

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

RAFAEL DOS SANTOS REIS

**PESSOAS DE SEXUALIDADES E IDENTIDADE DE GÊNERO
DESVIANTES NO CEEJA: UM OLHAR PARA A ESCOLA DE ENSINO
REGULAR FRENTE ÀS EXPERIÊNCIAS DE HOMOFÓBIAS**

RAFAEL DOS SANTOS REIS

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PESSOAS DE SEXUALIDADES E IDENTIDADE DE GÊNERO
DESVIANTES NO CEEJA: UM OLHAR PARA A ESCOLA DE ENSINO
REGULAR FRENTE ÀS EXPERIÊNCIAS DE HOMOFÓBIAS**

RAFAEL DOS SANTOS REIS

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PESSOAS DE SEXUALIDADES E IDENTIDADE DE GÊNERO
DESVIANTES NO CEEJA: UM OLHAR PARA A ESCOLA DE ENSINO
REGULAR FRENTE ÀS EXPERIÊNCIAS DE HOMOFÓBIAS**

Dissertação apresentada por RAFAEL DOS SANTOS REIS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Dra. ELIANE ROSE MAIO

MARINGÁ
2020

RAFAEL DOS SANTOS REIS

**PESSOAS DE SEXUALIDADES E IDENTIDADE DE GÊNERO
DESVIANTES NO CEEJA: UM OLHAR PARA A ESCOLA DE ENSINO
REGULAR FRENTE ÀS EXPERIÊNCIAS DE HOMOFÓBIAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Eliane Rose Maio (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Vagner Matias Prado – UFU – Uberlândia

Prof. Dr. Isaías Batista de Oliveira Júnior – UNESPAR

Maringá, 17 de abril de 2020.

Ofereço como tributo este trabalho às pessoas que, no decorrer de suas trajetórias, fizeram da tragédia um exercício político e estético para nossas existências.

A Estrada Cidade Negra

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei
Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei
Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei
Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei
A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia encontro a solução
Encontro a solução
[...]

Toni Garrido, Bino, Lazão e Da Ghama, 1998.

Não foi fácil chegar até aqui! Muitos foram os desafios, e obstáculos que opuseram a esta pesquisa. Ainda mais em um período que nos assaltou como a Pandemia caracterizada pelo COVID-19. Porém, a força que me motiva, é aquela que vêm dos guetos, das esquinas, de pessoas que no decorrer de suas trajetórias me impulsionaram a seguir por e com elas. Como me ensina Nietzsche (2006, p.15), “o que não me mata me fortalece”. E de fato. Hoje, mais uma vez, sou grato à vida. Embora eu, sendo branco, não participei de grupos privilegiados. Ao contrário, sempre precisei buscar o que precisava.

Contudo, agradeço aos poucos, mas os/as melhores amigos/as que tenho, que me incentivaram e me ajudaram no que puderam para eu não desistir. Meu pai, minha mãe e familiares, com sua simplicidade, sem compreender o que é um Mestrado, percebiam que estudar é minha paixão, me ajudavam no pouco que podiam.

Sou grato às minhas Professoras e Professor que lecionaram nas disciplinas no decorrer do Mestrado. Mostraram os desafios da vida acadêmica, e o valor que há quando se faz o que ama. Aos poucos colegas que pude compartilhar dos cansaços

e convivência, sobretudo, os calorosos debates que fizeram das aulas verdadeiros laboratórios do saber.

Minha gratidão se estende, aos Professores e Professora, que compõem a banca examinadora para qualificação e defesa desta pesquisa de Mestrado. Pessoas que admiro e que pude por meio de seus trabalhos aprender ainda mais com o que essa pesquisa me propiciou.

Agradeço às pessoas que me ajudaram como participantes dessa pesquisa, por dividirem comigo suas histórias e vidas. Em um mundo repleto de ódio, ver que em cada fala havia palavras esgotadas pela vergonha e tristeza, mas, com sinais de esperança por acreditarem que suas vozes eram de muitas outras pessoas. Eu me vi responsável por propagá-las e fazer de cada uma delas, exercício político.

Por fim, meu agradecimento especial à Dra. Eliane Rose Maio. Em todos os tempos soube ser ouvidos e abraços e que prontamente esteve a me ensinar e incentivar a não temer as intempéries que no decorrer de uma pesquisa pode ocorrer. Agradeço não apenas sua orientação e trabalho, mas seu companheirismo em não ser apenas orientadora e orientando, mas pessoa, humana que de fato ama gente.

REIS, Rafael dos Santos. **PESSOAS DE SEXUALIDADES E IDENTIDADE DE GÊNERO DESVIANTES NO CEEJA: UM OLHAR PARA A ESCOLA DE ENSINO REGULAR FRENTE ÀS EXPERIÊNCIAS DE HOMOFÓBIAS**. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio, Maringá, 2020.

RESUMO

Esta dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa ensino, aprendizado e formação de Professoras e Professores, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Objetiva investigar os fatores que levaram pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, de uma cidade do Estado de São Paulo, serem deportadas da escola de ensino regular, para um Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultas/os localizado no interior de uma cidade no Estado de São Paulo. A relevância deste estudo mostrou-se pertinente, pois ao realizarmos o levantamento no site do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e por fim, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação, nada foi encontrado no que tange, ao propósito deste estudo. A problematização se fez sob a suspeita de práticas homofóbicas, como motor propulsor para a migração da Escola de ensino regular para o Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultas/os. Utilizamos como eixo teórico e epistemológico para o estudo, cientistas situadas/os em bases pós-estruturalistas. Recorremos a abordagem qualitativa, como percurso metodológico e científico. Os dados foram obtidos por intermédio de entrevistas semiestruturadas com três aluna/os, que não se identificam com a norma-heterossexual e que estão em período de escolarização no Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultas/os, selecionados/as por meio da técnica *Snowball*, por possibilitar o acesso a pessoas com dificuldade de alcance, como também por ser considerada um mecanismo de confiança para a composição do grupo pesquisado. Os resultados deste trabalho, apontam que as sexualidades que fogem da norma binária ou da heterossexualidade compulsória, são alvos das mais variadas formas de homofobias. Iniciada em casa, pela não aceitação de suas/seus familiares, reforçada na Escola, pelas práticas pedagógicas, das/os responsáveis e boa parte da comunidade. Essa averiguação pôde ser compreendida pela forma como são tratadas/os e reconhecidas/os em um espaço opressor e abolidor, marcado pelas mais variadas formas de violências com fim de atacar ou repelir, e fazer com que sejam expropriadas do espaço legítimo e de direito de todas as pessoas que é a escola. Por outro lado, o Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultas/os, sendo uma unidade diferenciada de ensino e arquitetura escolar, mostrou ser uma possibilidade de ensino efetivo, na qual as pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes conseguem conviver com as/os demais, e manter sua frequência a fim de concluir seus estudos e adentrar ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação. Sexualidades. Identidade de gênero desviantes. Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultas/os. Homofobias.

REIS, Rafael dos Santos. **SEXUALITY PEOPLE AND GENDER IDENTITY DEVIANT IN CEEJA: A LOOK AT THE REGULAR EDUCATION SCHOOL IN FRONT OF THE EXPERIENCES OF HOMOPHOBIAS**. 205 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Dra. Eliane Rose Maio, Maringá, 2020

ABSTRACT

This dissertation is part of the Graduate Program in Education, in the line of research teaching, learning and training of Professors, from the State University of Maringá - UEM. It aims to investigate the factors that led people of deviant sexualities and gender identity, from a city in the State of São Paulo, to be deported from the regular school, to a State Educational Center for Youth and Adults located in the interior of a city in the State of São Paulo. The relevance of this study proved to be pertinent, because when we carried out the survey on the website of the Graduate Program of the State University of Maringá, on the platform of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, and finally, on the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertation, nothing was found regarding the purpose of this study. The problematization took place under the suspicion of homophobic practices, as a driving force for the migration from the regular school to the State Educational Center for Youth and Adults. We use as a theoretical and epistemological axis for the study, scientists located on post-structuralist bases. We use the qualitative approach, as a methodological and scientific path. The data were obtained through semi-structured interviews with three students, who do not identify with the heterosexual norm and who are in school at the State Educational Center for Youth and Adults, selected using the Snowball technique, as it allows access to people with difficult access, as well as being considered a reliable mechanism for the composition of the researched group. The results of this work, point out that sexualities that escape the binary norm or compulsory heterosexuality, are targets of the most varied forms of homophobia. Started at home, due to the non-acceptance of his / her relatives, reinforced at the School, by the pedagogical practices of the responsible ones and a good part of the community. This investigation could be understood by the way they are treated and recognized in an oppressive and abolishing space, marked by the most varied forms of violence in order to attack or repel, and cause them to be expropriated from the legitimate space and the right to all the people that is the school. On the other hand, the State Educational Center for Youth and Adults, being a differentiated teaching and school architecture unit, proved to be an effective teaching possibility, in which people of deviant sexualities and gender identity manage to live with them too much, and maintain their attendance in order to finish their studies and enter the world of work.

Keywords: Education. Sexualities. Deviant gender identity. State Educational Center for Youth and Adults. Homophobia.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Dissertações sobre gênero e sexualidade no Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da UEM, no período entre 2005 a 2019.....	18
QUADRO 2: Dissertações sobre EJA, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da UEM, no período entre 2005 a 2019.....	19
QUADRO 3: Teses sobre gênero e sexualidade no Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da UEM, no período entre 2010 a 2019.....	20
QUADRO 4: sobre CEEBJA, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da UEM, no período entre 2005 a 2019.....	21
QUADRO 5: Dissertações que abordam escola, sexualidades e identidade de gênero, na Plataforma CAPES no período de 1997 a 2018.	22
QUADRO 6: Dissertações que trata sobre a EJA ou CEEJA, na Plataforma CAPES encontradas no período de 2010 a 2018.....	27
QUADRO 7: Teses que abordam Escola, sexualidades e identidade de gênero, na Plataforma CAPES encontradas no período de 2009 a 2018.....	28
QUADRO 8: Teses que tratam sobre a EJA ou CEEJA, na Plataforma CAPES encontradas no período de 2014 a 2017.....	29
QUADRO 9: Dissertações que abordam Escola, sexualidades e identidade de gênero, na Biblioteca digital de Teses e Dissertações no período de 2004 a 2018... ..	30
QUADRO 10: Teses que abordam Escola, sexualidades e identidade de gênero, na Biblioteca digital de Teses e Dissertações no período de 2012 a 2018.....	31
QUADRO 11: Tese que trata sobre a EJA ou CEEJA na Biblioteca digital de Teses e Dissertações encontrada apenas no ano de 2017.	32
QUADRO 12: Materiais e Avaliações CEEJA Ensino Médio.....	49
QUADRO 13: Materiais e avaliações CEEJA Ensino Fundamental Anos Finais.....	50
QUADRO 14: Indicador das Metas e estratégias da PNE.....	62
QUADRO 15: demográfico da/os participantes.....	115
QUADRO 16: dos eixos de discussões.....	120

LISTA DE SIGLAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDBT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CEEJA – Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultos
CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA – Educação de Jovens e Adultos/os
HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI+– Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, e Queer, – seguido pelo sinal “+”
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MNCA – Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
ONG – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPE-UEM – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá
SIES – Simpósio Internacional de Educação Sexual
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LEVANTAMENTOS, INVESTIGAÇÃO E APORTES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTAS/OS NA HISTÓRIA DO BRASIL E A RELAÇÃO DOS MOVIMENTOS E INSTITUIÇÕES COMO O MOBRL PARA A FORMAÇÃO DO CEEJA	33
3.1 O Analfabetismo nos períodos histórico do Brasil: Colônia, Império e República.....	33
3.2. Vida e Morte do Movimento Brasileiro de Alfabetização.....	39
3.3. CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos: uma história de mudanças e memórias no decorrer dos tempos.....	42
3.4. Um percurso por dentro da arquitetura física, política e pedagógica do CEEJA.....	46
3.5. As normas políticas e pedagógicas exigidas para as/os discentes.....	48
4 INSTITUIÇÃO ESCOLAR E AS (DES) POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS DE SEXUALIDADES E IDENTIDADE DE GÊNERO DESVIANTES.....	52
4.1. Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação 2017 (LDBN).....	52
4.2. Parâmetros Curriculares Nacional da Educação (PCN).....	55
4.3. Plano Nacional de Educação 2014 (PNL).....	61
4.4. Base Nacional Comum Curricular 2018 (BNCC).....	66
5 HOMOFOBIA: UMA COMBINAÇÃO DE SIGNIFICANTES PARA A PRÁTICA DE INSIGNIFICANTES.....	72
5.1. DO conceito à prática: tentativas de significar a homofobia.....	74
5.2. Uma suposta genealogia da homofobia.....	80
5.3. Tradição cristã: de sodomitas à contribuição homofóbica para os dias atuais.....	82

5.4. Homofobia: tentativa violenta da ciência em curar o que não é patológico.....	90
5.5. O que a família tradicional brasileira tem a ver com as homofobias?.....	98
5.6. A escola como laboratório de produção e vivências de homofobias.....	101
5.7. Considerações sobre a homofobia e o cotidiano social.....	109

6 FERRAMENTAS INVESTIGATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA

6.1 Colaboradores/as da pesquisa.....	114
6.2 Instrumentos e procedimentos.....	115
6.3 Exame dos dados.....	118
6.4. Apurações.....	119

7 QUEM SOU EU? PESSOAS DE SEXUALIDADES E IDENTIDADES DE GÊNEROS DESVIANTES.....

7.1. Família e a vontade de poder sobre os sexos e as sexualidades desviantes...	121
7.2. Sexualidades (des)viadas e as pressões familiares: uma economia para a manutenção da heteronormatividade.....	126

8 INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SEXUALIDADES: PODER QUE DELA NÃO SE ESCAPA, NÃO EXISTE E SE RESISTE, SILENCIA-SE.....

8.1. Sexualidades e estereótipos: classificação dos corpos para a economia do poder-excluir.....	131
8.2. Sexualidades (des)viadas: exclusão por ser e existir fora do padrão.....	134
8.3. As brincadeiras maldosas como dispositivo para a prática das homofobias.....	139
8.4. Atuação escolar: uma tentativa de policiamento sobre os corpos (des) viados..	144
8.5. Deportados da pátria escolar: o motivo? Um é gay, outro trans. e uma lésbica.....	147

8.6. Homofobias: reflexo das táticas de desintegração a pessoas de sexualidades e identidade desviantes.....	151
8.7. Educação sexual escolar como medidas para vivência plural.....	153
9 CEEJA: PEDAGOGIA DA ESPERANÇA QUE ABRAÇA AS DIFERENÇAS.....	156
9.1. Por que o CEEJA não é um espaço de pessoas “estranhas”?.....	158
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXO I.....	196
ANEXO II.....	197
APÊNDICE 1	200

1 INTRODUÇÃO ¹

A presente pesquisa buscou investigar a seguinte questão: o que motivou pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes², a serem deportadas da escola de ensino regular, para o Centro Educacional Estadual de Jovens e Adulta/os (CEEJA) localizado em um município de médio porte do oeste paulista? A hipótese seria o fato de que, por não adequarem-se a norma heterossexual³ e os propósitos da escola em disciplinar, as pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes acabam por serem deportadas, por meio de práticas de homofobias ocorridas em todas as relações escolares, desde o corpo docente, discente, gestão e as políticas educacionais. Tais questões, expressam o objetivo que é, investigar os fatores que levaram pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes, de uma cidade do Estado de São Paulo, serem deportadas da escola de ensino regular para um Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultas/os.

Para isso, nos pareceu relevante como objetivos específicos, investigar as considerações sobre a educação de jovens e adultos/os na história do Brasil e a importância dos movimentos e instituições como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o CEEJA. Estas observações, estiveram em vista, trazer a conhecimento o que é o CEEJA, sua construção como resultado de uma longa trajetória histórica brasileira, iniciada pelo alto índice do analfabetismo, desde o início do Brasil Colônia, passando pelo Império e chegando à República. Todo esse percurso revelou como a história educacional brasileira foi e ainda continua marcada pelos altos índices do analfabetismo e como o mesmo, foi a causa para tantas

¹Ressaltamos que a presente pesquisa, teve como base as normas propostas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR 6023: 2018-2020). Disponível em: <<https://www.normasabnt.org/formatacao-abnt/>> Acesso dia 17 marc. 2020. Todavia, “como crítica à universalização masculina e seu governo no uso da língua, descreverei o sujeito da frase antecipado dos artigos o, que descreve a existência do gênero masculino, e a, que anuncia o gênero feminino. Ainda que provoque dificuldades e estranhamentos, buscarei das mais diversas formas desestabilizar a escrita androcêntrica a que fomos educadas/os” (CAETANO, 2016, p. 13).

² O uso da expressão pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes, corresponde ‘ao segundo sexo’ todas e todos que saem ou não se enquadram da norma heterossexual (LOURO, 2000).

³ “Não é uma orientação sexual, mas um regime político que se baseia na submissão e na apropriação das mulheres” (COLLING, TEDESCHI, 2015, p. 355) e integramos também, a outras pessoas, sexualidades e identidades de gêneros que se desviam.

investidas de instituições e movimentos, para inicialização da Educação de Jovens e Adultas/os (EJA), posteriormente o MOBRAL para assim, chegarmos ao CEEJA.

Soma-se, a relevância dos objetivos específicos, investigar a instituição escolar e as (des)políticas para educação inclusiva de pessoas de sexualidades e identidades de gênero desviantes. O intuito foi refletir a educação básica, especificamente no que concerne às políticas que a regulam. Para isso, buscamos tratar os discursos e documentos que validam e orientam suas práticas. Com isso, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Na continuidade, investigar a construção de homofobias como uma combinação de significantes para sua prática. Isso foi feito, a partir das/os várias/os estudiosas/os, a conceitualizar o que repercute às homofobias, sua etimologia, o emprego inicial do termo, e como foi estabelecida a prática que perseguiu a história de forma cruel, e se faz até os dias atuais como mais uma dentre as várias violências que compõem as estatísticas de mortes de pessoas LGBTQI+ no mundo, sobretudo, no Brasil. Perpassamos de modo sintético o papel da tradição cristã, como opositora às práticas de sexualidades existentes entre as/os gregas/os, por volta do século V a.C., ocasionando as perseguições e legitimando a morte de pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes.

Seguimos refletindo como a Ciência apropriou-se da sexualidade com estratégias para desenvolver um saber que visasse um novo poder, mais elaborado que resultasse na continuação da perseguição e discriminação às pessoas que não se enquadravam na norma heterossexual. E por fim, problematizar o papel da escola em participar efetivamente na corroboração da (des)educação de pessoas heterossexuais que agem de forma a atentar sobre a vida de alunas e alunos que não fazem parte do enquadramento binário⁴, proposto pela sociedade e reforçado na instituição familiar e escolar.

⁴ “É a categoria biológica utilizada para diferenciar homens e mulheres, baseada na ordem compulsória do binarismo macho/fêmea advinda do reino animal e da natureza” (COLLING, TEDESCHI, 2015, p. 601).

A justificativa ao problema investigativo se apresentou como uma possível pesquisa, quanto a minha atuação como Docente na disciplina de Filosofia, na escola de ensino regular e posteriormente no CEEJA, ambas localizadas em uma cidade de médio porte do oeste paulista. Diante do cenário social atual, nas várias vivências, muitas pessoas têm se colocado como personagens que compõem a escola, como no caso as pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes.

Entretanto, elas quase não estavam presentes nas escolas regulares, e quando do meu ingresso no CEEJA, em 2017, percebi que algumas estavam por lá. Essa percepção, ficou aguçada, quando em mesmo momento, participava do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo Subjetividade (GEPECS) do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), com Coordenação o Professor Dr. Vagner Matias do Prado. Somou-se, e tornou-se como ponto culminante, a participação do Simpósio Internacional de Educação Sexual (SIES), em 2017, com coordenação da Professora Dra. Eliane Rose Maio, hoje nossa orientadora.

Ao me deparar com as discussões sobre sexualidade e gênero e educação, percebi que a angústia que sentia nas escolas poderia servir como pesquisa. Então, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo como êxito meu ingresso ao Programa, na linha investigativa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professoras e Professores.

No intuito de concluir a relevância da pesquisa pretendida, buscamos pesquisar sobre o que vem sido produzido sobre a nossa temática. Iniciamos no site do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), no Banco de Dissertações e Teses da Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), como também nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDĐT). O resultado da análise das plataformas evidenciou-nos que nada havia sido produzido. Algumas coisas próximas ao CEEJA, mas não ao que remetessem a sexualidades ou gênero e homofobias. Dessa forma, entendemos que a pesquisa seria válida tanto para o âmbito social, às políticas educacionais, quanto ao acadêmico, para fomentar outras discussões.

A metodologia empregada para coleta de dados, inicialmente se valeu de uma técnica conhecida como *Snowball*, em que uma pessoa é convidada e ao aceite indica uma outra pessoa e assim sucessivamente. Essa técnica esteve em vista, para compor o grupo das três pessoas colaboradoras da pesquisa, que estavam matriculadas e continuando o percurso educacional básico no CEEJA. Uma vez formado o grupo, utilizamos a entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1) que guiou a nossa pesquisa. A proposta em utilizar a entrevista nos possibilitou ter mais acesso às informações que comumente não poderiam ser encontradas em livros ou em outros meios, devido à especificidade e subjetividade da fonte produtora de conhecimento que são as pessoas entrevistadas.

O exame de dados foi posterior à etapa da pesquisa, em que resultou da coleta dos conteúdos obtidos anteriormente por meio das entrevistas semiestruturadas. Assim, chegamos a esses eixos de discussões: 7. Quem sou eu? Pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes. 7.1 Família e a vontade de poder sobre os sexos e as sexualidades desviantes. 7.2 Sexualidades (des)viadas e as pressões familiares: uma economia para manutenção da heteronormatividade. 8. Instituição Escolar e sexualidades: poder que dela não se escapa, não existe e se resiste, silencia-se. 8.1 Sexualidades e estereótipos: classificação dos corpos para a economia do poder-excluir. 8.2 Sexualidades (des)viadas: exclusão por ser e existir fora do padrão. 8.3 As brincadeiras maldosas como dispositivo para a prática das homofobias. 8.4 Atuação Escolar: o policiamento sobre os corpos (des)viados. 8.5 Deportada/os da pátria Escolar: o motivo? um é gay, outro trans e uma lésbica. 8.6 Homofobias: reflexo das táticas de desintegração a pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes. 8.7 Educação sexual escolar como medidas para a vivência plural. 9. CEEJA: Pedagogia da esperança que abraça as diferenças. 9.1 Por que o CEEJA não é um espaço de pessoas “estranhas”?

Observamos que infindáveis são os debates na educação. Frente a isso, temos a função de robustecer e fomentar novos debates na academia, mas sobretudo, a aplicação em sociedade e no sistema educacional, que infelizmente é corrompido por políticas estruturadas por políticas/os descompromissadas/os com a formação humana e plural. Assim, queremos provocar nossas/os leitoras/es com esse trabalho a utilizarem como base para novas pesquisas e discussões, na continuação de novos

olhares e saberes que a educação enquanto devir, está sempre a movimentar-se, a construir e desconstruir.

2 LEVANTAMENTOS, INVESTIGAÇÃO E APORTES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Nesta seção ingressamos com a análise de pesquisas, realizadas tanto no Mestrado, quanto no Doutorado, sobre estudos efetuados com a temática relacionada ao desenvolvimento no âmbito de práticas e vivências de pessoas consideradas com sexualidades e identidade de gênero desviantes, que ingressaram no CEEJA, frente a vivências de homofobias, após serem ‘deportadas’ da escola de ensino regular, como nosso problema investigativo.

Para isso, em primeiro momento, utilizamos descritores e operadores booleanos⁵ Escola *AND* Sexualidades *OUR* Identidade de Gênero *NOT* Heterossexual. Em um segundo momento, as buscas direcionaram com descritores e operadores booleanos CEEJA *AND* EJA *OUR* Escola *NOT* Heterossexual. Buscamos como objetivo, encontrar estudos que tratassem sobre questões de sexualidades e identidade de gênero no CEEJA.

As buscas ocorreram entre agosto e setembro de 2019, no site do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), no banco de dissertações e teses da Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), como também nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT). Os trabalhos científicos incluídos nessa revisão, seguiram critérios específicos, tais como: (1) redigidos em português e no contexto brasileiro; (2) cuja temática apresentasse pertinência com o objetivo da revisão por meio do título e palavras-chave, sendo estes, a porta de apresentação para a problemática investigativa; (3) produções realizadas em dissertações e teses.

⁵ Karino e Felli (2012, p. 13), no artigo: Enfermagem baseada em evidências: avanços e inovações em revisões sistemáticas, apontam que “os operadores booleanos (delimitadores), representados pelos termos conectores *AND* (combinação restritiva), *OR* (combinação aditiva) e *NOT* (combinação excludente) são utilizados com os descritores. Operadores booleanos têm a função de informar ao sistema de busca determinadas combinações dos termos da pesquisa. Dessa forma, os operadores *AND*, *OR* e *NOT*, digitados em letras maiúsculas entre os termos das buscas, podem ser usados de forma a atender os objetivos da pesquisa. O operador booleano *AND* mostra artigos que contenham todas as palavras-chave inseridas no sistema, ou seja, restringe a pesquisa ao resgatar apenas os termos ligados pelo operador *AND*. Ex: Enfermagem *AND* sobrecargas. Por sua vez o operador *NOT* entre dois termos implica na inclusão do primeiro termo, enquanto o segundo é excluído. Ex. Enfermagem *NOT* hospital. Assim, serão mostrados artigos sobre enfermagem em contextos diferentes do hospitalar. O operador *OR* indica a união dos conjuntos, ou seja, mostrado artigos que contenham ao menos uma das palavras dos termos”.

(LERA, 2019). Após essa etapa, buscamos excluir (a) trabalhos que não faziam parte da área da educação; (b) textos com idioma diferente do português; (c) textos cuja centralidade não atendessem ao objetivo da revisão integrativa.

Nessa averiguação, observamos que a relevância do nosso estudo, mostrou ser pertinente, por não encontrarmos pesquisas que discutiram ou que trouxessem algum conhecimento sobre sexualidades, identidades de gêneros e CEEJA. Neste intuito, o estudo e o desenvolvimento da pesquisa, utilizando o estado da arte, teve como destaque,

[...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

O uso do estado da arte em pesquisas é mencionado por várias/os estudiosas/os, como “categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 4). Sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa pôde ser identificada como

um mapa que nos permite continuar caminhando; [...] uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática (MESSINA, 1999, p. 1).

Na intenção de contribuir ao conhecimento para a Educação, tanto para as questões de sexualidades e identidade de gênero desviantes, quanto para o CEEJA, começamos a análise centrando pontos fundantes no desenvolvimento do problema investigativo desta pesquisa que mencionamos acima. Examinamos a Página Institucional da Universidade Estadual de Maringá (UEM), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), que se mostrou expressivo quanto ao número de pesquisas, totalizando 711 trabalhos, divididos em 158 teses e 553 dissertações, contabilizadas pelo site da PPE (2019), as produções de Teses (de 2010 a 2019) e dissertações (2005 a 2019), sendo o recorte temporal de início do Programa, até os

dias atuais. E também, os trabalhos concluídos e postados no site de acordo com as defesas do PPE, para o conhecimento público até dezembro de 2019. Entretanto, as várias produções não abrangem o CEEJA.

Trabalhos estes, que podem ser observados com uma multiplicidade de temas dentro do campo da Educação e nas mais variadas linhas de pesquisa em que o Programa desenvolve. Destes alguns envolviam a sexualidade e gênero, mas nenhum destes somava ao CEEJA. Sendo assim, no Quadro 1 apresentamos uma relação das dissertações que discutem sobre gênero e sexualidade no programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da UEM, no período entre 2005 a 2019, contabilizando **15 produções**.

QUADRO 1: Dissertações sobre gênero e sexualidade no Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da UEM, no período entre 2005 a 2019.

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
2005	Regina Henriqueta Lago Spitzener	Sexualidade e adolescência: reflexões acerca da educação sexual na escola.
2009	Fabiane Freire França	A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção.
2010	Fabiana Aguiar de Castro Sena	Violência simbólica em instituições escolares: sua repercussão na formação do <i>habitus</i> de homossexuais masculinos.
2013	Ariane Camila Tagliacolo Miranda	Relações de gênero na escola e violência contra as mulheres: a construção social e cultural do masculino e feminino e sua reprodução na educação.
2013	Cássia Cristina Furlan	Crianças e professoras com a palavra: gênero e sexualidade nas culturas infantis.
2013	Isaías Batista de Oliveira Júnior	O/A diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “ <i>kit gay</i> ”.
2013	Márcio de Oliveira	Gênero na literatura infantil: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos.
2013	Reginaldo Peixoto	<i>Bullying</i> e homofobia na escola: implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do ensino médio.

2013	Samilo Takara	Gênero e <i>blog</i> : problematizações dos discursos de professoras e professores.
2015	Lucimar da Luz Leite	Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência.
2015	Maria Carolina Gobbi dos Santos Lolli	Quebrando o silêncio: análise das representações de idosos(as) sobre educação sexual e sexualidade no envelhecimento.
2015	Larissa Kühl Izidoro Pereira	Lei Maria Da Penha: Análise dos livros de registros, referentes aos boletins de ocorrência da cidade de Maringá (2006-2007). O que a educação escolar tem a ver com isso?
2017	Cleber Gabriel Popov	Discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual em equipes multidisciplinares de escolas estaduais de maringá-pr.
2018	Elaine da Silva Nantes	Representações de docentes sobre as sexualidades da pessoa com síndrome de down.
2019	Lua Lamberti de Abreu	Pe- <i>Drag</i> -Ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 2 tem como intento, apresentar pesquisas relacionadas a EJA e/ou CEEJA e/ou que somem vertentes das sexualidades e identidade de gênero. Contudo, o máximo que encontramos, foram temas voltados à EJA, mas nada que abordasse sobre sexualidades e identidade de gênero. Contabilizamos **8 trabalhos**. Destas produções, destacamos os títulos que representam os trabalhos apresentados no Quadro 2.

QUADRO 2: Dissertações sobre EJA, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da UEM, no período entre 2005 a 2019.

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
2005	Edinéia Fátima Navarro Chilante	A educação de jovens e adultos brasileira pós-1990: reparação, equalização e qualificação.
2008	Jorge Luiz Correia	A política pública para a educação de jovens e adultos no paraná (1995-2002).

2009	Adalgisa Silva Rodrigues	Educação de Jovens e Adultos: memórias do grupo escolar noturno visconde de nácar em maringá (1947-1958).
2010	André Ricardo Oliveira	Tomada de consciência corporal e análise psicomotora do repertório de brincadeiras infantis: um olhar sobre o idoso da educação de jovens e adultos.
2010	Bianca Aparecida Martins Félix Lazarini	Políticas para a Educação de Jovens e Adultos pós - 1990: territórios do saber em movimentos sociais do campo.
2015	Viviane Gislaine Caetano Auada	Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual.
2017	Amanda Soares Palhiarini	Políticas de Educação de Jovens e Adultos: a população assalariada temporária em processos educativos pela apear no município de Engenheiro Beltrão – Pr.
2019	Laís Bastos Marchesoni Santos	Letramento e educação escolar: um estudo com educandos da Educação de Jovens e Adultos

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

No que concerne às Teses de doutoramento, as produções realizadas que mais se aproximam do nosso objetivo de pesquisa, tem vista apenas os estudos direcionados à investigação de pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, na qual contamos **7 produções**. Todavia, destes estudos, nenhum aborda a EJA ou o CEEJA e sexualidades e identidade de gênero, explícitas no Quadro 3.

QUADRO 3: Teses sobre gênero e sexualidade no Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da UEM, no período entre 2010 a 2019.

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
2014	Fabiane Freire França	Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras.
2015	Karina de Toledo Araújo	Representações sociais de estudantes do ensino médio

		sobre a prática do futebol por mulheres: intersecções entre gênero, corpo e sexualidade.
2017	Cássia Cristina Furlan	Performances em jogo: (des)construindo experiências em gênero, sexualidade e identidades na prática com o RPG.
2017	Samilo Takara	Uma pedagogia bicha: homofobia, jornalismo e educação.
2017	Márcio de Oliveira	Políticas públicas e violência sexual contra crianças e adolescentes: planos municipais de educação do Estado do Paraná como documentos de (não) promoção da discussão.
2018	Rodrigo Pedro Casteleira	(Des)Pregamentos e táticas nos cotidianos narrados por travestis: desalojamentos nos espaços prisionais como modos de (r)existências
2019	Fernando Guimarães Oliveira da Silva	Vidas precárias de estudantes trans: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Em continuidade, não encontramos trabalhos no Doutorado voltados ao CEEJA e as questões de sexualidades e identidade de gênero. Levamos em consideração que o CEEJA por ser uma instituição própria do Estado de São Paulo, e a UEM estar localizada no Estado do Paraná, buscamos o que poderia ter sido produzido sobre o CEEBJA⁶ (Instituição similar ao CEEJA), e encontramos, apenas **um trabalho** realizado no Doutorado, ilustrado no Quadro 4 e **nenhum** no Mestrado.

QUADRO 4: sobre CEEBJA, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da UEM, no período entre 2005 a 2019.

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
2019	Lucyanne Cecília Dias Goffi	O percurso escolar de alunos com deficiência da escola comum e/ou escola especial ao CEEBJA

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

⁶ Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos. Disponível em: < http://www.apuceebjalindaeamiyadi.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/1/140/47778/arquivos/File/Regimento_Escolar_2016_aprovado.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

Na preocupação de não centrarmos em uma única base de pesquisas, consideramos pertinente analisar umas das maiores plataformas de produções de pesquisas no Brasil. Assim, da mesma forma que atuamos na Página Institucional do Programa de Pós-Graduação de Educação da UEM, averiguamos, a *Plataforma Digital da CAPES*, no painel de informações quantitativas de teses e dissertações, entre os meses de agosto e setembro do ano de 2019.

Delimitamos a busca, com os descritores e operadores booleanos *Escola AND Sexualidades OUR Identidade de gênero NOT heterossexual*. Obtivemos um resultado que contabilizou 157 produções. Destas, 120 dissertações e 37 teses, em uma multiplicidade de temas e linhas de pesquisas nas variadas áreas de conhecimento. Como nosso objetivo centra-se ao campo da Educação, calculamos **85 dissertações e 12 teses**.

Por outro lado, quando mudamos os descritores e os operadores booleanos *CEEJA AND EJA OUR Escola NOT Heterossexual*, somamos 8 dissertações e 3 teses. O que verificamos foi uma produção voltada a temas diferenciados, entretanto, escassos, pela pouca quantidade de produções apresentadas. Contudo, nenhuma delas alinham-se às questões que envolvem sexualidades, identidade de gênero e CEEJA.

QUADRO 5: Dissertações que abordam escola, sexualidades e identidade de gênero, na Plataforma CAPES no período de 1997 a 2018.

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
1997	Edna Aparecida da Silva	Medicina e Sexualidade Humana: estudo crítico do currículo atual dos cursos de medicina e suas implicações na formação do médico.
1998	Tania Terezinha Ceni Pinto	Vivências e significações de sexualidades femininas e suas relações com experiências educativas.
1999	Rosimeri Aquino da Silva	Sexualidades na escola em tempos de Aids.
2003	Vera Lúcia Mayorca Alves.	Escola, literatura e sexualidades.
2004	Denise da Silva Braga	A sexualidade no currículo da escola fundamental - travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola em Belo Horizonte.
2005	Maristela Kellermann Schein	Um discurso clandestino sobre sexo na escola.

2005	Márcio Rodrigo Vale Caetano	Gestos do silêncio: para esconder a diferença.
2006	Márcia Rejane Vieira Guimarães	Educação Física no currículo das séries iniciais: um espaço de disputas e conquistas.
2007	Andrea Vieira Braga	Modos de endereçamento no currículo: construindo feminilidades e sexualidades no recreio escolar.
2008	Paulo Melgaço da Silva Junior	Corpos, escola e sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação sexual.
2008	Viviane Teixeira Silveira	Produzindo narrativas(en)gendrando currículo: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas- RS.
2009	Eliana Fátima De Almeida Reis	Escola e sexualidades diferentes concepções / muitos desafios.
2009	Neil Franco Pereira Almeida	A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero.
2010	Amanda Mauricio Pereira Leite	Imagens Do Diverso.
2010	Marilda de Paula Pedrosa	Da argila ao vaso: surdez e sexualidade no espaço escolar – atravessamentos discursivos e a construção da diversidade.
2010	Diana Lusa	Anos iniciais da escolarização e relações de gênero: representações de docentes sobre gênero.
2010	Deise Azevedo Longaray	Eu já beijei um menino e não gostei, aí beijei uma menina e me senti bem": um estudo sobre as narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e de gênero.
2010	Lucilaine dos Santos Oliveira	Falar sobre "sexo" é proibido professora? problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais.
2010	Suzana da Conceição de Barros	Corpos, gêneros e sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS.
2011	Raquel Alexandre Pinho dos Santos	Isso é o que não mudou ainda": diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar.
2011	Benícia Oliveira da Silva	Adolescências "caprichadas": modos de produção da sexualidade feminina adolescente na seção Sexo.
2012	Francisco Diermerson de Souza Pereira	Corpos Controlados, Práticas Costumeiras: Homofobia E Violência Na Escola.
2012	Rosânia Maria Silvano Bittencourt	Meninos E Meninas: Uma Análise Do Menino Maluquinho, O Filme, Sob O Olhar Do Gênero.
2013	Denis Mauro Rodrigues de Souza	Professores de Educação Física em Formação – corpo, relações de gênero e sexualidades.

2013	Eliana Peter Braz	Processos De Subjetivação De Um Professor Universitário Interpelado Pelas Marcas Identitárias De Raça, Classe E Sexualidade.
2013	Cinthia Alves Falchi	Pensando a dimensão erótica na educação.
2014	Patricia Bernardi Rockenbach	<i>Bullying</i> e homofobia: um estudo com estudantes de uma escola pública.
2014	Luciene Aparecida Silva	Travessias em educação e saúde: processos educativos em gênero e sexualidades.
2014	Sonia Cristina da Nobrega Carneiro dos Santos	Faces, discursos e práticas: visões e vivências da sexualidade e da saúde reprodutiva entre adolescentes de uma escola pública de João Pessoa – PB.
2014	Julia Mara Pegoraro Silvestrin	Perform(atividade) na escola: reflexões sobre gênero na Educação Física.
2014	Alex Ribeiro Nunes	Educação Para As Sexualidades: As (Im)Possibilidades Para Sua Implantação Em Uma Escola Pública Da Cidade De Lavras Minas Gerais.
2014	Guilherme Robson da Silva	O masculinofeminino e o femininomasculino no corpo: experiências fílmicas acerca das sexualidades e nossas vivências com as imagens na sala de aula.
2014	Romário Rawlyson Pereira do Nascimento	Descolonizando Sexualidades E Currículo Na Escola: Confetos Produzidos Por jovens da Ilha.
2014	Yara De Paula Picchetti	Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade.
2014	Roberta de Oliveira Maisatto	Corpos e gênero: olhares das crianças de uma escola especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual e múltipla no município de Corumbá/MS.
2014	Marlyson Junio Alvarenga Pereira	Quando eu pulei o muro: travestilidades em corpos-existências apesar dos silêncios da escola.
2015	Cristiane Theiss Lopes	Os enunciados sobre sexualidade que circulam no espaço escolar: análise de um dispositivo.
2015	Cristiane Rojas Cespedes	Memórias de infância, relações de gênero e sexualidade nos significados e narrativas de professores/as de Rondonópolis – MT.
2015	Junior Tomaz de Souza	Violências de gênero mediante percepções de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Paranaíba/MS.
2015	Laila Zorkot	Sexualidades e relações de gênero no cotidiano da pré-escola: entre práticas e representações de professoras.
2015	Marcelo Martins Rezende	A Homofobia Para Além Das Aparência.

2015	Jaciel Alves dos Santos	Um salto alto na escola: e-labor-ação colaborativa de material pedagógico sobre sexualidades invisibilizadas.
2016	Luciano Pereira dos Santos	Contribuições de disciplinas de gênero e sexualidades na formação docente inicial e continuada no enfrentamento da homofobia na escola.
2016	Ariana Souza Cavaleiro	Gêneros e sexualidades no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: discutindo pedagogias culturais e estratégias de governamentalidade.
2016	Cristiano José de Oliveira	Escola religiosa e produções de subjetividades: relações de gênero e sexualidade em um currículo escolar.
2016	Suzane Nascimento Cabral	Quando a sexualidade invade a escola: um estudo sobre os movimentos da disciplina educação para a sexualidade.
2016	Rafael Bonfim Lara	O que dizem os(as) docentes acerca da diversidade sexual na escola.
2016	Márcio da Silva Lima	Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai.
2016	Luiz Otavio Ferreira da Luz	Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de Educação Infantil.
2016	Mac Cleide de Jesus Braga Amaral	Tá vendo, gente? Dá certo! É como eu sempre falo, a palavra comove, mas o exemplo arrasta": análise de uma ação colaborativa sobre a temática corpos, gênero e sexualidade no ensino fundamental.
2016	Francisca Helena Gonçalves Vitorazo	Gênero e sexualidade na escola – arenas de enfrentamento e negociação.
2016	Jaime Peixoto da Silva	A produção de resistências por alunos gays no contexto da escola de ensino médio.
2016	Anselmo Lima de Oliveira	Discursos sobre corpo, gênero e sexualidade na educação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.
2017	Johne Paulino Barreto	Literatura e homoerotismo: leitura e recepção no Ensino Fundamental II.
2017	Flávia Rubiane Durgante	A produção do espaço escolar pelos discursos de um grupo de docentes sobre as relações de gênero e sexualidade em Chapecó, Santa Catarina.
2017	Victor de Saulo Dantas Torres	Educação em Direitos Humanos e o debate de gênero no sistema público de Ensino Básico de Cajazeiras-PB: um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação.

2017	Mauro Palmeira Mota	Corpo e questões de gênero e sexualidade nas atividades circenses em uma escola de Corumbá/MS.
2017	Tiago Monteiro de Messias	Preconceito contra a diversidade sexual: análise dos relatos de duas coordenadoras pedagógicas acerca da formação desenvolvida na escola.
2017	Samuel da Silva Souza	Violência sexual contra meninos no município de Corumbá/MS (2006-2015).
2017	Lielza Victorio Carrapateira Molina	Cultura de paz nas escolas: uma experiência no município de Corumbá/Mato Grosso do Sul – Capital do Pantanal.
2017	Thais Adriane Vieira de Matos	Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE.
2017	Maurício Loubet	Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS.
2017	Crisley Monteiro Olarte	As concepções dos professores de uma escola de Ladário/MS sobre as ações do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa na perspectiva da Teoria Crítica.
2017	Clayton Da Silva Barcelos	Educação escolar na prisão: os significados e sentidos das professoras que atuam em unidades penais de Corumbá, Mato Grosso Do Sul.
2017	Cleci Terezinha Lima de Lins	Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar.
2017	Yaneth Duran Baron	Meninas Da Guerrilha: Gênero E Educação Em Situação De Conflito Armado Na Colômbia.
2017	Leonardo Cardozo Vieira	Gênero e sexualidade no livro didático de ciências: da análise aos sentidos atribuídos por discentes do Ensino Fundamental.
2017	Erico Paes de Campos	Heteronormatividade num espaço escolar de Lages-Sc: sexualidade e relações de poder.
2017	Claudete Imaculada de Souza Gomes	Docentes, sexualidades e relações de gênero: desdobramentos nas práticas pedagógicas.
2017	Leonardo do Nascimento	“As meninas são todas princesas e os meninos são todos machos”? Uma cartografia dos dispositivos de gênero e sexualidade numa escola pública.
2018	Gabriela Rodrigues de Castro	Produções de subjetividades femininas em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental.
2018	Victor Bassiano	Trabalho infantil, casamentos prematuros e Hiv/Aids: o desafio do conselho de escola em moçambique.
2018	Mayra Chagas Madeira	Gêneros e sexualidades no Colégio Estadual Guadalajara: configurações, enfrentamentos e potências.

2018	Rubens Modesto Gonzaga	Sobre coragem e resistência: contando a história de Leona, Professora e Mulher Trans.
2018	Sanderson Fardim Fernandes	As trajetórias de “jovens trans” na fronteira Brasil/Bolívia: (In)visibilidade nas escolas públicas de Corumbá (MS).
2018	Rafael Contini Quirino	O corpo (des)educado: narrativas sobre sexualidades e as trajetórias de escolarização.
2018	Marina de Oliveira Delmondes	Sexualidades e cotidianos escolares: entre movimentos, imagens narrativas curriculares transbordantes.
2018	Jefferson Cavalcante de Oliveira	Vivências e aprendizagens de jovens Lgbt+ sobre si na escola e na internet.
2018	Elaine Da Silva Nantes.	Representações De Docentes Sobre As Sexualidades Da Pessoa Com Síndrome De Down.
2018	Gislaine Carla Waltrik	Habitar territórios e percorrer fluxos: cartografias das sexualidades que ganham passagem no espaço escolar.
2018	Jose Rafael Barbosa Rodrigues	Escola sem homofobia: formas e forças de um discurso.
2018	Natalia de Quadros Oliveira	Suscitando as questões sobre os gêneros na disciplina de Ciências em uma escola pública do município do Rio Grande/RS.
2018	Vinicius Leite Reis	A produção de narrativas audiovisuais sobre e contra a homofobia em processos de formação e autoformação para a docência.
2018	Cassio Peres Fernandes	Ela é diva da sarjeta, seu corpo é uma ocupação!": cotidiano das transgeneridades femininas em situação de rua na cidade de Manaus-AM.
2018	Izabelle Cristina de Medeiros Primo	Produção de sentidos sobre diversidade sexual por jovens rurais.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Como podemos observar no Quadro 6, as produções que são feitas no que tange a EJA ou CEEJA, são exclusivas na área da Educação, em abordagens que não fazem referências às sexualidades ou identidade de gênero.

QUADRO 6: Dissertações que trata sobre a EJA ou CEEJA, na Plataforma CAPES encontradas no período de 2010 a 2018:

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
2010	Rita de Cássia Boscoli Soler Morete	O Centro Estadual De Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (Ceeja-PP) significa realmente espaço formativo?
2013	Claudemir Miranda Barboza	Uma proposta de atividades sobre funções afins e quadráticas para

		educação de jovens e adultos com o uso do Software Graphmática.
2015	Graceli Da Silva Nunes	Proposta de material didático para alunos da EJA do ensino personalizado – nível fundamental – em uma escola pública de Belém – Módulo I.
2016	Bruno dos Santos Joaquim	As TDIC Na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação.
2016	Flavya Herzog Adamkosky Botti	Interfaces da Educação De Jovens e Adultos e Educação Especial: o direito em análise.
2017	Luiz Augusto Vendramini	A proposta pedagógica do Centro Estadual de Educação De Jovens e Adultos: foco na disciplina de Física.
2017	Elana Simone Schiavo	Proposta de vídeoaulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA.
2018	Marcia Grimoni	Perspectivas das dissertações e teses em educação sobre EJA: contribuições para práticas significativas de letramento.

Fonte: dados de pesquisa, 2019.

As produções feitas na área de atuação da Educação que envolvem sexualidades e identidade de gênero, são poucas, calculadas **12** e distribuídas em foco nos estudos na educação básica e universitária, explícitas no Quadro 7.

QUADRO 7: Teses que abordam Escola, sexualidades e identidade de gênero, na Plataforma CAPES encontradas no período de 2009 a 2018:

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
2009	Elaine Beatriz Ferreira Dulac	Sexualidades e escola: considerações e questões levantadas pelos/as participantes de um curso voltado à educação para a diversidade.
2011	Marcio Rodrigo Vale Caetano	Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares.
2013	Alexandre Martins Joca	Levados por Anjos: modos de vida, educação e sexualidades juvenis.
2014	Anton Castro Miguez	Queerizando o ensino de línguas estrangeiras: potencialidades do cinema <i>queer</i> no trabalho com questões de gêneros e sexualidades.
2014	Paulo Melgaco da Silva Junior	Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de

		co/construção das identidades no cotidiano escolar.
2014	Neil Franco Pereira de Almeida	Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar.
2014	Claudia Denis Alves da Paz	Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos": desafios da formação continuada em gênero e sexualidade.
2015	Francisco Ednardo Barroso Duarte	As representações sociais de universitários de sexualidade LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida.
2016	Mateus Luiz Biancon	Educação em sexualidades Crítica: formação continuada de professoras(es) com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica.
2016	Helane Suzia Silva dos Santos	Uma cartografia das sexualidades: entre linhas e mapas dos afetos na escola.
2018	Sandro Prado Santos	Experiências de pessoas trans-no ensino de Biologia.
2018	Tatiana Carvalho de Freitas	Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

As teses produzidas, que centram a EJA ou CEEJA, são poucas, totalizadas **3** e destas, a concentração está nos diversos temas da educação, dentre estes, nenhum que trata sobre sexualidades ou identidade de gênero como mostra abaixo:

QUADRO 8: Teses que tratam sobre a EJA ou CEEJA, na Plataforma CAPES encontradas no período de 2014 a 2017:

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
2014	Edna Maria Cordeiro	Travessias de Cecília - a caminho da Educação Matemática no Ceeja Padre Moretti.
2015	Poliana da Silva Almeida Santos Camargo	Representações Sociais de professores da Educação De Jovens E Adultos - Eja sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.
2017	Adriana dos Santos Cunha	A Fala dos professores dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Ceeja) de São Paulo ensino individualizado e práticas pedagógicas.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

As buscas feitas até aqui, nos mostrou a necessidade de aprofundar as investigações na área proposta, já que expressa uma escassez de estudos demonstrados, nos bancos de dados *Plataforma Capes* e o Site PPE – UEM. Sendo assim, continuamos na revisão integrativa, buscando na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

A plataforma conta com 114 Instituições cadastradas, 406.702 Dissertações, 147.112 Teses e 553.812 documentos. As buscas foram feitas no mesmo período das demais pesquisas descritas acima, entre os meses de agosto e setembro de 2019. O saldo de trabalhos totalizou 26. Porém, como nossa proposta é a área da Educação, somamos 16. Utilizamos os mesmos descritores e operadores booleanos. De primeira, Escola *AND* sexualidades *OUR* identidade de gênero *NOT* heterossexual, apuramos **11 trabalhos no Mestrado e 4 no Doutorado**. Posterior, buscamos por CEEJA *AND* EJA *OUR* escola *NOT* heterossexual, contamos apenas com **uma produção no doutoramento e nenhuma no mestrado**.

De início, as buscas feitas no campo das sexualidades e identidade de gênero, nas pesquisas de Mestrado, mostrou ser mínima, pela quantidade de trabalhos e pelo período (14 anos), como evidencia o Quadro 9.

QUADRO 9: Dissertações que abordam escola, sexualidades e identidade de gênero, na Biblioteca digital de Teses e Dissertações no período de 2004 a 2018.

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
2004	Madeleine Piana de Miranda Queiroz	O corpo de Vênus: mediações sociais formativa dos valores estéticos corporais em adolescentes do sexo feminino na contemporaneidade
2009	Fabio Alves dos Santos Pereira	Currículo, educação física e diversidade de gênero.
2010	Vagner Matias do Prado	Sexualidade(s) em cena: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar
2012	Adriana Barbosa Sales	Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis.
2014	Fabiane Lopes Teixeira	Gênero e diversidade na escola - GDE: investigando narrativas de profissionais da educação sobre

		diversidade sexual e de gênero no espaço escolar.
2015	Natália Machado Belarmino	Os cadernos escolares que “falam”: artefato de subjetivação de gênero e sexualidade
2017	Márcio da Silva Lima	Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai.
2017	Johne Paulino Barreto	Literatura e homoerotismo: leitura e recepção no ensino fundamental II
2018	Émerson Silva Santos	(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar
2018	Melanie Laura Mariano da Penha Silva	Infâncias trans: a emergência de uma narrativa social em (con)textos midiáticos e suas inter-relações com a educação.
2018	Gabriela Rodrigues de Castro	Produções de subjetividades femininas em uma turma de sexto ano do ensino fundamental

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Na continuidade das buscas, ficou evidente como alguns trabalhos na arena da Educação são mais desenvolvidos do que outros. Isso pôde ser expresso, por exemplo, quando não encontramos nenhuma pesquisa de dissertação que discutisse sobre EJA e/ou CEEJA somadas as vertentes das sexualidades e identidade de gênero. As teses desenvolvidas neste âmbito, somaram 4 produções, e apenas um referenciado ao CEEJA, que perfilha apenas ao ensino individualizado e práticas pedagógicas. Essas representações ficam evidenciadas nos Quadros 10 e 11 ilustradas a seguir.

QUADRO 10: Teses que abordam Escola, sexualidades e identidade de gênero, na Biblioteca digital de Teses e Dissertações no período de 2012 a 2018.

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
2012	Dinah Quesada Beck	Com que roupa eu vou? embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis.

2016	Edmacy Quirina de Souza	Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil.
2017	Renata Silva Pamplona	Pedagogias de gênero em narrativas sobre transmasculinidades.
2018	Cinthia Alves Falchi	Crítica ao paradigma da diferença identitária dos corpos: transgressão de gênero como ruptura ética.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

QUADRO 11: Tese que trata sobre a EJA ou CEEJA na Biblioteca digital de Teses e Dissertações encontrada apenas no ano de 2017.

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
2017	Adriana dos Santos Cunha	A fala dos professores dos centros estaduais de educação de jovens e adultos (CEEJA) de São Paulo: ensino individualizado e práticas pedagógicas.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O que propomos fazer aqui, é mostrar, como as pesquisas que estão relacionadas a sexualidades e identidades de gêneros desviantes no campo da Educação é considerável. Todavia, quando direcionamos as buscas ao campo do CEEJA, tendo em vista ser também um viés da educação, ficou notória a precariedade por não contabilizar nenhuma pesquisa no mestrado ou doutorado.

Depreendemos que, a quantidade de estudos voltados ao CEEJA é ínfima, levando em consideração ser uma área da Educação até robusta, nos números de Centros distribuídos pelo Estado de São Paulo (39 como mostraremos na próxima seção). Acrescidos a essa averiguação, os estudos voltados a sexualidades, identidade de gêneros desviantes na área do CEEJA é praticamente inexistente.

Assim, a relevância dessa pesquisa ganha peso ao apresentarmos por meio dos quadros, as produções que são feitas, e a atenção dada a alguns temas e problemas presentes na educação. Todavia, nestas nenhuma delas buscaram investigar o que motivou pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, a não permanecerem na escola de ensino regular e migrarem para o CEEJA. A inquietação é a de que são instituições e pessoas que devem ser visibilizadas, por comporem parte da educação. Por outro lado, são caminhos que podem propiciar intervenções ou saberes para o aprimoramento da prática educacional, como socialização de um saber que inclua todas as pessoas de conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTAS/OS NA HISTÓRIA DO BRASIL E A RELAÇÃO DOS MOVIMENTOS E INSTITUIÇÕES COMO O MOBRAL PARA A FORMAÇÃO DO CEEJA

A proposta desta seção é de trazer a conhecimento, o que é o CEEJA? Para tanto, a construção do CEEJA acaba por ser resultado de uma longa trajetória histórica brasileira, iniciada pelo alto índice do analfabetismo desde o início do Brasil Colônia. Neste sentido, buscamos na história Colonial, Imperial e Republicana, considerações que embasem a visão sobre o analfabetismo e como ela foi a causa para as investidas de instituições e movimentos, para inicialização da Educação de Jovens e Adultas/os, posteriormente o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para assim, chegarmos ao CEEJA. Ressaltamos, que nossa intenção nesta seção, é realizar um estudo historiográfico, no qual consigamos destacar algumas considerações para ampliar nossa base de discussão, a fim de entendermos a constituição da Educação de Jovens e Adultas/os, na história brasileira e a importância que essa trajetória teve para a criação do CEEJA, tendo em vista o mesmo ser, parte investigativa presente em nosso objetivo de pesquisa que intenta saber sobre pessoas consideradas com sexualidades e identidade de gênero desviantes, que ingressaram no CEEJA, frente às práticas de homofobias, vivenciadas na escola de ensino regular.

3.1- O analfabetismo nos períodos históricos brasileiro: Colônia, Império e República

Não obstante a tantas outras questões políticas, a Educação de Jovens e Adultas/os, em seu constante devir histórico, acompanhou as várias transformações sociais, políticas e econômicas. A começar, no Brasil Colônia entre os séculos XVII e XVIII, a relação da Igreja Católica e a preocupação em ensinar a ler e escrever às/os indígenas, no intuito de lhes catequisar para professarem a fé cristã. Tarefa essa que manifesta mesmo que de maneira informal, indícios de uma Educação para Jovens e Adultas/os (SOUZA, 2007; RODRIGUES, 2019).

Posteriormente, no Brasil Império, por volta do século XIX, a Educação de Jovens e Adultas/os, passa a estar sob a responsabilidade das províncias⁷, a fim de cuidarem da instrução primária e secundária. O que antes, era tido como missão letrar as/os indígenas adultas/os e jovens como uma ação missionária, neste momento, é visto como uma prática de caridade pelas pessoas que já eram letradas. Ou seja, a alfabetização de jovens e adultas/os ressignifica a identidade de ensino missionária e passa a ter uma nova versão, considerada como ações de solidariedade (STEPHANOU, BASTOS, 2005; STRELHOW, 2010).

Sob a/o jovem e as/os adultas/os analfabetas/os, foi criada uma categorização de pessoa ‘incapaz’, pela condição de iletrada/o, sobretudo, dependente e até reconhecida/o como perigosa/o e degenerada/o. Cada pessoa analfabeta, vivenciava os danos da exclusão pela sociedade. Somam-se que mulheres ou homens que fossem pobres na condição de livres e negros e negras na condição de pessoas escravizadas, livres e libertas⁸/os, eram ainda mais atravessadas/os pela marginalidade, ocupando o espaço social do grupo de inferiores. Toda essa carga negativa, ganha forças em 1879, com a Lei Saraiva⁹, por autenticarem as/os analfabetas/os como incapazes assemelhando-as/os a crianças, interditando o direito ao voto (STRELHOW, 2010).

Com o desenrolar dos anos, a transição política de Império para a República por volta dos anos de 1889, a Educação de Jovens e Adultas/os, a princípio, não teve mudanças que pudessem ser consideradas, se mantendo praticamente as instauradas no Império. Consequentemente, a educação acaba por estacionar-se na precariedade (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994).

Por volta dos anos de 1910, com a queda da economia brasileira, sustentada pela produção de café, acaba por resultar em modificações sociais, provenientes do

⁷ As províncias no Brasil por volta do século 19 eram: “Maranhão, Piauí, Ceará, Rio grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Corte, Santa Catarina, Rio grande do Norte, Goiás, Mato Grosso, São Paulo, Grão-Pará e Império” (GREGÓRIO, 2012, p. 127-130).

⁸ Estas nomeações, “no período imperial, a Carta Constitucional de 1824 passou a reger a nação independente. Conforme a mesma, o país passou a ser formado pela associação dos cidadãos brasileiros, que são todos os indivíduos ingênuos (isto é, livres de nascimento) ou libertos nascidos no Brasil, bem como os estrangeiros naturalizados” (GOMES, 2017, p. 597).

⁹ “A Lei Saraiva, datada no dia 9 de janeiro de 1881 pelo comendador Saraiva, consiste na determinação da exclusão dos/as analfabetos/as do direito de voto, situação que só foi alterada com o estabelecimento do voto facultativo dos/as analfabetos/as em 1985 e na Constituição de 1988” (FERRARO, 2008, p. 13).

pensamento liberal, repercutindo em contestações pelas pessoas que compunham a classe média, exigindo a democratização do sistema político e educacional, considerando contrário o lema estabelecido com a Constituição Federal “Ordem e Progresso”, alegando não estarem sendo favorecidas. Neste ar de transformações, movimentos contrários ao capitalismo e identificados com o pensamento anarquista e social, acabam por emergir na sociedade, requerendo uma escola pública, gratuita e para todas as pessoas, sem restrições (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994).

No entendimento do grupo socialista, o analfabetismo era um problema a ser enfrentado, pois resultava da não compreensão da divulgação de seus ideais de justiça, igualdade e divisão de riquezas, e assim, não tinham forças para expandirem em sociedade. A solução era então, o ensino obrigatório, o afastamento da religião na educação e principalmente, ser gratuito a todas as pessoas. As/Os anarquistas do mesmo modo, corroboravam com algumas dessas ideias, principalmente no que tange o desenvolvimento da/o ser humana/o livre e solidária/o (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994).

Em 1915, no intuito de eliminar o analfabetismo, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo liderada por um grupo de intelectuais dentre os quais, Olavo Bilac (1865-1918), que foi jornalista e poeta, na cidade do Rio de Janeiro. A Liga, defendeu a ideia da obrigatoriedade do ensino primário, considerando, uma assertiva que possibilitasse o Brasil, a se tornar uma Nação sem analfabetas/os em um prazo de sete anos como meta a ser alcançada, no intuito de celebrar o centenário da nação e uma conquista da República. Essa preocupação, tinha como justificativa que as pessoas ‘ignorantes,’ eram tidas como ‘pragas a serem eximidas’. As mesmas, deveriam contribuir no desenvolvimento do país, como pessoas produtivas por meio do trabalho qualificado (BRAGA, MAZZEU, 2017; STEPHANOU, 2005).

Em 1924, foi fundada no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE). A Associação contava com pessoas¹⁰ da sociedade que em sua maioria, eram

¹⁰ A associação surgiu após uma reunião que teve como líder “o engenheiro e professor da Escola Nacional de Belas Artes, Heitor Lyra da Silva (1887-1926) no Hotel Glória em março de 1924. Esta reuniu intelectuais como Lysimaco da Costa; Everardo Backeuser (1879-1951); Edgar Sussekind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho (1894-1946) para discutir a viabilidade de uma Federação de Associações de Ensino. [...] As mulheres também fizeram parte dessa empreitada, com nomes como a da professora Isabel Lacombe, a educadora Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), Alice Carvalho de Mendonça (1881-1951), Branca Fialho (1896-1965), Bertha Lutz (1894-1976) e Jerônima Mesquita (1880-1972) (BURLAMAQUI, 2013, p. 21-22).

intelectuais sem fins filosóficos, religiosos e políticos, conhecidas/os como um grupo apolítico, comprometidas/os com as questões da educação, com fins em eliminar o analfabetismo e novas formas de educação para assim, transformar o Brasil em uma nação considerada civilizada (SAVIANI, 2008).

Com a Revolução de 1930¹¹, possibilitou-se firmar um sistema de educação público e básico no Brasil. Entretanto, somente em 1934 é que foi erigido um Plano Nacional de Educação, que atendesse de forma inédita, a Educação de Jovens e Adultas/os, tendo como responsabilidade e dever o Estado. Essa novidade trouxe junto prescrições, como a proposta do ensino primário, integral, sem custos para as pessoas que ingressassem e com exigência de presença efetiva (COSTA, ARAUJO, 2011; LOPES, SOUZA, 2005).

Na abertura do Estado Nacional Desenvolvimentista, no ano de 1946, caracterizado pelas mudanças políticas do Brasil, antes uma nação marcada pelo padrão agrícola e rural, para uma nação industrial e urbana, viu-se a importância de qualificar a mão de obra e alfabetizar as pessoas para o ingresso nas indústrias. Com isso, em 1947, foi criada a primeira ação governamental direcionada para a educação, conhecida como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultas/os (CEAA), com propósito de alfabetizar boa parcela da população, juntamente com capacitações profissionais. Essas medidas, visavam não somente alfabetizar, mas ampliar o trabalho educativo (COSTA, ARAUJO 2011; LOPES, SOUZA, 2005). Essa compreensão, para Paiva (1984, p. 179),

convertia-se num requisito indispensável para uma melhor reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, como pronunciamento de Lourenço Filho: 'devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral'.

¹¹ Abreu (2010) aponta sobre a determinação do fim da República Velha e o início de um período de quinze anos de preeminência política de Getúlio Vargas, primeiro como chefe do Governo Provisório, depois como presidente eleito indiretamente de acordo com as regras da Constituição de 1934 e, finalmente, a partir de novembro de 1937, como ditador, à frente do Estado Novo.

Outra iniciativa em prol a Educação de Jovens e Adultas/os, foi a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Criada nos anos de 1952, durante o segundo período do Presidente Getúlio Vargas, porém somente em 1956, com Juscelino Kubitscheck, regulamentou-se definitivamente. De início, com laços à CEAA, teve como foco o progresso da educação nas comunidades de viés rural, a fim de ajustar a população aos padrões urbanos culturais. Na mesma década, ainda sob a presidência de Juscelino Kubitscheck, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que potencializou os debates sobre a alfabetização de jovens e adultos, priorizando uma educação que atendesse crianças e jovens, que posteriormente alcançaria melhores condições de vida. Em 1963, após crises financeiras do Brasil, a atuação do CNEA foi reduzida, a ponto de ser encerrada (BARREIRO, 2013; LOPES, SOUZA, 2005; GÜTTSCHOW, 2011; VIEIRA, 2004).

A década de 60 é caracterizada pelos inúmeros programas e movimentos que buscavam eliminar, ou pelo menos diminuir o analfabetismo no Brasil. Em 1960 no Nordeste, particularmente em Pernambuco, inicia-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), liderado por intelectuais, estudantes universitárias/os e artistas, embebidas/os pelas ideias socialistas e cristãs, tinham como intento a elevação cultural, por meio da alfabetização conscientizadora. Dentre as lideranças desse movimento, destaca-se Paulo Freire. Maciel (2011, p. 337) em seu artigo *O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular*, descreve que

Paulo Freire, educador e militante, teve toda a sua vida devotada à construção de uma educação libertadora capaz de instrumentalizar as camadas populares para lutar contra as relações opressoras do capitalismo. Considerado subversivo e além de seu tempo, suas reflexões foram construídas na sua prática enquanto educador no Brasil e no exílio. Em pouco tempo, tornou-se a pessoa cujas ideias eram mais ouvidas e dialogadas no âmbito da educação popular. É lembrado como intelectual que mostrou a profunda coerência entre teoria e prática da educação e do educador, de fato revolucionário, que nos mostrou a importância da necessária militância na educação – entendida como um ato político –, contrariando toda a visão que se propunha a uma concepção de educação como uma prática neutra.

Em abril de 1961, foi criada no Rio de Janeiro, a Rede Unidas de Televisão, e pela Fundação João Batista do Amaral, um programa educacional, inovador pelo uso da tecnologia televisiva. No mesmo ano, surge o Movimento de Educação de Base a partir das experiências das escolas radiofônicas em Sergipe e Rio Grande do Norte,

pela administração da Igreja Católica, sob as ideias sociais-cristãs, na preocupação em defrontar o sistema que estruturava socialmente a desumanização das pessoas analfabetas. Seguindo os anos de 1962 a 1963, foram marcados pela Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA), que exerceu a função como um órgão fomentador e patrocinador aos governos locais, com o objetivo de formar professoras e professores para atuação primária. A Cruzada ABC, de 1962, com bases nas experiências vivenciadas na cidade de Recife, no colégio evangélico *Agnes Ernstne*, com ações que intentavam o ensino nos bairros localizados nas áreas periféricas da cidade, propunha uma educação que propiciasse às pessoas a atuação social para o trabalho e desenvolvimento da economia do país (CALIATO, 2005; PAIVA, 1984; OLIVEIRA, 1989).

Nas Iminências do Golpe Militar¹², em janeiro de 1964, foi acordado o Programa Nacional de Alfabetização, com intenções a serem transmitidas no território nacional do Brasil, os resultados obtidos por meio do método de Paulo Freire¹³, aplicado no Nordeste. Após o Golpe e a nova política ditatorial que se estendeu até o ano de 1985, houve uma fissura à proposta de Freire, iniciando um modelo de Educação conhecido como tecnicista. A base desse modelo de educação era a de formar pessoas para o mercado de trabalho (BELUZO, TONIOSSO, 2015; OLIVEIRA, 1989). Para Aranha (1996, p. 183) o modelo de educação tecnicista, “privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho”.

Em seus primeiros anos (1964-1966), a Ditadura não se preocupou em investir na Educação, sobretudo, para jovens e adultos/os. Contudo, em 1966, a extensão de pessoas em condição de analfabetas era tão alta, que se fez necessário um

¹² A Ditadura Militar foi implantada no Brasil em 1º de abril de 1964, com substancial apoio de pessoas e entidades da sociedade civil, de órgãos representativos do poder econômico nacional, de uma parte considerável do superior da hierarquia católica e ainda de importantes órgãos de comunicação de massa que se proclamam tradicionalmente liberais. O sistema ditatorial, que durou de 1964 a 1986, teve diversas etapas e apresentou algumas características peculiares, como o fato de que o poder ditatorial não se apoiava num líder carismático, mas foi imposto e exercido sempre por grupos dominantes. A par disso, por motivo de divergências entre diferentes grupos de militares, mas também tentando dar a aparência de democracia, sucederam-se no comando ostensivo do governo ditatorial cinco generais de exército, essencialmente ditadores, mas com estilos diferentes sob certos aspectos, tendo havido variações quanto à intensidade das violências e à linguagem (DALLARI, 2013).

¹³ Na década de 1950 o método de Paulo Freire que em uma concepção libertadora, considerava a realidade em que o aluno estava inserido para promover sua emancipação da condição de oprimido para a de cidadão crítico e atuante na sociedade (BELUZO, TONIOSSO, 2015).

planejamento que esteve presente o Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente a Secretaria de Planejamento, ambas em conjunto para formar um Plano Complementar, que visava auxiliar por meio de financiamento, meios no qual a Educação pudesse empregar na diminuição do analfabetismo. Foi então, que na conjuntura das mudanças nos âmbitos político, econômico, cultural e social, que infundiu a valorização da Educação de Jovens e Adultas/os, por meio do MOBRAL (LEITE, MACEDO, 2014; BELUZO, TONIOSSO, 2015).

Até aqui, buscamos na história do Brasil, desde seus primórdios, a frequência em que a Educação de Jovens e Adultas/os aparece, e como o analfabetismo mostrou estar presente e insistente em toda a trajetória brasileira. Soma-se a essas questões, como a educação acaba por se tornar um descaso no qual a sociedade, os grupos e movimentos interviram, fazendo o papel que deveria ser desempenhado pelo Estado. Por fim, os sinais de atenção do Estado, só se fizeram na preocupação com a economia e seu desenvolvimento capital. O problema em que o analfabetismo traz, não é apenas a falta do letramento e conhecimento. Mas o reconhecimento e o espaço que são criadas a essas pessoas e as condições que estabelecem sobre suas formas de vida, muito além de precariedade e desumanização. Continuaremos buscando na história, agora, nos restringindo ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como uma das principais ações de alfabetização para a criação da Educação para Jovens e Adultas/os.

3.2- Vida e morte do Movimento Brasileiro de Alfabetização

Nos ocupamos aqui, em descrever a formação do MOBRAL, sua contribuição para o ensino de jovens e adultos/os e sobretudo, a preocupação de governos com o fim do analfabetismo. Para isso, buscamos sua gênese, como justificativa para seu surgimento e como foi significativa sua contribuição para instituição da educação que atendesse de forma própria jovens e adultos/os para os dias atuais, e para o CEEJA.

O MOBRAL, na concepção de Oliveira (1989, p. 95) “antes de ser criado como uma Instituição, foi ‘lançado’ como outras tantas campanhas de alfabetização”. Batizada como Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, teve início no ano

de 1967, mais estritamente em 15 de dezembro. Resultado da Lei nº5.379 (BRASIL, 1967), que o imbuí sobre a responsabilidade da alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos/os, na faixa etária de 15 a 30 anos, inscrita em seu artigo 5ª como “o Órgão executor do Plano de que trata o art. 3º” (BRASIL, 1967, s/p).

Dentre os vários fatores para a constituição do MOBRAL, teve como relevância o contexto nacional e internacional, as investidas governamentais de políticas educacionais referendadas a adultos/os no Brasil. A amplitude nacional e internacional é refletida quando a sua criação segue recomendações nas quais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), direciona aos Estados-membros que formulassem programas de alfabetização para adultos/os. Essa orientação ganha proporções internacionais, e ao chegar no Brasil, é iniciada pelo discurso do então presidente, General Arthur Costa e Silva, que presidiu entre 1967 a 1969, e que em 8 de setembro de 1967, apontada por Oliveira (1989, p. 99-100), que diz ser

um problema mundial que atinge 100 milhões de pessoas, apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgadas em 1948 prever o direito à escola para todos cidadãos do Planeta. O Brasil deveria enfrentar, mais uma vez, o problema do analfabetismo, essa “força criadora do subdesenvolvimento”. Por isso, a política de alfabetização preconizada pelo Brasil deveria estar intrinsecamente ligada a própria política nacional de desenvolvimento.

Dentre seus objetivos, o MOBRAL teve como metas a serem alcançadas as pessoas que compunham a massa de analfabetas/os, mas, sob o ponto de vista educacional do regime militar, era a erradicação do analfabetismo, para que essas pessoas conseguissem participar da sociedade. Essa participação era estratégica para o favorecimento econômico, e por isso a inserção dessas pessoas na sociedade e no mercado de trabalho. A educação aqui almejada era aquela que instrísse a técnicas simples como leitura, escrita e cálculos básicos matemáticos que explicam a funcionalidade da educação proposta (BELUZO, TONIOSSO, 2015).

O cenário político-ditatorial no Brasil, neste momento, reflete muito sobre a educação. Essa percepção, é vista quando em sua ótica sinaliza propostas educacionais que atendem aos interesses políticos, principalmente aqueles descritos pela formação de ‘bons’ comportamentos a serem seguidos, tal qual, não questionar,

e a justificativa da ditadura como um ato positivo que favorece a todas as pessoas, inclusive a população analfabeta. Uma massa que em sua funcionalidade, aprende a executar em suas novas formas de produção e a consumir, potencializando o sistema capitalista (BELLO,1993).

O que antes a pessoa analfabeta era vista como uma ‘degenerada’ e um ser perigosa/o, passar a ser vista como pessoa a ser ‘recuperada e integrada’ na sociedade em que vive. O MOBRAL, “não se tratava, portanto, apenas de ensinar ler, escrever e contar, mas de todo um trabalho de recuperação de pessoas marginalizadas econômica, social e culturalmente” (OLIVEIRA, 1989, p. 104).

Passados 18 anos depois da criação e execução do MOBRAL, em 1985, ele é extinto. Dentre as justificativas de seu fim, uma delas são as questões políticas que avançavam em uma nova transição ditadura-democracia. Essa percepção fica nítida quando se

revela o confronto entre duas formas de conceber e, sobretudo, de organizar a educação: uma liberal, outra tecnicista. Não são formas propriamente antagônicas, já que não se opõem totalmente, podendo coexistir em vários aspectos. É que elas representam duas fases de um mesmo modo fundamental de produção da existência: o capitalismo. A forma liberal corresponde à fase do capitalismo concorrencial e a forma tecnicista ou tecnocrática corresponde à fase do capitalismo monopolista. O conflito deriva da coexistência de grupos de intelectuais e educadores de uma e outra corrente ideológica (OLIVEIRA, 1989, p. 223-224).

Outro dado que pesa em seu encerramento, foram os recursos que em seu início haviam sido aplicados e agora restava pouco, auxiliando para a formação de uma nova organização, criada pela Fundação Educar (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001). Essa mudança teve como meio o Decreto nº 91,980 de 25 de novembro de 1985, que em seu 1ª artigo apresenta que

a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (BRASIL, 1985, s/p).

No ano de seu término, o Brasil ainda contabilizava cerca de 30 milhões de jovens e adultos/os analfabetas/os¹⁴. Com o fim do MOBRAL, e a Fundação Educar assumindo seu local, a percepção que se tinha era que fosse dar continuidade ao trabalho. Entretanto, os métodos e ações tiveram mudanças, reformulando estruturas, e se denominando como a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar (BELUZO, TONIOSSO, 2015).

Com a divulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), possibilitou ao Estado ampliar seu interesse e comprometimento com a Educação de Jovens e Adultos. Em 1990, muitas Organizações Não-Governamentais (ONG), em parceria com o governo, movimentaram ações em prol ao compromisso de aperfeiçoar a educação de jovens e adultos/os (NASCIMENTO, 2013).

Procuramos aqui mostrar a relevância do MOBRAL como ação política institucionalizada, com fins de acabar com o analfabetismo de jovens e adultos/os no Brasil. Fizemos algumas considerações, em vista a compreendermos, mesmo de forma sucinta, seu nascimento e progresso e sua contribuição para a Educação de Jovens e Adultos/os que temos nos dias atuais. Hoje, a EJA nas escolas é uma modalidade de ensino, que oportuna às pessoas que não conseguiram realizar seus estudos, em período de escolarização básica a concluírem ou continuarem seus estudos. Assim, damos sequência a compreender a trajetória da construção dos CEEJA.

3.3- CEEJA – Centro Estadual De Educação De Jovens E Adultos: Uma História De Mudanças E Memórias No Decorrer Dos Tempos

Nesta subseção, nos ocupamos em descrever a história e o percurso da criação do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) do Estado de São Paulo. Contar de forma escrita a partir dos decretos e resoluções, os passos que

¹⁴ Para uma atualização desses dados, encontramos no jornal-online Gazeta do Povo (2019), uma publicação em 24/07/2019 a informação de que “a taxa de analfabetos/as atual no Brasil foi divulgada pelo IBGE em junho de 2019 na última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua. O Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetismo). No mundo, mais de 750 milhões permanecem nessa situação” (GAZETA DO POVO, 2019, s/p).

possibilitaram, a formação física e institucional, como mais uma instância e preocupação da educação brasileira, sobretudo, do Estado de São Paulo. Detalhamos como é erigida sua arquitetura física, seu sistema de funcionamento, organização política, didática e pedagógica, a fim de propor uma aproximação sobre o nosso problema de pesquisa, que é investigar pessoas consideradas com sexualidades e identidade de gênero desviantes, que ingressaram no CEEJA, frente às práticas de homofobias, vivenciadas na escola de ensino regular.

Desde que se criaram propostas educacionais nas quais buscassem incluir a todos e a todas partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2017), em seu artigo 37, da seção V, especificamente, para os/as trabalhadores e trabalhadoras, versa um ensino que atenda a jovens e adultos para que mediante à rotina de trabalho haja uma possível conciliação com o ensino, de forma a assegurar sua inserção no mercado de trabalho e garantir a sobrevivência no cenário econômico capitalista. Em seu inciso 1º a LDBEN (BRASIL, 2017, p. 30) descreve que

[...] os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Com esse intuito, diversas foram as tentativas de ‘acertar’ uma educação que atendesse de forma inclusiva às pessoas que, no decorrer de suas histórias e pelos vários motivos não conseguiram dar continuidade aos estudos. Esta constatação, pôde ser feita, quando ao meu ingresso¹⁵ como professor de Filosofia, atuando na área das Ciências Humanas, no ano de 2017. No decorrer do meu exercício, observei que o CEEJA, enquanto um projeto dentro da educação do Estado de São Paulo, possibilitava uma multiplicidade de pessoas e de condições sociais, que no passado distante ou recente, por vários motivos ou situações não conseguiram concluir seus estudos. Destas, as pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, me chamavam mais atenção. Foi então que as indagações sobre elas foram surgindo e

¹⁵ Meu Ingresso como docente de Filosofia, se deu no ano de 2014, após processo seletivo que possibilitou um contrato, nomeado como *Categoria O* dentre o corpo docente do Estado de São Paulo. Uma categoria que me exclui de direitos às/aos demais servidoras/es, mas me iguala aos deveres ou até mais.

me fazendo chegar até aqui. Muitas causas parecem estar atreladas à necessidade de trabalho, devido à precariedade social que boa parte estão inseridas/os. Entre escolher estudar e comer, é preferível comer para continuar sua trajetória de vida

Diante desta realidade, e na estratégia de conciliar a necessidade da massa com (sujeitas/os técnicas/os) e a demanda de mercado (trabalho barato), a educação brasileira mostrou-se eficiente em criar meios para então incluir o que ela mesma excluiu. Crochik (1998, p. 101), nos representa quando apresenta sobre as

[...] competências profissionais, a habilitação do profissional, a formação técnica. [...] a nova pedagogia deve tornar mais eficiente o ensino, não mais para a formação do cidadão que deve escolher os caminhos do país, mas para a formação do súdito que deve, mais do que nunca, seguir o lema positivista da República: "Ordem e Progresso".

A primeira tentativa na criação de um centro que atendesse pessoas que em idade própria não tiveram acesso à escolarização, se deu pelo governador Paulo Egydio Martins, do Partido da Social Democracia brasileira (PSDB) em período de administração de 1975 a 1979, pelo decreto nº 9.855, de 2 de junho de 1977, de forma experimental, com objetivos de sanar a defasagem de ensino das/os adolescentes e adultas/os, que no ingresso ao mercado de trabalho, acabavam por abandonar a escola. A princípio ficou conhecido como Centro Estadual de Estudos Supletivos Dona Clara Mantelli (CUNHA, TEODORO, 2015). O propósito do Centro Estadual de Estudos, além de reparar a evasão e o analfabetismo, tinha como proposta em sua redação no artigo 1º que

[...] criado, na 5.^a Delegacia de Ensino da Divisão Regional de Ensino da Capital 2, em caráter experimental, o Centro Estadual de Estudos Supletivos Dona Clara Mantelli, com os seguintes objetivos: **I-** Ampliar as ofertas de estudos e suprir a escolarização regular a adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria, mediante a aplicação de metodologia adequada às características da clientela; **II-** oferecer oportunidade de início ou continuidade e atualização de estudos, mediante a aplicação de metodologia própria ao ensino supletivo; **III-** atender estabelecimentos de ensino regular na complementação e desenvolvimento de seus currículos; **IV-** informar e orientar a clientela sobre as oportunidades educacionais e profissionais da comunidade (SÃO PAULO, 1977, s/p).

Passados anos, precisamente em 2009, deixa de ser Centro Estadual de Estudos Supletivos Dona Clara Mantelli (e os demais Centros que foram criados após), a ser denominado de Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultas/os,

alterado pelo Decreto nº 55.047 de 16 de novembro de 2009 (SÃO PAULO, 2009), sancionado pelo então Governador José Serra do PSDB, em gestão de 2007 a 2010, renunciando para ingressar a candidatura à presidência da república. O Decreto não explica o porquê da alteração, apenas descreve em seu

Artigo 1º - Os Centros Estaduais de Educação Supletiva adiante enumerados, passam a denominar-se Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, na seguinte conformidade: I -Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Dona Clara Mantelli, na Capital, criado pelo Decreto nº 9.855, de 2 de junho de 1977;II -Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Profª Cecília Dutra Caran, em Ribeirão Preto, criado pelo Decreto nº 22.039, de 23 de março de 1984, com o patronímico outorgado pela Lei nº 7.113, de 30 de abril de 1991;III -Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Bauru, criado pelo Decreto nº 22.803, de 23 de outubro de 1984 [...] (SÃO PAULO, 2009, p. 3).

Com vistas a padronizar a arquitetura e a disposição dos CEEJA tomando como ponto de importância sua especificidade e flexibilidade, os Centros passaram a ser diferentes em sua arquitetura física e política-pedagógica, comparadas com as demais escolas. Para isso viu-se necessário sistematizar para reger seu funcionamento. A Resolução nº 77, de 6 de dezembro de 2011 da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2011), que institui até os dias atuais a normatização dos CEEJA, foi assinada pelo então secretário da educação Herman Voorwal, no período de atuação em 2011 a 2015. Essa Resolução teve como objetivo a organização e o funcionamento dos CEEJA,

[...] como instituições de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada e funcionamento específico, destinados, preferencialmente, a alunos trabalhadores que não cursaram ou não concluíram as etapas da educação básica, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio; a necessidade de se garantir, na proposta pedagógica e no regimento escolar dos CEEJA, diretrizes e procedimentos que viabilizem a operacionalização da especificidade e flexibilidade do tipo de ensino oferecido, resolve: Artigo 1º - Os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, que integram o sistema estadual de ensino, com características específicas, organizarão seus cursos e funcionarão em conformidade com as diretrizes estabelecidas na presente resolução (SÃO PAULO, 2011, s/p).

Segundo o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, existem 39 unidades espalhadas em todo o território do Estado de São Paulo. Estes dados foram computados até o fim dessa pesquisa. Uma escola na qual se diferencia das

escolas regulares não somente pela sua organização e flexibilidade pedagógica, sobretudo, como é operada a partir do que observaremos a seguir.

3.4- Um percurso por dentro da arquitetura física, política e pedagógica do CEEJA

Detalhamos aqui uma unidade¹⁶ dentre as várias mencionadas no início dessa subseção, levando em consideração a experiência vivida na unidade de Presidente Prudente/SP como docente, não garantido que as demais sigam restritamente a mesma forma que descrevemos.

O acesso ao Centro para as/os alunas e alunos se faz por uma entrada principal no qual ao lado existe uma sala delimitada como Secretaria, em que anteriormente foram feitas suas matrículas (que explanamos mais adiante). A Secretaria dentre as várias funções, tem como finalidade a entrega de um passaporte que permitirá ao aluno e à aluna, transitar dentro do Centro e receber os registros pelas participações, desde orientações, avaliações, oficinas, como também o empréstimo de livros retirados na sala de leitura. Esse passaporte deve ser devolvido, ao término do acesso no dia em que a/o estudante esteve no Centro. Isso é feito na saída, como meio de controle sobre seus rendimentos. Ao lado desse espaço, há uma sala que é ligada a um corredor tem-se acesso à sala das gestoras, diretora responsável e a vice-diretora.

O Centro, em seu espaço físico utilizado, não compreende grande parte do percentual geral do espaço delimitado. Sendo assim, após a/o aluna/o passar pela entrada ela/e desce uma pequena escada que à sua esquerda ficam localizados os sanitários distribuídos por gêneros específicos (masculino e feminino). À frente, há um espaço amplo e aberto, destinado ao refeitório, onde é servida a alimentação, dependendo do cardápio de cada dia. Esse espaço é aproveitado pelas/os alunas/os em que podem realizar seus estudos. Juntamente a esse espaço (pátio) localiza-se a

¹⁶ Buscamos ter acesso a Planta baixa, com a gestora do CEEJA e com as pessoas responsáveis do núcleo de obras, departamento responsável da Diretoria de ensino. Ambas, nos disseram que não havia o documento. Assim, procuramos detalhar o máximo possível, para dar as pessoas que lerem, a percepção do que é o CEEJA.

sala de leitura e ao lado a Coordenação Pedagógica, que praticamente fica como núcleo do Centro e ao lado, a sala destinada às/aos professoras e professores.

Seguindo, há uma outra escada de maior proporção em que ali se tem acesso a quatro salas referentes às áreas de conhecimento: linguagens e códigos e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias e as ciências da natureza e suas tecnologias. Um corredor, um pouco expansivo, separa essas salas que ao mesmo tempo é aproveitado com mesas, que são utilizadas para estudos. Na lateral, por fora da estrutura fechada da escola há um outro acesso adaptado, para as/os alunas/os que possuem algum tipo de deficiência, para que sua transição seja inclusiva e efetiva e que conecte às salas das várias áreas do conhecimento, como mencionamos acima.

Cada sala equivale uma área do conhecimento. É organizada por subdivisões (4) que são como pequenas salas. Em cada pequena sala, fica um/a docente, responsável pelo atendimento, instruindo alunas e alunos de forma individualizada. As/Os discentes que chegam, assinam seu nome e seu Registro da/o Aluna/o (RA), em uma lista de chegada. Após, deslocam-se em frente dessas pequenas salas, sentadas/os nas cadeiras que ficam dispostas em ordem, na qual espera-se o término de cada atendimento/orientação para assim, ser chamada/o. Essa organização equivale a todas as áreas de conhecimento que mencionamos acima.

À frente há um outro corredor, que em seu lado direito abriga duas salas de avaliações, divididas de acordo pelas áreas de conhecimento. São organizadas de forma 'tradicional', em carteiras enfileiradas. As/Os docentes que estão nestas salas, são as/os mesmas/os que trabalham nas salas com os atendimentos e orientações. Dividem-se para atuarem nesta sala de avaliação, a partir de uma escala que revezam no decorrer da semana. Vale salientar, que devido ao 'rodízio' de docentes para aplicação das avaliações, não há obrigatoriedade das/os discentes realizarem suas avaliações com as/os professoras ou professores da disciplina que estejam cursando.

Ao lado esquerdo, há uma sala utilizada para eventos maiores, geralmente oficinas e Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)¹⁷ e ao seu lado uma sala que

¹⁷ Segundo a Resolução da Secretária da Educação, 8, de 19-1-12, ATPC, corresponde a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. Disponível em:< <https://www.pebsp.com/atpc/>>. Acesso em: 02/07/2019.

se divide, de um lado alfabetização, com uma professora que é responsável e do outro, às/aos alunas/os surdas/os, com uma outra professora especialista.

3.5- As normas políticas e pedagógicas exigidas para as/os discentes

As pessoas interessadas em estudar no CEEJA, têm como obrigação a realização da matrícula. Essa consiste em algumas exigências de documentos de praxe como a Carteira de Identidade, Cadastro de Pessoa Física; 2 fotos 3x4; Título de Eleitor; Carteira de Reservista; Certidão de Nascimento ou Casamento; Comprovante de Residência; Histórico Escolar Original. Para as/os que se matricularem no Ensino Médio, é pedido que apresentem o histórico escolar do Ensino Fundamental. Essas informações ficam disponíveis no site da Instituição e é informado pela secretaria, no funcionamento de segunda a quinta-feira das 08h às 21h; nas sexta-feira das 08h às 17h. O período de matrícula segue o ano todo (SÃO PAULO, 2011).

A matrícula só pode ser realizada com a idade mínima de 15 anos para as pessoas que cursarão o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, com exceção de casos por meio de determinações de juízas/es, permitindo o acesso com a idade fora do proposto. Essa regulação se enquadra por ser uma modalidade de estudo que atenda pessoas com idade fora do período normal de escolarização, como consta na resolução SE nº 77 de 6 de dezembro de 2011 no artigo 5º que diz:

o CEEJA somente efetuará matrícula de candidato que comprove ter, no momento da matrícula, inicial ou para continuidade de estudos, em qualquer etapa do ensino Fundamental ou do Médio, a idade mínima de 18 anos completos (SÃO PAULO, 2011, s/p).

Assim, como algumas escolas regulares, o CEEJA atende em todos os períodos (matutino, vespertino e noturno) de segunda à sexta. O estudo é conciliado com a vida de trabalho das/os alunas/os não sendo exigido que compareçam todos os dias. A presença demanda ao tempo no qual a/o discente pretende concluir seus

estudos, ficando ao seu critério a forma como se organizará para efetuar e concluir as etapas de ensino. Há um grupo de professoras/es para realizar a orientação do estudo ou até mesmo a aplicação das avaliações. Entretanto, exige-se que não se ausentem mais de 30 dias sem frequência no Centro e as atividades que nele se concentram, pois, acarretará como pena, o embargo da matrícula, impedindo seu progresso nos estudos e estadia no Centro. Uma vez penalizado, somente após 60 dias há a possibilidade de renovar a matrícula e retomar os estudos onde foi parado. Essa exigência é ilustrada no Artigo 11 da resolução SE nº 77 de 6 de dezembro de 2011 que informa:

[...] esgotado o prazo de 30 dias, contados da data do seu último comparecimento às atividades desenvolvidas no CEEJA, o aluno que não justificar sua ausência no prazo de 30 dias imediatamente subsequentes, deverá ter a sigla NC (não comparecimento) registrada em seu nome, no Sistema de Cadastro de Alunos e Concluintes da Secretaria da Educação, sendo considerado como aluno de matrícula não ativa (SÃO PAULO, 2011, s/p).

Como o ensino no CEEJA se divide em Ensino Fundamental e Ensino Médio, as/os alunas/os recebem um material de cada disciplina que foram matriculadas/os. Esse material é dividido em 3 volumes, para Ensino Médio e 4 volumes para o Ensino Fundamental. Cada material (livro) corresponde a uma série/ano. Para o material (caderno da/o aluna/o) é pedida a sua leitura e estudo e após, é realizada a orientação (explicação) feita pela/o professora/or responsável pela disciplina. O caderno da/o aluna/o, em determinada disciplina se divide para a realização de duas avaliações, como vemos no esquema a seguir: suponhamos que a/o aluna/o esteja cursando a disciplina de Filosofia, do Ensino Médio, a partir do primeiro ano. Esta, estará dividida em 3 “etapas”, da seguinte forma:

QUADRO 12: Materiais e Avaliações CEEJA Ensino Médio

Série/ Ano	Unidades de estudos	Avaliação
1ª Série	2 Unidades de estudos	Cada unidade uma avaliação
2ª Série	2 Unidades de estudos	Cada unidade uma avaliação
3ª Série	2 Unidades de estudos	Cada unidade uma avaliação

Fonte: Cadernos do Programa Educação de Jovens e Adultas/os (EJA) – Mundo do Trabalho/ CEEJA e Resolução SE nº 77, de 6-12-2011.

No Ensino Fundamental o número de cadernos de estudo aumenta devido ao maior tempo que equivale a essa etapa de ensino como elenca o exemplo:

QUADRO 13: Materiais e avaliações CEEJA Ensino Fundamental Anos Finais.

1ª Volume	2 Unidades de estudos	Cada Unidade uma avaliação
2ª Volume	2 Unidades de estudos	Cada Unidade uma avaliação
3ª Volume	2 Unidades de estudos	Cada Unidade uma avaliação
4ª Volume	2 Unidades de estudos	Cada Unidade uma avaliação

Fonte: Cadernos do Programa Educação de Jovens e Adultas/os (EJA) – Mundo do Trabalho/ CEEJA e Resolução SE nº 77, de 6-12-2011.

Em cada reprova a/o aluna/o tem a oportunidade de realizar uma nova avaliação, que consiste em 10 questões, 9 alternativas e 1 dissertativa, correspondendo ao estudo de cada unidade. Ao final é realizada uma avaliação final contendo 10 questões alternativas abarcando tudo o que foi estudado em determinada disciplina. Se houver a reprovação, há outra possibilidade de uma nova avaliação. Terminado, segue-se em outra disciplina ou área, e assim até a conclusão. Destarte que, tanto no Ensino Médio quanto no Fundamental, a/o aluna/o continua seu ensino de onde parou quando estava na escola regular desde que comprovada por meio de histórico escolar e transferência (SÃO PAULO, 2011).

Nessa forma de organização, as alunas e os alunos conseguem concluir seus estudos em pouco tempo (depende da dedicação) possibilitando um grau maior em sua formação, mesmo que sucinta pelo pouco tempo, mas necessária para a inclusão na sociedade e nos mercados de trabalho. O fluxo de alunas e alunos, segundo as secretárias responsáveis por fazer as matrículas dos/as ingressas/os ao Centro, chegam a concentrar 3.000.00 matrículas por ano. Todo esse número passa pelo fluxo desconcentrado de horários e dias pois, cada aluna e aluno segue de acordo com sua agenda e disponibilidade, como abordamos acima.

Assim, resta-nos averiguar no final dessa pesquisa, se toda essa estrutura consegue ser um espaço plural, no qual os vários corpos e pessoas podem transitar. E se essa arquitetura física e pedagógica possibilita a inclusão e a reescrever histórias

marcadas pela exclusão que, em alguns casos, a escola de ensino regular, juntamente com suas/seus responsáveis e sua clientela, pode propiciar pela inquisição normativa que repele e incita o ódio entre pessoas que não se enquadram dentro das questões heteronormativas, formadas na história e perpetuadas na sociedade, criando assim, uma zona de conflito e educação para o desrespeito. Para isso, tratamos na sequência, analisar as políticas educacionais por meio dos principais documentos que direcionam e regulamentam o funcionamento, pedagógico e didático das escolas regulares.

4 INSTITUIÇÃO ESCOLAR E AS (DES)POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM SEXUALIDADES E IDENTIDADE DE GÊNERO DESVIANTES

Nesta seção cuidamos de refletir a educação básica, especificamente no que concerne às políticas que a regulam. Nosso propósito vai ao encontro com o objetivo da pesquisa que buscamos, que é estudar sobre pessoas consideradas com sexualidades e identidade de gênero desviantes, que ingressaram no CEEJA, frente às vivências de homofobias, após serem deportadas da escola de ensino regular. Para isso, nos pareceu necessário tratar os discursos e documentos que possivelmente podem validar e orientar suas práticas. Com este intuito, buscamos analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Várias são as tentativas da política educacional em propor em seus discursos e documentos o sentido da educação para uma sociedade que se designa 'democrática e plural'. Importa saber, qual a proposta da educação brasileira no que compete a inclusão da sexualidade como instância de desenvolvimento e de direito de todas/os as/os seres humanas/os. O que nestes documentos propõem em tratar sobre sexualidades e seus arranjos, e de que forma são abordadas, e como essa dimensão resulta para pensar sobre pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes e o que elas representam para a educação brasileira.

4.1- Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBEN – 2017

A partir da Lei nº 9.394/1996¹⁸ sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, (PSDB) no período de 1995 a 2003 estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como documento que regula o sistema

¹⁸ Destacamos que no decorrer do processo político educacional brasileiro, houve alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Aqui procuramos utilizar o documento mais atual, sancionado pela câmara dos/as Senadores/as no Biênio de 2017-2018 (Notas nossa).

educacional do país, em atuação na área pública e privada. Pautado pela Constituição que estabelece o direito à educação como responsabilidade da União, dos Estados e do Distrito Federal e Municípios. Em seu primeiro artigo, intitulado como *Da Educação*, explica que

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 2017, p. 8).

No desenrolar do documento, ao que importa os princípios e fins da educação, o documento salienta sobre o desenvolvimento pleno da/o educanda/o, para que consiga ter amplo desenvolvimento em sociedade. Para isso, lista condições nas quais são necessárias para que haja igualdade, acesso e permanência na escola (BRASIL, 2017). Assim, os pontos para esse alcance são:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnicorracial (BRASIL, 2017, p. 9).

Seguindo, o Documento coloca o Estado como aquele que tem o dever de educar e garantir a educação com padrões mínimos de qualidade. Essa responsabilidade se faz nos vários níveis de educação básica, de quatro até os dezessete anos de idade de forma gratuita, delimitando em três níveis: a) Educação Infantil; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio. E em outras modalidades nas quais possam atender as pessoas que não conseguiram realizar ou concluir seus estudos, na idade prevista e descrita no Documento (4 a 17 anos), propõe a Educação de Jovens e Adultas/os. Deixa explícita que a menção de educação para todas/os, inclui às/os educandas/os com deficiência, e outras questões que saltam à normalidade cognitiva e intelectual humana (BRASIL, 2017).

Em sequência, faz recomendações que envolvem o Estado e os Municípios no que tange sua organização, e propostas pedagógicas e currículo, no intento de estabelecer uma formação que seja em comum a todas as pessoas. Reintegra o compromisso do Estado com a educação sendo ela um compromisso que incumbe os municípios e todas as instituições da sociedade em que todos os acessos e meios sejam garantidos, supervisionados e aplicados para o desenvolvimento e progresso da educação (BRASIL, 2017).

O documento estabelece níveis de modalidades de educação e ensino, insere a educação escolar como um sistema formado por níveis: básico, infantil, fundamental, médio, profissional e tecnologia, Jovens e Adultos/os, superior e especial. Trata sobre as finalidades, objetivos, organização e definições em que cada uma dessas modalidades carecem para seu funcionamento (BRASIL, 2017).

A LDBEN (BRASIL, 2017, p. 49-50), conclui por meio de disposições gerais, salientando sobre a união e colaboração das várias agências federativas na participação ao estímulo a cultura e a assistência em

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias [...] O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.

A educação apontada pelo documento (BRASIL, 2017), está em vista de estabelecer meios e direções, para a realidade nacional tanto em âmbito geral e particular, quanto aos Estados e Municípios. Porém, a atenção que se coloca a algumas questões como a convivência humana, respeito da liberdade e apreço ao respeito, consideração com a diversidade étnica, embora mencionadas, não são colocadas questões de sexualidades ou as pessoas que desviam do binarismo e de identidade de gênero, uma vez também fazerem parte da educação. Dessa forma, o incômodo é estabelecido, e portanto, nos leva a questionar quem são as pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes para a educação? Seguimos analisando em vista de alguma resposta.

4.2- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A configuração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é compreendida por uma gama de assuntos que visam atender às necessidades do sistema educacional por meio de um referencial que possibilite os segmentos educacionais seguirem. Sua efetivação se deu sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), e a administração do Ministério da Educação, Paulo Renato Souza, no período de 1995 a 2002. Tem-se em vista que o conjunto na qual os PCNs compõe, cumpra com a finalidade de assegurar e respeitar as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas da sociedade brasileira, que em meio à sua complexidade, a educação possa ser o caminho para a edificação da cidadania em vista a igualdade de direitos entre as pessoas por base de ideais democráticos. (BRASIL,1997). Em uma visão geral os PCNs (BRASIL, 1997, p. 41) intencionam

a integração curricular assume as especificidades de cada componente e delinea a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular.

Estes objetivos são afirmados ao considerar a formação que atenda a cada pessoa de forma ampla. Assim, as questões cognitivas, física, afetiva, de relação interpessoal e ingresso social, ética e estética, estão dentro do rol de esferas na qual a proposta dos PCN (BRASIL, 1997) se inserem.

A estrutura organizacional dos PCN (BRASIL, 1997, p. 9) está dividida em dez volumes, na seguinte ordem:

introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais; - seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; - três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.

Sua concentração no ensino básico fundamental é justificada pelo alto índice de reprovações e evasão de forma significativa, apontado como razão a essas problemáticas, o mal ofício realizado pela escola. Essa problemática, subsidiou a necessidade de o país rever e replanejar a estrutura e política educacional. Em detrimento a essa realidade, os PCN (BRASIL, 1997), se apresentaram como propostas que atendam as demandas educacionais, ao estruturar uma formação de qualidade, integrada às necessidades sociais e que estejam no encontro da relevância estudantil e seus anseios. Uma educação que vise a autonomia e a capacitação na visão crítica para participação social política e que integre de forma responsável como parte estruturante da sociedade. Essa percepção

no contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política (BRASIL, 1997, p. 27).

Nesta perspectiva, o princípio da equidade revela e identifica a urgência em buscar condições singularizadas para a formação do sistema educacional. O alcance dessa proposta é realizado por meio de uma formação que atenda a todas as pessoas, sem descartar suas peculiaridades e que seja de qualidade, e por uma referência capaz de subsidiar toda a educação brasileira. Essa referência em âmbito nacional, intenta garantir a unicidade dos Estados e a responsabilidade do Governo, em garantir que o País mantenha sua identidade caracterizada pela diversidade cultural (BRASIL, 1997).

A forma como os PCN (BRASIL, 1997) se preocupou em organizar, teve em vista de que cada área do conhecimento tem sua incumbência e relevância específica, porém necessária à integração de questões sociais que traz à prática os problemas vivenciados no cotidiano social. Nisso, são inseridos os temas transversais que subsidiam e potencializam as aprendizagens e a função social que o conhecimento tem. “As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural” (BRASIL, 1997, p. 41).

As áreas de conhecimento, e os conteúdos equivalentes a cada uma, intenta outros conteúdos transversais que se inserem de forma a representar a amplitude e diversidade em que conhecimento e cultura expressa como caminho para o desenvolvimento de competências¹⁹ formuladas para o pleno desenvolvimento da pessoa e cidadã/ão (BRASIL, 1997). Desta forma,

o tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Essa caracterização da área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos aprendam, condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso (BRASIL, 1997, p. 44).

Os conhecimentos elencados como objeto de aprendizagem, em virtude da prática das vivências sociais em que os PCN (BRASIL, 1997) trazem, sobretudo aos

¹⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997, p. 69).

temas transversais, nos mostrou ser importante, acessar o Parâmetro que embasa o tratamento sobre Pluralidade e Orientação Sexual, encontrada no último Volume (10) do documento, que é dividido em duas partes: a primeira, a justificativa e importância de incluir a questão da orientação sexual como tema transversal nos currículos; a segunda, pelos blocos de conteúdos e as especificidades didáticas para o desenvolvimento no tema aqui tratado no currículo (BRASIL, 1997).

A concepção sobre a sexualidade é entendida como relevante para o desenvolvimento da pessoa enquanto existência psíquica, que não restringe apenas a uma vivência reprodutiva, mas de prazer como uma característica fundante de todas as pessoas (BRASIL, 1997). Nesse sentido,

a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito (BRASIL, 1997, p. 81).

A diretriz que embasa sobre a sexualidade, está conectada a diversos valores e estudos na qual é percebida das diferentes áreas do conhecimento, não restringindo a uma linha de compreensão. Essa realidade possibilita discutir o tema de forma ampla, não direcionada apenas à ideia restrita de que o sexo é a performance anatômica e funcional que rotula cada pessoa. Nesta perspectiva, há a consideração da cultura de cada sociedade, como formadora do emaranhado de normas que significa a conduta de cada pessoa. Assim, a intenção da oferta dos Parâmetros sobre Orientação Sexual,²⁰ é embebida pelo entendimento da sexualidade nas instâncias biológica, psíquica e sociocultural (BRASIL, 1997). A Orientação Sexual como assunto que trata sobre a sexualidade é avaliada como pertinente, por estar ligado à vida e à saúde (BRASIL, 1997). Questão que não está isolada, mas que

²⁰ Ressaltamos que “na década de 1990, a intervenção na escola visando atuar com questões sexuais era denominada Orientação Sexual, termo, aliás que acabou sendo adotado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Surgiu, porém, uma divergência de opinião acerca do termo mais adequado a ser utilizado: não havia unanimidade na aceitação da Orientação Sexual, e muitos autores preferiam utilizar educação sexual. Na década de 2010 surgiu um termo adicional, que é a Educação para a Sexualidade, que igualmente não encontrou a unanimidade desejada” (MAIO, RIBEIRO, 2011, p. 76). Sendo assim, nosso uso aqui seguirá dos PCN (BRASIL, 1997), devido nossa análise restringir ao documento.

engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 1997, p. 73).

O desempenho em que a Orientação Sexual, tratado em âmbito escolar tem, é projetar o cuidado da saúde das crianças e adolescentes. Essa premissa é evidenciada na atuação de dinâmicas e trabalhos preventivos às, incluindo HIV/AIDS (BRASIL, 1997).

O Parâmetro Curricular Nacional que trata sobre a Orientação Sexual, o Volume 10, entende que a sexualidade se coloca em todos os momentos da vida. Silenciar ou conter são reações que a instituição escolar em seu todo faz. Essa ação em que a escola faz, é reflexo da ideia de que esse assunto deve ser abordado apenas no núcleo familiar. Fato é que a família desempenha o papel em lidar com esses assuntos inculcando seus valores, que na maioria das vezes estão atrelados a proibições (BRASIL, 1997). Com isso, a função da escola, é

informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando, se não uma isenção total, o que é impossível de se conseguir, uma condição de maior distanciamento pessoal por parte dos professores para empreender essa tarefa. Por exemplo, na discussão sobre a virgindade entre um grupo de alunos de oitava série com seu professor abordam-se todos os aspectos e opiniões sobre o tema, seu significado para meninos e meninas, pesquisam-se suas implicações em diferentes culturas, sua conotação em diferentes momentos históricos e os valores atribuídos por distintos grupos sociais contemporâneos. Após essa discussão é uma opção pessoal do aluno tirar (ou não) uma conclusão sobre o tema virgindade naquele momento, não sendo necessário explicitá-la para o grupo. Já no espaço doméstico o mesmo tema, quando abordado, suscita expectativas e ansiedades dos pais, questões muito diferentes das discutidas em sala de aula (BRASIL, 1997, p 83).

Ao lado das discussões que trata sobre a sexualidade, e a sua associação com as DST, estão as questões de gênero, presentes nas mais variadas condutas autoritárias nas relações entre homens e mulheres (BRASIL, 1997). A concepção que se tem é de que

desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e

“feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (BRASIL, 1997, p. 98-99).

Abordar a questão de gênero implica interpelar os padrões estabelecidos e visibilizar a flexibilização dos mesmos. O intuito de trabalhar esse tema como conteúdo transversal é ampliar a visão sobre os papéis, em que meninas e meninos podem ter comportamentos diversos e fora de qualquer estereótipo que os construam por meio de expressões como sensibilidade ou agressão, como indicativo que resulta ser menina e menino (BRASIL, 1997).

Todo esse trabalho deve ter como direção, a conduta da/o educadora/or, como aquela/e que garanta que o conhecimento aplicado, seja vivenciado na prática das relações de equidade. Seu trabalho é de mediar e cuidar para que os valores e opiniões sejam aceitos, e valorizada a dignidade de cada pessoa, com espaço que envolva sem restrição a ninguém. Essa atenção deve estar aliada à escola em seu todo (valores, espaço de reflexão e diálogo e formação contínua). Dessa forma, todo esse trabalho deve estar alinhado para que as/os estudantes ao final do Ensino Fundamental estejam aptas/os para compreenderem os objetivos gerais²¹, propostos no decorrer deste documento (BRASIL, 1997).

O que pôde ser apurado é que mesmo que a política nacional educacional propôs tratar a sexualidade, sua abordagem se restringe apenas ao campo preventivo

²¹ Os objetivos gerais proposto pela Orientação Sexual são: respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano; • compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana; • conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual; • reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; • identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; • proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; • reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois; • agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS; • conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual. • evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS; • desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade; • procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos (BRASIL, 1997, p. 91).

como no caso DST²², HIV-Aids, gravidez precoce, abuso sexual e desigualdade de gênero. Não que essas questões sejam de menor implicância e tratamento no âmbito educacional. Mas a percepção que se tem é de que essas questões estão no rol normativo, não atravessando as fronteiras da binaridade (macho e fêmea).

Porém, no que tange as questões que retratam orientações sexuais, no qual acreditamos compor aos desejos de todas as pessoas, diferenciando-se do título em questão analisado, não afunilam a discussão ou levantam os problemas enfrentados no cotidiano, por exemplo, de pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes, também fazendo parte de todo o conjunto da sexualidade. Isso leva-nos a pensar que há um discurso contraditório, uma vez que se fala sobre equidade, mas o que existem são os discursos que intencionam a preocupação com a saúde pública quando mencionam as DST e HIV-Aids. Não se fala sobre por exemplo, o preconceito que essas pessoas, uma vez estando nas escolas, vivenciam. Ao falar sobre a questão da gravidez, acaba por reproduzir o discurso moralizador da prática sexual proibitiva antes do casamento. Assim, a questão sobre o porquê de não mencionar as pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes ainda continua.

4.3- Plano Nacional De Educação (PNL) 2014

O Plano Nacional da Educação, teve como cenário político, a Presidenta Dilma Rousseff (PT), com período de administração desde 2014, interrompido pelo Golpe em 2016 e continuado pelo ex. Presidente Michel Temer até 2018. A proposta do Plano, tem como duração dez anos, iniciando na data do dia 25 de junho de 2014, alinhado ao artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), com os seguintes objetivos:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria

²² A fim de atualização, segundo o site do Governo Federal, do departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis, a terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passou a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas.

da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 12-13).

Para o êxito do Plano, deve ser acompanhado por uma série de pesquisas, avaliações e órgãos competentes e responsáveis como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), A Câmara dos Deputados, juntamente com a Comissão de Educação e Cultura e Esporte, como também o Senado Federal. O papel dos Órgãos referidos é de divulgar, analisar e rever o andamento do cumprimento e os avanços alcançados. Uma vez não havendo avanços significativos, é de incumbência dos mesmos elaborar mecanismos para que o cumprimento das metas propostas seja alcançado (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional da Educação é organizado por metas que sinalizam o grupo das necessidades em que a educação brasileira precisa, como também suas superações, e as estratégias, como os caminhos que propõem o alcance dos objetivos elencados. A distribuição é feita por 20 metas, seguidas por 254 estratégias distribuídas da seguinte forma:

QUADRO 14: indicador das Metas e estratégias da PNE

Metas	Quantidade de estratégias
1 ^a	17
2 ^a	13
3 ^a	14
4 ^a	19
5 ^a	7
6 ^a	9
7 ^a	36
8 ^a	6
9 ^a	12

10 ^a	11
11 ^a	14
12 ^a	21
13 ^a	9
14 ^a	15
15 ^a	13
16 ^a	6
17 ^a	4
18 ^a	8
19 ^a	8
20 ^a	12

Fonte: dados da pesquisa (2020).

A proposta do Plano, é de servir como base em que incube os Estados e Municípios a formularem planos de educação ou que se adequem aos que já existem e que foram aprovados, no intuito de que, alinhados com as estratégias e diretrizes formuladas por este documento, alcance os objetivos elencados de forma nacional (BRASIL, 2014). Assim, ao analisarmos todas as metas e estratégias, procuramos prestar atenção na consonância que cada uma é formulada e a que tipo de grupos ou pessoas são o foco do Projeto. Para maior compreensão, elencamos de todas (20), três Metas e seis Estratégias que condizem ao nosso proposto investigativo que se refere às pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes. Destas mencionamos as seguintes:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. **Estratégias: 2.4)** fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (BRASIL, 2014, p.38).

A primeira Meta que elencamos manifesta de forma geral a preocupação do documento em tornar o Ensino Fundamental um acesso global, a fim de que as pessoas concluam dentro do período considerado recomendável. A menção da população que o Plano referência, não restringe aos grupos ou público alvo, apenas a idade, dentro do que é considerado para o nível de Ensino Fundamental. Para o alcance, e que nos chamou a atenção na consonância da Meta, é que um dos fatores para que não se conclua essa fase de ensino são as questões de discriminação, preconceito e violência. Denuncia a Escola, como aquela que não tem condições adequadas para manter as pessoas, sobretudo, as que no caso não foi mencionada (negras/os, ou LGBTQI+²³, deficientes) ou quaisquer grupos que passam pelo processo de expulsão na qual, a escola não consegue assegurá-las/os. A próxima meta,

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias: 3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; **3.7)** fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; **3.8)** estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude; **3.13)** implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (BRASIL, 2014, p. 53).

²³ Compreende-se que “cada letra significa, respectivamente: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, e Queer, seguido pelo sinal “+” que, por vezes, adiciona-se ao final para representar qualquer outra identidade de gênero ou sexualidade que não seja coberta pelas outras iniciais” (SALDANHA, BASSETO, ARGERICH, 2019, p.7).

Revela a busca em alavancar os índices de matrículas, de pessoas que possivelmente não estão nas escolas, na faixa etária equivalente ao nível de ensino médio. Um dos meios que se vê para melhoria, é aprimorar as formas pedagógicas utilizadas, fazendo uso de conteúdos interdisciplinares, incluindo livros didáticos, que atenda a todas as pessoas e que as coloquem na prática da realidade das vivências. Outro fator que se destaca em todo o decorrer do Plano e em específico aqui, é a menção a vários grupos (populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência) sobre impulsionar matrículas ao ensino profissional.

A preocupação dada a esta questão é restrita e não ampla, por exemplo não inclui as pessoas LGBTQI+, uma vez que também precisam de incentivo para profissionalização para ingresso ao mercado de trabalho. Destaca uma vez mais a preocupação sobre a discriminação, preconceito e violência, aludida pelo documento, como um fator que corrobora para o impedimento de conclusão do ensino por meio da exclusão que é feita. Essa percepção nos leva a refletir que a violência e suas interfaces tem seus alvos e causadoras/es.

A última Meta analisada mostrou-nos convidativa pelo registro, não por trazer alguma novidade, ao contrário, assim como as demais, a qualidade e o fluxo parecem ser uma balança desequilibrada que a Educação enfrenta. Porém, nas estratégias, vimos uma única menção feita sobre violência sexual. Dessa forma a

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: **Estratégia 7.23:** garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p. 113).

O combate à violência no que tange a sexual e doméstica e a importância na capacitação como meio de diagnosticar, mostrou uma certa ‘esperança’, por em nenhum momento do PNE, não mencionar dentre as preocupações e superações, uma meta a ser alcançada e superada. Contudo, aqui não abrange como de praxe a questão da sexualidade e seus arranjos.

Dessa forma, o que observamos é que no Plano Nacional de Educação, o foco da preocupação está direcionado apenas às questões ‘clichês’ e nada evolui para pensar e atender as pessoas de sexualidades e identidades de gênero desviantes. Isso a perceber em todos os níveis e modalidades de ensino e educação. A não inquietação que demonstra é que em todas as metas e meios de alcançá-las estão presentes às pessoas negras, deficientes, a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, postas como possíveis protagonistas da educação. Reafirmamos que não que as mesmas não devam estar no rol de preocupações a serem atendidas.

Assim, os questionamentos e o porquê outros grupos e/ou pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes e suas interseccionalidades não são colocadas ao debate e a construção de políticas que as viabilizem paira ao ar. A busca dessa resposta seguirá na continuidade dessa pesquisa, pois até aqui, trouxemos dados e informações que engrossem e nos levem a construir a reflexão da pergunta que norteia como objetivo dessa pesquisa em que pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes, que ingressaram no CEEJA, frente às vivências de homofobias, após serem deportadas da escola de ensino regular.

4.4- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Procuramos nesta parte analisar os fundamentos pedagógicos apresentados na introdução da BNCC, que é um documento dividido por: Introdução; Estrutura da BNCC; Etapas da educação (Infantil, Fundamental e Médio). Considerando o que o próprio documento orienta, a parte introdutória explica as competências que posteriormente serão ampliadas, em vista de detalhar cada etapa de escolaridade da educação básica. Assim, nosso intento é examinar o que é proposto nas orientações que considerem pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes como parte constituintes da educação brasileira e do nosso objetivo de pesquisa.

Lançada em período de transição presidencial, após o Golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, tomado pelo então Presidente Michel Temer (PMDB) com

mandato até o ano de 2018. A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto documento regulatório, é servir como um segmento de infraestrutura de aprendizagens, consideradas como essenciais em que alunas e alunos, para seu desenvolvimento no ensino básico alcancem. Esse discurso acaba por não ser inédito, uma vez que a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 2017), elucidam a Educação como um dever do Estado e da família, em vista da evolução da pessoa para sua atuação em sociedade e ao mercado de trabalho.

A dimensão que o documento propõe alcança a esfera nacional, em que os currículos dos sistemas escolares que compõem todos os Estados e Municípios, embasem suas propostas pedagógicas, a fim de se alinharem ao pleno desenvolvimento nacional da educação (BRASIL, 2018). A expectativa da BNCC é de

superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p. 8).

A educação entendida pela BNCC (BRASIL, 2018), ao que importa o nível básico, tem em vista aprendizagens necessárias, traçadas como dez (10) competências gerais, que corroborem com o ensino e o desenvolvimento. Para isso, a concepção defendida de competência que o documento tutela é

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A importância das dez (10) competências gerais²⁴ formuladas pela BNCC, teve em vista nivelar a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que

²⁴ As 10 Competências Gerais Da Educação Básica, segundo a BNCC (2018):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar

tenciona 17 objetivos para transformar o mundo²⁵. Vê a educação como uma ferramenta que participa na solidificação dos valores, e encorajamento em que todas

e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

²⁵ Os 17 Objetivos para transformar o mundo segundo a Agenda 2030:

Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável; Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos; Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos; Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade; Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

as pessoas participem na transformação da sociedade, como um espaço humanizado, igualitário e que priorize a preservação da natureza (BRASIL, 2018).

A compreensão de competências mostrou indícios no século XX, com a LDBEN (1996), ao manifestá-la como finalidade da educação, tanto nos níveis de Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, chama a atenção ainda no século XXI, e acaba por ser aderida pelo documento. Somam a essa percepção, as várias avaliações de cunho internacional que a utilizam com o mesmo prisma, e o uso na construção dos currículos Municipais e Estaduais (BRASIL, 2018). O documento salienta que

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

A compreensão de educação acompanha a ideia social, na qual pessoas inseridas no contexto contemporâneo necessitam de uma ótica inovadora e que inclua novos saberes e aprendizados. Manifesta o reconhecimento de que a educação esteja a serviço da formação humana global, que transgrida dimensões que estejam apenas nas modalidades cognitivas e afetivas. O olhar às pessoas de aprendizado, está de modo plural, singular e integral, cada qual em sua modalidade de ensino e aprendizado, estimulando o respeito às singularidades e pluralidades. A escola por sua vez, se torna um espaço democrático, inclusivo e sem discriminação, por meio das aprendizagens que possibilitará às pessoas que já estudam e que ingressaram, aprendam esses valores de convivência e consigam manter seu direito de estar na escola como pessoas iguais (BRASIL, 2018).

Na mesma direção, o documento afirma que a história tem cristalizado as várias desigualdades em âmbito educacional. Estas desigualdades, são caracterizadas pelos grupos delimitados por raça, sexo e condição social na qual cada família pertence. A solução apontada é vista a partir de um planejamento e ação nos vários âmbitos e instituições de ensino que se alinhem em vista da equidade para todas as pessoas de ensino. A equidade, na BNCC (BRASIL, 2018, p. 15-16),

exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

O entendimento da equidade tenta alcançar todas as modalidades de ensino, desde a Educação Especial, de Jovens e Adultas/os, do Campo e Indígena. Todas, em consonância com o engajamento e responsabilidade para o desenvolvimento global, compreendida aqui como esferas em nível intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica para a formação humana. Dentre as modalidades destacam o exemplo da Educação Indígena, que com vista a equidade propõe que se faça uso de competências direcionadas aos princípios indígenas e sua cultura, implementada nos currículos e planejamentos pedagógicos e escolares.

Ao finalizar a parte introdutória do documento, faz menção a vários temas que estão sob a atenção contemporânea para alavancar a vida de todas as pessoas por meio do ensino e da Educação. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 19-20) traz como ênfase os

direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023).

A orientação que a BNCC (BRASIL, 2018) faz é a de que estes documentos, leis e/ou decretos e outros, devem estar integrados nas habilidades dos currículos, considerando as questões culturais regionais e estaduais de cada escola e sistema de ensino. Salienta também, estas questões as formações docentes e em âmbito de ensino superior, tendo em vista a formação de profissionais que atuarão posteriormente.

Nossa reflexão é de que embora a Base Nacional Comum Curricular, empenha-se em criar e descrever um discurso persuasivo e esperançoso, em sua concretude, não manifesta em nenhuma parte temas alinhados à sexualidade e identidade de gênero. Nosso questionamento é mantido no porquê não são mencionados, ou por que é evitado utilizar tais temas? Uma única indicação que trouxe expectativas, foi a Lei Educação em Direitos Humanos. Porém, ao visitar a Lei, não encontramos nenhuma alusão, pois não há nenhuma referência ao que diz sobre sexualidades. Outro momento é quando aponta os 17 objetivos para mudar o mundo, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nestes objetivos, apenas aludi sobre igualdade de gênero e empoderamento feminino, porém, na BNCC não foi utilizado.

Concluimos, que os vários documentos que constroem os discursos e as práticas escolares, resulta da reprodução histórica, pautada em valores e objetivos na produção de pessoas que atendam a demanda social-capitalista. Neste sentido, a oferta da escolaridade gratuita, a formação como processo de inserção às práticas sociais entre tantas outras, o direito a todas as pessoas à educação é simétrica ao mercado de trabalho. A atenção ao nível educacional, as evasões, emergem ao tipo de pessoa está sendo produzida. Construir políticas educacionais que atendam as demandas reais da sociedade, é visar muito além do trabalho, mas da convivência entre as pessoas sem distinção de gênero, raça ou sexualidade e interseccionalidade, assim como sua empregabilidade, atuação e reconhecimento enquanto pessoa que existe e faz parte do Planeta Terra.

5 HOMOFOBIAS: UMA COMBINAÇÃO DE SIGNIFICANTES PARA A PRÁTICA DE INSIGNIFICANTES

Nesta seção, abordamos, a partir de várias/os estudiosas/os, a conceitualização das homofobias²⁶ como uma prática que tem se estabelecido na história de forma cruel. Perpassamos de modo sintético o papel da tradição cristã, como opositora às práticas de sexualidades existentes entre as/os gregas/os, por volta do século V a.C., ocasionando as perseguições e legitimando a morte de pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes. Seguimos refletindo como a ciência apropriou-se da sexualidade com estratégias para desenvolver um saber que visasse um novo poder mais elaborado, que resultasse na continuação da perseguição e discriminação às pessoas que não se enquadravam na norma heterossexual. Continuamos refletindo, o papel da família tradicional, como resultante da cultura religiosa cristã, que ao amparar sua base formativa, não compreende outras formas de sexualidades. E por fim, problematizamos o papel da escola em participar efetivamente na corroboração da (des)educação de pessoas heterossexuais que agem de forma a atentar sobre a vida de alunas e alunos que não fazem parte do enquadramento binário, proposto pela sociedade e reforçado na instituição familiar e escolar.

Partimos da etimologia grega que embasa o conceito de homofobia, considerando sua construção histórica, e como no decorrer dos tempos foi se ressignificando de maneiras diferentes. Na perspectiva de Logan (1996), a base da palavra homofobia se faz pela soma de radicais gregos: ὅμοις (semelhante) e φόβος (temor, medo). Resulta assim, ao temor à/ao semelhante. Esta perspectiva, pode ser constatada no sufixo homo, que em sua tradução não resulta em qualquer referência à homossexualidade. Visto assim, uma atribuição 'incorreta', e talvez adaptada em função de ressignificar pela tendência globalizante, a homofobia acabou por ser atribuída em referências psicológicas e hostis ao medo inconsciente de pessoas

²⁶ O uso do conceito HOMOFOBIAS tem em vista a pluralidade de sexualidades e identidade de gênero como "Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros/as, Queer, Questionadores/as, Intersexos, Assexuados/as e Aliados/as – LGBTQIA – vivem de maneiras distintas, situações delicadas de vulnerabilidade, negação, auto culpabilização e internalização das múltiplas fobias (OLIVEIRA JÚNIOR, MAIO; 2014, p. 26).

heterossexuais de pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes (UNAIDS, 2007).

Não obstante a menção do uso do termo a homofobia nos anos de 1920, constando de forma válida no Oxford *English Dictionary* com o termo *homoerotophobia* sinaliza a gênese da derivação da homofobia (utilizado por Wainwright Churchill, no livro *Homosexual Behavior among Males: a cross-cultural and cross-species investigation*, de 1967). A propagação do termo homofobia teve relevância e redefinição após o psicólogo George Weinbe em meados dos anos 60, ao utilizá-la como referência ao ‘medo’ de sujeitos heterossexuais não serem ‘misturados’ com homossexuais. Nisto, acabou consistindo o significado atrelado ao temor a pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes (VIEIRA, GHERARDI, SEVERO, 2018).

Dada a delimitação da palavra homofobia, acarretou uma variada gama de posturas ‘negativas’ a homossexuais como também a uma nova versão de atribuição como a homossexualidade (LOGAN, 1996). Mais tarde, em 1970 a inquietação em definir a homofobia através da divulgação de um de seus estudos, publicado em 1971, por Weinberg (BORRILLO, 2010; RIOS, 2009).

Importa problematizar que, o emprego da forma ‘fobia’, na construção do conceito homofobia, aparece como uma interpretação mais atrelada a questões de cunho inconsciente, resultantes na derivação do ‘temor’ e do ‘medo’ de pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes. Rotulam-se as práticas discriminatórias, justificando-as pela racionalidade humana, tendo como ponto central a construção social, de discursos culturais que pontuam as vivências não heterossexuais em desacordo à ‘natureza humana’, e que de temor e medo não há nada (PICHARDO, 2012; POCAHY, NARDI, 2007).

Outro dado que fortalece a problematização do emprego ‘fobia’, é que este restringe outros espaços e os corpos que neles são ocupados, por aquelas/es que provocam a ordem hegemônica como as putas, as travas, as bichas, aidéticas entre outras formas de expressões. Assim, cabe-nos considerar cada qual de forma particular, abrangente e política como putafobia, travestifobia, gayfobia, aideticafobia e tantas outras fobias, incluindo todas as formas de dor, preconceito em que cada qual

vivência, e por isso, utilizamos a homofobia no plural (PICHARDO, 2012; POCAHY; NARDI, 2007).

Até aqui, procuramos de forma compendiosa, apresentar e problematizar, como a homofobia foi se constituindo enquanto palavra-conceito. Ocuparemos agora em sair dessa dimensão que o conceito pouco consegue alcançar, e ingressamos na prática cotidiana, e percorremos a história, para assim compreendermos em que sentido, as homofobias se estabelecem em suas trajetórias, principalmente as/os que compuseram nossos estudos, como no caso as pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes. Ressaltamos, que por mais que a etimologia e o sentido empregado sobre a homofobia soe apenas como uma prática cotidiana na sociedade de violência a homens-gays, compactuamos com a menção de que a homofobia é uma violência que abrange não apenas a homossexuais masculinos, mas sobretudo, uma violência que pode ser nomeada como lesbofobia, *gayfobia*, *travestifobia* e *transfobia*, entre outras formas de sexualidades desviantes a heterossexual vista neste sentido, como homofobias que alcança a todos/as (JUNQUEIRA, 2009; BRAGA, RIBEIRO, 2013).

5.1 Do conceito à prática: tentativas de significar a homofobia

Muitos são os estudos e estudiosas/os, que propõem um conhecimento que intenta delimitar, conceituar, ou evidenciar o que é a homofobia (BORRILLO, 2010; FERNANDES, 2011; FONE, 2000; JUNQUEIRA, 2010, LEONY, 2006; LOGAN, 1996; MOTT, 1997; POCAHY e NARDI, 2007). Embora essa discussão não se esgote, devido à pluralidade que a homofobia é em sua prática rotineira, propomos aqui demonstrar, a partir das mais variadas visões, uma aproximação no que concerne à homofobia e sua gênese.

Desenvolver uma reflexão acerca de um conceito, é trazer à tona a complexidade de vivências singulares, traduzidas em palavras. Embora a homofobia esteja presente em âmbito popular, se faz urgente questioná-la, uma vez que “tornar o fenômeno visível não é explicá-lo e se faz necessário compreender o que se está chamando por homofobia” (FAZZANO, 2014, p.30). Resulta, pois, em afugentar o

peso ‘negativo’ em que a história-cultura foi autora e a ciência a propagadora, ao colocar as experiências dos corpos, relacionando-as aos nossos prazeres em detrimento de outras pessoas. Neste sentido, muitos foram os nomes que as práticas sexuais receberam por serem compreendidas em desvantagem, devido à orientação sexual e pela identidade de gênero desnaturalizada (COSTA, 1992; DINIS, 2011a).

A definição mais abrangente que a homofobia recebe é a de desrespeito, desprezo, ódio, preconceito, aversão e discriminação recorrente a pessoas que não participam do grupo normativo sexual, ou por serem contrárias/os às práticas ou desejos heterossexuais. Essa definição como mencionamos, trata-se de um exercício constante sobre todas e todos que transgridem as fronteiras, que delimitam os corpos e as subjetividades atreladas a uma concepção na qual as vivências sexuais são restritas a um rótulo ‘natural’ de homem e mulher (heterossexualidade). Vista nessa interpelação, a existência da austeridade na linguagem implícita em sua própria palavra (UNAIDS, 2007; DINIS, 2011b).

Os mecanismos que a homofobia utiliza para atacar seus alvos são percebidos pela perspicácia e persistência do ódio generalizado e práticas truculentas, manifestas em condutas sociais por meio de chamamentos pejorativos e agressões verbais. Seu alcance chega ao extremo e pode resultar em crimes cruéis como homicídios (MOTT, CERQUEIRA, 2001).

Essa prática é compreendida quando a repulsa mostra a quantidade de golpes/tiros deferidos, a forma como foi executado o crime, o múltiplo uso de armas que leva à execução da vítima de sexualidades e identidade de gênero desviantes. Há casos em que, a homossexualidade acaba por ser o motivo ou justificação do crime, quando em algum envolvimento afetivo ou de trabalho sexual, a/o assassina/o, sem conhecer sua vítima, despeja seu ódio ou repulsa resultando em crimes bárbaros.

Para a sociedade, a pessoa que não é heterossexual é a provocadora de sua própria morte. Por simplesmente ser não apenas “a carne mais barata do mercado”²⁷, mas sobretudo, ser um corpo que não é importante para uma sociedade que considera

²⁷ Nome de uma música, interpretada por Elza Soares, a partir do ano de 2000, composta por Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capellette. Fala sobre o corpo negro, mas que a utilizamos para estender não apenas à/ao negra/o mas a todes que são desqualificados/as pela desconstrução social que fazem de seus corpos, territórios políticos e dissidentes. Fonte: site papel pop disponível em: <https://www.papelpop.com/2017/11/elza-soares-lanca-clipe-incrivel-de-carne-para-o-dia-nacional-da-consciencia-negra/> Acesso dia 15/06/2019.

que algumas pessoas devam viver e outras não, por acreditarem que são prejudiciais ou não benéficas (LEONY, 2006; CARRARA, VIANNA, 2004).

O termo homofobia é utilizado no emprego de emoções com peso ‘negativo’ como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto. Com efeito, essas emoções são justificadas a sintomas de pessoas que ao evidenciarem alguma manifestação afetiva que não seja a heterossexual, se veem expostas a certo sentimento de reconhecimento, mas que porventura de viver em negação, utiliza-se da agressão como proteção de si e da sociedade, para se manterem enrustidas. Uma explicação plausível que a Psicologia atribui, é a de uma produção patológica de determinados sujeitos por não aceitarem a perda da legitimidade heterossexual. (LOURO, 2004; WELZER-LANG, 2001).

Entretanto, ao afirmar a ideia de que a homofobia resulte de uma defesa contra os próprios desejos e impulsos sexuais, ou como uma reação, é atribuir ‘a parte pelo todo’. Uma vez que, considerar tal afirmação como procedente, é legitimar que todas as pessoas homofóbicas são, não heterossexuais. Fazzano (2014, p. 32) considera “ser possível que para alguns indivíduos isto seja verdade, mas a generalidade de tal conceituação é perigosa, pois desconsidera as idiossincrasias”.

Do mesmo modo, a homofobia se coloca como o medo de si mesmo/a. A partir das relações internas, da naturalização dos discursos sociais travadas pela negação dos desejos homoeróticos, do peso que a sociedade impõe, e a exclusão que pessoas (amigas/os), instituições (família, escola e igrejas) acabam por realizar. Essa forma de homofobia presente na própria pessoa na perspectiva de Sussal (1998, p. 203), são

[...] as relações homofóbicas mais violentas provêm, em geral, de indivíduos que lutam contra seus próprios desejos homossexuais. A violência irracional contra *gays* é o resultado da projeção de um sentido insuportável de identificação inconsciente com a homossexualidade, de tal modo que o homossexual colocaria o homofóbico diante de sua própria homossexualidade experimentada como tolerável. A violência contra os homossexuais seria apenas a manifestação do ódio de si mesmo ou, melhor dizendo, da parte homossexual de si que a pessoa teria vontade de eliminar. [...] Sendo assim, a homofobia seria uma disfunção psicológica, resultante de um conflito mal resolvido durante a infância e que provocaria uma projeção inconsciente contra pessoas supostamente homossexuais. Esse mecanismo de defesa permitiria reduzir a angústia interior de se imaginar em via de desejar um indivíduo do mesmo sexo.

A homofobia é uma forma de questionar o macho (e sua virilidade) e a fêmea (a delicadeza), no enquadramento em que a norma heterossexual faz, a partir de modelos pré-estabelecidos de um estereótipo aceito e qualificado pela sociedade, evidencia uma condição de homem além da estabelecida, faz com que pautado/a em Gamboa (2013, p. 09) nos perguntemos:

[...] será que a homofobia não é o medo de ver despertar em si mesmo a homossexualidade? Seja como for, parece que ser e não-ser coabitam no humano, onde ser é também não-ser. Talvez não por outro se diga diante de um comportamento que se reprova: você não está sendo humano!

Ainda o que diz respeito à homofobia, seu conceito acarreta um grupo estruturado de ações que envolvem restrições, violências em âmbito físico e simbólico, todas direcionadas na atuação da discordância do padrão hegemônico da sexualidade, pela sobreposição da heterossexualidade sobre aquelas que fogem do núcleo que referencia todas as pessoas. Quando essas transgressões, tanto do gênero quanto da sexualidade, remetem ao questionamento, são colocadas em xeque, como no caso das pessoas trans. a fragilidade do padrão heterocêntrico, no qual a heterossexualidade é a base que centra todas as formas de vivências sexuais, de seus marcadores tradicionais, ocasionando assim, as mais variadas formas de exclusão e as frequentes mortes por homicídios (BORGES JESUS, 2016).

Amplia-se o entendimento da homofobia, quando em suas estratégias, visa-se conferir uma manutenção por meio de cargas negativas (sofrimento, indiferença, discriminação e injustiça) presente na conduta dos algozes que as cometem, quando rechaçam e patologizam os comportamentos não heterossexuais. Nomeia-os como ‘anormais’, na ambição de certificar uma nova corpulência ao conceito. A proporção do conceito aumenta, quando a não aceitação da/o divergente mostra ser o risco às regras heteronormativas, ao despertar a hostilidade e aversão na cultura heterossexual (JUNQUEIRA, 2009; VIEIRA, CHERARDI, SEVERO, 2018).

Pocahy e Nardi (2007) ampliam a compreensão sobre a homofobia ao posicioná-la em situações múltiplas e constantes, sejam elas os insultos ou injúrias, estão interlaçadas as torturas físicas, psicológicas e as agressões. Para os autores, “estas situações não revelam tão somente que estamos diante de um jogo de desqualificação do outro, mas também de tudo que ousa contradizer instituídos

normativos e venha promover a ampliação da liberdade humana”. (p. 14). Essa atitude nas várias atuações, expressas nos sentimentos de repulsa, ódio ou aversão, conotam na expressão contrária e flexível, o direito em serem discriminadas/os e agredidas/os, a prejudicar ou normalizar todas e todos que são contrárias/os a arbitrariedade que as/os ‘normais’ acreditam ser (LUZ, CUNHA, 2011; BUTLER, 2003).

Soma-se ainda a compreensão de que as pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, acabam por serem perfilhadas por uma ótica abjeta, pela desconsideração de suas subjetividades, pela negação às leis binárias (‘homem’ e ‘mulher’). Esse entendimento ganha forma quando cunhado sob formato de homofobia estrutural, resultante de uma tecnologia de poder normativo, que gerencia os corpos e sexualidades em sociedade, devido à rejeição de uma cultura que despreza as formas contrárias de sexualidades (QUIRINO, 2018; VIEIRA, GHERARDI, SEVERO, 2018).

Desmedida são as tentativas acertadas em que a homofobia se preocupa, quando ao estabelecer os preceitos do heterossexismo, “que se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior” (BORRILLO, 2010, p. 31), que desqualifica a condição homossexual e outras vivências desviantes, e instaura uma visão sexual em sociedade polarizada por contrapor a crença universal da heterossexualidade. (AGREDA, 2012). Essa percepção resulta, pois, como explica Grossi (2008, p. 02), quando

[...] colocam em relação identidades positivas e negativas, comportamentos esperados e proibidos, prescrições e proibições, permitindo assim a apreensão dos valores e normas que são dominantes em uma determinada sociedade. Quando a injúria é lançada sobre alguém, é estabelecida uma divisão radical entre as práticas e comportamentos que são valorizados socialmente e principalmente os que não são valorizados, são proibidos. A injúria regula todos que estão presentes, pois ela nos diz muito sobre como devemos agir e mais radicalmente quem devemos ser.

Considerando o Brasil, ser o país na América Latina que mais mata²⁸, devido à cultura homofóbica que tem instalado e perpetuado com base na herança cristã e

²⁸ Segundo o site GGB – Grupo Gay da Bahia Em 2019, 329 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) tiveram morte violenta no Brasil, vítimas da homotransfobia: 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,7%). Esses dados resultam em cada 26 horas, uma pessoa LGBT+ ou é

patriarcal, percebemos que as pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, e suas interseções, compõem o grupo mais abominado dentre as consideradas minorias (MOTT, 2000; CASTAÑEDA, 1999).

Partimos do pressuposto de que a homofobia não seja aqui uma categoria na qual acionamos como autoexplicativa ou dada, mas construída no decorrer da história. Visto que, percorrer alguns momentos da história nos é necessário para compreendermos como a construção da homofobia pode ser reconhecida, do mesmo modo com a sexualidade, como afirmou Foucault (2007) e as/os teóricas/os pós-estruturalistas²⁹ (FONE, 2000; SCOTT, 1991; FERNANDES, 2011).

Até aqui nos ocupamos em trazer autoras/es que debruçaram na construção de um saber acerca da homofobia. Considerando todo referencial cultural e de conhecimento, a construção de um saber acerca da homofobia estrutura-se de forma linear em todas/os as/os teóricas/os de modos diferentes, mas com resultados que aproximam o conhecimento em um mesmo patamar político e relacional com a conjuntura atual.

Continuamos nossa reflexão ao considerar alguns pontos fundantes na tradição cristã como matriarca no desenvolvimento da cultura homofóbica desempenhada no decorrer da história. Seguimos essa seção, com a ciência, como colaboradora nos investimentos de saberes que patologizam o sexo e todas as formas contrárias de sexualidade que a igreja normatizou. Duas instâncias que se ocupam em perseguir e silenciar nos consultórios e confessionários as vozes e desejos humanos. Seguimos refletindo o papel da família tradicional em corroborar com o que a tradição cristã transmitiu como preceitos educativos. Concluímos, na escola, por centrar as vivências formativas de inserção para sociedade, a produção e o

assassinada ou acaba por cometer suicídio. Esses dados, confirmam que o Brasil, é o campeão mundial de crimes LGBT+fóbicos. (OLIVEIRA, MOTT, 2020, p. 12-13)

²⁹ Para Williams (2012), o Pós-estruturalismo é o nome para um movimento na filosofia que começou na década de 1960. Ele permanece sendo uma influência não apenas filosófica, mas também a um leque mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia. Essa influência é controversa porque o pós-estruturalismo é visto como uma posição divergente, por exemplo, das ciências e dos valores morais estabelecidos. “[...] Ele explica por que foi preciso ir além do estruturalismo, já que o projeto estruturalista pode ser sintetizado pelo conceito de que chega a um conhecimento seguro ao restringir, envolver diferenças no interior de estruturas. Segundo o pós-estruturalistas, esta segurança negligencia os papéis perturbadores e produtivos de limites irregulares da estrutura” (WILLIAMS, 2012, p. 9).

silenciamento que a escola produz e reproduz na edificação da homofobia como extensão da igreja e ciência.

5.2 Uma suposta genealogia da homofobia

Pensar a homofobia inscrita no decorrer dos primórdios da história humana, tal como a conhecemos seria necessário pensar a história sob a pretensão em que Foucault (2002, p. 7) ofereceu como “matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros”. Para tanto, é necessária uma interpelação genealógica realizada na verificação da história, em que Saturnino Junior (2014, p. 291), delega essa ideia,

[...] na qual o historiador renuncia quaisquer pretensões quanto à unicidade da narrativa histórica, como aquelas nas quais se trabalha obstinadamente a fim de restituir o sentido original dos eventos, detectando seus desdobramentos e continuidades no tempo, inferindo-se uma espécie de *telos*³⁰ que pudesse explicar a lógica dos fatos.

A ideia de genealogia que buscamos aqui, está interligada ao pensamento de Nietzsche (2009, p. 7), em uma de suas obras intitulada *Genealogia da Moral*, ao propor a “origem de nossos preconceitos morais”, uma reflexão sobre a emergência na qual a história, se colocou como omissa no que tange o saber sobre nós seres humanos, por omitir e nos fazer “necessariamente estranhos a nós mesmos”, por “não nos compreendemos, [...] para nós mesmos somos “homens (e mulheres) do desconhecimento”... desconhecida do conhecimento” (NIETZSCHE, 2009, p.7).

A genealogia se faz como uma investigação sobre a origem da concepção do ‘juízo bom’, na qual, para o filósofo, “decretam – as ações não egoístas foram louvadas e consideradas boas por aqueles aos quais eram feitas, aqueles aos quais eram úteis” (NIETZSCHE, 2009, p.16). Isso nos remete à ideia de que muito do que conhecemos se fez (e ainda se faz) pela construção histórico-cultural. Pautada nessa ideia, Díaz (2012), em seus estudos sobre Foucault, ao investigar o uso da genealogia menciona

³⁰ Segundo a filósofa Marilena Chauí (2002, p. 512), em sua obra intitulada: Introdução à história da Filosofia (2002), descreve *télos*, derivado do grego, “corresponde a ideia de fim, finalidade, conclusão, acabamento, realização, cumprimento, resultado, consequências”.

a palavra alemã utilizada por Nietzsche, *Herkunft* (origem), como uma relação na qual Foucault faz com o corpo e a tradição. Para ela,

o corpo é o lugar da *Herkunft*, onde se encontra a marca atual das vitórias passadas; dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele eles entrecruzam-se e subitamente se expressam, mas também nele desatam-se, entram em luta apagam-se uns aos outros e continuam seu inesgotável conflito. [...] A genealogia como análise da proveniência encontra-se, pois, na articulação do corpo com a História. Deve mostrar o corpo impregnado de História, e a História como destruidora do corpo (DÍAZ, 2012, p. 98).

Essa relação existente da genealogia de Nietzsche com os estudos de Foucault, acabou por servir como base para compreender a história e sua genealogia³¹ ao dizer de Foucault (2007, p 17), quando intenta, “que atrás das coisas há algo inteiramente diferente: não seu segredo essencial e sem data, o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas”. Dessa forma, a história, é compreendida nos escritos e na transmissão do conhecimento, em que as pessoas que compõem a massa social acabam por não ter acesso a esse tipo de reflexão reprimida nos ensinamentos, de forma a mostrar o que não é dito, falado, apenas exercido como no caso a homofobia. Acaba por ser percebido em Le Goff (1990, p. 423) como

[...] propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. O estudo da memória social é um dos principais instrumentos para a abordagem das questões sobre o tempo e a história, seja quando a memória aparece em retraimento ou em transbordamento.

No momento em que a sexualidade ultrapassa à norma binária, a homofobia acaba por ser vista como reação ao atentado feito à sexualidade ‘correta’. Inicia-se um processo de criação cultural desenvolvida na história assumindo uma postura desrespeitosa, impositora às diferentes formas de sexualidades. Sexualidade compreendida como “mais do que simplesmente o corpo” (WEEKS, 2013, p.25) e, para Foucault (2007, p. 25) “o nome que se pode dar a um dispositivo histórico”. Já,

³¹ “As obras da Genealogia seriam, em grande parte, resultado das pesquisas realizadas por Foucault enquanto professor no *Collège de France*, Sua aula inaugural, de 2 de dezembro de 1970, intitulada A ordem do discurso e os cursos de 1971 a 1976 permitem que se perceba a gestação e o desenvolvimento dos principais temas e abordagens presentes nos dois livros publicados naquele período (*Vigiar e punir* e *A vontade de saber*)” (FONSECA, 2002, p. 42).

para Sapucahy (2014, p. 6), entende que é “um termo abrangente, que dificilmente se encaixa em uma definição única, e que nos leva a um universo onde tudo é pessoal, particular, único [...]”. Assim, gays, lésbicas, transexuais, transgêneros, *queers*, travestis e intersexuais e outras/os que em suas formas de vivências, por romperem a norma heterossexual, acabam por serem alvos de todos os tipos de violência homofóbica.

As várias instituições se ocuparam em desenvolver seu papel de perseguir ‘pessoas não heterossexuais’, com fim de eliminar práticas de desejos contrárias aos discursos reguladores, travestidos de ‘amor’ e ‘caridade’ na preocupação com suas/seus fiéis (igreja), pacientes (medicina) e alunos/as (escola) no intuito de direcionar o céu, a saúde e a educação, como justificativa da preocupação com a humanidade.

Essa compreensão é feita concomitantemente com os saberes produzidos e as formas diligentes de poder constitutivo nas relações que estão intrínsecas, alcançam as várias modalidades da vida. “Essa capilaridade está nas categorizações, na instituição de entidades e conceitos que passam a orientar a vida dos homens, como os que veremos a seguir” (SATURNINO JUNIOR, 2014, p. 292).

Essa relação de poder exercida no transcorrer da história pode ser vista em pelo menos três instituições: a igreja católica, a ciência e a escola. Nelas construímos algumas considerações para solidificar nossa discussão e problema exposto acima.

5.3 Tradição Cristã: de sodomitas à contribuição homofóbica para os dias atuais

Partimos da ideia de que “todos estes preconceitos antropológicos foram inventados em um determinado momento do passado e que muitos deles continuam ainda vivamente presentes em nosso presente” (GAMBOA, 2013, p. 9). Essa tese nos permite apropriar da ideia de que muitas religiões, fundam suas crenças pautadas sob o domínio da fé. A fé por si só, consiste em um ato de acreditar, sem contestar. Nesse sentindo, o corpo (instância material) e a alma/espírito (subjetividade) para as religiões, acabam por ser captados sob o domínio do conhecimento, estabelecido pelo

saber dogmático. Saber que se constrói com propósitos estratégicos para a manutenção capital de fiéis. Nas palavras de Vecchiatti (2008, p. 133),

[...] as religiões baseiam-se em um ponto que lhes é muito cômodo: a fé não necessita de comprovação – basta que alguma colocação seja professada e que nela se acredite, ante a afirmação de que seria baseada na “palavra de Deus” [...]. Além de violar o Estado Laico, fundamentar uma discriminação jurídica em explicações religiosas afronta também o princípio da igualdade [...] os religiosos que as defendem não admitem sequer que alguém as questione. Não é incomum alguém ser chamado de “herege”, “pecador” e outros nomes afins, por “ousar” criticar racionalmente os dogmas religiosos.

A saga de captura começa com o livro (Bíblia) sagrado (para suas/seus seguidoras/es), quando logo em seu início constrói o propósito no qual “homem” e “mulher” foram feitas/os: “e criou Deus o homem à sua imagem; a imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. [...] e Deus os abençoou, e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos (BÍBLIA, 2006, GÊNESIS, 1, 27-28. A menção feita ao homem e à mulher, designa naturalizar papéis definidos, a fim de corresponderem a função de procriação e serem responsáveis por povoar o mundo. Considera, pois, que a visão de homem está vinculada à superioridade que Deus tem, ao fazer referência em ser semelhante em superioridade e domínio, na conquista de novos espaços geográficos, a natureza e em tudo que nela existe.

A ideia de procriação vem atrelada a um contexto na qual a exegese bíblica acredita, como o autor Ska (2003, p. 41) que “pela cronologia desse livro [Genesis], Abraão nasceu no *annus mundi* (o ano do mundo) em 1946”. Marcado por uma história patriarcal e heteronormativa, visa-se narrar não somente a origem do céu e da terra, mas sobretudo, a história do que foi produzido tanto do céu quanto na terra. Intenciona-se constituir a história e o antepassado de Israel quando em vários momentos da narrativa bíblica descreve: “Tornarei tua posteridade tão numerosa como o pó da terra” (BÍBLIA, 2006, GÊNESIS, 13-6). “Levanta os olhos para os céus e conta as estrelas se és capaz [...] Pois assim será a tua descendência” (BÍBLIA, 2006, GÊNESIS, 15-5). Esses discursos eram feitos devido à necessidade em aumentar sua prole para a constituição de um povo (SKA, 2013).

Um dos motivos atribuídos à esterilidade de nascimentos era Sodoma e Gomorra³². Ambas as cidades serem referências da promiscuidade sexual, de vivências homoeróticas, e por assim, vivenciarem no ‘pecado’ da não-procriação, acabaram sendo destruídas, e a promessa de Javé reestabelecida. Uma aliança entre Javé e Abraão acontece, tendo como finalidade, Sara, a esposa engravidar, e a partir dela as/os descendentes/as esperadas/os virão, como resultado do extermínio do ‘mal’ das/os transviadas/os de Sodoma e Gomorra. Vale ressaltar que em trabalhos de exegese como nos casos dos estudiosos M. Carden³³ e J. A. Loader, a condenação da homossexualidade atribuída pelas leis da sociedade Hebraica não é exclusivamente motivada por Javé, mas principalmente aos cristãos do que aos judeus (MOTT, 2001; RODRIGUES, 2012).

Seguindo a saga de Gênesis, menciona a sexualidade como um ato contaminado, pois “depois da queda, no entanto, os puros instintos sexuais das pessoas foram contaminados pelo pecado. [...] despertaram-se desejos impuros que viriam a assolar seus descendentes por todas as gerações” (BÍBLIA, 2006, GÊNESIS 3: 7,10-11). Não são mencionados quais seriam os ‘desejos impuros’, entretanto, o sexo conota como algo ‘sujo’ e ‘impróprio’. Sua única função é a de multiplicar pessoas, para a formação de sociedades que dominará a terra, em que Deus os deu. Essa dominação, se estende na normatização das pessoas e de suas formas de serem, sobretudo, suas práticas e desejos sexuais que não estejam alinhadas segundo o discurso normativo-heterossexual.

Em outras passagens, a conotação do sexo, as práticas sexuais recorrentes à cultura grega³⁴ passam a ser assoladas, e a impureza acaba por sinalizar o que diz outra passagem: “com homem não te deitarás, como se fosse mulher; abominação é”

³² "A palavra tem sua origem no Antigo Testamento, a propósito da destruição divina de Sodoma narrada no Gênesis. A recusa de Lot em oferecer aos moradores da cidade os dois anjos que havia hospedado, e o suposto desejo sexual que a todos animava quando forçaram a porta daquele piedoso hebreu no encalço dos hóspedes, eis as raízes da associação entre o castigo de Sodoma e a condenação judaica das relações sexuais entre homens" (VAINFAS, 1989, p. 145).

³³ CARDEN, Michael. Sodomy. **A history of a Christian Biblical Myth**, London. Equinox, 2004. LOADER, J. A.: **A Tale of Two cities**. Sodom and Gomorrah in the Old Testament, early Jewish and early Christian Traditions, Kampen, J. H. Kok, 1990.

³⁴ “Os helenos não pensavam da mesma forma que os hebreus. Ao contrário, viam o sexo como algo natural ao ser humano, podendo ser praticado sem que fosse para a reprodução, desde que não exercesse dominação aos impulsos do homem. A principal reflexão moral sexual entre os atenienses centrava-se não se o gosto era por um rapaz ou por uma mulher, mas como o homem era levado pelos prazeres e pelos desejos” (FOUCAULT, 2003, p. 42).

(BÍBLIA, 2006, LEVÍTICO, 18-22). Completa essa ideia outra passagem, quando faz referência aos gays ‘afeminados’ daquela época, quando menciona “que os injustos não hão de herdar o reino de Deus [...] nem os efeminados, nem os sodomitas [...] (BÍBLIA, 2006, CORÍNTIOS, 6-9).

Aos poucos a composição do sexo e da sexualidade vai tomando forma, até chegarmos aos fins do Império Romano. No governo de Justiniano, por volta dos anos 533 a.C., a prática homoerótica passa a ter como punição a fogueira e a mutilação genital. A justificativa era de que a ‘prática homossexual’ não era ‘aprovada’ por Deus. O máximo que poderia ocorrer era o arrependimento, e assim, conseguiria ter a vida poupada, da execução como pena de morte. A bissexualidade só era aceita, devido à necessidade de procriação, que posteriormente passou a denotar o conceito de relação heterossexual resultando no casamento e na família (ESKRIDGE, 1993; NAPHY, 2004; LACERDA NETO, 2007).

A união que se estabeleceu entre igreja e Estado, mostrou como a igreja católica era influente e sagaz ao criar o ‘crime’ de sodomia e propagá-lo em todo território europeu. Foi com o III Concílio de Latrão, por volta do século XII, que as práticas sexuais entre iguais passou a ser considerada crime, e todos os achados praticando o ato libidinoso contrário à natureza³⁵ (heterossexual), seria punido, e a pena dependeria de qual espaço em sociedade a pessoa ocuparia (clérigo ou leigo), dependendo aumentaria. Caso sua condenação fosse aprovada, todos os bens eram confiscados e tomados para a igreja. As/Os familiares eram também envolvidas/os, uma vez que a/o homossexual condenada/o, a família participava da punição, não podendo exercer qualquer tipo de cargo na igreja, ou na vida pública (MOTT, 1997).

No percurso da Idade Média (476 a.C. a 1500 d.C.), a perseguição contra homossexuais ganhou passos largos, quando infringissem as regras impostas do sistema político-religioso heterossexual. Denominadas como *Ordenações do Reino de*

³⁵ Segundo Bonfim (2011 *apud* PICKETT, 2011, p. 76-77), Lei natural é compreendido como “o combate à expressão homossexual, e, por conseguinte, as leis que a criminalizam, surgiu ainda na antiguidade, fundada na ideia de lei natural. Quando se analisa a história social da homossexualidade, segundo aponta a Enciclopédia de Filosofia da Universidade de Stanford, verifica-se que é a ideia de lei natural que acarreta a proibição de “sexo homossexual”, e as referências à lei natural ainda desempenham um importante papel nos debates contemporâneos sobre a homossexualidade na religião, na política, e mesmo nos Tribunais”.

*Portugal*³⁶ dentre as várias afonsinas³⁷, dizia que aquelas/es que praticassem o ato de sodomia, no qual para elas/es conotavam pecado religioso, era considerado crime, em mais baixo teor devido à imundície que esse pecado manifestava, por ‘aborrecer’ a Deus e ao mundo. Essa mentalidade estava construída na ideia de que contrariar as marcações ‘naturais’ que Deus havia criado, fazia-se valer de punições graves ao ponto de serem queimadas/os e do fogo que as/os incendeiam tornar-se-á pó, para que não houvesse memórias ou lembranças do baixo teor que era o delito. O direito hebreu como assim recebeu o nome, a punição para o crime de sodomia era a morte por apedrejamento (TREVISAN, 2007).

No Brasil, por volta dos anos 1500, com a vinda das/os portuguesas/es colonizadoras/es, trouxeram em suas bagagens, um arsenal cultural europeu. Tudo para colocar o Brasil sob seus moldes civilizatórios e disciplinares, no que se refere ao comportamento devasso e sexual existente principalmente entre as/os indígenas e pessoas que vieram juntas, nos navios, para a povoação. A legislação empreendida em Portugal segue juntamente com a perseguição às/aos homossexuais, como ‘crime por sodomita’ ou ‘amor entre pessoas do mesmo sexo’. Crime alicerçado pela constituição portuguesa e nos códigos civil e penal, e assim criadas/os para fins punitivos às pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes (TREVISAN, 2007).

Na perspectiva de Trevisan (2007), a construção da homofobia no Brasil foi se colocando a partir das várias leis formuladas e reformuladas com fim de normatizar as sexualidades e os comportamentos desviantes, tendo como base as diretrizes católicas. Nos anos de 1707 com prevalência até 1900, houve o Sínodo baiano no qual foram divulgadas as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, com

³⁶ As ordenações eram livros onde compilavam-se em cinco. O Livro V continha o código penal, com a compilação das disposições penais que definiam crimes, penas e normas de procedimento judicial. [...] em matéria que envolvessem pecado, e provocassem controvérsia entre os juristas, as ordenações mandavam recorrer ao Direito Romano e ao Canônico, fato que demonstra a importância que a tradição e a religião católica tinham em matéria de legislação [...] qualquer que arrenegar, descrever ou pesar de Deus ou de sua Santa Fé ou disser outras blasfêmias, se considerado culpado, pagaria uma pesada multa, seria açoitado em público ou sofreria degredo para outro país dependendo da gravidade (TREVISAN, 2007, p. 162-163).

³⁷ Dentre as várias ordenações (Manuelinas, Filipinas) as ordenações Afonsinas, para Trevisan (2007), tinham como fonte os direitos romano e canônico, além do “livro das leis e posturas”, que coligiam as leis medievais dos territórios que depois passaram a constituir Portugal. Nessas ordenações aparece (livro V, título 17) a pena de fogo contra sodomia – “pecado de todos o mais torpe, sujo e desonesto”, por causa do qual “Deus lançou o Dilúvio sobre terra” (TREVISAN, 2007, p. 164).

validade e aplicação em todo território brasileiro. As transgressões homossexuais eram nomeadas como nefandas entre as várias nomenclaturas dadas. Após esse período, aparece o Código Imperial, em que elegem as práticas não heterossexuais como 'ofensa à moral e bons costumes' quando praticadas em público. Em 1980, com o Código Republicano, surge como 'crime contra a segurança da honra e honestidade das famílias'. Em 1932, o Código Penal Brasileiro, passa por reforma, e os delitos homossexuais são incluídos como 'ultraje ao pudor', mantidos até os dias atuais. Importa destacar que o mesmo passa por mudanças e transformações, até os dias atuais (MIRABETE, 2019).

Pero Vaz de Caminha, em seu ingresso no Brasil, manifesta entusiasmo nos registros ao rei quando em seus escritos, evidencia a beleza e formosura das mulheres indígenas que aqui se encontravam. Visto ser um perigo à sexualidade fora do âmbito constitucional matrimonial, a Igreja Católica, viu-se requisitada, para junto com o Estado assumir a responsabilidade de 'catequisar' e 'socializar' as/os novas/os homens e mulheres colocando freio sobre as rodas dos desejos, tantos dos homens quanto das mulheres, impedindo todas as formas contrárias da natureza heterossexual-cristã (PRIORE, 2011; MARANHO, 2013).

O meio no qual a igreja buscou para alcançar seu fim santificador (de certa forma ainda atualmente utilizada) era a confissão. Institucionalizada nos territórios ocidentais, no decorrer dos anos 1215, a partir do Concílio de Latrão, a confissão e a penitência, se insere como um ato de fala, na qual a/o própria/o depoente constrói provas que incriminam a si mesmas/os, como meio de delação para descobrir, perseguir e punir os corpos desviantes. Essa estratégia, reflete como a "verdade é formada a partir de uma relação do indivíduo para consigo mesmo, atravessado pelas formas de poder estabelecidas pelas práticas de reconhecimento e confissão das próprias culpas a um superior" (CALÇADO, 2015, p. 9).

Essa realidade fica explícita em uma das confissões descritas nos documentos do Santo Ofício no Brasil, por volta dos anos de 1591. Dizia de uma mulher, conhecida como Paula, senhora branca, casada, revela ao inquisidor seu 'ajuntamento carnal' com outra mulher casada. Manifesta aqui, a ideia de que práticas lesbianas já existiam também (VAINFAS, 1989; MARANHO, 2013).

A punição relativa às mulheres que vivenciavam o sexo com outras mulheres conotava, uma visão à parte na classificação do crime de sodomia. Para os peritos religiosos, o crime de sodomia era constituído pela prática de penetração de um homem em outro homem resultando na ejaculação. Por outro lado, existem alusões em processos tribunais que mencionam a utilização de instrumentos de couro, ou de madeira em formato de falo. Entretanto, por volta do século XVII, os inquisidores portugueses, devido à ausência de comprovações robustas, pelas mulheres, deslizarem a norma, não poderiam ser denunciadas como sodomíticas (VAINFAS, 1997; MARANHO, 2013).

De qualquer forma, a classificação dos sexos para as punições não passava despercebida. Napolitano (2004, p. 4), descreve a diferenciação dos crimes entre homens e mulheres como: “dois tipos de sodomia, a sodomia própria, praticada homem com homem ou homem com mulher e a sodomia imprópria, praticada entre duas mulheres”. Essa configuração, não é somente pelo rebaixamento em que a mulher é colocada, mas pelo falo indicar poder. As mulheres eram julgadas, mas seus crimes eram de teor mais ‘brando’, devido ao falo conotar poder e elas não terem (OLIVEIRA, 2015).

Outro caminho no reconhecimento de alguma/um sujeita/o sodomita, era a denúncia. Uma vez feita e comprovada, tinha como ‘prêmio’ metade dos bens da/o denunciada/o, ou a coroa, representada pelo Rei, se encarregaria de beneficiá-la/o com o pagamento, confiscando os bens da/o denunciada/o ou com alguma quantia. Uma forma de motivar a perseguição. O que parecia pior, fica mais agravante quando a denúncia podia ser feita em público levando a uma hostilidade coletiva. Se privada, a punição seguiria no silêncio do anonimato. A punição não cabia apenas às práticas entre homens, mas também entre mulheres. Ou se o homem trajasse ‘roupas de mulher’, ou se a mulher usasse roupas ‘masculinas’, caberia penas mais leves, ou até multas. E para estas/es, não havia misericórdia (TREVISAN, 2007; MARANHO, 2013; FOUCAULT, 2007).

A amplitude que se visou abarcar o uso da palavra sodomia, tanto masculina quanto feminina, distancia-se da aceção bíblica inicial. Essa mudança reflete, o movimento de transformação em que os saberes erigidos sobre a sexualidade humana foi modificando no percurso de toda a Idade Média, resultando de novos

significados atribuídos às práticas homoeróticas. De sodomitas, passam a ser encaradas as vivências contrárias como *peccatum contra-natura*. Ou seja, um atentado contra a natureza divina criada e santificada por ‘Deus’. Segundo a teologia moral, encarregada em definir e conceitualizar a ‘verdade’ sobre a sexualidade humana, a ‘família natural’ (‘homem e mulher’) é a matriz de toda inteligibilidade na qual se baseou (e ainda insiste) a construção de uma morfologia cristã, referência racional da doutrina escolástica na qual sustentavam os saberes religiosos de boa parte da Idade Média, cedendo depois, a patrística. Toda essa preocupação se faz em legitimar a natureza divina entre marido e mulher e ao mesmo tempo abominar todo e qualquer tipo de condutas ou práticas contrárias ao casamento monogâmico ou a cópula conjugal (VAINFAS, 1989; PRETES; VIANNA, 2008).

A mentalidade religiosa sobre o sexo e a sexualidade perdurou durante muitos séculos. A preocupação com o sexo, sobretudo, com as homossexualidades, mobilizou não somente a religião, como passou a responsabilidade para o Estado constituindo crime, e não somente a tradição cristã, mas a outras denominações protestantes em referência aos sodomitas como aponta Trevisan (2007, p. 127),

[...] na Europa dos séculos XVI, XVII e XVIII, não apenas a Espanha, Portugal, França e Itália católicas, mas também a Inglaterra, Suíça e Holanda protestantes puniam severamente a sodomia. Seus praticantes eram condenados a punições capazes de desafiar as mais sádicas imaginações, variando historicamente desde multas, prisão, confisco de bens, banimento da cidade ou do país, trabalho forçado (nas galés ou não), passando por marca com ferro em brasa, execração e açoite público até a castração, amputação das orelhas, morte na forca, morte na fogueira, empalamento e afogamento.

Com o advento do século XIX, a sodomia nos vários países da Europa, deixa de ser compreendido como crime. Entretanto, as relações que atinam pessoas do mesmo sexo, continuavam como matéria na produção dos saberes. Mesmo um possível novo ar que pairava sobre a Europa, no Brasil, o reflexo da discriminação continuava, e as pessoas que praticavam relações contrárias ao binarismo-heterossexual, estavam sujeitas a serem punidas de acordo com o sistema penal. As/Os responsáveis por manter a ‘ordem’ e zelar pelos ‘bons costumes’ passam a ser tarefa da polícia brasileira (PRETES, VIANNA, 2008).

A existência dos mais variados discursos homofóbicos, nascidos nas religiões cristãs e propagados na sociedade, acabam por ser perpetuados na cultura, como

frutos de uma mentalidade irracional, como se a sexualidade ainda estivessem à mercê aos domínios dogmáticos da fogueira e inquisição e sobretudo das (des)políticas de determinados políticos/os que fazem do Estado Laico sua bancada de defesa evangélica, mesmo que ultrapassados centenas de anos do domínio religioso colonizado nos primórdios do Brasil (MOTT, 1999; AGREDA, 2012; PICHARDO, 2012).

Discursos como os mencionados acima têm validado toda prática e construção de uma visão de mundo que se sustente a âmbitos religiosos e científicos, como caminhos que tentam qualificar a forma e o tipo na qual a sociedade deva se organizar, dentro de padrões que licenciem os modos de vida e de afetos. Atrelados ao moralmente ou politicamente ‘corretos’, esses discursos têm como pano de fundo a moral religiosa que em suas assertivas ainda pretendem centrar a população a seu domínio a uma cultura dogmática, atrelada a ideia superestruturada de Marx (1846), representa as várias instâncias da sociedade, sob a preocupação de âmbito à saúde do corpo e da alma (MOITA, 2006).

5.4 Homofobia: tentativa violenta da ciência em curar o que não é patológico

Foucault (2007) indaga se desde o século XIX, a *scientia sexualis* não funciona, pelo menos em algumas de suas dimensões como uma *ars erótica*. Esta última, conhecida por retirar da própria relação sexo-prazer, verdades conferidas a subjetividade secreta de cada sujeita/o, sem a necessidade de proibição ou referências do que é permitido. Reconhecido pela permissividade, advinda nas próprias práticas sexuais. É classificada pela intensidade e durabilidade que qualificará a profundidade do eco, no corpo e na alma. A formulação de um novo discurso que não seja apenas gerenciado pela moral e os bons costumes, mas um discurso novo, pautado na racionalidade científica, marcada e mascarada pela Medicina, que no intento de investigar por meio das ‘extravagâncias’ ou as ‘fraudes contra a procriação’, coloca-as no domínio da patologização mostrando ser um ‘perigo’ e por isso, a construção de um saber-poder sobre o sexo e a sexualidade (FOUCAULT, 2007). A *scientia sexualis* foi

[...] desenvolvida a partir do século XIX, paradoxalmente, guarda como núcleo o singular rito da confissão obrigatória e exaustiva, que constitui no Ocidente cristão, a primeira técnica para produzir a verdade do sexo desde o século XVI, esse rito fora pouco a pouco desvinculado do sacramento da penitência e, por intermédio da condução das almas e da direção espiritual – *ars artium* emigrou para a pedagogia, para as relações entre adultos e crianças, para relações entre familiares, a medicina e a psiquiatria. Em todo caso, há quase cento e cinquenta anos, um complexo dispositivo foi instaurado para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo (FOUCAULT, 2007, p. 77).

No transcorrer do século XIX, com as experiências passadas que a loucura propiciou à Psiquiatria, foi possível enquadrar as vivências sexuais-desviantes, tendo como norma a heterossexualidade, a criação de produções científicas classificadas pela medicina como ‘perversões sexuais’, ‘inversão sexual’, ‘pederastia’, ou ‘desvios de condutas, próprias do sujeita/o-louca/o’. As ocorrências registradas pelos médicos, destes comportamentos ‘anormais’, eram utilizadas na construção de discursos, que tinham como intuito, validar a ideia da/o alienada/o relacionado à originalidade da conduta sexual (FOUCAULT, 2012; TREVISAN, 2007; BELMONTE, 2009).

A supremacia que a ciência conquistou a partir de discursos tidos como científicos, foi resultante das perícias na qual a observação dos corpos e comportamentos acarretou na construção de teorias. Essas teorias ganharam força com a Psiquiatria e o discurso médico-legal, ao diagnosticar pessoas não heterossexuais como ‘transtornadas’ por seus ‘instintos’ sexuais. Essas informações eram transcritas em livros, classificados como patologizantes, de fácil acesso para a sociedade. Nas ruas, uma vez reconhecidas/os, eram vistas/os como ‘aberrações’. O resultado dessa produção, ao ver de Soares (2007, p. 08) que a ciência realizava sobre o sexo resultou em

[...] um conjunto de categorias, apoiada na medicina e na psiquiatria – anexando a irregularidade sexual, uma categoria judiciária, a doença física ou mental –, definindo uma norma de desenvolvimento sexual e nela vários desvios possíveis. A partir de então toda energia se concentrará na ‘monogamia heterossexual’, todavia este não é um conceito tão natural quanto parece, ele precisa ser definido. Tanto o monogâmico quanto o heterossexual não são condições naturais do sexo humano. E sua definição se dá apresentando aquilo que ele não é.

Nesse caminho, a preocupação que a igreja tinha em perseguir, combater e punir, considerando-as/os como pecaminosas/os/criminosas/os, acaba por emergir na captura dos discursos médicos e passa a ser reconhecido como doença. Uma nova

forma de atuação, ligada à abordagem de pessoas como doentes, e não apenas ‘criminosas/os’ para constituir sujeitos desviantes, compreendidas/os como adversárias/os e que deveriam ser combatidas/os (SILVA, 2014).

Se antes, com a igreja, a prática homossexual era decisiva para conjuração, com a Medicina é vista como doença psíquica, tendo como medidas tratamentos realizados por médicas/os especialistas, que geralmente era a/o psiquiatra, que utilizava como meios de cuidado a hidroterapia, eletricidade e a sugestão hipnótica. Todas como mecanismo de “cura ao/a depravada/o”. Em alguns casos, apontou Barros (1868 *apud* SILVA, 2014, p. 10-11) que “os doutores dos anos 1860 (só homens), por exemplo, viam a possibilidade de os médicos curarem as pessoas desviantes por meio do casamento ou impedir que se adquiram hábitos nocivos”. Outra opção era o asilo, para manter um acompanhamento diário da/o médica/o, ou para coibir sua reprodução, evitando transmitir a ‘doença’ do androphilismo³⁸ a suas/seus descendentes (PINHEIRO, 1898; OLIVEIRA, 2015).

Muitos foram os casos que tentavam reverter o sujeito não heterossexual às práticas ‘naturais’ reconhecidas em primeira instância pela igreja como naturais, criadas por Deus, com a ciência, naturais por estabelecer uma norma autenticada pela Biologia dos sexos, revertidos em instrumentos de procriação, como foi o caso do médico legista Leonídio Ribeiro, por volta dos anos de 1930,

teorizava que as causas estavam relacionadas aos problemas de ordem fisiológica, relativos ao desequilíbrio das funções endócrinas. O tratamento variava de acordo com circunstâncias específicas e incluía desde a atenção dada pela família, no caso de sintomas apresentados em crianças, às intervenções cirúrgicas nas quais consistiam em realização de transplantes ovarianos ou testiculares (PRETES, VIANNA, 2007, p. 361).

É nas intensas e perversas produções científicas que o símbolo ou conceito homossexual surgiu. Reconhecida por estudiosas/os, sua aparição se deu no ano de 1869, na Alemanha, pelo médico Karoly Maria Benkert. De homossexual, surge o termo homossexualismo³⁹, como uma marca que atravessa e ocupa a mentalidade

³⁸ Silva (2017), em seu artigo intitulado: *A homossexualidade masculina nas teses inaugurais da Faculdade de Medicina da Bahia (1850-1900)*, apresenta o androphilista/homossexual como um indivíduo em tudo comprometido pelo mal, a ponto de suas consequências se prolongarem no nível do que chama de degeneração hereditária das famílias e da raça.

³⁹ Para Saturnino Junior (2014), em seu trabalho intitulado como: *Por uma breve genealogia das práticas sexuais*, aponta que 5 Fontes indicam que a primeira vez que a palavra homossexual foi usada, constava de uma carta escrita ao Ministério da Justiça Alemã, na qual o médico Karoly Maria Benkert,

social. Essa preocupação em situar a pessoa a homossexualidade, comprovaria o reconhecimento ‘científico’ em que a ciência almejava para aplicar ingerências em âmbito físico e psíquico contra a/o ‘sujeita/o-anormal’ (FOUCAULT, 2012; TREVISAN, 2007).

Um dos campos de forte atuação no desenvolvimento da ciência do sexo foi a Sexologia. Sua pretensão enquanto ciência, era alcançar o conhecimento sexual humano. Oriunda do Positivismo do século XIX, que julgava compreender eventos humanos, equivalentes aos eventos da natureza, sem em nada pautar suas ideias, sujeita os fatos humanos a investigações, resultantes a conceitos quantitativos e demonstrados, de acordo com leis gerais. A sexologia viu-se desafiada a desvendar o papel homossexual a fim de sublocá-lo/a a uma categoria do distúrbio e anomalia ao ponto de anular a subjetividade, por apropriar-se de seu corpo e existência (VIEIRA, 2009; GIL, 2012).

Esse trabalho em que a Sexologia se propôs, colocou em evidência a condição em que o discurso da homossexualidade ocupa na inadequação. Por atribuir os comportamentos ‘normais’ como referência binária, a masculinidade é o resultado dos modelos mais ‘adequados’ daquilo que a sociedade entendia como próprio. O impróprio do ser homem seria a não adequação que o sujeito não heterossexual tinha, devido à flexibilidade de não ocupar um espaço na qual o binário determina. Ou seja, acaba por situar uma nova categoria na qual é negada enquanto possibilidade de vivência. E reconhecida como errada para ser corrigida (VIEIRA, 2009; GIL, 2012). “A efeminação adquiriu os contornos de uma inversão do masculino que deveria ser negada no processo de fazer-se homem” (SILVA, 2014, p.8).

A homofobia não fica restrita às questões que abordam sobre as práticas sexuais, apenas no campo da Sexologia, ou da Psicosexualidade, ou em outras áreas, mas também no Direito, como no caso de Delton Croce e Delton Croce Júnior (2012), em sua obra *Manual de Medicina Legal*, na oitava edição. Ambos deixam evidente em seus estudos, produzidos pelo ódio quando mencionam o sufixo ismo da expressão homossexualismo conotar uma aberração, “o homossexualismo masculino também é visto como uranismo, pederastia e sodomia [...] homossexualismo feminino

condenava o novo código penal que no seu artigo 175 declarava que os atos sexuais entre homens constituíam delito.

também chamado safismo, lesbianismo ou lesbianismo e tribadismo [...]” (CROCE e CROCE JÚNIOR, 2012, p. 721).

Em análise às leituras de Foucault (1979) essa mentalidade que é reproduzida em discursos, contamina toda sociedade, alcançando as prescrições judiciais, colocando sob a esfera das irregularidades o sexo como doença mental. Todo esse processo de tratamento e medicalização sobre as sexualidades consideradas desviantes e antagônicas se colocou como ‘problema’. Deu o início de uma história marcada por uma tradição cultural que designou à/ao sujeita/o homossexual o título de ‘anormal’ e a/o heterossexual como ‘normal’, admitido, por muitas pessoas, até os dias atuais (VIEIRA, 2009).

Não suficiente, a homossexualidade mais uma vez foi captada pelo sistema de poder e gerenciada pela ciência, por meio dos seus discursos patológicos e pela fiscalização médico-jurídica, de modo a favorecer as ‘perversões’ médicas. Antes realizada pela religião, agora pela Medicina por processos de corroboração, legitimadas pelos manuais médicos (LAURENTÍ-LAURA, 1994; FOUCAULT, 2014) verificados nas publicações, como no caso Marques (2016, p. 25) aponta que

[...] a Organização Mundial de Saúde (OMS) inclui a homossexualidade no Código Internacional de Doenças (CID) na categoria de Personalidade Patológica, sob o registro 320.6, desvio sexual. Em 1952, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) publica seu primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais (DSM I) e classifica a homossexualidade como mais um dos desvios sexuais da categoria Perturbações Sociopáticas da Personalidade, juntamente com o fetichismo, a pedofilia e o sadismo.

Outro fator que pesa sobre a violência em relação à homofobia, é a visão higienista do século XX, baseada em doutrinas advindas de pensamentos liberais e positivistas oriundas da Revolução Francesa e Industrial⁴⁰. Teve como propósito,

⁴⁰ A Revolução burguesa de 1789, que ascende o processo de destruição da dominação feudal=monárquica e a tomada do poder político pela classe burguesa, é uma revolução nacional, democrática e popular; é também uma revolução linguística no sentido próprio do termo, posto que a “mudança de mundo” (materializado em alguns anos pela queda da realeza e a construção de um novo aparelho político, jurídico-administrativo e militar) é também profundamente marcado pela empresa do “francês nacional” (PÊCHEUX, 1990, p. 9).

O que significa a frase “a revolução industrial explodiu”? Significa que a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços. Este fato é hoje tecnicamente conhecido pelos economistas como a “partida para o crescimento auto-sustentável”. Nenhuma sociedade anterior tinha sido capaz de transpor o teto que uma estrutura social pré-industrial, uma tecnologia e uma ciência

construir uma sociedade salutar, com políticas que visavam o controle dos comportamentos e o policiamento das ‘vadiagens’, a fim de construir principalmente no que tange a sexualidade masculina, a ‘perfeição’ da população. A preocupação era a não degeneração, como no caso dos homoeróticos (BENÍTEZ, 2013). Esse propósito para Trevisan (2007, p. 159), tem como finalidade o “interesse na normalização da vida sexual; projeto que fazia parte do movimento higienista dirigido ao controle e a regulação da vida urbana.”

A Medicina, ganha campo pelo policiamento higiênico e pela confissão de suas/seus ‘doentes’. Trevisan (2007) retrata várias formas cujas quais a Medicina atuou para sedimentar a cultura médica no Brasil. Todo o trabalho em combater a/o sujeita/o não heterossexual pela homofobia, nasce da ideia de que existe apenas uma sexualidade adequada e suficiente. A homossexualidade por ser ‘inadequada’ precisa de ajustes por meio de ‘intervenções terapêuticas’ para retornar a seu local primeiro (MOITA, 2006).

A violência não atua apenas no campo da ação física, por meio de armas, procedimentos científicos ou de verbalizações por xingamentos ou o reconhecimento do/a ‘louco/a’ ou ‘anormal’. Marques (2016, p. 238), menciona que

[...] o homossexual do século XIX acabou herdando uma espécie de maldição, sendo a um só tempo pecador, criminoso e doente [...] passa a ser encarada como um vício satânico pelo cristianismo para, em seguida, ser classificada como doença pela psiquiatria do século XIX.

Como se não bastasse todo esse percurso de sofrimento e silenciamento, o ano de 1981, é marcado pela descoberta do HIV⁴¹, e a doença Aids. O HIV é

deficientes e consequentemente o colapso; a fome e a morte periódicas, impunham à produção (HOBSBAWM, 1977, p. 44).

⁴¹ O site UNAIDS (2019) apresenta que cientistas identificaram um tipo de chimpanzé na África ocidental como a fonte de infecção por HIV em humanos. Acredita-se que a versão do vírus da imunodeficiência – chamado vírus da imunodeficiência símia (SIV) – dos chimpanzés provavelmente foi transmitida aos seres humanos e se transformou em HIV quando os seres humanos caçavam esses chimpanzés e se alimentavam de sua carne, o que levou ao contato com o sangue infectado. Estudos mostram que essa transmissão de macacos para humanos pode ter acontecido ainda no século XIX. Durante décadas, o vírus se espalhou lentamente pela África e mais tarde por outras partes do mundo. Nós sabemos que o vírus existe nos Estados Unidos desde a metade dos anos 70. **ESTATÍSTICAS GLOBAIS SOBRE HIV 2017:** 36,9 milhões [31,1 milhões–43,9 milhões] de pessoas em todo o mundo viviam com HIV em 2017. 21,7 milhões [19,1 milhões–22,6 milhões] de pessoas tiveram acesso à terapia antirretroviral em 2017. 1,8 milhão [1,4 milhão–2,4 milhões] de novas infecções pelo HIV em 2017. 940.000 [670.000–1,3 milhão] de pessoas morreram por causas relacionadas à AIDS em 2017. 77,3 milhões [59,9 milhões–100 milhões] de pessoas foram infectadas pelo HIV desde o início da

conhecido originalmente como *Human Immunodeficiency Virus* (Vírus da Imunodeficiência Humana), relacionado ao grupo dos retrovírus. A AIDS, também tem sua originalidade no inglês, *Acquired immunodeficiency syndrome* (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), compreendida como período final da doença, impellido pelo vírus HIV, que provoca consideráveis devastações ao sistema imunológico, por meio de fluídos corporais que influenciam células peculiares do sistema imunológicas, nomeadas como CD4. É uma doença não curável até então, entretanto, seu tratamento é de alta eficácia possibilitando atualmente, as pessoas uma vez identificadas com o vírus, utilizando o tratamento, terem uma vida saudável como de qualquer outra pessoa (SIGNIFICADOS, 2014; UNAIDS, 2019).

‘Diferente’, e ‘causadeira’, e por atingir como alvo jovens e supostamente homossexuais, atribuíram-na como uma doença homossexual. Esse discurso foi propagado como “câncer gay”, onde postos à margem, e excluídos do convívio social acabaram por serem comparados como os antigos leprosos que contaminariam a sociedade. A Aids, acabou por ser cunhada por resultado das condutas sexuais desviantes (SOUZA, 2016).

A HIV/Aids serviram como meio de potencializar os discursos de ódio que repeliam pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes. Mais uma estratégia na qual os discursos, de cunho moral e conservador, utilizaram como meio para consolidar a violência e a exclusão. Se antes as sexualidades e identidade de gênero desviantes eram reconhecidas como ‘doença’ por desviar da conduta comportamental normativa-heterossexual, com a HIV/Aids amplia a percepção por ser uma doença de cunho infectuosa possibilitando o contágio e a culpa recaindo nessas pessoas.

Mesmo a HIV/Aids ainda ser, naquele momento, doenças não conhecidas em âmbito científico, devido às pesquisas estarem iniciando e não havia algum conhecimento que fundamentasse, apenas evidencias, em que o grupo de início mais

epidemia. 35,4 milhões [25,0 milhões–49,9 milhões] de pessoas morreram por causas relacionadas à AIDS desde o início da epidemia. **Pessoas vivendo com HIV:** Em 2017, havia 36,9 milhões [31,1 milhões–43,9 milhões] de pessoas vivendo com HIV. - 35,1 milhões [29,6 milhões–41,7 milhões] de adultos. - 1,8 milhão [1,3 milhão–2,4 milhões] de crianças (menores de 15 anos). ▪ 75% [55–92%] de todas as pessoas vivendo com HIV conheciam seu estado sorológico. ▪ Cerca de 9,4 milhões de pessoas não sabem que vivem com HIV (UNAIDS, 2019. Disponível em: < <https://unaids.org.br/informacoes-basicas/>>.

atingido era a de pessoas que não se estabeleciam a norma heterossexual. Em pouco tempo, o conhecimento da HIV/Aids se estabeleceu como um movimento de natureza global, ao ponto de rotular as práticas homoeróticas como a causadora, e as pessoas eram tidas como o câncer da sociedade (TERTO JUNIOR, 2002; FERNANDES, 2011; PERLONGHER, 1987).

A ciência e a jurisdição trabalharam juntas para criar um discurso social no qual a/o sujeita/o, 'desviante', 'anormal', 'doentia/o' e 'contagiosa/o', fosse assim, violentada/o, levada/o a condição de abjeto, desconhecida/o de sua condição humana e racional. Essa gama de legitimações, aqui no Brasil, foi ganhando sentido devido às teorias elaboradas em prol de comprovar o poder em que o discurso médico havia conseguido, anteriormente, a religião com suas tecnologias orquestrou em meio a seu pastoreio de caça e escuta pelas confissões e denúncias. Essa averiguação se torna tangível, a partir do popularmente projeto de cura *gay*. Este projeto⁴², tinha por base na ótica de Martins, Leite, Porto, Netto (2014, p. 163),

[...] suspender a proibição do Conselho Federal de Psicologia (CFP) para que psicólogos oferecessem tratamento a homossexuais. Apesar das manifestações populares contrárias a esse projeto, há de se considerar que chegamos à realidade anacrônica de encarar a sexualidade, incluindo a homossexualidade como doença.

Instalada em uma rede de poder na qual em todas as instâncias acabavam por ser capturadas, a/o homossexual mesmo estando presente em qualquer espaço, na concepção da ciência, estaria vulnerável a adquirir o 'vício da sodomia', e levar a acusação como 'pederasta'. Nem os/as celibatários/as estavam protegidas/os da libertinagem, mesmo estando trancafiadas/os em colégios religiosos (BRITTO, 1853). A mentalidade normativa na qual os papéis de gênero ocupam, faz com que a representação do corpo esteja interligada nas vivências sexuais e representações sociais. Isso é observado até os dias atuais quando para Britto (1853, p. 4-5), o efeminado foi

[...] tratado com maior gravidade: seus praticantes não eram apenas pederastas ou sodomitas, caso em que o problema estava encerrado em si próprios; eram também sintoma de uma patologia social mais ampla, vagamente definida como degenerescência, que poderia levar à queda das civilizações.

⁴² Observações nossas: No início desse ano, já foi avaliado e a homossexualidade saiu do rol de doenças e não podem mais ser oferecidas as curas *gays*, por psicólogos/as, via a Resolução 01/99.

Assim, a homofobia na compreensão de violência se estabeleceu de forma a não considerar as representações contrárias das várias sexualidades e suas vivências, por estas/es fugirem da norma compulsória heterossexual (RICH, 1980) em que naturaliza-se culturalmente a heterossexualidade, sobretudo, o homem como superior nas relações entre as mulheres. Uma vez, que a violência existindo em várias faces, atingia essas pessoas pelo não reconhecimento e não reconhecidas, eram perseguidas. Depois, por buscarem adequá-las/os a fim de normalizá-las/os, passavam por confissões, e procedimentos que atentavam sobre seus comportamentos no intuito de ‘reverter’ a sexualidade ‘errada’. Nessa ambivalência, a homofobia assume o papel tanto a sofrimento físico, psíquico na qual as pessoas passavam, sem nenhuma compreensão. Ao contrário, afugentadas/os, suas vidas estavam fadadas ao silenciamento ou à morte.

5.5 O que a família tradicional brasileira tem a ver com as homofobias?

Procuramos nesta subseção, dar continuidade em fazer alguns apontamentos, para pensarmos as homofobias. Visto anteriormente pela tradição Cristã, e depois, a ciência, a família ‘tradicional’ pareceu pertinente ser mencionada, uma vez que, faz parte da sociedade e vive relações matrimoniais com a tradição cristã, sem deixar de lado a ciência, como aquela que se preocupou em atender os pedidos da família nas correções e autenticações, que posteriormente insere suas/seus filhas/os na escola. Assim, buscamos trazer algumas considerações para alinharmos nossa reflexão sobre homofobias, no âmbito familiar.

Ao pensarmos sobre a família tradicional brasileira (pai, mãe e filho), logo somos acometidos/as pelas políticas que têm nos cercado, ou melhor dizendo, sufocados/as pelas inúmeras investidas em naturalizar a família, pautando a partir de Projeto de Lei, conhecido como PL 6583/13 – Estatuto da Família, com autoria do Deputado Anderson Ferreira, do Partido Republicano (PR), conhecido como uma das pessoas que formam o grupo da “bancada evangélica”. Aprovado no ano de 2015, segundo o Deputado, o Estatuto visa, instalar direitos da família, pensada na valorização e proteção da entidade familiar (BRASIL, 2013). Contudo, e o que nos

chamou a atenção foi o entendimento que o documento traz sobre o conceito de família que diz em seu

Art. 2º Para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da **união entre um homem e uma mulher**, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (BRASIL, 2013, s/n, negrito no original).

A família na compreensão da política que regula os direitos e deveres da sociedade brasileira, postula homem e mulher como pessoas que configuram o que é uma família “legítima”, e nega papéis que atravessam a normatização criada a partir do binarismo (DIAS, 2017). A compreensão de que a “família legítima” é construída por um homem e mulher, nasce a partir dos discursos bíblicos cristãos, contemplados na subseção anterior, e também, ganha forças com a ciência, quando compreende a reprodução como inerente a essa “família legítima” (DIAS, 2017). Esses discursos arquitetados sobre a família, segundo Foucault (2014, p. 46),

[...] nada mais são do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.

Implica, pois, dizer que a verdade construída sobre a família, não regula apenas os papéis constitutivos de pai/homem e mãe/mulher, mas de todas as pessoas que delas são resultantes. Nesta ótica, opera-se uma biopolítica (FOUCAULT, 2014) que nomeia as sexualidades, delimita o ‘certo’ e o ‘errado’ dentro dessa conjuntura, e exclui toda pessoa que desvia esse normativo homem e mulher.

Essa hegemonia, resulta da cultura patriarcal vinda com a colonização, em que a heterossexualidade, impõe sobre a sexualidade, seu caráter dominante, ao negar outras formas de vivências sexuais. Essa realidade, pode ser refletida na construção em que a família faz de seus membros (LIONÇO, DINIZ, 2008)

Parte, pois, na construção da masculinidade em que a sociedade espera, que o homem seja viril, forte e superior à mulher, sendo ela feita para ser frágil, submissa, obediente e inferior (SANTOS, GODOY, 2019). Desse modo, “todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada uma e cada um conheça os sons, os cheiros e os

sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar)" (LOURO, 1997, p. 61).

Implica pensar que homens não masculinizados e mulheres não feminilizadas, acabam por serem hostilizadas/os, por manifestarem uma afronta ao conceito masculino versus feminino, refletido pelo seu corpo e sexo. Essas práticas comumente estão presentes no ambiente familiar, em que se educa dentro dos prescritivos heteronormativos, e as/os que não se enquadram, são consideradas/os como erradas/os. Essa educação se faz presente nas práticas cotidianas familiares, em que naturaliza-se o entendimento que toda pessoa que não se encaixa na heterossexualidade é considerada como um desvio, ao ponto de vivenciarem traumas, não aceitação, implicadas como atividades diretas e indiretas de homofobias (SANTOS, GODOY, 2019). Contudo,

as especificidades e dimensões da homofobia familiar são amplas. Elas podem variar desde pequenos desrespeitos a graus variados de exclusão, chegando a ataques brutais que deformam a vida da pessoa gay, ou até a crueldades diretas e indiretas que literalmente acabam com a existência daquela pessoa. É claro que o impacto disso irá variar de acordo com outros tipos de sistemas de apoio que a vítima consiga acessar, com o quão comprometida é a sua família no reforço da homofobia e com os tipos de intervenção realizados por terceiros. Caso os preconceitos da família sejam flexíveis, caso a vítima tenha uma rede de apoio consistente e confiável e caso outros indivíduos na família ou na comunidade intervenham ativamente na denúncia, portanto, na mitigação do impacto da crueldade, a homofobia familiar pode ser um obstáculo desnecessário, mas superável (SCHULMAN, 2012, p. 70).

Assim, as homofobias, são práticas que se iniciam dentro do âmbito familiar, como uma herança patriarcal, em que o homem (pai) está na hierarquia da família não apenas como o superior, mas o responsável por “educar” sua prole, dentro dos prescritivos que a cultura traz permeada pelos discursos religiosos e científicos, que visam uma única pessoa e objetivo: pessoas “normais” que estejam a serviço da economia social, pastoral e capitalista-reprodutiva. Essas impressões nos fazem questionar que, serão essas vivências familiares homofóbicas, fomentadoras nas vivências escolares? Nessa perspectiva, continuamos a pensar a escola e a homofobia, e o que ambas têm a nos dizer.

5.6 A escola como laboratório de produção e vivências de homofobias

Desde quando a educação atingiu o solo brasileiro a partir dos jesuítas a igreja esteve sempre pronta e atenta a utilizar dos mecanismos religiosos como forma de doutrinar, e de estabelecer uma relação de hierarquia e poder. A princípio, as/os indígenas foram vítimas, quando alfabetizadas/os para ganharem legitimidade em sua própria terra, e para se tornarem ‘civilizadas/os’ a partir das concepções europeias e branca. Os freis jesuítas ‘alfabetizavam’, e “ensinavam a ler e escrever aos pequenos índios isolados de suas famílias e arrancados da cultura indígena, a fim de formar os quadros para a Companhia de Jesus no Brasil” (SILVA, 2004, p. 131).

Catequisavam os meninos, pois assim se iniciava a operação da desigualdade e exclusão, partindo do princípio de que esses garotos alfabetizados, serviriam para compor o rebanho do grupo de pregadores para ajudar a aculturação e cristianizar as/os demais. E exclusão por restringir o letramento ou qualquer conhecimento das meninas indígenas.

É sabido que muito do que temos de cultura foi importada da Europa, principalmente das/os nossas/os ‘colonizadoras/es’ brancas/os, letradas/os e acima de tudo, ‘civilizadas/os’. O Brasil, assim como acharam por melhor dar o nome, foi um território propício para alimentar a corte e fazer com que o reinado fosse ainda mais abundante, cheio de riquezas que abrihantavam o topo da hierarquia monárquica da mãe Portugal e depois a filha colônia-brasileira. Isso para dizer que as mulheres, em diferentes classes, eram performadas⁴³, por discursos e linguagens que, construídas por uma sociedade que se iniciava no processo em colonizar o território, também acabavam por colonizá-las, lançando-as a um espaço inferior, afirmado por um ideal fundamentalista e machista como descreve Silva (2004, p. 134),

[...] papéis femininos eram claramente definidos: “elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude”. Para viverem

⁴³ Sobre o conceito de performatividade para Butler (2003), esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos.[...] Em outras palavras, os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora (BUTLER, 2003, p. 235).

a bem desempenhar estas funções, as meninas deviam ser retiradas das casas paternas, onde sua formação era descuidada, para serem educadas no recolhimento.

Na concepção de Silva (2014), por volta do século XVI, já iniciava a separação no que diz respeito a educação e instrução dos meninos e das meninas. As meninas, eram instruídas para o cuidado e o zelo das casas. Essa educação tinha como finalidade domesticar as meninas desde cedo, para que quando moças, estivessem aptas para serem entregues e levadas a seus maridos para tomarem conta da casa e da família. Para Silva (2004, p. 135)

[...] seu plano de estudos adequava-se aos papéis femininos na sociedade de então: as meninas limitar-se-iam a aprender a ler, escrever e contar, além de coserem e bordarem, pois isso bastaria para o governo de suas casas no futuro.

Já os meninos eram educados, obtinham letramento, dos cálculos, outros idiomas e literatura. Um desnivelamento que os separavam das meninas com o objetivo de que devido à posição de líderes, no futuro desempenhariam iniciando em casa, seguindo na sociedade, precisariam estar bem formados e aptos para tal função que também acaba por ser construída (SILVA, 2004).

Toda essa forma restrita de educação para as mulheres era permeada pela mentalidade de que quanto mais tempo permanecessem analfabetas, o controle paterno teria melhor resultado. Toda essa estratégia decorreu a uma grande parte da população feminina ser analfabeta, excluída da sociedade. Porém, a escola abarcava em suas estratégias meios de ‘proteger’ as mulheres contra a homossexualidade. Peixoto (1947, p. 264), diz que a Medicina e a Psiquiatria compreendiam as escolas como

[...] instrumentos para oferecer formação adequada às mulheres e evitar a homossexualidade. Entretanto, alertava serem os colégios, pensionatos e conventos os lugares onde se manifestavam com maior frequência as inversões sexuais. Por isso, ratificava a importância da boa educação sexual promovida por pais e professores, sob o intermédio do médico. Aos cientistas, caberia o papel de alertá-los acerca dos perigos, riscos e condições de práticas sexuais invertidas e inaceitáveis.

A educação foi aos poucos ganhando novos aspectos, mas mantendo outros. Com a Reforma Pombalina⁴⁴, motivada pelos ideais iluministas no decorrer do século XVIII, em Portugal e no Brasil, a educação deixa de centrar em sua metodologia eclesiástica gerenciada por jesuítas, e passa a ser imbuída pelo pensamento pedagógico moderno e científico com traços de escola pública e laica. Neste sentido, a influência dos jesuítas para a educação acaba por ser extinta, devido a expulsão dos padres, destinados a voltarem para Portugal. Com essa tomada de decisão, diminui-se então, o controle religioso aos direcionamentos nas escolas. No primeiro momento, o acesso à escola acaba por restringir a quem pudesse pagar. De certa forma, era um modismo europeu ser letrada/o e culta/o. Isso desempenhava um papel de inferioridade às/os que não tinham conhecimento. O conhecimento se tornava uma arma na qual quem obtinha, poderia servir de força para a Colônia contra Portugal. A educação é vista como meio de modernizar o país e impulsionar o desenvolvimento. A escola se torna o centro da sociedade e uma porta no qual todas e todos deveriam passar (MACIEL, NETO, 2006).

No século XIX, insere-se o ensino secundário. Ensino esse, que a partir de um único modelo serviria para atender a todos e todas, marcando o início do sistema público de ensino. Não nos esquecendo que toda a base de educação e de criação de escola estava na Europa, restritamente na França. Para Vechia (2004, p. 83) “a Escola foi fundada com a finalidade de educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira e concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais, relativas ao ensino secundário, foi considerado o “padrão” a ser seguido em todo o país”.

Como esse panorama histórico-cultural, podemos inferir com apontamentos que nos levem a compreender a herança da escola (FOUCAULT, 2014), como um

⁴⁴ Na visão de Azevedo, a Reforma Pombalina acaba por ser o “[...] o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772, já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as ideias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas ideias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução” (AZEVEDO, 1976, p. 56-57).

laboratório, de observação que transpõe sobre as pessoas ali inseridas/os, o propósito de ter controle regulador, a partir de dispositivos disciplinadores (pedagogias, didáticas, currículo, discursos, políticas entre outras), em que a educação passa a ser assistida, policiada e vigiada. Esse esforço resulta em um controle de objetivo único e dobrado, “o da divisão binária e da marcação (a/o louco-não louca/o; perigosa/o-inofensiva/o; normal-anormal [grifos nossos] homossexual-heterossexual)” (FOUCAULT, 2014, p. 193). Junqueira (2009, p. 14), considera ainda que o propósito escolar

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

Essa divisão e demarcação de espaço e de pessoas, fica no encargo da escola, sob a (ir)responsabilidade de criar um ambiente de separação e desigualdade, de sujeitos, crenças, étnico raciais, gêneros e sexualidades entre outras. Diferença que é construída a partir dos discursos machistas e religiosos, que uma vez produzido é perpetuado aos corpos e suas intersecções por meio das relações de poder instauradas na hierarquização de identidades próprias que, obrigatoriamente, cada sujeito deve seguir e ocupar espaço. Essas diferenças ocasionam uma ‘naturalização’ que é revertida por motins e perturbações, oriundos da ascensão ocidental. Posto que geram perigo principalmente às/aos “desviantes”, devido serem reconhecidas/os nas classificações feitas como a/o inferior ou negativa/o (LOURO, 1997; SILVA, 2000).

A escola por abrigar um público não uniforme, e tentar unificá-lo pelo referencial heterocêntrico-branco, cria estratégias compreendidas a partir de ações e planos calculados. Objetivamente, são meios que as/os agentes sociais em seu cotidiano constroem como disposições de práticas sob um sistema de *habitus* a serem seguidos. Inseridas/os no regime e confinamento escolar, essas práticas em campo de atuação, não são percebidas em meio às lutas e conflitos, pela resistência e predomínio na qual a própria escola cria e sedimenta dentro de relações de poder. Mesmo que nas relações de poder ambos os sujeitos são aptos a resistir, o que se vê neste cenário estudantil é uma relação na qual apenas um grupo resiste. Não resistir

sinaliza não mais apenas uma relação de poder, mas também de violência (BOURDIEU, 1992; LOURO, 1997; SEFFNER, 2009).

Embora ainda atualmente persista a negação de que a escola é um espaço sexualizado e generificado, que a própria história e sociedade produziu. A escola por ser reflexo de uma sociedade capitalista, que atende as demandas econômicas de um sistema que produz as diferenças e as reforça cotidianamente. Isso é observado, quando algum corpo por não se posicionar dentro dos parâmetros regulares criados, o da masculinidade, passa a ser atravessado como um corpo inapropriado ou na configuração mercantil ‘um produto que não deu certo’. Estabelece nele, a estigmatização a partir dos mais diversos meios de discriminação. A homo, lesbo ou transfobia integra o cenário (de)formativo em muitas práticas de escolarização. (LOURO, 1998; PRADO, RIBEIRO, 2016).

A homofobia na escola, cria demarcações na qual se naturalizam gêneros e sexualidades. Uma vez que cada um/a dessas/es deva ocupar um espaço. Anula-se a diversidade que existe na sexualidade. Toda/o aquela/e que subverte a norma que o binarismo impõe, no corpo-sujeito passa a ser alvo/a de denúncia do ‘proibido’ ou ‘errado’. Louro (1999, p. 30) nos ajuda a compreender essa afirmação quando apresenta que a escola

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

Um dos caminhos que a escola percorre ao ignorar a homofobia, é negando a existência de outras formas de sexualidades. Quando o silêncio em não aceitar que na escola pessoas não heterossexuais existam pelo pressuposto da afirmação de haver uma única forma de sexualidade, presa à matriz heterossexual, incide na negação de vivências contrárias. Ou como se todas/os que vivem em desacordo com a sexualidade normativa, fossem ‘enrustidas/os’ (embora algumas/uns ainda sejam), por precaução/proteção, ou pelo fato de não poderem ser aceitas/os. A forma como a maioria das escolas não trata, não se preocupa em ensinar, ou trazer à baila

discussões ou ensinamentos para a inserção das existências dessas pessoas, refletem o que a sociedade produz. Uma prática do não. Nega-se falar, dar voz, visibilidade ou conhecimento para anular ou mascarar, a escola como um local que requalifica e fixa a homofobia (JUNQUEIRA, 2009, 2010).

Não é de hoje, mas de todo o transcorrer da história que a homofobia está acentuada no cotidiano escolar. “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). Não somente silenciada, mas ensinada em sala de aula, por professoras/es, quando depreciam as sexualidades plurais, ou quando não intervêm nas hostilidades entre alunas/os. Em algumas disciplinas, como a Educação Física, em que forçosamente aguça a masculinidade dos meninos, ao serem caracterizados como ‘machos-agressivos’ e meninas ‘fêmeas-delicadas’. Funcionárias/os que desrespeitam às/os que manifestam ambiguidade de seus gêneros, por meio de apelidos e discriminações, no intuito de colocar como o foco de todo ódio a ser descarregado. Não falar é não criar mais problemas a serem enfrentados. É também negar voz ao direito de expressar e participar do processo ensino-aprendizagem (FACCO, 2009; PRADO, 2014; SOUZA, 2016; FONTES, 2008).

Uma das faces da homofobia é a rejeição explícita. Por ela, as/os sujeitas/os não heterossexuais são colocadas/os à margem, por trazerem em seus corpos e vidas suas formas de ser.

A rejeição é uma forma de violência simbólica que leva à exclusão social e cultural dos homossexuais [...] rejeição e exclusão do outro ocorre em distintos espaços de sociabilidade, indo desde o espaço do colégio até o da universidade (ARAÚJO, 2011, p.124).

A rejeição demonstra o quão a homossexualidade ainda é reconhecida como uma “doença” que pode contaminar e diante do temor da infecção instaura-se a violência como mecanismo de defesa. Estar próximo, ou qualquer tipo de vínculo pode sinalizar aceitação ou identificação com a prática desviante. (LOURO, 1999). Nesse entendimento, “a injúria regula todos que estão presentes, pois ela nos diz muito sobre como devemos agir e mais radicalmente quem devemos ser” (GROSSI, 2008, p. 02). Os xingamentos como ‘viado nojento’ (‘sapata nojenta’) não são simples palavras lançadas. “São agressões verbais que marcam a consciência. São traumatismos

sentidos de modo mais ou menos violento no instante, mas que se inscrevem na memória e no corpo” (ERIBON, 2008, p. 27).

A partir da Pedagogia do Insulto, termo cunhado por Junqueira (2009), a naturalização da homofobia se instala como um câncer incurável no núcleo da escola. O cotidiano escolar é marcado pelos insultos que têm como intenção utilizar das palavras como representação do descaso. As palavras têm o poder de inscrever efeitos a garantir a manutenção negativa, a estigmatização social a autorização em censurar o ‘viado’ ou a ‘sapatão’ como meio de ordenar uma lógica popular depreciativa. Ou seja, todo ato violento que atente sobre a vida é embasado sob o direito de forçar essa/e sujeita/o que sai dos marcadores sociais compulsórios, a voltar ao armário da heterossexualidade (PRETES, VIANNA, 2007).

A injúria traz consigo o peso do ódio e da maldade em cada evocação que as palavras fazem. O insulto representa uma história e pessoas que sofrem e que sofreram pela mesma dor. A injúria manifesta poder sobre quem está sendo injuriada/o. Um poder concomitantemente, direcionado a machucar (ERIBON, 2008). Ou uma nomeação na qual não solicitamos, mas de forma imposta nos foi nomeada (BUTLER, 1997).

A homofobia é o reflexo de relações de poder, em que a pessoa-homofóbica exerce força e a recebe. Exerce quando a partir do seu espaço de atuação, acredita ser o ‘correto’ a fazer, pois assim, tenta provocar nas pessoas que vivenciam a contrariedade da heterossexualidade, a consciência da/o ‘anormal’. Essa força é recebida quando os vários discursos impregnados na sociedade, legitima como a/o inimiga/o a ser combatida/o. Ou em outras palavras, “quem mandou ter esse jeito afeminado?”. Situação que leva a colocar a própria vítima como a causadora da violência. Uma relação causal, em que o comportamento ‘exagerado’, provoca o motivo de ser violado, por distanciar do padrão normativo. Assim como a menina que anda de roupa curta, está sendo ‘intimidada’ a ser estuprada. Essa mentalidade de causa e efeito, é a forma de justificar o heteroterrorismo na escola (PRETES, VIANNA, 2007; BRAGA, RIBEIRO, 2013; JUNQUEIRA, 2009; BENTO, 2011).

Dessa forma, as várias manifestações da homofobia sofridas na escola, mostra o quão “a experiência pode servir como representação da homofobia a partir dos vários casos na história e comprovados no presente” (LAURÊNTI-LAURA, 1994,

p. 159). Casos que podem ser ilustrados por meio de pesquisas realizadas que envolvem a escola e pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes:

Levantamentos realizados fora do ambiente escolar reafirmam a escola como espaço de discriminações LGBT. De acordo com pesquisa realizada junto a participantes da Parada do Orgulho LGBT do Rio de Janeiro, em 2004, a discriminação de caráter homofóbico⁷ nas escolas “assume dimensões de uma epidemia grave quando as vítimas são muito jovens. Nada menos do que 40,4% dos adolescentes entre 15 e 18 anos foram vítimas dessa experiência. Entre jovens de 19 e 21 anos, 31,3% referiram-se a discriminações na escola ou na faculdade” (CARRARA; RAMOS, 2005, p. 80).

Outros dados que somam é a pesquisa realizada por Alessandra Maria Bohm (2009) intitulada: *Os monstros e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis*. A pesquisa ilustrou por meio de quadros comparativos entre travestis e instituições escolares. Para a coleta, a pesquisadora entrevistou 10 travestis, residentes no Estado do Rio Grande do Sul, com abrangência a cidade de Porto Alegre e Região Metropolitana. O resultado da pesquisa mostrou que 57,4% das entrevistadas declararam terem sido afligidas por violência verbal por docentes e violência física pelas/os discentes, em mesmo percentual (BOHM, 2009). Esses dados acrescidos a uma outra pesquisa, com a intenção de saber sobre as mesmas questões de violência em âmbito escolar, revelou que

73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual. 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. 27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual. 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola (ABGLT, 2016, p. 19)

A negligência da escola, por não atuar como interventora nos vários acontecimentos que atingem os sujeitos que não se ajustam à norma, possibilita que estas/es se coloquem em estado de vulnerabilidade extrema. Uma vez que ao esgotamento das tentativas de ser ‘aceita/o’ ou ‘respeitada/o’, aponta para um único caminho que é o abandono escolar. Fora da escola, estará na rua, sujeita/o a qualquer tipo de meio que garanta sua sobrevivência, pois a falta de instrução básica que a escola pode dar, por meio do ensino, garantiria o ingresso no mercado de trabalho, a não estarem nas ruas, a se prostituírem como se estivessem destinadas/os fora de

suas escolhas, ou a se drogarem. Poucando estar mais expostas/os aos perigos de uma sociedade em que “as/os fortes” têm poder sobre as/os “fracas/os” (OLIVEIRA JÚNIOR, FURLAN; MAIO, 2017).

Dessa forma, procuramos apresentar a homofobia como uma produção-reprodução da história e da sociedade. A maneira como a escola desempenha um papel fundante e importante para criação de sujeitas/os-homofóbicas/os. Como, a expressão popular: “sou cega/o, surda/o e muda/o” representa a escola, quando não desempenha nenhuma ação que intervenha sobre a violência explícita e velada das pessoas ‘perigosas’. Por fim, a reprodução do pensamento fulo: já que as/os homossexuais não reproduzem – “bicha com bicha dá lagartixa”, “mulher com mulher dá jacaré”, ou ainda, “homem com homem dá lobisomem”, gays e lésbicas representam séria ameaça à sobrevivência humana” (MOTT, 2001, p. 52).

Assim, compreendemos que a escola por centrar a sociedade e servir como base para a formação de pessoas, tem como responsabilidade desconstruir a mentalidade tradicional que tem se perpetuado na história e na cultura, assim como apresentamos na seção 4, nos documentos que estabelecem os objetivos da Educação no Brasil. De certa forma, as crianças são influenciadas desde seu nascimento até o findar de sua vida, na construção de valores e ideias. Sobretudo, o conhecimento e reconhecimento do corpo e os afetos que ele abarca. Neste sentido, todo ensino constrói sobre cada sujeita/o-discente, em atitudes, falas e gestos que são incorporados em seus comportamentos, determinando sua atitude diante da pluralidade de pessoas e vivências sexuais existentes em todas as sociedades (FIGUEIRÓ, 1999).

5.6 Considerações sobre as homofobias e o cotidiano social

Conceitualizar a homofobia é, pois, uma tentativa. Tentativa por ser uma experiência plural de pessoas divergentes, na qual sua interseccionalidade produz formas diferentes de violência, a partir das categorias nas quais estão alocadas cada sujeito. Por exemplo, uma sujeita trans, negra sofre a violência transfóbica diferente de uma pessoa cis branca, devido à construção que cada corpo teve no decorrer da

história e dos discursos sobre eles. Por isso dizemos que tentamos delimitar a homofobia, entretanto conceitualizar seria diminuir as experiências singulares que cada sujeita/o vivencia.

Nisso consideramos compreender as práticas de homofobias como um marcador social ligado a preconceitos, discriminações e violências direcionadas, a um grupo de pessoas em que suas demarcações se fazem corporais e sexuais e até mesmo nos seus estilos de vida, ao fissurarem o normativo social, pautadas as categorias de gêneros com base na matriz heterossexual (JUNQUEIRA, 2010).

O fluxo cujo o qual a homofobia segue, implica em graus que visam desqualificar todo e qualquer sujeita/o que ouse atentar as normas prescritas da heterossexualidade. Esses desfavorecimentos estão intercalados de forma a estarem ligados, como uma teia de poder, verificado pela exploração construída e determinada pela desigualdade tanto de condições materiais quanto imateriais. Uma possibilidade de um grupo adquirir ou reconhecer-se que pode ter poder e se beneficiar. A falta de empoderamento, devido à carga de vulnerabilidades que se encontram, e a condição psíquica que acaba retirando o auto reconhecimento de seus direitos e espaços que devem ser ocupados (YOUNG, 2009)

A violência caracterizada pela homofobia traz danos imensuráveis que por não serem contabilizados, parecem fugir da necessidade de políticas que auxiliam na promoção de vida e não de sobrevivência. Sua atuação é tão naturalizada que na concepção de Teixeira e Alcântara (2010, p. 28),

[...] age de maneira sutil, e, mesmo sem saber, indivíduos “não homofóbicos” podem contribuir para a reprodução de suas lógicas de discriminação que criam um clima de tensão permanente. Seria importante que docentes e estudantes discutissem os fatos que ela gera na escola, entre eles: violência, medo, insegurança, sofrimento, vulnerabilidade, abandono e evasão, o que prejudica a formação de todas as pessoas.

O que fica evidente em todo esse percurso de pesquisa é que toda a forma de compreender a/o ser humana/o e sua sexualidade, no que concerne às pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes é a preocupação de que seus corpos estejam dentro dos ditames nos quais a sociedade determina, dentro de parâmetros e normativas que sirvam de estratégias, necessárias para a manutenção

e o seguimento: corpos que produzam e reproduzam ao sistema que contabiliza e capitaliza as relações, o sexo e suas vivências.

Assim, a homofobia juntamente com sua prática está dentro da conjuntura de duas significações: a subjetividade que diz respeito ao que somos, e com a sociedade, e sua aplicabilidade, ações e desempenhos em consonância a mentalidade de prosperidade. Dois pontos que colocam o corpo e suas potencialidades no centro da atenção social (WEEKS, 2013). Essa, alcança o objetivo no qual propomos nessa pesquisa, analisar o que motivou pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, a ser deportadas da escola de ensino regular para o CEEJA.

6 FERRAMENTAS INVESTIGATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Tratamos nesta seção como foi construída a trajetória metodológica que utilizamos para compor nosso estudo. Partimos da preocupação da elaboração de um saber vinculado ao teor científico, necessário sobretudo, as questões ‘emergentes’ nas quais este trabalho postula e a responsabilidade com a academia na qual somos creditados e, com saberes que levem outros saberes a discussão. A dedicação em potencializar vozes e espaços para pessoas que vivem no desacordo da sexualidade, por não corroborarem com o binarismo difundido como norma prescritiva no decorrer da história até os dias atuais. O cuidado com o uso e escolha da metodologia, sobretudo a intersecção que ela faz com nossos estudos e as pessoas que pesquisamos. Consideramos a metodologia como um caminho que nos endereçou alcançar saberes vinculados ao serviço de uma sociedade do século XXI carente de conhecimento no qual, para Santos (1995, p. 05), é considerável pois

vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser. Quando, ao procurarmos analisar a situação presente das ciências no seu conjunto, olhamos para o passado, a primeira imagem é talvez a de que os progressos científicos dos últimos trinta anos são de tal ordem dramáticos que os séculos que nos precederam — desde o século XVI, onde todos nós, cientistas modernos, nascemos, até ao próprio século XIX — não são mais que uma pré-história longínqua.

A pertinência da fala de Santos (1995), nos motivou a fazer deste trabalho uma desconstrução científica pela emergência dos nossos estudos, relacionados à sexualidade, ‘libertar’ as mentalidades que mesmo no século XXI, trazem como heranças de anos passados, ideias que atentam constantemente sobre vidas, direitos e espaços de pessoas e grupos que fazem parte do Planeta Terra e que se situam na sociedade. A ciência que acreditamos e que desejamos propor neste estudo, está vinculada ao que Arendt (2007, p. 11), nos alerta em sua obra *A Condição Humana* ao afirmar que

a questão é apenas se desejamos usar nessa direção nosso novo conhecimento científico e técnico – e esta questão não pode ser resolvida por

meios científicos: é uma questão política de primeira grandeza, e portanto não deve ser decidida por cientistas profissionais nem políticos profissionais.

Tal fala endossa nossa ideia de propormos um conhecimento que fomente novos discursos políticos, diferentes aos que temos assistidos, tanto os presidenciais e ministeriais que comumente ouvimos e evidenciamos, um patrulhamento por serem contrários, tanto na educação (a tal ideologia de gênero que não existe), interditando progressos, a querer hegemonizar dentro de pressupostos fundamentalistas e religiosos, a pluralidade democrática que é nossa sociedade brasileira.

A ciência que propomos aqui, não é a da balbúrdia na qual fomos identificadas/os, pelo então ministro da Educação Abraham Weintraub⁴⁵ mas aquela que significa conhecimento, calcado por teóricas e teóricos, que estruturaram e nos deixaram como herança, caminhos que seguimos desde leituras, trabalhos em campo, verificações e observações conectadas com a objetividade da realidade. Sobretudo, uma ciência do espírito na qual sua maior preocupação é o valor de servir a sociedade, de forma permanente e contínua, pois acreditamos que o conhecimento é devir (BACHELARD, 1996; MATURANA, 2001).

Neste sentido, esta pesquisa procurou ser construída dentro das características que a comprovem e validem como saber científico. Saber esse, que acreditamos não ser algo pronto, terminado ou não questionável. Ao contrário, do que muitas vezes a própria ciência se contradiz, em estar em posse de uma verdade imutável, tentamos aqui, elucidar explicações e propor soluções, entendendo que as possibilidades cercam todo saber mesmo que científico. E talvez seja esse o interesse da pesquisa, em possibilitar novos arranjos e descobertas, tendo por base as provocações que as estimulou (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007).

Para este trabalho de Mestrado, a conduta científica “é, antes de tudo, uma atitude ou disposição subjetiva do pesquisador que busca soluções sérias, com métodos adequados para o problema que enfrenta” (CERVO; BERVIAN, SILVA, 2007, p. 13). Essa postura, é a consciência de que o resultado de todo trabalho científico é

⁴⁵ Em entrevista ao Estado, no qual anunciou que universidades federais que promovessem “bagunça” ou “evento ridículo” teriam até 30% de seus recursos bloqueados. A menção de bagunça é de sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus”. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,entenda-o-que-levou-a-balburdia-as-ruas-de-todo-o-pais,70002830399>>. Acesso dia 25/02/2020.

feito, quando suas descobertas ou resultados, se tornam meios de continuarem a serem estudados e citados (TRZESNIAK, 2014). Por isso, aqui buscamos continuar, mesmo nas poucas investigações (como apresentamos na introdução desta pesquisa, e na 2ª seção sobre os levantamentos e aportes para a construção do problema de pesquisa), investigar os fatores que levaram pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes, de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, serem deportadas da escola de ensino regular para um Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultas/os.

Para tanto, tomamos por método um caminho a ser trilhado mediante os mais diferentes processos necessários para alcançar certo fim ou resultado almejado. Método esse, que entendemos como processos aplicados na investigação e confirmados na desconstrução de verdades criadas no decorrer da história e cultura através da dúvida como método que propicia um saber desconfigurado do senso comum (DESCARTES, 1994; CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007). Uma vez que, o saber sobre a sexualidade se baseia na história e seus retrocessos sem ser duvidado Descartes (1994, p. 117) em sua obra o *Discurso do Método* utilizou para encontrar um saber ‘puro’ no qual segundo ele

[...] há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados, não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que me era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme e de constante nas ciências.

Ideia que se fez e faz na qual “nosso entendimento é o de que a história não é um processo linear e harmônico, ao contrário, é nos confrontos e através deles que ela se faz. Isso significa que avanços podem ser seguidos de retrocessos [...]” (GALUCH, 2013, p. 23). E isso perceberemos no decorrer desta pesquisa pelo auxílio teórico, solidificado nas falas de colaboradores/as que desvendam o que a história ocultou.

6.1 Colaboradoras/es da pesquisa

A proposta de investigação deste trabalho como já elencamos em alguns momentos, é investigar os fatores que levaram pessoas de sexualidades e identidades de gênero desviantes, de uma cidade do Estado de São Paulo, serem deportadas da escola de ensino regular para um Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultas/os.

Para esse fim, consideramos utilizar entrevistas semiestruturadas com três participantes que estão matriculadas/os e continuando o percurso educacional básico no CEEJA. Pensamos em três pessoas que corresponderiam identidades diferentes, e visões que ampliassem nossa base amostral da análise, e a dificuldade em conseguir acessar às pessoas, devido ao fluxo presencial do CEEJA não exigir frequência diária. De início, para o contato e a construção do problema de pesquisa, tivemos como metodologia a observação participante, que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. [...] fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades deste” (MARCONI, LAKATOS, 2011, p. 79).

Essa realidade se deu, devido à nossa atuação como docente na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, durante o ano de 2017, no CEEJA. No decorrer das orientações, avaliações, consegui meu primeiro contato com nosso colaborador, que auto se denominava *gay*, em sua apresentação e diálogo nos momentos de proximidade no convívio escolar. Dessa forma, elaboramos o primeiro contato e a ponte para as demais pessoas e realizações dentro do percurso metodológico *Snowball* como demonstramos a seguir.

Realizamos um convite formal e pessoalmente com objetivo de apresentar as informações gerais sobre a pesquisa e assim suscitar o interesse do primeiro participante, que posteriormente, nos encaminhou para as/os demais que subsequentemente compuseram o grupo. A cada pessoa, explicamos o objetivo do estudo e o desenvolvimento desta pesquisa. Na sequência, entregamos às/aos participantes, que aceitaram compor a pesquisa, documentos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 2) de acordo com as normativas éticas da resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012.

O nosso estudo teve como meio de coleta de dados e informações, três pessoas que colaboraram para a construção dessa pesquisa. Abaixo segue o quadro demográfico da/os participantes segundo a classificação cadastral utilizada pela coordenação de políticas para pessoas LGBTI⁴⁶:

QUADRO 15: Identificação das pessoas participantes.

PARTICIPANTES	IDADE	IDENTIDADE DE GÊNERO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	ETNIA
Participante 1	26	Masculino Cisgênero	Gay	Pardo
Participante 2	23	Homem Trans.	Heterossexual	Branco
Participante 3	18	Mulher Cisgênera	Lésbica	Negro

Fonte: dados da pesquisa (2019).

6.2 Instrumentos e Procedimentos

O presente estudo se valeu inicialmente Da técnica conhecida como *Snowball*, uma vez que intenciona compreender os significados, valores e sentidos atribuídos pelos sujeitos sobre determinado assunto. Baldin e Munhoz (2011, p.332) apresentam em seu trabalho essa técnica no qual “os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto”.

O CEEJA por ser um centro na qual muitas/os estão matriculados/as, e por eles/as não terem uma frequência diária, a amostragem *Snowball*, consegue acessar os iguais mesmo pela dificuldade de acesso pelo número de matriculados e as frequências não diária. Vinuto (2014, p. 213), em seu artigo publicado na *Revista Temáticas* trata sobre a amostragem “bola de neve” e nos ajuda a compreender quando explica que

⁴⁶ Mais informações site Portal Transparência – Sistema eletrônico de informação ao cidadão. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/lgbti/> Acesso em: 01/07/2019.

[...] a execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador.

Essa técnica nos auxiliou como um meio em que visou criar o máximo de participantes interessadas/os, sem a necessidade de exposição respeitando cada indivíduo. Dessa forma, conseguimos fazer o acesso ao primeiro colaborador, no qual endereçou à outra e assim sucessivamente. Outro componente que nos auxiliou na pesquisa foi o estudo de caso. A utilização do estudo de caso foi considerada para nossa pesquisa, por servir de várias formas nas pesquisas sociais e com muitas intenções, tais quais, elencadas por Gil (2012, p. 58) em três propósitos:

a-) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b-) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c-) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Na mesma intenção, para Marli André (2013), o estudo de caso se configura no momento em que estabelece uma fundamentação socialmente arquitetada pelas/os sujeitas/os na comunicação diária, em que agem na realidade, transfigurando e sendo transfigurada. Desse modo, tanto a perspectiva de Gil (2012) quanto de Marli André (2013), o estudo de caso para nossa pesquisa corroborou para atentarmos-nos à realidade de nossa/os colaboradora/es, suas ações e experiências do dia a dia, dentro e fora da escola regular e no CEEJA. A prática rotineira que envolve desde suas produções culturais, manifestações e linguagens, resultou a constituição base para que o pesquisador amparasse a pesquisa. E por fim, as representações de jovens e adultas/os matriculadas/os em uma mesma unidade escolar (CEEJA).

O contato com a instituição parceira (CEEJA) foi realizado via gestora da unidade, por meio de uma autorização (ANEXO 2) detalhando a pesquisa e o trabalho a ser realizado, com a autorização e assinatura da orientadora (ANEXO 1), para que fosse possível a formalização da pesquisa. Posteriormente convidamos a participar

do estudo um primeiro participante, regularmente matriculado, da referida instituição que se reconhece como homossexual. Como o foco da nossa pesquisa ser pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, culminou a escolha desse colaborador em primeiro devido às orientações que fizemos, no período que atuou como docente, oportunizando o convite a ele, e assim, despertando o interesse a integrar a pesquisa.

Para o processo de geração de dados, foi utilizado a entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1). A proposta em utilizar a entrevista, nos possibilitou ter mais acesso a informações que comumente não poderiam ser encontradas em livros ou em outros meios, devido à especificidade e subjetividade da fonte produtora de conhecimento na qual é a/o própria/o sujeita/o entrevistada/o. A entrevista acabou por ser uma estratégia na qual nós atuamos como intermediador para as pessoas que participaram da pesquisa, a fim, de colocá-las nas situações que elas relatavam, em outro ângulo. Isso possibilitou, a cada pessoa participante, voltar a si mesma e a relacionar e organizar as falas para garantir significado às perguntas que direcionavam seus discursos. (VINUTO, 2014).

Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 51) nos auxiliam a entender sobre a entrevista, quando afirmam que “[...] a entrevista não é uma simples conversa. É uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa”. Marconi e Lakatos (2011, p. 82), em sua obra *Técnicas de Pesquisa*, elencam as várias formas nas quais podem ser construídas a entrevista. Dentre essas, a semiestruturada, que

[...] é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. [...] O motivo da padronização é obter, dos entrevistados respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas.

As entrevistas foram agendadas com cada participante, tendo como contato o *Whatsapp*, como meio de agendamentos de horários e locais na disponibilidade de cada pessoa, que aconteceram entre os meses de fevereiro e março, no ano de 2019. Organizamos os locais propícios para cada participante. Nas primeiras entrevistas, utilizamos o próprio CEEJA, em uma sala fechada, destinada apenas a reuniões, sem

acesso ao público. Após acessarmos as entrevistas, percebemos a necessidade de retomar alguns pontos da fala das pessoas que participaram, para detalhar e ampliar o entendimento, que na primeira não ficaram evidentes e assim agendamos um outro contato. Neste segundo encontro, agendamos de acordo com os locais que se mostraram pertinentes a cada uma das pessoas. Nestas, utilizamos a biblioteca da UNESP, como também a casa de uma das pessoas que colaboraram. Nos preocupamos em ser locais, que nos garantissem privacidade para as falas, e o silêncio para as gravações. As entrevistas foram gravadas por um aparelho de mídia eletrônico, para posteriormente serem transcritas. A duração de cada entrevista, durou cerca de 20 a 30 minutos.

6.3- Exame dos dados

O exame de dados refere-se à etapa da pesquisa, em um processo que resulta, da coleta dos conteúdos obtidos anteriormente através das gravações feitas pelas entrevistas. Esse trabalho, consiste em “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são elementos que formam a base da análise” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 149). Estes dados foram “simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 149).

Assim, essa organização utilizou-se dentro das concepções de Bardin (1979) conteúdos indicados como verbais e não verbais. Essa dupla funcionalidade, classificada em três fases: a pré-análise, no intuito de reunir o produto bruto adquirido por meio das entrevistas; seguindo, esmiuçar o material, com ênfase em codificá-los e estruturá-los; e por fim, apurar os resultados a fim, de conceder bases para interpretações finais, mediante os objetivos elencados e as plausíveis revelações que surgiram como veremos a seguir (BARDIN, 1979).

6.4- Apurações

Seguindo o processo investigativo, a análise e interpretação dos dados são os passos seguintes que nos remete a caminhos ou possíveis respostas para nosso problema de pesquisa que é investigar os fatores que levaram pessoas de sexualidades e identidades de gênero desviantes, de uma cidade do Estado de São Paulo, serem deportadas da escola de ensino regular para um Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultas/os. Para isso, consideramos a ótica de Gil (2012, p. 156) quando menciona que

a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Nosso primeiro trabalho foi classificar as respostas, sendo esse um trabalho que resulta o princípio direcionador para formular os eixos de discussões. Os eixos foram sendo organizados conforme cada resposta foi oferecendo visões que mutuamente se excluíam, permitindo que cada pessoa desempenhe uma reflexão problematizadora, mas com o mesmo objeto investigativo. As temáticas, foram sendo formadas, como possibilidades de ampliar as reflexões devido aos vários tipos de respostas que a entrevista semiestruturada forneceu (MARCONI, LAKATOS, 2011).

Dessa forma, cada eixo está organizado juntamente com os temas, para melhor compreensão. Pretendemos com estes eixos e temas, trazer à baila discussões referentes à arena de problemas no qual esse estudo se preocupou em investigar que é saber o que motivou pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes, a serem deportadas da escola de ensino regular, migrarem para o CEEJA. Assim, chegamos a esses eixos e temas de discussões como demonstramos por meio do Quadro 16 que segue abaixo:

QUADRO 16: eixos de discussões

EIXOS DE DISCUSSÃO		
EIXO 1	QUEM SOU EU? PESSOAS DE	TEMÁTICAS
		1- Família e a vontade de poder sobre os sexos e as sexualidades

	SEXUALIDADES E IDENTIDADES DE GÊNEROS DESVIANTE	desviantes
		2- Sexualidades (des)viadas e as pressões familiares: uma economia para manutenção da heteronormatividade
EIXO 2	INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SEXUALIDADES: PODER QUE DELA NÃO SE ESCAPA, NÃO EXISTE E SE RESISTE, SILENCIA-SE	TEMÁTICAS
		1-Sexualidades e estereótipos: classificação dos corpos para a economia do poder-excluir
		2- Sexualidades (des)viadas: exclusão por ser e existir fora do padrão
		3- As brincadeiras maldosas como dispositivo para a prática das homofobias
		4- Atuação Escolar: o policiamento sobre os corpos (des)viados
		5- Deportada/os da pátria escolar: o motivo? Um é gay, outro trans. e uma lésbica
		6- Homofobias: reflexo das táticas de desintegração a pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes
		7- Educação sexual escolar como medidas para a vivência plural
EIXO 3	CEEJA: PEDAGOGIA DA ESPERANÇA QUE ABRAÇA AS DIFERENÇAS	TEMÁTICAS
		1- Por que o CEEJA não é um espaço de pessoas “estranhas”?

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

7. Quem sou eu? Pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes.

Partimos do pressuposto de que a sexualidade não consiste um polo, que essencialmente, nomeia a pessoa, ao contrário, a sexualidade tem se colocado em sociedade, como um dispositivo formulado no decorrer da história que intenciona elaborar um saber-poder, a fim de operar nos corpos uma regulamentação nas condutas e nos modos de vidas. Essa percepção de que a sexualidade é resultante da soma, história e cultura, decorre dos estudos de Foucault (2003, p. 56) que a questiona e descreve como

um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos

corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.

Ampla e complexa, a sexualidade compõe uma das extensões da/o ser humana/o, harmonizada pelo gênero, orientação sexual, erotismo, envolturas emocional e afetiva. Essa noção da sexualidade nos ajuda a situar a sexualidade no período da adolescência, e relacioná-la a de nossas/os colaboradora/es, quando passaram a expressar e estruturar identidades de jovens em descobrimento como parte da elaboração de suas histórias, e como estas narrativas marcaram na construção de reconhecimento e também por ser um aporte de interesse para elaboração da relação de poder que existe entre o saber institucional (MELO, SANTANA, 2005). As descobertas são feitas por meio de experiências singulares que no decorrer da trajetória de vida, cada pessoa vivencia. Isso pôde ser percebido, nos relatos que mostrou ser um universo desconhecido e identificado em situações que envolve histórias como as que veremos a seguir.

*“Acho que começou por volta dos doze anos. **Quando eu comecei a olhar menininho, menininha.** Aquela coisa de escola que começa a buscar a informar e vê que nada está acontecendo até chegar mais ou menos os dezessete anos que **eu achava que fosse assexuado, por não sentir nada por ninguém.** Na época, falava na Malhação sobre esse assunto. Foi aí que **conheci um rapazinho e a gente começou a conversar, trocar ideia...** Passaram-se umas três semanas e nós saímos para nos conhecermos pessoalmente e conversar. **Aí, eu meio que queria... Foi assim que fui me auto reconhecendo e hoje posso dizer que sou gay**” (Colaborador 1).*

*“**Me identifico como um homem trans**”. “Para mim está sendo muito novo ainda, porque eu me considerava lésbica, mas agora estou conhecendo o mundo trans. Estou me redescobrimo, **procurando conhecer mais, quero poder entender mais**” (Colaborador 2).*

*“**Me identifico como lésbica.** Desde a escola eu pego mina. **Meu primeiro beijo foi com doze anos de idade com uma menina.** Mas eu me assumi quando eu tinha uns quinze, eu raspei um lado da cabeça e saí de casa” (Colaboradora 3).*

A sexualidade enquanto um universo que está a se descobrir, sobretudo na fase da adolescência é um momento onde o devir se coloca como motor que direciona as modificações físicas e cognitivas, remodelando sua autoimagem, e por estar relacionada ao percurso do desenvolvimento humano, sobretudo, a edificação das relações interpessoais, sentimentos e decisões, que quando não bem experienciadas,

acarretam problemas emocionais futuros (OLIVEIRA, PONTES, GOMES, SALGADO, 2009).

“Eu namorei um menino, assim que eu não gosto de falar, mas eu sempre olhava para mulher. Ele era meu vizinho, hoje ainda somos amigos. Mas isso não é para mim, namorei, mas falei não dá certo, e comecei a me envolver com mulheres” (Colaborador 2).

“Ah eu já tive alguns conflitos, tá ligado? Mas eu me considero mulher querendo ou não...eu gosto de me vestir como homem. Roupa não define nada. É apenas um estereótipo que a sociedade põe. Mas eu já tive vontade de tirar meu seio.... mas quando a gente começa a se descobrir é tudo muito novo tudo muito emocionado, certas decisões não cabem à gente” (Colaboradora 3).

Esses problemas acabam por compor conflitos, quando o reconhecimento de si, é revelado por meio da identidade de gênero ou sexualidades desviantes, compreendendo um desajustamento por imputar posturas normatizadas tanto em âmbito individual quanto coletivo (COSTA, LOPES, SOUZA, PATEL, 2001; COSTA; MACHADO, WAGNER, 2015).

“Eu sempre quis ter o cabelo curto. Mas quando cortei, estava em uma fase bem rebelde, foda-se a opinião deles. Meus amigos me diziam que ficaria bom. Dois amigos meus me acompanharam no salão. Fui ao salão massa, conheci o cabelereiro e aí eu cortei. Para mim o cabelo cresce, nunca fui apegado. Acho que no fundo, no fundo todo mundo sabia. Aí foi quando ... ninguém tem nada a ver com minha vida.... já moro sozinha e pago minhas contas, poucas ideias. Depois que eu peguei ela [namorada] eu fiquei com um menino... a gente queria saber né... estava me descobrindo... aí ... eu sempre fui tímida eu deixava as pessoas chegarem e só vinham mulher, não sei o que acontece. Aí dava isso ...Só sei que eu gosto de mulher e só isso. E isso é bem certo para mim. (risos)**”** (Colaboradora 3).

Trata-se, pois na constituição que vamos nos fazendo, na relação entre verdade e poder, dada por meio da ação de outras/os sobre o que somos, podemos ou devemos ser. Posiciona-se pois, a suspeita em que a prática da sexualidade desviante inquieta o encontro de ‘verdade’, poder e subjetividade, por se apresentar contrária ao que comumente é estabelecido em sociedade, papéis fixos, que não possibilitam outra forma a não ser a heterossexual. (FOUCAULT, 2010, FERRARI, 2014, VEIGA-NETO, 2016).

7.1- Família e a vontade de poder sobre os sexos e as sexualidades desviantes

Ainda nos dias atuais, sobretudo a sociedade ocidental, a família é concebida como instituição natural⁴⁷, na qual, é a responsável em transmitir e reforçar os valores essenciais em nossa cultura. A naturalização da família leva a sociedade a considerá-la como universal, e isso é percebido quando sua menção é acionada, por meio da concepção que se faz de papéis fixos e constituintes pai e mãe (homem e mulher), subordinadas sanguineamente, que coaduna tantas outras famílias aparentadas concernentes a gerações, de avós/avôs, tias/os, primas/os (a ‘família tradicional’) (GODELIER, 2005).

Neste sentido, a família é construída pela relação parental, que tem como licença as possibilidades de imposições que moldarão a criança, a/o adolescente, seus hábitos por meio da linguagem e costumes em todos os tópicos da vida. Essa percepção evidencia quando dada a premissa de que as/os pais/mães ou responsáveis são os modelos em que suas/seus filhas e filhos refletirão, e assim reproduzirão em suas vidas (GALANO, 2006).

*“Eu, sou a única neta mulher. Então sou rodeada de homens. As minhas brincadeiras de criança foram futebol, foi esporte, eu sempre tive essa coisa puxada já... só que aquela coisa, **mãe, vô, tia, a única menina, muito mimada, vestidinho para lá e para cá, e não era isso....** (Colaboradora 3).*

Tal afirmação leva a considerar a educação sexual iniciada em âmbito familiar como ‘valiosa’ que intenta o desenvolvimento saudável de sua vida, refletindo em aspectos como a autoestima, ressignificação dos valores, a fim de não fomentar o preconceito, formando uma pessoa que posteriormente será um/a cidadão/ã que respeita e aceita as pluralidades incluindo a si mesma/o (SANTOS, RUBIO, 2013).

*“Para minha família é tudo novo. **Minha mãe entende muito pouco. Eu tenho que ficar explicando as coisas a fim de que ela possa entender.** Na concepção dela, eu sou lésbica. Como eu disse, comigo está tudo certo” (Colaborador 2).*

⁴⁷ Porém, para Zambrano (2008, p. 45) “se refletirmos sobre as diferentes formas de expressão de uma família, concluiremos existirem: a-) variações temporais: a família da Grécia antiga, a medieval, a ocidental moderna; b-) variações espaciais: famílias poligâmicas dos mórmons norte-americanos, família em sociedades simples como em diferentes tribos africanas; c-) variações em uma mesma época e local na nossa sociedade, as famílias recompostas, monoparentais, adotivas, homoparentais”.

Construir uma educação sexual em âmbito familiar, que não questiona e reproduz padrões e normas, faz com que a sexualidade se torne algo proibitivo, solidificando uma visão preconceituosa de si e das relações que se põem em sociedade. Isso é percebido no que tangem as relações de desigualdade de gênero, no qual, em casa adultas/os constroem a relação de dominadora/or-dominada, naturalizando os papéis sociais que homens e mulheres devem seguir (OLIVEIRA, PONTES, GOMES, SALGADO, 2009).

“Ah igual, eu tinha minha crise e guardava comigo. Não comentava com minha mãe. Pro meu pai eu tinha como esconder porque eles eram separados, mas eu tinha medo da minha mãe saber, mas eu acabei contando a ela. É muito complicado, pois ao mesmo tempo que ela sabia por me ver másculo, as brincadeiras de meninos que eu brincava, eu tinha medo de como seria a reação dela. Por ser tudo novo eu pensava que iria passar, que era coisa de criança. Era muito difícil guardar isso pra gente; mas filho a mãe sempre conhece” (Colaborador 2).

Comumente, essas questões acontecem, quando a relação entre pais e mães com suas/seus filhas e filhos é estabelecido a partir de suas histórias e vivências. Imprime na educação sexual familiar, seus valores sem reflexão ou questionamento, impedindo a seus filhas e filhos o direito de conhecer e sanar suas dúvidas pessoais. Não ultrapassa a visão reprodutiva da sexualidade, em que o genital e o instinto são a ênfase de todo o simplório universo de vivências, compreendidos como manifestações ‘naturais’. Estabelece assim, uma relação opressora e reprodutora de preconceitos, constrangimentos, medos e uma visão pejorativa sobre a sexualidade. (MAIA, SPAZIANI, 2010).

A religião por estar presente na construção familiar, imprime valores e condutas, lê e interpreta a sexualidade de forma a auxiliar na conservação depreciativa. Devido sua formulação de pureza e impureza, estar relacionada a condutas aceitas ou repudiadas, impossibilita a aceitação social, afastando as pessoas que são identificadas ou que se assumem como desviantes a não participarem do grupo institucional que a compõem (NATIVIDADE, 2010).

“No começo foi pela parte da família, que é bem católica, tradicional. Teve bastante dificuldade pelo lado da minha mãe. Parte da minha vó nem tanto porque ela meio que já sabia desde pequeno. Meu pai até hoje não aceita. Até hoje nossa convivência é mínima, acho que por conta disso” (Colaborador 1).

*“A minha família é muito religiosa, por parte de mãe. Por parte de pai já não é aquela coisa. Com os meus outros avós eu demorei um ano depois que eu cortei o cabelo para ir à casa deles, **porque eles são muito religiosos**, mas eles aceitaram também numa boa.... Quando eu namorei eu até levei minha mina lá, foi massa. **Só que não cortava o cabelo devido minha família ser toda religiosa**. Aí apareci com o cabelo cortado. Para minha família foi um baque por entenderem que cabelo curto é de menino, mas depois se acostumaram” (Colaboradora 3).*

A existência de pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes pode provocar divergência na família, com possibilidades de romper a relação de convívio. Há situações e casos em que as pessoas que destoam da norma padrão de orientação sexual, são apontadas como culpadas pelos conflitos estabelecidos no seio familiar por aquilo que são/desejam/expressam. As que são aceitas/os, são apenas dentro do quesito ‘tolerável’, mas que esteja distante da evidência que os olhos podem ter. Devem existir dentro do armário que tanto custaram a sair. Há, assim, o imperativo de quem pode e quem não pode existir (NASCIMENTO, GARCIA, 2018).

A não aceitação é resultado de a heterossexualidade ser o padrão normativo que as pessoas acessam para regular suas concepções. Por isso, uma pessoa que borre a prescrição do padrão hegemônico é julgada como aquela que perverte o comportamento ‘normal’ e é entendida como a ‘desviante’. Esse modelo que aciona para a compreensão da sexualidade, retarda o entendimento de que as sexualidades e identidades de gênero desviantes são condições ‘normais’ e possíveis a todas as pessoas. Essa demora produz tensões e o ambiente familiar tornando-se hostil e truculento (NASCIMENTO, 2017).

Quando a percepção de que se pode contar à família “quem eu sou”, na expectativa de poder ser “o que é” sem precisar se esconder, acaba por frustrar, e subsidiar as tensões familiares. Dizer-se que não faz parte do esquadramento normativo sexual, revela o sentimento de incompreensão. Um *mix* de medo e culpa, ou o entendimento que isso pode ser apenas uma fase, são escapes para não admitir ou aceitar o delineamento construído ao que se esperava com o projeto da/o filha/o (BARCELOS SOLIVA, SILVA JÚNIOR 2014; REIS, CARVALHO 2014).

A sobreposição em que o homem acredita ser e ter sobre os/as demais, incide pela construção, que é mantida, e a forma de ser preservada é através de práticas homofóbicas (BUTLER, 2003; MACEDO, 2007).

“Minha mãe sempre soube, porque assim desde na barriga ela falava que eu era menino. Até quando fez a ultrassom, na hora que nasceu ela pensou que era um menino!” (Colaborador 2).

“Hoje eu moro com minha vó por parte de pai, que sempre me apoiou muito em todos os meus sonhos. E quando eu me assumi mesmo, indiferente para ela. Continuei sendo a mesma pessoa” (Colaboradora 3).

De outra maneira, o convívio com a mãe ajuda na relação familiar, e dá às pessoas de sexualidades e identidades de gênero desviantes, um sentimento de admissão ao núcleo familiar. Corrobora para a autenticidade da própria existência que destarte era ameaçada. Contribui para o enfrentamento externo e a ter êxito nos conflitos cotidianos nos vários espaços e instituições sociais (TOLEDO, TEIXEIRA FILHO, 2013; NASCIMENTO, 2017).

7.2- Sexualidades (des)viadas e as pressões familiares: uma economia para manutenção da heteronormatividade

Não é de hoje que a sexualidade é um mecanismo de atuação, em que o poder das famílias, as habilitam a ser depositárias da guarda da sexualidade de suas/seus filhas e filhos. A sexualidade, uma vez entendida como um dispositivo de poder, acaba por se tornar uma ferramenta na qual pais e mães, ou quem cumpre as funções de guarda, utilizam para formar, controlar e estabelecer critérios como meio de arquitetar sonhos e projetos para que suas/seus herdeiras/os cumpram, como uma maneira de satisfação e de conduta (o ‘certo a seguir’ ou ser) (DONZELOT, 1986; FOUCAULT, 2007).

Pelos princípios heteronormativos que algumas famílias estão construídas, acabam por reproduzir, de modo inconsciente e/ou consciente, meios que suas/seus filhas e filhos sigam, dentro de padrões socialmente aceitos e desenvolvidos na continuidade cultural no qual são lançadas/os, quando passam a fazerem parte das relações sociais.

“A minha família estava cobrando isso... podia estar fazendo tudo isso, mas não é o que eu quero; eu sou uma pessoa que gosta de viver pra mim. Eu gosto de fazer o que eu gosto. Eu saí por dois anos, mas me dediquei à

*música, fui pra Recife, eu viajei, tá ligado, pra algo que **eu queria, pra algo que eu acredito**. Só que eu tenho pé no chão” (Colaboradora 3).*

Várias são as táticas que canonizam as práticas e os modos de existir, que supõem dever ser pautada à heterossexualidade. Possíveis sinais de ‘desvios’ como as sexualidades e identidades de gêneros desviantes, revelam que alguma coisa pode estar ‘fora do normal’. A “normalidade”, instaura uma operação domiciliar de perseguição, que muitas vezes pode vir caracterizada como repressão e correção, fazendo o uso que acreditam ser legítimo por serem responsáveis, a educar para as vivências binárias, que acreditam ter que desempenhar (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013; RICH, 1996; TOLEDO, 2013).

“Minha prima sempre ficava em cima de mim, ela desconfiava, queria fazer intriga entre eu e minha mãe. Hoje não falo com ela. Ela falava de mim por eu ficar na rua brincando com os meninos. Ela achava que eu tinha que ajudar minha mãe a fazer as coisas de casa. Aí cheguei um dia, ela já estava na minha casa e ela começou a falar para minha mãe que eu estava andando com menina e que eu tinha muita frescura com menina e que com certeza eu gostava de mulher e não gostava de homem. Foi quando eu catei e conversei com minha mãe, e ela foi bem clara comigo, falou se era isso que eu queria não seria fácil, essa vida de mulher gostar de mulher, mas ela estaria ao meu lado, independentemente de qualquer coisa. Nunca deixaria de me amar” (Colaborador 2).

Quando a norma heterossexual é rompida, sendo essa pela revelação do filho ou da filha assumir-se enquanto pessoas de sexualidades e identidade de gêneros desviantes, muitos são os sentimentos conflituosos que se instauram, tanto para estas/es quanto para seus familiares. Para as/os filhas e filhos, contar a suas/seus pais e mães por mais difícil que seja, a busca em fazê-lo a de encontrar admissão pelo que é, e legitimar sua existência. A suas/seus pais e mães a quebra do laço familiar por entender que se assumir aquilo em que são, é uma forma de traição ou infidelidade sobre o que acreditaram ser e por terem seguido por algum tempo o silêncio ou a mentira em esconder suas realidades (OLIVEIRA, PONTES, GOMES, SALGADO, 2009; TOLEDO, TEIXEIRA FILHO, 2014).

A forma como cada pai e mãe responde à revelação de suas/seus filhas/os podem variar, dependendo das relações e contextos nos quais estão inseridas/os. Desde a forma como estão vinculadas/os afetivamente, os sentimentos que envolvem e influenciam os integrantes familiares, por exemplo, as/os irmãos e irmãs, pertencimento em base ao fundamentalismo religioso, os valores e condutas sociais,

a autonomia mediante às decisões pessoais entre outros elementos (MODESTO, 2008).

“Hoje em dia, a minha mãe é a pessoa mais maravilhosa do mundo para mim. Hoje ela fala que gerou um menino e pronto, e que eu preciso ir atrás dos meus sonhos, sempre diz às pessoas que eu sou o menino dela.... para ela [a mãe] o importante é que eu seja feliz. Os pais dela falam que ela é minha amiga desde sempre, e eu nunca larguei a amizade dela” (Colaborador 2).

“Meu pai mora no Japão, faz 18 anos, quando conheci tinha apenas 1 ano. Eu e minha mãe, morar junto não dá certo. Eu sempre morei com meus avós, desde criança, tantos os paternos, quanto os maternos. A visão de mundo da minha mãe e minha é muito diferente. Eu sou uma mulher moderna, ela não. Os maridos dela agredem ela, e eu não aceito isso. Um dia fui matar um, aí ele se trancou no banheiro, é o que ela está atualmente, eu quebrei as duas mãos dele. Por isso não moramos juntos. Eu bato e já falo que não vou mais lá” (Colaborador 3).

Várias são as ações pós-revelatórias que familiares utilizam para alcançar algum fim, como por exemplo, a retomada da heterossexualização compulsória. Por ficar evidente que suas/seus filhas/os, não atuam na dimensão de comportamentos sexuais e de identidade de gênero que confirmam as expectativas familiares, utilizam argumentos, às vezes apelativos, para colocarem de volta nas normas heterossexuais, a justificativa de que interessam que suas/seus filhas/os tenham uma vida segura e boa, e a preocupação em não serem mal vistas/os, ou alcançadas/os pelo que as pessoas podem dizer ou falar, ‘difamando’ a família (MODESTO, 2008).

A ação reveladora das pessoas de sexualidades e identidades de gênero desviantes pode levar a vivências decepcionantes por parte das/os mães/pais ou responsáveis, por colocarem em suas/seus filhas/os uma percepção egoísta que exige que sejam feitas suas vontades. A revelação pode ser uma forma de romper com as regras impostas, como por exemplo, nas questões que se relacionam com as meninas ao serem submissas, obedientes e ter obrigações que estão relacionadas ao seu gênero. Assumir é um ato de libertação e romper com as regras da desigualdade (MASON, 2002; TOLEDO, TEIXEIRA FILHO, 2013).

“Ah, mudou bastante porque eu me sentia bem, eu já não ligava mais, nem quando perguntavam se eu gostava de mulher, por ver que eu era machinho. A J. [amiga] me ajudou muito. No começo, minha mãe achava que ela estava me levando ao “mau caminho”, porque minha mãe, antes tinha a cabeça muito fechada. Falava que eu ficava com mulher por causa dela, e até então, teve um tempo que minha mãe queria me afastar dela” (Colaborador 2).

O reflexo da pressão familiar pode se caracterizar por várias situações e formas. Todas, garantindo o impacto na vida e dificultando as vivências sociais. Destas, mencionamos a violência familiar, ganhando mais peso, por vir de pessoas que são próximas. A convivência marcada pela humilhação e práticas segregatórias (NASCIMENTO, 2017; PERUCCHI, BRANDÃO, VIEIRA, 2014). A ‘homofobia liberal’, consistindo em uma vida privada na qual filhos e filhas devem assumir, por não serem vistas como legítima, a sexualidade e identidade de gênero desviante, e assim, é ‘tolerada’ e não aceita, com critérios evidentes e de pressão em que a pessoa é aceita, desde que entenda que é anulada no seio familiar (BORRILLO, 2010; SCHULMAN, 2010; SOLIVA, 2010).

*“Algum tempo atrás meu pai disse à minha mãe que **o que sou é pagamento de como ela me criou**” (Colaborador 1).*

A pressão familiar se estende quando uma vez reconhecidas/os como pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, como um estigma que não alcança apenas seus corpos, mas das pessoas que compõem seus familiares. Pais e mães acabam por serem vistas/os como as/os responsáveis ou cúmplices pelo que suas/seus filhas/os são. Para outros membros constituintes da família, como primos e primas, a pressão vem em forma de chacotas como o ‘veadinho’, ou a ‘sapatão’. A mácula criada nas pessoas de sexualidades e identidade de gêneros atinge e marca todas as pessoas da família (GOFFMAN, 1975).

8 INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SEXUALIDADES: PODER QUE DELA NÃO SE ESCAPA, NÃO EXISTE E SE RESISTE, SILENCIA-SE

A sexualidade por ser uma questão política, não se restringe a especificidade em que a heterossexualidade impõe como modelo a seguir, tanto no campo social quanto político. Construída no decorrer da história humana, pela multiplicidade das várias formas que as/os sujeitas/os se apresentam, faz com que os corpos alcancem sentido social. O dizer ser feminino e masculino como registros de gêneros, é resultante de percepções, por localizar-se no interior de determinada cultura. As sexualidades e as formas de manifestá-la fazem parte do construto de códigos e regras socialmente definidas, assim como as identidades de gênero, ambas, estabelecidas e costuradas pela teia de poder produzida pelas sociedades (LOURO, 2000).

Essa percepção que a sexualidade tem, pode ser percebida dentro das vivências escolares, devido sua incumbência que,

para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (LOURO, 2000, p.25).

A curiosidade no ambiente escolar pelas diversas pessoas que a povoam, evidencia uma realidade na qual questiona formas de atuação. Porém, “a escola se nega a perceber e a reconhecer as diferenças de públicos, mostrando-se “indiferente ao diferente” (JUNQUEIRA, 2009, p.30).

*“Era meio **estranho**, tinha **bastante bullying** também” (Colaborador 1).*

*“Mas mesmo quando passava pelos corredores **eles zoavam**. Isso sempre era feito, na sala de aula, na Educação Física e nos corredores. Quem intermediava eram as próprias amigas. **Eu sempre guardava comigo...** Chegou um tempo que eu me acostumei” (Colaborador 2).*

*“**A gente se sente diferente sobre a sexualidade**, mas, no entanto, eu não entendia... hoje em dia é normal. **Na escola, todos não aceitavam**, por ser muito cedo, e as pessoas terem a cabeça não muito aberta como hoje. **Era bem mais perigoso** do que antigamente...”. (Colaborador 2).*

Para muitas pessoas as vivências escolares resultam em coerção, perseguições e violências com o propósito de dominar e assegurar que comportamentos que destoam no naturalizado entre os grupos sejam apagados, por meio do pânico e silêncio causados de forma a atuar duplamente. Essa prática é reconhecida com o nome “*bullying* homofóbico, e que tem sido utilizado para nomear especificamente a violência sofrida por alunas(os) gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais” (DINIZ, 2011, p.42).

8.1- Sexualidades e estereótipos: classificação dos corpos para a economia do poder-excluir

Partindo do princípio apresentado por Veiga-Neto (2016, p. 81) sobre temas foucaultianos, de sua obra *Foucault & a Educação*, os “códigos e prescrições – não podem nos fornecer respostas exatamente porque eles são parte do problema”. Pensados no contexto escolar, os códigos têm como função regulamentar pessoas, sobretudo as que destoam da massa homogeneizadora, como por exemplo, as pessoas de sexualidades e identidades de gênero desviantes. Estes códigos podem ser expressos por meio de estereótipos, que decretam o sentido na qual o mundo social escolar será gerenciado.

“Os meninos começavam a zombar. “Ah você não namora menininha então você é viado”. Essas críticas meio pesadas. Por eu não ter estereótipo masculino para eles” (Colaborador 1).

“Eu andava diferente, fora de estereótipo masculino. Usava roupas comuns de garotos daquele momento. Mas o que chamava a atenção para eles me perseguirem, era a forma que eles achavam do meu andar meio feminino” (Colaborador 1).

Originário do grego “*stereós* (“sólido”) + *týpos* (“molde”, “marca”, “sinal”)). (FREIRE FILHO, 2004, p. 46), os estereótipos objetivam impossibilitar qualquer forma de flexibilização do pensamento, a fim de preservar a representação das relações de poder, as várias formas de desigualdades, não se restringindo na identificação de

categorias sociais de pessoas, pressupondo julgamentos considerar, tanto suas histórias ou modos de existências (FREIRE FILHO, 2004).

A marca e a solidez que a denominação do estereótipo faz, está em vista a naturalizar suas ações, com referências pré-determinadas e substancializadas, inscritas no decorrer do tempo ganham conotações pejorativas ao distanciar a ideia da realidade, não evidenciando sua unidade ardilosa. Essa percepção é autenticada pelo viés da verdade não questionada, pautada pela experiência lógica, na qual as pessoas ganham por meio do discurso (DIAS, 2007). Isso, “como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provados jamais fora do discurso” (BHABHA, 1998, p. 107).

*“A perseguição que faziam de mim, não era por não ficar com as meninas, mas **por eu não ter um padrão mais másculo**, de fazer mais coisas de meninos, bagunças, pegar meninas bancar o machão” (Colaborador 1)*

*“**Por ser masculina**, eles respeitavam mesmo eu não sendo de briga” (Colaborador 2)*

*“**Nos respeitavam muito pelo fato da masculinidade**, e nós todas masculinas, nunca arrumaram briga” (Colaborador 2).*

*“Me viam com a cara fechada, paravam porque **tínham medo de apanhar**” (Colaborador 2).*

Há um jogo nas relações que intentam fissurar o estereótipo, quando na busca de encerrar as formas discriminatórias, na intenção de criar meios para a igualdade de oportunidades, respeito às diversidades, por meio de políticas intencionais, ressignificar e validar o decurso de sujeição e exclusão (FLEURI, 2006). D’Amorim (1997, p. 122) auxilia na compreensão de estereótipo, quando o conceitua a partir de um

conjunto de crenças acerca dos atributos pessoais adequados a homens e mulheres, sejam estas crenças individuais ou partilhadas, o que, na prática, são formas de definir e limitar sujeitos na sociedade; nesse caso, dividindo-os por gêneros e criando normas preconcebidas de como homens e mulheres devem ser, pensar e agir. Em geral, os estereótipos masculinos relacionam-se com independência, força, agilidade, racionalidade, agressividade, autoconfiança, entre outros atributos, enquanto os estereótipos femininos relacionam-se com emocionalidade, fragilidade, gentileza, passividade, obediência, necessidade de proteção, dedicação e outros.

A atuação do estereótipo pode ser compreendida como um juízo global, que abarca um conjunto de expressões, onde as singularidades das pessoas ou grupos e instituições, são convertidas em uma ilustração que convoca e acarreta uma multiplicidade de descargas emocionais. No ambiente escolar é representada pelas ‘brincadeiras’, apelidos e provocações, na maioria das vezes, alcançando graus de crueldade, especialmente quando manifestado em público ((FLEURI, 2006).

*“Uma vez, eu estava indo para o treino de futebol com os rapazes, eles queriam **baixar minha calça para ver se eu era menino ou menina**” (Colaborador 1).*

*“**Como vai dar, você gosta de dar. Comparando os meninos com as meninas. Mas têm alguns que são desbocados já dão a letra daquele jeito. Talvez comigo não acontecia tanto por eu ser uma pessoa que nunca levei desaforo pra casa**” (Colaboradora 3).*

A representação do estereótipo alcança as questões de gênero, uma vez construído culturalmente, divide desde cedo as crianças pelo modo como devem comportar-se, masculina ou femininamente, dependendo do núcleo cultural na qual fazem parte (MEAD, 1950). Esta perspectiva, afirma o gênero como ação performativa e não dado ‘naturalmente’. O que embasa essa premissa é a existência de corpos desobedientes que não seguem as regras que os regimentam dentro da materialidade nos quais são produzidos (BRAGA, 2011). Isso se dá por uma

gramática sexual ou de gênero, que regula as relações entre homens e mulheres, as relações entre homens e as relações entre mulheres, especificando as condutas socialmente aceitáveis quanto ao sexo. O gênero é uma construção social que define o ser mulher e o ser homem. É das noções de mulher e de homem que nascem as normas que permitem a transformação de um bebê em um ser feminino ou masculino. O sexo anatômico constitui uma referência estatística, mas nada impede que um bebê com genitália de fêmea seja educado como homem e vice-versa (SAFFIOTI, 1997, p. 40).

A construção da ideia de diferença sexual é feita em função de normatizar os corpos discursivamente. A relação do corpo e sexo não se faz como instável. O que se intenta nas investidas em materializar o sexo é utilizar do binarismo como uma qualificação compulsória e naturalizante. Os discursos dominantes, nomeados como heteronormativos, intencionam produzir efeitos que faz com que tanto as genitálias quanto o gênero se tornem ‘naturais’ e essenciais de cada pessoa (BLUTER, 2003).

“Eu me via dividido, meio a meio. Me vestia como menino, mas o meu jeito de andar e gesticular que eles achavam feminino. E o fato de não andar com os meninos nas rodinhas e andar mais com meninas por elas não zombarem de mim e ser mais fácil para fazer amizades. Associavam a ideia do meu jeito em eu ser homossexual a como algo ruim” (Colaborador 1).

Na escola, essas produções empenham-se em afirmar que meninas e meninos se tornem “homens e mulheres verdadeiros, o que significa dizer que homens e mulheres devem corresponder às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade” (SEVERO, 2013, p.35). E ainda são apresentadas “mensagens sobre como devem se comportar, sobre o que se espera deles e delas, ou o que lhes é permitido ou proibido e, mesmo do que é “normal” a cada um gostar” (TEIXEIRA e ALCÂNTARA, 2010, p. 41).

“Acho que por eu sempre jogar bola. Eu nunca gostei de brincar com menina, de boneca, nunca foi minha praia. Gostava de correr, pega-pega. Essas eram minhas brincadeiras”. (Colaborador 2).

*“Eu não sofri muito pelo meu posicionamento que eu me coloquei... **nosso círculo social pega mais com os meninos gay.** Porque os meninos que ir com uma blusinha cortada, do jeito deles e o pessoal pega bem mais pesado com eles do que com as minas. **As meninas são mais aceitáveis... é aquela coisa da fantasia sexual...**” (Colaborador 3).*

Dessa forma, o não desempenho ou atuação dentro das classificações estereotipadas, ocasionam práticas de desconhecimento pelas pessoas por não seguirem os papéis impostos socialmente. Isso acarreta que, por todas/os aquelas/es que não se encaixam no mapa cognitivo, moral e/ou estético do mundo” (FREIRE FILHO, 2004, p. 55), são rejeitadas/os, excluídas/os ou anuladas/os.

8.2- Sexualidades (des)viadas: exclusão por ser e existir fora do padrão

A compreensão de sexualidades avança bem mais as noções centrais em que a sociedade em toda sua trajetória histórica, procurou construir e perpetuar por meio do binarismo de gênero, pautado na heterossexualidade como base para seguimento de todas às pessoas. Questionada,

a sexualidade humana diz respeito aos usos do corpo e, em particular – mas não exclusivamente – dos órgãos genitais, a fim de obter prazer físico e mental, e cujo ponto mais alto é chamado por alguns de orgasmo. Fala-se de conduta, comportamento, relações, práticas e atos sexuais. De uma maneira mais ampla, a sexualidade pode ser definida como a construção social desses usos, a formatação e ordenação dessas atividades, que determina um conjunto de regras e normas, variáveis de acordo com as épocas e as sociedades. Essas regras e normas proíbem uma série de atos sexuais e prescrevem outros, e determinam as pessoas com as quais tais atos podem ou não e devem ou não ser praticados (LHOMOND, 2009, p.231).

A referência às **(des)viadas**, é feita às pessoas que se desviam das normas, padrões e estereótipos estabelecidos em sociedade. Não a utilizamos como mais uma categorização, mas por propor “numa tradução idiossincrática – porque no contexto brasileiro falar de bicha, traveco, viado, sapatão – tem mais força contra a injúria que é o propósito do *Queer*: transformar um insulto em potência política”. (BENTO, 2014, p. 147). Ainda neste trajeto, o termo refere-se a

“Ah, sempre houve aqueles comentários que nós éramos sapatão. Quando chamavam a gente de sapatão nem ligávamos, ríamos, pois dizíamos a eles que o que incomodava era o fato de pegarmos mais mulheres do que eles”. (Colaborador 2).

“Me chamaram de macho fêmea.... gordinha que eu não podia jogar bola. Eles pegavam a bola e diziam que não ia jogar porque sou mina, então eu dizia que ninguém vai jogar. Aí nós saíamos na mão. Ah eu já peguei cinco de uma vez.... bati uma vez no time inteiro.... ah se eu não for jogar bola ninguém vai jogar... e se vocês me baterem eu vou pegar um por um” (Colaborador 3).

“Porque em todos os quadros é isso. É isso, eles [policiais] são muito baixos eu posso querer debater com eles, eles querem fazer você perder a linha, você fica estressado com as palavras que eles falam, tá ligado? Palavras como ‘preto sem futuro’, que por eu querer ser homem eu era aberração, macho-fêmea também, eles sabem dizer palavras que machucam muito. Eu não vou lembrar de todas, pois faz tempo. Isso faz estressar e debater e por fim acaba com violência. É a cor de pele, muita coisa que não recordo agora” (Colaboradora 3).

Isso nos permite chamar ao espaço social e educacional, a questionar novas formas de existências e empoderar pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, a enfrentar a hegemonia, por meio de uma invenção de contrapoder (SILVA, 2016).

No que tange às **sexualidades (des)viadas**, o foco que as alcançam são as definições que as marcam por desfocarem e não se apresentarem dentro dos padrões elaborados pelas sociedades, conforme já citamos anteriormente. Esses padrões

assumem “a determinação das posições dos sujeitos no interior de uma cultura remete-se, usualmente, à aparência de seus corpos” (LOURO, 2003, p.1). Estes corpos são vistos como ‘estranhos’ por excederem as fronteiras estabelecidas, e que fogem à inteligibilidade dos discursos. São homens ou mulheres, que adentram uma nova cena, de novas formas de estéticas e prazeres. Essa percepção quando vista “fora dos limites da heteronormatividade, sujeitos experimentam processos de ‘desterritorialização’ do corpo que supõe uma resistência aos processos de chegar a ser ‘normal’” (PRECIADO, 2003, p.14-15).

*“Jogava, mas **eu preferia jogar vôlei com as meninas** a futebol com os rapazes. **O futebol** não era meu predileto, mas **eu jogava mais para ser aceito e não ser perseguido pelos meninos**” (Colaborador 1).*

*“**O gordinho feio que era acima do peso**”, praticamente um bullying, e isso se tornava uma zoeira. Os episódios aconteciam quando eu passava, ou no momento de ir jogar bola, falavam **que eu não ia conseguir correr, por ser gordinho e por isso não podia jogar bola, e que tinha que fica no gol, ao contrário, não teria como eu jogar**” (Colaborador 2).*

São corpos que recebem a conotação negativa por apresentarem-se como exóticos, e não suporem uma estética que converge com os arranjos sociais por serem duvidosos, em sua forma de apresentação (BRAGA, 2011). Estas/es podem ser ‘afeminados’ ou ‘masculinizados’, entretanto, por não estarem de acordo com as categorias implantadas pelo seu nascimento, atuar como menina por ter uma vulva, ou como menino, por ter um pênis, condiz responder à formação imposta socialmente. Recomendados a se esconderem no armário, os meninos “são marcados pela obrigação de produzir performances de gênero que estejam de acordo com a expectativa social, cultural, política, estética do que seria uma masculinidade hegemônica” (SEDGWICK, 2007, p. 22).

*“Ah, namoravam, mas para eles era normal isso. Hoje em dia, **eles acham normal hétero, agora ver duas mulheres se beijando ou dois homens** eu creio que já não” (Colaborador 2).*

*“Ah, para mim é preconceito, porque não é errado. Se for ver um menino e uma menina se beijando não vão falar que é errado. **Agora, duas mulheres, é errado**” (Colaborador 2).*

As **sexualidades (des)viadas**, equivalem a corpos que deslizam e escapam à ‘base natural-heterossexual,’ as/os várias/os mutantes que povoam as sociedades

e escolas. A questão que é posta é a de que as sexualidades, assim como o gênero, são marcadas pela história de formas incertas e flexíveis. Isso a perceber que em cada momento histórico e em determinada cultura a percepção de como ser homem e mulher é distinta, e interligada ao corpo. Resulta, pois que os corpos estão imersos no constante devir de mudanças e transformações na cultura ou em tempo histórico. Isso porque, o corpo é um projeto que pode ter variações e compreensão que os definem mesmo que provisoriamente (LOURO, 2003; SCHILLING, 1997).

“Porque antes eu não sabia se eu queria mulher mesmo ou homem, foi depois que eu consegui ver o que eu queria mesmo” (Colaborador 2).

A presença das **sexualidades (des)viadas** no ambiente escolar revela como uma “instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido” (CÉSAR, 2009, p. 48). Essa assimilação fica evidente quando em alguns momentos os comportamentos das pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes vão modificando, e assim “seus corpos e formas de comunicação vão construindo um “gênero ambíguo, borrado, sem limites e separações rígidas” (BENEDETTI, 2005, p. 131).

A classificação binária, homem e mulher reparte todo o ambiente escolar, dividindo-as/os pela construção realizadas a partir de seus corpos, e assim, quando aquelas/es que fogem ao processo classificatório estabelecido, a confusão se estabelece. “Não há banheiro para uma Joana com pênis. Porque a Joana com pênis não é familiar é “estranho”. E o que fazemos então?” (CRUZ, 2011, p. 78).

“Fui usar o banheiro feminino uma vez, a mulher veio falar para mim ... [confundi com um rapaz] eu disse sou menina. Aí ela veio e me disse desculpa.... não, suave, isso é normal...” (Colaborador 3).

“Então, fomos no banheiro, [beijar uma menina] aí algumas pessoas queriam gravar, e isso acabou gerando problema na escola. Eu lembro até a data, foi próximo do dia 7 de setembro, quando estávamos ensaiando para o dia da Independência. Eu estava na 7ª série. Eu ficava preocupada em criar mais confusão” (Colaborador 2).

“Queriam gravar, por maldade mesmo [o beijo com a menina]. Até a menina que eu beijei, a mãe dela veio me perguntar lá na escola, se era verdade, o que estavam falando, o que tinha chegado no ouvido dela. Eu não falei a verdade. Fiquei na minha para não causar problemas, para a menina

e para mim também. **A mãe dela começou a buscar ela todos os dias na escola, como uma forma de impedir que nós ficássemos outra vez**” (Colaborador 2).

“A gente acha chato né, porque as pessoas não podem ver nada... que já querem gravar e mostrar aos outros e criar conversas. **Dentro do banheiro da escola pareceu ser seguro, em não dar confusão, pois alguém podia ver**” (Colaborador 2).

“Achavam errado e **o banheiro pareceu ser um local mais escondido**” (Colaborador 2).

A consequência dos corpos e pessoas serem reconhecidos ‘estranhas’, levá-los a um ambiente de exclusão. Tal qual vem sendo historicamente e culturalmente realizada por não haver qualquer tipo de desconstrução de categorias ou identidades que vem se estabelecendo como verdades imutáveis. São individualidades estigmatizadas, elaboradas pelas diferenças e modos de vida destoantes (MISKOLCI, 2012). A exclusão dos corpos “podem tornar-se o lugar de uma performance dissonante e desnaturalizada, que revela o *status* performativo do próprio natural” (BUTLER, 2003, p. 210).

“Eu ia de boa para a escola. **Eu não pensava que quando chegasse na escola fosse sofrer alguma coisa dos meninos.** Sempre que eu estava na escola havia rodinhas e eu nunca podia participar, por não me aceitarem e por eu ser o motivo das conversas. **Os trabalhos em grupos que as professoras pediam eu nunca participava** de algum grupo porque não me chamavam. **Quando eu me oferecia para participar diziam que já estava completo.** Nas poucas vezes eu fazia com as meninas ou acabava fazendo sozinho” (Colaborador 1).

“**Eu percebia que as pessoas não me aceitavam pelo olhar pareciam ter receio em ter contato.** Algumas pessoas ficavam longe, não havia muita conversa. As pessoas **olhavam muito meu corpo,** e isso fazia com que as pessoas se distanciassem” (Colaborador 2).

As **sexualidades (des)viadas**, por não serem interpretadas como territórios que podem flutuar entre a binaridade, acabam por refletir as “convenções culturais impostas por uma tradição que se imiscui em nosso cotidiano violentando nossos desejos e mesmo nossa humanidade seria um primeiro passo insubordinado no caminho da transformação da cultura” (MISKOLCI, 2012, p. 48). Pensada em âmbito social-capitalista, homogeneizar faz parte da nova convenção em que cultura e sociedade, juntas desempenham, papel reforçador dos corpos que importam a essa sociedade marcada pelas formas “normais” de ser e existir.

8.3- As brincadeiras maldosas como dispositivo para a prática das homofobias

A proposta da análise deste eixo centra sobre as ideias de brincadeiras e maldades, compreendendo como fins que contribuem e resultam das várias formas de homofobias, abordadas na sexta (5ª) seção. Deparamos que as **Brincadeiras Maldosas** podem constituir um conceito que leve a refletir sobre comportamentos e práticas no cotidiano escolar que envolvem pessoas de sexualidade e identidade de gênero desviantes.

Em vista de compreender a origem e conceito da palavra brincadeira, etimologicamente, encontramos sua derivação latina, *Vinculum*, que resulta em laço, algema e é também oriunda do verbo *Vincire*, que representa prender. A fim de ampliar a noção da palavra, localizamos no dicionário brincadeira como “jogo, divertimento, zombaria” (HOUAISS, 2011, p. 138). O uso do termo brincadeira ganha diferentes sentidos, nas mais variadas línguas e culturas, como podemos observar no estudo intitulado “A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento”, realizado por Cordazzo e Vieira (2007, p. 94) o autor e a autora, ao acionarem uma gama de pessoas que estudam a área, colocam que

a função do brinquedo é a brincadeira. O brinquedo tem como princípio estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade. A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. Um elenco de autores *apud* Bomtempo e Cols (1986), Friedmann (1996), Negrine (1994), Kishimoto (1999), Alves (2001), e Dohme (2002) confirmam e reforçam a afirmativa anterior. Bomtempo e cols (1986) colocam que a brincadeira é uma atividade espontânea e que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Friedmann (1996) inclui que a brincadeira tem características de uma situação não estruturada. Para Kishimoto (1999) o brincar tem a prioridade das crianças que possuem flexibilidade para ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos. Alves (2001) afirma que a brincadeira é qualquer desafio que é aceito pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que o brincar não possui um objetivo próprio e tem um fim em si mesmo.

O ato de brincar está relacionado a atividades que vão desde a realização de algo que envolve a prática social e cultural, como também o desenvolvimento de costumes particulares ou coletivos. Cabe ressaltar que, pela brincadeira estar relacionada à cultura e à sociedade, não necessita estar atrelada apenas a crianças, ou ao lúdico. Pessoas podem ser tanto o brinquedo quanto à própria brincadeira

dentro da lógica funcionalista. Isso nos leva a violar a percepção de brincadeira e sua relação natural e compreendê-la como

um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social: aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela (BROUGÈRE, 2001. p. 97-98)

Dentre todas as concepções, a unicidade é de que a brincadeira acaba por ser uma ação que envolve a prática, e “o que pode ser considerado como brincar, em determinado contexto, pode não o ser em outros” (DUARTE, VIEIRA, 2007, p. 94).

Neste sentido, as **Brincadeiras Maldosas** podem ganhar um novo atributo, porém, pálido e amargo diferente ao que estamos habituadas/os quando relacionado às brincadeiras dirigidas às pessoas de sexualidades e identidade de gêneros desviantes.

Ao lado da reflexão que levantamos sobre a brincadeira, trazemos a questão sobre a maldade. No Dicionário de Filosofia, “este termo tem uma variedade de significados tão extensa quanto a do bem, do qual é correlativo” (ABBAGNANO, 2003, p. 638). Mediante isso, adotaremos aqui, o entendimento usado pela filósofa Hannah Arendt (1993, p. 145) que menciona a ideia de

a “banalidade do mal”. Não quis, com a expressão, referir-me à teoria ou doutrina de qualquer espécie, mas antes a algo bastante factual, o fenômeno dos atos maus, cometidos em proporções gigantescas – atos cuja raiz não iremos encontrar em uma especial maldade, patologia ou convicção ideológica do agente; sua personalidade destacava-se unicamente por uma extraordinária superficialidade.

Essa percepção ganha mais compreensão quando vista dentro da naturalização feita aos dias atuais, em que a maldade se inscreve de tal forma, que acabam por fazer parte da vida e da prática social. As ações impressas pela maldade, culminam por não serem questionadas e assim, se tornam banais. “A banalidade do mal, nesse sentido, é o estado de normose social em que não se questionam as ações coletivas e não se busca compreender a extensão dos atos individuais” (GUIMARÃES, 2019, p. 61). O mal refletido aqui, não se inscreve sob a ideia de fatalidade na qual

acaba por ser a justificativa de todos os atos e ações praticados em sociedade. Ao contrário, como contingência das escolhas humanas (ANDRADE, 2010).

Outro dado que se acrescenta ao mal é que este é externo às pessoas, e essa condição o leva a não dar ciência de si mesma/o, tornando-se invisível e alcançando sua apoteose (SILVA, 2013). O mal em sua ocultação social pode ser radical, principalmente mediante a governos fascistas em que

reduzem a pessoa humana à condição de supérfluo e a incapacitam para a vida social e para a vida política, na medida em que erradicam os vários sentidos que a ação humana possa assumir reservando-lhe a superficialidade como posição mais adequada (ARENDT, 1989, p. 510).

Por outro lado, o mal distancia-se da ideia de ser radical, por esse não ter limites em sua atuação. Também não se equipara ao que culturalmente tem aplicado, como uma forma religiosa na atuação do outro lado extremo do maligno, e assim,

ele pode cobrir e deteriorar o mundo inteiro precisamente porque se espalha como um fungo na superfície. Ele é 'desafiador-do-pensamento', como eu disse, porque o pensamento tenta alcançar alguma profundidade, chegar às raízes, e o momento em que se ocupa do mal é frustrado porque não há nada. Essa é sua 'banalidade'. Apenas o bem tem profundidade e pode ser radical. (SOUKI, 1998, p. 101).

Pensada no ambiente escolar, as **Brincadeiras Maldosas** direcionadas às pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, são traduzidas a partir das várias manifestações em forma de piadas, comentários hostilizantes, que implicam na exclusão do convívio social. Todas essas ações partem do princípio no qual revela a não aceitação por discordar da heteronormatização. Sendo essa a fronteira que separa, classifica e desqualifica toda e qualquer forma desnormalizada (DINIS, 2011; OLIVEIRA JÚNIOR, MAIO, 2014).

*“Os meninos. São eles quem mais gostavam de chamar atenção. E principalmente para chamar a atenção das outras meninas. Porque a gente, querendo ou não tínhamos bem mais amizades com as meninas. **Faziam as brincadeiras que de brincadeira não tinha nada por ser negativo, usavam isso para criar piadas e motivos para risadas**” (Colaborador 2).*

*“Quando era bem criança, eu era muito chamado daquela coisa de macho e fêmea... mas eu sempre fui uma criança muito estourada. Se falassem alguma coisa nesse sentido, eu já agredia. Eu vivia na diretoria. E conforme **eu fui crescendo, ainda tinha zoação**, mas não era tão igual. Era mais quando eu tinha uma rixinha com o coleguinha **ai pegavam pesado nos***

insultos. Me chamavam de macho fêmea, aí eu já chegava agredindo” (Colaboradora 3).

Outro fator que robustece as **Brincadeiras Maldosas**, são as “palavras e palavrões [...] que servem para “insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas, zoar, assediar, insinuar” (SILVA, 2010, p. 23). Dentre os xingamentos, a forma mais comum de ofensa é pelas palavras ‘veado’ e ‘bicha’. Esses xingamentos expressam e denotam tons pejorativos, e que potencializam como identidades excludentes. Sendo assim, a perpetuação do discurso heteronormativos da sociedade, reflete no ambiente escolar, resultando nas várias formas de homofobias (REIS, CARVALHO, 2014).

O dizer ‘veado’ e ‘bicha’, para pessoas homossexuais, masculinos, sendo que estes ao invés de manifestarem as características de ‘macho’, acabam por remeter à feminilidade, e assim, são consideradas como negativas, as **Brincadeiras Maldosas** acabam por serem justificadas no intuito de ofender e ao mesmo tempo, exibir o discurso heterossexista. A virilidade é um critério na qual reconhece e autentica na esfera pública o espaço no qual o sujeito-homem ocupa, desde o jeito de andar, falar e expressar (BOURDIEU, 2002; PASSAMANI, 2009). Dessa forma, “é importante destacar a linguagem porque por ela se apresenta visões de mundo, [...] formas negativas ou contrárias à sua vontade, com o intuito de humilhar, discriminar, ofender, ignorar” (ABRAMOVAY, 2004, p. 286).

“Chamavam de viadinho, umas palavras obscenas como: “gosta de dar o cu”, qualquer coisa que se relacionasse com o cu já olhava para os meninos gays e tiravam uma com eles” (Colaboradora 3).

“O problema era mais com os alunos. Na sala de aula, em rodinhas de amigos que ficavam caçoando, tirando sarro de alguma coisa que eu falava ou fazia. Era comum eles me chamarem de viadinho. E isso acabar sendo motivo de sarro de mim” (Colaborador 1).

Toda essa percepção criada pode ser apercebida pela ideia de ‘monstro’, como aquela/e que se situa entre os extremos de uma ordem de reconhecimento social. Essa categoria, funciona por meio da violência, do sarcasmo e o nojo, a insipiência, devido algumas pessoas transgredirem as fronteiras do binarismo ou das categorias construídas de gênero, se mostrarem uma forma diferente e ao mesmo tempo a essas pessoas normatizadas como assustadoras. A ideia de monstro, é

mostrar-se sem aquilo em que é. E pela sociedade funcionar apenas pela inteligibilidade de algumas formas de existência, essas pessoas acabam invalidadas e reconhecidas como sub-humanas, ou próximas da ideia de humana (LEITE JUNIOR, 2012).

*“Ah, sempre tinha um no recreio, falando assim ah, **lá vem aquela gorda, ficava zoando essas coisas**, falando num sentido que não era bom” (Colaborador 2).*

*“Uma vez, foi muito triste, mas um menino não sei o que aconteceu, ele **foi dançar na hora da saída da escola**, aí ele dançou digamos no lugar que ele não podia ter dançado, mas que ele podia ter dançado, só que as pessoas que estavam ali não aceitavam. E aí mano **ele apanhou, foi para o hospital, abriram a cabeça dele**. Isso na frente da escola. **As pessoas que bateram, eram alunos homens héteros, de quebrada**” (Colaboradora 3).*

Dessa forma, a compreensão de **Brincadeiras Maldosas**, é feita pela zombaria e apreensão na qual o brincar faz em relação ao mal que age, sem questionar o seu porquê, colocando a pessoa em situação ilegítima de sua existência, uma desqualificação sem considerar a/o humana/o como pessoa de sexualidades e identidades de gênero desviantes, com fim de atingir o mais profundo da existência. Isso resulta entender que as **Brincadeiras Maldosas**, atuam como um ‘disfarce’ para mais uma forma de desempenhar as homofobias como mencionamos anteriormente na sexta seção (FREIRE, 2015).

*“Então, **eles começaram a fazer brincadeiras homofóbicas**, me dizendo que **eu não ficava com meninas**, que eu **não jogava bola direito por ser menininha** e por isso eu deveria procurar outro esporte porque esse não daria certo para mim. Aproveitaram meu nervosismo, **seguraram meus braços e baixaram minhas calças**. Na hora eu **tive muita raiva e vergonha**. Se eu tivesse um pouco mais de força eu até poderia ter agredido eles” (Colaborador 1).*

*“Sempre têm aqueles homens na rua que falavam, **ah você gosta mesmo de mulher? Não quer provar um homem, e saber o que é bom**, sempre têm essas falas” (Colaborador 2).*

*“**Já parei 6 viaturas e um gambe (policia militar) queria me revistar**, aí eu falei, eu posso parecer homem, você pode ser homem, quero ver se você é homem suficiente pra me revistar. Se você relar a mão em mim a gente vai sair na mão simplesmente. Eu já tenho um processo de agressão contra um policial por ele ter me desrespeitado, eu posso ter outras. Aí, ele quis pagar de louco. **Nesse dia eles me bateram, mas chamaram a feminina**” (Colaboradora 3).*

Assim, **as Brincadeiras maldosas** desempenham um modo de atuação que implica em atentar sobre as vivências e existências que são identificadas dentro do construto normativo como “erradas”. Nisso acaba por ocasionar que o opressor não apenas funciona contra o oprimido, ele também é marcado, pelo resultado do envolvimento que o constrói. Ambos são oprimidos pelo sistema opressor que os alimentam (FREIRE, 2015).

8.4- A atuação escolar: o policiamento sobre os corpos (des)viados

A escola, assim como a educação, é compreendida a partir de uma gama de mecanismos utilizados, desde hábitos e políticas que tentam garantir a consolidação de uma visão social dominante. A percepção é de que a escola e a educação conseguem, por meio de normas, reproduzir relações de poder (BOURDIEU e PASSERON, 2014), relações que validam as várias desigualdades sociais (BOURDIEU, 1998).

Inscrita na história, a escola vem pleiteando espaço para demarcar e implementar as diferenças por meio da postura tradicional, que se pautam em valores religiosos. Essa postura, intenciona alinhar toda a escola, desde as/os discentes até o corpo docente, a fim, de afirmar condutas e posturas segregadoras, pelo currículo, materiais didáticos, todos no propósito de produzir e afirmar as diferenças dentro da lógica sexista (LOURO, 1997).

A atuação da escola remete ao papel desempenhado às pessoas de sexualidades e identidades de gênero desviantes. Isso nos direciona a refletir que não é de responsabilidade da escola a invenção e as classificações de gênero, sexualidades, raça ou outras e suas intersecções. De outro modo, é a instituição que reforça e preserva as formas e práticas de discursos que instituem as desigualdades. Manter estes discursos e práticas é abdicar do seu compromisso, visto ser ela, a incumbida de difundir os conhecimentos produzidos no decorrer da história humana, como também levar a debate a fissurar a determinação hegemônica que é investida a todas as pessoas, sobretudo, as que não se encaixam nesses padrões. Questionar essa ordem posta, seria abrir espaço para discutir e desconstruir práticas que resultem

em novas formas de pessoas, relacionamentos e vivências (SILVA, 2019). No entanto, o que é percebido é o

acentuado silenciamento em relação à homossexualidade [e outras formas de vivências], às pessoas homossexuais [e outras pessoas desviantes] aos seus modos de viver. Um silenciamento produtor e reproduzidor de outras falas, modos de ver e de agir. Institucionalmente, evita-se falar de respeito à diversidade sexual e continua-se, obstinada e ostensivamente, a ensinar e a incentivar que se pense e se aja de maneira a reprimir, marginalizar e estigmatizar as pessoas consideradas homossexuais (RIBEIRO, SOARES & FERNANDES, 2009, p.207-208).

Essa percepção fica evidente, quando a parte composta pelas professoras e professores veem que discutir ou falar sobre pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes não é aceita como necessária para compor o rol de assuntos que precisam ser socializados e trabalhados no coletivo. Estes e estas, colocam-se “resistentes em explicitar e discutir a forma com que trabalham com suas/seus alunas/os, mantendo a atitude de “cada um trabalha do seu jeito dentro da sua sala” (NARDI, QUARTIERO, 2012, p. 81). Essa não preocupação resulta pois, em um não saber que

produz um distanciamento seguro, ou seja, o indivíduo, ao alegar o “desconhecimento” da questão, se desculpa de sua responsabilidade ética, pois como não sabia, não podia intervir. Este tipo de posicionamento, chamado por alguns de homofobia passiva, impede que se formulem questionamentos, uma vez que esses assuntos não entram na ordem do dia (NARDI, QUARTIERO, 2012, p. 72).

Como se falar sobre pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes na escola seria equivocada, pois uma vez não ‘conhecidas/os’, ou seja, renegadas/os às suas existências, seria perda de tempo. Desse modo, não são falados estes assuntos por acreditarem que há corpos além do binarismo, por isso “não se fala de homossexuais, bissexuais, travestis ou transexuais. O silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia” (LIONÇO, DINIZ, 2009, p. 52).

*“Acho que eles [professores/as] não percebiam por que na época eles não tinham conhecimento em como lidar ou ajudar. Mas **se percebiam faziam vistas grossas** para não terem trabalhos ou **eles não queriam problemas**” (Colaborador 1).*

Mencionar essas pessoas nos discursos e práticas educacionais escolares é pois, aceitar suas existências, e visibilizá-las/os, romperia com o comodismo e daria abertura ao medo de que a escola estaria a “encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que as/os jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas” (BRITZMAN, 1996, p. 79). Isso leva-nos a pensar que, a não existência das sexualidades e identidade de gênero desviantes, nos vários espaços escolares condiz em que

sexo, gênero e sexualidade constituem as bases epistemológicas, filosóficas e políticas para construção de currículos, formação docente, estruturas físicas das escolas e práticas pedagógicas, de organização e de gestão escolares. Esses “conteúdos” ou “valores” tem suas realidades normativas camufladas. E estão implicados nas inscrições dos corpos humanos através de processos de hierarquização, subordinação e diferenciação. O diferente é o lugar marcado – o “não é” – em comparação ou referência ao lugar não-marcado ou presumido como “normal” (LOURO, 2011, p.65).

Esta postura, revela que a base das práticas escolares tem em vista o controle dos corpos. Controlados, não escapam para além dos muros determinados para os sexos. A educação nestes moldes, implica na realização de produzir inicialmente os corpos, bem como as subjetividades. Essa produção só pode ser feita por meio do uso de tecnologias como ferramentas, como a “[...] penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 230).

*“Ela falou que era errado acontecer isso dentro da escola [uma menina beijar uma outra] e que deu confusão, pela mãe da menina vir atrás de mim na escola. Me pediu que não acontecesse mais isso. **Eu só fiquei com aquela menina lá uma vez**, só aquele dia e não fiquei mais. Fiz isso **por medo da mãe da menina me agredir**, e gerar ainda mais confusão. Isso foi para tirar mais a curiosidade que eu tinha” (Colaborador 2).*

*“Na hora do intervalo ou na aula me chamavam a atenção. Na caruda. Qualquer um da escola... **não podia abraçar nenhuma menina...** As **inspetoras, a diretora já me chamaram a atenção**. Ela já foi até na sala falar comigo. Eu respondia: ‘É minha amiga e eu vou abraçar sim’ **Eles respondiam: ‘Não pode beijar na escola’**. Mas você tem que ver o ato. Ninguém está fazendo nada demais em abraçar. Isso não quer dizer nada... Eu posso abraçar meu amigo, qualquer um” (Colaboradora 3).*

*“Em relação aos professores, aquela coisa de religião... **não pode ficar abraçada com a amiguinha na sala**, mesmo sendo sua amiguinha, eu não podia. As meninas podiam ... **eu tinha a minha amiga, a minha best, eu não podia abraçar ela porque eu ia estar pegando ela, aí não pode...**” (Colaboradora 3).*

Um dos vários exemplos que podem ser elencados que demonstram os mecanismos disciplinadores que a escola (mas também outras instituições) tem, são os banheiros. Distinguidos por gênero, e com intenção de moldar, os banheiros cumprem a função de construir e reforçar espaços específicos e, que cada pessoa deve ocupar. A escola ao dizer que não trata de questões que envolvam gênero e sexualidade, acaba por ser pega, pela contradição que o banheiro revela. Ou seja, o reforço em classificar, e reforçar papéis definidos (SILVA, 2019).

“A gente cansa se você leva para diretoria eles conversam, mas não resolvem. Se der dois dias de suspensão quem sabe ele vai e reflete, se chama os pais para conversar, às vezes os pais são ignorantes também... é muito individual essas questões, é muito fechado, tá ligado. O respeito deve existir independente. Somos seres humanos” (Colaborador 3).

Contudo, a instituição escolar pode ser um forte meio na construção e propagação de uma cultura que esteja a favor da democracia e produção de equidade a todas as pessoas. Para isso, o rompimento com as relações pré-estabelecidas de poder e verdade sobre a sexualidade, e com as interdições que impeçam que cada pessoa vivencie suas formas de ser e existir dê lugar a suspeita na forma como a escola funciona. Isso em vista do pensamento tradicional, que põe barreiras para questionar as sexualidades como possíveis de atuarem em novas formas de funcionamento (CASTRO, 2018; FERRARI, 2014).

8.5- Deportada/os da pátria escolar: o motivo? Um é gay, outro trans. e uma lésbica

Comumente o ambiente escolar é marcado pelos vários conjuntos de nomes e designações utilizadas para referir à ‘saída’ de um/a aluno ou aluna. Esta deslocção pode ser em decorrência da transferência, quando a/o discente opta por mudar de escola, pelos vários motivos, como deslocamento habitacional, pelo período noturno, em decorrência do ingresso ao trabalho, entre outros motivos. Como também, a evasão, na ocasião do ‘sumiço’, e o abandono, em que se deixa a escola por vários motivos ou causas. Essas ações podem ser resultantes da expulsão compulsória em

que “designa o desejo de eliminar e excluir aquelas/es que ‘contaminam’ o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão [...]” (BENTO, 2011, p. 555).

Ao questionar a expulsão compulsória de Bento (2011), compreendendo a expulsão como uma ação que impele de forma forçada a não fazer parte de algo, e compulsão em vertentes jurídicas, no qual há uma determinação no cumprimento de um conjunto de ações nas quais a escola pode ter formada (HOUASIS, 2011). Acreditamos que evadir e abandonar resulta em um mesmo processo em que a escola em seu todo, pode ser responsável. O sumiço e o abandono, nesta ocasião, não podem ser entendidos como excludentes, mas como parte que integram a expulsão compulsória. Assim, consideramos ambas como **deportação das (des)viadas** como banição do espaço escolar.

“Eu queria continuar o ensino médio para poder fazer faculdade ou algum curso, e para isso precisa do ensino médio completo. Eu ter saído da escola e ir para o CEEJA foi pela questão do trabalho. Aí eu tive que abandonar. E ajudou também as questões de homofobia e bullying que me acontecia. As brincadeiras de mau gosto, por eu nunca ter pego nenhuma menina, na sala ou fora da sala” (Colaborador 1).

“Ah, desanimava um pouco. Embora, eu nunca fui muito a fim de ir à escola. Eu tirava notas boas, mas não sei o que me mantinha na escola, ou o porquê eu ficava desanimado” (Colaborador 2).

Em muitos momentos e locais, a arquitetura escolar funciona como um local em que as relações coletivas são marcadas de exclusões. A atuação da exclusão escolar “manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (MANTOAN, 2003, p.12).

A exclusão, se manifesta em várias formas, desde não incluir na convivência escolar, deixar de fora nas participações das atividades, até expulsar por meio de brigas e omitir qualquer defesa que possa fazer em favor de garantir o direito que cada pessoa não heterossexual tem com as demais. Todas essas faces que a exclusão tem, resulta no incômodo que é resolvido quando fica evidente que a escola é um local em estas pessoas devem sair (HALL, 2000; LOURO 1997; OLIVEIRA JÚNIOR, MAIO, 2016).

Não há uma ordem na qual se inicia o trabalho que leva às pessoas de sexualidades e identidade de gêneros desviantes serem compulsoriamente expulsas e desistirem de seguirem. A escola, em sua organização política, desde a

[...] efetivação de matrícula, instituída a partir de ações intransigentes não observadas em relação às demais matrículas; relatam desde a imposição de regras de vestimenta ou de impedimentos para o uso do nome social até a submissão a um torturante cotidiano de piadas, agressões verbais e até mesmo físicas; denunciam o isolamento e a segregação impostos pelos colegas e também, muitas vezes, pelos professores. Tal contexto produz uma crescente tensão nas relações escolares, consistindo desafio muitas vezes sequer identificado como parte do trabalho escolar, no sentido de inclusão e permanência nas instituições de tais sujeitos (BOHM, 2009, p. 59).

Profusas são as configurações de roupagem que a **deportação das (des)viadas** pode ser percebida. Exclusão branda indicando a prática incessante de que a escola não deve fazer parte do itinerário da vida dessas pessoas que fogem da norma (CORRÊA, 2003). As várias violências, como a transfobia escolar, que patenteia a ideia de que pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes são diferentes pela produção dos discursos que as produzem sob a ótica vexatória (OLIVEIRA JÚNIOR, MAIO, 2016). As hostilizações, nos ambientes de convivências, que se caracterizam como uma arena de exposição e agressões que mediam o abandono escolar (PERES, 2009). A vulnerabilidade, maquiada pela desculpa impressa nos discursos escolares, em que não conseguem cumprir a rotina escolar (BORTOLINI, 2008).

Professores e professoras, assim como o conjunto que compõe a escola, têm parte na trajetória de expulsão das pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes. As piadas e os discursos sexistas, expressam a falta de percepção, de que o ambiente escolar não é composto apenas pelo conjunto de pessoas heterossexuais. As pessoas que desviam dessa padronização são desrespeitadas, e sem ter a quem recorrer, pois até as/os docentes auxiliam na expulsão, por criarem um território de insegurança. Essa prática acaba por ser recorrente, a ponto de se naturalizar a ideia de que o melhor é que não estejam neste espaço, pois é mais fácil do que intervir. São contribuintes para a economia da **deportação das (des)viadas** (SEFFNER, 2009; CORRÊA, FERREIRA, 2016).

“A diretora chamou a polícia... ah tem professora que tenta entender o meu lado, tem professor que dizia deixa eles jogar.... Depois a gente joga vôlei.... A motivação foi de uma professora que pegava no meu pé que falou” (Colaboradora 3).

“Florivaldo sempre foi uma escola que me ajudou bastante, mas alguns professores deixavam a desejar, mas a coordenação em si” (Colaboradora 3).

Dessa forma, a escola sublinha a **deportação das (des)viadas** “de uma parte significativa de suas/seus alunas/os, que são marginalizadas/os pelo insucesso e privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social” (MANTOAN, 2003, p.18). A forma como isso acontece vem por meio da “discriminação contra alunos que são ou que são considerados homossexuais por parte dos colegas ocorre principalmente de forma velada, por meio de referências preconceituosas” (ABRAMOVAY, 2004, p.289).

“Começava um pouco e parava. Chegou um momento que já não tinha idade para frequentar escola regular (Colaborador 1).

“Eu ia e parava, não sei se eu não era muito afim de ir à escola, e hoje me arrependo muito e vejo que eu perdi muito e devia ter ido pra escola normal” (Colaborador 2).

“Ah acho que o convívio mesmo, não foi por outras coisas não, foi por falta de coragem mesmo de ir” (Colaborador 1).

“Mas por fim, eu não consegui passar por causa de faltas. Aí eu mudei para o período noturno. A noite complicou, pois eu comecei a sair, ir para as batalhas. Toda sexta feira era de praxe, eu faltava por causa das batalhas. Eu comecei a matar aula demais, aí eu disse: “quer saber? Vou largar essa porra!” (Colaboradora 3).

“Eu parei de estudar, por motivos pessoais... Eu fui expulsa da escola, por revolta eu não voltei. Eles estavam errados. Minha expulsão foi porque eu sempre dei trabalho, mas eu passava de ano, porque minhas notas eram boas. Houve um momento que a escola teve problemas com tráfico, e me acusaram que eu estava envolvido. Chamaram a polícia, mas eles não tinham provas. Foram totalmente rasos” (Colaboradora 3).

A deportação assim, corresponde a interdição definitiva de pessoas de sexualidades e identidade de gêneros desviantes a não estarem na escola. Visto que, elas/es são reconhecidos pela escola como clandestinas/os, e que a escola sendo um espaço por direito de todas as pessoas é renegado sua entrada ou permanência por não considerarem como pertencente, e irregulares por não se adequarem as

normativas regulares que aquele espaço prescreve como requisitos a serem seguidos. Há o mando embora, por ali ser a fronteira que ela/e não pode atravessar e se posicionarem como pessoas como qualquer outra.

8.6- Homofobias: reflexo das táticas de desintegração a pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes

As consequências em que refletem na vida pessoal de pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, resultantes das homofobias, já apresentadas na sexta seção como meios e caminhos de “preconceito, que pode resultar em discriminação” (RIOS, 2007, p. 31). Advém com bases na qual foram construídas o alicerce formativo de suas vidas pessoais e sociais. Essa base pode ser definida como familiares, amigas/os, mídias e internet, implicando de forma a intervir significativamente. O impacto em que a sociedade estruturada por bases heteronormativas, opera de tal forma que as pessoas que destoam da sexualidade normativa, sentem-se desvalorizadas, culpadas e até mesmo em desvantagem às demais pessoas pelo histórico de vivências advindas de casa, das escolas, desempenhando condições que impossibilitem de integrar ou desenvolver em sociedade (CASTAÑEDA, 1999; SCHULMAN, 2010).

*“Embora **muitas vezes eu me sentia muito sozinha** e essas coisas motivava a **pensar que não conseguiria nada na vida**”. (Colaborador 2).*

Essa compreensão, resulta em problemas que podem ser representados por diversos modos, que historicamente já vêm sendo estigmas que acompanham a vida das pessoas de sexualidades e identidades de gênero desviantes. São signos que as/os identificam por estarem relacionados à construção cultural em que as/os edificam e excluem. Deste modo,

[...] representam problemas reais que produzem e alimentam preconceitos, discriminações, violências e violações de direitos humanos. Geram, nas pessoas que são alvos desses mecanismos, mal-estar, insegurança, angústia, isolamento e sofrimento. Esses sentimentos podem interferir em suas relações sociais; prejudicar seu rendimento escolar, levando-as até a sair da escola; impedir seu acesso a oportunidades de emprego ou

promoção no ambiente de trabalho; aumentar sua vulnerabilidade às DST/HIV/AIDS e ao uso de drogas, e influenciar em sua qualidade de vida e de saúde (BRASIL, 2011, p. 22).

O reflexo das homofobias na vida pessoal de pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, pode ter sua gênese no núcleo escolar, em que as várias experiências que envolvem desde a/alunada/o, o corpo docente e demais pessoas em espaço escolar, podem interferir quando a inúmeras maneiras, como aponta Junqueira (2009, p. 13), revela várias consequências que

afeta-lhes o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com profissionais da educação; interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimula a simulação para ocultar a diferença; 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 auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as.

No ambiente familiar, as manifestações que sujeitam as pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, são resultantes das regras sociais pautadas sob a heteronormatividade, que implica nas vivências e existências, de modo a causar angústia, mal-estar e implicar sob a autoestima por sentirem-se obrigadas ou a se manterem no ‘armário’, pelo medo da revelação, a fim de que ninguém descubra o segredo que atravessa toda suas vidas (CHAUVIN, 2003). Mais uma vez, Junqueira (2012, p. 299) nos auxilia a compreensão em que a “pedagogia do armário” cria “uma espécie de “economia da culpa”. O alvo da discriminação e da violação é responsabilizado em vez do infrator/a ou do/a agente violador/a: um grupo, um indivíduo ou instituição social (JUNQUEIRA, 2012).

“Sinto falta, lógico, eu podia ter passado, ter terminado a escola, tirar minha carta, podia estar fazendo um curso, podia ter tentado minha faculdade” (Colaboradora 3).

“Quando eu chegava em casa da escola eu chorava, ficava estressado. Eu me trancava no quarto, tentava dormir para não pensar nisso ou me ocupar em alguma coisa. Eu tentava fingir que não acontecia as vezes para não perceberem que eu ligava. Mas chegou um período que eu precisei passar por psicólogo que no início ajudou, mas depois não pude continuar” (Colaborador 1).

Ao descobrir-se pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, a visão que se cria é que a sociedade, a família e a escola, trabalhadas em conjunto, fornecem a ideia de que não estão dentro da norma sexual, ou seja, são pessoas consideradas 'desajustadas' e a implicação na vida pessoal é perceber-se que vivem uma contradição entre o mundo pessoal e social, acarretando as incidências no trabalho, nos relacionamentos e infelizmente até em suicídio (COSTA, 2007; NUNAN, 2010).

8.7- Educação sexual escolar como medidas para a vivência plural

Não é de hoje que a escola tem sido definida como uma instituição que transmite no decorrer da história, o saber produzido pelo ser humana/o. Embora nos dias atuais, suas raízes ainda estão fixas em disciplinar e normatizar, esperam que a escola também ensine por meio de práticas e ações que alunas e alunos aprendam a estar em sociedade, a conhecer os direitos que englobam a todas as pessoas, entre outras atitudes condizentes à vivência em sociedade. Contudo, se a escola tem buscado ressignificar seu papel, como formadora social, cabe pensar que a educação sexual também deve fazer parte dos conhecimentos que todas as pessoas discentes precisam (MAIA, RIBEIRO, 2011). Compactuando com a premissa em que a sexualidade é

um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização (MAIA, RIBEIRO, 2011, p. 75-76).

A educação, dentro desses princípios, tem como intento transmitir saberes relacionados a competências que estejam relacionadas ao desenvolvimento intencional que vise questionar a diversidade sexual, as relações de desigualdade de gênero e desconstruir saberes que se embasam a tabus protegidos pelo senso comum (PEREIRA, BAHIA, 2011). Por isso

a educação sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero (MAIA, RIBEIRO, 2011, p. 77).

Quando a menção feita de que o conhecimento que vigora sobre as questões sexuais na escola, estão protegidas pelo senso comum, caracterizamos pela limitação que coincide a noção biológica que naturaliza a sexualidade heteronormativa e patologizam as sexualidades desviantes (MAIA, RIBEIRO, 2011). Essa compreensão pode ficar explícita quando a escola, busca modificar o modo como a/o aluna/o fala, faz ou que tem seus trejeitos. Essa ação além de conotar abuso, manifesta a precariedade de saberes que, em sua ausência, corroboram para a construção de relações desrespeitosas (BORTOLINI, 2008).

Figueiró (2009, p. 163) nos auxilia a pensar a vivência plural na qual

a educação sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade no espaço da escola não se limita a colocar em prática, estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da atitude do educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade. Educar sexualmente é, também, possibilitar ao indivíduo, o direito a vivenciar o prazer.

A educação sexual na escola parte do conhecimento em que este local é um espaço plural, em que há o choque cultural, no qual converge cada aluna e aluno, que bem e mal educadas/os em casa, praticam o que acreditam saberem ser de fato conhecimentos direcionadores nos quais se situam ou as/os coloquem em conflitos. Neste sentido, a educação sexual **não** atua, a fim de ser uma bandeira ideológica como o senso comum tem proposto. Essa ‘verdade’ resulta nas resistências que impedem a escola de perder seu *status* de normatizadora e se efetivar como provocadora para suscitar reflexões. Há a urgência da escola ser um espaço de reflexão e questionamento a fim de informar, educar e repensar valores e práticas culturalmente perpetuados no decorrer da história e das várias culturas (MAIA, RIBEIRO, 2011; GRAUPE, GROSSI, 2013).

“Eu nunca fui de ir atrás de informação sobre essas coisas de sexualidade. Para você ter ideia, eu nem imaginava que existiam pessoas trans. Quando passou a novela A força do Querer (personagem Ivan) que assistimos e que na época foi bem polêmica eu comecei a pesquisar sobre isso. Eu ia na internet e lia sobre essas coisas. Na escola nunca falavam sobre isso. Eu vim a conhecer mesmo foi pela televisão e pela internet, procurando mais homens trans. e mulheres trans. no Facebook. Eu namorei uma menina que depois foi para Maringá que também hoje é menino trans. Foi então que eu fui me percebendo que não tinha nada de lésbica, mas homem mesmo” (Colaborador 2).

“Não, no tempo que eu estive na escola, nunca falavam. Agora falam um pouco, está bem mais exposto por conta de hoje em dia as pessoas têm se escondido menos” (Colaborador 2).

Pensar a educação sexual para a prática plural, é romper com os silêncios pedagógicos, que exercem marcas que atravessam os corpos que deslizam a norma. Isso implica dizer que, questionar o papel das homofobias dentro do espaço escolar é dar luz para que intervenções aconteçam, entre estas a educação sexual. Não apenas como uma prática isolada, mas sua existência no currículo, em planos que intencionem os projetos e ações que objetivem construir um ambiente que transitem a pluralidade de corpos e pessoas, e não sejam vistas como alvos de eliminação por serem ‘diferentes’ (PRADO e RIBEIRO, 2015).

“Fazer projetos como anti-homofobia, mostrando o que acontece com os homossexuais, os espancamentos, assassinatos, para dar um choque de realidade nas pessoas e ver se sensibilizam e param de ver como mal nós homossexuais” (Colaborador 1).

“Eu acho que deveria ter palestra, conversar com os alunos sobre homossexualidade, e identidade de gênero, porque tudo o que aparece na escola é sobre sexo e a homossexualidade acaba por ser vista como uma doença, eu acho que não deveria ser assim, teria que mudar isso” (Colaborador 2).

A escola e educação que se faz plural, dá espaço para que as várias vozes possam se expressar, os desejos e anseios se manifestem não como estranhos, mas como objetos a conhecer. A educação assim, deve estar em consonância com as realidades e conflitos. Coloca-se não em discursos, mas como a ouvinte que acolhe, ajuda e que faz com, que qualquer prática que discorde ou anule a singularidade que é cada pessoa.

9- CEEJA: PEDAGOGIA DA ESPERANÇA QUE ABRAÇA AS DIFERENÇAS

O entendimento de que o CEEJA seja um espaço que abraça as diferenças, é resultante das/os alunas/os que o compõem em sua vasta diversidade, desde idade, modo de vida, vivências e cultura. Toda essa diversidade acompanha fatores que as/os colocam em comum, como a baixa renda, precariedade no desenvolvimento pessoal, exclusão e a promessa de uma vida melhor por meio dos estudos. Regressar à escola é conquistar a identidade humana, que um dia foi tirada pelo sistema social e escolar-regular que as/os excluem (MORETE, 2010). Mas do que tudo “desejam aprender o que não lhes foi ensinado, indo além daquilo que já sabem. Isso significa ter acesso ao que lhes foi negado, descobrir aquilo que realmente é” (SOARES, 1987, p. 175).

“Vi que era diferente a escola. O pessoal mais atencioso, os alunos que eu via, a faixa etária e vi alguns gays aí eu percebi que aqui eu estaria na minha área” (Colaborador1).

“Na escola regular tem muitas regras, e no CEEJA também tem as regras deles. Mas eu acho que a gente se sente melhor no CEEJA, é bem mais confortável. As pessoas, as funcionárias, o senhor professor, não me olhavam diferente e me fazia sentir bem a ir à escola” (Colaborador 2).

Outro fator que contribui para o CEEJA ser a referência que abraça a pluralidade, sobretudo, para as pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes é o acolhimento da equipe escolar característico do perfil do centro, proposto já no processo seletivo para o ingresso de cada professora e professor, e também, estrutura física como elucidamos na terceira seção e o anexo da planta baixa. Isso implica dizer que uma vez o espaço do CEEJA ter como uma forma que destoa da estrutura convencional, a organização e administração da escolarização mostra ser essencial para significar os espaços e as pessoas que as compõem, de forma a humanizar sem criar ambientes que os/as excluem (MORETE, 2010; DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

“No CEEJA sempre me dei bem, fiz várias amizades lá, sempre me deram força, as pessoas, os diretores sempre foram um amor de pessoas, brincavam, sempre foi bom lá no CEEJA” (Colaborador 2).

“Aqui não tenho nenhum problema. Quanto a isso me dou bem com os professores... tem uma descontração” (Colaboradora 3).

Todo esse conhecimento converge com o fato das pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes quando deportadas de seu período escolar, por vários motivos, dentre eles o mais forte as homofobias, veem no CEEJA, uma forma em que se ajustam às necessidades pessoais, sobretudo a do trabalho, podendo assim, estudar dentro dos horários após seus ofícios (CUNHA, 2018).

*“Ah eu acho, se você quer tirar uma dúvida você vai lá e fala com o professor... se não vai estudar... vai fazer o seu ali... porque assim, eu faço, eu marco o que eu tenho dúvida e depois eu vou antes de fazer a prova, vou lá e converso com o professor. **Eu acho bem mais tranquilo** e sem contar quem trabalha, quem faz outra coisa, quem tem curso o horário aqui é bem suave. Você vem a hora que dá, pode ir em casa e vir quando dar pra pegar uma orientação” (Colaborador 3).*

Isso porque o CEEJA, em sua construção política e pedagógica, tem ciência do percurso escolar e pessoal de cada pessoa que ingressa, por meio dos atendimentos e matrículas serem individuais. Esse conhecimento contribui para que ressignifique a percepção de educação que na escola regular mostrou ser falho, por propiciar um ambiente de exclusão, resultante da mentalidade expressa pela percepção dominante de algumas/uns, sobre outras/os. Repercutindo assim, em não continuarem com os estudos (RAUBER, 2012).

*“Conhecendo o CEEJA não. **Teria largado bem antes** a escola regular e ter ido pro CEEJA **em decorrência a tudo o que eu passei**” (Colaborador 1).*

*“Ainda bem que tinha o CEEJA, para eu poder terminar. **Eu pensava** comigo, não tinha tanta importância a escola, **não ia ter tanta importância se eu não ir**” (Colaborador2).*

Pela configuração do CEEJA, romper com a norma escolar regular, (como mostramos na 3ª seção) tanto na arquitetura, como em algumas políticas, favorece assim, que essas pessoas, consigam transitar sem impedimentos, por ser esporádico e ressignificar o ensino e a escola, como possibilidades de término e garantia de reconquistar os sonhos antes iniciados, resultante de uma Pedagogia da Esperança⁴⁸, de Freire (1992).

⁴⁸ Pode ser sintetiza, com o uso das palavras de Leonardo Boff no prefácio da obra Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992), com os seguintes dizeres: “A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimida/o como sujeita/o. Pois ela

9.1 Por que o CEEJA não é um espaço de pessoas “estranhas”?

Em vista de criar um espaço plural, em que corpos e pessoas possam transitar, sem interdições pela ótica que regule, o CEEJA desconstrói os padrões atribuídos à escola regular, inclusive os de sexualidades e identidade de gêneros. Isso é percebido por meio da forma como constroem o espaço escolar como apresentamos na quarta seção, em vista de possibilitar um ambiente que seja democrático às várias experiências, com o intuito de inscrever uma nova mentalidade, as pessoas que anteriormente foram marcadas negativamente pela escola regular nas várias experiências, inclusive a segregação. Não que se abstém de problemas, como uma escola utópica. Porém, como seu propósito é incluir, as ações e meios são favoráveis para que consiga ser reconhecido como um local de ressignificações (FREIRE, 2009; RAUBER, 2012).

*“**Inclui mais**, eles dão mais importância pra pessoas de outra cidade, e pra gente...” (Colaborador 2).*

*“**Eles têm a cabeça mais aberta**. Por lá estar sempre com **pessoas diferentes** nós acabávamos **não sendo vistos como estranhos** como na escola de ensino normal” (Colaborador 2).*

Fato que favorece o CEEJA, não ser um espaço de problemas se dá pelas pessoas que ali estão criarem um lugar sem julgamentos, pois, compartilham condições que as/os alinham (ANDRADE, 2009). Isso permite que esse espaço seja característico por

um olhar que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e as possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos se destacam ainda mais as possibilidades e os limites da garantia de seu direito à educação (ARROYO, 2011, p. 98).

Por muitas vezes a escola de ensino regular ser marcada por um ambiente que demarca e limita o que um corpo pode ser ou fazer, acaba por despertar a

implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizadora/or.

violência ao negar a existência da pluralidade de pessoas e suas vivências. Ao opor essa realidade, a escola produz um ambiente perigoso, por não assegurar, que pessoas de sexualidades e identidades de gêneros sejam aceitas ou representadas por aquilo em que são, e por isso, estabelece um ambiente de exclusão (PAVAN, 2006). O CEEJA acaba por ser

um local de encontro [...] o espaço escolar tem, para o adulto, sentidos para além do mundo do trabalho. O espaço escolar tem a ver com a própria vida do aluno trabalhador. [...] para alguns/algumas alunos/as, o único espaço público no qual são aceitos. [...] a vida de quem busca a EJA está atravessada de momentos que explicitam a dificuldade que cada um e cada uma têm de, mesmo agora, estudar enfrentando muitas adversidades. Os/as alunos/as da EJA trazem as marcas da exclusão e vislumbram a escola da EJA como espaço/tempo de inclusão (PAVAN, 2006, p. 164-165).

A pedagogia em que o CEEJA se fundamenta, é de que cada pessoa que ingressa no ensino é considerada singular, sem renegá-la/o. Utiliza de meios científicos e filosóficos para alcançar o êxito educacional, aprendizagens, avaliações, por meios dos métodos e formas como cada professora/or, por exemplo de forma ‘amorosa’, atuam e desenvolvem sua prática de reinserção educacional e social (ARAÚJO, 2009; FREIRE, 2015).

“Lá não tem problema de bullying. Ninguém vai tirando sarro de você ou fazendo alguma brincadeira de mau gosto, por ser pessoas com mais cabeça. Lá você pode ser quem você quiser. Pode andar com cabelo colorido, se for menina pode raspar a cabeça sem preconceito como era na escola” (Colaborador 1).

“Eu gosto muito, é uma escola muito boa” (Colaborador 2).

“Pra falar a verdade eu terminei muitas matérias porque eu conheci uma menina, mas ela não ia pro CEEJA ela ia pro Senac, mas eu e ela, íamos todos os dias juntas à escola” (Colaborador 2).

“A gente andava de mãos dadas, se beijava normal. O que no começo atrapalhou, foi o pai dela que empacou, mas mesmo assim a gente não se largou” (Colaborador 2).

“Eu vejo muita gente diferente no CEEJA. Lá têm vários tipos de pessoas mais velhas, deficientes. Eu olhava e via que independentemente da idade tinham uma outra mentalidade” (Colaborador 2).

Assim, a percepção de que o CEEJA não seja um espaço de pessoas “estranhas”, tem a ver com as práticas homofóbicas vivenciadas pelas pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes na escola de ensino regular. Isso não

quer dizer que não tenham outros problemas que precisam ser superados. O que buscamos elucidar é que o CEEJA “redesenha a configuração imaginária da escola que vive na memória de cada um e de cada uma para que elas/es possam “metabolizar” o passado de uma escola silenciadora (MOLL, 2005, p. 13). “Que é um espaço de reconhecimento e pertencimento social” (PAVAN, 2006, p. 166). E com isso acorda “para permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos/as como sujeitos/as de suas histórias e não, como objetos” (GADOTTI, 2000, p.102). Assim, reconfigura a visão anterior de traumas e violências, e o que antes parecia ser visto como estranhas/os, se torna um espaço de reconstrução e resiliência para a vida e histórias de todas essas pessoas.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito dessa pesquisa surgiu no campo investigativo, quando exerci meu trabalho docente nas áreas de Ciências Humanas e suas tecnologias, no CEEJA até os dias atuais na Escola regular, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia. Estar nestes locais, no cotidiano e participado das políticas educacionais, resultou na provocação em querer saber: o que motivou pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, serem deportadas do ensino regular e migrarem ao CEEJA?

Uma hipótese à questão seria o fato de que, por não compreenderem a norma e os propósitos da escola, por estar pautada sob os regimentos históricos e tradicionais nos quais a sexualidade e suas práticas não podem divergir ao binarismo e a heterossexualidade, as pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes, são deportadas por meio de práticas de homofobias ocorridas em todas as relações escolares, desde o corpo docente, discente, gestão e as políticas educacionais.

Nossa hipótese foi confirmada e sustentada, uma vez que, embasada e ampliada no material coletado por meio das entrevistas, como também pelas estudiosas e estudiosos que nos auxiliaram na autenticação e validação que a sexualidade enquanto uma dimensão humana, está cercada pelos discursos de poder que são atravessados em todas as instituições que compõem a sociedade, como a tradição cristã, a ciência medica, a família tradicional e a escola. Estas instituições, compõem toda a estrutura de desenvolvimento pessoal e (de)formativo, o qual cada pessoa vivencia.

Por serem pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, e assim destoarem da heteronormatividade, a instituição escolar, atua com um único objetivo, normatizar e sujeitá-las/os dentro dos parâmetros construídos no decorrer da história e da cultura. Aquelas/es que transcendem a binaridade, são nomeadas/os como desviantes, e ao serem identificadas/os, são alvos de violências, manifestas nas homofobias. Cada pessoa experimenta de forma única sua vida, a partir das identificações, formas de manifestar ou praticar seus desejos e perceber-se no mundo. Sendo assim, as homofobias são resultantes das vivências pessoais que cada pessoa, não heterossexual, passa a sofrer, cujas quais, se manifestam por meio de

sanções que vão desde xingamentos, perseguições, atentados violentos, agressões físicas, ou pressões internalizadas, identificadas nas falas da/os participantes. Essas trajetórias e experiências mostraram que ser pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes, demanda um desafio constante, iniciado no contexto familiar até o contexto escolar, seguindo para a vida social.

Na família tradicional, por estar cercada da herança em que a predominância heterossexual, é posta por toda uma tradição que em vista de perpetuar uma determinação nos papéis sociais em que o homem e a mulher sigam, toda aquela que rompe com essas demarcações, atrai os conflitos, por destoar com a mentalidade que é inteligível em considerar ampla e diversa as possibilidades que um corpo e pessoa possa ter. Uma filha ou filho se tornar o contrário do projeto que fizeram sobre seu corpo é questionar a ‘normalidade’ que acreditavam ter.

Pela sexualidade ser um campo de poder em que a família tradicional atua, estar fora dos discursos e práticas acarretavam problemas de ordem violentas, tanto externamente (pela família), quanto internamente (como as pessoas de sexualidades se sentiam sobre si mesmas, as cobranças) e, sobretudo, por não serem aceita/os dentro do ambiente que até então era a referência de um espaço que poderiam estar e ser o que são, fora dos alcances de uma sociedade que não a/os aceitam. Isso acaba por acarretar as pressões em um imperativo no qual cada colaboradora/or percebia mesmo que provisória, ter que cumprir e seguir com a norma heterossexual que acompanhava toda a trajetória familiar.

Todas essas questões, continuaram no percurso escolar. Visto que, algumas vivências que existiam em casa, como no caso dos momentos da não aceitação, seguiam e potencializavam-se na escola, por meio da convivência com o coletivo. Nomeadas como as (des)viadas, por destoarem da classificação da heteronormatividade que as identificam como pessoas ‘fora do padrão’, vemos que as relações de poder eram expressadas pela exclusão e sustentadas por brincadeiras maldosas.

Ao tratar sobre brincadeiras, nosso imaginário acessa o lúdico e o positivo que ela pode propiciar. Neste sentido, as ações praticadas às pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes, intituladas como “brincadeiras” sinaliza a maldade mascarada pela naturalização em que existem dentro do coletivo social. Uma pessoa

chamar uma outra de *gay* necessariamente não quer dizer que isso seja uma brincadeira de cunho positivo. Ao contrário, esse chamamento pode evocar a pejoratividade e autenticar o discurso à prática como percebemos nas falas das pessoas que compuseram nossos estudos. A brincadeira pode ser a zoeira, a gravação no banheiro para posteriormente publicar e prejudicar, o baixar as calças, em fazer sentido o abuso de uma prática que intenta comprovar o que não precisa, e causar o terror na vida das pessoas que são vítimas dessas brincadeiras maldosas que visam nada menos que prejudicar.

Essas brincadeiras reconhecidas como maldosas praticadas no coletivo, estão sintetizadas ao conceito de homofobias, por abranger todas as formas de violências a todas as pessoas de sexualidades e identidade de gêneros desviantes e suas interseccionalidades. Sustentar o peso da coletividade heterossexual-compulsória, e a negação que é feita por desconsiderar outras formas de ser e existir, acarretou a deportação, não conseguindo dar sequência aos estudos nas escolas de ensino regular.

A deportação pode ser compreendida como um dispositivo que a escola produz para a seleção das pessoas que necessariamente permanecerão no processo do ensino regular. Pela escola regular ser um espaço que forma e disciplina os corpos “normais”, em sua maioria, as pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes, não estarem inseridas a este regimento e propósito, se tornam pessoas em um local “estranho” por não serem reconhecidas nos espaços comuns em que muitas pessoas frequentam, como os banheiros, que acabam sendo interditados em sua maioria das vezes pelas pessoas trans, os currículos que comumente ao mencioná-las, sempre faz as heterossexuais, e ao homem macho hétero, suas vivências, como relacionar com outras pessoas afetivamente, namorar e a maneira de se portar, o andar, gesticular, falar, todas como estereótipos que intencionam a serem reconhecidas e excluídas.

Por outro lado, a existência do CEEJA, como uma arquitetura e pedagogia escolar diferenciadas, mostrou-se ser um ambiente favorável à prática de pessoas, que fogem da norma imposta sobre corpos e subjetividades. Isso é comprovado pela forma como cada colaboradora/or se posicionou. Sua participação no itinerário escolar, seus objetivos na conclusão do ensino para o mercado de trabalho e a

resiliência para construção de suas vidas. As sapiências que na escola regular não eram permitidas, no CEEJA observaram que não houve obstáculos, manifestando assim, um espaço no qual eram reconhecida/os ou respeitada/os por aquilo que são.

Dessa forma, a hipótese de que pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes irem para o CEEJA, em decorrência às práticas de homofobias, mostrou ser de fato o motivo que as levassem a não continuarem em seus estudos na escola regular. O desânimo, o medo e a revolta podem ser meios de sobrevivência diante das violências sofridas, presentes nos dados apresentados no trabalho.

Embora em toda essa conjuntura, a escola se mostra potente, uma vez que nela há todas as ferramentas que podem ser utilizadas a favor de propiciar uma educação para equidade, porém, o CEEJA revela que o sistema que forma a escola regular é falho. Nesta ótica, o CEEJA se coloca como um caminho que busca sanar a ineficiência em que a escola de ensino regular, não conseguiu alcançar dentro dos propósitos e políticas, percebidas em todos os documentos que aqui buscamos analisar. Sobretudo, a LDBEN (2017), que tem como compreensão de que o ensino fundamental deva ter obrigatoriamente nove anos, continuado no ensino médio, mais três anos. E por outro lado, no CEEJA, todos esses anos podem ser sintetizados, dependendo da aplicação da pessoa em seus estudos, em concluir em tão menor tempo, como mostramos na seção três a partir dos materiais de estudos que orientam a trajetória escolar de cada pessoa matriculada.

Contudo, as experiências vivenciadas no CEEJA, pode propiciar às escolas regulares, caminhos para repensarem os percursos históricos desastrosos. Implementar ações que o CEEJA utiliza, enquanto política e pedagogia para um ambiente que seja plural, de equidade e que não deposite pessoas, por meio de brincadeiras maldosas. Na fala das pessoas que participaram deste estudo, ficou evidente e necessário tratar sobre pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes em palestras, convivências que as incluem, formação para professoras, professores, funcionárias e funcionários e toda a gestão. Acolhimento em todas as formas, nas relações, nas aprendizagens, em vista de visibilizarem e autenticarem como todas as outras pessoas que estão na escola sem impedimentos.

Em tudo, outras questões podem ser investigadas a partir dos resultados e dados dessa pesquisa. Em todos estudos há pontos fortes e fragilidades que são

próprios e necessários para que as continuidades sigam. Este estudo por ser praticamente inédito até sua conclusão, acaba por abrir as portas e janelas para perceber o CEEJA, como um campo amplo de estudos e investigações. Tratar sobre sexualidades e identidades de gêneros no ensino embora tenham muitas pesquisas ao que delimite a escola e as políticas, ainda sim, é restrito, e cheio de barreiras. No CEEJA, ainda mais por ser um espaço quase esquecido, trazer a trajetória das pessoas que ali estão, é revelar o quão a educação e a escola têm se negligenciado. O desenvolvimento das ideias de deportação e brincadeiras maldosas, em outros contextos, propiciaria novos olhares que repensem as exclusões que existem na educação, e que infelizmente, são omitidas pelos discursos políticos educacionais.

Algumas fragilidades, que não puderam ser sanadas nesta pesquisa foi a quantidade de pessoas que colaboraram. Mais vozes ampliariam e somariam na discussão. Ouvir professoras/es, gestores e funcionárias/os tanto da escola regular quanto do CEEJA, em vista a saber qual percepção têm sobre as pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes, o porquê estarem no CEEJA, e não na escola regular, seria algo que potencializaria esta pesquisa, porém, seguirá como um problema que pode ser estudado posteriormente.

A continuação deste estudo possibilita seguir com perguntas que não cessam de ser pensadas como: as pessoas de sexualidades e identidades de gêneros desviantes que concluíram seus estudos no CEEJA, puderam ingressar na Universidade? Que tipo de emprego possibilitou, e se houve alguma interferência, para compreender em qual funcionalidade a formação do CEEJA se apresenta, apenas como alfabetização? Mão de obra barata?

Toda essa investigação, acionou muitas outras vozes e inquietações, no propósito em construir saberes que estejam a favor de pessoas e da sociedade. A pesquisa propiciou outra ótica a educação e a escola. Ambas, podem ser mecanismos que possibilitam interferir na diminuição das desigualdades sociais. Estar no mundo, é perceber-se que fazemos parte dele. Não como números estatísticos ou massa de manobra. Mas como produtoras/es de experiências que leva a saberes que socorrem a ignorância e precariedade humana.

Assim, concluímos, com o propósito da pesquisa, que não é somente investigar um problema e buscar alguma resposta para o mesmo. E sim, possibilitar

que novos saberes deem continuidade, que seja base para outras discussões, e que em todas, sejam fomentadas para a produção e reformulação tanto de práticas como de políticas para uma sociedade que é plural.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABREU, Marcelo de Paiva. A economia brasileira de 1930-1960. Texto para discussão, **The Cambridge History of Latin America, v.IX** Leslie Bethell, 2010. Disponível em: <www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/td585.pdf>. Acesso em: 8 de jan. 2020.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

AGREDA, René Flores. El sueño: ¿Vargas Llosa homofóbico? **Revista Eletrônica**. v.17, n.273. 5 de novembro de 2012, p. 17-28. Cagua – Venezuela. Disponível em: <<https://letralia.com/273/ensayo02.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

ABGLT. **Pesquisa Mostra que discriminação contra homossexuais está presente em escolas**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/201603/pesquisamostraque-discriminacao-contrahomossexuais-esta-presente-em>>. Acesso em: 06/07/2017.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: 2009, p. 35-43.

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010, p.109-125. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782010000100008&script=sci_arttext> . Acesso em: 25 fev. 2020.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ARAÚJO, Rubenilson Pereira. **Gênero, Diversidade Sexual e Currículo**: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar. 151f. Dissertação (Mestre em Ensino de Língua e Literatura) -Universidade Federal do Tocantins, como requisito, parcial e último, para a obtenção do título de Mestre. 2011.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: demarcações conceituais e algumas ilustrações. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**: 20 anos de HISTEDBR. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2009, p.191-221.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARROYO, Miguel. **Miguel Arroyo**: educador em diálogo com nosso tempo – textos selecionados de Miguel Arroyo. Organização Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Shirley Aparecida de Miranda. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

(**ABGLT**). Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**: parte 3. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin. *Snowball* (Bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Universitária Champagnat, 2011. p. 329341. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARCELOS SOLIVA, Thiago; SILVA JUNIOR, João Batista da. Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latino-Americana**, n. 17, agosto, 2014, p. 124-148 Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198464872014000200124&script=sci_artt ext. Acesso em: 10 jan. 2020.

BARREIRO, Iraí de Marques de Freitas. Formação para o ensino agrícola nos centros de treinamento de professores e de auxiliares rurais (1952-1963). **Revista brasileira de educação**. Jul-set. de 2013, p. 647-688. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27528783007.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BELMONTE, Pilar Rodriguez. **História da homossexualidade**: ciência e contra-ciência no Rio de Janeiro (1970-2000). 224 f. Tese (Doutorado em História das Ciências) pela Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz – Rio de Janeiro. 2009.

BELUZO, Maira Ferreira. TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro/SP, 2 (1), 2015 p. 196-209. Disponível em: <http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/464/2015_MFB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL**. História de Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENÍTEZ, Maria Elvira Díaz. Posições políticas: a exuberante fama que o país sensual esconde em seus bastidores: desigualdades de raça, classe e gênero. **Dossiê Sexo e Poder no Brasil**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 93, jun. 2013, p. 35-37.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011, p. 549-559. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BENTO, Berenice. Queer o quê? Ativismo e estudos transviados. Dossiê Teoria Queer. **Revista Cult**. São Paulo, agosto/2014, p.43-46. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/queer-o-que-ativismo-e-estudos-transviados/>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Laila Raiana Santana. JESUS, Jaqueline Gomes de. Homofobia: identificar e prevenir. **Gênero**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015. Niterói v.17 n.1, 1 sem. 2016, p.237-241. Disponível em: <<http://www.periodicos.uff.br/revistagenero/article/download/31257/6>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/ UFRJ, 2008. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3024/diversidade_sexual_na_escola.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Risposte**. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BOHM, Alessandra Maria. **Os monstros e a escola**: identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

BUTLER, Judith. **Excitable speech**: a politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BURLAMAQUI, Mariana Mello. **A Divulgação Científica na Associação Brasileira de Educação**: o caso da Seção de Higiene (1924-1932). 105f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências) - pela Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz, Rio de Janeiro, 2013.

BHABHA, Homi. A outra questão (estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo). In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 105-128. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1387/bhabha1.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BLOG **CEEJA** Disponível em: <<http://ceejapp.blogspot.com/2012/07/documentos-necessarios-para-matricula.html>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRAGA, Keith Daiani da Silva; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Homofobia na escola: análise das narrativas do livro de ocorrência escolar. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 **Anais**, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<file:///f:/bibliografias/homofobia/homofobia%20e%20escola/homofobia%20na%20escola%20análise%20das%20narrativas%20do%20livro%20de%20ocorrência%20escolar.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRAGA, Denise Silva. Novos/outros corpos, gêneros e sexualidades: experiências de lésbicas, gays e transgêneros no currículo escolar. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6466/2650>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista online de Políticas e gestão educacional**. jan./2017, p. 24-46. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**, Prevê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**, redefine os objetos do movimento brasileiro de alfabetização – MOBRAL, Altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19801987/decreto9198025novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 marc. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametroscurricularesnacionais50a80series&catid=195%3Asebeducacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei PL 6583/2013**. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013> . Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para uma educação entre pares: diversidades sexuais**. v. 8. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://prod.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2019/diversidadessexuais.pdf>> . Acesso em: 21 fev; 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde, Governo Federal: Departamento de doenças de condições crônicas e Infecções sexualmente transmissíveis. **O que são IST**. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-sao-ist>>. Acesso em 31 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543planonacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 18 fev.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRITTO, Marinonio de Freitas. **A libertinagem e seus perigos referentes ao fisico e moral do homem**. Tipografia de Vasco Ferreira de Oliveira Chaves, 1853.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996, p.71-96. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. **Coleção: Questões da nossa época**, nº 43. São Paulo: Cortez, 2001.

CAETANO, Marcio. **Performatividades Reguladas** – Heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Apris, Curitiba – PR, 2016.

CALÇADO, Thiago. **A carne se fez verbo: confissão cristã e sexualidade em Michel Foucault**. 189f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP, 2015.

CALIATO, Susana Gakyia. **Avaliação da Escrita em jovens e Adultos**.130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2005.

CARRARA, Sergio; VIANNA, Adriana. *“As vítimas do desejo”*: os tribunais cariocas e a homossexualidade nos anos 1980. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio (Orgs.). **Sexualidades e Saberes: Convenções e Fronteiras**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 365-383, 2004.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005. Disponível em: < <http://www.bdigital.unal.edu.co/47050/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CARDEN, Michael. Sodomy. **A history of a Christian Biblical Myth**, London. Equinox, 2004.

CASTAÑEDA, Marina. **Comprendre l'homosexualité**: Des clés, des conseils pour les homosexuels, leurs familles, leurs thérapeutes. (Collection Réponses) Paris: Editions Robert Laffont, 1999.

CASTRO, Victoria Ferreira de. **A Ação Dos Estereótipos De Gênero Na Construção Da Sexualidade No Contexto Escolar**. 45f, Monografia (Licenciada Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2018.

CAPES CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES – 2019. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20/02/2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista, Curitiba**, n.35, 2009, p. 37-51. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602009000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 fev. 2020.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário Crítico De Gênero**, Dourados/MS: Ed UFGD, 2015.

CORRÊA, Lisete Bertotto. **A Exclusão Branda do Homossexual no AMBIENTE ESCOLAR**. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

CORRÊA, Júlio César da Silva. FERREIRA, Claudia Waleria da Silva. Homossexualidade masculina frente ao preconceito e discriminação, promovendo a evasão no espaço tempo escolar. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**. Volumen 2, Número 4, Octubre 2016, p. 99-113. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941131>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

COSTA, Crístofes Batista da; MACHADO, Mariana Rodrigues; WAGNER, Márcia Fortes. Percepções do Homossexual Masculino: Sociedade, Família e Amizades. **Temas em Psicologia**. vol. 23, núm. 3, 2015, p. 777-788. Sociedade Brasileira de Psicologia Ribeirão Preto, Brasil. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751492020.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COSTA, Maria Conceição Oliveira; LOPES, Clevane Pessoa A.; SOUZA, Ronald Pagnoncelli de; PATEL, Balmukund Niljay. Sexualidade na adolescência: desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção. **Jornal de Pediatria** (Rio J)

2001; 77 (Supl.2): S217-S224: adolescência, sexualidade, educação sexual. Disponível em: < <http://www.jped.com.br/conteudo/01-77-s217/port.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

COSTA, Rogério da Silva Martins da. Homossexualidade: Um conceito preso ao tempo. **Revista Bagoas**: Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades, 1(1), 2007, p. 1-24. Recuperado em <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art06_costa.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda de Cardoso. A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço filho (1947-1950): A arte da guerra. In: **ANPAE – XXV** Simpósio brasileiro, II Congresso Ibero – Americano de política e administração da educação. nº11, 2011, São Paulo. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Biblioteca digital Anpae. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/index.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CUNHA, Adriana dos Santos; TEODORO, Antonio. A prática pedagógica nos CEEJA da rede estadual de ensino de São Paulo: a abordagem da política educacional e sua reconfiguração no desenvolvimento do trabalho docente. V Seminário Nacional, **Anais**, Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas/ SP, 2015. Disponível em:< <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/165> >. Acesso em: 13 mar. 2019.

CUNHA, Joelma Cruz da. **A opinião dos alunos do ensino fundamental e médio sobre a educação de jovens e adultos (EJA) do centro de educação de jovens e adultos (CEEJA) De Santarém/Brasil**. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Fernando, Porto, 2018

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, volume 1. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2002.

Chauvin, Sébastien Honte. In Louis-Georges Tin (Ed.), **Dictionnaire de l'homophobie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

CROCE, Delton e CROCE JÚNIOR, Delton. **Manual de Medicina Legal**. 8. ed. São Paulo: Saraiva. 2012.

CROCHIK, José. **O computador no Ensino e a Limitação da Consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano escolar. **Rev. Psicol. Polít. Isso**. [online]. 2011, vol.11, n.21 p. 73-90. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2020.

D'AMORIM, Maria Alice. **Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros**. Temas em psicologia. Ribeirão Preto. Vol.5 no.3, p.121-134, (dez), 1997. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v5n3/v5n3a10.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **A Ditadura Brasileira de 1964**. São Paulo: DHNET, 2013.

DESCARTES, René, 1596-1650. **Obra escolhida**, 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

DIAS, Dylia Lysardo. A Construção e a desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira. In: Passando dos limites? Mídia e transgressão – Casos brasileiros. Thais Machado-Borges. **Stockholm Review of Latin American Studies**. November 2007, p. 25-35. Disponível em: http://www.lai.su.se/polopoly_fs/1.135154.1368786310!/menu/standard/file/SRoLAS_No2_2007.pdf#page=26. Acesso em: 10 fev. 2020.

DIAS, Tainah Biela. A defesa da família tradicional e a perpetuação dos papéis de gênero naturalizados. **Mandrágora**, v.23. n. 1, 2017, p. 49-70. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/7430>>. Acesso dia 05 mai. 2020.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. Trad. Cesar Candiottto. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Etimologia e origem das palavras**. 2008-2020. Disponível em: < <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011a. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000100004%20&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 fev. 2020.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação e Diversidade Sexual. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 9, n. 18, Maio/2011, p.75-96 Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/136162989/EducacaoDiversidadeSexualpf>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, 2001, p. 58-77. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal. 1986.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC

(Série Textos para Discussão, n. 24), 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 10 fev. de 2020.

DUARTE Cordazzo, Scheila Tatiana; Vieira, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 7, núm. 1, abril, 2007, p. 92-104. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844613011.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ESKRIDGE Jr., William Nichol. A history of same sex marriage. **Virginia Law Review**. v. 79. p. 1419-1513. 1993. Disponível em: <https://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=2503&context=fss_papers>. Acesso em 26 jun. 2019.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente**: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. São Paulo: Summus, 2009.

FAZZANO, Leandro Herkert. **Análise do fenômeno da homofobia**: Identificando contingências envolvidas. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2014.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A Agenda Anti-Homofobia na Educação Brasileira** (2003-2010). 422f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2011.

FERRARO, Alceu Ravanello. A negação do direito do voto aos analfabetos na lei Saraiva de 1881: uma exclusão de classe? **La Salle** – Revista de Educação Ciência e Cultura. v. 13 n. 1 jan./jun. 2008. pg. 11-22. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Educacao/V13_1_2008/01_Alceu_Ferraro.pdf>. Acesso em: 03 de fev. 2020.

FERRARI, Anderson. **Experiência homossexual no contexto escolar**. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, 2014, p. 101-116. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000500008&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 13 fev. 2020.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no dia a dia**. (1ª. ed.). Londrina/PR: Moriá, 1999.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Domico. Educação sexual: como ensinar no espaço escolar. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Domico (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p.141-171.

Disponível em: <https://www.cepac.org.br/blog/wpcontent/uploads/2011/07/Educacao_Sexual_Multiplos_Temas.pdf#page=154>. Acesso em: 11 fev. 2020.

FONE, Byrne. *Homophobia: a history*. New York: Metropolitan Books, 2000.

FONSECA, Mareio Alves da. **Michel Foucault e o Direito**. São Paulo: Max. Limonad, 2002.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. **Psicologia Política**. 8(16), 2008, p. 363-378. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2008000200012>. Acesso em: 11 fev. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Robert Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si** (7ª ed.). Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas Da Diferença: Para Além Dos Estereótipos Na Prática Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 marc. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Edição 59, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE FILHO, João. Mídia, Estereótipo e Representação das Minorias. **Rev. Eco-Pós**, v.7, n2, ago-dez. 2004, p. 45-71. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/1120/>. Acesso dia 30/04/2020.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. 11. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAMBOA, Marco Antônio. Homossexualidade e Preconceito: a maldição do mito de uma natureza humana. **Ensaio Filosófico**. Volume VIII – Dezembro /2013, p. 100-121.

GALANO, Mônica Haydee. Família e história: **A história da família**. In: CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira; BERTHOUD, Cristina Mereadante Esper, (Orgs.), Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa. (1ª Ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 115-147.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências: contribuições para a formação docente**. Maringá/PR: Eduem, 2013.

GRUPO GAY DA BAHIA - GGB –. **Assassinatos de homossexuais (LGBT) no Brasil: Relatório 2018**. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GAZETA DO POVO – **JORNAL ONLINE**. Taxa de analfabetismo no Brasil. Matéria de 24/07/2019. Disponível em: <<https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GODELIER, Maurice. **Metamorphoses de la parente**. Paris: Fayard, 2005.

GOFFMAN, Erwing. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOMES, Luciano Costa. Livres, libertos e escravos na história da população de Santa Catarina. **Revista Bras. Est. Pop.**, Belo Horizonte, v.34, n.3, p.593-615, set./dez. p.18-36, 2017. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v34n3/0102-3098-rbepop-34-03-00593.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra. Construção Social Acerca Da Banalidade Do Mal Em Hannah Arendt. **Temáticas**, Campinas, 27, (54): 59-72, ago./dez.2019. Disponível em:<<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/12338>> Acesso em: 19 fev. 2020.

GRAUPE, Mareli Elaine; GROSSI, Miriam Pilar. As ações do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) e a agenda política de combate à homofobia, lesbofobia e transfobia nas escolas. **Revista Emblemass**, v. 10, n.2, p.221-233, jul-dez, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/download/29244/16268/0>>. Acesso em: 15/01/2020.

GREGÓRIO, Vitor Marcos. **Dividindo as províncias do Império: a emancipação do Amazonas e do Paraná e o sistema representativo na construção do Estado nacional brasileiro (1826-1854)**, 487f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2012.

GROSSI, Gabriele. **Os insultos, ou dos valores escondidos**. Esboço de uma teoria das ofensas verbais. 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT32/gabrielegrossi.pdf>. Acesso em: 18/04/2019.

GUTTSCHOW, Gisele Gutstein. **Campanha nacional de erradicação do analfabetismo: implantação em Santa Catarina e o “cobaia” Joinville**. (1953-1968). 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2011.

HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?" In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

HOBSBAWM, Eric John. **A era das revoluções: 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOUAISS. **Dicionário Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Homofobia nas Escolas: um problema de todos**. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009, p. 13- 51.

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**. 9(1), 2010, p. 123-139. Disponível em <<http://www.academia.edu/download/53878989/PraticasSocioculturaisDiscurso.pdf#page=37>>. Acesso em: 06 maio 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC**, Rio de Janeiro, n. 10, 2012, p. 64-83. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20040/20040.PDF>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

KARINO, Marcia Eiko; FELLI, Vanda Elisa Andres. Enfermagem Baseada Em Evidências: Avanços E Inovações Em Revisões Sistemáticas. *Rev. Cienc Cuid Saude*; 11(suplem.), p. 11-15, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/17048>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LAURENTÍ-Laura, Georges. **Leitura das Perversões**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LACERDA NETO, Arthur Virmond de. História da Homossexualidade – Parte 1 e 2. **Revista Digital**. 2007, s/p. Disponível em: <<http://www.revistaladoa.com.br/website/artigo.asp>>. Acesso em: 25/05/2019.

LE GOFF, Jacques. **Memória**. 1924 História e memória. Trad. Bernardo Leitão. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE JUNIOR, Jorge. Transitar para onde? Monstruosidade, (des) patologização, (in)segurança, social e identidade transgêneras. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 20 (2): 256, maio-agosto/2012, p. 559-568. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2012000200016&script=sci_artt_ext>. Acesso em: 12 fev. 2020.

LEONY, Mário de Carvalho. **Homofobia, controle social e política pública de atendimento**. Aracaju: UFS. 116f. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Estratégica em Segurança Pública) - Universidade Federal de Sergipe - SE, 2006.

LERA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

LEITE, Priscila de Silva; MACÊDO, Ribeiro de Oliveira. **A Contribuição do Movimento Brasileiro de Educação – Mobral Para a Educação de Adultos no Brasil no período do Regime Militar**. 49 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do grau de. João Pessoa – PB, 2014.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.) **Homofobia e educação um desafio ao silêncio**. Brasília: Editora UNB, 2009, p.304-324.

LOADER, Jonathan. **A Tale of Two cities**. Sodom and Gomorrah in the Old Testament, early Jewish and early Christian Traditions, Kampen, J. H. Kok, 1990.

LOGAN, Colleen, “Homophobia? No, Homoprejudice”. **Journal of Homosexuality**, 31(3), p. 31-53, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. LOURO. In: Guacira Lopes. **Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p. 14-36.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação. (Cadernos Educação Básica; 4), 1998, p. 85-95.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Editora, 2 ed. p. 3-24 e 7-34, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, Jul./dez. 2000, p. 59-76. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/46833/29119>>. Acesso em: 01/07/2019.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Estudos Feministas**, 2003a, p.1-7. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/44209400/corpos_que_escapam.pdf>. Acesso em: 14 marc. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. In: LOURO, Guacira Lopes. **Uma política pós-identitária para a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 541-553.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. Eja: Uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, 2005, p. 1-20. Disponível em <https://www.academia.edu/download/31001456/revista_selvaplopes.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 22/01/2020.

LUZ, Araci Asinelli; CUNHA, Josafá Moreira. Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 39, jan./abr. 2011, p. 87-102. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602011000100007&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 15 maio 2019.

LHOMOND, Brigitte. Sexualidade. In: HIRATA, Helena. et al. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, p. 231-235, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario_critico_do_feminismo%202009.pdf>. Acesso em: 14 marc. 2020.

MACEDO, Rosa Maria S. de. Sexualidade e gênero. In: HORTA, Ana Lúcia de Moraes; FEIJÓ, Marianne Ramos. (Eds.), **Sexualidade na família**, p. 20-30. São Paulo, SP: Expressão e Arte, 2007.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. Brazilian education in the Pombaline period: a historical analysis of the Pombaline teaching reforms. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, set./dez. 2006, p. 465-476. Disponível em:

<
https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrJ7F44RG1eCEUAM4Tz6Qt.;_ylu=X3oDMTByOHZyb21tBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNIYwNzcg--/RV=2/RE=1584247993/RO=10/RU=http%3a%2f%2fwww.scielo.br%2fpdf%2fep%2fv32n3%2fa03v32n3.pdf/RK=2/RS=UnVhKrMG9kROLarymZbplPpAq4Q->. Acesso em: 14 marc. 2020.

MACIEL, Karen de Fatima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**. Viçosa/MG, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez.2011. Disponível em:<http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4304/1/FPF_PTPF_01_0952.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Marçal. Educação Sexual: Princípios Para Ação. **Rev. Doxa**, v.15, n.1, p.75-84, 2011. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/37798854/Texto_Educacao_Sexual_Principios_para_Acao.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação Sexual: Princípios Para Ação. **Doxa**, v.15, n.1, p.75-84, 2011. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/37798854/Texto_Educacao_Sexual_Principios_para_Acao.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi, SPAZIANI, Raquel Baptista. Manifestações Da Sexualidade Infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. **REVISTA LINHAS**, Florianópolis, v. 11, n. 01, jan. / jun. 2010, p. 68-84. Disponível em:<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2017>>. Acesso em: 4 fev. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer? **LEPED** - Campinas/SP: Unicamp, 2003. Disponível em: <<http://www.epsinfo.com.br/INCLUSAO-ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 14 marc. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 4. reimpressão. São Paulo: Boitempo editorial, 2005

MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MARTINS, Eduardo de São Thiago; LEITE, Rodrigo Lage; PORTO, Tiago da Silva; NETTO, Oswaldo Ferreira Leite. Psicanálise e homossexualidade: da apropriação à desapropriação médico-moral [Versão eletrônica]. **IDE: Psicanálise e Cultura**. 36 (57), 2014 p. 163-177. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131062014000100013>. Acesso em: 13 mar. 2020

MARANHO, Milena Fernandes. Os caminhos da luxúria. **Dossiê Sexo e poder no Brasil**. Rio de Janeiro, ano 8, nº 93, junho 2013, p. 18-21.

MARQUES, Luciana Ribeiro. **Homossexualidade e ética psicanalítica**. 192f. Tese (Doutorado Psicanálise) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ, 2016.

MASON, Marylin. J. Vergonha: reservatório dos segredos na família. In: Eva. Imber-Black (Org.), **Os segredos na família e na terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 40-54.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva [1950] 1969.

MELO, Andrea Silene Alves Ferreira; SANTANA Judith Sena da Silva. Sexualidade: concepções, valores e condutas entre universitários de biologia da UEFS. **Rev. Baiana Saúde**, jul. 2005; 29(2): 149-159. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=ADOLEC&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=427575&indexSearch=ID>>. Acesso em: 03 Fev. 2020.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Ibero Americanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. **Revista Iberoamericana De Educación**. Nº 19 (1999), p. 145-207. Disponível em: < <https://rieoei.org/RIE/article/view/1057>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MIRABETI, JÚLIO FABBRINI. **Manual de Direito Penal – Parte Geral Vol.I**, Atlas, São Paulo 2019.

MISKOLCI, Richard. “Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças”. **Série Cadernos da Diversidade**, 6. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP. Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MODESTO, Edith. **Mãe sempre sabe?** Mitos e verdades sobre pais e seus filhos homossexuais. São Paulo: Record, 2008.

MOITA, Gabriela. A patologização da diversidade sexual: Homofobia no discurso de clínicos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Dezembro 2006 p. 53-72. Disponível em <<http://journals.openedition.org/rccs/862>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

MOLL, Jacqueline. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOTT, Luiz; CERQUEIRA, Marcelo. **Causa mortis**: homofobia (violação dos Direitos Humanos e assassinato de homossexuais no Brasil em 2000). Bahia: Grupo Gay da Bahia, 2001. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2012/04/causa-mortis.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MOTT, Luiz. A igreja e a questão homossexual no Brasil. **Mandrágora**, São Bernardo do Campo/SP, n. 5, p. 37-41, 1999.

MOTT, Luiz. **Homofobia**: a violação dos direitos humanos de gays, lésbicas e travestis no Brasil. Bahia: Grupo Gay da Bahia, 1997.

MOTT, Luiz. Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias? **Seminário Gênero & Cidadania**: Tolerância e Distribuição de Justiça (Palestra proferida). Núcleo de Estudos de Gênero. Pagu, Unicamp, 2000, p.143-156.

MORETE, Rita De Cássia Boscoli Soler. **O Centro Estadual De Educação De Jovens E Adultos De Presidente Prudente (Ceeja-Pp) Significa Realmente Espaço Formativo?** 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente. Presidente Prudente – SP, 2010.

NAPOLITANO, Minisa Nogueira. A construção do lesbianismo na sociedade carioca oitocentista. **Anais**. XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambu/MG: Brasil, 2004, p. 1-22. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/download/1302/1266>>. Acesso dia 10 mar. 2020.

NAPHY, William. **Born to be gay**: história da homossexualidade. Lisboa: Edições 70, 2004.

NASCIMENTO, Sandra Mara. **Educação De Jovens E Adultos Eja, Na Visão De Paulo Freire**. 45f. Monografia (Especialização em Educação Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira. Medianeira – PR, 2013.

NASCIMENTO, Rogéria Fernandes do; GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Homo/Transexualidades e Família: Análise De Um Grupo Voltado A Pais E Mães De Lgbts. Laplage em **Revista (Sorocaba)**, vol.4, n.3, set.- dez. 2018, p. 209-224. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6788966>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

NASCIMENTO, Heloane Medeiros Do. **Qualquer maneira de amor vale a pena: histórias de homossexuais e suas vivências familiares**. 96f. Monografia (Bacharelado em Enfermagem) - Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cuité. Cuité – PB, 2017.

NARDI, Henrique Caetano; QUATIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidade, Salud y Sociedad**, n. 11, Rio de Janeiro, 2012, p.59-87. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464872012000500004>. Acesso em: 17 fev. 2020.

NATIVIDADE, Marcelo. Uma homossexualidade santificada? Etnografia de uma comunidade inclusiva pentecostal. **Religião e Sociedade**, 30(2), 2010, p.90-121. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010085872010000200006&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 14 fev. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos Ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NUNAN, Adriana. Preconceito internalizado e comportamento sexual de risco em homossexuais masculinos. **Psicologia Argumento**, 28(62), 2010, p. 247-259. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19941>>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

OLIVEIRA, Cláudia Freitas de. **A homossexualidade feminina na história do Brasil: do esforço de construção de um objeto histórico ao desdobramento na construção da cidadania**. 2015. Disponível em <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20169> > Acesso em: 15/05/2019.

ONU – **Agenda 2030**. 2020 Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em: 18/01/2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías Batista de. **O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre Diversidade Sexual, Homofobia e “Kit Gay”**. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías Batista de; MAIO, Eliane Rose. **Homofobia e (re) produção da (s) diferença (s): ações conjugadas no plural no contexto escolar**. Rev. Teoria e Prática da Educação v.17, n. 1, p. 23-36, Janeiro/Abril 2014. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27717>>. Acesso dia 28/04/2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías Batista de; FURLAN, Marta Regina Oliveira de; MAIO, Eliane Rose. Alienígenas na Escola: Corpos que Escapam ao Processo de Re/Produção dos Gêneros Imutáveis. **Revista Latino Americana de Geografia e**

Gênero, v.8, n.1, p.385-405, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rllagg> Acesso em: 04 mai. 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de, MAIO, Eliane Rose. Re/Des/Construindo In/Diferenças: A Expulsão Compulsória De Estudantes Trans Do Sistema Escolar. **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n.45, p.159-172, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2292>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

OLIVEIRA, José Luis. **As origens do Mobral (1967-1970)**. 264f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, Denise Cristina de; PONTES, Ana Paula Munhen de; GOMES, Antônio Marcos Tosoli; SALGADO, Luiz Phillipi Porto. Atitudes, Sentimentos E Imagens Na Representação Social Da Sexualidade Entre Adolescentes. **Rev Enferm**. 2009 out-dez; 13 (4): p. 817-823. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141481452009000400018&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 17 fev. 2020.

PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. **O arco-íris (des)coberto**. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2009.

PAVAN, Ruth. Educação de Jovens e Adultos: um espaço de pertencimento social. **Quaestio – Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, nov. 2006, p. 159-168. Disponível em: < <https://philpapers.org/rec/PAVEDJ>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

PERLONGHER, Néstor. **O que é AIDS**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PEREIRA, Graziela Raupp. BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. n. 39, p. 51-71, jan./abr. 2011, p.51-71. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100005> >. Acesso em: 20 fev. 2020.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusão anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 235-264.

PERUCCHI, Juliana; BRANDÃO, Brune Coelho; VIEIRA, Hortênsia Isabeli dos Santos. Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 1, janeiro-março, 2014, p. 65-76. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2014000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 fev. 2020.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. Nunes, José Horta. **Revista Benveniste** – problemas de linguística, vol. I, Campinas, jul./dez., 1990, p. 7-24. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PEIXOTO, Afrânio. **Eunice ou a educação da mulher**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1947.

PICKETT, Brent. **Homossexuality**. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2011 Edition). Edward N. Zalta (ed.). Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/homosexuality/>>. Acesso em 20 jun. 2019.

PICHARDO, José Ignacio. El estigma hacia personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGBT). In: GAVIRIA, Helena; GARCÍA-AEL, Cristina; MOLERO, Fernando (Orgs.). **Investigación-acción: aportaciones de la investigación a la reducción del estigma**. Madrid: Sanz y Torres, 2012, p. 111-125.

PINHEIRO, Domingos Firmino. **O Androfilismo**. Bahia: Imprensa Econômica, 1898.

POCAHY, Fernando Altair; NARDI, Henrique Caetano. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, 2007, p. 45-66. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n1/a04v15n1>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PRADO, Vagner Matias do. **Entre ditos e não dito: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física**. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) campus de Presidente Prudente – SP, 2014.

PRADO, Vagner Matias do. RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Homofobia e educação sexual na escola Percepções de homossexuais no ensino médio. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun. 2015, p. 137-152. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

PRADO, Vagner Matias. RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências na educação física escolar. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul/SC, v. 24, n. 1, p.97-114, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

PRECIADO, Beatriz (Paul). Multitudes queer: notas para uma política dos “anormais”. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril/2011, p. 11-20. Trad. Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveira a partir do texto original em

francês, publicado em 2003 na revista *Multitudes*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PRETES, Érika Aparecida; VIANNA, Túlio. História da criminalização da homossexualidade no Brasil: da sodomia ao homossexualismo. In: LOBATO, Wolney; SABINO, Cláudia & ABREU, João Francisco (Orgs.). **Iniciação Científica: destaques** 2007. Vol. I. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas. 2008, p. 313-392.

PRIORE, Mary del. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

QUIRINO, Rafael Contini. **O Corpo (Des)Educado: Narrativas sobre Sexualidades e as Trajetórias de Escolarização**. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente – SP, 2018.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. **Concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados/MS., 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.**

REIS, Aparecido Francisco dos. CARVALHO, Gabriel Zamian de. Homofobia E Sexualidade: A Agressividade Do “Palavrão” Como Forma De Manifestação Do Bullying No Ambiente Escolar. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.13, p.194-207, 2014. Disponível em: < <http://200.181.121.137/index.php/interfaces/article/view/494>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

RIBEIRO, Paula Regina; SOARES, Guiomar de Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Ambientalização de Professores e Professoras Homossexuais no Espaço Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**, 2009, p. 183-212. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>>. Acesso em: 13 de fev. de 2020.

RICH, Adrienne. 1981, La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne, **Nouvelles Questions Féministes**, ed. Tierce, mars , n1, p.15-4. Disponível em: < <https://www.jstor.org/stable/40619205>>. Acesso dia 13/06/2020.

RICH, Adrienne. “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana, 1980”. **DUODA Revista d'Estudis Feministes**; núm. 10, p. 15-46, 1996. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/viewFile/62008/90505>>. Acesso em: 14 marc. 2020.

RIOS, Roger Rauppper. O Conceito De Homofobia Na Perspectiva Dos Direitos Humanos E No Contexto Dos Estudos Sobre Preconceito E Discriminação. In: Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. POCAHY, Fernando (Org.). Porto Alegre: **Nuances**, 2007, p. 27-48. Disponível em:<http://www.academia.edu/download/30426292/Livro_Rompa_o_Silencio.pdf#page=26>. Acesso em: 22 fev. de 2020.

RIOS, Roger Rauppper. 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: UNESCO, 2009, p. 53-84.

RODRIGUES, Andréa dos Santos. **A prática pedagógica dos professores no centro de educação de jovens e adultos (CEEJA) Profa. Maria Oscarina Silva Pereira**. 73 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Pará, Abalutuba – PA, 2019. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/1520/1/TCC_PraticaPedagogicaProfessore s.pdf>. Acesso em 10 fev. 2020.

RODRIGUES, Nuno Simões. Sodoma e Gomorra em Pompeio. **Revista ARYS**, Universidade de Lisboa, Vol.10, 2012, p.259-274. Disponível em:<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38204/1/Sodoma_e_Gomorra_em_Pomp eios.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado Da Arte” Em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, set./dez. 2006, p.37-50. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: KUPSTAS, Márcia (Org.). **Violência em debate**. São Paulo: Moderna, 1997, p.39-57.

SALDANHA, Alois Guilherme Pletsch; BASSETO, Carla Taís; ARGERICH, Eloísa Nair de Andrade. As Mazelas da Execução Penal Face ao Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: Uma Análise Das Condições da Comunidade Lgbtq+ No Cárcere Brasileiro. **Anais**. Trabalho apresentado ao 3 CONGRESSO UNIJUI, 2019 ao GT 3 Direitos Humanos e ciências criminais. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/cnccdh/article/view/11839>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, Inaiá Alves dos; RUBIO Juliana de Alcântara. A Orientação Sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Possibilidades e Desafios. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. Volume 4, nº 1, 2013, p. 1-17. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Inaia.pdf>.> Acesso em: 05 fev. 2020.

SÃO PAULO. **DECRETO N. 9.855**, de 2 de junho de 1977. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1977/decreto-9855-02.06.1977.html> >. Acesso em: 22 abril 2019.

SÃO PAULO. **RESOLUÇÃO SE nº 77**, de 6 de dezembro de 2011. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_11.HTM?Time=22/04/2018%2012:14:57. Acesso em: 22 mar. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Lista dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo**. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/landingpages/educacaojovensadultos/docs/Lista_CEEJA_ATUAL.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

SÃO PAULO, **Decreto nº 55.047 de 16 de novembro de 2009**. Disponível em: www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55047-16.11.2009.html> Acesso em: 03 jul. 2019.

SAPUCAHY, Lilian. Sexualidade. **Revista Cultura de Ponta – Afroreggae**. Secretaria da Cultura do Rio de Janeiro, 2014, p.1-20. Disponível em: <http://www.afroreggae.org/wp-content/uploads/2014/05/cultura-de-ponta-sexualidade.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e. amp. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SATURNINO JUNIOR, Jessé. Por uma breve genealogia das práticas sexuais. **Revista Digital FAPAM**, Pará de Minas, v.5, n.5, 290-301, abr. 2014. Disponível em www.fapam.edu.br/revista>. Acesso em: 25 mai. 2019.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. “A epistemologia do armário”. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332007000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 14 fev. 2020.

SEFFNER, Fernando. “Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar”. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.125-140.

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. Gênero e sexualidade no cotidiano da escola: a morte social causada pelo bullying homofóbico. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; FREITAS, Marcel de Almeida (Orgs.). **Outros plurais**: mulheres e homens na educação. Curitiba: CRV, 2013, p. 29-39.

SIGNIFICADOS: **Significado de AIDS, 2014**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/aids/>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SILVA, Daniel Vital dos Santos. A homossexualidade masculina nas teses inaugurais da Faculdade de Medicina da Bahia (1850-1900). **Cadernos de História**, vol. 18, n.29, 2017.

Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2017v18n29p409>> Acesso em: 17 jun. 2019.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Educação da Mulher e da Criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU Maria; BASTOS Maria Helena Camara. (Org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. I Séculos XVI – XVIII. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, p. 131-145.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Daniel dos Santos. A homossexualidade no século XIX: Historiografia, fontes, possibilidades e problemas. **Conversando com a sua História**. n.º 03, p.13, Dez. 2014. Disponível em: <<http://200.187.16.144:8080/jspui/bitstream/bv2julho/864/3/Revista%20CSH3-%20texto1.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. Che(Gay), Brilhei, Tombei E Lacrei! O Que Faremos Com Esses Meninos Afeminados? Notas Sobre Travestis Em Ambiente Escolar. **Polêm!ca**, v. 16, n.4, p. 76 - 94, outubro, novembro e dezembro 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/26452>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SILVA, Daniel Vieira. Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 424-441, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36363>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SILVA, Thiago Dias da. **Mal, modernidade e pensamento em Hannah Arendt**: Sócrates e Eichmann em perspectiva. 151f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2013.

SKA, Jean Louis. **Introdução à leitura do Pentateuco**: chaves para a interpretação dos cinco livros da Bíblia. Trad. Aldo Vannucchi. São Paulo: Loyola, 2003.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Do Trabalho para a escola**: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização adulta. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais -Belo Horizonte, 1987.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira (orgs.). **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: MEC/Inep, 2000. p. 173. Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n. 1. Disponível em: <[>](http://www.mec.inep.gov.br). Acesso em: 14 mar. 2020.

SOARES, Lenin Campos. Homoerotismo e homossexualismo, a historicidade de um conceito. **Artciencia.com**. São Paulo, v.7, p. 1-17. 2007-2008. Disponível em:<<http://www.artciencia.com/Admin/Ficheiros/LENINSOA379.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SOLIVA, Thiago. Barcelos. Família e Homossexualidade: uma análise da violência doméstica sofrida por jovens homossexuais. **Fazendo Gênero** - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, ago, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278084309_ARQUIVO_FAMILIAEHOMOSSEXUALIDADE.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SOLIVA, Thiago Barcelos; SILVA JUNIOR, João Batista da. Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana, núm. 17, agosto, 2014, pp. 124-148 **Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198464872014000200124&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, Karol Jefessom Alves de. As diversas manifestações homofóbicas e suas consequências no cotidiano das minorias LGBT. **Revista Clóvis de Moura Humanidades**. Vol. 2 nº 1, 2016, p. 27-44. Disponível em:<<https://revistacm.uespi.br/revista/index.php/revistacmuespi/article/view/1>>. Acesso em: 04 maio 2019.

SOUZA, Maria Antonia. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibepx, 2007.

SOUKI, Nádia. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

SUSSAL, Carol. A. Kleinian Analysis of Homophobia. Smith College Studies. **Social Work**, v. 68, n. 2, 1998, p. 203-214.

SCOTT, Joan W. **The Evidence of Experience**. Critical Inquiry, v. 17, n. 4, p. 773-974, Summer, 1991. Disponível em:<<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/448612>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

SCHILING, Chris. **"The body and difference"**. WOODWARD, K. *Identity and Difference*. Londres: Sage e The Open University, 1997:71-100.

SCHULMAN, Sarah. "Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento". Tradução de Felipa Bruno Martins Fernandes. **Bagoas**. Natal, n. 5, 67-78, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2312>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyieles Bocarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Histedbr**, Campinas, nº38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins, & ALCÂNTARA, Flávia. **Conversando na Escola sobre Elas e Eles**: para além do politicamente correto. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2010.

TERTO JR., Veriano. Homossexualidade e saúde: desafios para a terceira década de epidemia de HIV/AIDS. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 17, n.8, p.147-158, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010471832002000100008&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 10 fev. 2020.

TOLEDO, Luís Geraldo. “**Será que eu tô gostando de mulher?**”: tecnologias de normatização e exclusão da dissidência erótica feminina no interior paulista. 127f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Assis - SP, 2013.

TOLEDO, Livia Gonsalves; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. Laços de família e segredos (sexuais) compartilhados: narrativa de história de vida de uma jovem dissidente em uma família homofóbica. **BAGOAS**, n. 11, 2014, p. 121-142. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127081>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Record, 2007.

TRZESNIAK, Piotr. Hoje vou escrever um artigo científico: a construção e a transmissão do conhecimento. In: KOLLER, Silvia H., COUTO, Maria Clara P. de Paula, HOHENDORFF, Jean Von. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, p.15-38.

UNAIDS. **Derechos Humanos, Salud y VIH**. Guia de acciones estratégicas para prevenir y combatir discriminación por orientación sexual e identidad de Género. 2006. Disponível em <<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/VIH/OtrasPublicacionesdeinterrelacionadosconelVIH/Onusida/accion%20estrategica%20para%20combatir%20la%20disc%20por%20orientacion.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

UNAIDS. **Informações básicas**: Sobre o HIV e a AIDS. Disponível em: <<https://unaid.org.br/informacoes-basicas/>> Acesso em: 21 jun. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Teses Pós-Graduação**. 2019. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses.htm>>. Acesso em: 18/02/2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Dissertações Pós-Graduação**. 2019. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes.htm>>. Acesso em: 18/02/2019.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados**: moral, sexualidade e inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

VAINFAS, Ronaldo. **Confissões da Bahia**: santo ofício da inquisição de Lisboa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II – Século XIX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, p. 78-90.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Lotti. **Manual da homoafetividade**. São Paulo: Método. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, Editora, 2016.

VIEIRA, Rafael Porto, GHERARDI, Sandra Regina Marcolino, SEVERO, Mirlene Fátima Simões Wexell. Causas e consequências a homofobia na escola: uma revisão. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 10, p. 69-77, 2018. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/multiscience/article/view/381>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

VIEIRA, Luciana Leila Fontes. As múltiplas faces da homossexualidade na obra freudiana. [Versão eletrônica]. **Revista Mal-Estar na Subjetividade**. 9 (2), 487-525, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/271/27112273006.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

VINUTO, Juliana. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**. Campinas/SP, v.22, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/59891201/VINUTO_A_amostragem_em_bola_de_neve_na_pesquisa_qualitativa.pdf> Acesso em: 18 fev. 2019.

ZAMBRANO, Elizabeth. **“Nós também somos família”**. Estudo sobre a parentalidade homossexual, travesti e transexual. 236f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

YOUNG, Iris Marion. Five faces of oppression. In: HENDERSON, George, WATERSTONE, Marvin. (Ed.). **Geographic thought**: a praxis perspective. New York: Routledge, 2009, p. 55-71.

WELZER-LANG, Daniel. A Construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**. 9(2), 2001, p. 460-482. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X20010002000008&script=sciarttext>
Acesso em: 14 jan. 2020.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.24-60.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Trad. Caio Livdvg. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA; Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação

AUTORIZAÇÃO (ANEXO 1)

Prezada Sra.

Solicitamos autorização para o aluno da pós-graduação Rafael dos Santos Reis, colher dados para a pesquisa intitulada: **“PESSOAS DE SEXUALIDADES E IDENTIDADE DE GÊNERO DESVIANTES NO CEEJA: UM OLHAR PARA A ESCOLA DE ENSINO REGULAR FRENTE ÀS EXPERIÊNCIAS DE HOMOFÓBIAS”**, Que Faz Parte do programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado. Essa coleta de dados contempla questionários para alguns/mas alunos/as regularmente matriculados/as no CEEJA.

O estudo proposto integra o programa de Pós-graduação em Educação, no qual o acadêmico faz parte regulamente e é orientado pela Professora Dra. Eliane Rose Maio.

Os dados obtidos serão eticamente tratados seguindo as normas prescritas pelo Comitê de Ética em pesquisa envolvendo Seres Humanos. Assim, além dos cuidados com a coleta de dados, a identidade dos/as discentes será preservada.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para mais informações.

Atenciosamente.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ANEXO 2)

Gostaríamos de convidá-la/o a participar da pesquisa intitulada **“PESSOAS DE SEXUALIDADES E IDENTIDADES DE GÊNERO DESVIANTES NO CEEJA: UM OLHAR PARA A ESCOLA DE ENSINO REGULAR FRENTE ÀS EXPERIÊNCIAS DE HOMOFÓBIAS.”** que faz parte do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM e é orientada pela Professora Dra. Eliane Rose Maio, também da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

O objetivo da pesquisa é analisar o que levou o indivíduo não heterossexual a não dar continuidade ao processo de ensino na escola regular e ingressar no CEEJA, em uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo, considerando a identificação do papel da escola de ensino regular em tratar sobre as questões de sexualidade, gênero e homofobia, para a inclusão ou exclusão dos/as discentes matriculados/as.

Para isto a sua participação é muito importante, e ela se dará, a partir de alguns encontros por meio de entrevistas, de curta duração, com ética e sigilo. Informamos que poderão ocorrer “desconfortos” e tratam-se de riscos mínimos, existentes em atividades rotineiras, salientando que por se tratar de questões em torno da sexualidade humana, os/as participantes podem se sentir desconfortáveis ou constrangidos/as, porém, afirma-se que o teor das perguntas preza pelo respeito, havendo ainda a garantia de que se não quiser responder por sentir-se desconfortável, poderá desistir de respondê-las.

Gostaríamos de evidenciar que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As entrevistas estarão em acesso apenas do pesquisador e da orientadora, não

divulgando sua identidade ou qualquer informação que possa expor sua individualidade, mantendo-a dentro dos critérios éticos e sigilo.

Como benefício direto, o trabalho em questão, elabora reflexões acerca das propostas de estudo sobre gênero, sexualidade e homofobia e questões que permeiam a temática, acreditando que investir em sexualidade na educação é contribuir para a construção individual do sujeito e da sociedade, investindo em educar de forma subjetiva, permitindo assim desenvolver a sensibilidade humana, resultando em novas aprendizagens e experiências. Como benefício indireto, esperamos que a realização desse trabalho beneficie os/as participantes, bem como os órgãos presentes na pesquisa, fomentando a produção científica.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de mais explicações, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos/as (pela pesquisadora e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pelo Professor Rafael dos S. Reis.

Presidente Prudente, Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu Rafael dos S. Reis, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Presidente Prudente, Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador

Maringá, Data: ____/____/____

Profa. Dra. Eliane Rose Maio

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o contato abaixo:

Nome: Rafael dos S. Reis

(e-mail) raphael.zaratustra@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 1 – PERGUNTAS

- 1-) Como você se identifica em relação a sexualidade?
- 2-) Como é a vivência interna entre alunos/as, gestores/as, professores/as e funcionários/as na Escola regular?
- 3-) Alguma história ou experiência relativa a homofobia no período de estudo na escola regular?
- 4) O que o motivou a ir estudar no CEEJA?
- 5-) Como é a vivência interna entre alunas/os, gestores/as, professoras/es e funcionários/as no CEEJA?
- 6-) Essas vivências ajudam ou atrapalham a permanecer no CEEJA e a continuar os estudos?
- 7-) Quais melhorias, na escola regular e no CEEJA, podem ser realizadas, em relação aos sujeitos não heterossexuais, para sua convivência e estudo?

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

R375p

Reis, Rafael dos Santos

Pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes no CEEJA : um olhar para a escola de ensino regular frente às experiências de Homofobias / Rafael dos Santos

Reis. -- Maringá, PR, 2020.

205 f.: il., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Rose Maio.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação. 2. Sexualidade. 3. Identidade de gênero desviantes. 4. Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultas/os. 5. Homofobia. I. Maio, Eliane Rose, orient.
II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 23.ed. 306.43