

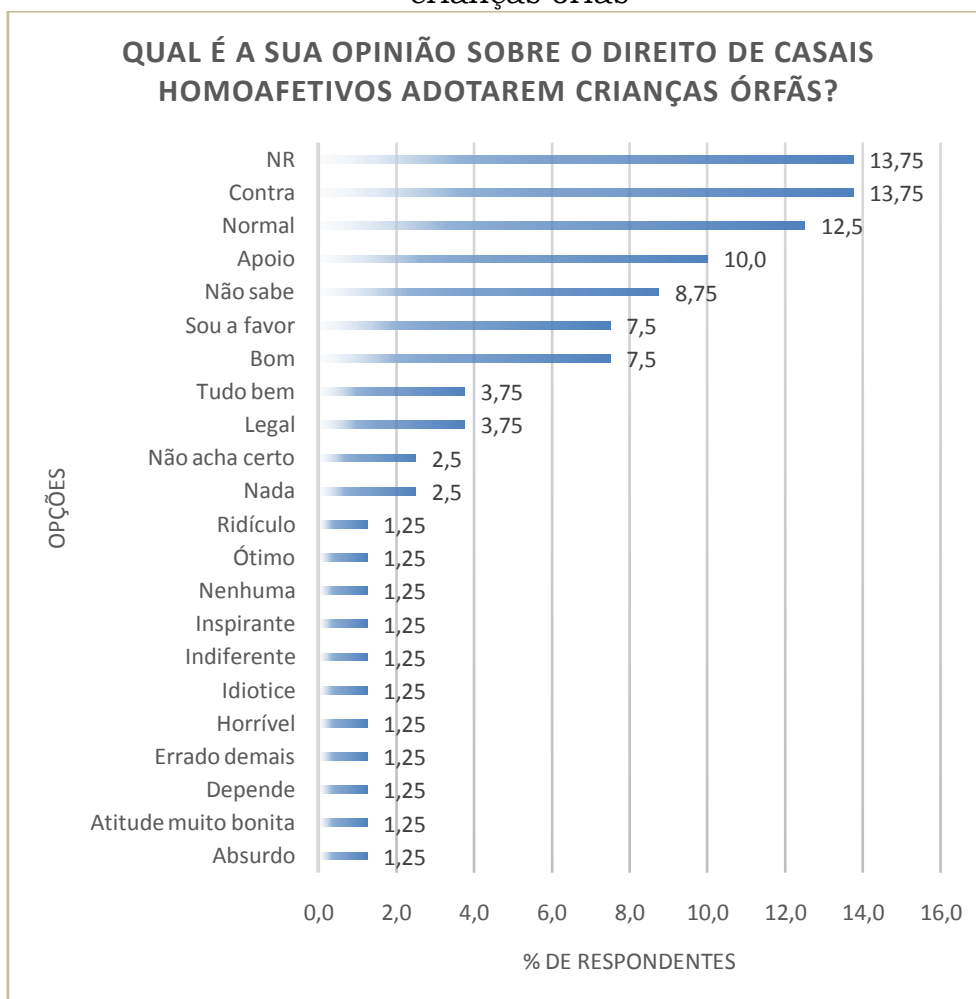
discutimos, a igreja cristã foi uma das instituições que tiveram um papel importante na operacionalização da prática discursiva do dispositivo de poder ligado ao sexo, que inciou concomitantemente ao surgimento das sociedades modernas no final do século XVII. Observamos que tais religiões continuam cumprindo sua prática discursiva na segunda década deste século XXI, período de realização desta pesquisa. Dessa maneira, a abordagem pedagógica do aspecto religioso com estudantes da EJA, tendo em vista o combate à homofobia é uma questão que demanda, por parte das instituições de ensino, significativos investimentos na formação continuada dos/as docentes.

A adoção de crianças órfãs por casais homoafetivos também é uma questão muito polêmica entre os/as pesquisados/as. A partir das respostas à pergunta “Qual é a sua opinião sobre o direito de casais homoafetivos adotarem crianças órfãs?”, organizamos três grupos e excluímos algumas respostas por considerá-las irrelevantes. O primeiro grupo é formado por aqueles/as que são a favor e somando os/as que responderam “Apoio”, “Sou a favor”, “Bom”, “Legal”, “Atitude muito bonita”, “Ótimo”, “Normal”, “Tudo bem” e “Inspirante” totalizam 48,75%. O segundo grupo é formado pelos/as que são contra e, somando as categorias “Contra”, “Não acha certo”, “Ridículo”, “Idiotice”, “Horrível”, “Errado demais” e “Absurdo”, tem-se um total de 22,5%. O terceiro grupo é formado pelos/as estudantes que condicionaram a questão, não souberam responder ou demonstraram indiferença, 15%, no total e 13,75% não responderam a questão.

Analisando esses dados sobre a opinião dos/as estudantes a respeito da adoção de crianças por casais homoafetivos, atentamos para os 22,5% de estudantes que responderam que são contra. Aqui, o preconceito emerge de maneira explícita, percebe-se o quanto a natureza do preconceito é cega aos direitos humanos, às legislações que os instituem, enfim, à vida digna. Neste sentido, Borrillo (2010) afirma que

a homofobia é um preconceito caracterizado pela rejeição irracional e, também, pelo ódio, em relação ao outro, ao diferente.

GRÁFICO 11: Dados sobre o direito de casais homoafetivos adotarem crianças órfãs



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Essas questões da união estável/casamento homoafetivo e da adoção de crianças pelos respectivos casais está intrinsecamente ligada à definição de família:

[...] um amplo debate sobre parentesco [...] está acontecendo pelo mundo todo. No Brasil, certamente, mas também na Polônia, na França. Eu acredito que esses esforços para “definir” a família em sua forma restrita, heterossexual e matrimonial, para fazer com que crianças sejam derivadas biológica ou legalmente do casal heterossexual é uma tentativa de frear movimentos sociais e novas formas de parentesco que estão lentamente se tornando a norma. Tais definições estabelecem obstáculos para que todo tipo de pessoa, casada ou solteira, hétero, gay, lésbica, bissexual ou trans consiga

estabelecer laços íntimos dentro dos termos da lei. Neste sentido, eles não estão definindo nada, apenas usando o poder da definição legal enquanto obstrução (BUTLER, 2015b, p. 24).

Verificamos que 22,5% dos/as estudantes pesquisados/as possuem posicionamentos contrários à união estável/casamento homoafetivo e 26,25% são contra a adoção de crianças órfãs por esses casais. O dado sugere que os entrevistados preferem que uma criança órfã permaneça em uma instituição até completar a maioridade do que tal criança ser adotada por pessoas LGBT's. Tal atitude tem a ver com o conceito de família adotado pela heteronormatividade e que, portanto, está na sociedade e na escola. O conceito de família universal está enraizado no território escolar e é um obstáculo para o surgimento do discurso anti-homofóbico.

A família está, assim, na base de um currículo oculto, já que a escola conta com ela para que alunos e alunas alcancem uma aprendizagem satisfatória. Trata-se, na verdade, da família assim chamada de “estruturada”, isto é, daquela idealizada como nuclear – pai, mãe e filho(a) -, de classe média, na qual os genitores são portadores de boa formação e totalmente dedicados à obtenção do mérito escolar de seus filhos. Essa organização familiar passa a ser a norma a partir da qual se dirige um modelo tido como universal, comum e inalterável. Tal modelo, porém, é desprovido de qualquer referência às especificidades culturais e históricas. A inexistência de “estrutura” familiar, entendida como falta de capital econômico e cultural, é *diagnosticada* pela escola como a causa do baixo rendimento, da precária autoestima e, principalmente, dos problemas de comportamento, que podem ir da apatia à agressividade (VIANNA; RAMIRES, 2009, p. 76-77).

A desnaturalização desse discurso negativo/preconceituoso contra as sexualidades periféricas ou ilegítimas construído, conforme Foucault (2014a), a partir do final do século XVII e consolidado no século XIX, seria uma tarefa para apenas uma geração? Ponderando que Foucault considerava muito importante a compreensão do presente, o que nossa geração pode fazer para dar continuidade ao trabalho de gerações anteriores e ainda motivar as gerações futuras a darem continuidade a essa luta que, conforme Butler (2015b), é de natureza essencialmente histórica?

4.2.3 – Percepção sobre homossexualidade masculina e feminina

As opiniões dos/as estudantes pesquisados/as sobre a homossexualidade feminina é diversificada. A partir da pergunta “O que você sente ao ver duas mulheres andando de mãos dadas em locais públicos?” foram criados quatro grupos de respostas. O primeiro grupo refere-se àqueles/as educandos/as que sentem que tal atitude é normal e, somando-se as categorias “Nada”, “Normal”, “Respeito”, “Não vê problema nenhum”, “Amizade”, “Sente que deve entender” e “Indiferente”, temos um total de 58,75% dos/as estudantes pesquisados/as. O segundo grupo é formado pelos/as educandos/as que sentem repúdio diante da situação em questão e, somando as categorias “Falta de vergonha na cara”, “Safadeza”, “Nojo”, “Errado”, “Mal”, “Sapatão”, “Pavor”, “Desrespeito”, temos um total de 16,25%. O terceiro grupo é formado pelos/as estudantes que sentem estranhamento diante da referida atitude e, somando as categorias “Estranho”, “Um pouco estranho”, “Acha diferente” e “Vergonha”, temos um total de 11,25%. O quarto grupo é formado pelos/as estudantes que sentem-se excitados/as sexualmente diante da situação e, somando as categorias “Desperdício”, “Vontade de entrar no meio” e “Tesão”, temos um total de 5%. Apenas um/a estudante (1,25%) preferiu não opinar e 7,5% não responderam.

Os/as estudantes pesquisados/as também apresentam dificuldade em ver dois homens andando de mãos dadas em locais públicos. A partir da pergunta “O que você sente ao ver dois homens andando de mãos dadas em locais públicos?” criaram-se quatro grupos de respostas. O primeiro grupo de estudantes interpreta a situação descrita acima como normal e, somando as categorias “Nada”, “Normal”, “Respeito”, “felicidade” e “Sente que deve respeitar”, tem-se um total de 50% do universo pesquisado. O segundo grupo é formado pelos/as educandos/as que sentem repúdio diante da referida situação e, somando as categorias “Nojento”, “Vergonhoso”, “Muito feio”, “Boiolagem”, “Falta de vergonha na cara”, “Ridículos”, “Mal”, “Errado”,

“Deveriam ser discretos”, “Constrangimento” e “Veado”, tem-se um total de 20%. O terceiro grupo é formado pelos/as estudantes que sentem um estranhamento diante da situação e, somando as categorias “Estranho”, “Desconfiança” e “Surpresa”, temos um total de 12,5%. O quarto grupo é formado pelos/as estudantes que sentem ódio e, somando as categorias “Raiva”, “Vontade de quebrar esses merdas” e “Horror”, temos um total de 4,9%. Os/as que não responderam esta questão representam 12,5% do universo pesquisado.

GRÁFICO 12: Dados sobre os sentimentos dos/as estudantes pesquisados/as, ao verem duas mulheres andando de mãos dadas em locais públicos



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Os dados do campo nos dizem que a dificuldade dos/as estudantes pesquisados/as é maior em ver homens do que mulheres andando de mãos dadas em locais públicos. Sugerem, portanto, que a intolerância com a homossexualidade masculina é maior que com a feminina. Enquanto 28,8% dos/as estudantes pesquisados/as repudiam a atitude de dois homens andando de mãos dadas, em locais públicos, apenas 16,5% deles/as repudiam a mesma atitude em relação às mulheres. Assim,

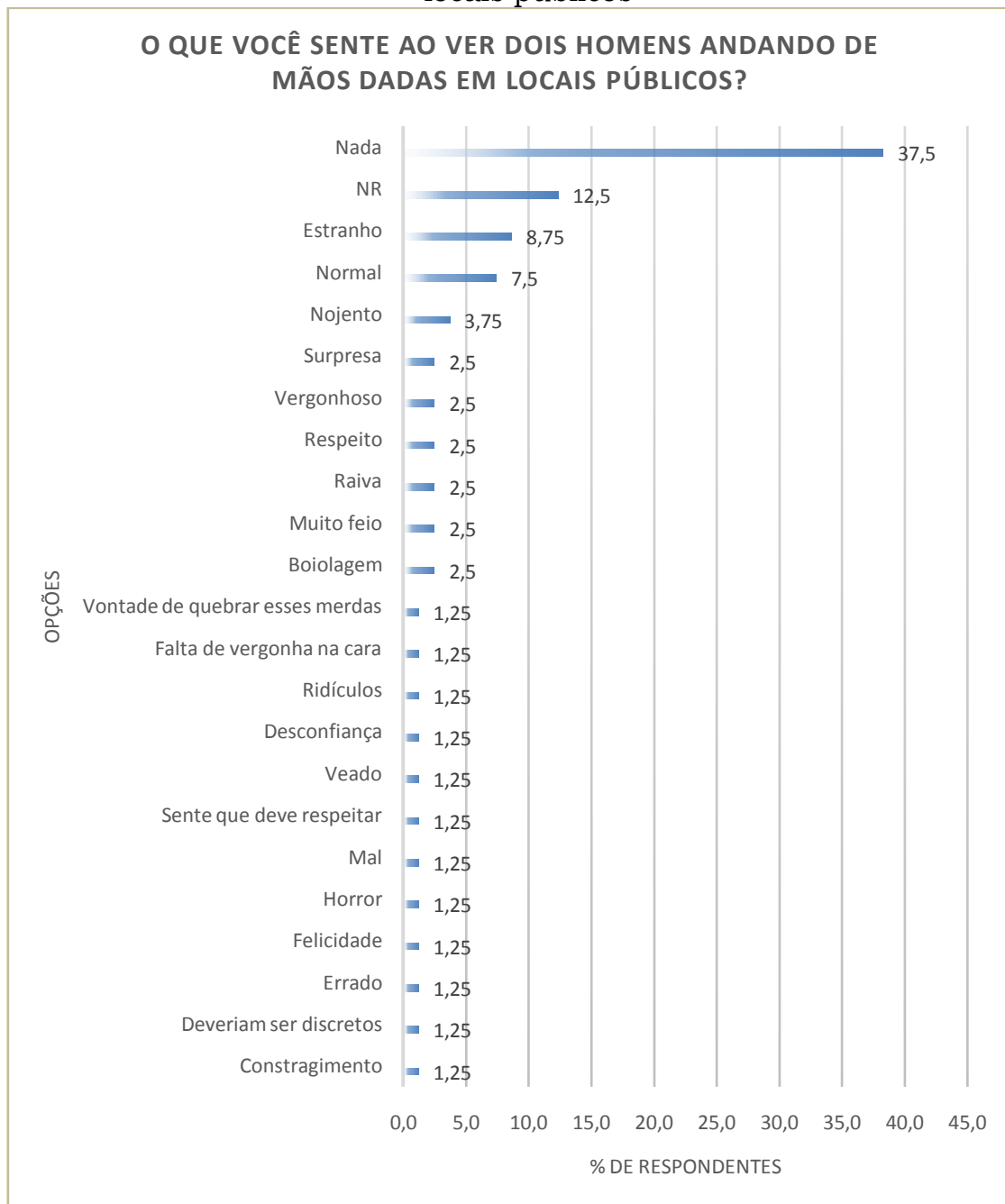
Esse sentimento [homofobia], experimentado por mulheres e homens, parece ser mais fortemente incutido na produção da identidade masculina. Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente elas são claramente codificadas e como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação (LOURO, 2015, p. 27).

Na percepção dos/as 80 estudantes pesquisados/as na sede da EMLBR, como a sociedade vê a homossexualidade masculina e a feminina? O que mais chama a atenção nesses dados é a percepção dos/as estudantes de que a sociedade aceitaria com mais facilidade “Mulheres lésbicas” (22,5%) do que “Homens gays” (1,25%).

Pode-se inferir que, na visão dos/as sujeitos pesquisados/as, a sociedade é mais rigorosa do que eles próprios com a homossexualidade masculina do que com a feminina. Isso pode ser constatado quando comparamos essas informações com as informações sobre a percepção deles sobre dois homens andando de mãos dadas e a de duas mulheres fazendo o mesmo. Assim,

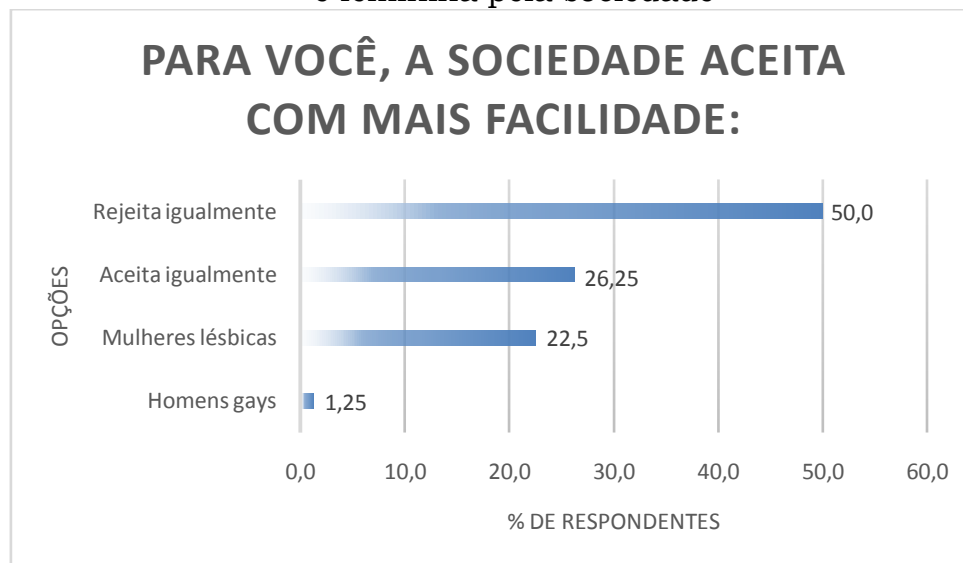
A construção da masculinidade dentro do quadro das normas de gênero e da heteronormatividade (e outros arsenais) configura-se, portanto, em um processo de altas doses de cerceamento, fazendo com que a parte dominante (o elemento “masculino”) seja ironicamente “dominada por sua própria dominação” (JUNQUEIRA, 2009, p. 21).

GRÁFICO 13: Dados sobre os sentimentos dos/as estudantes pesquisados/as, ao verem dois homens andando de mãos dadas em locais públicos



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

GRÁFICO 14: Dados sobre a aceitação da homossexualidade masculina e feminina pela sociedade



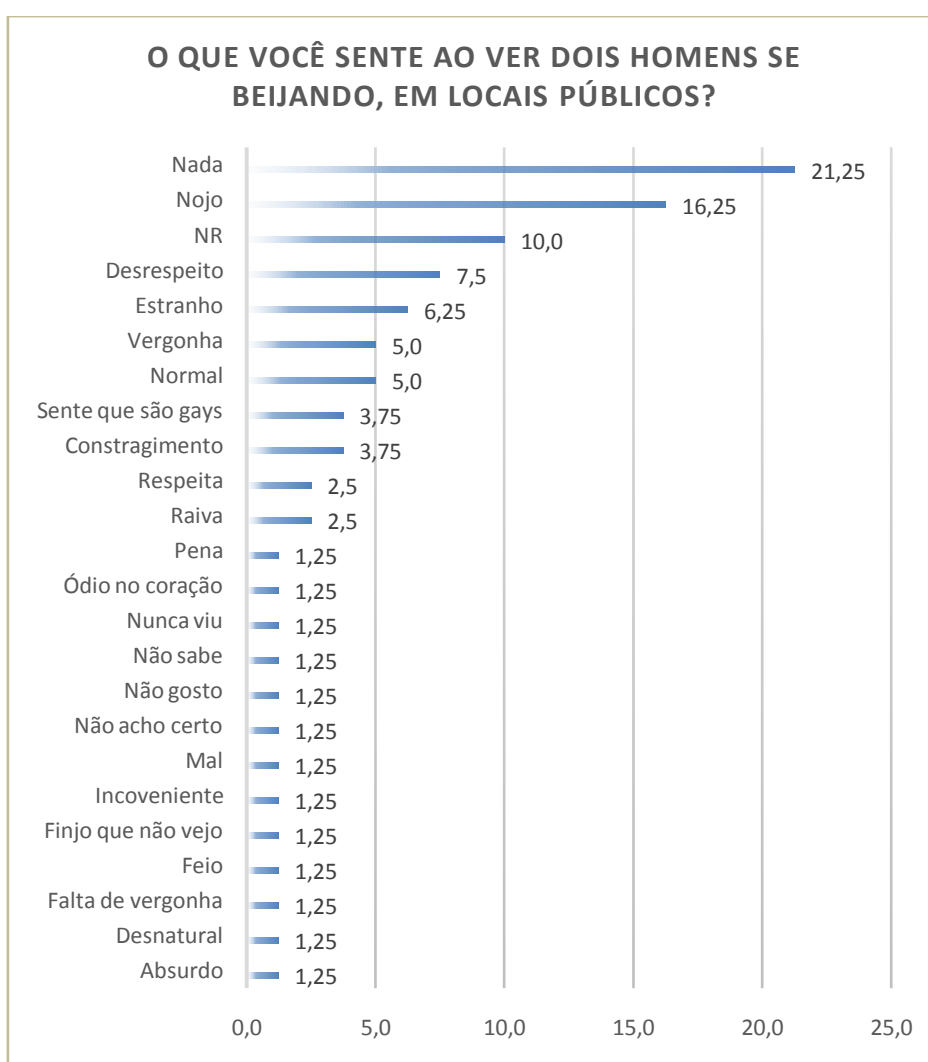
Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

A dinâmica da homofobia é tão completa no sentido de perpassar toda a sociedade que, até mesmo os homens heterossexuais, podem ser considerados vítimas. Evidentemente o sentido de vítima aqui expressado é muito mais suave do que a violência verbal e física que está presente na vida cotidiana das pessoas LGBT’s,

Para mais da metade dos/as estudantes pesquisados/as, presenciar dois homens se beijando em local público não é desconfortável. A partir da pergunta “O que você sente ao ver dois homens se beijando, em locais públicos?”, elaboramos quatro grupos de respostas. O primeiro grupo de respostas é formado por aqueles/as estudantes que sentem que essa atitude é errada e, somando as categorias “Nojo”, “Desrespeito”, “Pena”, “Não acho certo”, “Não gosto”, “Inconveniente”, “Mal”, “Feio”, “Finjo que não vejo”, “Desnatural”, “Falta de vergonha” e “Absurdo”, tem-se um total de 36,25% do universo pesquisado. O segundo grupo de estudantes é formado por aqueles/as que têm posição de naturalidade diante da situação e, somando-se as categorias “Nada”, “Normal”, “Sente que são gays” e “Respeita”, tem-se um total de 32,5%. O terceiro grupo de respostas é composto pelas respostas dos/as estudantes que declaram-se constrangidos/as com a situação e,

somando-se as categorias “Estranho”, “Vergonha” e “Constrangimento”, tem-se um total 15%. Por último, o quarto grupo é formado por aqueles/as com sentimentos negativos diante da situação e, somando as categorias “Raiva” e “Ódio no coração”, tem-se um total de 3,75%. Os que “Não sabem”, “Nunca viu” ou não responderam, correspondem à 12,5% dos/as respondentes.

GRÁFICO 15: Dados sobre os sentimentos dos/as estudantes pesquisados/as, ao verem dois homens se beijando em locais públicos



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Um dado, em especial, nos chamou a atenção: um estudante respondeu que “sente ódio no coração” ao ver dois homens se beijando em locais públicos. Para compreender essa fala é necessária uma reflexão sobre uma questão, defendida por Foucault (2014a) e por Prado e Machado (2008), de que o preconceito é uma construção histórica, social e cultural. A expressão de Mandela (1994) exemplifica a construção social do preconceito: *“Ninguém nasce odiando. O ódio é ensinado”*. Assim, pode-se dizer que esse/a estudante não nasceu com preconceito, ele aprendeu a ter preconceito nas tramas das suas relações sociais e nos processos de interiorização e incorporação de determinados comportamentos. Verifica-se também que algo presente na homofobia é o ódio, conforme nos mostra Borrillo (2010, p. 13), “Mesmo que seu componente primordial [da homofobia] seja, efetivamente, a rejeição irracional e, até mesmo, o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a esse aspecto.”

Vale ressaltar que, provavelmente, esse processo de aprendizagem pelo qual esse/a estudante passou é automático, sem autorreflexão. Uma verdade transmitida, que vem de fora do sujeito; um processo que acontece com todos nós até começarmos a questionar a partir de outro aprendizado em sentido contrário.

O ser humano não nasce homofóbico, portanto, a homofobia é um sentimento aprendido. Se é aprendido, é porque é ensinado.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO, 2015, p. 29).

Se compararmos as respostas sobre o que os/as estudantes pesquisados/as sentem quando veem dois homens andando de mãos dadas em locais públicos com as respostas deles/as sobre o que sentem ao ver dois homens se beijando em locais públicos, percebe-se que o preconceito é maior em relação ao beijo do que em relação ao andar de

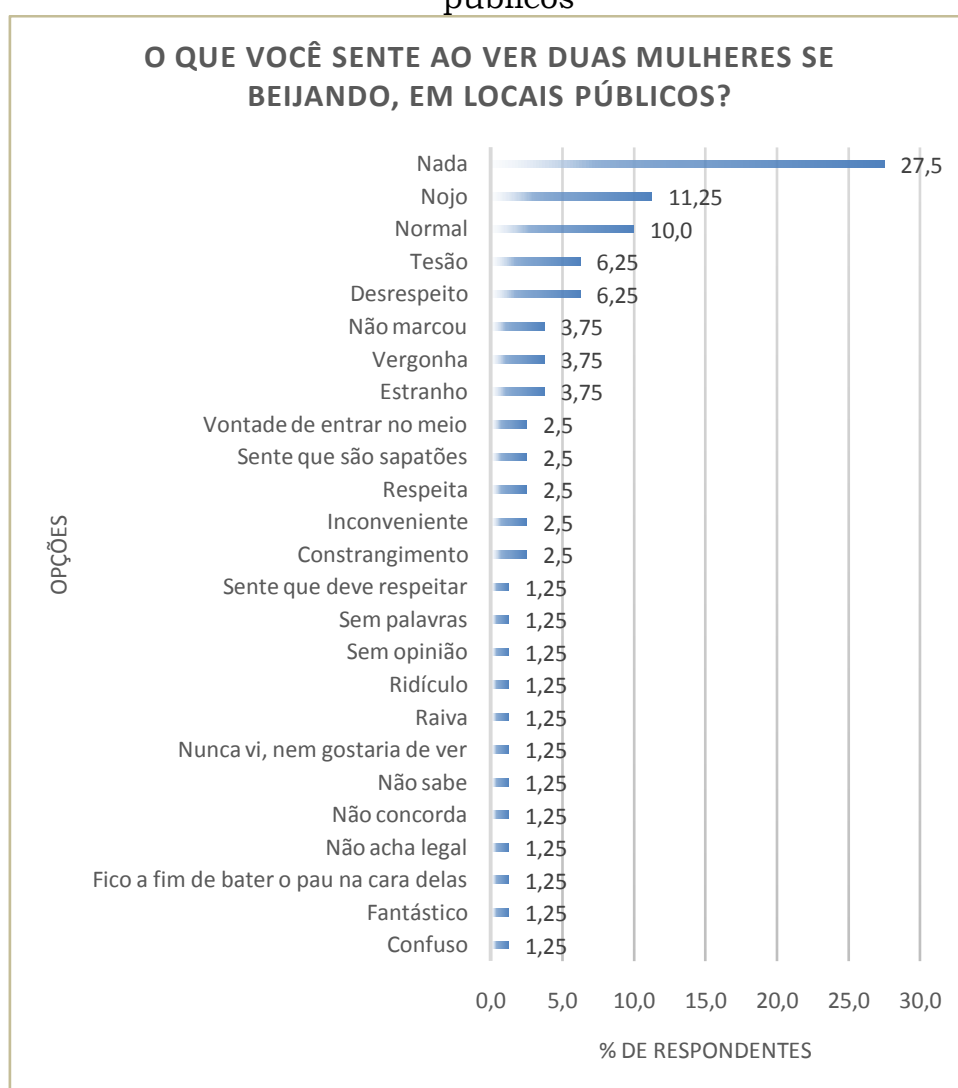
mãos dadas. A lógica parece ser a de que, quanto mais intimidade em público, maior o repúdio, a rejeição. Vale lembrar que essa lógica é muito mais rigorosa do que aquela que vigora em relação aos heterossexuais e é justamente por isso que estamos aqui refletindo sobre esse preconceito.

Na percepção de menos da metade dos/as estudantes pesquisados/as, presenciar duas mulheres se beijando em locais públicos é difícil. A partir da pergunta “O que você sente ao ver duas mulheres se beijando em locais públicos?” elaboramos cinco grupos de repostas. O primeiro grupo é formado pelos/as estudantes que sentem que a atitude em questão é normal e, somando-se as categorias “Nada”, “Normal”, “Respeita” e “Sente que deve respeitar” tem-se um total de 41,25% do universo de estudantes pesquisados/as. O segundo grupo é formado pelos/as que repudiam essa situação e, somando-se as categorias “Nojo”, “Desrespeito”, “Inconveniente”, “Sente que são sapatões”, “Ridículo”, “Nunca vi, nem gostaria de ver”, “Não acha legal” e “Não concorda”, tem-se um total de 27,5% dos/as pesquisados/as. O terceiro grupo é o que se sente constrangido com a situação em questão e, somando-se as categorias “Vergonha”, “Estranho”, “Constrangimento”, e “Confuso”, tem-se um total de 11,25%. O quarto grupo é o que apresenta sentimentos de excitação sexual e, somando-se as categorias “Teseo”, “Vontade de entrar no meio” e “Fico a fim de bater o pau na cara delas”, tem-se um total de 10%. O quinto grupo é composto por sentimentos extremos e, somando-se as categorias “Raiva” e “Fantástico”, tem-se um total de 2,5%. Os “Sem palavras”, “Sem opinião”, “Não sabem” ou não responderam, totalizam 7,5%.

A percepção dos/as estudantes pesquisados/as sobre o que sentem ao ver duas mulheres se beijando em locais públicos é de maior rejeição/preconceito do que a da outra situação em que duas mulheres estão andando de mãos dadas. Essa é a mesma lógica verificada no caso dos homens em situação semelhante: quanto maior a intensidade

da intimidade maior é o preconceito, todavia vale lembrar que tais sentimentos não são sentidos da mesma forma quando se trata de um casal heterossexual.

GRÁFICO 16: Dados sobre os sentimentos dos/as educandos/as pesquisados/as, ao verem duas mulheres se beijando em locais públicos



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Levando-se em conta que, embora sejam construções sociais, muitas formas de preconceito e discriminação se manifestam vindo de dentro do próprio grupo e prejudicando o mesmo, não seria importante viabilizar estratégias de problematização e desnaturalização dessa realidade, como diz Freire (2011), com a participação dos/as estudantes no cotidiano da escola?

4.3 – Assumir ou não assumir?

Em vários momentos das entrevistas com as estudantes, vêm à tona as angústias pelas quais passaram durante o processo de “revelação” da homossexualidade. Importante destacar os aspectos desta categoria a qual chamamos de homossexualidade assumida.

Eu estava em um ponto que não aguentava mais esconder de ninguém, e todo mundo ficava com aquela brincadeira “Ah, assume que você é bichinha, não tem nada a ver”, e quando você assume não é nada daquilo. Você vê que muitos ficam “de cara”, muitos te julgam, poucos te aceitam. É difícil (Depoimento de Viviany, em 09/06/2015).

Sobre essa decisão de assumir a homossexualidade, *sair do armário*, revelar-se, é importante considerarmos a forma como cada sujeito vai construindo suas subjetividades. Principalmente na adolescência o processo de produção dessa subjetividade, carregada de significados, emerge com muita força de dentro do sujeito. Por isso,

Revelar publicamente a construção identitária (sentimentos, práticas e desejos) homossexual pode apresentar níveis distintos. Algumas pessoas se assumem apenas em âmbitos mais restritos e seguros, outras fazem disto um lema de vida, enfrentando o preconceito e a discriminação em âmbitos mais ousados. Sair do armário pode ser visto como uma ação política e, por isto, motivo de divergências dentro dos movimentos LGBT's. Alguns acham importante denunciar a homossexualidade de vultos históricos e pessoas famosas (vivas ou mortas) e incentivam que todos se assumam publicamente; outros acham que sair do armário é uma questão extremamente pessoal e deve ser respeitada (PRADO; MACHADO, 2008, p. 142-143).

Os dados revelam que o processo de assumir a homossexualidade não é uma tarefa fácil.

Eu achava que a minha vida era uma merda, que Deus não podia estar fazendo isso comigo, ser gay. Eu não queria ser gay, eu não me aceitava para falar a verdade. Ai depois eu fui me aceitando (Depoimento de Viviany, em 09/06/2015).

Ainda sobre essa questão de assumir ou não assumir a homossexualidade é importante atentar para a seguinte ponderação:

Na verdade, o *sair do armário* só se torna possível a partir da criação de sentimentos de pertença com determinados grupos

sociais, os quais são capazes de elaborar sentidos e significados positivos à expectativa da homossexualidade, já que, normalmente, a família e a comunidade são espaços de conservação de valores morais (PRADO; MACHADO, 2008, p. 77).

A maioria das famílias de nossa sociedade ainda utiliza o rompimento dos vínculos como uma estratégia de enfrentamento a tal situação. Ainda muito dependentes, emocional e financeiramente, os/as jovens acabam desamparados e muitas vezes aliciados pelo comércio do sexo e da droga. Uma de nossas entrevistadas viveu tal processo, mas conseguiu acolhimento na casa de um parente.

Quando eu resolvi contar para minha mãe, não tive coragem de falar na cara dela, eu deixei um bilhete e saí de casa no dia. Quando eu voltei, ela estava lá chorando com o meu “suposto” pai. Ela perguntou o que era aquilo e eu disse que era o que estava escrito mesmo. Ela continuou chorando e conversando com o meu pai. E eu fui dormir. Ela dormiu fora de casa e, no outro dia, ela chegou falando que eu teria que dar um tempo para ela e me deu duas opções: Venda Nova ou São João Del Rey. São João é a casa da tia dela. Venda Nova é a casa do meu tio. Eu optei por Venda Nova, porque seria mais perto para eu ver os meus parentes. E eu tive que sair de casa. (Depoimento de Viviany, em 09/06/2015).

Os depoimentos sugerem, ainda, o quanto pode ser perigoso, especialmente para um/a adolescente, que ainda precisa do suporte⁶⁸ para conquistar sua autonomia de cidadão, sair de casa e perder a proteção familiar:

Saí de casa, acho que tem um ano e meio, se não me engano. Daí ela ficou sem conversar comigo, ficava me julgando, porque ela fala que bicha tem que ser inteligente e não burra. Ela disse isso por causa do meu “suposto pai”. Falo suposto porque ele não me criou, eu não tive aquele afeto com ele, então para mim ele não é meu pai. Então, ela ficou com medo de ele me matar ou algo do tipo, pois o meu pai não é uma pessoa boa. Ele envolve com coisa errada, mas ela não mora com ele. Não sei o que ele fazia lá, eu nunca me dei bem com ele, aí ele nem falou nada comigo. Mas ela ficou com medo de ele mandar me matar. E eu não faço muita coisa que gostaria de fazer, porque tenho medo de morrer. Programas, por exemplo (Depoimento de Viviany, em 09/06/2015).

⁶⁸ O suporte familiar aqui apresentado dialoga com as perspectivas de Freire (2011) e Martucelli (2013).

No caso de Viviany, após assumir sua homossexualidade para os pais, o desenrolar de sua história não foi pior porque, embora tenha sido expulsa de casa, houve outra família que a acolheu. Portanto, ao contrário do que acontece com muitos, ela não foi morar na rua.

Assumir ou não assumir interfere também nas relações que são construídas fora de casa, sobretudo, na escola.

Antes de eu vir para cá eu estudava e não estudava, eu faltava muito às aulas. Quando eu vim para Venda Nova e cheguei nessa escola, não escondi o que eu era e senti que isso mudou completamente. Aqui todos me aceitam do jeito que eu sou, eu estudei direitinho e ainda estou estudando (Depoimento de Viviany, em 09/06/2015).

Nesse trecho do depoimento de Viviany podem ser observadas duas suposições: a primeira é a forma como ela se posiciona no mundo a partir da “mudança” alcançada a partir da “revelação da homossexualidade” e a segunda, a forma de acolhimento, própria da EMLBR.

A homossexualidade assumida é, portanto, um obstáculo à permanência do estudante na escola. A presença de um estudante com uma sexualidade que não se encaixa no modelo heterossexual desestabiliza o ambiente. No caso da EMLBR, O corpo docente, juntamente com os/as estudantes e demais envolvidos/as no cotidiano da escola, buscam elaborar estratégias para criar um ambiente escolar que propicie a permanência de tais estudantes. Não há como negar que

Mais uma vez será central o papel da educação. Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior da sociedade no qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexistas, misógina e homofóbica (PRADO; MACHADO, 2008, p. 36).

Assumir ou não, publicamente, a homossexualidade é dissenso até mesmo entre os movimentos LGBT's. Opiniões em defesa da posição de que, assumir é importante para se naturalizarem as relações

homoafetivas e consolidar o direito de ir e vir dessas pessoas. Assumir, também, para que elas possam, por exemplo, andar acompanhadas, ou não, de seus parceiros, pelos espaços públicos, entrar em restaurantes, lanchonete, lojas, baladas “normais” sem serem discriminadas, hostilizadas, agredidas ou violentadas. Existem também as defesas em torno do argumento de que a sexualidade é de *foro íntimo* e, por isso, as pessoas não devem dizer da sua orientação sexual em situações corriqueiras, muito menos prestar contas dela para pessoas que não fazem parte da vida íntima delas.

As “meninas” entrevistadas falam dessa dualidade, mas se posicionaram favoravelmente em relação ao assumir, enquanto uma questão importante na constituição de suas identidades:

Na maioria das vezes eu sempre achei que deveria assumir sim. É a minha opinião. Mas tem alguns que gostam de ficar “na deles”. Eu quis assumir porque estava me sentindo como se não fosse eu, como se eu tivesse vivendo para agradar as outras pessoas. Eu acho que cada um com seu cada um. Mas eu tinha que me assumir sim. Acho que abriria mais a mente delas, eu acho. Apesar de que hoje em dia já estão aceitando mais por causa da televisão também, que está mostrando muito. Hoje em dia é mais suave (Depoimento de Viviany, em 09/06/2015).

Eu acho que tem que assumir. Porque é importante. Vamos ficar nos escondendo do mundo? Para mim não é legal, preferi assumir. Foi difícil no começo, mas depois me aceitaram normal. Assumir não só para você, mas para todo mundo. Quando você assume, você está contribuindo para que, de certa forma, a sociedade melhore e se acostume. Porque temos que acabar com esse preconceito. Mas hoje em dia não está tanto como era antigamente. Na minha época de criança, na escola, misericórdia! Era demais! Mas hoje em dia, acho que não está tanto (Depoimento de Indianara, em 09/06/2015).

Os dois depoimentos acima apontam sinais de transformações na sociedade no que diz respeito à forma como ela vê as sexualidades periféricas ou ilegítimas, para usar dois adjetivos da preferência de Foucault (2014a). O sinal dessa transformação no olhar da sociedade pode ser percebido quando Viviany diz “hoje em dia já estão aceitando mais por causa da televisão também, que está mostrando muito. Hoje em dia é mais suave.” Esse sinal também é evidenciado por Indianara

quando ela afirma “hoje em dia não está tanto como era antigamente. Na minha época de criança, na escola, misericórdia! Era demais! Mas hoje em dia, acho que não está tanto.” O que mais nos chama a atenção nesses dois depoimentos são os sinais de mudanças no olhar da sociedade e a rapidez com que eles ocorrem. As duas adolescentes, de dezesseis e dezenove anos, embora tenham vivido relativamente pouco, já conseguem perceber alterações sociais.

Tais constatações são exemplos de que o discurso positivo tem potencial para gerar transformações e melhores relações na sociedade, portanto são importantes e precisam ganhar novas formas de visibilidade. Isso nos remete a Bauman (2011) quando argumenta que as mudanças na sociedade, em virtude especialmente das novas tecnologias, são cada vez mais rápidas e mais intensas, ele cita que em outros momentos da história a pessoa nascia, tornava-se adulto, e a dinâmica da sociedade continuava praticamente a mesma, mas que, na dinâmica atual, à qual ele denomina mundo líquido moderno, marcado principalmente pela vida on-line, as mudanças sociais são sensíveis em espaços de tempo cada vez mais curtos.

Assumir a homossexualidade é uma atitude obrigatória ou facultativa ao sujeito? Conforme apontamos no início desta seção, a adolescência é uma fase da vida em que a pessoa é, na maioria dos casos, dependente dos pais ou responsáveis e que a prática de expulsar os filhos de casa por motivo de orientação sexual ou de identidade de gênero não é algo raro na sociedade, perguntamos: até que ponto é imprescindível um adolescente assumir a homossexualidade para a família? Sugerimos que os riscos de ocupar esse lugar da homossexualidade na fase da adolescência deveriam ser explicitados e problematizados conjuntamente com os adolescentes no ambiente escolar. Isto porque

O *sair do armário* [...] exige uma resignificação das características negativas assimiladas bem como o enfrentamento público e político ao desqualificar e tornar visível os fundamentos que justificam a subalternidade e a inferiorização. O que torna o *sair do armário* um processo,

muitas vezes, implicado por sofrimentos aos sujeitos, já que, a partir desta visão, ele exigirá mudanças profundas e concretas na vida dos indivíduos, obrigando-os, na maioria das vezes, a buscar novos espaços de sociabilidade, de trabalho e de identificação (PRADO; MACHADO, 2008, p. 77).

Numa perspectiva de Foucault (2014a), por que as sociedades modernas a partir do final do século XVII investiram tanto em mapear os diferentes personagens que compõem hoje a diversidade sexual? Por que por mais de um século a homossexualidade foi considerada doença e por que até hoje ainda há segmentos da sociedade que acreditam que a homossexualidade pode ser curada por meio de uma intervenção espiritual? Se para um militante do movimento gay é importante explicitar publicamente a homossexualidade como forma de demarcação política, o mesmo pode ser recomendado para um adolescente altamente dependente financeiramente dos pais? Depois que um adolescente assume sua orientação sexual ou identidade de gênero e é expulso de casa em virtude de ter assumido a homossexualidade, quem irá lhe dar suporte psicológico e financeiro? Por que a sociedade acredita e defende, de forma aberta ou disfarçada, a existência apenas do modelo heterossexual? Por que a presença de um homossexual assumido ou de uma travesti em sala de aula provoca desestabilização no ambiente da escola e geralmente tem como desfecho a saída do/a estudante que destoa do grupo quanto à sexualidade? Por que a sociedade evita um diálogo mais sério a respeito da diversidade sexual limitando-se a piadinhas e brincadeiras que defendem o modelo heterossexual?

Dois pontos destacados por Louro (2015) nos ajudam a pensar respostas para as questões levantadas, embora nosso objetivo não seja encontrar respostas apressadas, mas talvez levantar novas questões que possibilitem a desestabilização da homofobia impregnada no cotidiano da sociedade e, conseqüentemente, no cotidiano escolar.

O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e

política; segundo, ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (LOURO, 2015, p. 11).

Para Woodward (2014), os movimentos sociais LGBT’s, a exemplo do movimento gay, defendem posições e valorizam a política de identidade assim como outras minorias que ainda não tiveram acesso aos direitos. Por que o universalismo afirma que “tudo” é para todos, mas tem dificuldades de reconhecer as diferenças? Se as pessoas aprenderam que a diversidade sexual é tabu, consideramos que a melhor estratégia é o caminho da formação. Considerando que a autodeclaração, além de ser um direito, é uma forma de respeito para com o sujeito, tendo em vista que somente o próprio sujeito pode falar dele mesmo, afirmamos que ninguém tem o direito de estimular/incentivar/forçar o outro a assumir sua orientação sexual. Ao afirmar que faz questão de não opinar sobre boatos de que é homossexual, o ator George Clooney, conforme apresentamos anteriormente, está contribuindo com o processo de formação da sociedade numa perspectiva dos direitos humanos. A perspectiva anti-homofóbica discutida com todos/as os/as estudantes em sala de aula e não simplesmente apresentadas a eles/as como um determinado conteúdo “x” ou “y”. Tal perspectiva nos remete a Freire (2014):

Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade (FREIRE, 2014, p. 101).

4.3.1 – A autodeclaração enquanto direito

É importante salientar que a autodeclaração, além de ser um direito, é uma atitude de respeito com o ser humano e essa perspectiva atende ao princípio de que somente o próprio sujeito pode dizer sobre ele mesmo. Sobre esse assunto temos a seguir um diálogo com Indianara:

Eu me defino como transexual, porque a transexualidade está na mente e não no corpo. Tem alguns que acham que para ser transexual tem que ter silicone, isso e aquilo, mas, sem trabalho, como você vai conseguir fazer isso? Na base de programa? Eu não tenho coragem de fazer programa. Eu já pensei nisso muitas vezes. Eu ia para São Paulo esse ano, no início de janeiro, só que eu conheci meu namorado e ele disse para eu não ir porque ele não aceita e estamos juntos até hoje (Depoimento de Indianara, em 09/06/2015).

No depoimento acima, percebemos uma articulação entre corpo, identidade de gênero e mundo do trabalho. No entanto, é uma articulação que se dá marcada por autoconflitos, portanto, por produção de subjetividades. Indianara se vê em um corpo de mulher que já possui muitas características femininas, portanto sua identidade de gênero autodeclarada é feminina. Entretanto, mesmo dizendo que não se importa com a pressão externa para que torne seu corpo ainda mais feminino, tal fato a inquieta, pois em seguida ela ressalta que não é possível investir em mudanças em seu corpo porque não trabalha, e que a única forma possível de ela ganhar dinheiro seria fazendo programas, mas ela ainda não tem coragem para fazer isso.

Em outro trecho da entrevista, Indianara afirma que já desistiu de procurar emprego depois de vivenciar inúmeras situações de preconceitos e discriminações pelo fato de ter adotado a identidade de gênero feminina. Ela conta que a mãe dela havia conversado com o dono de uma padaria da região onde mora e acertara um emprego para “o filho”, mas que quando o dono da padaria percebeu que se tratava de uma travesti, afirmou que a vaga já havia sido preenchida. É nesse contexto que se afirma a necessidade de se investir em políticas de identidade na concepção de Woodward (2014) que, na prática, se traduziria em reivindicações de criação de políticas públicas voltadas para a criação de cotas no mercado de trabalho para travestis e transexuais.

Em meio a esse conflito, ela vive outro conflito com o namorado, pois ela deseja ir para São Paulo fazer transformações em seu corpo e o

namorado a impede; temos aqui uma relação de poder desigual, na qual o feminino se submete ao poder do masculino. Percebe-se que ao ocupar o lugar do feminino, ela também ocupa o lugar no qual é dominada pelo masculino.

4.4 – Obstáculos à construção da identidade sexual e de gênero

Afinal, o que é a identidade sexual e de gênero? Que elementos da subjetividade estão envolvidos na produção da identidade sexual e de gênero pelos sujeitos? Por que a produção das identidades sexual e de gênero é algo sofrido pelo sujeito que vê suas subjetividades massacradas cotidianamente? Por que a sociedade e as escolas insistem que todas as pessoas deveriam ser heterossexuais? Por que a sociedade insiste numa prática discursiva que se operacionaliza por um dispositivo de poder ligado ao sexo que produz sexualidades periféricas em condições de subcidadania? Louro (2015) nos ajuda na reflexão em busca de possíveis respostas:

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (LOURO, 2015, p. 12).

Diante do exposto, constatamos que um dos grandes desafios da sociedade e da escola, é superar a ideia de identidades sexuais fixas e pré-determinadas. Também, faz-se necessário ampliar a discussão sobre a definição de identidade de gênero.

A identidade de gênero é uma dimensão da construção da identidade relacionada ao posicionamento simbólico dentre as possibilidades de identificação e afirmação de feminilidades e masculinidades. Diferentemente do sexo, a identidade de gênero é uma construção histórica. A noção de identidade de gênero se baseia na noção de que o corpo biológico indica apenas as possibilidades de identificação, não sendo totalmente determinado por ele. Neste sentido, independente do sexo com o qual nasceu, alguém pode se identificar ou apenas desempenhar papéis sexuais do sexo oposto. Alguém pode nascer biologicamente em um sexo mas identificar-se com outro. Neste caso, pode ser desejável corrigir o próprio corpo, uma vez que o sexo psicológico não é compatível com o biológico (transexual). Pode também modificar o próprio corpo em direção ao sexo oposto, sem negar a genitália (travesti). Outras identificações podem advir da diversidade de identificações de gênero possíveis como *crossdressers*, *drag queens* ou *kings* (vestir-se exageradamente com roupas do sexo oposto). A identidade de gênero é independente da orientação sexual (PRADO; MACHADO, 2008, p. 141-142).

Um aspecto de fundamental importância no processo de construção da identidade pelo sujeito é a subjetividade. Ela é parte da pessoa que o outro não percebe ou não entende quando percebe; às vezes nem o próprio sujeito possui uma explicação lógica para tal. Para nos ajudar nessa reflexão, recorreremos à definição de subjetividade apresentada por Woodward:

“Subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições [...] A subjetividade pode ser tanto racional quanto irracional. Podemos ser – ou gostaríamos de ser – pessoas de cabeça fria, agentes racionais, mas estamos sujeitos a forças que estão além de nosso controle. O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares (WOODWARD, 2014, p. 55-56).

Nessa linha podemos dizer que a subjetividade é algo abstrato e contraditório até mesmo para o próprio sujeito. Para quem está de fora, a incompreensão pode ser total, como acontece nos casos de manifestação de homofobia. Vale ressaltar que não existe justificativa para atos homofóbicos, uma vez que se trata de um ser humano, que é sujeito de direitos. Woodward salienta que “... encontrar uma identidade pode ser um meio de resolver um conflito psíquico e uma expressão de satisfação do desejo – se é que essa resolução é possível (WOODWARD, 2014, p. 59).

Consideramos que uma das principais razões de a diversidade sexual na perspectiva anti-homofóbica ser um tabu social é o fato de a sexualidade ser carregada de subjetividade. E também o fato de todo sujeito ter uma sexualidade, ter uma subjetividade torna o processo ainda mais complexo, pois, muitas vezes, essa subjetividade ultrapassa a dimensão própria e atinge a dimensão alheia de forma homofóbica.

Os/as jovens enfrentam inúmeros obstáculos de natureza simbólica para assumir uma identidade sexual que não seja o modelo heterossexual. Esses obstáculos simbólicos estão ligados à imagem extremamente negativa presente nas identidades sexuais que não se encaixam no padrão heteronormativo. O sujeito que se identifica com uma determinada identidade sexual muito discriminada entra em conflito consigo mesmo. Como assumir uma identidade sexual que possui uma imagem extremamente negativa na sociedade?

Como será a qualidade de vida e o bem-estar de uma pessoa que não tem coragem de enfrentar as terríveis barreiras sociais simbólicas que o impedem de assumir uma orientação ou identidade sexual que não se encaixa no padrão heterossexual? O trecho abaixo nos ajuda a refletir sobre os intensos conflitos pessoais de natureza psíquica que os/as jovens podem encontrar no processo de construção de suas identidades

sexuais, que podem resultar em intensos processos de sofrimento humano e exclusão social:

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa (LOURO, 2014, p. 87)?

O processo de construção da identidade sexual e de gênero é bastante prejudicado pela ação da homofobia no ambiente escolar. Isso porque o espaço de maior interação social que a sociedade oferta aos sujeitos de forma sistemática por longos anos é o da educação escolar.

Embora produza efeitos sobre todo o alunado, é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da “normalidade”. É difícil negar que a homofobia na escola exerce um efeito de privação de direitos sobre cada um desses jovens (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

O sofrimento que a homofobia provoca em adolescentes e jovens é grande. E quando isso resulta também na evasão do/a estudante da escola, sua vida é seriamente prejudicada, pois, possivelmente, não terá condições de, ao contrário dos/as demais cidadãos/ãs ter o poder de fazer as escolhas possibilitadas somente pelas competências e capacidades desenvolvidas através da educação escolar.

CAPÍTULO 5:
NA CONVIVÊNCIA DA EJA EMERGE (MAS TAMBÉM PODE
DECLINAR) O PRECONCEITO SEXUAL E A HOMOFOBIA

A partir dos argumentos apresentados, faremos uma discussão sobre fatores que contribuem para a constituição da orientação sexual e da identidade de gênero. Abordaremos algumas leituras, percepções, crenças e conceitos que emergem no cotidiano, através dos inúmeros fatores que contribuir para essa perspectiva: sociais/externos, internos/subjetividade, biológicos, dentre outros. Vale ressaltar que tais fatores não atuam isoladamente, mas de forma integrada no processo de formação da identidade do sujeito.

É importante salientar também que até mesmo a antropóloga Gayle Rubin (1989), uma defensora radical da influência dos fatores sociais como capazes de determinar a orientação sexual e crítica radical da influência dos fatores biológicos, acredita que há situações específicas em que os fatores biológicos são determinantes. No entanto, inspirados por essa autora, acreditamos que, independente da trajetória de vida do sujeito, independente da natureza dos fatores que tenham influenciado sua orientação sexual, esse ser humano precisa ter seu direito à educação efetivado com garantia de acesso, permanência e sucesso. Neste sentido, concordamos com Borrillo (2010) quando afirma que houve um deslocamento do debate que antes estava centrado na homossexualidade e que hoje está centrado na homofobia. É a isso que chamamos nesta tese de concepção de direitos humanos.

Se considerarmos que as principais linguagens humanas, relacionadas às falas verbal e corporal, possuem uma natureza biológica, como sustentar que as mesmas não estão susceptíveis às mudanças? O argumento de que “se está determinado por fatores biológicos, não pode ocorrer nenhuma mudança” perde cada vez mais a força.

O naturalista Charles Darwin (2009)⁶⁹ defende que as mudanças estão presentes também na biologia. Não faz sentido continuar defendendo que tudo o que envolve a sexualidade é biológico e, por isso, não pode ser alterado, mudado ou transformado. No tópico em que discutiremos a categoria “corpo”, veremos que o corpo biológico das pessoas se modifica, não só através de intervenções cirúrgicas, mas também com o passar do tempo. Não é preciso utilizar os argumentos sociais, climáticos e geográficos, nem mesmo os relativos à alimentação ou uso de medicamentos e cosméticos para afirmar que mesmo o que é biológico se modifica e pode ser modificado. Então por que a biologia e os fatores biológicos são fixos, inalteráveis e naturais somente quando se trata da sexualidade? Se a linguagem verbal e a linguagem do corpo podem passar por alterações à medida que o sujeito tece suas relações sociais, por que teríamos de acreditar que a sexualidade não pode ser alterada, que ela é fixa, sob o argumento de que é algo de natureza biológica?

Se afirmarmos que a fala verbal, a fala corporal, a sexualidade e a mente humana foram criadas pela biologia, então para sermos coerentes teríamos de dizer que tudo isso não pode passar por nenhuma mudança ao longo da vida do ser humano. O que dizer se, de todos esses exemplos dados, apenas a sexualidade não pode mudar? Não estaríamos sustentando uma situação de preconceito, de discriminação e, sobretudo, de disputa política? Visando a encontrar respostas ou novas indagações, recorreremos aos preceitos de Guacira Lopes Louro:

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos,

⁶⁹ Charles Darwin faz uma importante consideração nessa perspectiva: “se se chegasse a comprovar que existe um órgão complexo que não se forma por uma série de numerosas modificações graduais e ligeiras, minha teoria [da origem das espécies] com certeza, não encontraria defesa” (DARWIN, 2009, p. 129).

universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. 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 – formas de expressar desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2015, p. 11).

Defendemos que a EJA, em toda a sua profundidade, contribui para o desenvolvimento da autonomia e subjetividade dos/as educandos/as e que cada educando/a é um sujeito que possui uma sexualidade e, dependendo da forma como se aborda tal sexualidade, na EJA, pode-se contribuir para a construção de uma sociedade pautada na concepção de vida digna, sem exclusão social e sofrimento humano advindo de preconceito. O/A professor/a que convive, diariamente, com o/a educando/a da EJA é uma pessoa estratégica para desencadear o processo de transformação das atuais relações sociais sexistas no ambiente escolar e na sociedade.

Foucault (2014a) afirma, repetidas vezes, a ideia de que a segregação social das sexualidades periféricas ou ilegítimas é efeito de uma construção social, histórica e cultural via prática discursiva sobre o sexo (operacionalizada por um dispositivo de poder) de natureza extremamente negativa, inclusive associando-as a doenças. Essa prática discursiva, segundo o autor, foi promovida pelas sociedades modernas a partir do final do século XVII e consolidada no século XIX e contou com a participação de segmentos como a psiquiatria e a Igreja, além de instituições como escolas, hospitais e prisões. É perceptível o tom de indignação de Foucault (2014a) com o processo de mapeamento e *nomeamento* das sexualidades periféricas com o intuito

evidente/proposital de simplesmente excluí-las do convívio social, por meio da implantação de um dispositivo de poder.

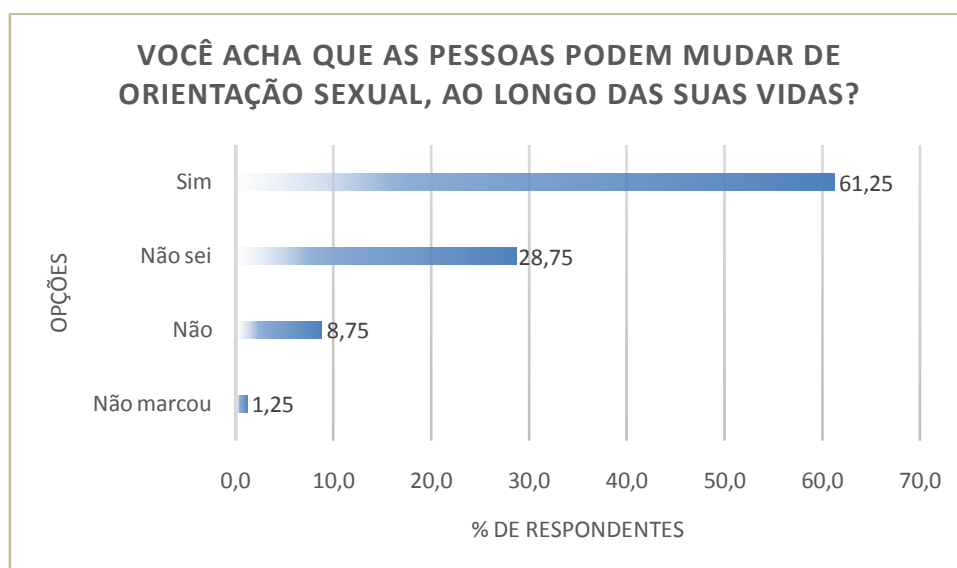
Foucault (2014b) ressalta o golpe que as sexualidades periféricas sofreram na década de 1870 quando a psiquiatria criou a figura do homossexual associando-a à concepção de doença. Considerando que a ênfase de Foucault (2014a, 2014b) foi mostrar que o processo de exclusão social das sexualidades ilegítimas é efeito de uma prática discursiva histórica, social e cultural implementada pelas sociedades modernas via dispositivos de poder sobre sexo que transformaram discursos equivocados em “verdades”, uma discussão sobre homofobia é extremamente relevante. Contudo, interessou-nos saber o que pensam os sujeitos da EJA sobre a orientação sexual.

Como entraremos no ponto da análise dos dados que tratam da temática orientação sexual de forma mais específica, torna-se relevante destacar que o termo *orientação sexual* foi

Cunhado para escapar de termos como opção sexual, uma vez que a orientação sexual não se trata de uma escolha racional do sujeito. Orientação sexual indica o direcionamento da atração física e/ou emocional para pessoas do mesmo sexo (homossexual), do sexo oposto (heterossexual) ou de ambos os sexos (bissexual) (PRADO; MACHADO, 2008, p. 142).

A maioria das pessoas que responderam ao questionário, na EMLBR, acredita que as pessoas podem mudar de orientação sexual ao longo de suas vidas. Frente à pergunta “Você acha que as pessoas podem mudar de orientação sexual, ao longo das suas vidas?”, 61,25% responderam “Sim”, 28,75% assinalaram “Não sei” e 8,75% disseram que “Não”. Apenas um/a estudante (1,25%) não respondeu a essa questão.

GRÁFICO 17: Dados sobre a percepção dos/as estudantes sobre a mudança de orientação sexual ao longo da vida



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Nessa questão, um dado nos chama a atenção, em especial: somando os 61,25% que responderam “Sim” com os 28,75% que disseram “Não sei” temos um total de 90% dos/as estudantes pesquisados/as que perceberam a mudança de orientação sexual ao longo da vida como algo relativamente possível. Esse dado poder ser um indicador de que a percepção da biologia como algo estático vem perdendo força. Um fator que pode ter contribuído para esse resultado é o Projeto Sexualidades que vem sendo desenvolvido nos últimos anos na EMLBR.

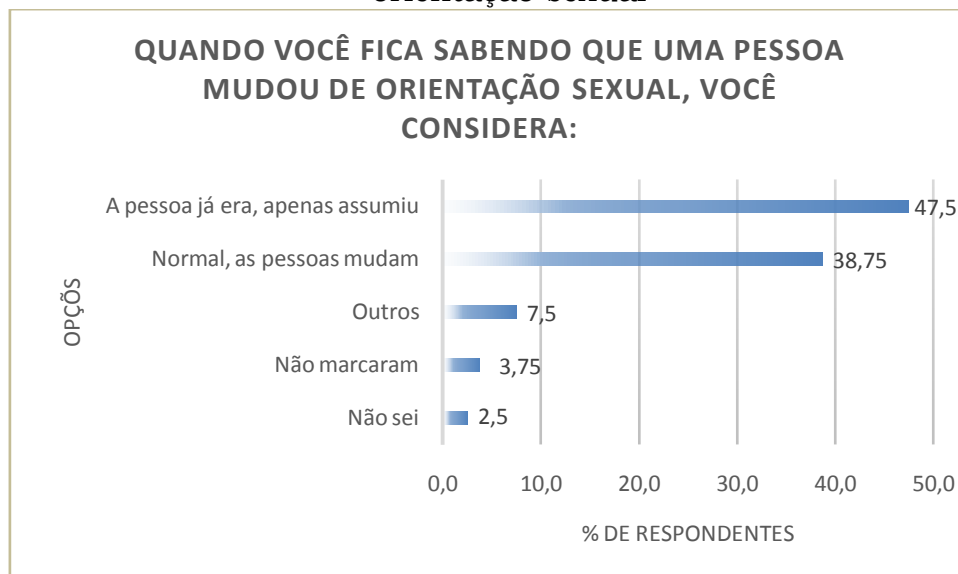
Tendo em vista o número, a intensidade e a diversidade de mudanças que ocorrem durante a vida de uma pessoa, esse “ao longo das suas vidas” não seria muito tempo para ser proibida qualquer mudança no campo da orientação sexual por qualquer pessoa num planeta com 7,25 bilhões de pessoas⁷⁰? Será que essa visão da vida totalmente estática não contrariaria inclusive os próprios princípios da biologia?

⁷⁰ Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/populacao-mundial-chegara-aos-10-bilhoes-em-2050-segundo-estudo.html>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

Rubin (1989) afirma que, para fazer uma profunda discussão sobre sexualidade, seria necessário questionar de forma enfática a influência dos aspectos biológicos na orientação sexual e na identidade de gênero. Como vimos discutindo, o argumento que associa os aspectos biológicos à ausência de mudanças é demasiadamente simplista. Uma pessoa que possui 40 anos de idade, ao se comparar com seu próprio corpo, quando tinha 20 anos, perceberá, facilmente, que houve mudanças em sua rigidez muscular, em sua força física, em sua libido, sem considerar as mudanças em sua forma de pensar, de ver e de perceber a vida. Se nosso corpo, nossos pensamentos, nossa saúde e nossa vida podem sofrer profundas mudanças com o passar do tempo, por que o desejo sexual não poderia sofrer alterações de rota? Essa demonstração do excesso de rigor/perseguição com o campo do sexo e da sexualidade se compararmos com outras temáticas da vida social é que caracteriza o preconceito contra as sexualidades periféricas, ou seja, a homofobia. Assim, o sexo e a sexualidade pertencem a um campo de tensão política que avança e recua à medida que o jogo de forças políticas vai se (re)configurando no avançar dos diferentes momentos históricos vividos pelas sociedades.

Entre os/as estudantes pesquisados/as há um predomínio da influência biológica sobre a social na forma de perceber a mudança de orientação sexual de uma pessoa. Diante da pergunta “Quando você fica sabendo que uma pessoa mudou de orientação sexual, você considera:”, 47,5% afirmam que “A pessoa já era, apenas assumiu” e 38,75% disseram “Normal, as pessoas mudam”.

GRÁFICO 18: Dados sobre a percepção sobre pessoas que mudaram de orientação sexual



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Refletindo sobre os dados dessa questão, observamos que 47,5% dos/as estudantes pesquisados/as afirmaram que, quando ficam sabendo que uma pessoa mudou de orientação sexual é porque ela já possuía tal identidade, portanto, apenas a assumiu. Tal informação entra em contradição com os dados da questão analisada anteriormente: 61,25% dos/as pesquisados/as disseram que uma pessoa pode mudar de orientação sexual ao longo da vida. Uma explicação para tal contradição poderia ser a forma pela qual a pergunta foi elaborada. Como foi feita, pode ter influenciado no tipo de resposta. Contudo, tais dados nos permitem considerar que a visão estática da biologia ainda é significativa em nossa sociedade, quando o assunto é a orientação sexual.

Frente ao percentual considerável (61,25%) de estudantes que responderam “Sim” na questão: “Você acha que as pessoas podem mudar de orientação sexual, ao longo das suas vidas?”, interessou-nos saber, quais fatores influenciam tal perspectiva. Outras questões que foram inseridas no questionário nos ajudaram na compreensão.

Sobre a influência de fatores externos sociais na orientação sexual da pessoa, um trecho em que Judith Butler (2015) fala das influências que recebeu em seu processo de formação acadêmica é bastante ilustrativo:

Simone de Beauvoir foi muito importante para mim. Foi ela quem me deu, quem deu pra tantos de nós, a formulação “Não se nasce mulher, torna-se uma”. E Monique Wittig, que deu a Beauvoir uma leitura original, perguntou se, de fato, qualquer um de nós precisa se tornar mulher, e quais os riscos de habitar essa categoria (BUTLER, 2015b, p. 26).

Nessa perspectiva, concordamos com o argumento de que tanto o feminino quanto o masculino são efeitos de uma construção social que tem início, mas pode não ter fim. Assim, “*Tornar-se um sujeito feminino ou masculino não é uma coisa que aconteça num só golpe; antes, implica uma construção que, efetivamente, nunca se completa*” (BUTLER, 2015 *apud* BREGANTINI, 2015, p. 6).

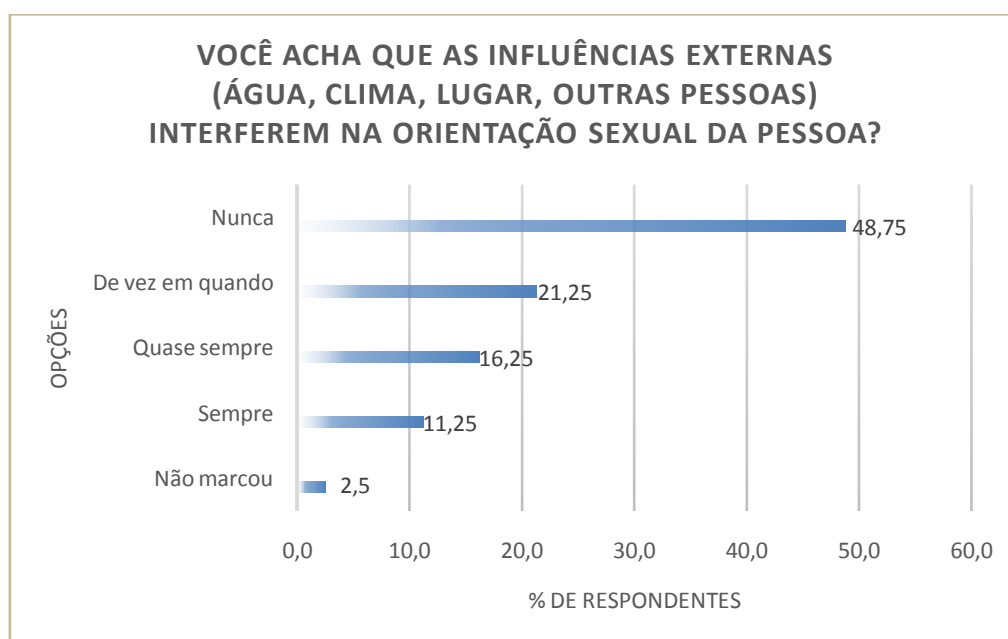
Ainda sobre as influências externas ao sujeito na constituição de sua orientação sexual, ressaltamos que o sujeito nunca é mero receptor e sim o agente que interage com o ambiente social, principalmente, por meio de suas subjetividades e pelos modos de subjetivação. Nas situações de conflito entre o “eu e eu” e entre o “eu e o outro”, impostas por práticas discursivas que agem por meio de dispositivos de poder, se sustentam o processo permanente de produção do sujeito, de suas especificidades e subjetividades, e isso ocorre ao longo de toda a vida. Tal compreensão não nos permite atribuir a um único fator externo a responsabilidade pela constituição da orientação sexual de uma pessoa, seja na adolescência, seja em qualquer outro estágio da vida. Nesse sentido, ressaltamos que

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, portanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Em vez disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de

forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2015, p. 25).

Quanto à influência de fatores externos na orientação sexual da pessoa, os/as estudantes pesquisados/as possuem opiniões divididas. Diante da pergunta “Você acha que as influências externas (água, clima, lugar, outras pessoas) interferem na orientação sexual da pessoa?”, 48,75% responderam “Nunca”. No entanto, somando os/as que marcaram “Sempre”, “Quase sempre” e “De vez em quando” temos um total de 48,9%.

GRÁFICO 19: Dados sobre a percepção sobre influências externas na orientação sexual da pessoa



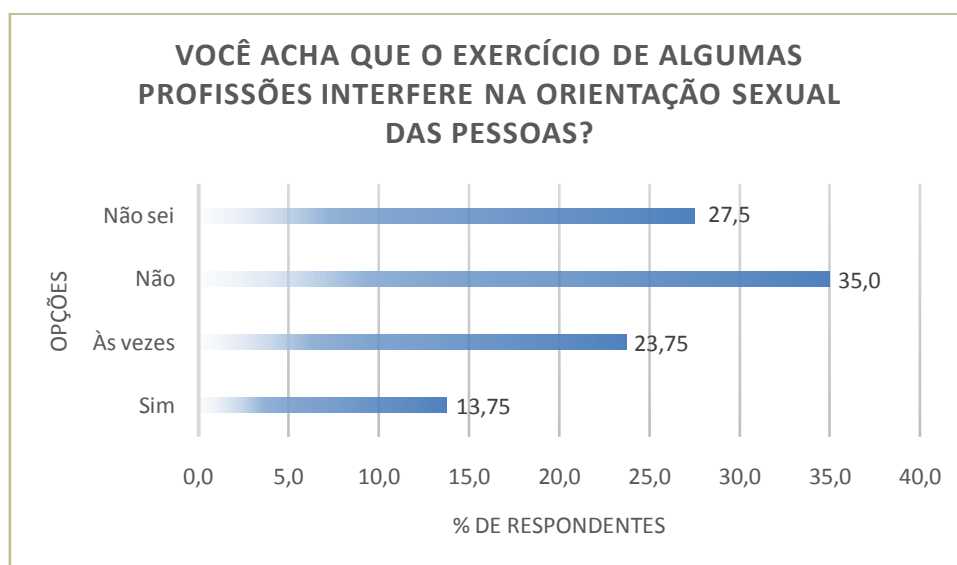
Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Sobre as influências externas na orientação sexual das pessoas, observamos que 48,75% dos/as estudantes pesquisados/as acreditam que água, clima, lugar e outras pessoas podem influenciar a orientação sexual do sujeito em certa medida. Percebemos uma noção importante: fatores externos ao sujeito, portanto, não integrantes de sua biologia,

mas que interagem com as subjetividades do sujeito podem influenciar na constituição da orientação sexual. No entanto, é impossível afirmar que esse ou aquele fator externo influenciou na orientação sexual de um determinado sujeito, pois “a produção dos sujeitos é um processo plural...[e envolve] múltiplas instâncias sociais” (LOURO, 2015, p. 25).

A percepção dos/as estudantes pesquisados/as sinaliza para uma influência do exercício de algumas profissões na orientação sexual da pessoa. Ao serem perguntados/as “Você acha que o exercício de algumas profissões interfere na orientação sexual das pessoas?”, 35% dos/as estudantes responderam “Não”, 27,5% assinalaram “Não sei”, 23,75% marcaram “Às vezes” e 13,75% responderam “Sim”.

GRÁFICO 20: Dados sobre a percepção sobre influência do exercício de algumas profissões na orientação sexual



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

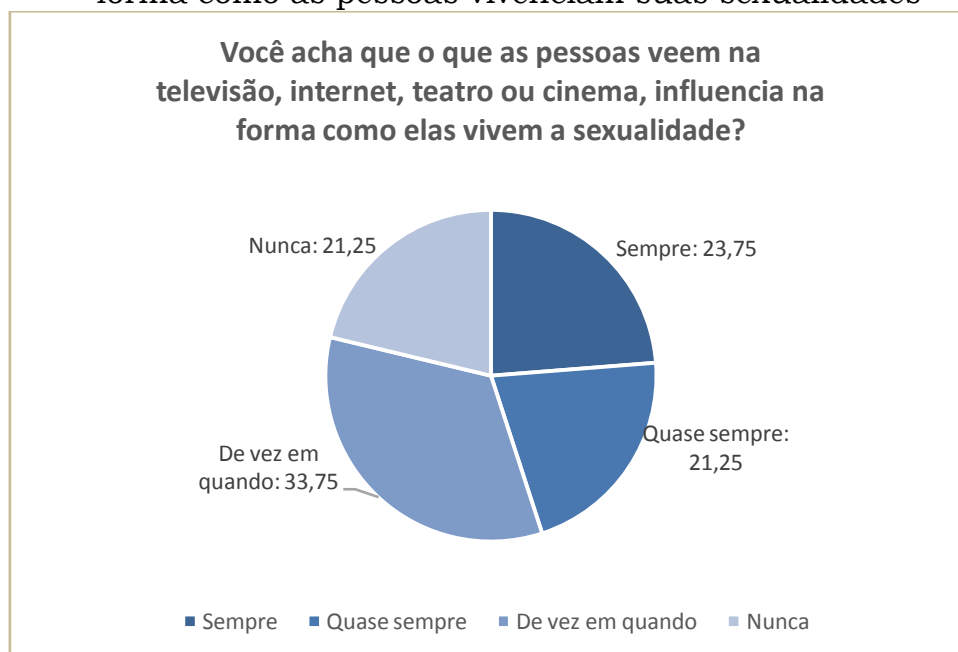
Quando somamos os percentuais de respostas “Às vezes” e “Sim” temos total de 37,5% de estudantes que acreditam, ao menos em parte, que o exercício de algumas profissões interfere na orientação sexual das pessoas. Essa informação nos leva a uma simplificação da realidade, uma vez que nos induz ao pensamento de que apenas um fator seja capaz de influenciar a orientação sexual. Conforme discutimos até aqui,

além das incontáveis instâncias sociais com as quais o sujeito interage, existem os aspectos subjetivos os quais não podem ser desconsiderados.

Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2015, p. 25).

Importante destacar que empreendemos um esforço para entender que outros elementos podem, na percepção dos nossos sujeitos de pesquisa, interferir no processo de construção e transformação da orientação sexual das pessoas. Verificamos que há uma significativa influência das mídias sobre a sexualidade da pessoa. Ao serem perguntados/as “Você acha que o que as pessoas veem na televisão, internet, teatro ou cinema, influencia na forma como elas vivem a sexualidade?”, 21,25% afirmam que essa influência “Nunca” ocorre. No entanto, quando somamos os/as que assinalaram “Sempre”, “Quase sempre” e “De vez em quando” temos um total de 78,75%.

GRÁFICO 21: Dados sobre a percepção sobre a influência das mídias na forma como as pessoas vivenciam suas sexualidades



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Essa expressiva participação de mídias (televisão, internet, teatro, cinema) na forma como os/as estudantes entrevistados/as vivem a sexualidade nos sugere a perda da hegemonia da instituição escola como detentora da informação. Escola e família compartilham a educação/formação dos sujeitos com as diferentes mídias. Assim, como a família e a escola, as mídias podem funcionar tanto como centros de difusão do combate à homofobia, quanto como espaços de difusão da manutenção e ampliação das atitudes homofóbicas em nossa sociedade. As demandas do sujeito por informações sobre seu sexo e sua sexualidade não acontecem apenas na adolescência, fase em que a formação da subjetividade é mais intensa, mas também em todas as fases da vida e as mídias também são fontes dessas informações.

Surge, aqui, uma questão central no combate à homofobia: enquanto a informação veiculada pelas mídias chega diretamente aos sujeitos, sem mediação, na escola essa informação é mediada. Portanto, na escola, é possível que se façam intervenções educativas quando surgem situações em que há sinais de homofobia. Isto porque

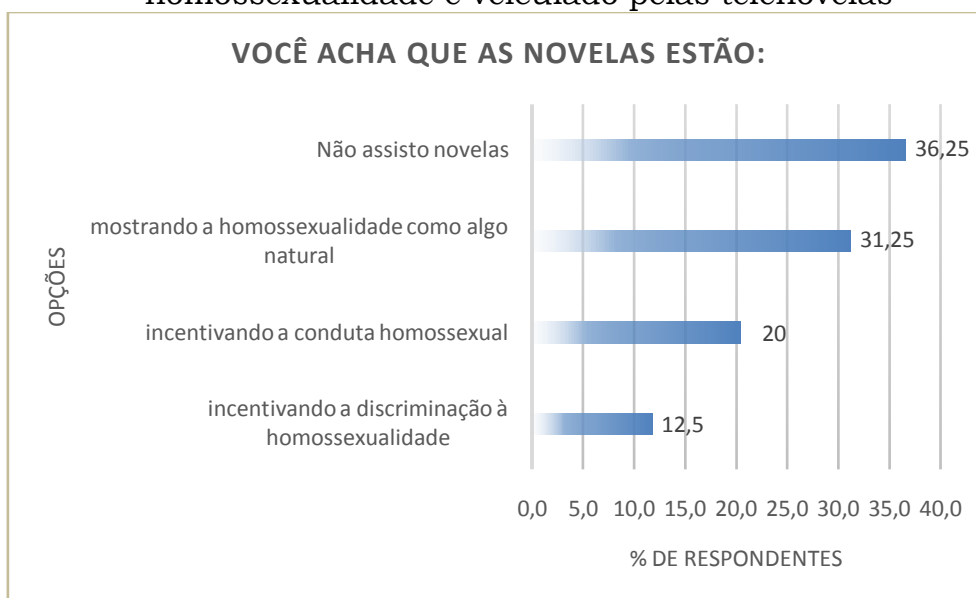
A falta de solidariedade por parte de profissionais, da instituição e da comunidade escolar, diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos cúmplices. Além de encorajados a continuarem agindo, aquiescendo ou omitindo-se, são aprofundados em um processo de “alheamento”... (JUNQUEIRA, 2009, p. 27).

Sobre a noção de “alheamento” abordada na citação anterior, Costa (1997) explica que no estado de alheamento, o sujeito que está no lugar de agressor não consegue perceber que está cometendo um erro, pois ele vê a vítima como um subcidadão, desprovido de direitos. Agredir, verbal e/ou fisicamente, não é percebido, pelo propenso agressor, como uma transgressão: *“se é uma bicha, não vale nada! Não há nada de errado em bater em uma pessoa assim”*.

Sobre a influência das telenovelas, as respostas dos/as estudantes não apontam para um consenso. Assim, 31,25% acham que as novelas

estão “mostrando a homossexualidade como algo natural”, 20% consideram que as novelas estão “incentivando a conduta homossexual” e 12,5% assinalaram que as novelas estão “incentivando a discriminação à homossexualidade”.

GRÁFICO 22: Dados sobre a percepção sobre qual discurso sobre homossexualidade é veiculado pelas telenovelas



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

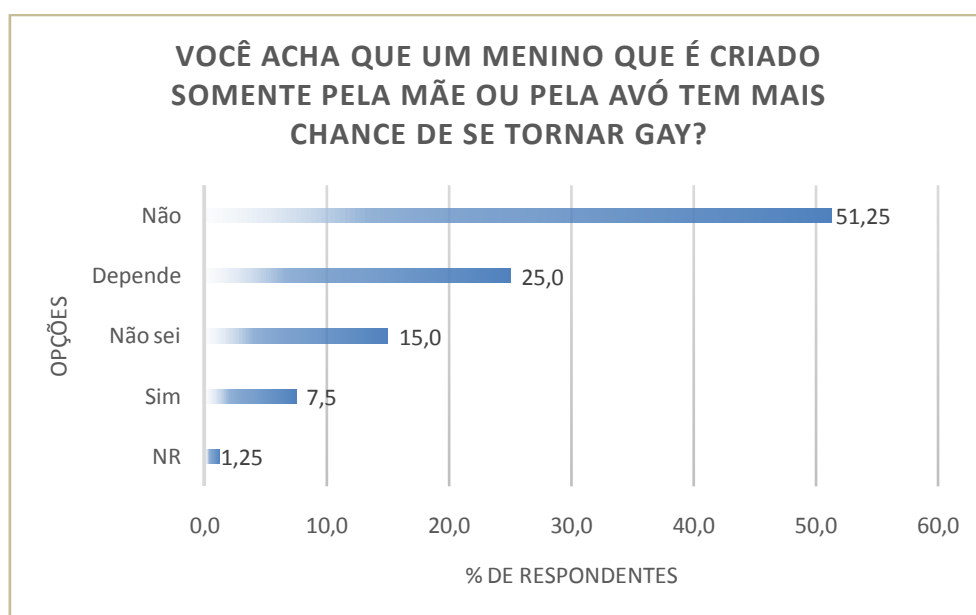
Um dado a respeito do discurso sobre a influência das telenovelas muito nos interessou: 20% dos/as estudantes pesquisados/as consideram que as novelas estão “incentivando a conduta homossexual”. Aqui vale apresentar três elementos: 1) as cenas de sexo heterossexual sempre estiveram presentes nas telenovelas; 2) a primeira cena de afeto (um beijo) *gay* em telenovelas brasileiras ocorreu em 2014 e 3) os questionários dessa pesquisa foram respondidos em 2015. A junção desses três fatores sugere que a abordagem das sexualidades periféricas pelas telenovelas ainda é um tabu. Na televisão, como na sociedade, espera-se uma nova percepção acerca das pessoas LGBT’s, pois

A homofobia, com sua força desumanizadora, corrói a nossa formação e compromete a construção de uma sociedade democrática e pluralista. Ao desestabilizarmos os postulados heteronormativos, poderemos fazer furos na superfície dessa

(ir)racionalidade que tem na homofobia uma das suas mais poderosas e cruéis expressões (JUNQUEIRA, 2009, p.37).

A pesquisa também buscou saber sobre o que os/as entrevistados/as pensam sobre a constituição da orientação sexual dos meninos e das meninas. Na visão da maioria dos/as estudantes pesquisados/as, o fato de um menino ser criado somente pela mãe ou avó não é determinante para ele se tornar gay. Diante da pergunta “Você acha que um menino que é criado somente pela mãe ou pela avó tem mais chance de se tornar gay?”, 51,25% responderam que “Não”. No entanto, somando os/as que responderam “Sim” e “Depende” temos um total de 32,5%, um percentual a ser considerado e analisado.

GRÁFICO 23: Dados sobre a percepção sobre a possibilidade de um menino que é criado somente pela mãe ou avó ter mais chance de se tornar gay



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Sobre essa questão, destacaremos os 32,5% dos/as estudantes pesquisados/as que acreditam, ao menos em parte, que um menino criado em núcleo familiar formado somente por mulheres apresenta mais chances de se tornar gay. Classificamos também essa visão como reducionista sobre os processos que envolvem a constituição da

identidade sexual de um sujeito, portanto, um preconceito. No entanto, é muito provável que os estudantes que demonstraram essa visão carregam esse preconceito de forma inconsciente: não sabem que essa “crença” equivocada é uma forma de preconceito sexual, prejudicial aos sujeitos que se tornam alvo de piadas e brincadeiras. Essa é uma temática que, na perspectiva pedagógica de Freire (2011), deveria ser abordada com os estudantes e profissionais no ambiente escolar.

Mas afinal, por que essa visão de que o menino que é criado somente com a mãe ou somente com a avó tem mais chances de se tornar gay é marcada pelo preconceito? Podemos indicar duas percepções: a primeira é que tal visão está considerando apenas o peso desse fator externo ao sujeito como determinante de sua identidade sexual e, na verdade, a quantidade de fatores externos que influenciam o sujeito é tão numerosa que nomear cada um deles seria uma tarefa praticamente impossível. Louro (2015) afirma que “*a produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente*”. Se nos ativermos apenas aos aspectos sociais externos ao sujeito, veremos que são compostos por “*múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola...*” (LOURO, 2015, p. 25).

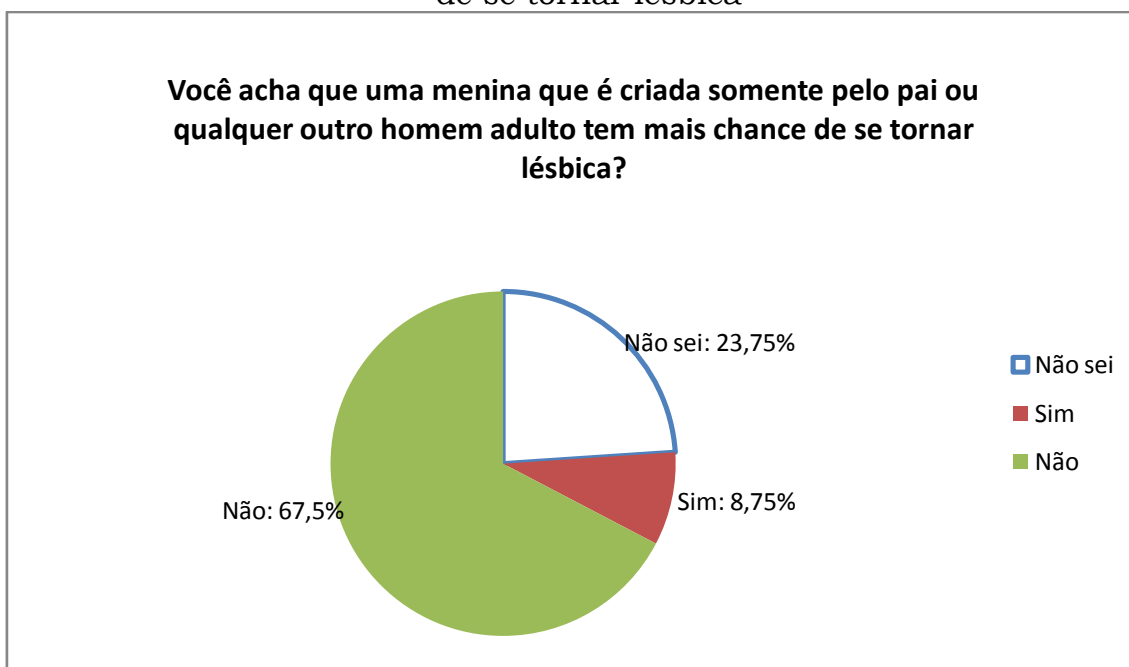
A segunda percepção diz respeito ao fato de essa visão simplesmente ignorar o sujeito, suas especificidades, a forma particular com que suas subjetividades são produzidas nas relações com o “outro” (externo) e com o seu “eu” (interno). Enfim está ignorando a forma pela qual o sujeito elabora suas subjetividades ao interagir com a prática discursiva operacionalizada pelo dispositivo de poder sobre sexo o qual expõe o sujeito a situações de tensão⁷¹. Assim, não considerar as subjetividades

⁷¹ Miranda (2008) estuda situações em que a subjetividade feminina de líderes sindicais é produzida nos e a partir dos conflitos envolvendo a prática discursiva sindical e os dispositivos de poder a ela inerentes.

do sujeito é o mesmo que ignorá-lo, que não reconhecê-lo⁷². Nessa direção, Louro (2015) afirma que:

A produção dos sujeitos [...] não é [...] um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Em vez disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades [...] Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2015, p. 25).

GRÁFICO 24: Dados sobre a crença de que uma menina que é criada somente pelo pai ou qualquer outro homem adulto tem mais chance de se tornar lésbica



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Verificamos também que na percepção dos/as estudantes pesquisados/as uma menina criada por um adulto do sexo masculino é menos influenciável do que um menino criado por um adulto do sexo feminino. Ao serem perguntados/as “Você acha que uma menina que é criada somente pelo pai ou qualquer outro homem adulto tem mais

⁷² Na perspectiva de Prado e Machado (2008, p. 142), o conceito de “reconhecimento” pode ser definido como um “sentimento e pensamento que exige a apreensão da realidade histórica do outro, entendido como sujeito de direitos”. Essa é a perspectiva adotada nesta tese e que tem uma importância fundamental quando o assunto são os sujeitos da EJA. Discentes e docentes.

chance de se tornar lésbica?”, 67,5% responderam “Não”. Apenas 8,75% disseram que “Sim”.

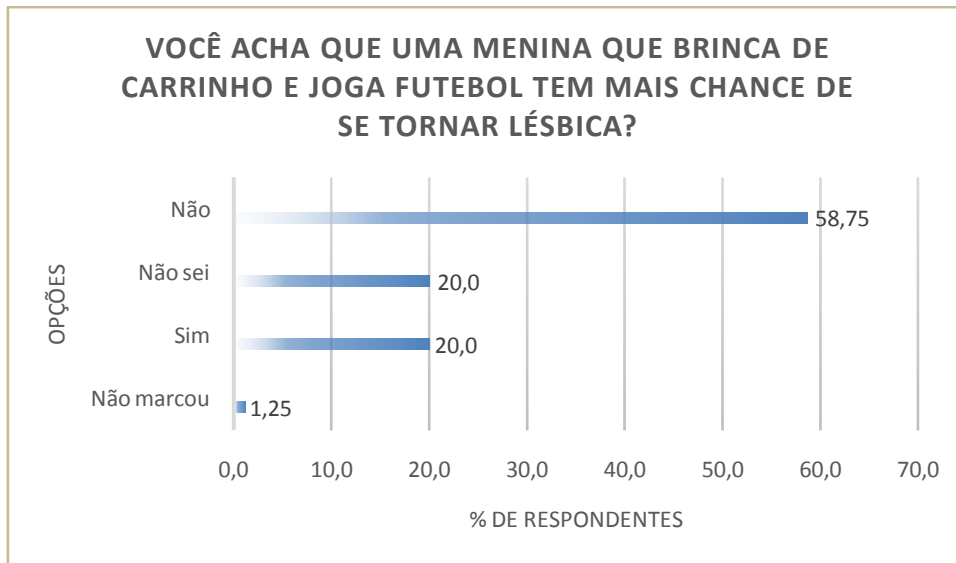
O dado que aqui nos chama a atenção é que apenas 8,75% dos/as estudantes pesquisados/as na EMLBR acreditam que uma menina criada em um núcleo familiar composto apenas por homens adultos tem mais chance de se tornar lésbica. Retomando a informação da questão anterior: 32,5% dos/as estudantes pesquisados/as acreditam, ora mais, ora menos, que um menino criado somente por mulheres tem mais chance de se tornar gay. A comparação entre esses dois dados sugere uma questão de gênero em nossa sociedade, envolvendo diferentes posturas entre o sexo masculino e o sexo feminino, quando se trata da criação de filhos/as: o menino criado por alguém do sexo feminino tem mais chance de se tornar homossexual do que a menina criada por alguém do sexo masculino. Em nosso entendimento, isso não se fundamenta e pode ser classificado como um preconceito de gênero. Uma desigualdade entre os sexos quando o assunto é criar filhos e homossexualidade. O trecho a seguir nos ajuda a compreender esse fenômeno com sinais explícitos de homofobia:

Em nossa cultura, esse movimento, ou seja, o processo de heteronormatividade, parece ser exercido de modo mais intenso ou mais visível em relação ao gênero masculino. Observamos que desde os primeiros anos de infância, os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual (LOURO, 2009, p. 91).

Entres os/as estudantes pesquisados/as a ideia de que brincar de carrinho e jogar futebol são coisas próprias de homem ainda está presente no imaginário social. Ao serem perguntados/as “Você acha que uma menina que brinca de carrinho e joga futebol tem mais chance de se tornar lésbica?”, 58,75% responderam que “Não”. 20% disseram que “Sim” e outros 20% assinalaram “Não sei”.

No próximo gráfico, o dado que nos chama a atenção são os 20% de estudantes que manifestaram acreditar que uma menina que brinca de carrinho e joga futebol tem mais chances de se tornar lésbica.

GRÁFICO 25: Dados sobre a percepção sobre a possibilidade de uma menina que brinca de carrinho e joga futebol se tornar tornar lésbica



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

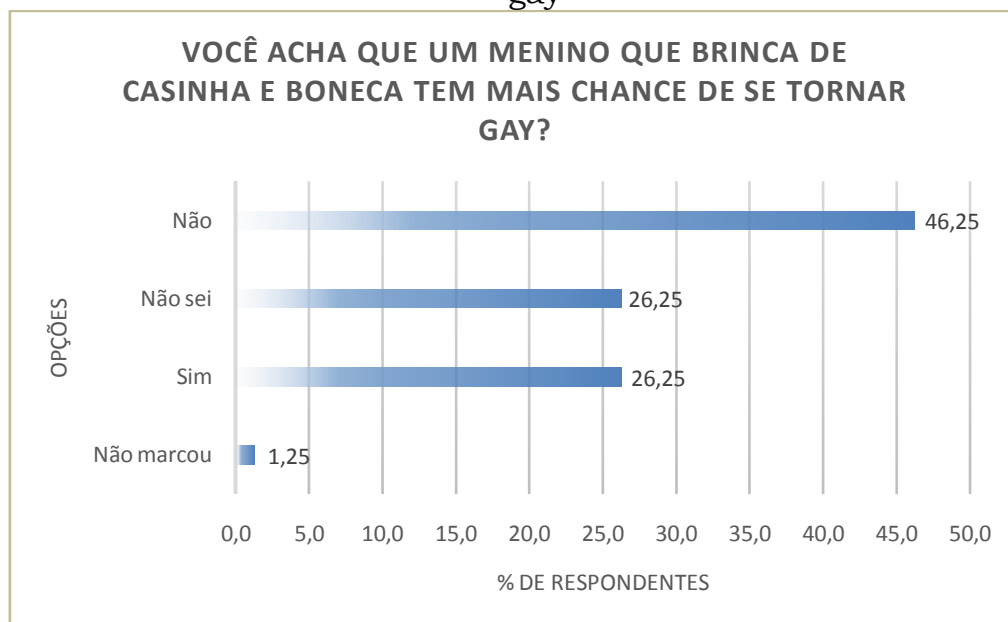
O indicativo de que as “brincadeiras de menino” são atividades causadoras de homossexualidade feminina fazem parte de um imaginário social e cultural que continua presente em nossa sociedade, ainda na segunda década do século XXI.

Mais uma concepção simplista, carregada de preconceito que precisa passar por um processo de desconstrução/desnaturalização, uma vez que ela ainda atua sobre as crianças e adolescentes e provoca sofrimentos, constrangimentos, restrições e piadas. Assim, “*ao desestabilizarmos postulados heteronormativos, poderemos fazer furos na superfície dessa (ir)racionalidade que tem na homofobia uma das suas mais poderosas e cruéis expressões*” (LOURO, 2009, p. 37).

Uma minoria entre os/as estudantes pesquisados/as acredita que deixar um menino brincar de casinha e boneca pode ser um incentivo para ele se tornar gay. Diante da pergunta “Você acha que um menino que brinca de casinha e boneca tem mais chance de se tornar gay?”,

46,25% responderam “Não”, 26,25% disseram que “Sim” e 26,25% assinalaram que “Não sabe”.

GRÁFICO 26: Dados sobre a percepção sobre a possibilidade de um menino que brinca de casinha e boneca ter mais chance de se tornar gay



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Tanto os dados sobre a percepção dos/as estudantes pesquisados/as sobre a possibilidade de um menino que brinca de casinha e boneca ter mais chance de se tornar gay, quanto os dados sobre a percepção dos/as estudantes pesquisados/as sobre a possibilidade de uma menina que brinca de carrinho e joga futebol ter mais chance de se tornar lésbica, revelam que a concepção de que essas brincadeiras produzem homossexualidade ainda está presente no imaginário social, cultural e político; trata-se de uma concepção que vê o sujeito sob uma ótica reducionista e, por ser uma concepção preconceituosa e geradora de sofrimentos e restrições precisa passar por um processo de desconstrução/desnaturalização.

Mas será mesmo que essa questão da orientação sexual em nossa sociedade tem um viés político? Sim, porque a partir da emergência da

visibilidade das sexualidades periféricas, a sociedade está se dividindo em, pelo menos, dois grupos:

A maior visibilidade de gays e lésbicas, bem como a expressão pública dos movimentos sexuais, coloca, hoje essas questões em bases novas: por um lado, em determinados círculos, são abandonadas as formas de desprezo e de rejeição e incorporados alguns traços de comportamento, estilo de vida, moda, roupas ou adornos característicos dos grupos homossexuais; por outro lado, essa mesma visibilidade tem acirrado as manifestações antigays e antilésbicas, estimulando a organização de grupos hipermasculinos (geralmente violentos) e provocado um revigoramento de campanhas conservadoras de toda ordem (LOURO, 2015, p. 29).

Um aspecto para o qual Louro (2015) nos chama a atenção é que em se tratando de homofobia não há neutralidade política. Independente das diversas formas de compreensão da realidade, verifica-se a emergência de duas formas de militância política: uma que defende a heteronormatividade como modelo único de identidade sexual e por isso sustenta a permanência da homofobia; e, na contraposição, uma militância que defende a extensão dos direitos humanos também para as pessoas com identidades sexuais na periferia, às margens do modelo heteronormativo. Cada uma dessas duas militâncias possuem seu grupo de simpatizantes na sociedade, que não engloba apenas o cidadão comum, mas também instituições.

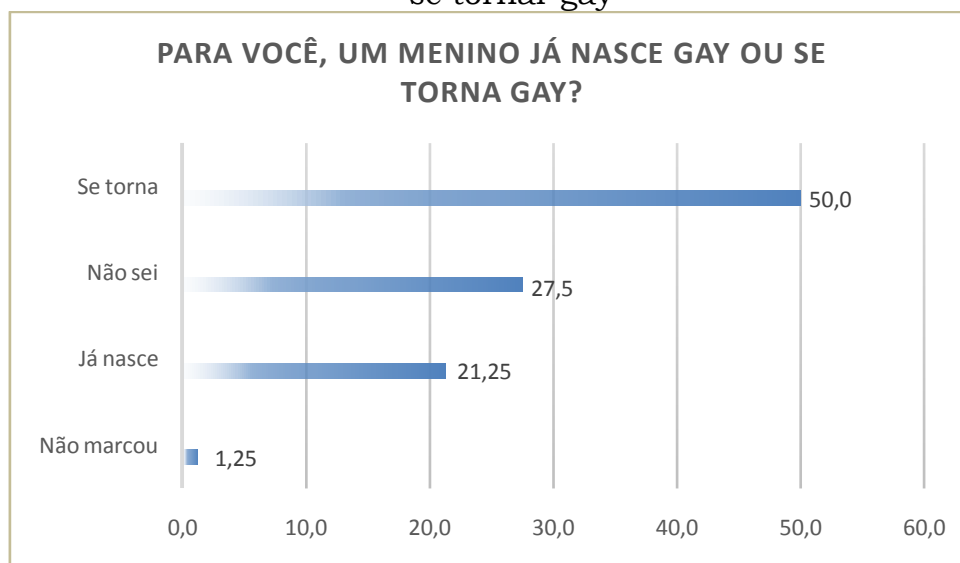
Um menino nasce ou se torna gay? Na percepção dos/as estudantes pesquisados/as o determinismo biológico já está em desvantagem. Ao serem perguntados/as “Para você, um menino já nasce gay ou se torna gay?”, 50% afirmaram que um menino “Se torna” gay e 27,5% responderam “Não sei”. No entanto, 21,25% disseram que “Já nasce”.

Observamos os dados do gráfico seguinte e chamamos a atenção para um dado em especial: 50% dos/as estudantes pesquisados/as afirmaram que um menino não nasce, mas “se torna” gay. Esse dado sugere que a sociedade, de certa forma, acredita na construção social da identidade sexual do sujeito, uma vez que ela desprende um esforço

enorme para que um menino não “se torne” gay. Sobre esse tipo de esforço/empenho da sociedade. Louro (2009) afirma que

a norma *precisa* ser reiterada constantemente. Não há nenhuma garantia de que a heterossexualidade *aconteça* naturalmente (se isso fosse seguro, não seriam feitos tantos esforços para afirmar e reafirmar esta forma de sexualidade (LOURO, 2009, p. 90).

GRÁFICO 27: Dados sobre a possibilidade de um menino nascer gay ou se tornar gay



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

E uma menina nasce ou se torna lésbica? Diante da pergunta “Para você, uma menina já nasce lésbica ou se torna lésbica?”, verificamos que 62,5% dos/as estudantes pesquisados/as responderam que a menina “Se torna” lésbica, 22,5% assinalaram “Não sabe” e 15% disseram que a menina “Já nasce”.

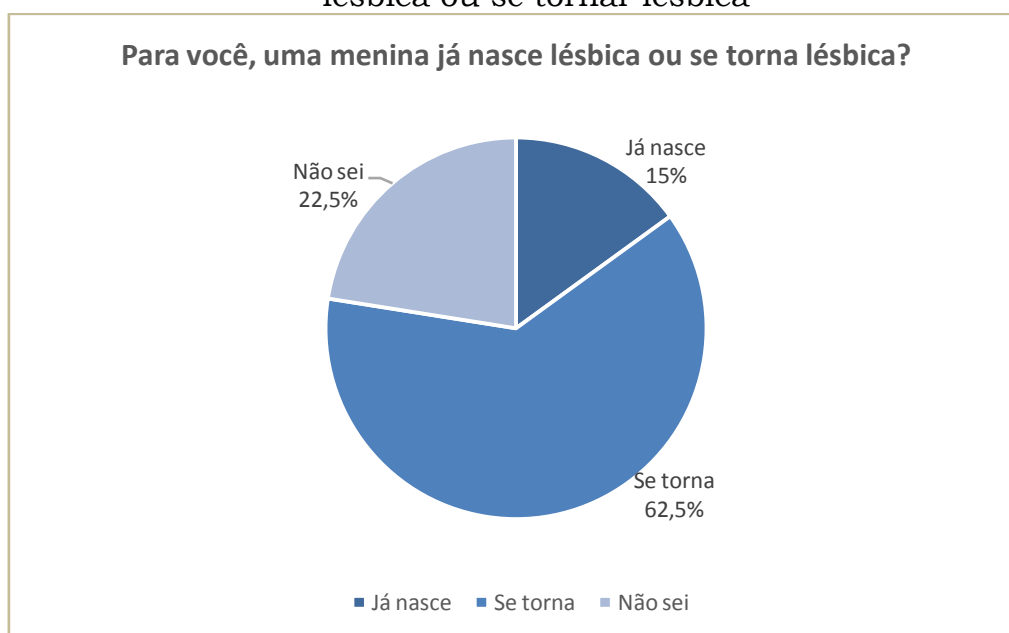
Atente para os 15% de estudantes que acreditam que uma menina já nasce lésbica. No caso de um menino, esse percentual sobe para 21,25%, sugerindo uma maior preocupação dos/as entrevistados/as com a formação do masculino⁷³ do que com a formação do feminino, no

⁷³ É importante considerarmos que “A homofobia funciona como mais um importante obstáculo à expressão de intimidade entre homens. É preciso ser cauteloso e manter a camaradagem dentro de seus limites, empregando apenas gestos e comportamentos autorizados para o ‘macho’ (LOURO, 2015, p. 28)”.

âmbito do modelo heteronormativo. Vale salientar que a ideia de que a menina já nasce lésbica está fundamentada na produção do sujeito, influenciada apenas pelo aspecto biológico, o que, conforme já discutimos, trata-se de uma concepção reducionista e fixa do sujeito, da qual discordamos, mas que ainda está presente em nossa sociedade.

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2015, p. 11).

GRÁFICO 28: Dados sobre a possibilidade de uma menina já nascer lésbica ou se tornar lésbica



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Ainda sobre essa questão de a menina ou o menino nascerem ou não homossexuais, é importante considerarmos uma afirmação de Freud (2001, p. 578): a “*constituição sexual do sujeito [...] deriva de uma bissexualidade inicial...*” Portanto, Freud nos inspira, também, a dizer que a pessoa, por meio da sua subjetividade, participa na interação com as influências sociais, culturais e políticas de sua formação

permanentemente como sujeito. O termo sujeito é utilizado nesta tese porque acreditamos em uma sociedade em que cada ser humano seja um sujeito que participa da busca por sua vida digna. Também defendemos que os processos de escolarização são muito importantes na formação desse sujeito detentor de uma certa autonomia, pois autonomia absoluta não existe em uma sociedade em que as relações sociais múltiplas acontecem cotidianamente.

Tendo em vista que estamos em uma sociedade marcada por dogmas, e que tais dogmas têm incorporado em suas entranhas o modelo heterossexual, talvez não estivesse aí uma das explicações para um suposto silêncio sobre diversidade sexual na perspectiva anti-homofóbica existente na sociedade e no ambiente escolar? Para pensarmos os processos de construção da autonomia pelos/as educandos/as da EJA, que é uma das temáticas que constituem o âmago da EJA, torna-se de importância central refletirmos sobre a moral foucaultiana, que é uma moral não dogmática construída pela própria pessoa após autorreflexão sobre diferentes referenciais apontados por Foucault (2014c).

5.1 – Identidades sexuais em processo

Na perspectiva de Louro (2014), a mesma adotada nesta tese, o processo de definição da identidade sexual não se conclui. Está sempre em processo e é algo dinâmico e de natureza essencialmente social e cultural. Neste sentido, Butler (2015) defende que numa democracia os corpos precisam mover-se livremente. No diálogo a seguir Viviany, uma das meninas *trans* entrevistadas, defende que sua identidade sexual encontra-se *em processo*:

Eu pretendo modificar meu corpo daqui a alguns anos. Estou pensando como vou fazer isso. Vou ter que sair daqui, é claro! Por causa da minha mãe e do meu pai também. Eu pretendo sair daqui e ir para São Paulo ou Rio de Janeiro. Aí, eu me modifico lá. Tenho muita vontade, mas eu também tenho medo, porque eu penso em trabalhar e não viver só de programa. Vai ser complicado se eu começar a fazer programa,

porque muitas das vezes eu vou apanhar, posso ser escravizada... Eu fico com medo... Eu ainda não me sinto totalmente mulher, mas gosto de sair vestida de mulher, à noite. Acho legal, divertido! Sabe? Você se sente “mais você”. Você não se sente aquela coisa: “ái, sou gay”. Se sente você. Quer aquilo para a sua vida! Eu ainda não sou mulher, estou me tornando mulher (Depoimento de Viviany, em 09/06/2015).

No depoimento acima, Viviany demonstra viver o processo de busca de sua identidade de gênero: “tornar-se” mulher, para usar uma expressão de Simone de Beauvoir. Embora seu sexo biológico seja o masculino, ela se identifica com o feminino. Nesse sentido, Louro (2015, p.14) nos lembra que *“Pode ocorrer [...] que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo”*. Nesse sentido, recorremos também a Prado e Machado (2008) para discutir a identidade de gênero:

A noção de identidade de gênero se baseia na noção de que o corpo biológico indica apenas as possibilidades de identificação, não sendo totalmente determinado por ele. Neste sentido, independente do sexo com o qual nasceu, alguém pode se identificar ou apenas desempenhar papéis sexuais do sexo oposto. Alguém pode nascer biologicamente em um sexo mas identificar-se com outro. Neste caso, pode ser desejável corrigir o próprio corpo, uma vez que o sexo psicológico não é compatível com o biológico (transexual) (PRADO; MACHADO, 2008, p. 141).

Ainda sobre o depoimento de Viviany, destacamos a consciência que a mesma tem de que corre risco de ser agredida fisicamente e, até mesmo ser escravizada, caso comece a *fazer programas*. Ela percebe o lado mais violento, palpável, puro e cruel da homofobia. Esse receio experimentado por Viviany está relacionado à noção de “alheamento” trabalhada por Costa (1997), já discutido, anteriormente.

Outro elemento a ser analisado nesse depoimento de Viviany é o que nos leva a pensar na moral foucaultiana. Isto porque na produção de uma moral própria, marcada pela reflexão, Viviany exerce um olhar de grande amplitude: (a) ela pensa estratégias ligadas ao trabalho, reconhece os perigos e os analisa; (b) ela quer um corpo que tenha a ver com a forma pela qual ela se vê, já realizou algumas mudanças e, ainda, planeja outras na busca da feminilização; (c) pensa na

possibilidade de ir para São Paulo em busca da transformação do seu corpo, demonstrando coragem e desejo de reduzir a dimensão do conflito com a família; (d) diante das modificações que já fez no corpo, sente que está no caminho certo, ou seja, continuará buscando mais modificações; (e) em momento algum ela pensa em violar o direito de outro ser humano e (f) ela é um sujeito que está interferindo diretamente na produção de sua subjetividade.

Foucault (2014a) mostrou em sua obra clássica *História da Sexualidade I: a vontade de saber* que a explicação biológica para a sexualidade é uma construção social, cultural e histórica, efeito de uma prática discursiva operacionalizada por dispositivos de poder sobre sexo que envolvem diversas instituições (família, igreja, psiquiatria, hospital, prisão, escola) e influenciam o processo de produção das subjetividades de cada sujeito integrante das sociedades modernas. Tal fenômeno, conforme já discutimos, segregou e continua segregando a população a que Foucault (2014a) denominou sexualidades periféricas. Considerando que a segregação social por motivo de a pessoa não se encaixar no modelo heterossexual é uma construção social, cultural e histórica, fruto de uma prática discursiva, não seria apropriado seguir essa mesma estratégia para desconstruir esse processo?

O conflito entre o biológico e a imagem que se vê da pessoa é um ponto central no processo de transição para uma nova identidade de gênero. Esse conflito é geralmente motivo de muito sofrimento para quem passa por esse processo, seja de um corpo de homem para um corpo de mulher ou de um corpo de mulher para um corpo de homem. Tal sofrimento é acentuado em virtude do não reconhecimento dessa transição, tanto pelas instituições públicas quanto pelas pessoas das relações cotidianas. E na base desse sofrimento está justamente a dificuldade da sociedade de reconhecer as pessoas pela identidade de gênero, ou seja, pelo que se vê. A sociedade continua extremamente

apegada ao biológico, mas o ser humano é muito mais complexo, vai muito além. O depoimento de Indianara ilustra esse ponto:

Na carteira de identidade, por exemplo, tem minha foto masculina. Tenho que trocar, já passou da hora. Conversando com meu cunhado, eu disse que o meu namorado ia me levar para trocar a identidade e ele me disse que não podia, que é ilegal, que não podia eu, igual uma mulher, tirar documento com o nome de homem. Mas como eu vou fazer? Eu não vou amarrar meu cabelo, não vou cortar. Eu não me alistei, eu fui duas vezes, quando morava em Vespasiano. Precisava de um endereço fixo, mas lá, era só eu e minha irmã e era aluguel. Não teve como. Depois que voltei para BH, fui, várias vezes, até na porta do lugar de alistar, mas não dei conta de entrar. Todo mundo fala que eu tenho que ir alistar. Que vou ter problemas com documentação... Nem sei como vou passar por isso... Eu tenho medo de me xingarem por não ter ido... Fico morrendo de medo (Depoimento de Indianara, em 09/06/2015).

No depoimento acima, percebe-se uma peregrinação de Indianara em busca de se adequar ao ordenamento jurídico no que diz respeito às obrigações civis: o registro civil e o alistamento militar. As duas situações geraram-lhe sofrimento e a causa está, justamente, relacionada ao fato de a mudança de gênero ainda ser um tabu.

Além da falta de reconhecimento, o depoimento de Indianara revela um sofrimento maior quando a mesma se vê forçada a despir-se de sua identidade feminina (cabelo, maquiagem) para conseguir os registros. Revela que não rende à “pressão”, contudo, sofre por ser reconhecida.

Para Indianara se despir de sua identidade de gênero feminina, ela precisa se despir de sua subjetividade, o que consideramos uma violência moral de grande magnitude. E, nesse caso, uma violência moral de caráter homofóbico e de natureza institucional. E, conforme expressou Junqueira (2009), numa sociedade democrática, o ordenamento jurídico prevê que todos/as são sujeitos de direito.

Os depoimentos coletados revelaram algumas das infinitas situações de constrangimento pelas quais as pessoas LGBT's passam para se “encaixarem” nas identidades de gênero que foram construídas social e

culturalmente, ao longo da história. A situação de Indianara ilustra esse contexto de busca por uma identidade de gênero feminina:

Quando eu saí daqui, eu era gay. Fui morar em Vespasiano e quando eu voltei, voltei transformada e todos ficavam olhando. Eu não saí de casa por causa da minha situação, foi por causa do trabalho mesmo. Como eu trabalhava com a minha irmã e ela morava lá, ficava ruim para ela pagar passagem, o vai e volta. Daí ela alugou uma casa, mas a casa ficou só comigo. Ela morou comigo uns dois meses, depois voltou com o marido dela, e eu ficava sozinha na casa. Foi nesse período que arrumei o cabelo, passei a me maquiar e troquei as roupas. Não mexi com hormônio, não precisei. Graças a Deus é tudo natural! (Depoimento de Indianara, em 09/06/2015).

Observa-se no depoimento acima que a jovem Indianara, com apenas dezenove anos, embora seja biologicamente do sexo masculino, identifica-se com o sexo feminino e encontra-se num movimento de construir a identidade de gênero feminina. Importante destacar, nesse caso, que o acolhimento familiar recebido por Indianara é algo ainda raro em nossa sociedade.

5.2 – Os modelos heterossexual, homossexual e outros...

Numa perspectiva anti-homofóbica é de fundamental importância o rompimento com a ditadura de uma matriz heterossexual única, que não atende à realidade das pessoas dos segmentos LGBT's que demandam igualdade de direitos. Nesse sentido, Louro nos alerta que,

Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações – do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas – se baseiam em concepções ou teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se “enquadram” dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios (LOURO, 2014, p. 80-81).

Consideramos muito complexa a ideia de uma identidade única heterossexual⁷⁴. Tal ideia considera que as pessoas são todas iguais.

⁷⁴ É importante ressaltar que nem mesmo a identidade heterossexual é única, uma vez que ela manifesta-se em diferentes formatos e com diferentes especificidades.

Isso significa negar a diferença, a exclusão social inclusive escolar, um amplo ordenamento jurídico, os direitos humanos, as especificidades inerentes a cada sujeito e que as pessoas manifestam a sua identidade sexual de variadas formas. Tem fundamento um esforço visando a encaixar toda a população que é diversa em um único modelo? Louro problematiza essa questão:

Ao conceber a identidade heterossexual como normal e natural, nega-se que toda e qualquer identidade (sexual, étnica, de classe ou de gênero) seja uma construção social, que toda identidade esteja sempre em processo, portanto nunca acabada, pronta, ou fixa. Pretende-se que as identidades sejam – em algum momento mágico - congeladas (LOURO, 2014, p. 143-144).

Foucault (2014b) defende que a heteronormatividade é uma construção histórica e cultural, fruto de uma prática discursiva operacionalizada por dispositivos de poder sobre sexo. O autor considera que nossas instituições são constituídas de normas que discriminam quem nelas não se encaixa, o que providencia, em muitos casos, a retirada da pessoa do convívio social. Apesar de a prática discursiva afirmar que todos/as são iguais, importante destacar a contradição que faz parte dos dispositivos de poder sobre sexo. Toda norma envolve relações de poder, mas quem não se adequa à norma fica numa situação desfavorável. As instituições criam normas que sinalizam o tempo todo à heteronormatividade e a forma mais usada é a definição de papéis específicos.

No início do século passado, Freud (2001) já argumentava que a constituição do sujeito derivava de bissexualidade inicial intrínseca a todos os seres humanos e abordava temáticas que hoje, em pleno século XXI, inserem-se no rol das concepções ainda consideradas radicais. Isso demonstra o seu caráter visionário e atual. A contribuição de Freud hoje para discutir a homofobia está no fato de que a pessoa não nasce heterossexual, mas torna-se heterossexual, ou não. Vale ressaltar que esse autor não aborda a questão da homofobia, mas, como já dissemos anteriormente, para combater a homofobia, é de

fundamental importância o entendimento de que a sexualidade é uma construção social, cultural e histórica e que o reconhecimento das especificidades do sujeito é, sobretudo, uma questão de direito.

Nessa direção, destaca-se a necessidade de se romper com a lógica de oposições binárias radicais, arraigadas em nossa sociedade. A oposição binária mostra-se perversa quando o assunto é sexualidade. Isso porque envolve dois lados de uma balança desregulada, na qual em um braço o peso político é maior e no outro o peso é menor. É o que Foucault (2014a) chama de relações de poder desiguais. A questão aqui é que o lado da balança com menor peso político acaba passando por um processo de segregação social que não faz nenhum sentido em uma sociedade democrática em que, conforme a Constituição Federal de 1988, todo ser humano é sujeito de direitos. Nesse aspecto, nossa constituição não abre espaço para exceções.

5.3 – O corpo

Nesse ponto, torna-se necessário apresentar a concepção de corpo adotada nesta tese de uma forma mais direta:

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo, e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por elas alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. Pode ocorrer, além disso, que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência do seu corpo [...] Os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das “evidências” dos corpos (LOURO, 2015, p. 14-15).

Essa concepção percebe o corpo como algo dinâmico e está de acordo com a concepção dos direitos humanos e de vida digna (com destaque para o direito à educação) defendidos nesta tese.

A adolescência é uma fase muito importante na constituição do corpo biológico, do corpo subjetivo do sujeito e na constituição da identidade sexual e de gênero e, ainda, corresponde ao período em que as pessoas mais abandonam os bancos escolares em razão de preconceito e discriminação causados pelo não encaixe no padrão heterossexual. Assim,

O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam em relação a travestis e a transexuais. Essas pessoas, ao contraírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas. Por isso, não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência [...] Tais preconceitos e discriminações incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, os quais, por sua vez, serão usados como elementos legitimadores de ulteriores discriminações e violências contra elas. A sua exclusão da escola passa, inclusive, pelo silenciamento curricular em torno delas (JUNQUEIRA, 2009, p. 33-34).

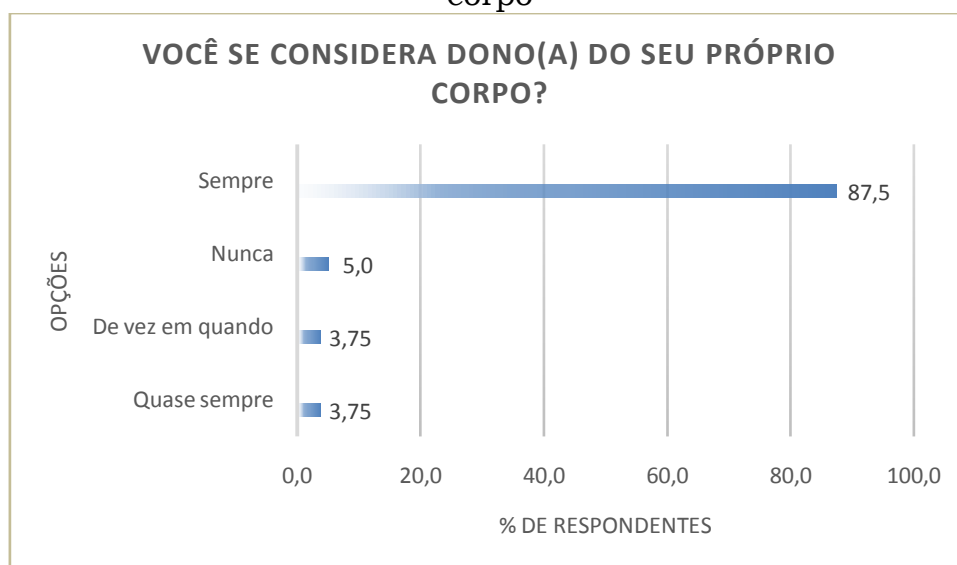
Na citação acima, o autor apresenta vários pontos que nos desafiam a pensar sobre como reconhecer esses sujeitos na EJA tendo em vista os princípios da educação inclusiva: acesso, permanência e sucesso. Sem acesso é impossível ocorrer permanência e sucesso; sem a permanência é impossível ocorrer sucesso no processo de aprendizagem. Mas o referido autor nos aponta uma questão que nos ajuda a refletir: *“A sua [do/a estudante] exclusão da escola passa, inclusive, pelo silenciamento curricular em torno delas”*.

Defendemos que um eixo central de uma proposta curricular de EJA deve ser o reconhecimento dos sujeitos que demandam a modalidade. Sem elaborar e executar estratégias de reconhecimento dos sujeitos, o direito à educação dos/as jovens, adultos/as e idosos/as não se efetivará.

5.3.1 – Autonomia sobre o corpo

A autonomia sobre o próprio corpo é um aspecto aparentemente bem desenvolvido entre os/as estudantes pesquisados/as. Diante da pergunta “Você se considera dono(a) do seu próprio corpo?”, 87,5% responderam “Sempre”, 7,5% é a soma das respostas das categorias “Quase sempre” e “De vez em quando” e 5,0% responderam “Nunca”.

GRÁFICO 29: Dados sobre a autonomia sobre o próprio corpo



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Considerando que, entre os/as estudantes pesquisados/as, 48,75% são evangélicos/as e outros 21,25% são católicos/as, acreditamos que pode ter ocorrido um equívoco de interpretação quanto à definição do que é “ser dono/a do próprio corpo”. Suspeitamos da ocorrência do “equívoco” porque a perspectiva judaico-cristã, que orienta tais religiões, adota uma concepção de corpo como algo estático, dogmático e sagrado. Um corpo não pertence ao sujeito, que tem apenas a função de cuidar, mantê-lo “puro” e “devolver” quando solicitado pelo “supremo”.

5.3.2 – Vigilância e controle sobre o corpo

É importante ressaltar que no século XVIII, a questão da vigilância e do controle sobre o corpo começa a constituir-se como um dispositivo de poder das sociedades modernas o qual não incide apenas sobre a sexualidade, mas também sobre outras áreas da sociedade. Também o sistema prisional passa por importantes mudanças, conforme Foucault (2014b) na obra *Microfísica do Poder*, marcadas pela implementação de novas estratégias de vigilância e controle, com a implementação nas prisões do modelo do *panopticon* concebido por Bentham, na Inglaterra. Surge aí, então, uma sociedade marcada por uma prática discursiva com dispositivos de poder sobre o corpo que primam pela vigilância e pelo controle que se estende até os dias atuais.

A concepção do século XVIII de vigiar e controlar é a mesma do século XXI, porém o que muda substancialmente é o desenvolvimento tecnológico, com os atuais sistemas de monitoramento por câmeras espalhadas por instituições e ruas, especialmente as das grandes cidades. Hoje vivemos em muitos espaços um verdadeiro “Big Brother”, que é a mesma concepção de vigiar e punir do século XVIII com a diferença de que agora são usadas tecnologias muito avançadas e que não se restringem às prisões. Diante dessa concepção de vigiar e de controlar os corpos, adotada, via prática discursiva e dispositivos de poder, pelas sociedades burguesas, a partir do final do século XVII, a sexualidade não escapou.

É o desenvolvimento estratégico normal de uma luta. Tomemos um exemplo preciso: o do autoerotismo. Os controles da masturbação praticamente só começaram na Europa durante o século XVIII. Repentinamente, surge um pânico: os jovens se masturbam. Em nome desse medo foi instaurado sobre o corpo das crianças – através das famílias, mas sem que elas fossem a sua origem – um controle, uma vigilância, uma objetivação da sexualidade com uma perseguição dos corpos. Mas a sexualidade, tornando-se assim um objeto de preocupação e de análise, como alvo de vigilância e de controle, produzia ao mesmo tempo a intensificação dos desejos de cada um pelo próprio corpo [...] (FOUCAULT, 2014b, p. 236).

O corpo sexual que é alvo de vigilância e controle revolta-se e a prática discursiva por meio de seus dispositivos de poder responde-lhe com a ideia do controle-estimulação de Foucault (2014b). Nesse sentido,

O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é contrafeito dessa ofensiva. Como é que o poder responde? Por meio de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta à revolta do corpo encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: “Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!” A cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro. [...] É preciso aceitar o indefinido da luta... O que não quer dizer que ela não acabará um dia (FOUCAULT, 2014b, p. 236).

Essa resposta dos dispositivos de poder à revolta do corpo sexual por meio da ideia do controle-estimulação é muito danosa à autoestima das pessoas e gera sofrimento porque vem em forma de modelo impositivo sobre pessoas inocentes. Possui a mesma lógica do modelo heteronormativo, no qual quem possui uma orientação sexual que não se encaixa no padrão sofre punições sociais de diferentes naturezas. Da mesma forma quem não se encaixa no modelo de controle-estimulação, também sofrerá sanções sociais de diferentes naturezas.

Um dos marcos da década de 1960 foi o surgimento dos anticoncepcionais, que possibilitaram às mulheres o planejamento da gravidez ou da não gravidez, liberando-as para o mercado de trabalho. Porém esse movimento de liberação sexual iniciado nesse tempo continua passando por profundas transformações até os dias atuais. Assim:

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticoloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos 1960, percebeu-se que esse poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas... resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual (FOUCAULT, 2014b, p. 237-238).

Bauman (2011) ressalta que a pressão moral sobre a mulher para o embelezamento do corpo é algo muito intenso nos últimos anos. Para esse autor, o que acontece agora é que é o mundo do consumo que tem apresentado com mais intensidade a sua moral altamente opressora, principalmente em relação ao corpo feminino. Poderíamos acrescentar aqui que não é apenas a busca do padrão de beleza do sexo feminino, mas, de forma mais ampla, do gênero feminino, pois as mulheres travestis e trans também sofrem pressão da mesma natureza, incluindo cirurgias estéticas e o complexo processo de implantes de silicone⁷⁵.

As clínicas de estética⁷⁶ possuem uma linha de ação definida: melhorar a aparência física das mulheres, conforme o modelo de beleza dominante e apontado diariamente pela mídia/mercado. Assim,

Basta navegar por alguns poucos sites da internet para descobrir as inúmeras tentações com que a propaganda típica das clínicas de estética – hoje um imenso e muito lucrativo segmento do setor de serviços – procura seduzir mulheres ansiosas com a aparência física (e, indiretamente, com o status social e seu valor de mercado como socialites) (BAUMAN, 2011, p. 74).

Ressaltamos que essa é uma estratégia atual de vigilância e controle social do corpo imposta por uma prática discursiva que traz em seu âmago dispositivos de poder sobre o sexo.

⁷⁵ Implantes de silicone sem a devida orientação médica, bem como o uso de hormônios sem a referida orientação podem acarretar graves problemas de saúde. Sabe-se que muitas travestis colocam silicone de má qualidade, por serem de baixo custo, o que é altamente prejudicial à saúde. Sabe-se também que entre as travestis é comum a procura do médico somente quando há a ocorrência de um estado de doença bastante agravado. Elas raramente procuram atendimento em Centros de Saúde.

⁷⁶ É longa a lista de serviços oferecidos pelas clínicas de estética: “As clínicas de estética sugerem, para falar só no caso de imperfeições do rosto: cirurgia de rejuvenescimento facial (*facelift*), implante de silicone nas bochechas, rinoplastia ou cirurgia do nariz, correção das orelhas, remoção de bolsas nas pálpebras e implante de prótese de silicone no queixo. Se o rosto parece estar bom, alguma correção pode ser feita nos seios – aumentá-los, diminuí-los, levantá-los (*uplift*), correção de mamilos. Ou então retoques em outras partes do corpo: lipoaspiração, plástica de abdômen total, implante de prótese de silicone nas nádegas, nos tornozelos, reparação de flacidez dos braços, das coxas, estreitamento vaginal, ou ‘ginecomastia’. A resposta maciça a essa publicidade (e a pressão moral que ela provoca) é quase garantida.” (BAUMAN, 2011, p. 75).

5.3.3 – Corpo e identidade sexual e de gênero na perspectiva das estudantes da EJA da EMJLS que são profissionais do sexo

Quanto ao corpo e identidade sexual e de gênero, o aspecto cultural sobrepõe ao aspecto biológico, mas isso ainda é pouco compreendido na segunda década do século XXI. Abordaremos agora as questões do corpo, da identidade sexual e de gênero na turma de EJA-Externa da EMJLS em que o professor da referida turma trabalhava na perspectiva do reconhecimento dos sujeitos ou da Pedagogia do Acolhimento na EJA.

As questões relativas ao corpo apareceram na EMJLS/EJA-Externa associadas às demandas que dizem respeito à organização do trabalho entre as estudantes que são profissionais do sexo. O professor Leonardo Peçanha consentia na realização de “reuniões” no horário de aula para que discutissem os problemas da rua e acertassem, por exemplo, os valores dos programas. Aquelas que cobravam um valor abaixo do mínimo acordado complicavam o atendimento das outras.

Os valores eram muito baixos, em comparação com outros pontos de prostituição de Belo Horizonte, alto da Avenida Afonso Pena e Centro, por exemplo. Elas mesmas falavam que o público que atendiam era de menor poder aquisitivo, mais “zona norte” (Depoimento de Rosane Pires, em 18/06/2015).

E nas discussões em que buscavam construir tais consensos, vinham à baila esse elemento importante para elas: o corpo; o que justificava o fascínio pelo espelho. O corpo, nessa profissão, é a vitrine. Então, quanto mais “perfeito” for o corpo, maior pode ser o valor do programa. Quanto mais investimento feito no corpo, mais se pode aumentar. Por isso, as discussões sobre apliques, próteses e uso de hormônios constavam nas conversas constantes entre as meninas.

Os limites do construcionismo ficam expostos naquelas fronteiras da vida corporal onde corpos abjetos ou deslegitimados deixam de contar como “corpos”. Se a materialidade do sexo é demarcada no discurso, então esta demarcação produzirá um domínio do “sexo” excluído e deslegitimado. Portanto, será igualmente importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos são construídos,

assim como será importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos não são construídos, e, além disso, perguntar, depois, como os corpos que fracassam em se materializar fornecem o “exterior” – quando não o apoio - necessário, para os corpos que, ao materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam (BUTLER, 2015, p. 170).

Para as travestis e transexuais, o uso ou não do pênis, também interferia no valor do programa.

Algumas das travestis eram lindíssimas, com apliques e com próteses mais adequadas. Porque tínhamos meninas com próteses não tão saudáveis, com silicone de segunda mão e algumas até com algum problema, com silicone ou com hormônio. Elas também não tinham um padrão de atuação. Tinham diferentes “tipos”. As que diziam que só não tinham cortado o pênis, mas que nem subia, de tanto hormônio que já tomaram. Que se consideravam mulheres mesmo, só não tinham feito a cirurgia porque não tiveram condição. Outras diziam que faziam sucesso no ponto, porque eram muito viris (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/2015).

Durante a entrevista com o professor Leonardo Peçanha, tentamos identificar quantas, dentre as sete meninas, eram travestis e quantas eram transexuais. No desenvolvimento dessa investigação descobrimos que não é adequado encaixar/nomear a pessoa dentro de uma identidade sexual específica, pois nesse quesito o que se considera é respeitar o direito à autodeclaração. Para o Professor Leonardo Peçanha, as próprias estudantes não faziam questão de demarcar uma ou outra categoria:

Porque essa discussão que se criou dessas conceituações, nem sempre se adequava. Eu tentava trazer para um lado mais teórico, na perspectiva da transexualidade, elas diziam não saber muito bem e se diziam travestis mesmo. O uso, ou não, do pênis não era para elas um determinante entre a transexualidade e a travestilidade. Mesmo aquelas que não faziam uso de pênis durante as relações sexuais, não se consideravam transexuais. Não sabiam se tinham esse interesse de mudar de gênero completamente (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/2015).

A fronteira entre as identidades sexuais e de gênero é muito tênue. As identidades são dinâmicas, móveis e em permanente construção. Na perspectiva da Teoria *Queer*, os modelos de identidades não fazem sentido, sejam eles heterossexuais, homossexuais, bissexuais etc. Em tal realidade a condição que mais se aproximaria dessa perspectiva

seria o trânsito e a conjugação de diversas identidades num só corpo.

Ou seja,

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, firmado pelos teóricos e teóricas culturais (LOURO, 2015, p. 12).

5.4 – O uso do banheiro

Uma das questões mais polêmicas quando se aborda a diversidade sexual na EJA na perspectiva anti-homofóbica é a tensão social que envolve o uso do banheiro feminino pelas estudantes travestis ou transexuais e os resultados dessa pesquisa corroboram essa tensão. As respostas dos/as estudantes à pergunta “O que você sentiria ao ver uma travesti entrando no banheiro feminino?” foram distribuídas em quatro grupos: o primeiro grupo é formado pelos/as estudantes que consideram tal cena como normal: somamos os/as estudantes que responderam “Normal” e “Nada” totalizando 37,5%. O segundo grupo é formado pelos/as estudantes que discordam da referida cena: foram reunidos/as os/as estudantes que deram como respostas “Estranho”, “Constrangida”, “Vergonha”, “Sem graça”, “Inconveniente”, “Sairia do banheiro”, “Falta de respeito”, “Errado”, “Não gostaria de ver”, “acharia feio”, “Susto” e “Diria que está no banheiro errado” totalizando 30%. O terceiro grupo é formado pelos/as estudantes que manifestaram sentimentos negativos, ao verem a referida cena: “Raiva” e “Vontade de Bater”, que juntos, chegam a 6,25%. O quarto grupo é formado por estudantes que “Não sabem”, “Não sabem dizer” ou “Nunca viram”, que totalizam 13,75%. Temos, ainda, 2,5% que “Iria rir” e 1,25% que sentiria “Emoção”. Os/as que não responderam essa questão totalizam 8,75% dos/as pesquisados/as.

GRÁFICO 30: Dados sobre o uso do banheiro feminino por tranvestis



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Observando os dados acima, identificamos dois níveis de homofobia entre os/as estudantes pesquisados/as na EMLBR. No primeiro nível a homofobia se manifesta de forma mais branda, pois os/as estudantes (30%) apenas discordam. Já no segundo nível, é mais intensa, pois o sentimento dos/as estudantes vai além de uma simples discordância e alguns sentem raiva (5%) e um/uma sente vontade de agredir fisicamente (1,25%). Eis uma questão: como gestar pedagogicamente, na perspectiva dos direitos humanos, situações tensas e corriqueiras, na EJA, como é o caso do uso do banheiro?

É certo que não existem respostas prontas e uma aposta na formação de todos/as profissionais e estudantes da EJA da escola seria uma estratégia pedagógica interessante, adequada. Junqueira (2009) denuncia que

Profissionais da educação ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É comum que tais profissionais declarem não saber agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero. O que dizer a ele ou a uma turma geralmente hostil? O assunto deve ser levado a pais e mães? E quando sim, de que modo? Como se comportar quando uma criança declara, em sua redação, seu afeto por um colega do mesmo sexo? A troca de gestos de carinho entre estudantes de mesmo sexo ou alterações no modo de se vestir, falar, gesticular devem receber algum tipo de atenção particular? É legítimo o pedido de uma pessoa para não ser chamada pelo seu nome do registro civil, mas por um nome social ou de outro gênero? Como garantir acesso a cada espaço da escola e tratamento adequado por parte da comunidade escolar? É possível abordar temáticas relativas aos direitos das pessoas LGBT nas reuniões entre docentes? Como introduzir tais questões no currículo escolar de uma maneira não heteronormativa? Que medidas podem ser adotadas em defesa das prerrogativas constitucionais do profissional homossexual, travesti ou transexual? Que fazer quando em uma daquelas reuniões de “pais e mestres” comparecerem duas mães ou dois pais para discutir a situação de um/a mesmo/a aluno/a? E se um deles é travesti ou transexual? Por isso, é inquestionável a importância de medidas voltadas a oferecer, sobretudo a profissionais da educação, diretrizes consistentes; incluir de modo coerente tais temas na sua formação inicial e continuada; bem como estimular a pesquisa e a divulgação de conhecimento acerca da homofobia, da sua extensão e dos modos de desestabilizá-la (JUNQUEIRA, 2009, p. 34-35).

5.4.1 – É possível não ir ao banheiro?

Ainda pensando sobre a polêmica do uso do banheiro, ocorreu-nos fazer a seguinte questão para reflexão: É possível uma travesti/transexual não ir ao banheiro? A não viabilidade do acesso ao banheiro configura-se, sem sombra de dúvidas, como violação do direito à educação, pois dificulta a essas mulheres a permanência na escola. O silenciamento em relação ao uso do banheiro também funciona como estratégia de negação do direito, sobretudo, quando o silêncio é a estratégia adotada pela escola porque seus/suas professores/as e gestores/as

simplesmente não sabem o que fazer diante da situação e se sentem imobilizados. É importante salientar que tais estudantes

Nas escolas, não raro, enfrentam obstáculos para se matricular, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física (JUNQUEIRA, 2009, p. 25).

Muitos são os relatos nos quais a solução encontrada é que a estudante travesti/transsexual use o banheiro da direção, dos/as professores/as ou do pessoal administrativo. Tendo em vista que todo ser humano precisa demasiadamente da escola na sociedade em que vivemos, é justo permitirmos que uma estudante abandone a escola por não poder usar o banheiro? Numa sociedade como a nossa em que o processo de escolarização é valorizado pelo “mercado de trabalho” e também contribui para a construção do processo de autonomia do sujeito, qual será o futuro de um/a estudante que evade da escola ameaçado/a de morte porque usou o banheiro do gênero com o qual se identifica?

O banheiro na escola é um dos sinais mais evidentes do argumento heteronormativo de que gênero é sempre sinônimo de sexo; portanto é importante refletirmos:

Para usar um banheiro masculino, necessariamente, é preciso possuir um pênis? Para usar um banheiro feminino, necessariamente, é preciso possuir uma vagina? E qual banheiro travestis e transexuais devem usar? A partir dessas questões, uma rede de significados, identificações e legitimações do masculino e do feminino são (re)construídas e colocadas em xeque. O banheiro atua como uma espécie de balizador de gênero, dividindo em duas, e apenas duas, alternativas, ancoradas mais uma vez no sexo anatômico e no sistema excretor dele decorrente (ALVES, 2016, p. 137).

A questão discursiva e de seus dispositivos de poder que perpassam toda a sociedade, também está presente na tensão social que envolve o uso do banheiro na EJA por estudantes travestis e transexuais. Nesse sentido, algumas considerações são importantes:

Àqueles que insistem em dizer que ainda há escolas sem banheiros e que essa deveria ser a nossa prioridade, vale lembrar que de pouco adiantará a travestis e transexuais construirmos banheiros em escolas nas quais não lhes terá

garantido o direito de acesso. Vale lembrar que a espacialização, que pressupõe interdições e naturalizações, é um dos procedimentos cruciais dos dispositivos de poder (JUNQUEIRA, 2009, p. 25).

Na citação acima, para falar das tensões que envolvem o uso do banheiro por travestis e transexuais, o autor recorre aos dispositivos de poder que são operacionalizados sob os auspícios de uma prática discursiva. Vale ressaltar também que as tensões sobre o uso do banheiro estão ligadas ao que Foucault (2014a) chama de relações de poder desiguais, em que o lado mais fraco da balança nesse caso os/as que possuem sexualidades periféricas, continuarão segregados socialmente em virtude da entrada em ação dos dispositivos de poder que insistentemente buscam naturalizar situações de exclusão.

Registros do NUGDS/SMED-BH mostram que após sofrer ameaças de morte na escola por usar o banheiro feminino, uma estudante travesti/transexual abandona a escola e jamais retorna. As informações indicam ainda que, o maior problema identificado no uso do banheiro pelas travestis e transexuais na RME-BH são as agressões, xingamentos e, conforme dissemos, ameaças de morte feitas pelos/as próprios/as estudantes da escola, quando não há um/a funcionário/a, professor/a ou gestor/a por perto. Há registro de ocorrências na presença de algum/a servidor/a que não toma qualquer atitude. Reitera-se, então, a necessidade de formação em direitos humanos para todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo, visto que as realizadas ainda não surtiram os efeitos esperados.

Apresentamos a seguir a questão do uso do banheiro na EMLBR, na visão da estudante da EJA Viviany:

Tem o caso do banheiro masculino e feminino. Esse caso me mata! Banheiro especial para quê? Nós não temos nenhum tipo de problema. Aqui na escola isso é tranquilo. De vez em quando as pessoas falavam que eu estava entrando no banheiro errado, brincando (Depoimento de Viviany, em 09/06/2015).

Podemos observar, através do depoimento de Viviany, certa tranquilidade em relação ao uso do banheiro feminino, por estudantes travestis e transexuais em sua escola. Tendo em vista que esse é um desafio encontrado, e geralmente não resolvido, pela maioria das escolas de EJA da RME-BH, podemos afirmar que a EMLBR alcança resultados favoráveis de um trabalho pedagógico realizado no campo da sexualidade, de forma contínua, desde o ano de 2007.

Nessa escola eu entro no banheiro feminino normalmente, ninguém falou nada, até hoje não. Na escola que eu estudava, quando eu comecei, eu não gostava de entrar no banheiro masculino, porque os meninos faziam gracinha, piada, até batiam. Aí, eu passei a ir no banheiro das meninas, escondida. Esperava não ter ninguém, pedia minha amiga para olhar, e ia correndo. Entrava, usava, depois saía. Porque era muito preconceito naquela escola. Hoje em dia não sei como está lá. Mas não tenho a mínima vontade de voltar para lá para saber (Depoimento de Indianara, em 09/06/2015).

A partir da verdade de que o uso do banheiro é uma necessidade de todo ser humano e que tal uso não pode ser motivo de constrangimento, a EMLBR apresenta um diferencial em relação à maioria das escolas da RME-BH, as quais ainda não conseguiram construir uma cultura de naturalização do uso do banheiro, a partir da identidade de gênero de seus/suas estudantes e demais membros da comunidade escolar. Persistem com estratégias como liberar o uso do banheiro da direção, da sala de professores/as ou de pessoas com deficiência para travestis e transexuais, o que, a nosso ver, não contribui para a construção de um ambiente, de fato, inclusivo.

Ao afirmar que as experiências sobre essa questão, são raras na RME-BH, a EMLBR acaba se configurando enquanto uma ilha no mar da sociedade sexista. Se considerarmos que vivemos em uma sociedade democrática e de direitos, tal configuração não deveria nos incomodar profundamente? E por que comemorar ao encontrar uma ilha? Porque percebemos que a experiência relevante dessa ilha pode servir de exemplo para outras escolas e, assim, acelerar o movimento que

alcançará a esperada igualdade de direitos não somente nas escolas, mas em toda a sociedade.

Se na EMLBR, Viviany, Indianara e todas as outras estudantes não enfrentam problemas em usar o banheiro feminino, não significa que seus problemas sobre tal questão chegaram ao fim. Afinal, essas estudantes não usam o banheiro somente na escola. Como será que essa questão está se dando na nossa sociedade em outros espaços?

Consideremos o depoimento de Viviany:

Em casa, não tem nada disso, o banheiro é de todo mundo, mas uma vez chamaram a polícia para nós, só porque entramos no banheiro feminino. Os seguranças chegaram na maior grosseria falando que estávamos no banheiro errado. Eu disse que éramos mulheres, independente do tipo de mulher. Ele disse que não éramos e nos mandou sair do banheiro. Eu disse que ele poderia ser mais educado e continuei lá. As meninas estavam com medo, eu continuei. Então nós saímos. Assim que saímos o segurança queria nos barrar no corredor, porque lá não tinha câmara, queriam fazer gracinha. Estava meio escuro lá, dissemos que não íamos ficar porque ali já não era mais do shopping. Aí disseram que teríamos que ficar, pois estavam aguardando a polícia. Eles eram dois. Eu falei que queria ver quem ia me segurar, saí passando e puxei uma das minhas amigas, mas ele segurou a outra amiga nossa e não soltou. Só saímos de lá quando a polícia chegou. O policial nos disse que deveríamos usar o banheiro “especial”. Mas eu disse que não tínhamos nenhum tipo de deficiência. Aí tinha um policial mais calmo e disse que era para não acontecer mais esse tipo de constrangimento. Eu entendi o lado dele. Mas, para mim, tá tudo errado. Nós temos o direito de frequentar o banheiro feminino sim! Um dos seguranças me perguntou qual o sexo que estava na minha identidade. Eu disse que não interessava a ele. Quer acabar conosco é perguntar isso (Depoimento de Viviany, em 09/06/2015).

E o depoimento de Indianara:

Não é só a questão do banheiro que me incomoda. Suponhamos que estamos indo numa festa e a entrada para homem custa R\$ 80,00 e a de mulher é R\$20,00, R\$ 30,00. Eu pago o valor de mulher. Eles pegam minha identidade, olham para a identidade, depois para mim e ficam encarando. Pego minha identidade e vou passando. Meu namorado e eu estávamos numa choperia, aqui no Shopping Estação, eu fui ao banheiro e uns meninos falaram que eu estava no banheiro errado. Deixei passar. Aí, quando eu fui de novo e começaram a me zoar de novo, fiquei nervosa, bati na mesa e perguntei o que eles tinham a ver com isso, que ninguém ali sustentava a minha casa, que eles não me davam comida, não me davam roupas, não pagavam nada para mim, que eles não tinham que falar nada. Um rapaz da mesa disse que não era ele que tinha

falado. Eu falei que não me interessava quem falou, mas eu estava falando. Eu saí e eles ficaram todos calados, me olhando. Pensei que ia apanhar, pois, a mesa estava cheia de homens. E o meu namorado lá do canto olhando. Mas eu expliquei. Ele disse que eu não devia ter feito aquilo. Eu disse que não aguentei, sempre que eu passava eles jogavam piadinhas. As coisas não são assim (Depoimento de Indianara, em 09/06/2015).

Enquanto um desafio para toda a sociedade, mais uma vez a escola aparece como instituição com potencial para contribuir com a formação de pessoas conscientes e menos preconceituosas. Entendemos que essa questão do uso do banheiro não deve ser trabalhada pedagogicamente apenas na escola, mas a escola não pode deixar de trabalhar, se quisermos construir uma sociedade menos sexista, com menos exclusão e segregação social.

Conforme discutimos anteriormente, também na questão do uso do banheiro, precisa-se respeitar o que se vê, ou seja, reconhecer a identidade de gênero. Se o que se vê é um homem ou uma mulher, o correto é respeitar esse homem ou essa mulher; na identidade de gênero o que conta é a aparência feminina ou masculina⁷⁷. O não reconhecimento dessa identidade, conforme vimos através dos depoimentos, é motivo de sofrimento para as pessoas que se sentem desconsideradas nas atividades cotidianas, tanto pelas instituições públicas quanto pelas privadas, que insistem em identificar as pessoas, através de fatores biológicos ou, simplesmente, pelo registro civil.

⁷⁷ Essa questão do binômio masculino/feminino é bastante complexa. Alguns autores questionam/problematizam sobre a dificuldade que se tem em superar esses dois modelos, ir além deles. No entanto, iniciar um processo de criação de novos gêneros talvez não estaríamos incorrendo no mesmo erro das sociedades modernas do final do século XVII, quando iniciou-se um processo de nomear/mapear as sexualidades que diferiam do modelo heteronormativo, chamadas por Foucault (2014a) de periféricas ou ilegítimas, para poder atribuir um valor negativo a elas e controlá-las nesse lugar de exclusão social em que foram colocadas?

5.5 – Os desafios do uso do nome social

Somente a própria pessoa pode nomear sua identidade sexual ou de gênero. É uma questão de autodeclaração que, por se tratar de um direito, consta no ordenamento jurídico brasileiro. Infringir o direito do outro de autodeclarar-se, atribuindo-lhe uma suposta identidade de gênero ou sexual é, do ponto de vista do direito, um ato em conflito com a Lei. Nas escolas, geralmente, os/as estudantes não têm essa informação. Nesse caso, o primeiro passo é pontuar a questão toda vez que ela surgir e também estimular o debate sobre ela.

O número de estudantes travestis/transsexuais matriculados/as na EJA da RME-BH, que solicitam, oficialmente, o uso do nome social vem diminuindo nos últimos anos. Nos anos letivos de 2012, 2013, 2014 e 2015, o NUGDS/SMED, juntamente com o NEJA/SMED realizou, através dos acompanhantes de EJA, das GERED's, o levantamento das/os estudantes que solicitaram o uso do nome social no espaço e registros internos da escola. Foram registradas as seguintes solicitações: 2012, 12 estudantes; 2013, 05 estudantes; 2014, 02 estudantes e em 2015, nenhuma solicitação de uso do nome social foi entregue ao NEJA/SMED. Só entraram nesse levantamento os/as estudantes que fizeram o requerimento na secretaria da escola. Viviany, Indianara e outras estudantes LGBT's que participaram desta pesquisa não tinham conhecimento desse direito, fruto de uma resolução do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte de 2008.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as solicitações de uso do nome social entre os estudantes que fazem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem aumentando em ritmo acelerado. Em 2014 houve 102 solicitações de uso do nome social e em 2015 esse número passou para 278. Isso sinaliza para o aumento da conscientização e da busca pela efetivação desse direito por parte de travestis e transsexuais no

Brasil.

O desafio do uso do nome social seria só na escola? E no ciclo de amizades? E no ambiente familiar? Indianara nos fala sobre isso:

É chato quando a gente feminina chega em algum lugar e me chamam de Marcos. No começo, quando eu comecei a me transformar as pessoas me chamavam pelo meu nome e eu pedia para parar. Mas hoje em dia acostumaram. Só as pessoas lá de casa que não aceitam me chamar de Indianara. No começo, quando eu me assumi foi bem complicado, eu brigava muito com eles, mas hoje em dia não falo mais nada (Depoimento de Indianara, em 09/06/2015).

O único local em que Indianara não conseguiu que a chamassem pelo nome social foi no ambiente familiar. Percebe-se, portanto, a existência de um clima de tensão familiar em virtude de sua nova identidade de gênero. No entanto, pode-se dizer que a família dela ainda é acolhedora, pois, pelos relatos que comumente se ouve, é comum as famílias expulsarem os/as adolescentes de casa assim que eles/as assumem sua homossexualidade ou sua identidade de gênero. Esses conflitos tornam-se ainda mais sofridos para os/as adolescentes quando a família é de baixa renda, porque aí, muitas vezes, eles/as, simplesmente, não têm para onde ir e são “forçados/as” a se prostituírem na luta pela sobrevivência. E essa vulnerabilidade gerada pela baixa renda é uma das características constituintes dos sujeitos da modalidade EJA.

Sabe-se que a resolução 002/2008 do CME-BH garante o uso do nome social nas escolas municipais. Diante disso, não seria importante abordar essa temática em momentos que envolvem a presença de todo o coletivo de profissionais da escola? O funcionário que trabalha na portaria, que é quem acolhe os/as estudantes no primeiro instante da chegada à escola, portanto, uma função estratégica do ponto de vista do bom acolhimento, poderia ficar de fora nesse momento de formação? O que se propõe aqui são ações pedagógicas na perspectiva do direito, mas abordadas de forma dialógica, como defende Freire (2011 e 2014),

com sujeitos envolvidos, visando a desnaturalizar uma “verdade” geradora de sofrimentos para estudantes travestis e transexuais na EJA. Acreditamos que essa via dialógica é a estratégia mais adequada para tornar o clima escolar mais leve na EJA e, portanto, cada vez menos gerador de exclusão escolar em razão de preconceitos.

Cientes de que a temática da diversidade sexual na perspectiva anti-homofóbica é um tabu na sociedade e na escola, essa questão do uso do nome social, por ser uma iniciativa de natureza positiva, não seria uma temática estratégica para iniciar a problematização em momentos de formação docente, com os/as próprios/as educandos/as e com os/as demais profissionais da escola? Num momento de formação como esse, não seria importante já deixar uma questão para as pessoas refletirem: “Como será o cotidiano de um/a estudante, vindo de família de renda muito baixa e, portanto, com uma vulnerabilidade social intrínseca, que deixa a escola por não suportar as piadinhas, brincadeiras e pequenas agressões físicas por motivo de orientação sexual, ocorridas dentro de sala de aula, nos corredores, escadas, pátios, cantina e banheiro e vai prosseguir na vida sem a escola, em uma sociedade em que o “mercado” de trabalho só usa palavras-chaves como “nível de escolaridade” e “qualificação profissional”? Acreditamos que

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior da sociedade do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e prática associadas a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica (JUNQUEIRA, 2009, p. 36).

5.5.1 – O nome social no Quadrilátero do Bairro Santa Branca

Uma verificação interessante, observada na turma de EJA-Externa da EMJLS foi que, além das travestis, as mulheres também exigiram ser chamadas pelo nome social. Naquele momento, a RME-BH ensaiava os primeiros registros de práticas inclusivas relativas ao registro do nome social nos registros internos das escolas, essa experiência demandou

uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto. Todos os nomes das “meninas” no diário da turma eram “sociais”.

No caso das mulheres, o nome não era só o nome, era outra pessoa em alguns casos, outra personalidade. Uma delas, a Rayane, no início, fazia questão de dizer que ali, na região do trabalho, ela era a Emily. Mas foi interessante que na medida em que o tempo foi passando, não só ela, mas as outras também começaram a querer ser chamadas pelos nomes civis. Porque aí eu acho que houve, tanto de mim para com elas e delas para comigo e com elas mesmas, uma aproximação, uma confiança, uma amizade, digamos assim. As travestis não fizeram tal solicitação. A Samantha, que era Kléber no registro civil, jamais queria ser chamada de Kléber. Era sempre Samantha (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/2015).

Notava-se que, para as travestis, o nome social era algo constitutivo de suas identidades de gênero, um nome com o qual elas se identificavam para além daquela condição de trabalho. No caso das mulheres, o nome social era como se fosse um “nome de guerra”, de trabalho. Para travestis e mulheres, o nome social, possibilitava performances as quais a identidade e o nome civil comprimiam. Para as primeiras, significava a busca ou a luta por uma nova identidade social. Para as últimas, uma identificação provisória, uma máscara que possibilitava ou “autorizava” a realização de determinados trabalhos e depois, poder voltar à vida social já estabelecida fora dali.

Aí, eu fui compreendendo que o “nome de guerra” para as mulheres funcionava, psicologicamente, como uma blindagem. Nessa lógica, seria uma espécie de “outra pessoa” que, na condição de trabalho, poderia realizar serviços sexuais, sem restrições. Relatavam já terem atendido casais ou dois homens. Mesmo se identificando como heterossexuais, atendiam mulheres lésbicas, sadomazoquistas e grupos (com as regras combinadas antecipadamente) e até acompanhado homens solteiros em casas de *swing*. Ou seja, a outra personagem, a atriz pode tudo ou quase tudo, no trabalho (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/2015).

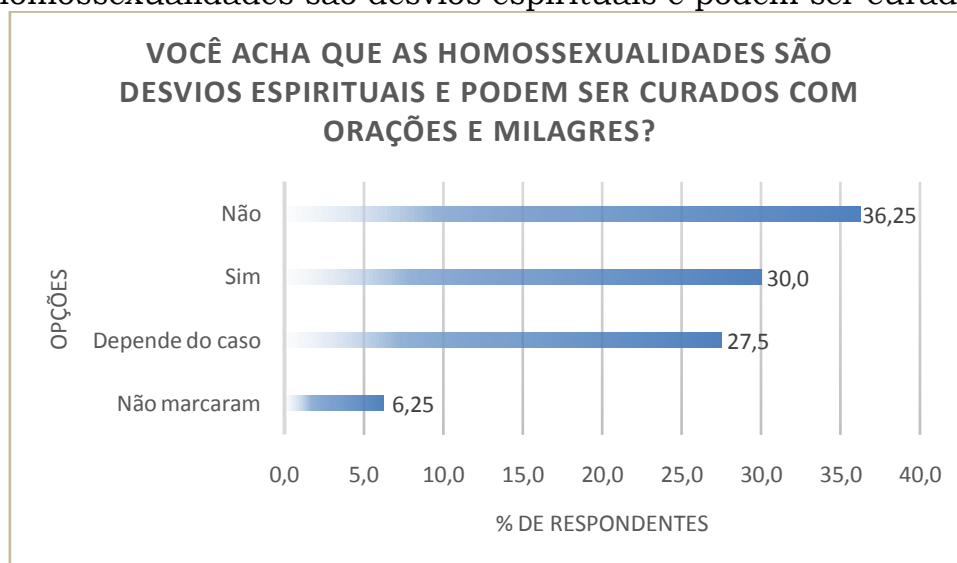
A despeito do uso do nome social, importante destacar que, através dos depoimentos coletados, percebemos que, de modo geral, não havia, entre elas, travestis ou mulheres, julgamentos sobre essas negociações. A não ser que fosse algo que ferisse a dignidade delas. Além disso, lidavam com o sexo como um trabalho como qualquer outro. Assim, como em todos os tipos de trabalhos existem alguns limites, elas

colocavam as condições específicas dos que realizavam. O uso do nome social pelas mulheres não foi considerado pela secretaria da EMJLS e por isso não apareceram nos levantamentos realizados pela GERED-P.

5.6 – A influência da religião

Sabemos que as religiões de matriz cristã rejeitam, com bastante intensidade, as sexualidades periféricas, portanto essa rejeição também está presente na EJA da EMLBR. Frente à pergunta “Você acha que as homossexualidades são desvios espirituais e podem ser curados com orações e milagres?”, 36,25% dos/as estudantes pesquisados/as responderam que “Não”. No entanto, quando somamos as categorias de respostas “Sim” e “Depende do caso” temos 57,5%. Temos ainda 6,25% que ignoraram a pergunta que estamos analisando.

GRÁFICO 31: Dados sobre a percepção do discurso de que as homossexualidades são desvios espirituais e podem ser curados



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

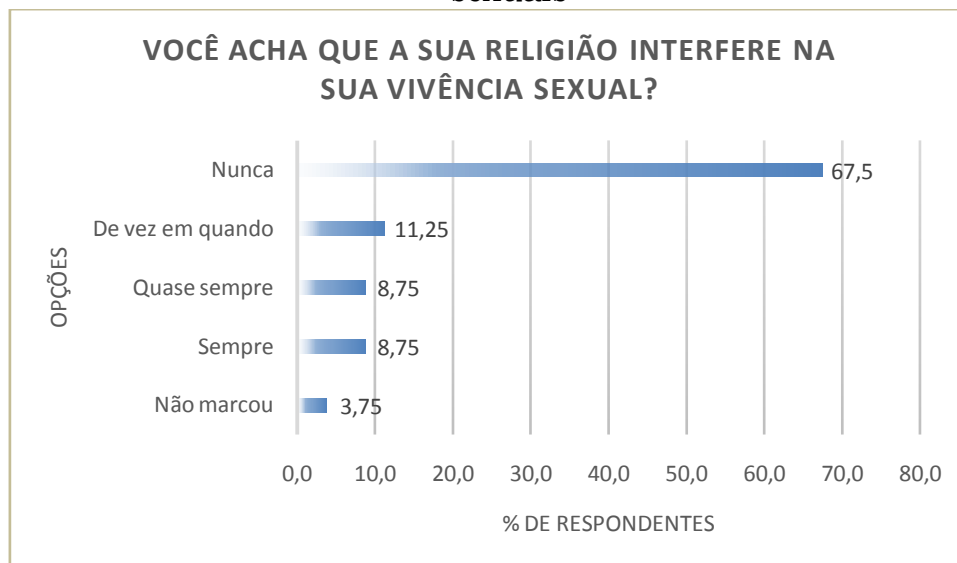
Pensando nos dados do gráfico acima, podemos dizer que essa concepção de que as homossexualidades podem ser curadas por orações e milagres nasceu do encontro de algumas religiões de matriz cristã com a medicina. Até a retirada das homossexualidades da CID da

OMS em 1990, elas eram consideradas doenças. Algumas religiões partem da seguinte premissa: se é uma doença, então pode ser objeto de cura espiritual. Como esse discurso durou mais de 100 anos, era previsível que ele não desaparecesse tão facilmente.

Para Rubin (1989) não é possível fazer um debate sério sobre sexo e sexualidade sem realizar uma crítica enfática à influência religiosa dogmática na história da humanidade. Dessa maneira, interessou-nos o aspecto religioso nas propostas de EJA pesquisadas, verificar em que medida estão conjugadas as questões religiosas e diversidade sexual. Sabemos que a tensão se instala no território quando se envolvem temáticas opostas, estratégia do silêncio costuma ser, então, a mais utilizada. Por estarmos em uma sociedade democrática, de sujeitos de direitos, defendemos que mostrar o intenso sofrimento das pessoas LGBT's, que também são sujeitos de direito, é uma estratégia adequada. Tudo isso de forma dialógica, com a participação dos sujeitos envolvidos no mesmo território de convivência. O fato de o território escolar, assim como o de outras instituições, ser marcado por intensas relações de poder, não há como se justificar a postura silenciosa, que, embora pareça neutra, do ponto de vista político, é um procedimento do dispositivo de poder que contribui para a evasão escolar das pessoas LGBT's.

Segundo os/as estudantes pesquisados/as, a influência da religião em suas vivências sexuais é relativamente pequena. Diante da pergunta "Você acha que a sua religião interfere na sua vivência sexual?", 67,5% responderam "Nunca". No entanto, quando somamos os/as que responderam "Sempre", "Quase sempre" e "De vez em quando" temos um total de 28,75%. Também temos 3,75% que não marcaram nenhuma alternativa no questionário.

GRÁFICO 32: Dados sobre a interferência da religião em suas vivências sexuais



Fonte: Dados do questionário da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” – 2015.

Observando os dados do gráfico, um aspecto nos chamou a atenção, em específico: 67,5% dos/as estudantes que responderam ao questionário na EMLBR afirmaram que sua religião não interfere na própria vivência sexual. Aqui cabem duas considerações: uma vez que 48,75% são evangélicos/as, 21,25% são católicos/as, 8,75% são cristãos/ãs ou tem Deus como religião; sabemos que essas religiões interferem de alguma forma na vivência sexual das pessoas, podemos sugerir que as pessoas se equivocaram ao responderem a questão. Outra consideração é que a interpretação que se tem é que tais religiões não influenciam somente a vivência sexual do próprio sujeito, mas que influenciam, sobretudo, a forma como o outro vivencia a sua sexualidade. O motivo de preocupação de se combater a homofobia na EJA se deve, essencialmente, a este último aspecto: a preocupação em monitorar a vivência sexual do outro. Isso se deve talvez ao receio de a sexualidade do outro vir a interferir na própria sexualidade.

5.6.1 – A forma como o discurso “Deus criou o homem e a mulher” chega aos/às jovens da EJA

A professora Luma identifica em seu trabalho com os/as adolescentes da EJA da EMLBR pouco envolvimento deles com a religião.

Entre os adolescentes a religião não aparecia; já apareceu na fala, no sentido de que Deus criou o homem e a mulher, mas você vê que é repetição de alguma outra fala, não é porque eles seguem, são fervorosos ou acreditam (Depoimento da professora Luma, em 15/05/2015).

Sobre a fala da professora Luma, julgamos importante fazer duas considerações. A primeira é que nos sinaliza que os/as jovens estão adotando discursos religiosos estereotipados, altamente sexistas, e sem analisá-los antes de interiorizá-los: “Deus criou o homem e a mulher”. Qual a leitura que geralmente se faz do discurso “Deus criou o homem e a mulher”? Esse é um discurso equivocado de que a pessoa que não se encaixa no modelo heterossexual bíblico não merece o respeito da sociedade, portanto esse sujeito não heterossexual não merece ter acesso a seus direitos, inclusive à escolarização⁷⁸. Aqui acontece algo semelhante à crítica que se faz à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1949 a qual refere-se aos direitos numa perspectiva do homem, heterossexual, branco, e, tendo em vista que estamos numa sociedade democrática em que todos/as são sujeitos de direitos, como fica quem não se encaixa em tal modelo?

Foucault (2014c) defende em sua concepção de moral inspirada nos gregos da antiguidade clássica que ela deve ser construída a partir da reflexão da pessoa sobre aspectos diversos (experiência de vida, leis existentes, religiões etc.). Um ponto que esse autor deixa nas entrelinhas é que uma moral individual não pode ir contra a efetivação

⁷⁸ Esse discurso, se não for combatido adequadamente, abre espaço para o surgimento da noção de “alheamento” proposta por Costa (1997), em que o sujeito LGBT’s é visto de forma tão desqualificada que o agressor não vê suas próprias atitudes como um erro moral. O “alheamento” é um dos estágios mais perversos da violência homofóbica. Quando a homofobia atinge esse estágio, o estudante já está em vias de abandonar a escola.

dos direitos humanos subjetivos, que a moral não pode ir contra a vida digna de qualquer ser humano. Esse autor também salienta o papel central do sujeito nesse processo de construção de sua própria moral, que é um processo de autorreflexão. Autores como Miranda (2008) veem essa “própria moral” como a subjetividade que produz o sujeito.

A segunda consideração é que vários discursos religiosos que são prejudiciais às minorias aparecem de forma muito evidente nos questionários que foram aplicados aos/as estudantes da EJA da EMLBR. De acordo com a professora Luma, a maioria dos/as adolescentes não se envolvem de corpo e alma com a religião, mas absorvem de forma automática ideias religiosas que ferem o direito de minorias. Apontamos a questão religiosa enquanto uma temática que precisa ganhar relevância nas ações e propostas de formação dos/as docentes e, também, dos/as demais profissionais da escola, com vistas à criação de uma sociedade menos sexista, portanto com fronteiras sexuais menos opressoras. Uma vez que os/as adolescentes estão pouco interessados/as em seguir, com fervor, uma determinada religião, não seria adequado problematizar a questão de eles adotarem, sem questionamentos, um discurso religioso que gera exclusão social e promove uma sociedade sexista a qual prejudica muitos/as, inclusive a eles/elas próprios/as? Defendemos o direito do sujeito de ele ter e seguir uma religião. O que não podemos aceitar é que o exercício da religiosidade sirva para a manutenção ou aumento da homofobia.

5.6.2 – A Religião e o casamento homoafetivo

Durante a etapa do pré-teste do questionário, uma das respostas obtidas para a questão: “*qual é a sua opinião sobre o casamento homoafetivo?*” chamou nossa atenção. A resposta do colaborador pareceu-nos, à primeira vista, ter uma natureza homofóbica, quando afirmou que a união civil era suficiente e que o casamento era algo desnecessário.

Casamento é na igreja. União tipo civil é justo. Casamento (cerimônia) eu acho desnecessário. O importante é garantir direitos como pensão, direito a usar o plano de saúde... etc (Resposta de um colaborador na etapa pré-teste do questionário).

Ao verificar no pré-teste qual era a religião do voluntário que havia dado a resposta, constatamos que ele era espírita. Foi aí que descobrimos que algumas ramificações religiosas de matriz espírita adotam apenas a união civil. Não realizam, portanto, ato religioso para instituir o casamento. Com base em tais informações, concluímos que a referida resposta ao pré-teste pode estar desprovida de homofobia, conclusão que só foi possível em virtude da disponibilidade da informação sobre a religião de quem emitiu a resposta.

Assim, percebemos que essa questão do casamento homoafetivo não é algo que adquire relevância homogênea entre as pessoas e as religiões. No entanto, se o casamento homoafetivo é algo que faz parte do desejo do sujeito, da sua subjetividade, do seu conjunto de crenças e expectativas como integrante de uma coletividade, na perspectiva desta tese, o sujeito tem o direito de exercer sua crença como prevê a Constituição Federal de 1988.

Vale ressaltar que essa ideia do casamento (cerimônia religiosa) é algo muito forte na matriz cristã. Nesse sentido, é importante fazer a diferenciação entre união civil e casamento: a união civil diz respeito aos direitos civis, está prevista constitucionalmente e assegura aos casais homossexuais os mesmos direitos concedidos aos heterossexuais como herança, pensão por morte etc. Já o casamento consiste em um ritual, de cunho religioso sem implicação direta em possíveis ganhos ou perdas de direitos civis, é, assim, uma questão de natureza simbólica.

5.6.3 – O diálogo deixa a questão religiosa mais leve entre os/as idosos/as da EJA e promove a interação entre gerações

Paulo Freire (2011) defende que a educação humaniza as pessoas e que o diálogo é estratégia central nesse processo. Tal afirmação nos leva a perguntar se o projeto sexualidade da EMLBR promoveu, através da estratégia do diálogo, mudanças de atitudes nas estudantes idosas, em relação ao acolhimento aos/às adolescentes homossexuais assumidos/as, tanto na escola quanto nas igrejas em que são fiéis? Esse argumento de que o diálogo no espaço escolar pode tornar a prática religiosa mais leve, que pode promover a interação entre as gerações, apesar das diferenças entre as pessoas, pôde ser verificado na EMLBR, através do depoimento da diretora Anyky:

No início, nos anos anteriores, era pecado, a doninha falava que Deus não ia perdoar, que era feio, imoral, nós ouvíamos esse discurso o tempo todo. Mas depois, nós fomos trabalhando com isso, por isso que eu falo que a responsabilidade é desse projeto sexualidade, que é sólido, que nós conseguimos ter um diálogo bacana e por isso foi mudando. Hoje não, hoje elas dizem que eles devem fazer o bem, que não devem deixar de ir à igreja com o namorado porque Deus quer as coisas certas. É uma confusão na cabeça delas, que não conseguem acertar isso. Elas aceitam o menino, não sabem como justificar isso para o pastor ou a pastora na igreja, e aconselham os meninos a conversarem com os pastores. A sensação que dá é que se a pastora falar que está tudo bem, ficará tudo bem. Elas não podem julgar e se a pastora falar que está tudo bem, pode frequentar a igreja. Mas elas querem levar os meninos o tempo todo para a igreja. Eu lembro que o “M” dizia que recebia tanto convite para ir a igreja. E eu perguntei se ele ia, ele disse que sim. Que chegava abraçando elas, que elas o apresentavam como colega de classe dizendo que ele as ajudava muito. Perguntei se ele “dava pinta”, ele disse que sim, que era ele mesmo. E eu ficava imaginando como seria em um culto a doninha apresentando ele. Aqui é mais tranquilo. Eu tenho um ou outro, por exemplo, o W. que é extremamente homofóbico. Ele fala bem sério que não quer saber disso. Você vê o tempo todo ele falando que cada um deve ficar na sua, eles para lá e ele em outro canto. Ele é bem evangélico, já com mais idade (Depoimento da diretora Anyky, em 22/06/2015).

Sabemos que “dar conta” da diversidade geracional na sala de aula de EJA é algo desafiador e marcado por tensões nas relações. É comum, na EJA, o discurso de que os/as mais jovens estão expulsando os/as

adultos/as e os/as idosos/as da escola. Na citação acima, vimos que o Projeto Sexualidade da EMLBR, além de dar conta de provocar mudanças nas relações entre idosos/as e adolescentes, possibilitou a intersecção de temas relacionados com religião e diversidade sexual. Consideramos que a EMLBR enfrentou um grande desafio que envolve três dimensões carentes de reconhecimento em propostas de EJA: religião, sexualidades periféricas e diversidade geracional.

O exemplo presente na fala da diretora Anyky da EMLBR de que, inicialmente, havia uma tensão entre os aspectos etário, religioso e sexualidades periféricas e, que, após as ações do referido projeto, essa tensão é substituída pela leveza, leva-nos a acreditar que as possibilidades pedagógicas humanizadoras realmente existem e precisam ser incorporadas ao cotidiano da EJA. Aqui também não podemos nos esquecer do comprometimento da diretora com a busca do reconhecimento dos sujeitos discentes da EJA. Assim, para combater a homofobia no território escolar, precisamos investir em outras pedagogias da sexualidade.

A introdução de diretrizes respeitadas à diversidade sexual na atividade administrativa, por sua vez, pode agir no sentido da promoção de mudanças institucionais e na superação de preconceitos e discriminações historicamente consolidados, mobilizando organizações tradicionalmente associadas ao controle e à repressão de minorias. Este esforço pode ser ilustrado pela adoção de parâmetros curriculares e de cursos de formação do magistério atentos e respeitosos às diversas expressões da sexualidade no ambiente escolar (RIOS, 2009, p. 78).

O diálogo é uma das capacidades e habilidades mais importantes no processo de humanização. O ser humano se constitui por meio do diálogo, ele se forma por meio do diálogo. A experiência da EMLBR considerou o diálogo como uma estratégia central de aprendizagem e de transformação na vida das pessoas e percebeu que os/as estudantes da EJA podem reconfigurar sua maneira de ver os preconceitos e discriminações a partir de problematizações no ambiente escolar que

os/as levem a autoconstruir novos olhares sobre as diferenças que os distanciavam de outros sujeitos.

5.6.4 – A Igreja Cristã Contemporânea

Conforme já dissemos anteriormente, participamos de diversas atividades na cidade para buscar uma aproximação maior com as especificidades das discussões, lutas, vivências, formas e locais de socialização da população pertencente aos segmentos LGBT's. Durante uma aula da disciplina Paulo Freire, no PPGE/FaE/UFMG, no mês de setembro de 2014, um dos estudantes, ao fazer sua intervenção sobre o que pensava sobre as hierarquias sociais falou da sua vivência religiosa em uma igreja inclusiva, apontando que, até mesmo naquela comunidade, percebia que algumas pessoas, mesmo sendo homossexuais, tratavam travestis e transexuais como inferiores. Nas hierarquias sociais propostas por Rubin (1989), as travestis e transexuais ocupam a terceira posição, pois em primeiro lugar vêm os/as heterossexuais e em segundo, os/as homossexuais. Essa autora argumenta que, para fazer uma análise contundente sobre sexo e sexualidade, é imprescindível questionar profundamente as hierarquias sociais estabelecidas e fundamentadas no preconceito.

A expressão “igreja inclusiva” despertou nossa atenção, pois, apesar de já termos ouvido falar da existência da mesma, ainda não havíamos nos deparado com alguém que conhecesse ou participasse dela. Posteriormente, aproximamo-nos do referido estudante que nos deu algumas informações sobre:

trata-se de uma comunidade cristã evangélica que acolhe a diversidade, inclusive a sexual. Além dos cultos, como toda comunidade religiosa, possui trabalhos pastorais, estudos bíblicos e evangelização em diversos pontos da cidade, inclusive nos “points” LGBT's (Estudante da disciplina Paulo Freire, em 09/09/2014).

Observando o depoimento acima, percebemos a política de identidade utilizada pelos “novos movimentos sociais” a partir da década de 1960 é

uma estratégia também utilizada na primeira década do século XXI no Brasil. Nesse ponto, torna-se relevante a definição da concepção de política de identidade:

Esses “novos movimentos sociais” emergiram no Ocidente nos anos 60 e, especialmente, após 1968, com a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis. Eles desafiaram o *establishment* e suas hierarquias burocráticas, questionando principalmente as políticas “revisionistas” e “estalinistas” do bloco soviético e as limitações da política liberal ocidental. As lealdades políticas tradicionais, baseadas na classe social, foram questionadas por movimentos que atravessam as divisões de classe e se dirigiam às identidades particulares de seus sustentadores. Por exemplo, o feminismo se dirigia especificamente às mulheres, o movimento dos direitos civis dos negros às pessoas negras e a política sexual às pessoas lésbicas e gays. A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas pertencentes a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante na mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica (WOODWARD, 2014, p. 34-35).

No entanto, comparando o depoimento do estudante da disciplina Paulo Freire com a citação acima, percebemos certa particularidade na política de identidade da primeira década do século XXI. Enquanto a política de identidade da década de 1960 (que continua importante até os dias atuais) considera apenas um elemento das minorias, a política de identidade dos tempos atuais faz a junção desses elementos. A Igreja Contemporânea faz junção de, pelo menos, dois elementos identitários: religião e sexualidades periféricas.

Afinal, quando as políticas de identidade perderão a relevância? Quando deixar de existir subcidadãos. Enquanto isso não acontece, essa concepção terá sua importância fundamental, mesmo passando por modificações. Foucault (2014b) chama cada geração para assumir a sua responsabilidade na luta por um mundo sem segregação social de qualquer tipo. “É preciso aceitar o indefinido da luta... O que não quer dizer que ela não acabará um dia” (FOUCAULT, 2014b, p. 256).

Além da busca por elementos que contribuíssem com o inventário das manifestações sociais voltadas à promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual na cidade, pensávamos que talvez fosse possível encontrar entre os membros daquela comunidade, alguém que fosse estudante da EJA, da RME-BH. Conversamos sobre a possibilidade de visitarmos a comunidade tendo-o como “mediador” e assim, realizamos três imersões: duas ao culto e uma ao círculo bíblico.

FIGURA 06: *Folder* da Igreja Cristã Contemporânea de Belo Horizonte

The image shows a yellow and black flyer for the Igreja Cristã Contemporânea. At the top left is a simple black smiley face. To its right, the text reads "Sorria! Jesus te aceita." Below this, a black bar contains the quote "Porque para com Deus, não há aceção de pessoas" (Rm. 2:11). The main body of the flyer is yellow and contains the text: "Na Igreja Contemporânea todos são bem-vindos, independente da sua orientação sexual, cor, raça... Somos uma igreja de mães, pais, irmãos, filhos e amigos. Para nós todas as pessoas têm um grande valor para Deus. Nosso objetivo é levar o amor de Deus a todos, sem preconceitos." Below this is a black bar with the heading "NOSSAS IGREJAS". Underneath, there are two columns of text: the left column lists locations in RJ (Madureira, Lapa, Duque de Caxias, Campo Grande, Nova Iguaçu) and Niterói, and the right column lists Belo Horizonte - MG with contact information and a description of the location. A black bar below that says "Em Breve ABC - SP e Bahia". At the bottom, there is a logo of a sun with rays, followed by the church's name "Igreja Cristã Contemporânea", the slogan "Sem preconceitos", and the website "www.igrejacontemporanea.com.br".

Fonte: Acervo da pesquisa “As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT’s na EJA da RME-BH” - 2015.

A igreja inclusiva mencionada era a *Igreja Cristã Contemporânea*. Fundada em 10/09/2006, num encontro que reuniu menos de 20

peças no terceiro andar de um sobrado na Lapa, na cidade do Rio de Janeiro, pelo pastor Marcos Gladstone, apresenta-se enquanto resposta a tantos séculos de exclusão pela orientação sexual e identidade de gênero, para *atuar na contramão de um cenário opressor e um sistema religioso muitas vezes intolerante e alheio às necessidades das minorias, sempre acolhidas pelo Senhor Jesus*⁷⁹.

Segundo as informações do *site* da referida igreja, o pastor Marcos Gladstone (advogado, com MBA em Direito do Consumidor pela Fundação Getúlio Vargas – RJ e pós-graduação *lato sensu* em Teologia pela Universidade Metodista Bennett - RJ) é evangélico desde os 14 anos de idade, e cresceu, como a maior parte dos membros do ministério da Igreja Cristã Contemporânea, vivendo o dilema: era homossexual e a única resposta dada pelas igrejas, às quais frequentava, era que isso é condenado pela Bíblia. Aos 17 anos, preparando-se para se tornar pastor, buscava a “cura” e a “libertação” de sua orientação sexual. Já era noivo de uma moça, havia quatro anos, quando teve uma aproximação, na cidade de San Francisco, Califórnia, Estados Unidos, com a dita “teologia inclusiva” em que a homoafetividade não era condenada por Deus.

Chegou a ser consagrado pastor interino do ministério inclusivo norteamericano (Metropolitan Community Churches) e, na primeira tentativa de divulgação, no ano 2003, realizou um culto, a céu aberto, nas areias da praia de Ipanema, com três pessoas. Após a tentativa frustrada, o pastor Marcos Gladstone foi morar nos EUA e por lá aprofundou seus conhecimentos sobre a *teologia inclusiva* e visitou grande quantidade de igrejas com esse direcionamento naquele país. Em 2004, ele retorna ao Brasil e consegue abrir o primeiro templo da Metropolitan Community Churches, porém a congregação dura menos de um ano; em 2005, o

⁷⁹ Fonte: Disponível em: < <http://www.igrejacontemporanea.com.br/site/quem-somos/historia.html>>. Acesso em: 21 mai. 2014.

pastor Gladstone estava oficialmente desligado do ministério norte-americano.

FIGURA 07: Pastores Marcos Gladstone e Fabio Inácio em programa de televisão



Fonte: Programa Superpop da Rede TV. Disponível em: <<http://www.igrejacontemporanea.com.br/site/quem-somos/historia.html>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

Em 2008, o pastor Marcos Gladstone se casa com Fábio Inácio, o qual outrora havia sido pastor da Igreja Universal do Reino de Deus e que de lá se afastara também em função da sua homossexualidade. Assim, a Igreja Cristã Contemporânea passa a ser liderada pelo casal de pastores, que passa a divulgar “o amor de Deus a todos, sem preconceitos” em *outdoors*, *folders*, jornais e revistas. Registra-se também a participação dos referidos pastores em debates ocorridos em programas de rádio e televisão, em que temáticas relativas à homofobia, religião, direitos humanos e sociais das pessoas LGBT’s estavam em pauta, tendo como debatedores parlamentares cristãos, na maioria das vezes, deputados das bancadas evangélica e carismática.

Atualmente, a Igreja Contemporânea possui, além da matriz, no bairro de Madureira, cinco templos no estado do Rio de Janeiro (Campo Grande, Niterói, Duque de Caxias, Nova Iguaçu e Lapa), dois em São

Paulo (Tatuapé e Santo André) e dois em Minas Gerais (Belo Horizonte e Contagem).

5.6.5 – A perspectiva universalista e o surgimento da Igreja Contemporânea Cristã

A perspectiva universalista é aquela praticada por diversas instituições (inclusive as democráticas) que têm em seu discurso o argumento central de que atende a todos/as, mas apresenta profundas dificuldades em reconhecer a diferença e de reconhecer os sujeitos.

As religiões cristãs, católica e evangélicas, possuem uma concepção universalista. Isso significa que o objetivo dessas religiões é alcançar todas as pessoas, sem distinção, mas, no discurso delas está subentendido que essa pessoa precisa ser ou se tornar heterossexual. Vale salientar que tal perspectiva universalista não está presente somente nas religiões, ela também está presente em outros espaços da sociedade, como por exemplo, nas políticas públicas. Tradicionalmente, as políticas públicas defendem que os direitos são para todos/as, desde que a pessoa consiga seguir as normas e condicionalidades exigidas; se a pessoa não consegue acessar ao direito, o papel da política pública foi feito. A questão central na perspectiva universalista, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1949 e também muito presente na sociedade desde então, é a dificuldade de reconhecer a diferença, atribuindo à pessoa “diferente” o ônus por não ter conseguido acessar ao direito. Essa lógica de atribuir ao sujeito a responsabilidade por sua característica que o difere da maioria é mencionada por Johnson (2010) como uma visão muito comum até o início dos anos 1980.

Assim, a frase bíblica “Deus fez o homem e a mulher” passa a ser um lema do entrave quanto à inserção das pessoas não heterossexuais nas religiões católica e evangélicas. As pessoas que não se encaixam no

modelo sexual adotado não se sentem representadas em tais religiões, sentem-se isoladas, discriminadas, segregadas. Aí surgem dois caminhos: continuar pressionando tais religiões por mudanças, ou seja, para reconhecer as especificidades das minorias sexuais ou criar novas religiões com perspectivas que não sejam universalistas, que consigam reconhecer tais diferenças.

O surgimento da Igreja Cristã Contemporânea insere-se nesse segundo caminho. Esse surgimento é resultado de um movimento histórico começado na Revolução Francesa de 1789, passando pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1949 e, por fim, a mudança de paradigma ocorrida na década de 1960, quando as minorias excluídas socialmente começam a questionar com muita intensidade o discurso universalista que, por sua natureza dogmática, apresenta dificuldade de reconhecer as diferenças naqueles sujeitos que as possuem. A própria história/trajetória de um dos fundadores da Igreja Cristã Contemporânea demonstra que houve tentativas de fazer mudanças dentro da religião em que atuava, mas que ele não conseguiu obter resultados positivos. O surgimento dessa igreja é a tradução da emergência de uma nova concepção em que os direitos precisam ser efetivados também para as pessoas que não se encaixam nos padrões normalizantes que foram construídos socialmente, mas que não conseguem reconhecer as minorias e, em particular, as minorias sexuais. Cabe, nesse ponto, socializar a concepção de sujeito presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o “humano” teve como referência o sujeito tido como universal, ou seja, o sujeito homem, masculino, branco, adulto, heterossexual, de classe média, cristão, ocidental. Nos últimos cinquenta anos, a crítica contundente dos movimentos sociais (femininos, movimentos de negros e negras e de comunidades LGBTTT) mostrou o evidente anacronismo político e histórico dessa Declaração tanto sob o aspecto do sujeito-objeto de sua atenção, quanto pela sua incapacidade em interferir nos mecanismos de desigualdade social. Tal análise foi flagrante principalmente nos países que excluíram dos benefícios de sua “lei”, o contingente de pessoas que hoje constitui os grupos de identidades subordinadas que reclamam por visibilidade e

direitos civis, políticos, jurídicos, sociais (FURLANI, 2009, p. 298).

Na citação acima, a autora nos fala de um sujeito idealizado e, portanto, de uma concepção de sujeito que exclui as minorias, ou seja, as pessoas que não se encaixam nos padrões normalizadores criados por meio de uma prática discursiva e seus dispositivos de poder. Outro ponto a ressaltar é que essa é uma concepção formulada pela ONU, portanto, oficial sendo exemplo para muitos países a partir de 1949 (pós Segunda Guerra Mundial).

Ainda devemos atentar para dois pontos da referida citação: o sujeito é heterossexual e cristão. O surgimento da Igreja contemporânea faz parte de uma concepção que busca contestar esse modelo idealizado de sujeito preconizado em 1949.

5.6.6 – A questão religiosa na EMJLS/EJA-Externa do Quadrilátero do Bairro Santa Branca

Apesar de haver a participação de várias denominações religiosas “circulando” na região do Quadrilátero: várias igrejas evangélicas, serviços sociais ligados a ordens espíritas e à Pastoral de Rua da Igreja Católica, que inclusive era parceira na ação de EJA, segundo o professor Leonardo Peçanha a questão da religião não aparecia no cotidiano da turma.

A religião... Pensei nisso só aqui agora. Era uma coisa muito diferente dos outros espaços em que eu trabalhei. Nos outros muitos espaços, além dos/as estudantes, eu mesmo cheguei a levar a bíblia e fazer alguma leitura. Com elas foram leituras mais literárias mesmo, jornal, outros tipos de leitura. Essa questão da religião, praticamente, ninguém dizia dela. Não sei se é porque não tinham religião. Não aparecia (Depoimento de Leonardo Peçanha, em 01/07/2015).

Vamos tecer duas considerações sobre o depoimento do professor Leonardo: uma, diz respeito à sua prática pedagógica que é norteadada pelo reconhecimento das especificidades do sujeito. A segunda, derivada

da primeira, pode ser sintetizada na seguinte pergunta: diante da informação de que a questão religiosa não surgiu na turma, ao contrário de outras turmas pelas quais o professor Leonardo havia passado, qual a explicação desse silêncio, a respeito da religião, por parte das estudantes da EJA, profissionais do sexo? Supomos que tal explicação encontra-se no preconceito. A prostituição é uma atividade econômica totalmente repudiada pelas religiões de matriz cristã, ao longo dos últimos séculos, principalmente. A suposição é a de que essas profissionais do sexo não se sentem representadas por essas religiões ou, talvez, estariam cansadas do discurso dogmático e de condenação à prostituição e às sexualidades periféricas. Por efeito, a religião não faz parte do rol de preocupações das estudantes, nas relações sociais estabelecidas na sala de aula.

5.7 – A diversidade etária e geracional

A questão etária e geracional também já perpassou a discussão desta tese a partir dos apontamentos de Bauman (2011). Para esse autor, o conflito entre as diferentes gerações é algo natural e esperado, chega a ser uma fatalidade. Ele argumenta que são muitas as transformações sociais que separam uma geração da outra especialmente num mundo de mudanças cada vez mais rápidas. Mas em que essa visão até certo ponto fatalista/determinista de Bauman (2011), pode contribuir para pensarmos a perspectiva do reconhecimento do sujeito na modalidade EJA? Aqui dois pontos precisam ser considerados. (a) O primeiro ponto é que a questão etária e geracional está estabelecida pelo ordenamento jurídico, que indica a idade de 15 anos ou mais para o Ensino Fundamental. Assim, um adolescente de 15 anos, em situação de defasagem escolar, é público da EJA assim como uma pessoa de 84 anos de idade. (b) O segundo ponto é que numa dada comunidade há grande variedade de pessoas de diversas gerações e, ao mesmo tempo, existe apenas uma escola. Assim, o convívio com a diferença etária e geracional parece tornar-se algo inevitável.

Levando em conta que temos pessoas de diferentes gerações em um mesmo território/escola, o que pode ser feito em prol de uma boa convivência uma vez que todos/as necessitam do processo de escolarização? O que uma proposta político-pedagógica de EJA pode fazer para minimizar os conflitos de natureza etária e geracional? Que atitudes podem ser problematizadas com os/as estudantes no sentido de construir atitudes que possam também minimizar os conflitos geracionais? As convicções de Bauman (2011) sobre a dificuldade de convivência entre as gerações não deveriam ser problematizadas com os/as próprios/as estudantes da EJA? Lembrando Freire (2011 e 2014), pensamos que questões dessa natureza não podem deixar de ser problematizadas com os/as educandos/as da EJA. O próprio processo de os/as estudantes refletirem sobre a questão geracional já seria uma estratégia pedagógica de incentivá-los/as no processo de construção da própria autonomia.

Louro (2014 e 2015) e Giddens (1993) defendem que a construção da identidade é um processo de natureza dinâmica e autorreflexiva. Foucault (2014c) defende um modelo de moral em que o sujeito desempenha um papel central no processo de sua construção/autorreflexão. Miranda (2008) defende que a autorreflexão sobre as situações de tensão as quais o sujeito está submetido e também as situações de tensão com ele mesmo são aspectos primordiais na produção de sua subjetividade/identidade/sujeito. Freire (2011 e 2014) defende a construção de uma autonomia pelo sujeito em que ele é autor no processo e a pedagogia fornece as bases/condições para que isso ocorra. Nesta tese, defendemos que esses/as autores/as contribuem enormemente para a construção de um ambiente de reflexão e autorreflexão no território/escola, o que pode possibilitar a redução dos impactos desestabilizadores da presença de um estudante do segmento LGBT's e possibilitar a efetivação do direito à educação desses, com a garantia de acesso, permanência e sucesso.

5.7.1 – O perigo está na adolescência.

O desafio para o/a adolescente LGBT's permanecer na escola é maior do que para os/as demais, porque

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT's. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “Pedagogia do Insulto” constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes - poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (JUNQUEIRA, 2009, p. 17).

Na citação anterior são elencadas várias situações que perturbam a “paz de espírito” que um/uma estudante precisa ter para desenvolver seu processo de aprendizagem e que têm sua origem na homofobia. É comum o/a pré-adolescente ou adolescente que ainda nem “descobriu” sua orientação sexual ser hostilizado/a por colegas de sala, que já o/a “rotulam” como homossexual. O silêncio em situações como essas corresponderia ao que Junqueira (2009) denomina homofobia passiva.

É geralmente na pré-adolescência ou na adolescência que ocorre o abandono escolar motivado pela homofobia. Essa é, portanto, a fase da vida que, do ponto de vista da permanência na escola, é ainda mais difícil para estudantes LGBT's ou para estudantes que se pareçam fisicamente com algum estereótipo LGBT's. Conforme já discutimos, essa é uma característica da homofobia: o sujeito não precisa ser LGBT's, basta parecer LGBT's. A homofobia é algo destruidor na vida do/a pré-adolescente e do adolescente que seja ou que pareça ser LGBT's:

Embora produza efeitos sobre todo o alunado é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da “normalidade”. É difícil negar que a homofobia na escola exerce um efeito de privação de direitos sobre cada um desses jovens. Por exemplo: afeta-lhes o bem-estar subjetivo, [...] interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao

rendimento escolar, produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; [...] gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da autoestima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

O abandono escolar na fase da adolescência por ele/a não suportar as agressões psicológicas e físicas sofridas na escola por motivação de preconceito e discriminação, torna o retorno do sujeito à escola algo muito complexo. São lembranças, são memórias de natureza muito negativa que passam a rondar os pensamentos do sujeito toda vez que ele se lembra da escola ou quando alguém lhe recorda.

Dados do IBGE apontam uma contundente relação entre valor do salário do trabalhador e número de anos de escolaridade. Assim, o sujeito não retorna à escola, mas a escola está sempre presente na mente dele gerando sofrimentos, principalmente quando depara com a sequência de obstáculos aparentemente intransponíveis ao tentar tocar a vida sem a instrumentalização advinda da escolarização e ainda com uma identidade sexual rejeitada pela sociedade.

Sem escolarização e fazendo parte de uma geração em que tal escolaridade é valorizada, a pessoa fica com dificuldade de construir sua autonomia, ou seja, com dificuldade de fazer escolhas. Nesse contexto, vale ressaltar que, para Freire (2011 e 2014), a educação tem papel primordial no processo de desenvolvimento da autonomia e no processo de humanização da pessoa.

Sobre o período da adolescência é importante pensar e propor ações para minimizar os impactos negativos da relação entre preconceito, discriminação, homofobia e abandono escolar na adolescência. Essa relação apareceu nos depoimentos do professor Leonardo sobre as

histórias de vida das educandas profissionais do sexo da turma externa de EJA da EMJLS no Quadrilátero do Bairro Santa Branca. A formação docente sobre diversidade sexual também precisa considerar e problematizar as especificidades da adolescência. Partindo do pressuposto de que muitos/as adolescentes são oriundos de famílias de baixa renda, as quais enfrentam dificuldades para acompanhar a vida escolar de seus/suas filhos/as e que alguns pais têm dificuldades de orientar, até mesmo, suas próprias vidas, a escola precisa construir estratégias de diálogo direto com esse/a adolescente na perspectiva da construção de sua autonomia.

A diversidade etária e geracional é um dos grandes desafios na elaboração de uma proposta pedagógica de EJA. Esse desafio existe, inclusive, quando elegemos um determinado recorte etário. Essa preocupação faz sentido quando primamos por uma concepção de reconhecimento do sujeito. Assim,

Além da velhice que ganha status de terceira ou melhor idade, a juventude se alonga e se diferencia. Ter 12 anos não é a mesma que ter 17 nem 22 e muito menos 27 anos. As experiências sociais de cada uma dessas idades demonstram que os marcadores que as diferenciam e as limitam são, em linhas gerais, irreduzíveis a uma única juventude. Se até há algum tempo, as mudanças puberais eram suficientes para demarcar a passagem da infância à vida adulta – e ser jovem era uma aprendizagem de socialização intensa já na interface com a adultez – hoje, ser jovem não corresponde mais a uma única gaveta (DAYRELL *et al*, 2011, p. 17).

5.8 – O território

A noção de território pode nos ajudar a fazer uma leitura da instituição escola. Ela está intrinsecamente ligada à ideia de poder e também de saber. Um território é um espaço no qual se possui sobre ele um domínio, não é neutro, possui normas estabelecidas por quem o organiza; para adentrá-lo, a pessoa precisa estar atenta a certas determinações, caso contrário, terá de deixá-lo para que não ocorram desdobramentos negativos/conflituosos.

A noção de território não delimita um espaço pela sua dimensão em si, mas pela força de abrangência em termos de vigilância por quem o comanda, por quem faz sua gestão, oficial ou não. Se na noção de território não há exigência de tamanho, então podemos chamar a instituição escolar de um território, no qual o poder é manifestado por meio de uma infinidade de regras, mas principalmente de inúmeras pequenas e poderosas regras. O maior perigo está nessas pequenas regras, nesses pequenos e micropoderes que fazem toda a diferença, que têm papel determinante e que, muitas vezes, simplesmente passam despercebidas, estão naturalizadas. É preciso desnaturalizá-las, uma vez que tais regras, embora de tamanho micro, podem exercer poderes extremamente danosos à vida de pessoas que não seguem o padrão da heteronormatividade. Como são micros, elas são difíceis de serem identificadas, mensuradas e exigem um olhar qualificado, o qual hoje poucos/as possuem e que é importante que seja estendido a todos/as.

Muitas das regras desse território chamado escola são claras, estão até mesmo escritas em algum regulamento institucional, porém há regras que não estão escritas, mas que estão em funcionamento. Essas últimas podem ser regras que perpassam a sociedade, que envolvem preconceitos, que envolvem graves equívocos, como é o caso de estudantes dentro de uma escola que se sentem com o poder de agredir verbalmente um/a colega que possua uma sexualidade diferente da sua, uma sexualidade que fuja do padrão da heteronormatividade. Onde tem poder tem saber. Essa relação é direta e também é de mão dupla. Por ser um espaço de saber e uma instituição de controle, a escola também é um espaço de poder.

A natureza do território é composta de saber. Quando colegas de uma travesti a forçam a deixar a escola porque foi, por exemplo, ameaçada de morte, eles estão lhe retirando a possibilidade de exercer o direito à escolarização o qual poderia lhe conferir melhores condições, de, inclusive, fazer as pequenas escolhas que um/a cidadão/ã pode fazer.

Quem controla um território tem necessariamente conhecimento sobre o seu valor, isso vale tanto para a escala de um país ou de um município, quanto para a escala micro de uma escola. Todos/as os/as que estão no território escolar, servidores/as públicos/as e estudantes, sabem que aquele ambiente é estratégico, uma vez que ele propicia ao sujeito que o frequenta uma modalidade de saber, ou seja, um saber advindo do processo de escolarização. Tal saber certamente contribuirá para a construção de sua autonomia e a ausência dessa escolarização poderá contribuir para que ele se torne um subcidadão, por isso, a importância de um território escolar livre de homofobia, mas com presença⁸⁰ de pessoas LGBT's.

Na obra *Microfísica do Poder*, Foucault (2014b) lembra que as noções de território e outras tradicionalmente utilizadas na geografia podem dar uma importante contribuição para o estudo das relações entre saber e poder. Como ele mesmo diz, a geografia nasceu junto com a estratégia militar, portanto ela nasceu no mesmo leito do poder, no qual a descoberta do saber presente em cada território é o que fazia os governos permanecerem no poder e até mesmo ampliá-lo. Território, poder, estratégia militar, tudo isso envolve saber e está intrinsecamente interligado. Assim, podemos dizer que a escola é um território marcado pelo poder, pelas estratégias, pelo saber, pelo poder das normas pequenas e sutis que, disfarçadamente, dominam o ambiente escolar o qual nunca foi neutro. Isso exige um novo olhar, um olhar voltado para os direitos humanos, o que ainda está por ser construído em nossa sociedade de forma mais ampla para, definitivamente, findar esse processo de exclusão de certos grupos que fogem ao padrão de comportamento dominante.

⁸⁰ Temos dúvidas se um território escolar que não possui estudantes que assumiram a condição LGBT's está, realmente, livre de homofobia.

A situação de estudantes dos segmentos LGBT's originários/as de famílias vulneráveis socialmente, como é o caso do público atendido pela EJA, é ainda mais complexa. Se a sociedade não proporciona à pessoa as condições para ela adquirir o saber escolarizado, tal pessoa terá ainda mais dificuldades para se inserir no mercado/mundo do trabalho. Trabalhar fazendo programas/prostituição poderá ser até uma opção, mas não uma falta de opção. O/A cidadão/ã não segregado socialmente pode ter um salário, ir ao cinema, ir ao restaurante, pagar passagens de ônibus ou metrô, ou seja, exercer pequenos atos cotidianos os quais lhe dão sentido e significado à vida. Uma observação imprescindível aqui é: o preconceito homofóbico não chega com a mesma intensidade em todos os estudantes LGBT's, seja na escola, seja na sociedade.

No caso das estudantes travestis e transexuais diríamos o que a efetivação do direito delas ao processo de escolarização não será suficiente para que consigam se inserir no mundo do mercado do trabalho em um ofício que não seja a prostituição, pois a forma com que a homofobia chega a elas é em um nível muito mais intenso do que sobre outros homossexuais. Por isso, já ressaltamos nesta tese a importância de os formuladores de políticas públicas pensarem em políticas de “ações afirmativas”, inclusive no campo do direito ao trabalho para pessoas travestis e transexuais. Já destacamos também a necessidade de o direito à educação, incluindo a escolarização, também ser efetivado.

Em visita feita ao NUGDS/SMED-BH, ouvimos relatos sobre situações do cotidiano escolar, envolvendo pessoas do segmento LGBT's. Evocaremos uma situação que ilustra as constatações de Foucault (2014b): uma professora pediu que uma estudante travesti de uma turma de EJA-Externa, passasse a frequentar as aulas com saias mais compridas. Suspeita-se que, em função disso, a educanda deixou de frequentar as aulas. Contaram que já era o quarto ano que essa

estudante começava a estudar e abandonava antes do fim do ano. No início do ano de 2014, a escola providenciou a contagem das horas já cursadas na modalidade EJA por essa estudante visando à certificação da mesma. Ainda, segundo o denunciante, não estavam preocupados com o processo de aprendizagem da moça, mas estavam querendo “livrar-se” dela, dos “constrangimentos” que a presença dela trazia.

A definição do comprimento da saia constitui-se em uma norma utilizada na escola, criada por iniciativa do próprio servidor público sem nenhum embasamento na questão dos direitos humanos. Por menor que seja essa norma, ela implica poder. Por meio dessa norma, a instituição exerceu poder sobre um sujeito que a procurou em busca de um direito, de uma vida digna.

O fato de “estar” no território de uma instituição empondera o sujeito, não só o/a servidor/a público/a, mas também o/a usuário/a do serviço público. Se não houver cautela por parte de ambos, corre-se o risco de se criarem regras baseadas em crenças pessoais, em detrimento do que é previsto no ordenamento jurídico, o que torna o território escolar (ou de qualquer outra instituição de uma sociedade democrática) um ambiente fértil para proliferação da homofobia e, conseqüentemente, para a exclusão das pessoas LGBT’s dos serviços prestados. O simples fato de um território institucional tornar-se hostil é causa de exclusão social, portanto, para ocorrer a exclusão social do sujeito LGBT’s não é necessário que seja dito que o mesmo está proibido de frequentar aquele território. As estratégias da instituição/território para tornar o ambiente hostil à pessoa LGBT’s são parte dos procedimentos do que Foucault (2014a) denominava dispositivos de poder que são implementados via prática discursiva.

Sabemos que o acolhimento é uma questão central na EJA. Por isso a defesa por uma Pedagogia do Acolhimento na EJA. As palavras ditas, ou não ditas, pelo/a professor/a ou qualquer outro/a servidor/a público/a

possuem desdobramentos que podem determinar a permanência do/a estudante no território escolar. Há relatos de que o repúdio institucional em situações de preconceito homofóbico, ocorridas na escola, contra estudantes LGBT's ou aqueles/as que se assemelham ao estereótipo LGBT's, evitaram o afastamento/abandono escolar por iniciativa do/a estudante.

O/A estudante, que na rua apresenta um comportamento dentro dos padrões da urbanidade, dentro da escola pode se sentir no direito de repreender uma colega travesti fundamentado em crenças pessoais e chegar, até mesmo, a ameaçá-la de morte dentro e com desdobramento fora do território escolar. Um exemplo dessa situação foi relatado por integrantes do NUGDS/SMED-BH: uma estudante travesti usou o banheiro feminino e seus colegas de escola manifestaram o desejo intenso de linchá-la assim que o fato ocorreu. O NUGDS/SMED-BH conseguiu fazer uma intervenção dentro da escola, todavia as ameaças continuaram e a travesti não retornou para as aulas na EJA. Essa é mais uma recordação negativa da escola para aquela estudante em sua trajetória de vida, que pode, inclusive, impedi-la de buscar uma escola novamente.

Para Foucault, o poder é uma prática discursiva construída historicamente e não há um modelo de poder que se possa generalizar, pois existem diferentes tipos de território.

[...] Não existe em Foucault uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas dispare, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (MACHADO, 2014, p. 12).

Observando a citação acima, vale acrescentar, numa perspectiva foucaultiana, que o território é o *locus* onde o poder se manifesta. Os tipos de territórios preferidos de Foucault são as instituições que

compõem a sociedade: família, escola, igreja, psiquiatria, hospital, prisão etc. Para ele a instituição é, em sua essência, normalizadora.

CONSIDERAÇÕES

A realização deste estudo sobre a diversidade sexual na EJA nos aproximou das especificidades de um grupo “minoritário” que foi, historicamente, excluído da escola e da sociedade. Apresentou-se como um grande desafio, visto que, até bem pouco tempo, tanto a EJA quanto as temáticas relacionadas à diversidade sexual eram marginais, também na academia.

Ao debruçar sobre os estudos e dados da inclusão escolar de pessoas LGBT's, nos encontramos com sujeitos que se encontram “do outro lado da linha abissal do pensamento moderno”, conforme descreveu Meneses e Santos (2010). Para esses autores, as mulheres, os/as homossexuais, as travestis, os/as transexuais, os/as negros/as, os/as seguidores/as de religiões de matriz africana, os/as evangélicos/as, os/as pobres, os/as moradores/as de vilas e favelas etc. são histórica e ativamente produzidos como invisíveis e inexistentes.

Verificamos que o nível de escolarização dessas pessoas é o menor na sociedade brasileira e isso, normalmente, é usado para infligir a tais “minorias” o lugar da irracionalidade, da ignorância, dos sem-lei, do misticismo, do promíscuo e do monstruoso. As relações de poder que resguardam os que estão “deste lado da linha”, no lugar da racionalidade, do conhecimento, das leis, das crenças, são pouco problematizadas nos estudos sobre os sujeitos da educação (SILVA, 2010).

Na educação, e por que não dizer, na sociedade, quando se identificam aqueles/as que se encontram “do outro lado” da linha, nota-se uma hierarquização, ou seja, as formas de exclusão e discriminação são mais ou menos cruéis, dependendo da “distância” que estes/as estão da “linha”.

Constatamos que as temáticas da diversidade sexual, identidades de gênero e homofobia são complexas e, do ponto de vista teórico, relativamente, jovens, sobretudo em sua articulação com o campo da EJA. Por isso, certamente, algumas das dubiedades e “dificuldades de manejo” com as quais “pelejamos” durante toda a trajetória deste curso de doutorado, ainda permanecem.

Compreendemos que o campo possui muitas “armadilhas” e que, independentemente dos referenciais teóricos e dos procedimentos escolhidos, possivelmente, caímos em alguma. Uma dessas “armadilhas” das quais tentamos escapar (mas acreditamos que não foi totalmente possível) foi a de estabelecer, previamente, as categorias de análise. Buscamos analisar os discursos a partir dos lugares que eles foram produzidos e descobrir as categorias que eles mobilizavam sem organizá-los de maneira conjugada com a heterogeneidade. Sabemos que categorias de análise estabelecidas *à priori* poderiam esboçar um fio homogêneo, enquanto que os discursos são heterogêneos. Por isso, trabalhamos por dentro dos discursos e buscamos enxergar como os sujeitos pesquisados conjugavam a heterogeneidade. Na tessitura dessa tese, certamente, escapamos de algumas “armadilhas” para cair em outras.

Um/a leitor/a ou pesquisador/a mais engajado com as temáticas LGBT’s poderá apontar em que a nossa construção vacila e sugerir outras arquiteturas para uma melhor compreensão a respeito da inclusão escolar das pessoas LGBT’s na EJA. Tal possibilidade será percebida por nós como situação natural e comum, quando se trata de pesquisas no campo das ciências humanas e sociais.

Entramos neste campo teórico com muitas perguntas. Ainda que, retóricas, elas foram mais pelas desestabilizações e menos pelas classificações. Descobrimos que, quando se trabalha com a diversidade, a preocupação com as classificações, com as formas em que vamos

precisar a passagem entre a heterossexualidade e a homossexualidade, é o que menos interessa. O que preocupa a teoria, inclusive do ponto de vista da ética, é descobrir aquilo que é externo e provoca momentos de busca de determinadas estabilizações. Foi isso que buscamos interrogar nas falas dos sujeitos.

Verificamos que lidar com políticas de diversidade é um desafio. Um desafio que não é só nosso, mas do campo como um todo. Isso porque a diversidade pode estabilizar. Como permite classificar, em certa medida, promove uma normalização. Quando dizemos da diversidade, algumas vezes, dizemos daquilo que podemos nomear, classificar, materializar, fixar.

Trabalhamos a diversidade sexual e as identidades de gênero do ponto de vista da filosofia da diferença, ou seja, não é a marcação do masculino e do feminino, mas uma forma de conjugação de poder, para interrogar os mecanismos que constituem os lugares socialmente estáveis. Não é a classificação da heterossexualidade ou da homossexualidade (com todas as suas potencialidades), mas a força de conjugação que vai definindo o que é normal e o que não é. Ao pensar no aspecto produtivo do poder, saímos da repressão e passamos a entender tudo aquilo que é conjugado para o sujeito chegar ao lugar onde quer, e isso é muito instável.

Aprofundamos os questionamentos em relação às oposições binárias fundamentadas na biologia e na ideia de sexo com finalidade reprodutiva e nos apoiamos na emergência da sexualidade plástica e na

instabilidade proporcionada pela Teoria *Queer* que atua especialmente no sistema discursivo em que vivemos, no qual cada identidade sexual (homo, hétero ou bissexual) é construída através do eixo sexo/gênero, claramente identificável e interdependente, pois se espera a convergência lógica entre um corpo sexuado (que deve ser macho-homem ou fêmea-mulher), sua identidade de gênero (masculina ou feminina) e seu objeto de desejo (dirigido ao sexo oposto) (FURLANI, 2009, p. 315).

Referenciamos Butler (2003) a qual nos leva a entender a necessidade de romper com o sistema binário em que se confirma a relação entre gênero e sexo, ao afirmar que o primeiro é determinado pelo segundo.

Constatamos que a temática da homofobia se for tratada de forma superficial pode gerar ainda mais desencontros, mal-entendidos, acentuar rivalidades, desinformação. Uma forma de abordar a homofobia é na perspectiva do “pensar certo” de Freire (2011, p. 35): *“Pensar certo [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos.”*

Verificamos que na lógica heteronormativa, até os heterossexuais estão envolvidos, porque até sobre eles é investido o poder. Um poder que diz como a masculinidade e a feminilidade devem ser. Os dados da pesquisa nos mostraram, por exemplo, que dois homens não podem andar de mãos dadas porque isso interroga a “normalidade”. Uma mulher que assume determinados postos ou lugares no mundo do trabalho também questiona a “normalidade”. O masculino e o feminino, conjugados na heterossexualidade, não ficam mesmo de pé.

Não tivemos a intenção de “bater” na heterossexualidade, até porque ela também compõe a diversidade, mas de chamar a atenção para a situação de exclusão das pessoas que possuem identidades sexuais ou de gênero fora dela. Mostrar que a lógica heteronormativa é prejudicial a todos/as, inclusive aos heterossexuais que precisam afirmar-se, vigiar-se, seguir o manual, o código. Estar atento ao que é, ou não, permitido para ser homem ou mulher na sociedade.

Buscando analisar os tipos de relações interpessoais estabelecidas entre os/as educandos/as e educadores/as da EJA, a partir das manifestações da diversidade sexual e das identidades de gênero, consideramos as perspectivas de Louro (2009), que questionam o

essencialismo e o determinismo biológico e afirma ser preciso pensar os gêneros enquanto construções sociais.

Nossa tarefa seria perturbar a aparente solidez desse par binário e entender que esses dois elementos estão mutuamente implicados, dependem um do outro para se afirmar, supõem um ao outro. Ainda que por toda a parte se afirme a primazia da heterossexualidade, observamos que, curiosamente, ela se constituiu como a sexualidade-referência *depois* da instituição da homossexualidade. A heterossexualidade só *ganha sentido* na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela *depende* da homossexualidade para existir. O mesmo pode ser dito em relação ao sujeito heterossexual: sua definição carrega a negação de seu oposto. Ao dizer: *eu sou heterossexual*, um homem ou uma mulher acabam invariavelmente por ter de recorrer a algumas características ou marcas atribuídas ao homossexual, na medida em que ele ou ela precisam afirmar também o que *não são*. Do outro lado do par, o movimento será o mesmo: a homossexualidade precisa da heterossexualidade para dizer de si. Há uma reciprocidade nesse processo. A dicotomia sustenta-se numa única lógica (LOURO, 2009, p. 89).

Finalizamos esta “empreitada” com uma avaliação positiva, pois, por se tratar de uma temática ainda pouco explorada dentro da EJA, a pesquisa se mostrou relevante por ter conseguido chegar a dois grupos de estudantes, duas escolas, duas estudantes transexuais, dois professores, uma coordenadora, uma diretora e uma gestora da SMED-BH. Ciente de que empreendemos os esforços necessários para analisar e extrair, ao máximo, os aspectos proeminentes, a consciência do inacabamento nos tranquiliza para finalizar esta etapa.

Importante destacar os aprendizados com a experiência da turma de EJA-Externa da EMJLS e seu contexto de grande flexibilidade na organização do trabalho pedagógico, incluindo horários maleáveis; as estratégias específicas, o planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, os critérios para a escolha das atividades e conteúdos a serem trabalhados, bem como toda a história são de grande riqueza e relevância para o campo da EJA, além de possuir um grande potencial de orientação para a criação de outras turmas em outros locais.

Um destaque para o trabalho do professor Leonardo Peçanha que, mesmo não dominando a discussão sobre a temática da diversidade sexual e identidades de gênero, demonstrou interesse pela ampliação do atendimento à EJA e na escuta dos sujeitos que demandam a educação.

Na experiência da EMJLS, pode-se afirmar que a temática da diversidade sexual atravessou a ação da política pública e social que tinha como foco usuários de drogas, reconheceu as profissionais do sexo e alcançou as travestis e as transexuais. Do ponto de vista da inclusão, consideramos que essa articulação foi extremamente importante, visto que conseguiu identificar uma demanda por escolarização de pessoas que, dificilmente, reivindicaria o direito à educação, batendo em uma janela de secretaria escolar.

A turma de EJA-Externa da EMJLS foi a primeira da RME-BH constituída para atender profissionais do sexo. Mesmo sabendo que a turma não tinha mais o perfil do primeiro ano de sua criação, o registro da história, o inventário dos processos pedagógicos, a perspectiva de educação inclusiva e as relações sociais construídas em torno de tal experiência mereceriam ser consideradas numa pesquisa que pretende aprofundar a discussão sobre pessoas LGBT's na EJA da RME-BH.

Na EMLBR, o desenvolvimento de uma experiência pedagógica no campo da sexualidade, desde o ano de 2007, provocou o surgimento de um ambiente escolar mais acolhedor e um movimento em que estudantes passaram a assumir e publicizar orientação sexual homossexual e identidade de gênero *trans*. Eram vinte e três, no primeiro semestre de 2014, início desta investigação.

Estão postos os desafios, em ambas as experiências, de lidar com as desestabilizações causadas pela presença de pessoas LGBT's em sala de aula. O “olhar” precisa estar preparado para identificar situações de homofobia. Uma briga de estudantes, por exemplo, pode não ser uma

simples briga. Tal conflito pode ter uma motivação homofóbica e isso passar despercebido pelos profissionais da escola.

Verificamos que uma importante estratégia de combate à homofobia é a perspectiva do estranhamento, através de atitudes e escolhas cotidianas. Cada escolha que se faz trará um desdobramento, uma consequência, que pode contribuir para o combate ou para a proliferação da homofobia no cotidiano. Assim,

Fazemos escolhas todos os dias: por obrigação ou omissão, de propósito ou por falta de opção; por uma decisão consciente ou por seguir cega e mecanicamente os costumes; por deliberação e demoradas discussões, ou apenas seguindo padrões confiáveis porque estão na moda (BAUMAN, 2011, p. 191).

O desenvolvimento do olhar de estranhamento diante de questões culturalmente naturalizadas ajudará a compreensão de que tudo se modifica ao longo da história e ainda pode sofrer mudanças futuras. Não se trata de mudanças naturais, mas construídas histórica e socialmente.

Reiteramos que o combate à homofobia, através da construção do discurso anti-homofóbico, não é algo remoto ao nosso dia a dia, é complexo, sofisticado, mas pode se tornar simples se passar a fazer parte do cotidiano nas menores atitudes e ações como nos lembra Louro:

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 2014, p. 67).

Em virtude do tabu social que circunda a questão da orientação sexual e da identidade de gênero, essa frente de luta política contra a homofobia, mesmo quando incorporada no cotidiano, exigirá vigilância. Nesse sentido, Louro (Louro, 2014, p. 68) chama a atenção para a linguagem: “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa

linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.”

A linguagem e o discurso não são neutros e têm um imenso poder. Por isso, não apenas comunicam, mas também podem veicular homofobia e segregação social. Foucault (2014a) atribui ao poder do discurso toda a construção social e histórica que classificou as sexualidades periféricas como doença, como aberração, como anormais, como merecedoras da exclusão social. Apostamos que, se a construção da estratégia homofóbica se deu via discurso, a sua desconstrução se dará, também, via discurso.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto que ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 2014, p. 69).

Mesmo sabendo que não existe silêncio sobre a sexualidade, é urgente quebrar o silêncio sobre a diversidade sexual e identidades de gênero, que provoca e ajuda a manter a exclusão.

Louro (2014) chama a atenção para a importância do aspecto da sensibilidade humana para as transformações sociais ocorrerem. Para a autora, o exercício da sensibilidade implica em treinar o olhar para observar e questionar as situações de desigualdade que envolvem a diversidade sexual e a identidade de gênero. O desenvolvimento desse olhar atento deve ser disseminado a todas as pessoas e isso, naturalmente, envolve intensa mobilização política.

Esse “afinamento” da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução (LOURO, 2014, p. 125).

A vulnerabilidade social também estava presente nas realidades pesquisadas. Nas imersões às escolas, nas conversas com direções, coordenações da EJA, professores/as, foi comum escutar relatos de estudantes da EJA que foram assassinados. É consenso entre esses/as a compreensão de que a escola não pode fazer tudo, mas tem toda a propriedade de trabalhar com esse/a educando/a da EJA, por exemplo, a noção do *cuidado de si*, que, como lembra Foucault (2010):

O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência. Creio, pois, que esta questão da *epiméleia heautoû* deve ser um tanto distinguida do *gnôthi seautôn* [“conhece-te a ti mesmo”], cujo prestígio fez recuar um pouco sua importância [...] a *epiméleia heautoû* (o cuidado de si) é realmente o quadro, o solo, o fundamento a partir do qual se justifica o imperativo do “conhece-te a ti mesmo”. Portanto, a importância da noção de *epiméleia heautoû* no personagem de Sócrates, ao qual, entretanto, ordinariamente associa-se, de maneira senão exclusiva pelo menos privilegiada, o *gnôthi seautôn*. Sócrates é o homem do cuidado de si e assim permanecerá. E [...] Sócrates é sempre, essencial e fundamentalmente, aquele que interpelava os jovens na rua e lhes dizia: “É preciso que cuideis de vós mesmos (FOUCAULT, 2010, p. 9).

A exploração desse olhar do cuidado de si pode contribuir em muito com as discussões sobre o reconhecimento das especificidades dos sujeitos no interior da modalidade EJA, em prol de uma escola e de uma sociedade que considere a homofobia um preconceito, um impedimento, quando se pensa na promoção da igualdade de direitos e oportunidade a todos/as. É, portanto, um importante campo de pesquisa com potencial a ser explorado.

Deparamos-nos com outras discriminações por raça/cor, classe, deficiência, inserção no trabalho, religião atuando de forma articulada. Tal contexto nos permite afirmar que todas elas estão materializadas na EJA de forma muito concreta e que precisariam ser alvo de estratégias de intervenção adequadas, comprometidas com a busca permanente da garantia da efetivação do direito à educação. Uma vez que as diversidades estão presentes na EJA, sugere-se refletir no cotidiano do

trabalho pedagógico escolar da EJA sobre o caráter interseccional da discriminação abordado de forma muito apropriada por Rios (2009). Também considerar as especificidades dos/as educandos/as da EJA tudo junto e misturado, conforme indica Silva (2010), é outro passo primordial para se pensar propostas pedagógicas de EJA e o combate aos preconceitos, em especial o homofóbico, objeto desta investigação.

Face ao exposto, a formação docente voltada para identificação de situações de homofobia na escola, bem como para as possibilidades de intervenções mais adequadas, consolida-se enquanto importante e fundamental estratégia de combate à homofobia na escola.

Essa demanda nos remete à discussão sobre a formação de educadores de EJA, uma vez que, na grande maioria, eles só começam a ter contato com as teorias e ideias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula. Muitos deles se iniciam, primeiramente, em algum projeto ou programa de EJA, para depois ter uma formação inicial ou continuada nas universidades (SOARES, 2008, p. 65).

Na RME-BH há uma política de formação de professores/as de EJA que desempenha papel importante no cotidiano escolar. À despeito de ser uma rede de educação com trajetória significativa no campo da EJA, ainda lida, como outras redes do Brasil, com a heterogeneidade do corpo docente formado por professores/as novatos/as e professores/as veteranos/as. Avaliamos que, em ambos os casos, a formação docente é indispensável. Para os/as professores/as novatos/as, costuma ser o primeiro contato desse/a profissional com o público e com as demandas da EJA, portanto, ele/a precisa compreender a concepção de EJA que reconhece as diversidades. Já os/as professores/as veteranos, mesmo já tendo participado de processos de formação continuada, continuam-se deparando com desafios que surgem no cotidiano da EJA. Na medida em que tais desafios forem socializados nas ações e nos espaços de formação, poderão contribuir para a formação de todos/as.

A formação permanente. Esta é a fase que consideramos fundamental do ponto de vista da formação, quando o educador vai analisando a sua prática com seus colegas, o formador e os autores de textos que o ajudam a compreender

melhor o que faz e o anima na busca de formas mais adequadas e eficazes de fazer (BARRETO, 2006, p. 95).

Os dados coletados sugerem, e nos permitem indicar, temáticas ou categorias para aprofundamento em pesquisas futuras. Algumas são mais latentes, como o uso do banheiro e as desestabilizações que ele provoca. O banheiro e suas dimensões privada e pública, conforme apresentamos, ainda é um nó. Agora, para nós, muito mais fora do que dentro da escola. O banheiro é um demarcador de gênero, um reforço na construção social de gênero, conjugada ao sexo biológico; nessa concepção, gênero é sinônimo de sexo biológico, portanto, algo questionado nessa tese. Também o que se faz no banheiro e a forma como se usa o banheiro mobilizam para uma discussão sobre a intimidade, o privado e o público. A EMLBR acolhe estudantes travestis e transexuais e a questão é *pacificada*.

Foucault nos faz pensar o seguinte: essa distinção entre público e privado aparece com a modernidade e ela também não é completa, por isso que o banheiro torna-se uma questão tão forte: o privado não fica privado nunca, porque ele só existe como privado porque tem uma série de poderes que vão demarcando aquele espaço fazendo dele privado, mas ele é invadido a toda hora pela produção de controles sociais, que vão dizer o que é permitido e o que não é.

Outra questão que merece maior aprofundamento é a noção de território aplicada à escola. No decorrer das análises, surgiram vários elementos que possibilitavam analisar as duas experiências como uma construção de território. Trabalhamos nesta tese com a noção do território, não enquanto espaço físico apenas, mas com a produção daquele espaço, a marcação e a demarcação dele. Isso nos possibilitou, por exemplo, interrogar como a turma de EJA-Externa da EMJLS, mesmo estando fora da escola, fazia parte do território dela. As articulações para viabilizar a merenda, as relações com a comunidade externa, a “aceitação” da vinculação da turma, proposta pela GERED-P,

as delimitações e margens que a EMJLS se recusava a atingir. Contudo, outras questões sugerem novas investidas no campo.

Caminhamos para o fechamento desta etapa com a sensação de que a pesquisa continua em aberto. O que para nós é salutar, uma vez tal sentimento está relacionado a algumas constatações: (a) o campo revelou-se ainda fecundo para se investigar os desafios da efetivação do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas; (b) ainda há muito o que se compreender acerca das especificidades da vida dos/as educandos/as jovens, adultos/as e idosos/as, pois somente compreendendo melhor tais especificidades poderão ser construídas possibilidades reais de acesso, permanência, bem como práticas e ações pedagógicas compatíveis; (c) a sexualidade continua sendo a dimensão menos consideradas no “leque” das especificidades e diversidades trabalhadas nas políticas públicas e pedagógicas de EJA; (d) as experiências pesquisadas e os dados coletados durante a pesquisa: “Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação” ainda possuem um potencial inclusivo a ser analisado e apresentado em trabalhos futuros.

Além destas potencialidades e possibilidades, salientamos que as atuais conjunturas brasileira e internacional nos revelam que o caminho a ser seguido ainda é muito longo e que a homofobia não é, apenas, uma barreira que impede a efetivação do direito à livre orientação sexual é, também, uma *pedra no caminho* da efetivação do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas!

BIBLIOGRAFIA

A BÍBLIA SAGRADA. *Livro do Levítico*. 83. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1992. cap. 20.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004. 426p.

ACKELSBERG, Martha. Redefinir a família: modelos para o futuro judaico. In: BALKA, Christie; ROSE, Andy (orgs.) *Duplamente Abençoado: sobre ser gay e judeu*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2004.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. *Um nome sui generis: implicações subjetivas e institucionais do nome (social) de estudantes travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte-MG*. Orientadora: Maria Ignez Costa Moreira. 2016. 217f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *100 poemas*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 408p. (Inéditos & Esparsos).

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 336p.

ARROYO, Miguel. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO/MEC,/RAAAB, 2005.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, Ago. 2007.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIONVANETTI, Maria A. G. de C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

- BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 93-101.
- BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 226p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo, Fatos e Mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- BEISIEGEL, Celso Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 141p. (Ensaio Geral, 1).
- BRASIL. *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b, 31p.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 2016a. 63p. Texto consolidado até a Emenda Constitucional n. 91 de 18 de fevereiro de 2016. Disponível em: www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/con.pdf. Acesso em 28 jul. 2016.
- BRASIL. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148p. (Volume 1).
- BREGANTINI, Daysi. Muito além da diversidade de gênero. *CULT – Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, n. 205, p. 6, Set. 2015.
- BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge, 1993. 288p.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 151-172.
- BUTLER, Judith. Judith Butler: a performatividade de gênero e do político. *CULT – Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, n. 205, p. 20-26, Set. 2015b. Entrevista concedida a Carla Rodrigues.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. *Os gestos do silêncio para esconder as diferenças*. 2005. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça. In: Estudos de gênero face aos dilemas da sociedade brasileira. São Paulo: 2001.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento, Revista da Faculdade de Educação da UFF*, Rio de Janeiro, n.1, p. 11-27, Maio. 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos*, v. 1, n. 0, Ago. 2007.

CARREIRA, Denise. *Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma*. Orientadora: Roseli Fischmann. 2015. 508f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHAUÍ, Marilena. *Democracia e cultura: discursos competentes e outras falas*. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 144p.

COSTA, Cristiane Dias Martins da; OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 115-148. (Coleção Estudos em EJA, 11).

COSTA, Fernando Braga da. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Editora Globo, 2004.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (org.). *Ética*. Brasília: Garamond, 1997.

COSTA, Renato Pontes; RIBEIRO, Ana de Almeida. *O saber da gente... sobre “uma educação pro povo”*. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2013.

DARWIN, Charles. *A luta pela sobrevivência*. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2009. 272p.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

DAYRELL, Juarez *et al.* Os Jovens de 15 a 17 anos: Características e Especificidades Educativas. In: *Caderno de Reflexões: O Ensino Fundamental com Jovens de 15 a 17 anos*. Brasília: Ministério da Educação, 2011. p. 13-61.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Out. 2005.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE – DOM. *Parecer CME-BH Nº 52: Inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte*. Ano XV - Edição n. 3386, Belo Horizonte, 23 de julho de 2009.

DIAS, Fernanda Vasconcelos *et al.* Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 49-82. (Coleção Estudos em EJA, 11).

EGYPTO, Antonio Carlos. Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 341-353.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133-166.

FELITTI, Chico. Transexual pede morte assistida se não puder mudar nome e gênero. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 jul. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/07/1797087-transexual-pede-morte-assistida-se-nao-puder-mudar-nome-e-genero.shtml>. Acesso em: 7 ago. 2016.

FERRARI, Anderson. Revisitando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (orgs.). *Educação como Exercício de Diversidade*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007. p. 351-370.

FIRDION, Jean-Marie; VERDIER, Éric. Suicide et tentative de suicide parmi lês personnes à orientation homo/bisexuelle. *Homosexualités au temps du sida*, 2003. Disponível em: <<http://www.anrs.fr/Ressources-et-publications/Publications/Publications-ANRS/Homosexualites-au-temps-du-sida.-Tensions-sociales-et-identitaires>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

FLICK, Uwe; NETZ, Sandra. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIM, Jean Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF/Marins Fontes, 2010. 506p.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e. 325p. (Ditos e Escritos, 5).

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. 176p.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: O uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra, 2014c. 320p.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: O cuidado de si*. São Paulo: Paz e Terra, 2014d. 316p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b. 432p.

FRANÇA, Júnia Lessa França; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 263p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 144p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 256p.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 2001. 616p.

FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA AS MULHERES – UNIFEM. *UNIFEM, O progresso das mulheres no Brasil*. Brasília, 2006.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação*:

problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 293-323.

GEERTZ, Clifort. *A interpretação da cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. Os direitos humanos na história. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP, 1993. 232p.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

HADDAD, Sérgio (coord.). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA*. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos. In: *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 15-22. (Coleção Estudos em EJA, 11).

HENRIQUES, Ricardo. *Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação*. Brasília: UNESCO, 2001.

HIRSH, Jody. Em Busca de Modelos. In: BALKA, Christie; ROSE, Andy (orgs.). *Duplamente Abençoado: sobre ser gay e judeu*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2004.

HUMAN RIGHTS WATCH. *Hatred in the hallways: Violence and Discrimination Against Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Students in U.S. Schools*. New York/ Washington/London/Brussels: Human Rights Watch, 2001. 290p. Disponível em: <<https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/usalbg01.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília: Autor, 2012. 24p. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPLA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989>. Acesso em: 22 dez. 2016.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 4. ed. Belo Horizonte: Editora, 2010. p. 7-132.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!”: Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 9. 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2009. p. 13-51.

KONZEN, Paulo Roberto. O Conceito de Diversidade (Verschiedenheit) na Ciência da Lógica e na Filosofia do Direito de Hegel. *Revista Eletrônica Estudos Hegelianos*, n. 17, p. 39-60, Dez. 2012. Disponível em: < http://www.hegelbrasil.org/Reh_17_04.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LEITE, Dante M. *O Caráter Nacional Brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1983.

LEWIS, Elizabeth Sara. “Não é uma fase”: construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais. 2012. 267f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres/UnB, 2009.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Espaços educativos e produção das subjetividades gays, travestis e transexuais. *Revista Brasileira de Educação/ANPED*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 723-747, 2015.

LOPES, Eliane Anyky. In: GONÇALVES; SILVA. *O jogo da diferença: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 184p.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2009. p. 82-93.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto / Petrópolis: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 7-34.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Leticia. Grupo usou lâmpadas como bastão para agredir jovem na Paulista. *G1 São Paulo*, São Paulo, 14 Jul. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/11/grupo-usou-lampadas-como-bastao-para-agredir-jovens-na-paulista.html>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b. p. 7-34.

MANDELA, Nelson. *Long Walk Freedom: Biography of Nelson Mandela*. Boston: Back ay Book's, 1994.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramaticas del'individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007. 504p.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MCLAREN, Peter. *Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENESES, Rodrigo. Abraço de irmãos acaba em ataque homofóbico e morte na Bahia. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 Jun. 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/abraco-de-irmaos-acaba-em-ataque-homofobico-morte-na-bahia-5330477>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Quantitativa em Saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1999.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Articulações do feminino em narrativas de mulheres dirigentes sindicais: saber-poder e gênero*. Orientador: Rogerio Cunha de Campos. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NAVARRO, Fredson. Travesti diz que foi agredida dentro do ônibus em Aracaju. *G1 Sergipe*, Sergipe, 16 Mai. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2014/05/travesti-sofre-agressao-sexual-fisica-e-moral-dentro-de-onibus-em-aracaju.html>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio (org.) *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Ana Paula B. de; SILVA, Flávio de Ligório. Educação de Jovens e Adultos no contexto do mundo do trabalho. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 211-236. (Coleção Estudos em EJA, 11).

OLIVEIRA, Anyky Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, Set./Dez.1999.

PARGA NINA, Luiz. *Configuração de Situações de Pobreza*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1984.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira *et al.* Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 183-210. (Coleção Estudos em EJA, 11).

PEREIRA, Júlio Cezar Matos *et al.* Escolarização. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 149-182. (Coleção Estudos em EJA, 11).

POLI, Cristina Maria. *Feminino/Masculino*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. (Coleção Passo-a-passo, 76).

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008, 144p. (Preconceitos, 5).

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Programa "BH sem Homofobia": Ações de enfrentamento ao preconceito e à discriminação em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. Belo Horizonte: Mimeog., 2015.

REVEJ@ - *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 1-108, Ago. 2007. NEJA-FaE-UFMG.

RIBEIRO, Ana de Almeida (org.). *Estudos e Práticas em EJA: ampliando olhares*. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2009. p. 53-83.

RIZZATO, Liane Kelen. *Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente*. 2013. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RUBIN, Gayle. *Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad*. Biblioteca Virtual de Ciências Sociales. 1989. 59p. Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/2012/wp-content/uploads/2012/04/Rubin%20G.pdf>. Acesso em 17 jul. 2015.

SANTOS, Arlete Ramos dos; VIANA, Dimir. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008). In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 83-114. (Coleção Estudos em EJA, 11).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Gramática do Tempo*. Rio de Janeiro: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. 637p.

SCHULMAN, Norma. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 167-224.

SCOTT, Joan W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis, *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, 1986.

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

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Mimeog., 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

SIERRA, Jamil Cabral. *Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT*. Orientadora: Maria Rita de Assis César. 2013. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A Escola no Discurso de Jovens, Adultos e Idosos Analfabetos. In: BARBOSA, Rita Cristiana; DANTAS, Fábio de Souza (orgs.). *Práticas educativas, culturas e diversidades*. João Pessoa: CCTA, 2014.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A Escola: lócus da formação continuada para os professores? In: LLARENA, Rosilene Agapito da Silva; PESSOA, Verônica da Silva (orgas.). *Discussões sobre a organização do trabalho na escola: noções preliminares*. João Pessoa: Imprell, 2014.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. *Educação Popular: refundamentação e vigência no discurso latino-americano*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SILVA, Fernanda Rodrigues; SOARES, Leôncio. Escola para jovens e adultos nas primeiras décadas do Brasil República: higiene, leitura e trabalho. In: LUZ, Iza Rodrigues da; GONÇALVES, Luiz Alberto (orgs.). *Sociabilidade e ações coletivas: processos educativos em contextos escolares e não escolares*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 187-207.

SILVA, Fernanda Rodrigues *et al.* Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 237-271. (Coleção Estudos em EJA, 11).

SILVA, Jerry Adriani da; SOARES, Leôncio. As especificidades dos sujeitos educandos da Educação Jovens e Adultos. *Anais do VII Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual - ENUDS*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SILVA, Jerry Adriani da *et al.* As especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-82. (Coleção Estudos em EJA, 11).

SILVA, Jerry Adriani da. Educação de Jovens e Adultos – EJA, diversidade sexual, pessoas LGBT's e processos de socialização. In: COELHO, Wilma de N. B.; SOARES, Nicelma J.B.; SILVA, Carlos A. F. (orgs.). *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as): ações afirmativas, cidadania e relações étnico-raciais*. São Paulo: Editora da Física, 2014.

SILVA, Jerry Adriani da. *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA: tudo junto e misturado!*. 2010. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Pedagogia do Cyborg*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOARES, Leôncio; GIONVANETTI, Maria A. G. de C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio *et al.* A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 a 2008. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 23-48. (Coleção Estudos em EJA, 11).

SOARES, Leôncio. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 15-22. (Coleção Estudos em EJA, 11).

SOARES, Leôncio. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (orga.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008, p. 57-71.

SOARES, Leôncio. *Do Trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos*. 1987. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

SOARES, Leôncio. *Educação de Adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOARES, Leôncio. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, v. 17, 2004.

SULLIVAN, Andrew. *Praticamente normal*: uma discussão sobre o homossexualismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 174p.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

THE ADVOCATE. Ator George Clooney explica por que nunca desmentiu boatos sobre ser gay. *Pragmatismo Político*, 08 Out. 2013. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/10/ator-george-clooney-boatos-gay.html>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, Educação e Multiculturalismo*: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

VAQUER, Gabriel. “Fala que eu te escuto” sobre gays tem fala chocante e defesa de bispo. *Na telinha*, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://m.natelinha.uol.com.br/noticias/2016/08/05/fala-que-eu-te-escuto-sobre-gays-tem-fala-chocante-e-defesa-de-bispo-101115.php?utm_source=facebook>. Acesso em: 5 ago. 2016.

VIANNA, Cláudia; RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (orgas.). *Homofobia & Educação*: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres/UnB, 2009. p. 73-97.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, Mai./Ago. 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educ. Pequi.*, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2015nahead/1517-9702-ep-1517-97022015031914.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

VIANNA, Oliveira. *Problemas da Política Objetiva*. São Paulo: Nacional, 1930.

WOODWARD, Kathry. Educação e Identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ANEXOS

ANEXO 01: QUESTIONÁRIO

1

PESQUISA: As relações sociais construídas a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas LGBT'S na EJA.

1) Aqui na escola você é: ESTUDANTE FUNCIONÁRIO(A)
 PROFESSOR(A)

2) Há quanto tempo você convive nesta escola? _____

3) Qual é a sua idade? 16

4) Qual é o seu gênero/sexo? Feminino

5) Qual é a sua cor/raça? Branca

6) Qual é a sua religião? _____

7) Qual é a sua profissão/ocupação? _____

8) Você está trabalhando? Sim

9) Você sente vergonha de falar sobre sexo e sexualidade?
 Muita Pouca Nenhuma

10) Nas suas relações familiares, as pessoas conversam sobre sexo?
 Sempre Quase sempre De vez em quando Nunca

→ Se você marcou "Sempre", "Quase sempre" ou "De vez em quando", assinale os assuntos discutidos:

<input type="checkbox"/> Como evitar doenças	<input checked="" type="checkbox"/> Uso da camisinha	<input type="checkbox"/> Relações Sexuais
<input checked="" type="checkbox"/> Como evitar gravidez	<input type="checkbox"/> Sexo e pecado	<input type="checkbox"/> Virgindade
<input type="checkbox"/> Masturbação	<input type="checkbox"/> Impotência sexual	<input type="checkbox"/> Prostituição
<input type="checkbox"/> Pornografia	<input type="checkbox"/> Homossexualidade	<input type="checkbox"/> Bissexualidade
<input type="checkbox"/> Outros _____		

→ Se você marcou "Nunca", diga por que você acha que as pessoas não conversam sobre sexo:

11) **Nessa escola**, você já participou de aulas, debates, conversas ou qualquer outra atividade sobre sexo e sexualidade?

- Sim Às vezes Não

Se você marcou "Sim" ou "Às vezes", assinale os assuntos discutidos:

- Como evitar doenças Uso da camisinha Relações Sexuais
 Como evitar gravidez Sexo e pecado Virgindade
 Masturbação Impotência sexual Prostituição
 Pornografia Homossexualidade Bissexualidade
 Outros _____

→ Se você marcou "Não", diga por que não participou de tais atividades:

12) **Nessa escola**, você já presenciou alguma situação de *discriminação*, em função da *orientação sexual* da pessoa?

- Muitas vezes Poucas vezes Nunca

13) Quando o assunto é sexo e sexualidade, você se considera:

- Muito esclarecido(a) Pouco esclarecido(a) Nada esclarecido(a)

14) Você se considera dono(a) do seu próprio corpo?

- Sempre Quase sempre De vez em quando Nunca

15) Você acha que as influências externas (água, clima, lugar, outras pessoas) interferem na *orientação sexual* da pessoa?

- Sempre Quase sempre De vez em quando Nunca

16) O que você sente ao ver duas mulheres andando de mãos dadas em locais públicos?

17) Você acha que o exercício de algumas profissões interferem na *orientação sexual* das pessoas?

- Sim Às vezes Não Não sei

18) Você acha que o que as pessoas vêem na televisão, internet, teatro ou cinema, influencia na forma como elas vivem a sexualidade?

Sempre Quase sempre De vez em quando Nunca

19) O que você sente ao ver dois homens andando de mãos dadas em locais públicos?

20) Você acha que as novelas estão:

- incentivando a conduta homossexual.
 mostrando a homossexualidade como algo natural.
 incentivando a discriminação à homossexualidade.
 Não assisto novelas.

21) Você acha que um menino que é criado somente pela mãe ou pela avó tem mais chance de se tornar gay?

Sim Não Depende Não sei

22) Você acha que uma menina que brinca de carrinho e joga futebol tem mais chance de se tornar lésbica?

Sim Não Não sei

23) Para você, um menino já nasce gay ou se torna gay?

Já nasce Se torna Não sei

24) Você acha que a sua religião interfere na sua vivência sexual?

Sempre Quase sempre De vez em quando Nunca

25) Você conhece pessoas que têm preconceito contra pessoas gays, lésbicas, travestis e transexuais e transgêneros?

Sim Não

26) Em sua família existem pessoas gays, lésbicas, travestis, transexuais ou transgêneros?

Sim Não Não sei

27) Você tem amigos(as) gays, lésbicas, travestis e transexuais e transgêneros?

Sim Não

28) Você acha que uma menina que é criada somente pelo pai ou qualquer outro homem adulto tem mais chance de se tornar lésbica?
 Sim Não Não sei

29) Você acha que um menino que brinca de casinha e boneca tem mais chance de se tornar gay?
 Sim Não Não sei

30) Para você, uma menina já nasce lésbica ou se torna lésbica?
 Já nasce Se torna Não sei

31) Para você, a sociedade aceita com mais facilidade:
 Mulheres lésbicas Aceita igualmente
 Homens gays Rejeita igualmente

32) E você, aceita com mais facilidade:
 Lésbicas Gays Indiferente Não aceito

33) O que você sente ao ver dois homens beijando, em locais públicos?

34) Você acha que as pessoas podem mudar de orientação sexual, ao longo das suas vidas?
 Sim Não Não sei

35) Você acha que as homossexualidades são desvios e podem ser curada com terapia?
 Sim Não Depende do caso

36) Quando você fica sabendo que uma pessoa mudou de orientação sexual, você considera: Outras: _____
 A pessoa já era, apenas assumiu _____
 Normal, as pessoas mudam _____

37) Você tem preconceito contra pessoas gays, lésbicas, travestis e transexuais e transgêneros?
 Sempre Quase sempre De vez em quando Nunca,

38) O que você sente ao ver duas mulheres beijando, em locais públicos?

39) O que você sentiria ao ver uma travesti entrando no banheiro feminino?
Normal

40) Qual é a sua opinião sobre a união estável/casamento homoafetivo?

41) Qual é a sua opinião sobre o direito de casais homoafetivos adotarem crianças orfãs?

42) Você acha que as homossexualidades são desvios espirituais e podem ser curados com orações e milagres?
 Sim Não Depende do caso

43) Como você reage quando te contam uma piada de "bicha" ou "sapatão"?

44) Fale um pouco sobre a sua convivência com pessoas gays, lésbicas, travestis e transgêneros?

Fique à vontade para fazer outras considerações, sobre o tema, no verso desta folha!

Muito obrigado pela sua participação!
Léoncio Soares - Orientador
Jerry Adriani da Silva - Doutorando

Handwritten notes and scribbles at the bottom of the page.

ANEXO 02: CRONOGRAMA

PRAZOS		AÇÕES													
		requência às disciplinas	impliação das leituras e revisão bibliográfica	evisão do Projeto e referencial teórico	nvio do Projeto ao Colegiado	nvio do Projeto ao COEP	Coleta e análise de documentos	esquisa de campo	tratamento dos dados	ualificação	edação da tese	revisão/formatação da tese	efesa da tese	epósito da tese	
2013	FEV	X	X	X											
	MAR	X	X	X											
	ABR	X	X	X											
	MAI	X	X	X											
	JUN	X	X	X											
	JUL		X	X											
	AGO	X	X	X											
	SET	X	X	X											
	OUT	X	X	X											
	NOV	X	X	X	X	X									
	DEZ	X	X	X											
	2014	JAN		X											
FEV		X	X												
MAR		X	X												
ABR		X	X			X									
MAI		X	X				X								
JUN		X	X				X								
JUL		X	X				X								
AGO		X	X				X								
SET		X	X				X								
OUT		X	X				X								
NOV		X	X				X								
DEZ		X	X				X								
2015	JAN		X												
	FEV	X	X				X								
	MAR	X	X				X								
	ABR	X	X				X								
	MAI	X	X				X								
	JUN	X	X					X							
	JUL		X					X	X		X				
	AGO		X					X	X		X				
	SET		X					X	X		X				
	OUT		X					X	X		X				
	NOV		X					X	X		X				
	DEZ		X					X	X		X				
2016	JAN										X				
	FEV							X	X	X	X				
	MAR							X	X		X				
	ABR							X	X		X				
	MAI							X	X		X				
	JUN							X	X		X				
	JUL							X	X		X				
	AGO							X	X		X				
	SET							X	X		X				
	OUT							X	X		X				
	NOV											X			
	DEZ												X		
2017	JAN											X			
	FEV											X		X	

