



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANTONIEL DOS SANTOS GOMES FILHO

**EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS DE TRAVESTIS NO CEARÁ: UM
ESTUDO COMPARADO EM JUAZEIRO DO NORTE E CANINDÉ**

FORTALEZA-CE

2017

ANTONIEL DOS SANTOS GOMES FILHO

**EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS DE TRAVESTIS NO CEARÁ: UM
ESTUDO COMPARADO EM JUAZEIRO DO NORTE E CANINDÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: História e Educação Comparada.

Orientador: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

FORTALEZA-CE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- G612e Gomes Filho, Antoniel dos Santos.
Experiências educacionais e sociais de travestis no Ceará : um estudo comparado em Juazeiro do Norte e Canindé / Antoniel dos Santos Gomes Filho. – 2017.
205 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.
1. Travestis. 2. Experiências educacionais e sociais. 3. História Oral. I. Título.

CDD 370

ANTONIEL DOS SANTOS GOMES FILHO

**EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS DE TRAVESTIS NO CEARÁ: UM
ESTUDO EM JUAZEIRO DO NORTE E CANINDÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: História e Educação Comparada

Aprovada em: 18 de Julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Francisca Geny Lustosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

A todas as travestis participantes dessa investigação. E a todas as Dandaras, Ketlins e Gisbertas (*in memoriam*), que todos os dias se “vestem de sonhos” e enfrentam um mundo, onde “o amor é tão longe... a dor é tão perto”.

AGRADECIMENTOS

Em uma investigação onde as memórias e histórias de vida foram basilares para o desenvolvimento da pesquisa, a hora de escrever os agradecimentos é também um momento de reconstituir as memórias de uma trajetória de vida, de um jovem pesquisador em (re)formação. Desde já, agradeço a todas as pessoas que, no curso dos meus 23 anos de existência, passaram por mim, e deixaram um pouco de sua inscrição sobre minha existência, a todos/as, muito obrigado pelas vivências e experiências.

Aviso que os agradecimentos, aqui expressados de modo mais íntimo, têm uma grande carga de grande afetividade, pois o convívio cotidiano com os posteriormente citados, ajudaram-me a ser o fluxo que sou hoje, cheio de garra, determinação e foco, mas também cheio de angústias, medos e tristezas, que, como costume dizer, é fonte potente de criação. Acredito que me estenderei nos agradecimentos, porém esse alongamento se faz necessário.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao transcendente, que me ensinaram a chamar de Deus, nesse mesmo sentido agradeço ao não transcendente, o homem.

Agradeço a alguns homens e mulheres que morreram, mas que, de algum modo, inspiraram-me nesse processo de investigação, se foi através do transcendente ou não, essa questão deixo para eles e elas, mas meu Muito Obrigado: Jesus de Nazaré, Francisco de Assis, Antônio de Pádua, Cícero Romão Batista, Maria (mãe de Jesus) e Bárbara de Nicomédia.

Creio que a linguagem não dê conta de expressar o quanto sou grato a minha “mainha”: Maria Pereira da Silva Gomes, carinhosamente chamada de Lúcia; e meu “painho”: Antoniel dos Santos Gomes, carinhosamente chamado de Zacarias. Se hoje estou tornando-me Mestre em Educação Brasileira, devo a vocês, por tudo que fizeram, fazem e sei que continuarão fazendo por mim. A vocês, “mainha e painho”, meus sinceros e mais profundos agradecimentos.

Agradeço também aos demais membros do meu seio familiar, em especial minha querida avó paterna, carinhosamente chamada de “Vó” Lurdes, e minha tia paterna, Tia Lurdinha, pelo acolhimento e apoio durante minha estadia no município de Fortaleza nos últimos dois anos, muito obrigado.

Agora, no mundo da cultura e do social, agradeço àqueles e àquelas que, nos encontros e desencontros da vida, tornaram-se membros de uma família escolhida. Início meus agradecimentos às minhas professoras e professores desde o jardim da infância, passando pelo ensino fundamental e finalizando no ensino médio, em especial a: Tia Gil,

Luiza Pereira, Soraia Silvestre, Lêda Mascarenhas e Luiz Humbermar do Nascimento (*in memoriam*).

O “novo mundo” da universidade me proporcionou grandes alegrias e felicidades, mas se hoje, um menino pobre que não teria condições de arcar com as mensalidades do curso de Graduação Tecnológica em Gestão Comercial, está tornando-se Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC)¹, a 1ª do Norte e Nordeste, e a 10ª melhor universidade do Brasil, foi graças à consolidação de políticas públicas em educação, em especial o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005, assim agradeço ao ex-presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, e a ex-presidenta, eleita legitimamente pelo povo brasileiro, Dilma Vana Rousseff. Aos dois, meu muito obrigado.

Sou imensamente grato a Professora Edna Mori (a baixinha japonesa) pelo seu “puxão de orelha” em uma manhã do segundo semestre de 2011, durante uma de suas aulas de química orgânica no Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), onde era discente do curso de Tecnologia em Alimentos. Rememoro esse “sermão épico”, e as palavras, que diziam mais ou menos assim: “Se você quiser fazer música, estude e vá fazer música, se você não que cursar Tecnologia em Alimentos, saia, e vá fazer o que você quer fazer.”. Depois disso, não fui mais para a aula, estudei para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e consegui uma bolsa via PROUNI no Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, obrigado Professora Edna Mori, por me ensinar a buscar cavalos selados.

No período da graduação no Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO), tive a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas, que, até os dias atuais, tenho a honra de chamar de amigos e amigas, a vocês: Michelle Barros, Josevânia Barros, Bruno Henrique, Daniel Macêdo e Wellington Gonçalves, muito obrigado, por até hoje se fazerem presentes na minha vida.

Na UNILEÃO, tive a grandiosa oportunidade de ter uma formação ampla e inter e transdisciplinar com professores e professoras com ótima formação, a vocês: Wilson Santos, Gleivan Cartaxo, Tharsis Diaz, Cristiano Tavares, Leandro de Almeida Neto, Mário Correia, Flávio Bezerra, Joflabet Bezerra, Valdelúcia Costa, Adriana Vigolvinho, Marília Barbosa, Manuella Aleixo, Clébia Araújo Damasceno, muito obrigado.

¹ Sobre o assunto, ver a notícia publicada no site oficial da Universidade Federal do Ceará (UFC). Disponível em: < <http://ufc.br/noticias/noticias-de-2016/8816-ranking-da-folha-ufc-e-a-10-melhor-universidade-do-pais-e-a-1-do-norte-e-nordeste>>. Acesso em: 11 Mar. 2017.

Há professores que nos movimentam, que nos acolhem, e que, depois de um determinado período, passando a relação docente-discente, se tornam amigos e amigas de verdade, amigos/as que podemos contar em todos os momentos. Nesse sentido, tenho que agradecer de modo mais particular a algumas pessoas que serão eternos professores, mais ainda eternos amigos/as:

Professora e cara amiga, Ângela Patrícia Linard Carneiro, muito obrigado por me apresentar a Metodologia do Trabalho Científico, obrigado por me iniciar nesse mundo de alegrias e tristezas, chamado de científico. Jamais me esquecerei de suas palavras de apoio e motivação, só me resta dizer obrigado, muito obrigado.

Professor e ilustre amigo, Miguel Ângelo Silva de Melo, não sei nem o que escrever, para lhe agradecer por tudo que tem feito por mim, nesses últimos anos. Desde nosso primeiro contato na disciplina de Filosofia e Ética, firmamos uma parceria dentro da academia e fora dela. Por isso, obrigado por está comigo todos estes anos me apoiando e me orientando. Obrigado, muito obrigado por tudo, professor e eterno amigo.

Professor e ilustre amigo, Cícero Magérbio Gomes Torres, sou-lhe grato por ser tão paciente comigo e por me compartilhar sua grande sabedoria. Obrigado por esses momentos tão engrandecedores academicamente. Muito obrigado por estar sempre ao meu lado: sem você não teria chegado até aqui.

Professora e inestimável amiga, Maria Erilúcia Cruz Macêdo, de ti não sei nem o que escrever, talvez o que escreva seja pouco para agradecer por tudo. Escrevendo esse agradecimento a você, vem-me à memória nossas conversas após as aulas enquanto era um estudante de graduação, bem como de nossas conversas, as mais confidenciais, depois de graduado. Muito obrigado, por tudo hoje e sempre.

Professor e caro amigo, Marcos Jonaty Belo, não tive a oportunidade de ser seu aluno, mas a vida me deu a oportunidade de tê-lo como meu coordenador, quando fui docente no Curso de Administração da Faculdade Vale do Salgado (FVS), local onde tive a oportunidade de saber um pouco do significado de ser professor. Sou-lhe grato pela sua confiança e por acreditar no meu potencial. Obrigado, muito obrigado.

Professora e louca amiga, Rita Fabiana Arraes do Nascimento, também não tive a oportunidade de ser seu aluno, porém tive a oportunidade de sentar ao seu lado como colega de profissão. E desde esse dia inesquecível, estreitamos laços de amizade e parcerias profissionais. Obrigado, por me aguentar, até mesmo em crises de sofrência aguda.

Aos meus dois amigos e professores, Lielton Maia Silva e Sandra Mary Duarte, que nos últimos dois anos vêm compartilhando comigo grandes momentos intelectuais e sociais. A vocês muito obrigado.

Finalizo esse momento agradecendo a amigos e amigas que com suas palavras e gestos me ajudaram a chegar até esse momento. Minha sincera gratidão: Jéssica Diniz, Maria Bonfim, Márcia Leite, Márcia Porfirio, Karine Lobo, Ricardo Alves, Rodrigo Silva, Kaliw Alves, Jéssica Melo, Tereza Beatriz, Suelani Silva, Vanessa Carvalho, Vanderlan Holanda, ÁArthur Alisson, Isaac de Oliveira, Rosana Bras, Igor Lima, Leonardo Alves, Maria Clara Figueiredo, Aelinalda Nunes, Samara Madeira e Iara Pamella (que embalaram a escrita desta dissertação com suas vozes, eternizadas nas músicas de forró das antigas que tanto gosto).

Após quase que dissertar sobre minha história de vida, via agradecimentos, chega o momento de agradecer as pessoas que nos últimos dois anos, durante o curso de Mestrado em Educação Brasileira, estiveram compartilhando comigo, alegrias, tristezas, sorrisos, angustias, e “milhões” de estados sentimentais que o curso pode proporcionar.

Inicialmente, agradeço a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a todas as pessoas do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, que, de modo sempre solícitos e atenciosos, ajudaram-me quando necessário.

Minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento do projeto de investigação, que resultou nessa dissertação de mestrado.

Fico me perguntando como escrever um texto de agradecimento aos componentes da Linha de História e Educação Comparada (LHEC), no qual, desde minha entrada no período de 2015.2, sinto-me acolhido e representado.

De início, gostaria de agradecer, de modo geral, ao corpo docentes da LHEC. Muito obrigado, Professora Dr^a. Juraci Maia Cavalcante, Professora Dr^a. Patrícia Helena Carvalho Holanda, Professora Dr^a. Francisca Geny Lustosa, Professor Dr. Almir Leal de Oliveira e Professor Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá, por todas as experiências formativas durante as disciplinas ofertadas, bem como pelos diálogos e orientações para além da sala de aula.

A Professora Dr^a. Juraci Maia Cavalcante, sou-lhe grato por todas as vezes que tive a oportunidade de ouvi-la, em especial no Seminário de Educação Brasileira e em nossa grandiosa aula ao ar livre, durante a III Expedição Serra da Capivara. Grato sou a ti por todas as orientações realizadas nos últimos dois anos, especificamente as orientações que resultaram

no livro intitulado: *Educação brasileira: ensaios iniciáticos em torno da crise da escola e dos desafios do mundo contemporâneo*. Professora Juraci, muito obrigado.

Agradeço a Professora Dr^a. Patrícia Helena Carvalho Holanda sempre por sua atenção e cuidado. Agradeço a suas aulas sobre psicanálise sempre tão instigantes, que sempre me deixava cheio de perguntas sobre Freud. Sou-lhe grato a oportunidade de poder estar na LHEC de modo atuante. Professora Patrícia, muito obrigado.

Professora Dr^a. Francisca Geny Lustosa, meus mais profundos e sinceros agradecimentos, por todos os momentos que tive a oportunidade de compartilhar com a senhora. Obrigado por tudo, especialmente por ser tão prestativa comigo e ter sido minha supervisora durante o estágio docente, momento muito engrandecedor no curso de minha formação. Obrigado por todos os diálogos acadêmicos e não acadêmicos, obrigado por tudo. Professora Geny, muito obrigado.

Professor Dr. Almir Leal de Oliveira, muito obrigado por dividir tanta inteligência e conhecimento durante as aulas de História Comparada. Professor Almir, muito obrigado.

Professor Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá, meu querido orientador, gostaria de agradecer por todos os momentos de orientação que tivemos, jamais me esquecerei de nosso primeiro momento de orientação, onde o senhor, brilhantemente, deu uma aula sobre o pensamento de Foucault. Sou-lhe grato por ter sido seu aluno e orientando, pois com toda sua serenidade e inteligência me ajudou a chegar até esse momento tão importante, que é a defesa de uma investigação de dissertação. Sua obra intelectual foi de suma importância para o desenvolvimento metodológico dessa investigação, além de nossas conversas histórico-filosóficas nas aulas de História Comparada. Professor e orientador Gisafran Jucá, muito obrigado por está comigo nesses últimos dois anos, muito obrigado.

Sou grato a todos/as os/as colegas da LHEC, a todos/as meu muito obrigado por dividir momentos tão importantes da minha vida, em especial Robson Alves e Maira Maia.

Paira nos ares universitários, que neste espaço tão concorrido não há espaços para amizades verdadeiras. Talvez esta seja uma afirmação não passível de generalização, afinal, nos últimos dois anos, conheci três pessoas, melhor dizendo, três amigos aos quais gostaria de agradecer individualmente.

Allana de Freitas Lacerda, muito obrigado, por ser essa pessoa tão fina e inteligente, que tem horas que consegue ser mais chata que mãe pegando no filho traquino, obrigado por me apoiar sempre e estar comigo em todos os momentos. Obrigado.

Jarles Lopes de Medeiros, muito obrigado, por ser essa pessoa tão guerreira, como também por ser, às vezes, bipolar, o que faríamos eu e Allana sem essa sua bipolaridade. Obrigado por me apoiar sempre e está comigo em todos os momentos. Obrigado.

Cícero Edinaldo dos Santos, muito obrigado, por ser essa pessoa tão atenciosa e paciente, e por aguentar todas as minhas loucuras. Obrigado por me apoiar sempre e está comigo em todos os momentos. Obrigado.

Agradeço imensamente aos professores que compuseram o momento de qualificação e defesa desta investigação: Professor Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá (Orientador), a Professora Dr^a. Francisca Geny Lustosa (UFC), e o Professor Dr. Rosendo Freitas de Amorim, da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Muito obrigado por terem dedicado o tempo de vocês na leitura e análise da presente investigação.

Finalizo esses agradecimentos com muita alegria, pois nesse momento agradeço as pessoas, sem as quais não existira essa investigação. Não tenho palavras para expressar minha profunda gratidão às travestis participantes dessa investigação, Laura, Marcela, Íris, Adriana e Valéria. A vocês, agradeço todas as experiências proporcionadas em nossos encontros. A vocês, agradeço a confiança em mim depositada. A vocês, agradeço a atenção e disponibilidade comigo nos momentos das entrevistas. A vocês, agradeço o compartilhamento de suas histórias de vida e seus cotidianos, tão belos e cheios de inspiração. A todas vocês, meus profundos e sinceros agradecimentos, muito obrigado a todas.

Perdi-me do nome,
Hoje podes chamar-me de tua,
Dancei em palácios,
Hoje danço na rua.
Vesti-me de sonhos,
Hoje visto as bermas da estrada,
De que serve voltar,
Quando se volta p'ró nada.
Eu não sei se um Anjo me chama,
Eu não sei dos mil homens na cama
E o céu não pode esperar.
Eu não sei se a noite me leva,
Eu não ouço o meu grito na treva,
E o fim vem-me buscar
Sambei na avenida,
No escuro fui porta-estandarte,
Apagaram-se as luzes,
É o futuro que parte.
Escrevi o desejo,
Corações que já esqueci,
Com sedas matei
E com ferros morri.
Eu não sei se um Anjo me chama,
Eu não sei dos mil homens na cama
E o céu não pode esperar.
Eu não sei se a noite me leva,
Eu não ouço o meu grito na treva,
E o fim vem-me buscar.
Trouxe pouco,
Levo menos,
E a distância até ao fundo é tão pequena,
No fundo, é tão pequena.
A que
E o amor é tão longe,
O amor é tão longe...
E a dor é tão perto.
(Pedro Abrunhosa)

RESUMO

Diversos são os campos do saber que buscam produzir conhecimentos acerca das questões de gênero e sexualidade, tema que, nos últimos anos, vem emergindo academicamente e socialmente. A educação não se furta deste fluxo de produção de conhecimento, assim a presente dissertação, alicerçada sobre o paradigma da transdisciplinaridade na educação e história comparada, teve como objetivo: Investigar, a partir das histórias de vida das travestis participantes da pesquisa, como aconteceram as experiências educacionais e sociais nos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé no Estado do Ceará. Convém lembrar que os itinerários metodológicos que nortearam esta investigação foram embasados numa concepção qualitativa, tendo como método a história oral, com foco nas histórias de vida das travestis participantes. Em relação aos itinerários teóricos, realizou-se um movimento histórico em relação às concepções da sexualidade nos mais diversos tempos e espaços sociais ocidentais, uma vez que, para se compreender o fenômeno humano da sexualidade na contemporaneidade, é necessário compreender as relações de continuidade e ruptura. Também se realizou uma reflexão sobre o espaço escolar, como um lócus de disputas políticas e sexuais na atualidade. Temas como currículo e homofobia foram refletidos em conexão com a instituição escolar e a sociedade de modo geral, pois compartilha-se do pressuposto de que a escola não é uma instituição neutra. Após todo esse processo investigativo, pode-se considerar que, em relação à categoria corpo, as travestis participantes apresentaram uma convergência em relação aos processos de modificação corporal, principalmente no que tange à utilização de fármacos (hormônios) para construção de um corpo feminino. Em relação à categoria educação, as participantes apresentaram experiências semelhantes, em relação ao fato de que o ensino fundamental e médio foi marcado por corporeidades masculinas, o que, segundo as participantes, foi fundamental para conclusão desses níveis escolares. As participantes apontaram que mesmo não tendo passado por transformações corporais enquanto ainda estavam no espaço escolar, passaram por preconceitos, discriminação e estigmatização. As experiências do cotidiano, subdivididas nas categorias: família, religião, mercado e ambiente de trabalho, foram na contramão da literatura especializada. As experiências familiares das participantes foram marcadas tanto por momentos de exclusão, mas também por momentos de acolhimento familiar, em especial pelas figuras maternas. Pode-se perceber que as experiências religiosas são marcadas por diversas expressões religiosas, que vão desde o catolicismo popular, até a inserção em religiões protestantes e de matriz afro-brasileira. As travestis em relação ao mercado de trabalho apresentaram experiências diversificadas, principalmente no mercado informal, uma vez que há uma dificuldade de inserção no mercado formal. Em relação à prestação de serviços sexuais por algumas participantes, não se constitui como única fonte de renda e sobrevivência das travestis dos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé.

Palavras-chave: Travestis. Experiências Educacionais e Sociais. História Oral.

RESUMEN

Diversos son los campos del saber que buscan producir conocimientos acerca de las cuestiones de género y sexualidad, tema que, en los últimos años, está emergiendo académicamente y socialmente. La educación no se sustrae de este flujo de producción de conocimiento. De ese modo, la presente tesis de maestría, cimentada en el paradigma de la transdisciplinariedad en la educación y la historia comparada, tuvo como objetivo investigar, a partir de las historias de vida de las travestis participantes de la encuesta, como sucedieron sus experiencias educativas y sociales en los municipios de Juazeiro do Norte y Canindé en el Estado de Ceará. Conviene recordar que los itinerarios metodológicos que guiaron esta investigación se basan en una concepción cualitativa, que tiene como método la historia oral, con foco en las historias de vida de las travestis participantes. Con respecto a los itinerarios teóricos, se realizó un movimiento histórico en relación a las concepciones de la sexualidad en los diversos tiempos y espacios sociales occidentales, una vez que, para entender el fenómeno humano de la sexualidad en el mundo contemporáneo, es necesario comprender las relaciones de continuidad y ruptura. También se realizó una reflexión a respecto del espacio escolar, en cuanto un lócus de disputas políticas y sexuales en la actualidad. Hubo la reflexión de temas como el currículo y la homofobia en relación con la institución escolar y la sociedad en general, pues se comparte del presupuesto de que la escuela no es una institución neutra. Después de todo este proceso investigativo, se puede considerar que, concerniente a la categoría de cuerpo, las travestis participantes presentaron una convergencia en los procesos de modificación corporal, principalmente con respecto a la utilización de medicamentos (hormonas) para la construcción de un cuerpo femenino. En la categoría de educación, las participantes presentaron experiencias similares, en relación al hecho de que la enseñanza primaria y secundaria fueron marcadas por corporeidades masculinas, lo que, según ellas, fue fundamental para el logro de diploma de estos niveles escolares. Estas señalaron que a pesar de no tener pasado por transformaciones corporales mientras estaban en el espacio escolar, pasaron por los prejuicios, la discriminación y la estigmatización. Las experiencias de la vida cotidiana, que se subdividen en las categorías: familia, religión, mercado y medio ambiente de trabajo, fueron en contra de la literatura especializada, en algunos aspectos. Sus experiencias familiares fueron marcadas tanto por momentos de exclusión, como también por momentos de acogimiento familiar, especialmente por las figuras maternas. Se puede percibir que las experiencias religiosas son marcadas por diversas expresiones, que van desde el catolicismo popular, hasta la inserción en religiones protestantes y de matriz afrobrasileña. En relación al mercado de trabajo, las participantes presentaron experiencias variadas, principalmente en el mercado informal, una vez que hay una dificultad de inserción en el mercado formal. A respecto de la prestación de servicios sexuales por algunas, no se constituye como única fuente de ingresos y la supervivencia de las travestis de los municipios de Juazeiro do Norte y Canindé.

Palabras clave: Travestis. Experiencias Educativas y Sociales. Historia Oral.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Bar Stonewall Inn.....	94
Figura 2 – Modelo de placa de banheiro.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil das Entrevistadas.....	55
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
FACED	Faculdade de Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IOHA	<i>International Oral History Association</i>
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LIEV	Laboratório Interdisciplinar em Estudos da Violência
PIB	Produto Interno Bruto
PPGS	Programa de Pós-graduação em Sociologia
RL	Revisão de Literatura
SUS	Sistema Único de Saúde
Ts	Travestis, Transexuais e Transgêneros
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILEÃO	Centro Universitário Doutor Leão Sampaio

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Um pesquisador educacional em (re)formação: entre as romarias, os bombons e a pesquisa científica.....	26
2.ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS.....	33
2.1 A História Oral.....	35
2.1.1 Conceitos básicos da História Oral.....	38
2.1.2 A escolha da História Oral como metodologia de investigação.....	45
2.2 Educação e História Comparada.....	46
2.3 Locais de Pesquisa.....	51
2.4 Informantes e/ou participantes da pesquisa.....	54
3.POLIFONIAS DA SEXUALIDADE: (RE/DES)ORGANIZANDO CONCEITOS E MOVIMENTOS NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.....	56
3.1 Do homem primitivo às sociedades greco-romanas.....	56
3.2 A expansão do cristianismo e a introdução de novas técnicas da moral sexual.....	67
3.3 <i>Scientia sexualis</i> : o século XIX e a produção científica do sexo – a invenção da intersexualidade e do homossexual.....	78
3.4 Os movimentos sociais LGBT do século XX: um novo olhar sobre a sexualidade...	89
3.5 (Re)construindo o sexo e o gênero: entre os movimentos sociais e as ciências médico-psi.....	95
3.6 Estudos e ativismos Queer e Transviados: uma resignificação do Queer no Brasil.	102
4.A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTAS POLÍTICAS E SEXUAIS: CURRÍCULO E HOMOFOBIA.....	110
4.1 O currículo escolar e as questões da sexualidade na contemporaneidade.....	111
4.2 O cenário brasileiro: alguns apontamentos.....	120
4.3 A homofobia na escola e na sociedade civil.....	123
5.EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE TRAVESTIS NO CEARÁ: UM OLHAR COMPARADO ENTRE JUAZEIRO DO NORTE E CANINDÉ.....	134
5.1 As múltiplas formas de construir-se travesti: as travestilidades em cena.....	137
5.2 As (des)continuidades na educação.....	151

5.3 Experiências do cotidiano: a família, a religião e o mercado de trabalho.....	164
5.3.1 Família: aproximações e afastamentos.....	165
5.3.2 A religião: uma miscelânea de experiências.....	170
5.3.3 Mercado de trabalho.....	177
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	189

1. INTRODUÇÃO

Escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais, e que entra em relações de corrente, contra-corrente, de redemoinhos com outros fluxos, fluxos de merda, de esperma, de fala, de ação, de erotismo, de dinheiro, de política, [de cerveja e cigarro], etc. (DELEUZE, 1992, p. 17).

As histórias de vida e os escritos que atravessam esta investigação de mestrado entrelaçam experiências sociais e educacionais das travestis que contribuíram para a pesquisa, as experiências de um jovem pesquisador em (re)formação e as andanças pelos territórios percorridos no curso dos dois anos de investigação (2015-2017).

Os medos de exclusão familiar, educacional e social, os processos de resistência às formas heteronormativas de ser, a criação de estratégias de sobrevivência (individuais e coletivas) em um mundo dividido entre homens e mulheres heterossexuais, a inserção e a criação de vínculos nos territórios moldados para a socialização daqueles que não seguem os padrões heteronormativos (darkrooms, saunas e boates gays, pontos de prostituição...), assim como a entrada afrontosa nos espaços, onde as pessoas ditas “normais” circulam e estabelecem os centros sociais legítimos, foram, são e continuarão sendo os espaços/territórios e formas de criação de linhas de fuga, onde se criaram novas redes de relacionamento para ser e estar no mundo, de modo múltiplo.

Apona-se que a investigação que se seguirá nas próximas linhas e páginas agrega-se ao campo da História da Educação Comparada em sua vertente sociohistórica (NÓVOA, 1998, 2009; CAVALCANTE, 2008), uma vez que buscaram-se meios para desconstruir os muros criados para legitimar “centros” de produção do conhecimento, sejam esses internacionais ou locais, que são tomados como modelo e referência para as “periferias”.

António Nóvoa (2009, p. 24) diz que a educação comparada “[...] faz parte de um campo de poderes dentro do qual organizam-se centros e periferias, constroem-se práticas discursivas que consagram sentidos e definem limites [...]”, e aponta que as práticas comparativas em educação são baseadas na tríade – o outro, o sentido, os limites – e é através desse estranhamento do outro, que se busca o sentido comparativo, mas sempre lembrando que os limites estão postos, principalmente no que tange as “[...] nossas interpretações, das fragilidades de nossos enquadramentos teóricos e conceituais.”. Assim, a comparação permitiu-nos construir ou resgatar a história daquelas pessoas que a história oficial não mencionou, e que pode ser agora retomada e contada, sendo esta uma de nossas intenções investigativas.

Acredita-se que toda e qualquer leitura e escrita constitui-se de um posicionamento político diante dos jogos de (micro)poder (FOUCAULT, 2011) que organizam as geopolíticas do conhecimento (inter)nacional (SANTOS; MENESES, 2010). Nesse sentido, pensamos que o fato de manipular formulações teóricas e conceituais oriundas dos eixos euro-americano ou sudeste-sul (em referência ao território brasileiro) nessa investigação, não significa uma simples aplicação de tais formulações aos lócus de pesquisa (teórica e empírica/campo), mas sim uma proposta de aberturas dialógicas entre a produção de saberes locais, oriundos dessa investigação juntamente com o intercâmbio, a tradução e o diálogo com outros saberes locais, que muitas vezes são apresentados como aplicáveis a todas as realidades sociais que apresentem o fenômeno estudado. Em nosso caso, as experiências de gênero e sexualidade, em especial as experiências de travestilidades. Nesse sentido, vamos ao encontro dos escritos de Boaventura Sousa Santos e Maria Paula Meneses, quando dizem que:

TODA A EXPERIÊNCIA SOCIAL PRODUZ e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15).

Os conhecimentos apresentados nesta investigação são frutos de múltiplas experiências sociais, que, por sua vez, são produtoras de conhecimento, sendo este conhecimento passível de diálogo com outras experiências no campo do gênero e da sexualidade, e nas experiências de travestilidades, encar(n)adas de diversos modos pelas travestis no território brasileiro e mundial. Desse modo, podemos pensar em diversas epistemologias das travestilidades, que ora se aproximam e ora se distanciam, diante dos diversos meios sociais, políticos e culturais que se apresentam no Brasil.

Estudar e investigar as relações sociais e educacionais em relação ao gênero e à sexualidade coloca os/as pesquisador/as diante de diversos desafios tanto em âmbito teórico como metodológico, pois diversas são as áreas do conhecimento que de algum modo contribuem para os debates na temática.

Nesse sentido, esta investigação está incorporada ao paradigma contemporâneo da transdisciplinaridade no campo da educação brasileira, já que buscamos “[...] transpor a mensagem inovadora dos diferentes campos do saber, a uma prática cotidiana [...]” (JUCÁ, 2015) que congregue os saberes oriundos de diversos campos, formulando assim um diálogo

constante e permanente, onde as trocas de saberes permitam “contextualizar, concretizar e globalizar” (SOUZA; FOLLMANN, 2003) as inovações de cada área produzindo, assim, conexões, sem pesos doutrinários e ideológicos que norteiem e legitimem práticas de investigações, instaurando a liberdade para (re)construir novos conhecimentos de mundo e sobre o mundo, bebendo de diversas fontes que podem nutrir e fortalecer o conhecimento, desprendido de arramas e correntes disciplinares.

Buscou-se nesta investigação aproximar-se das experiências educacionais e sociais das pessoas e populações travestis a partir de suas histórias de vida, sempre pensando nas travestilidades, ou seja, pensando que não há uma forma de ser/estar travesti, mas sim, múltiplas formas de construir estas experiências.

Diante de processos históricos, sociais e políticos, as travestis são, na grande maioria das vezes, consideradas dissidente/transgressoras de gênero e sexualidade, já que, na sociedade brasileira, e de modo mais amplo, na sociedade ocidental toma-se como referência de “normalidade” corpóreo-sócio-sexual a heterossexualidade, tornando-a norma, e instaurando-a numa tríade inteligível do sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2002, 2015). Assim, sair das normas e padrões que norteiam a heteronormatividade traz consigo uma série de vigilâncias e punições (FOUCAULT, 1987) nas mais diversas instâncias sociais (família, escola, igreja, etc.), sendo até mesmo o reconhecimento da vida deslocado do sujeito, que ousa ser transgressor (BUTLER, 2015a). Essa proposição já se apresenta como uma primeira problemática investigativa, sendo esta materializada na fala da travesti e ativista Keila Simpson quando diz:

As travestis são transgressoras do padrão que determina o conviver apenas nesses dois gêneros [homem e mulher], sendo alvo de muitas violências e discriminações por essa transgressão. Também são, na sua maioria, rejeitadas como membros da sociedade, tendo muita dificuldade na reinserção social (SIMPSON, 2015, p.10).

As diversas formas de violência, que incluem as discriminações, os preconceitos, os processos de estigmatização e rejeição frente a uma sociedade heteronormativa torna-se quase que um imperativo na vida das pessoas que são consideradas como transgressores dos padrões sociais, sejam as travestis (foco de nossa investigação), ou as mulheres, as lésbicas, os gays, as/os bissexuais, as/os transexuais ou as/os transgêneros, as pessoas com deficiência, etc., sendo muito difícil encontrar pessoas que, em algum momento de suas vidas, não tenham passado por algum tipo de violação: seja ela a mais visível, ou mesmo a mais sutil e imperceptível.

É notório, diante da fala apresentada, que é difícil viver e ser reconhecido em experiências que não estejam atreladas ao binarismo que divide a sociedade em: homem-masculino-ativo-heterossexual e mulher-feminina-passiva-heterossexual. Nota-se que tal dificuldade de reconhecimento não está apenas no campo das relações sociais cotidianas face a face, existe, por parte do Estado, uma dificuldade de reconhecer outras formas de ser e estar no mundo para além deste binarismo, sendo a questão do reconhecimento uma segunda problemática de investigação.

Sobre o reconhecimento social por parte do Estado, Raewyn Connell (2014) diz que esse é um assunto que não está na pauta dos interesses estatais. Segundo a autora, mesmo quando o Estado se propõe a debater a produção de políticas de reconhecimento das populações Trans (Travestis, Transexuais e Transgênero), ainda assim é interpelado por construções sociais que resgatem as normas sociais impostas ao sexo e o gênero, o que legitima processos e discriminação e preconceito, desencadeador de diversos tipos de violência. Podemos incluir nesse rol de violências a exclusão e expulsão dos espaços escolares, sejam eles formais ou informais.

Sobre a questão que envolve a educação e as questões de gênero e sexualidade, diversas são as produções que podem ser elencadas para apontar problemáticas que conectem a educação, o gênero e a sexualidade com as experiências dos sujeitos/as dissidentes/transgressores/as das heteronormatividades.

Buscando conhecer o atual estado das produções científicas que envolvem as travestis e os espaços escolares, realizou-se uma Revisão da Literatura (RL), via plataforma eletrônica Periódicos CAPES, entre os anos de 2010-2015, tendo como par de descritor (1º) Travestis e Escola, sendo apresentados 21 artigos, onde 01 foi excluído por não tratar diretamente do tema (GOMES FILHO; JUCÁ, 2016).

Diante da RL realizada, foi possível perceber que em relação à educação, os estudos mostram que a escola não é um local de acolhimento, não é um espaço social que propicia a inclusão das pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) de maneira geral. É perceptível um agravamento quando se fala sobre as populações Ts (Travestis, Transexuais e Transgêneros), pois, diante das modificações corporais pelas quais essas pessoas passam e diante da heteronormatividade vigente na sociedade, estas são mais vulneráveis a violências e estigmatizações no campo educacional. Este apontamento indicado pela RL realizada constitui-se a terceira e última problemática de investigação.

Frente às problemáticas apresentadas, surgiram as seguintes indagações que dão norte à investigação:

- Como as populações LGBT, em especial as Travestis, constroem e manipulam suas experiências corporais, sociais e sexuais em municípios do interior do Ceará?
- Tomando como pressuposto as construções heteronormativas da sociedade brasileira, quais são as estratégias sociais e educacionais que as travestis se utilizam para estabelecer suas relações no campo público e privado?
- Como ocorreu os processos de escolarização das pessoas travestis participantes desta investigação, houve momentos de violência (física e simbólica) nos espaços escolares frequentados por elas?
- Os apontamentos e configurações educacionais e sociais apresentadas pela Revisão de Literatura se confirmam diante da investigação empírica e/ou no campo proposto para esta investigação?

A investigação foi desenvolvida nos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé, no Estado do Ceará. Estes municípios constituem grandes centros de religiosidade popular, sendo conhecidos nacional e internacionalmente, devidos aos festejos em homenagem ao Padre Cícero e a Nossa Senhora das Dores, no primeiro município citado, e a São Francisco das Chagas, ou como é popularmente conhecido como São Francisco de Canindé. Diante desse contexto religioso-cultural, agrega-se às questões anteriormente citadas a seguinte indagação: Quais e como são as experiências religiosas das travestis participantes da investigação?

Diante do exposto, a investigação tem como objetivo geral:

- Investigar, a partir das histórias de vida das travestis participantes da pesquisa, como aconteceram as experiências educacionais e sociais nos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé no Estado do Ceará.

Sendo objetivos específicos de investigação:

- Conhecer quais foram e como se deram as experiências corporais, sociais e sexuais das travestis participantes do estudo, em especial aquelas que tratam dos processos de modificação corporal.

- Compreender quais estratégias sociais são (re)criadas pelas travestis participantes da pesquisa para conseguirem manter suas relações micro e macrosociais, inclusive no que tange as questões da violência (física e simbólica).
- Identificar, através das trajetórias escolares das participantes da pesquisa, se, em suas relações escolares, aconteceram episódios de violências por conta da sexualidade, bem como momentos onde o espaço escolar se apresentou como meio de inclusão e acolhimento.
- Transcrever os episódios das vidas das travestis do estudo que entrelaçam as categorias: família, religião e trabalho, no intuito de estabelecer conexões comparativas tanto entre os municípios investigados, como outras realidades brasileiras.

No intuito de atingir tais objetivos de investigação, nosso itinerário metodológico seguiu uma abordagem qualitativa em perspectiva comparada, com uso metodológico da história oral com ênfase nas narrativas de história de vida. As travestis participantes dessa investigação foram: (01) pessoas que se reconhecem como travestis; (02) que residam e/ou estão constantemente nos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé no Estado do Ceará, (03) tem idade igual ou superior a 18 anos e (04) que aceitaram participar do estudo.

Através de uma entrevista semiestruturada, realizada de modo individual com cada uma das 05 participantes, foi possível obter as fontes primárias dessa investigação. Escolheu-se trabalhar com as memórias das travestis que participaram dessa investigação porque a memória “[...] nos remete ao relato e à seleção de experiências plurais, pois o individual e o coletivo nela se envolvem nas narrativas das experiências cotidianas, que constituem o pano de fundo dos acontecimentos considerados históricos.” (JUCÁ; ARAÚJO, 2015, p. 115). Desse modo, as memórias possuem uma função social que nos permite visualizar e realizar uma leitura social, pois as ações individuais e coletivas são o palco para a formação da história.

A investigação buscou apresentar as experiências e as representações do mundo social de travestis dos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé, no Estado do Ceará, como afirma Roger Chartier:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Assim, considera-se que esta investigação não pode ser um artefato científico e social neutro, de algum modo às experiências e representações advindas dos contextos locais e regionais, ou seja, o Estado do Ceará e a região Nordeste do Brasil se coadunam com outras investigações realizadas em âmbito nacional e internacional, encontrando assim embates, frente a outras percepções sobre os temas aqui discutidos, e também aproximações de experiências, sendo nessa dinâmica dialógica que o conhecimento é construído e legitimado.

1.1 Um pesquisador educacional em (re)formação: entre as romarias, os bombons e a pesquisa científica

Durante toda minha infância e adolescência, algo muito comum era, e ainda continua sendo, ir para as romarias e para os festejos no entorno da Basílica de Nossa Senhora das Dores e na Igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, ou simplesmente Socorro, em Juazeiro do Norte, Ceará. Observar as travestis transitando entre a igreja e os bares, fazendo o sinal da cruz quando passam na frente da igreja caminhando em direção aos diversos bares e botecos da região, paquerando com os romeiros, sentadas nas mesas dos bares, dançando e conversando com outras, geralmente nos lugares já conhecido como dos “viados”, sempre me deixou curioso.

Ver os romeiros e romeiras de todas as idades acendendo suas velas, olhando admirados para as imagens dentro da igreja, cantarem seus benditos e louvores ao Padre Cícero e a Nossa Senhora das Dores, ou como costumam chamar a Mãe de Deus, observá-los decorando os paus-de-arara e os ônibus para a chamada procissão dos carros, mais conhecida entre os moradores da cidade como procissão dos bombons², sempre foi algo presente em minha vida. Lembro-me de que nesse dia saíamos todos da escola e ficávamos na calçada à

² Todos os anos, durante os festejos em homenagem a Nossa Senhora das Dores, em Juazeiro do Norte, acontece, no penúltimo dia de festa, a procissão dos carros, popularmente conhecida como procissão dos bombons. Os/as romeiros/as enfeitam os ônibus, paus-de-arara, carros e demais transportes com fitas, imagens de santos, balões, faixas de agradecimento, etc. e compram guloseimas tais como: bombons, pirulitos, pipocas, etc., para distribuir aos moradores da cidade durante a procissão que movimenta toda a cidade.

espera dos bombons jogados pelos romeiros. Sempre ia ver, conversar e andar entre as diversas barracas com os vendedores ambulantes, que colocam à venda seus diversos produtos, sandálias, panelas, bijuterias, brinquedos e uma infinidade de objetos que podem ser encontrados nas feiras montadas nas praças, que duram até o fim dos festejos.

Era muito comum brincar com meus primos e primas nos parques de diversão, alguns tão velhos e sem manutenção e que, mesmo assim, funcionavam, até pareciam ser o preferido e mais divertido, pois os bilhetes eram mais baratos. Todo esse cenário brevemente retratado fez e continua a fazer parte do processo de construção identitária e subjetiva de um pesquisador educacional em constante (re)formação. Nesse sentido, a investigação que se desenvolve é fruto desses diversos momentos e interações familiares, educacionais e religiosas que entrelaçam as romarias, os bombons e a pesquisa científica.

O interesse em conhecer as práticas e relações sociais das travestis surgiu além das lembranças da infância e adolescência a partir dos primeiros contatos com algumas travestis do município de Juazeiro do Norte na realização de pesquisas ainda durante a graduação no curso de Tecnologia em Gestão Comercial, e nas reuniões do Laboratório Interdisciplinar em Estudos da Violência (LIEV) do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO), grupo de estudos que aborda leituras de textos e discussões referentes às questões de gênero e sexualidade, violência, religião e africanidades.

A partir das constantes leituras e entrada no campo, orientando para aguçar o olhar de estudante-pesquisador que iniciava sua formação, comecei a perceber que as vivências e experiências sociais e coletivas das travestis do referido município tinham grande semelhança com outras regiões e municípios do país, como demonstrava a literatura científica especializada.

Questões como a dificuldade de entrada no mercado de trabalho, dificuldades de permanência e hostilização nos espaços escolares, dificuldades e negação no acesso aos dispositivos de saúde, entre outras questões, se assemelhavam a resultados apresentados em outras pesquisas publicadas. Foram frutos dessas pesquisas diversas publicações, entre elas as intituladas: *Estereótipo da travesti: reflexões a partir de um relato etnográfico* (GOMES FILHO; MELO, 2014); *Subjetivação do corpo travesti sob a perspectiva das relações sociais heteronormativas* (GOMES FILHO; MELO; PEREIRA, 2014) e *Modificação corporal das travestis e exclusão social* (GOMES FILHO; MELO; CRUZ, 2014).

Durante as práticas no campo de investigação e de leitura, foi possível perceber a existência de algumas particularidades das travestis do município de Juazeiro do Norte, principalmente no que tange às questões religiosas e educacionais. Tais diferenças suscitadas

e visualizadas a partir do campo não foram alvo de pesquisas mais densas e rebuscadas, pois com as atividades da graduação, juntamente com o aprofundamento nas semelhanças encontradas nas pesquisas realizadas, foram deixando guardadas nos arquivos mentais e eletrônicos as questões religiosas e educacionais que aparentemente tomavam contornos diferentes, se comparadas a outras pesquisas.

Terminado o curso de graduação fui inserido no mercado de trabalho como docente da Faculdade Vale do Salgado (FVS), no município de Icó-CE. Paralelo à função de docente da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico no curso de Administração de Empresas, continuei as leituras e pesquisas, com vistas à seleção do mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC), campo de investigação no qual sempre planejei uma carreira pessoal e profissional, mesmo não tendo cursado uma licenciatura em pedagogia ou área específica.

Nos preparativos para escrita do projeto de pesquisa, retornei a todos os escritos que havia produzido e publicado sobre as travestis, sozinho e em parceria com outros colegas pesquisadores e professores, desde a graduação. Modificação corporal, subjetividade, relações heteronormativas, movimentos sociais LGBT, diferença entre travestis e transexuais, assistência em saúde, entre outras questões já haviam sido alvo de reflexões e escrita, mas as questões educacionais e religiosas, até o momento, não tinham sido questionadas como alvos de investigação, como já dito, foram apenas visualizadas no campo, onde percebi algumas diferenças frente a outras realidades brasileiras, mas, mesmo assim, ainda apresentavam algumas pequenas semelhanças.

Em andanças nos terreiros de candomblé e umbanda do município não era difícil encontrar travestis que frequentavam esses territórios e professavam os cultos de matriz afro-brasileira, semelhante em relatos de pesquisa apresentados pela literatura. Por um período, achei que essa prática religiosa era algo normal e comum às travestis do município, assim como de outras localidades do Brasil. Afinal, em sua grande maioria, igrejas católicas e evangélicas, em sua perspectiva institucional, tendem a não proporcionar uma inclusão das travestis, diferentemente das religiões de matriz afro-brasileira onde a presença de gays, lésbicas, travestis e transexuais é comum.

Mas esse cenário religioso, retratado por muitos pesquisadores como comum entre as travestis nas mais diversas regiões do Brasil, em Juazeiro do Norte apresentava empiricamente uma particularidade, mesmo as travestis estando ligadas às religiões de matriz afrobrasileira, muitas, ainda assim tinham uma ligação com a fé católica, presente na cidade. Essa expressão de fé católica não parece estar ligada às questões sincréticas entre as religiões

de matriz afrobrasileira com o catolicismo. Antes parece que estão mais próximas do movimento de religiosidade popular, na devoção aos santos, como tão bem apresentado no documentário: *Também sou teu povo* (2006), dirigido por Franklin Lacerda e Orlando Pereira, que mostra a relação de travestis do município com a religiosidade popular e as romarias. Uma possível explicação para esse fenômeno estaria na educação formal e informal dos sujeitos e sujeitas de Juazeiro do Norte. Em quase todas as escolas do município há uma imagem ou estátua do Padre Cícero, os feriados escolares municipais estão correlacionados com os festejos religiosos. Quando não se está no espaço escolar, basta dar uma volta nas ruas do centro de Juazeiro do Norte para evidenciar que quase todas possuem nomes de santos, as lojas fazem referência ao Padre Cícero ou a Nossa Senhora das Dores, parece até que aprendemos a religiosidade católica a todo o instante, mesmo que o sujeito não seja católico, parece subjetivar, de algum modo, essas expressões de religiosidade popular.

Durante o processo de escrita do projeto de pesquisa, comecei então a pensar em outras localidades que possuem o fenômeno romeiro no Brasil e em Portugal, e questionar se as travestis desses lugares também professavam alguma expressão de religiosidade popular. Nesse momento, comecei a pensar nos municípios de Aparecida do Norte³, em São Paulo, onde as romarias estão ligadas a Nossa Senhora Aparecida padroeira do Brasil, em Canindé também no Ceará, cuja devoção romeira está ligada a São Francisco de Assis, e no município

³ A história da devoção a Nossa Senhora da Conceição Aparecida, ou como é popularmente conhecida Nossa Senhora Aparecida, iniciou-se ainda no século XVIII, mais especificamente no ano de 1717 quando os pescadores João Alves, Felipe Pedroso e Domingos Garcia encontraram, em outubro daquele ano, nas águas do Rio Paraíba, entre as Capitânicas de São Paulo e das Minas Gerais, a imagem de Nossa Senhora nas suas redes de pescaria, sendo que a imagem foi encontrada em dois pedaços, primeiro veio o corpo e em seguida a cabeça. O primeiro milagre atribuído a Nossa Senhora Aparecida aconteceu com os próprios pescadores que encontraram sua imagem, pois naquele período não era tempo de pescaria, mas os três pescadores voltaram a terra firme com grande fartura de pescado. Diversos outros milagres são atribuídos a Nossa Senhora Aparecida na mesma época, como a da libertação do escravo Zacarias e a do Cavaleiro Ateu. A história contemporânea do Santuário Nacional dedicado a Nossa Senhora Aparecida iniciou-se quando a pedra fundamental da Basílica Nova foi lançada em 10 de setembro de 1946, mas o início efetivo da construção ocorreu em 11 de novembro de 1955. A primeira missa no local aconteceu no dia 11 de setembro de 1946 e o primeiro atendimento aos romeiros em 21 de junho de 1959. As atividades religiosas no Santuário, em definitivo, passaram a ser realizadas a partir do dia 03 de outubro de 1982, quando aconteceu a transladação da Imagem Milagrosa da Antiga Basílica para a Basílica Nova. Em 1980, a Basílica Nova, maior Santuário mariano do mundo, foi consagrada pelo Papa João Paulo II, que lhe outorgou o título de Basílica Menor. Em 1983, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB – declarou, oficialmente, a Basílica de Aparecida como Santuário Nacional. Durante o mês de outubro, particularmente no dia 12, dia de Nossa Senhora Aparecida, pessoas de todos os recantos do Brasil visitam o Santuário Nacional, momento em que os olhos do mundo se voltam para acompanhar os festejos e a grande manifestação de fé do povo brasileiro. Em 2014, 12.225.608 pessoas passaram pela Basílica. Com o lema “Acolher bem também é evangelizar”, trabalham no Santuário 33 missionários redentoristas, várias congregações religiosas femininas, mais de 800 voluntários e mais de 1.500 funcionários. (A12, 2016, 2016a, s/p). O Santuário Nacional Aparecida disponibiliza um site com informações históricas e contemporâneas sobre as atividades pastorais realizadas. Para maiores informações acessar: < <http://www.a12.com/santuário-nacional> >.

de Fátima⁴ em Portugal, conhecido pela grande devoção a Nossa Senhora, que em Fátima apareceu a Jacinta, Lúcia e Bento no início do século XX, que surgiu a perspectiva dos estudos comparados no intuito de estabelecer semelhanças e diferenças, e saber se as práticas observadas em Juazeiro do Norte também aconteciam nesses municípios.

A proposta inicial era realizar a pesquisa comparada entre Juazeiro do Norte-CE e Fátima-Portugal, porém o curto espaço de tempo para a investigação, assim como o cumprimento dos prazos impossibilitou a realização da pesquisa em seus moldes iniciais. As orientações e direcionamentos da pesquisa culminaram com a seleção e escolha do município de Canindé como alvo de investigação em perspectiva comparada, uma vez que, é situado no Estado do Ceará, recebe a segunda maior romaria do Estado, e a segunda maior romaria franciscana fora do município de Assis na Itália, proporcionado assim, uma ótica de análise mais aprofundada sobre as experiências sociais e educacionais das travestis residentes nestes municípios.

Ao passo que cursei as disciplinas na Faculdade de Educação (FACED), e também no Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS), novos olhares sobre a pesquisa se delineavam, assim como os percursos metodológicos agregavam novos métodos e técnicas de pesquisa, e após a qualificação do projeto de pesquisa foram realizadas mudanças nesses itinerários e “viagens” de pesquisa, que resultaram neste estudo que conta com 6 (seis) capítulos, incluindo esta introdução. Assim o segundo capítulo, apresenta os itinerários

⁴ Em 13 de maio de 1917. Lúcia de Jesus, 10 anos, Francisco Marto, 9 anos e Jacinta Marto, 7 anos, após a Missa na igreja de Aljustrel, lugarejo de Fátima-Portugal, foram pastorear o rebanho de ovelhas nas terras do pai de Lúcia, na Cova da Iria. Enquanto pastoreavam, surgiu, como que um clarão de relâmpago, num céu luminoso e sereno, sobre uma carrasqueira de quase um metro e meio de altura apareceu-lhes a Virgem Maria. Segundo as descrições da Irmã Lúcia, era *“uma Senhora vestida toda de branco, mais brilhante que o sol, espargindo luz mais clara e intensa que um copo de cristal cheio de água cristalina, atravessado pelos raios do sol mais ardente”*. A Senhora marcou com eles encontro naquele mesmo lugar, um lugar espaçoso e descampado denominado. Cova da Iria, para o dia 13 de todo mês. Lúcia, a maiorzinha, recomendou aos priminhos para não contarem nada em casa. Mas Jacinta não soube guardar o segredo e, no dia 13 de junho, os três pastorinhos não estavam mais sozinhos no encontro. No dia 13 de julho, Lúcia hesitou em ir ao encontro porque os pais a haviam maltratado, mas depois se deixou convencer por Jacinta e foi precisamente durante a terceira aparição que Nossa Senhora prometeu um milagre para que o povo acreditasse na história das três crianças. As aparições aconteceram até mês de outubro de 1917, sendo que naquela ocasião uma chuva persistente e forte transformara a Cova da Iria num lamaçal e encharcava a multidão de 50 a 70 mil peregrinos, vindos de todos os cantos de Portugal. Assim que chegaram os videntes, Lúcia pediu que fechassem os guarda-chuvas para rezarem o Terço. E, pouco depois, houve o reflexo de luz e Nossa Senhora apareceu sobre a carrasqueira. A virgem afirmou aos três pastorinhos: *“Quero dizer-te que façam aqui uma capela em minha honra, que sou a Senhora do Rosário, que continuem sempre a rezar o Terço todos os dias. A guerra vai acabar e os militares voltarão em breve para suas casas.”* Após esses episódios, o município de Fátima tornou-se um dos maiores centros de peregrinação religiosa do mundo. No ano de 2015, o Santuário de Fátima registrou o maior número de peregrinações organizadas ao Santuário de Fátima, desde que há registros, num total de 4 390 grupos, com 587 128 peregrinos. De acordo com o Serviço de Peregrinos deste Santuário registaram-se 1 591 peregrinações portuguesas, com 461 300 peregrinos e 2 799 peregrinações estrangeiras, provenientes de 90 países, com um total de 125 829 peregrinos. (AQUINO, 2013; ARAUTOS, 2016; FATIMA, 2016). Para maiores informações ver a Página Oficial do Santuário de Fátima em: < <http://www.fatima.pt/pt>>.

metodológicos percorrido para o desenvolvimento da pesquisa, bem como discussões teóricas em torno dos métodos utilizados – História Oral e Educação e História Comparada. Também são apresentadas, com maiores detalhes, as travestis participantes da investigação, bem como os municípios de Juazeiro do Norte e Canindé em seus aspectos históricos e contemporâneos, e as travestis participantes da investigação.

O terceiro capítulo intitulado: *Polifonias da sexualidade: (re/des)organizanso conceitos e movimentos numa perspectiva sócio-história*, apresenta uma discussão teórica sobre a sexualidade e seus diversos moldes ao longo da história ocidental, buscando assim elencar desde os sons mais primitivos até os sons mais contemporâneos que ecoam dos mais diversos espaços, desde os corredores e laboratórios universitários até as ruas e avenidas das cidades. Vale ressaltar que, neste capítulo, realiza-se um debate sobre a Teoria *Queer* no Brasil, que, nos últimos anos, vem sendo repensada por teóricas/os brasileiras/os, assim tratamos dos Estudos Transviados, que buscam produzir dizeres e saberes brasileiros sobre a sexualidade.

No quarto capítulo, também de cunho teórico, a preocupação recai sobre os espaços educacionais, em especial a escola, vista com as lentes da teoria crítica e pós-crítica do currículo, que entende o espaço escolar e o currículo como espaços de disputas políticas e sexuais. Neste capítulo, são apresentados alguns apontamentos sobre o cenário brasileiro em relação às questões curriculares e alguns tratados internacionais que buscam a promoção de uma educação sem discriminação por conta da sexualidade. A homofobia na escola e na sociedade também é alvo de debate, uma vez que a violência homofóbica no Brasil é responsável pela exclusão escolar e por outras violações físicas e simbólicas com as populações LGBT.

O quinto capítulo apresenta os resultados e discussões da investigação, acompanhado de um debate sobre os estudos e pesquisas com pessoas travestis no Brasil nas últimas três décadas. O capítulo está subdividido em três grandes blocos de discussão, atendendo assim a cada um dos eixos categoriais da pesquisa – Corpo e Identidade, Educação e Experiências do Cotidiano. Assim, é apresentado como as travestis dos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé modificaram seus corpos para construir uma identidade feminina, suas trajetórias escolares, ora marcada por momentos de grande conforto e acolhimento, ora atravessada por momentos de violência. Em relação às Experiências do Cotidiano, são tratadas três temáticas específicas: Família, Religião e Mercado de Trabalho, apresentando de modo mais pormenorizado os dilemas enfrentados pelas travestis participantes do estudo, que são

atravessados pela inclusão e a exclusão, fazendo com que elas tenham que (re)criar estratégias de assujeitamento e resistências para conviver com a sociedade heteronormativa.

O sexto e último capítulo é destinado às considerações finais da investigação, procurando mostrar as relações teóricas e empíricas resultantes do estudo, tendo como foco o grupo de travestis participantes da pesquisa.

2. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

A investigação apresentada possui uma abordagem qualitativa, pois, diante dos objetivos traçados, seria inviável pensar as experiências educacionais e sociais de travestis do município de Juazeiro do Norte e Canindé no Estado do Ceará, de modo quantificável, já que tais experiências ocorrem em diversas instâncias individuais e coletivas. Buscou-se, através da abordagem qualitativa, produzir e (re)conhecer as conexões possíveis e pertinentes que envolvem as populações e pessoas travestis, os contextos sociais mais amplos, nos quais as mesmas estão inseridas, bem como os contextos e relações no campo educacional, de modo a coadunar os aspectos empíricos e científicos que formaram os itinerários metodológicos dessa investigação.

A pesquisa qualitativa apresentou-se como mais adequada para o desenvolvimento dessa investigação, uma vez que possibilitou ao investigador a produção de vínculos indissociáveis entre o mundo objetivo e a subjetividade, tanto do próprio investigador como das participantes da investigação, além de oferecer maior liberdade, agilidade e possibilidade para estabelecer comparações entre as variáveis de investigação (NOVENA, 2008; FLICK, 2009, 2009a). Outro ponto de interesse e justificativa desta abordagem é o fato de pesquisarmos o fenômeno da sexualidade humana e suas múltiplas configurações. Desse modo, entendemos que esse fenômeno é (com)posto tanto em ordem individual como coletiva, entrelaçando questões históricas, sociais e políticas, estando então diante de um fenômeno de múltiplas faces e enlaces.

Sobre a investigação qualitativa Uwe Flick (2009, p. 20), defende que essa abordagem “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida.”. Nesse mesmo rumo, porém com corte na temática das sexualidades e da Teoria *Queer*, Joshua Gamson, escreve que:

A história da pesquisa social que lida com as sexualidades possui elementos que são familiares àqueles encontrados nas histórias dos estudos sobre as mulheres, dos estudos éticos, e assim por diante: é uma história que se entrelaça com a política dos movimentos sociais, que mantém cautela quanto às formas pelas quais a “ciência” tem sido empregada contra os marginalizados, e que se mostra particularmente confortável com as estratégias da pesquisa qualitativa – as quais, ao menos, parecem objetivar menos seus sujeitos, preocupar-se mais com a criação de significado cultural e político e com dar mais espaços às vozes e às experiências que foram suprimidas (GAMSON, 2006, p. 345).

Diante das considerações de António Nóvoa (2009) sobre a perspectiva comparada e sua potencialidade e movimento de construir e resgatar a história dos indivíduos, os quais não foram considerados atores ativos e formadores de uma construção histórica oficial, a abordagem qualitativa, juntamente com outros procedimentos metodológicos, entre eles a história oral, torna-se um caminho investigativo que possibilita esse resgate e construção a partir das histórias de vida das travestis participantes, colocando-as como pessoas produtoras de história, já que suas histórias individuais estão enlaçadas com processos históricos e sociais contemporâneos, inclusive nas questões da sexualidade e do gênero. Nesse sentido, e diante de uma contextualização de cunho mais histórico sobre a utilização de pesquisas qualitativas nos Estudos de Gênero e Feminismo, Uwe Flick aponta que:

A pesquisa feminista [os estudos de gênero] e a pesquisa qualitativa foram, muitas vezes, sinônimas em função dos métodos abrirem-se mais às vozes das mulheres e suas necessidades em geral. [...] A pesquisa qualitativa normalmente ignora as vozes femininas, converte-as em objeto que são estudados de modo valorativamente neutro, não sendo analisadas especificamente como mulheres. A pesquisa qualitativa permite que as vozes das mulheres [e LGBT] sejam ouvidas e que os objetivos sejam concretizados (FLICK, 2009, p. 78).

Como apontado por Joshua Gamson e Uwe Flickn, as investigações de abordagem qualitativas, juntamente com uma série de métodos de coletas e análise de dados, foram de suma importância para dar voz àqueles/as que estão em situação de desigualdade social, sendo um meio efetivo para apresentar as vivências e experiências das mulheres e LGBT na sociedade ocidental a partir da segunda metade do século XX.

Agrega-se à abordagem qualitativa, as dimensões analíticas dos dados obtidos no curso investigativo. Atenta-se que as dimensões analíticas estão correlacionadas à escolha metodológica, que, nesse estudo, foi à história oral, mas também está correlacionada à utilização de categorias que “[...] são levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir destes, embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas.” (FLICK, 2009, p. 291).

Antonio Carlos Gil (2009, p. 156) aponta que a dimensão analítica tem como objetivo “[...] organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.”, sendo que essa organização e sumarização dos dados empíricos, produzidos através das entrevistas, podem dar-se através do estabelecimento de categorias.

Neste estudo, foram utilizados três eixos categoriais de análise: (01) Corpo e Identidade, (02) Educação e (03) Experiências do Cotidiano, sendo estas categorias apresentadas no quinto capítulo, com os respectivos subtítulos: As múltiplas formas de construir-se travesti: as travestilidades em cena; As (des)continuidades na educação e Experiências do cotidiano: a família, a religião e o trabalho; apresentando assim as análises empíricas e teóricas da presente investigação, numa perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2014). Em relação à obtenção dos dados empíricos dessa investigação, foi utilizada como método a história oral, que, devido à importância desta para esta investigação, é apresentada mais detalhadamente na subseção seguinte.

2.1 A História Oral

A história oral foi introduzida no Brasil a partir da década de 70, momento em que pesquisadoras/es brasileiras/os regressavam de seus estudos nos centros universitários norte-americanos e europeus, principalmente a França, como foi o caso da Professora Aspásia Camargo que, juntamente com Celina Vargas, organizou o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil na Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), iniciando suas atividades no ano de 1973, sendo, no ano de 1975, criado no CPDOC o Programa de História Oral, que, até os dias atuais, vem colhendo depoimentos de brasileiros/as que atuaram no cenário social (FERREIRA, 1998, 2007; D´ARAÚJO, 1999; JUCÁ, 2011; CPDOC, 2017, 2017a).

Destarte, o ingresso da história oral no Brasil está relacionada a movimentos internacionais dentro do campo da história no mesmo período, que abre-se cada vez mais a novos modos de pensar o fazer histórico, como bem apontam Gisafran Jucá e Ariane Araújo:

O reconhecimento da História Oral ocorreu nos anos sessenta, associado aos movimentos reivindicatórios que teriam continuidade na década seguinte. As primeiras experiências ocorreram nos Estados Unidos, em 1948, com as entrevistas realizadas com lideranças políticas, a princípio, e posteriormente envolvendo outros agentes selecionados no meio social. A História Oral tinha como meta democratizar a história, dando espaço aos menos favorecidos, pois o povo deveria surgir como agentes das mudanças registradas. Nos Estados Unidos, a Escola de Chicago, dedicou-se aos denominados “excluídos da história”, como os ladrões e as prostitutas, numa demonstração de uma nova modalidade de explorar os temas em destaque (JUCÁ; ARAÚJO, 2015, p. 120-121).

Marieta Moraes Ferreira (1998) indica que o movimento da história oral não foi apenas universitário, mas também foi influenciado fortemente pelos movimentos sociais dos países nos quais a história oral ia ganhando espaço, porém, a autora aponta que o desenvolvimento da história oral deu-se de modo tardio, lento e descontínuo, inclusive no Brasil.

Aspásia Camargo (D´ARAÚJO, 1999) aponta que os historiadores internacionais do período dividiam-se de dois modos: de um lado, historiadores mais tradicionais; do outro, historiadores mais ligados à história social, enleados a Escola dos *Annales*, além do momento histórico que vivia o país em meio a ditadura militar (1964-1985). Nesta divisão, o fazer história encontrava-se num embate, enquanto historiadores tradicionais ancoravam-se numa história mais factual, os historiadores sociais não se interessavam pela história política, voltando-se para a história do social e suas múltiplas possibilidades de novos temas.

Nestes novos modos do fazer historiográfico, onde novos temas e novos atores sociais emergiam como agentes ativos e formadores da história, houve um interesse em capturar as experiências dos “excluídos da história” em níveis internacionais. O grande exemplo foi o patrocínio para pesquisas no México e no Brasil, tendo como metodologia a história oral financiadas pela Fundação Ford via CPDOC, no intuito “[...] de difundir o uso da metodologia de maneira a implementar programas de história oral em diferentes universidades e centros de pesquisa por todo o país, privilegiando a investigação de temas de interesse local.” (FERREIRA, 1998, p. 20; D´ARAÚJO, 1999; JUCÁ, 2001; 2011). Sobre esses fundos internacionais, para fomento a investigações com base na metodologia da história oral, escreve Gisafran Jucá:

A proposta da referida Fundação [Ford] destinava-se ao México e ao Brasil. O projeto oriundo da Ford teve como responsável pela História Oral no México Eugenia Meyer e, no Brasil, Aspásia Camargo, com o apoio de Celina Vargas no CPDOC. Desse modo, a criação do *Archivo de la Palabra*, no México, e do Programa de História Oral do CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas, concretizaram a proposta oriunda do *Oral History Program*, da Universidade de Columbia (JUCÁ, 2011, p. 53).

Mesmo diante de tanto fomento na década de 1970, a história oral enquanto metodologia de pesquisa, foi ganhando adeptos ao longo dos anos, consolidando-se mais enfaticamente nos centros universitários nos anos 90. Esse entremeio, entre entrada e adesão consistente da metodologia foi marcado por irregularidades e desconfiança e medo de fala, por parte de indivíduos participantes das pesquisas, uma vez que os resquícios da ditadura

militar ainda pairavam sobre a sociedade, diante de uma abertura política (FERREIRA, 1998), tal como indica José Carlos Sebe Bom Meihy (2006, p. 192): “A história oral brasileira, como a do resto da América Latina, esteve sujeita à circunstância da abertura política nacional. Esta marca, aliás, garante o caráter democrático que marca a história oral.”

Na década de 90, a história oral ganha maior fôlego, expandindo-se e adentrando mais veemente nos centros de pesquisa e universitários a partir do ano de 1994, ano de criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), sendo, no ano seguinte, realizado o I Encontro Regional de História Oral/Sudeste-Sul, além de ter importante participação na fundação da *International Oral History Association (IOHA)* no ano de 1996 (JUCÁ, 2001, 2011, 2013; PEREIRA NETO; MACHADO; MONTENEGRO, 2007; CASTRO GOMES, 2014; FERREIRA, 1998, 2007).

A partir desse momento, programas de pós-graduação em história inserem em seus currículos a história oral, vê-se também a formação de uma rede mais efetiva de contato entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros, bem como a utilização da metodologia de modo mais expressivo nas pesquisas de mestrado e doutorado, que tratam dos já mencionados “excluídos da história” (FERREIRA, 1998).

Com a ampliação dos seminários específicos em história oral, juntamente com os mais diversos eventos científicos que buscam tratar sobre o tema, em especial os encontros organizados pela ABHO em todo o país, pode-se perceber, contemporaneamente, o crescimento e adesão da metodologia não só por historiadores, mas também por outros/as pesquisadores/as de outros campos do conhecimento. Tal constatação pode ser visualizada no estudo intitulado: *História Oral no Brasil: uma análise da produção recente (1998/2008)*, produzido por André de Faria Pereira Neto, Bárbara Araújo Machado e Antonio Torres Montenegro (2007).

Apontam os autores ao estudar a produção acadêmica em história oral, tendo como fontes analíticas: (01) os artigos publicados na revista da Associação Brasileira de História Oral, e (02) os cadernos de resumos das comunicações apresentadas nos encontros nacionais da ABHO, que o perfil dos autores, no que tange à formação, além de ser composta por historiadores, também é composta por cientistas sociais, educadores, arquivistas, entre outras áreas do conhecimento. Frente a esse dado, “[...] é bom lembrar que a opção temática [da história oral] não constitui exclusividade dos profissionais da história.” (JUCÁ; ARAÚJO, 2015, p. 121-122), assim, a escolha da história oral como metodologia para esse estudo está correlacionado a esse movimento de alargamento da história oral por outras áreas do conhecimento, no caso desse estudo, a educação. Porém, é necessário que se pense nos

conceitos básicos da História Oral, para se desenvolver uma investigação com base nessa metodologia. Assim, apresentados os contextos históricos da entrada e desenvolvimento da História Oral no Brasil, busca-se apresentar e discutir os conceitos básicos que estão inseridos nesse método de investigação.

2.1.1 Conceitos básicos da História Oral

Para apresentar conceitos básicos, que fundamentam a metodologia da história oral, é necessário compreender que a expansão da história oral esteve diante de uma série de embates dentro do campo da história, sendo esta observada por diversos ângulos. Como apontam os escritos de Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (2006) sobre o *status* da história oral, esteve e está pautado em três vertentes, a saber: (01) técnica, (02) disciplina e (03) metodologia.

Segundo as autoras, aos defensores da história oral como técnica “[...] interessam as experiências com gravações, transcrições e conservação de entrevistas, e o aparato que as cerca: tipos de aparelhagem de som, formas de transcrição de fitas, modelos de organização e acervo, etc.” (ID, p. XII). Aos que dão um *status* de disciplina para a história oral partilham a ideia de que “[...] a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos [...]” (ID. p. XIII) deste modo, criou-se todo um rol de conhecimentos que possibilitam a história oral ser organizada como disciplina, porém como apontam as autoras, os defensores desse olhar têm dificuldades em postular conceitos, características e direções próprias que integrariam a história oral como uma disciplina. Os defensores da história oral como metodologia, por sua vez, não negam as ideias oriundas do olhar sobre a técnica e sobre a disciplina, mas a história oral,

[...] como todas as metodologias, apenas estabelecem e ordena procedimentos de trabalho - tais como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador [e demais especialistas] relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho -, funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral - o que, a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar*, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas (FERREIRA; AMADO, 2006, p. XVI).

A história oral, como metodologia de investigação, não tem pretensões de respostas às perguntas por ela realizadas e obtidas através das diversas técnicas possíveis para obtenção

dos depoimentos. Desse modo, a história oral não oferece um rol epistemológico - próprio das disciplinas - que proporcionaria ao investigador ferramentas analíticas inerentes da história oral, porém, o suporte teórico não se furta da perspectiva dos processos metodológicos da história oral.

Como diz Gisafran Jucá (2011, p. 31, 2001), a história oral constitui uma metodologia, que, por sua vez, “[...] necessita de um apoio teórico, a fim de que não seja classificada como uma simples técnica a ser empregada de acordo com as conveniências.”, pois, se empregada sem apoio teórico, às investigações que pretendem utilizar a história oral como método tornar-se-ão simples estudos descritivos de entrevistas, sem uma análise reflexiva das fontes produzidas no campo.

Diante das questões apresentadas, pode-se indagar: e de onde vem o apoio/suporte teórico para a metodologia da história oral?

Como a história oral não oferece um rol epistemológico que possibilita aos investigadores analisar os conteúdos obtidos em campo, a história oral realiza um movimento de abertura para outras disciplinas, sendo estas especialidades da própria história (em especial a história cultural) ou outros campos do conhecimento, como, por exemplo, a educação comparada, a antropologia, a psicologia, e a sociologia (principalmente a partir das reflexões de Maurice Halbwachs).

Sobre esse movimento de abertura da história oral, Gisafran Jucá e Ariane Araújo, apontam que esta não é apenas de cunho interdisciplinar, mas sim de ordem transdisciplinar, nas palavras dos pesquisadores:

A superação das barreiras impostas pela tradição acadêmica é demonstrada não apenas pela chamada **interdisciplinaridade**, ou seja, a busca de complemento da história nas demais Ciências Sociais, mas o conceito mais plausível, como fundamento explicativo, é o de **transdisciplinaridade** (cf. DOSSE, 2002, p. 403-414)⁵, que deixa clara a necessidade de ruptura com as antigas barreiras antepostas entre os campos a serem explorados pelas Ciências Humanas (JUCÁ; ARAÚJO, 2015, p.122).

Nesse processo transdisciplinar de abertura teórica, percebe-se uma concordância entre os teóricos/as (JUCÁ, 2001, 2011, 2013; JUCÁ; ARAÚJO, 2015; PRINS, 1992; FERREIRA, 1998; FERREIRA; AMADO, 2006; THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2006; ROUSSO, 2006; CRUIKSHANK, 2006) no que diz respeito às relações: história e memória; tendo como marco os escritos de Maurice Halbwachs, contidos na obra: *A memória coletiva*, bem como os

⁵ DOSSE, F. **O império do sentido**: a humanização das Ciências Humanas. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

trabalhos desenvolvidos no campo da História Cultural. Assim, diante desses dois grandes aportes, pode-se apontar conceitos básicos da história oral, nos quais muitos estudos vem apoiando-se nas últimas décadas no país.

Num primeiro momento, pode-se pensar que a História Cultural exclui a história política, visto que está atrelada aos modos tradicionais historiográficos. Como aponta Sandra Jatahy Pesavento (2005, p. 75), a História Cultural traz “[...] novos aportes ao político, colocando questões renovadoras e sugerindo novos objetos.”, nesse sentido, novas representações e capturas das experiências e sensibilidades individuais e sociais, e também política entram em cena, no fazer historiográfico, tendo como aporte as questões da subjetividade.

As sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário de percepções e tradução da experiência humana no mundo. O conhecimento sensível opera como uma forma de apreensão do mundo que brota não do racional ou das elucubrações mentais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo. Às sensibilidades compete essa espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional [com as experiências], com a subjetividade (PESAVENTO, 2005, p. 56).

Esse movimento de apreensão das sensibilidades modifica os modos de pensar a história tradicional, pautada na apresentação das grandes narrativas e representações com base nos documentos oficiais, que deixavam de lado a tradição oral, justamente por conta dos aspectos subjetivos que os depoimentos orais sobre determinado fato poderiam apresentar (BURKE, 1992, 2005). Por isso, quando os trabalhos de história cultural utilizam-se das mais diversas metodologias, inclusive a história oral, para capturar as subjetividades, que estão imbuídas de memória, os/as pesquisadores/as, sejam historiadores/as ou outros especialistas (re)pensão “[...] não só as possibilidades de acesso ao passado, na reconfiguração de uma temporalidade, como colocam em evidência a *escrita* da história e a leitura dos textos.” (PESAVENTO, 2005, p. 59, grifo da autora) para além de fatos/eventos e atores ditos e tidos como oficiais no curso histórico, inserindo assim, os “excluídos da história”.

A memória, enquanto constituinte dos processos de subjetivação e identidade, fornece aos investigadores, que se utilizam da metodologia da história oral, um rol de dados que podem ser utilizados para analisar os processos sociais, assim, história e memória constitui outra inter-relação no que estamos pensando como conceitos básicos da história oral.

Joël Candau (2014) aponta que a memória e a identidade estão “indissolúvelmente ligadas”, Gisafran Jucá (2014) indica que as histórias de vida de um indivíduo estão correlacionados às memórias, tanto individuais quanto às coletivas/sociais, desse modo, a

memória dos indivíduos é constituinte tanto de sua subjetividade e identidade, como constituinte da história, já que “[...] nenhuma memória individual existe sem a relação social, da mesma forma que a memória coletiva nada significa sem a presença do individual.” (JUCÁ, 2014, p. 33).

Os estudos sobre a memória individual e coletiva tiveram como expoente inicial os estudos de Maurice Halbwachs (1877-1945), quando na obra: *A memória coletiva*, o autor apresenta conceitos de memória individual e memória coletiva, sendo esses conceitos até os dias atuais utilizados nos estudos sobre história e memória.

Segundo Maurice Halbwachs, o indivíduo seria capaz “[...] em alguns momentos, de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter as lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo.” (HALBWACHS, 1990, p. 36). Nesse sentido, o indivíduo faz um movimento entre suas memórias individuais e as memórias coletivas. Desse modo, a “[...] memória coletiva, por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram, algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal.” (IB.). Mesmo apresentando essa inter-relação, percebe-se nos estudos de Maurice Halbwachs que há diferenças entre as memórias, pois a memória coletiva “evolui segundo suas leis”, e nessa evolução também afasta-se, do que no período do autor era considerado como história.

Destate, é necessário apresentar tais conceitos de modo mais detalhado nas palavras do autor. A memória individual,

[...] não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem freqüentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as idéias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio. Não é menos verdade que não nos lembramos senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, isto é, que nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela é limitada muito estreitamente no espaço e no tempo (HALBWACHS, 1990, p. 36).

A memória coletiva por sua vez,

É uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente, aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição ela não ultrapassa os limites deste grupo (HALBWACHS, 1990, p. 56).

Já, a história se diferencia da memória, pois

A história, sem dúvida, é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens. Mas lidos em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são escolhidos, aproximados e classificados conforme as necessidades ou regras que; não se impunham aos círculos de homens que deles guardaram por muito tempo a lembrança viva. É porque geralmente a história começa somente no ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social. Enquanto uma lembrança subsiste, é inútil fixá-la por escrito, nem mesmo fixá-la, pura e simplesmente. Assim, a necessidade de escrever a história de um período, de uma sociedade, e mesmo de uma pessoa desperta somente quando eles já estão muito distantes no passado, para que se tivesse a oportunidade de encontrar por muito tempo ainda em tomo de si muitas testemunhas que dela conservem alguma lembrança (HALBWACHS, 1990, p. 55).

Os conceitos de história e memória não se entrelaçam em Maurice Halbwachs, pois a história estaria atrelada ao registro escrito. Enquanto a memória se decompõe no grupo, a história se estende no registro. Também observa-se que o conceito de memória coletiva apresenta limitações, pois está “não ultrapassa os limites deste grupo”. Em vista disso, não se estenderia historicamente, e a memória individual numa relação subjetivo-objetivo, pois, lembra-se apenas do que se viu, sentiu, pensou, etc... (processo subjetivo) mas tudo que se experimentou está posto pelo social, sendo a captura desses processos sociais isolada em cada indivíduo, assim, um mesmo evento é percebido diferente pelos indivíduos, porém, o indivíduo continua refém do coletivo, uma vez que vai nessa memória coletiva, buscar elementos socialmente compartilhados para assim elaborar as suas memórias individuais.

Resguardadas as conjunturas de tempo e espaço dos escritos de Maurice Halbwachs, vê-se que seus conceitos ainda se perpetuam nos estudos, porém “[...] considerando o avanço teórico e metodológico da história, as diferenças permanecem, mas a teia que as envolve se apresenta de uma forma mais reveladora do contínuo entrecruzamento entre ambas.” (JUCÁ, 2014, p. 33). Dito isto, e agregando o pensamento de Stuart Hall (2006), quando indica que na contemporaneidade o indivíduo comunga de diferentes identidades, juntamente com o posicionamento crítico de Joël Candau (2014, p. 11), quando interroga “[...] sobre a pertinência de noções e conceitos que utilizamos para designar formas coletivas de memória e identidade.”, pode-se afirmar que pontos do trabalho de Maurice Halbwachs não dão conta de uma análise sobre a memória na atualidade, em especial, as limitações no que tange à

formação grupal, bem como os novos olhares sobre a memória individual, que não necessariamente devem atrelar-se à memória coletiva para ser anunciada.

Joël Candau (2014) indica que a memória é uma reconstrução atualizada do passado, assim, o indivíduo, ao ter uma memória, não reconstrói fielmente o fato/evento experienciado, a recuperação integral de uma memória parece ser algo “insustentável”. O autor apresenta uma taxonomia antropológica da memória em três níveis: (01) a protomemória - que está relacionada às memórias da experiência incorporada pelo *habitus* cotidiano, sendo que, nessa memória, não invoca do sujeito questionamentos, ela está no campo do senso prático. (02) A memória - tal como conhecemos, correlacionada a recordações e/ou reconhecimento. Na memória, ocorre a “[...] evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos etc.)”, a memória pode ou não utilizar extensões dos fenômenos mais gerais, sendo que faz parte da memória o esquecimento; e (03) A metamemória constitui-se de uma memória reivindicada, pois, de um lado, ela se constitui como “[...] representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela [...]”, remetendo assim às formas de filiação do indivíduo com o passado, assim tem-se na metamemória um processo de âmbito individual de representação e afiliação. Assim quando:

Andamos de bicicleta sem cair ou saudamos uma pessoa que encontramos na rua adotando uma gestualidade incorporada, na qual não nos damos conta: devemos isso à protomemória. Em nossa vida cotidiana, mobilizamos regularmente múltiplas lembranças, recentes ou antigas [...]. Enfim, cada um de nós tem uma ideia de sua própria memória e é capaz de discorrer sobre ela para destacar suas particularidades, seu interesse, sua profundidade ou suas lacunas: aqui se trata então da metamemória (CANDAU, 2014, p. 23-24).

Joël Candau apresenta que a taxonomia da protomemória é válida apenas para as memórias individuais, informando que quando se passa para o nível grupal, a utilização desse termo torna-se inaplicável. Porém, quando se pensa no nível grupal, pode-se pensar na evocação de uma memória ou de uma metamemória. Tal evocação aparece no termo “memória coletiva”, sem embargo, essa expressão, segundo o autor, não designa uma faculdade (cognitiva), pois esta faculdade da memória encontra-se apenas no campo individual, para o autor, “[...] a expressão “memória coletiva” é uma representação, uma forma de metamemória, quer dizer, um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo.” (ID. p. 24),

vale ressaltar que essa metamemória da “memória coletiva” diferencia-se da memória individual, enquanto a coletiva parte do campo do compartilhamento descritivo de lembranças sociais, a segunda instaura-se no campo da faculdade cognitiva.

Joël Candau realiza uma crítica ao que ele denomina de Retóricas Holistas, ou seja, as proposições que, de algum modo, tendem a generalizar determinadas realidades, assim quando se pensa na expressão “memória coletiva”, de certa forma, faz-se uma generalização, que pode não corresponder a uma realidade coletiva, mas sim de alguns muitos ou poucos membros desse coletivo. A retórica holista para Joël Candau é,

[...] o emprego de termos, expressões, figuras que visam designar conjuntos supostamente estáveis, duráveis e homogêneos, conjuntos que são conceituados como *outra coisa* que a simples soma das partes e tidos como agregados de elementos considerados, por sua natureza e convenção, como isomorfos (ID, p. 29).

Joël Candau, ao conceituar a retórica holista, apresenta o problema das limitações e homogeneização da generalização, que podem ser visualizados quando se pensa na memória coletiva. Assim, se em Maurice Halbwachs a memória coletiva de um grupo se apresenta de modo contínuo entre todos os membros deste, em Joël Candau, com base na antropologia, a memória não torna-se tão contínua e abrangente a todos os membros do grupo. Por isso, “[...]” toda tentativa de descrever a memória, comum a todos os membros de um grupo, a partir de suas lembranças, em um dado momento de suas vidas, é reducionista, pois ela deixa na sombra aquilo que não é compartilhado.” (ID, p. 34).

Os processos de generalização e/ou holismos, como denomina o autor, em geral, deixam a sobra outros fatos/eventos culturais, ou instauram a falta de margem para se pensar se um determinado fato/evento chega a atingir a todos os membros do coletivo e/ou social⁶, já que impõe um *status* coletivo a determinada memória, que, na grande maioria das vezes, é compartilhada por uma maioria social, e, algumas vezes, regulada pelo Estado, por isso:

Mesmo que as lembranças se nutram de uma mesma fonte, a singularidade de cada cérebro humano faz com que eles não sigam necessariamente o mesmo caminho. Os atos de memória decididos coletivamente podem delimitar uma área de circulação de lembranças, sem que por isso seja determinada a via que cada um vai seguir. Algumas vias são objeto de uma

⁶ Sobre essa questão, Joël Candau (2014, p. 35) apresenta o seguinte exemplo: [...] desde um decreto de 3 de fevereiro de 1993, existe na França uma jornada nacional comemorativa das perseguições racistas e antisemitas cometidas durante o regime de Vichy, que a cada ano dá lugar a várias manifestações oficiais e coletivas [...]. Frente a esse contexto, pode-se apontar que, mesmo que muitos franceses tenham uma memória sobre o evento e participem das manifestações, deve-se ter o cuidado ao afirmar que esse fato histórico constitui uma memória coletiva generalizada a todos os franceses.

adesão majoritária, mas memórias dissidentes preferirão caminhos transversais ou seguirão outros mal traçados. Assim, o compartilhamento de memorial será fraco ou quase inexistente (ID, p. 35).

Diante da apresentação dos escritos de Joël Candau, instaura-se um movimento no que tange aos usos das terminologias memória individual e memória coletiva, bem como ressalvas no que tange às análises destas nas investigações que se utilizam das memórias. O autor, através de sua crítica, aos holismos e/ou generalizações alerta os/as investigadores/as no trato analítico, pois deve-se ter cuidado em não expandir determinadas memórias de participantes de um grupo, que, na grande maioria das vezes, constitui a maioria deste, como algo experienciado pelo todo. Porém, mesmo com as questões postas por Joël Candau, deve se ter a dialogicidade entre a produção de memórias e os fatos/eventos sociais, pois, a partir do momento em que se considera a memória individual, como uma fonte de investigação, instauram-se sobre essa fonte infinitas possibilidades analíticas e conectivas produtoras de leitura social.

Portanto, apresentados os *status* nos quais se pensa a História Oral nas últimas décadas, com ênfase no *status* de metodologia de investigação, juntamente com o aporte teórico que subsidia as análises dos dados obtidos através desta metodologia, foram apontados as contribuições da história cultural, uma vez que esta especialidade histórica possibilitou olhares para além de uma história tradicional. Por último, foram apresentadas as relações história e memória, já que esta relação é considerada entre os/as pesquisadores/as da área fundamental para o desenvolvimento de investigações que utilizam a História Oral. Nesse sentido, apresentaram-se os conceitos de memória individual e memória coletiva, e como estes conceitos foram pensados desde a publicação do livro: *A memória coletiva*, de Maurice Halbwachs (1877-1945), sendo que tais conceitos passaram por continuidades e rupturas, sendo reelaborados por outros pensadores, entre eles Joël Candau que desenvolve uma crítica às retóricas holistas.

2.1.2 A escolha da História Oral como metodologia de investigação

A História Oral, enquanto metodologia de pesquisa aliada à História Cultural, tanto em âmbito internacional, como em âmbito nacional, foi meio para dar voz aos chamados “excluídos da história”.

Entre estes excluídos estão as pessoas que, por conta de sua forma de vivenciar e experienciar a sexualidade fora dos padrões heteronormativos, foram excluídos das linhas da

história oficial brasileira, e quando são lembrados, de modo quase invisível nos livros de história, estão compilados sob metade de uma lauda dos livros escolares, quando se trata dos movimentos sociais.

Viados, Bichas, Sapatões, Travestis, Transexuais e outros dissidentes/transgressores das heteronormatividades no Brasil sempre estiveram excluídos, não só da história, mas também dos processos de reconhecimento humano. Pois tendo o Brasil,

[...] suas bases de formação ligadas ao patriarcado e o machismo, que introduziram ao longo da história o preconceito e a discriminação a sujeitos e populações que não estão num padrão, numa normatização social, corporal, comportamental que é enquadrada nos moldes burgueses e brancos, higiênicos, assépticos que fogem de todos os fluidos sujos, fedorentos, que exalam um odor dos esgotos a céu aberto, o odor do sexo com bosta, o odor dos fluidos dos não-humanos, daqueles cujo o direito de ser, ou pelo menos a possibilidade de vir a ser é negada, pois seus corpos, músculos, tecidos, células, átomos não são e não estão na ordem do mundo “correto” e “normal” (GOMES FILHO, et al. 2016, p. 2).

É pertinente que se busque em uma investigação científica dar voz a essas pessoas que estão em constante vulnerabilidade, inclusive no que diz respeito à manutenção de suas vidas, afinal, vivemos no país que mais mata LGBT no mundo.

Desse modo, a escolha pela história oral fez-se pertinente, pois diante dos objetivos propostos, buscou-se através das histórias de vida das travestis participantes dessa investigação, realizar um movimento de análise educacional e social. Como foi dito por Jucá (2014), as memórias individuais e as memórias coletivas estão interconectadas, por isso a potência de realização de uma análise social e educacional por essa via, mas sempre relembando as continuidades e rupturas das memórias na contemporaneidade.

Outro ponto relevância, para a escolha da história oral, foi sua possibilidade de abertura transdisciplinar, possibilitando assim congregando diversos campos do conhecimento no que tange às análises dos dados obtidos através das entrevistas, sendo manuseados conceitos oriundos da: filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, da educação e da educação e história comparada.

2.2 Educação e História Comparada

A perspectiva comparada se encontra presente nos mais diversos campos das ciências humanas e sociais, inclusive no campo da Educação e da História e impõe uma série de desafios e reflexões na formulação de estudos e investigações científicas que se propõem

dialogar com as formulações teórico-metodológicas próprias da perspectiva comparada, em consonância com formulações teórico-metodológicas desses outros campos do conhecimento.

Como já elencado por diversos autores (CAVALCANTE, 2008; NÓVOA; 1998, 2009; SCHRIEWER, 2009; FERREIRA, 2008, 2009), a comparação nesses campos ora se aproxima e se entrelaça numa dinâmica inter e transdisciplinar, ora se distancia e se isola, em seus campos disciplinares, sendo nesse (in)constante movimento que o campo da comparação se mostra relevante nas investigações em educação e história comparada.

Segundo João Barroso (2009), a comparação no campo da educação nunca foi tão utilizada, em diferentes contextos e para diferentes finalidades. Dois são os motivos para esse crescimento da educação comparada enquanto disciplina e campo de investigação: (1) o aumento da regulação transnacional, dirigida para o desenvolvimento de bases de avaliação educacional em âmbito internacional, criando e fomentando sistemas, indicadores e padrões globais de qualidade educacional; e, (2) os debates e reflexões críticas na academia que buscam postular a exigência de “cientificidade”, através de uma complexidade tanto das teorias como dos métodos, afastando-se de um “pragmatismo utilitarista” político comparado. O autor ainda complementa que a Educação Comparada é permeada por diversos paradoxos: se por um lado, a comparação visa produzir conhecimentos generalizados que englobem o fenômeno educacional de modo sistêmico e pragmático, de outro, permitem visualizar os fenômenos educativos inseridos e inscritos dentro de processos históricos específicos.

Para António Nóvoa, a Educação Comparada se consagrou através dos estudos internacionais dos sistemas educativos, como já mencionado por João Barroso. Porém, António Nóvoa (2009, p. 24-25), com base nos estudos de Anthony Giddnes e Jüger Schriewer, afirma que a educação comparada “[...] necessita romper com seu espaço de referência, o Estado nacional, alargando sua investigação na direção do *infinitamente grande*, relativo ao processo de globalização, e do *infinitamente pequeno* dos fenômenos locais.”. Isso significa que o campo da educação e história comparada possui diversas dimensões analíticas, assim o investigador pode ousar na mescla dessas dimensões, traçando itinerários comparativos locais, regionais, nacionais e internacionais, realizando assim conexões entre essas dimensões.

A Educação Comparada, enquanto campo de saber-poder, como bem aponta Foucault, organiza-se em centros e periferias, construindo “[...] práticas discursivas que consagram sentidos e definem limites.” (NÓVOA, 2009, p. 24). Assim, o destacado papel da Europa enquanto produtora de conhecimento e exportadora de modelos educacionais, grandes intelectuais e teorias para o “resto” do ocidente, acabou produzindo “[...] um pensamento

dominante e marcadamente eurocêntrico, que silencia a respeito da história dos outros.” (CAVALCANTE, 2008, p.248).

É sobre a história dos outros, daqueles outros que não puderam e não tiveram suas histórias contadas, que a educação e história comparada possibilitam aos investigadores contar tais histórias, além de que, “[...] o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro serve de modelo ou de referência, que legitima ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza.” (NÓVOA, 2009, p. 24; 1998).

Buscando compreender como a educação comparada se constituiu ao longo do tempo, António Nóvoa toma como base a noção de campo científico, elaborada por Pierre Bourdieu para desenvolver seu pensamento, com base em:

- 1) situar o campo científico no interior do campo de poder, com o qual ele estabelece sempre uma relação; 2) analisar a estrutura interna do campo, isto é, a estrutura das relações entre as posições que os diferentes grupos ou indivíduos ocupam nela; 3) analisar o *habitus* dos que ocupam essas posições (NÓVOA, 2009, p. 27-28).

Utilizando a noção de campo, António Nóvoa posiciona seu olhar sobre a Educação Comparada não como uma disciplina, mas como um campo de conhecimento que envolve disputas entre seus agentes formadores. Baseado em Jürgen Schriewer, busca delinear uma distinção entre a reflexão reformadora internacional e a ciência da educação comparada.

A comparação no campo da educação foi fortemente influenciada pelo desenvolvimento das ciências sociais. Desse modo, tanto a pedagogia como a educação comparada foram constituídas através de diversos conflitos e tensões entre a sociologia e a psicologia, dois campos do conhecimento que, no início do século XX, eram compostos por uma série de tradições, culturas, políticas e, principalmente, projetos científicos muito diversificados. Nesse sentido, o fazer de uma história da História da Educação Comparada de modo linear e numa visão progressista e evolucionista é inviável, pois múltiplas são as divergências que permeiam a formação/construção de uma disciplina (NÓVOA, 2009).

Jürgen Schriewer (2009) nos mostra como se deu a influência das ciências sociais na Educação Comparada. Antes de adentrar no campo da educação, Jürgen Schriewer apresenta a constituição da comparação no âmbito das ciências sociais que foi influenciada historicamente a partir de: (1) dos estudos em anatomia compara (ciências da vida) representado pelos trabalhos de George de Curvier no século XVIII; (2) quando, no final do século XIX, foram definidos os princípios da metodologia compara nas ciências sociais, alicerçadas nos trabalhos

de Émile Durkheim; e, (3) nos fins do século XX, com a abertura dos questionamentos das hipóteses fundamentais do método comparado.

Com a abertura para os questionamentos sobre o método comparado nas últimas décadas do século XX, vale ressaltar que há um esforço para clarificar e diferenciar “práticas reformadoras de aperfeiçoamento de ensino” e “práticas científicas de produção de conhecimento sobre os problemas educativos” (NÓVOA, 2009, p.28). De modo geral,

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural, etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos (FERREIRA, 2008, p. 215).

A comparação em educação leva em consideração diversos contextos como o social e o cultural, para ampliar o olhar sobre as realidades que permeiam o objeto de estudo, desse modo, “[...] o que importa é que o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas.” (FERREIRA, 2008, p. 215).

Em análise dos estudos de António Nóvoa (1998) sobre os paradigmas da educação comparada, Maria Juraci Maia Cavalcante (2008, p. 257) mostra que o autor “[...] faz o reconhecimento de diferentes tendências e construções culturais e ideológicas [...]” no campo da educação comparada, onde as diversas configurações discursivas surgiram para explicar as investigações em educação comparada.

São configurações discursivas da educação comparada segundo António Nóvoa (1998, 2009, p. 39-50; CAVALCANTE, 2008): (1) Configuração A: perspectivas historicistas; (2) Configuração B: perspectivas positivas; (3) Configuração C: perspectivas de modernização; (4) Configuração D: perspectivas da resolução de problemas; (5) Configuração E: perspectivas críticas; (6) Configuração F: perspectivas do sistema mundial e (7) Configuração G: perspectivas sócio-históricas.

Diante das configurações discursivas apresentadas por António Nóvoa (1998; 2009, p. 49), compreendemos que a configuração G: perspectivas sócio-históricas foi a que nos guiou para o desenvolvimento desta investigação; tal compreensão surge do modelo apresentado por essa configuração, pois a perspectiva sócio-histórica “[...] procura reformular o projeto de comparação por meio da passagem da análise dos ‘fatos’ à análise do ‘sentido histórico dos fatos’”. Através desse olhar sócio-histórico, o fato histórico não é mais visto como algo

isolado, concreto e imutável, é necessário nesse momento “[...] compreender a natureza subjetiva e o sentido que lhe é atribuído pelos diferentes autores (individuais e coletivos)” (IB.).

A experiências educacionais e sociais das travestis participantes desta investigação, buscaram ser observadas e analisadas também por essa configuração “[...] epistemológica do conhecimento, que define as perspectivas de pesquisa centrada não apenas sobre a *materialidade* dos fatos educativos, mas também sobre as comunidades discursivas que os descrevem, interpretam e localizam em dado espaço-tempo” (IB.). Sendo que, através dela, diversas são as conexões que podem ser realizadas entre essas variáveis de investigação, visto que, nessa configuração, há um abandono a referências e contextos definidos por questões geográficas, políticas ou sociais. Na configuração sócio-histórica busca-se,

[...] apreender toda a complexidade dos fenômenos de globalização e de localização: o inquérito comparativo interroga o *infinitamente grande e o infinitamente pequeno*, não como dois processos distintos, mas como dois momentos de um mesmo processo histórico. As questões da identidade estão no centro das preocupações destes autores [PEREYRA; SCHRIWER; POPKEWITZ; RINGER], assim como as temáticas da construção do currículo, da formação das disciplinas escolares, das novas regulações políticas e sociais, das relações com o poder, ou a consolidação das formas ‘legítimas’ de conhecimento escolar (NOVOA, 2009, p. 50).

Para apreensão dessa complexidade, e tendo em vistas a compreensão dos conteúdos da educação, e não apenas seus resultados práticos, os métodos qualitativos foram incorporados nesta investigação, retirando assim a exclusividade dos métodos quantitativos e estatísticos para compreender o fenômeno da educação, numa perspectiva métrica e generalista.

Os autores da configuração sócio-histórica foram influenciados pelas correntes da história das ciências, da sociologia do conhecimento e das teorias da comunicação. Nesse sentido, esses autores buscaram novos modos de racionalidade científica, buscando ir além da relação dos fatos observados, ou seja, compreender os sistemas de relações que apreendem esses fatos, realizando conexões entre fatos observáveis e sistemas (PEREYRA, 1993; SCHRIWER, 1992 apud NOVOA, 2009).

Jünger Schriewer (2009, p. 70) ressalta que a análise dos fenômenos sociais na investigação em perspectiva comparada “[...] deve combinar certas declarações da teoria social-científica com dados empíricos internacionais (interculturais, [inter-regionais], etc.) por meio das operações comparadas de estabelecimento de relações entre conexões.”. Desse modo, os estudos comparados necessitam ser mediados pela teoria (CAVALCANTE, 2008),

uma vez que os diferentes cenários educacionais e sociais proporcionam o estabelecimento de semelhanças e diferenças, além de estarem, de algum modo, relacionados como parte de uma história, de uma sociedade, de uma política de uma cultura que se desdobra sobre distintos aspectos, mas que estão interconectados por alguma variável, “manusear” de modo comparado às semelhanças e diferenças encontradas no campo de investigação e nos atores sociais (individuais e coletivos) exige do pesquisador um embasamento teórico tanto da perspectiva comparada, como também das teorias utilizadas para realização de uma leitura sócio-histórica.

A educação comparada, como foi visto, constitui-se de um campo disciplinar, permeado por diversas configurações e olhares sobre a perspectiva comparada. A educação comparada possui um caráter duplo e relacional, sendo uma disciplina teórico-metodológica que proporciona ao investigador manuseá-la de diversas formas, utilizando diversos itinerários metodológicos, tanto de abordagem quantitativa como qualitativa. Os aspectos metodológicos que envolvem as abordagens qualitativas possibilitam ao pesquisador utilizar diversos métodos para obtenção de dados empíricos, como até mesmo abordar outras metodologias para análise comparativa. Desse modo, a utilização da história oral como opção metodológica para essa investigação, agrega-se à Educação e História Comparada, como meio para estabelecer processos comparativos.

2.3 Locais de Pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa deu-se nos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé no Estado do Ceará, Brasil. O município de Juazeiro do Norte, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), possui um total de 249.939 habitantes segundo o último censo, realizado em 2010, tendo como população estimada para o ano de 2016 – 268.248 habitantes.

O município situa-se na microrregião do Cariri, tendo como municípios limítrofes: Barbalha, Cariri, Crato e Missão Velha, estando distante 493,4 km da capital, Fortaleza (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017). Juazeiro do Norte constitui-se de um dos maiores Polos Universitários do interior do Ceará, tendo influência interestadual. Em números:

O polo universitário de Juazeiro do Norte já conta com 56 cursos de graduação e ganhou notoriedade em nível de Nordeste. A influência das 10

Instituições de ensino superior, sendo três universidades e sete faculdades, é estimada sobre uma população de 2,5 milhões de habitantes do Cariri e estados vizinhos. Com mais de 20 mil estudantes, Juazeiro se tornou um grande polo universitário no interior cearense e um dos mais importantes do Nordeste (JUAZEIRO, 2017, s/p).

Em relação à economia do município de Juazeiro do Norte, o Setor de Serviços compõe 58, 69% do Produto Interno Bruto (PIB) referente ao ano de 2013, deve-se também destacar o Setor da Indústria, que é responsável por 11,49% do PIB de Juazeiro do Norte, e que é reconhecida, principalmente, pela fabricação de calçados, sendo considerado o 3º maior polo industrial calçadista do país (NEPONUCENA, 2012).

O município de Canindé, por sua vez, segundo o último censo do IBGE (2017) possui 74.473 habitantes, sendo que a estimativa para o ano de 2016 é de 77.261 habitantes. Canindé está localizado na microrregião de mesmo nome, tendo como municípios limítrofes: Aratuba, Caridade, Choro, General Sampaio, Irauçuba, Itapiúna, Itatira, Madalena, Mulungu, Paramoti, Santa Quitéria, Sobral e Tejuçuoca (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017).

Nos referentes econômicos, o Setor de Administração e Serviços Públicos é responsável por 42,59% do PIB, seguido do Setor de Serviços que ocupa 41,03% do PIB municipal, sendo a diferença entre esses dois setores de apenas 1,56%. Logo, o Setor de Administração e Serviços Públicos juntamente com o Setor de Serviços é responsável por 83,62% da arrecadação municipal, desse modo, a economia local está voltada principalmente à ocupação de cargos públicos, e oferta de serviços aos romeiros que visitam a cidade regularmente.

Os municípios de Juazeiro do Norte e Canindé se constituem como cidades-santuários (ROSENDAHL, 1996), ou seja, centros de religiosidade popular, de importância local e nacional, bem como de importância internacional, sendo estes espaços considerados sagrados, para os romeiros e/ou peregrinos que periodicamente visitam e divulgam as suas experiências religiosas nessas cidades.

Conforme reporta Zeny Rosendahl, os municípios de Juazeiro do Norte e Canindé apresentam características que os colocam como cidades-santuários, ou seja:

[...] são centros de convergência de peregrinos que com suas práticas e crenças, materializam uma peculiar organização funcional e social do espaço. Este arranjo singular e repetitivo pode ser de natureza permanente ou apresentar uma periodicidade marcada por tempos de festividades, próprios de cada centro de peregrinação (ROSENDAHL, 1996, p. 46).

Ainda seguindo os escritos de Zeny Rosendahl, tomamos sua definição de romaria e/ou peregrinação, assim:

Romaria ou peregrinação, por um lado, é uma prática religiosa que consiste em uma visita no qual o visitante tem uma nítida intenção de devoção. Essa visita é feita a um lugar sagrado e vem acompanhada do comportamento religioso de pedir graças ou de agradecimento por uma graça obtida. O deslocamento dos peregrinos para o exercício de sua religião pode apresentar-se de duas maneiras: a primeira envolve um fluxo permanente, enquanto a outro, um fluxo periódico de peregrinos (ROSENDAHL, 1996, p. 47).

Os eventos religiosos que acontecem periodicamente em ambos os municípios têm sua gênese em acontecimentos milagrosos, que tiveram grande repercussão entre os nordestinos, desde os mais pobres, até os mais abastados. Sendo esses acontecimentos datados do século XVIII em Canindé, onde atribuíram fenômenos milagrosos à figura de São Francisco de Assis, e, no século XIX, em Juazeiro do Norte, onde aconteceu o milagre da hóstia que se transformou no sangue de Jesus Cristo, pelas mãos do Padre Cícero.

Após esses acontecimentos, iniciaram-se verdadeiras romarias nas localidades e, atualmente, os municípios recebem uma grande quantidade de romeiros e/ou peregrinos, bem como pesquisadores/as interessados em estudar os fenômenos religiosos.

Em números, a romaria e/ou peregrinação dedicada a São Francisco das Chagas, em Canindé, é a segunda maior do mundo, ficando atrás apenas da romaria e/ou peregrinação que acontece em Assis, na Itália, local de nascimento do Santo Católico. Em 2016, 200 mil pessoas participaram dos festejos no mês de outubro (AVELINO NETO, 2016; SANTUÁRIO DE CANINDÉ, 2017), sendo que a população de Canindé, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano de 2016, é de aproximadamente 77.261 habitantes.

Juazeiro do Norte também não escapa desse movimento de visitação e aumento da população sazonal. Na Romaria de Finados, em novembro de 2016, o município recebeu cerca de 600.000 romeiros e/ou peregrinos (COSTA, 2016), sendo a população estimada para o referido ano composta por 268.248 habitantes. Diante desses números, pode-se perceber como o fluxo romeiro movimenta estes municípios durante todo o ano, inclusive no que diz respeito à economia e ao comércio local, próprio da organização das cidades-santuários, como aponta Zeny Rosendahl (1996, p. 47) na “[...] organização espacial das cidades-santuário encontra-se, frequentemente, um comércio anexo ao lugar da atividade religiosa, aquele de

objetos da devoção do peregrino. Encontram-se, também, restaurantes, farmácias e comércios de artigos não religiosos.”.

2.4 Informantes e/ou participantes da pesquisa

Foram informantes desta investigação cinco travestis, sendo três informantes do município de Juazeiro do Norte, e duas do município de Canindé. A aproximação e convite das travestis que participaram desse estudo seguiram os seguintes critérios de inclusão: (01) ser pessoas que se reconhecem como travestis; (02) que residam e/ou estão constantemente nos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé no Estado do Ceará, (03) tem idade igual ou superior a 18 anos e (04) que aceitaram participar do estudo.

Diante dos critérios de inclusão, foi realizado o seguinte movimento de deslocamento do investigador entre os municípios, para aproximação com as informantes. Nos períodos de festividade religiosa popular do ano de 2016, ocorreu a entrada em campo, seguindo o seguinte calendário de festividades no município de Juazeiro do Norte: Romaria de Nossa Senhora das Candeias, que acontece anualmente no mês de Fevereiro; a Romaria de Nossa Senhora das Dores, que acontece entre os fins de Agosto até meados de Setembro, e a Romaria de Finados, que acontece entre os fins de Outubro e início de Novembro.

No município de Canindé, o primeiro contato com o campo, de modo a conhecer o município, deu-se no ano de 2015, quando, da primeira participação na Romaria de São Francisco das Chagas, que ocorre sempre no mês de Outubro, sendo o mesmo evento acompanhado no ano de 2016. Além destas visitas, optou-se por realizar uma experiência etnográfica para assim (re)conhecer a dinâmica do município de Canindé, além de aprofundar laços com as travestis informantes da localidade. Estabeleceu-se residência em um Hotel entre os meses de Novembro e Dezembro de 2016. Aponta-se que tal experiência etnográfica não se fez necessário em Juazeiro do Norte, pois, como já anunciado no item 1.1 do primeiro capítulo, desde a infância, há estreitos laços com a localidade investigada.

Estreitados os laços de afinidade com as travestis informantes desta investigação, ficou acordado que os nomes sociais das travestis não seriam apresentados no texto final, assim os nomes aqui elencados não correspondem nem aos nomes oficiais, nem sociais das informantes, nesse sentido apresenta-se um breve perfil das cinco informantes:

Nome	Idade	Cidade Residente	Escolaridade	Profissão
Laura	28 anos	Juazeiro do Norte	Ensino Médio Completo	Recepcionista e Profissional do Sexo
Marcela	37 anos	Juazeiro do Norte	Ensino Médio Completo	Empresaria
Íris	26 anos	Crato	Ensino Superior Completo	Professora
Adriana	26 anos	Canindé	Ensino Fundamental Incompleto	Doméstica e Profissional do Sexo
Valéria	19 anos	Canindé	Ensino Fundamental Incompleto	Doméstica e Profissional do Sexo

Tabela 01: Perfil das Entrevistadas.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

3. POLIFONIAS DA SEXUALIDADE: (RE/DES)ORGANIZANDO CONCEITOS E MOVIMENTOS NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Desde os primórdios da humanidade, até os dias atuais, o ser humano se preocupou com a sexualidade: pensando, falando e fazendo-a com as infinitas possibilidades corporais e culturais. Neste sentido, a sexualidade, como expressão humana, pode ser pensada de modo social e histórico, afinal, as diversas sociedades ocuparam-se em organizar suas mais diversas atividades, bem como suas divisões de poder e hierarquias, com base em marcadores oriundos da sexualidade, ou seja, o sexo, o gênero e as práticas e orientação sexual.

Se o homem primitivo deixou marcado nas pinturas rupestres sua sexualidade, que pode ser visualizada e imaginada pelos observadores. Obtemos, desde as sociedades greco-romanas escritos, que ecoam não apenas uma voz que fala sobre a sexualidade, mas ecoam diversas vozes e sons, que se expandem e multiplicam-se ao longo dos tempos, por isso falamos de uma polifonia de vozes que ousaram, e ousam falar e dizer sobre a sexualidade.

É na tentativa de organizar didaticamente essas diversas vozes e sons da sexualidade, que o presente capítulo é denominado: Polifonias da Sexualidade. Busca-se, de algum modo, organizar os conceitos e movimentos em torno da sexualidade ao longo da história e da organização das sociedades ocidentais. Deste modo, faz-se necessário apontar que esta organização se constitui de mais um fluxo de RE-organização e DES-organização, uma vez que a história que envolve a sexualidade humana pode levar o pesquisador a diversas formas de organização teórico-metodológica, assim nos guiamos através da perspectiva sócio-histórica, que leva a diversos caminhos, ruas e becos do tempo e do espaço.

3.1 Do homem primitivo às sociedades greco-romanas

Quando se propõe pensar e debater as questões que envolvem o corpo, o sexo e o gênero na contemporaneidade, faz-se necessário ter em mente que as coligações e disputas em torno dos diversos conceitos que atravessam essas categorias estão no palco do drama social, e que estão ligadas a contextos históricos de ruptura e continuidade no tempo-espaço.

As ciências também têm buscado apresentar e manipular conceitos em torno das categorias mencionadas, e aqui (re)pensadas, lembrando que, quando pensamos em conceitos, buscamos apresentar uma compreensão e/ou noção sobre determinada ideia, portadora de um significado. Vale apontar que as categorias de corpo, sexo e gênero podem ser estudadas separadamente, como em conjunto. Desse modo, entendemos que o corpo, o sexo e o gênero

são categorias que se inter-relacionam, por isso, optamos por um diálogo transdisciplinar, a fim de se conseguir manipular essas inter-relações, que serão aqui denominadas sexualidade.

O corpo, o sexo e o gênero estão presentes na humanidade desde o surgimento dos primeiros humanos e das primeiras formações sociais. A partir do momento em que a espécie humana começou a andar sobre o mundo, iniciaram-se as diversas relações entre os corpos, as formas de fazer sexo, as formas de procriação, as formas de se organizar socialmente a partir do gênero (masculino-feminino), como também entre as formas de mudar e transitar entre os sexos, assim “[...] ninguém jamais teve o monopólio da verdade sobre nossos corpos. Nem há uma só definição abrangente do que se constitua o comportamento sexual dos seres humanos [...]” (TAYLOR, 1997, p. 16).

Desde o homem primitivo, as representações do corpo, do sexo e do gênero vêm sendo apresentadas como parte da vida individual e social. As pinturas rupestres dos sítios arqueológicos em todo o mundo e também no Brasil, em especial nos sítios localizados na Serra da Capivara⁷, no Sul do Estado do Piauí, apresentam cenas da vida cotidiana desses homens e mulheres em três grandes cenas: os ritos religiosos, as caçadas e as práticas sexuais (GOMES FILHO; MORAES, 2017).

Nessas cenas, é possível visualizar que o sexo está dissolvido nas práticas sociais cotidianas e não apenas relacionadas às práticas sexuais, visível nas pinturas dos coitos e dos partos, por exemplo. As caçadas aparentemente apresentam apenas figuras que remetem aos homens ou ao masculino, enquanto nos rituais religiosos não se percebe uma distinção clara entre os homens e as mulheres das tribos. Porém, quando se observam as pinturas rupestres que retratam as práticas sexuais nas mais diversas posições, tais distinções ficam bem evidentes, os homens são representados com grandes pênis, e as mulheres com suas vaginas externas ao corpo em forma de semicírculo, de modo geral, “[...] um casal une suas mãos num

⁷ O Parque Nacional Serra da Capivara surgiu a partir do Decreto Nº 83.548 de 5 de junho de 1979, com área de 100.000 hectares. A proteção ao Parque foi ampliada pelo Decreto de nº 99.143 de 12 de março de 1990, com a criação de Áreas de Preservação Permanentes adjacentes com total de 35 000 hectares. Localizado no semiárido nordestino, fronteira entre duas formações geológicas, com serras, vales e planície, o parque abriga fauna e flora específicas da Caatinga. Pelo seu valor histórico e cultural, o Parque Nacional da Serra da Capivara foi declarado pela Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1991, Patrimônio Cultural da Humanidade. A Portaria Ministério do Meio Ambiente nº 76, de 11 de março de 2005, criou um Mosaico de Unidades de Conservação abrangendo os Parques Nacionais Serra da Capivara e Serra das Confusões e o Corredor Ecológico conectando os dois parques. A área total do Corredor Ecológico é de 414 mil hectares, abrangendo os municípios de São Raimundo Nonato, Canto do Buriti, Tamboril do Piauí, Brejo do Piauí, São Braz, Anísio de Abreu, Jurema, Caracol e Guaribas. No Parque encontra-se a maior concentração de sítios arqueológicos atualmente conhecida nas Américas, com mais de mil sítios cadastrados. Nos abrigos, além das manifestações gráficas, encontram-se vários vestígios da presença do homem pré-histórico, com datações mais antigas conhecidas no continente americano. A região abriga 173 sítios arqueológicos abertos à visitação. (ICMBIO, 2016).

gesto delicado de dança, outro protege, carinhosamente, uma criança. Cenas de cópula exibem a posse violenta da fêmea ou o simples ato de amor milenar.” (MARTIN, 1984, p.27).

Timothy Taylor (1997, p. 11) nos lembra de que na “[...] arte pré-histórica, grande parte da qual tem conteúdo sexual explícito, obviamente revela coisas sobre as quais as pessoas pensavam, mas pode não refletir por completo o que realmente faziam [...]”. Diante desta afirmativa, pensamos nos diversos agrupamentos humanos que viviam no Sul do Estado do Piauí, em períodos diferentes, que ultrapassam a fronteira dos 12.000 anos que tinham diferentes modos de retratar suas atividades cotidianas, percepção que advém dos estudos específicos sobre as datações das pinturas rupestres ali encontradas.

Diversas são as pinturas que nos remetem à figura do homem: cenas de masturbação, beijos, danças, que parecem ter o intuito de conquista e erotismo, exibição dos órgãos sexuais masculinos, inclusive nas cenas de guerra, demonstrando assim uma possível superioridade em relação aos inimigos.

Nas figuras das mulheres, são comuns as cenas de parto muito diversificado e que demonstram um movimento realista, posto que, em algumas dessas cenas, as mulheres estão sozinhas, noutras há um grupo, que parece realizar uma assistência no momento do nascimento da criança, há também cenas de amamentação. As representações das vaginas aparecem externamente em formato de semicírculo, diferenciando das imagens masculinas, longos pênis e sempre eretos, há também figuras que remetem a práticas homossexuais. Dessa maneira, as pinturas femininas são retratadas nas diversas passagens da vida social desses povos, como afirma Michel Justamand (2012, p. 123): “[...] as ‘mulheres’, ou o sexo feminino [...] estavam presentes partilhando e tomando parte em todas as discussões artísticas, socioculturais, econômicas e políticas dos grupos humanos desde a aurora dos tempos e em todos os recantos do globo.”.

A sexualidade, a priori, parece ser algo natural e inato ao ser humano, existindo independentemente de como a sociedade está organizada em suas regras e normas que dizem quais são os modos de vivenciar e experimentar o corpo, o sexo e o gênero, ou seja, a sexualidade. As relações familiares, as brincadeiras na escola, as mudanças corporais no período da adolescência, a masturbação, o início da vida sexual, a gravidez, entre outros contextos que envolvem a sexualidade humana na atualidade é por vezes apresentada através de discursos prontos, que não problematizam os contextos históricos, sociais e políticos, de tais mudanças, inculcando assim uma ideia de naturalização da sexualidade “desde que o mundo é mundo”.

Nas sociedades primitivas, onde a vida cotidiana estava voltada para a subsistência do grupo, existiam processos e ritos de organização social, que alocavam os membros do grupo em determinadas atividades. Como pode ser observado nas pinturas rupestres, na grande maioria das vezes, solicitava-se o sexo biológico para definir essa alocação, além de se exigir do membro do grupo, uma determinada maturidade para viver as experiências sexuais. Por isso, “[...] as meninas, nas sociedades primitivas, tornavam-se mulheres na primeira menstruação. A própria natureza humana dava conta de mostrar para elas que a sua maturidade chegara. Para os homens, eram necessários os cerimoniais, os ritos e mitos.” (JUSTAMAND, 2012, p. 123). Tal proposição implica pensar a sexualidade humana não como um aparato natural, mas sim como uma construção com base no tripé histórico-social-político, que está correlacionada diretamente à organização e ao acesso do social, seja nas sociedades mais primitivas, clássicas ou contemporâneas.

Destarte, pensar a sexualidade como uma construção histórica, social e política, não significa negar os aspectos biológicos e o funcionamento biológico do corpo humano, porém, implica pensar em como esses aspectos e funcionamento biocorporal foram pensados a partir da cultura, e como este se instaurou socialmente, via pensamento moderno, como base da sexualidade humana.

Essa sucinta descrição, sobre as sexualidades nas sociedades primitivas, serve de aparato para nos lembrar de que a sexualidade não se reduz apenas aos atos e às práticas sexuais, pois, as sociedades sejam elas primitivas, clássicas ou contemporâneas têm na sexualidade dos indivíduos e grupos um modo de organização social, sejam elas voltadas às divisões do trabalho, a entrada em determinados ritos, o acesso a espaços e territórios, etc.

Outro ponto de destaque desta descrição consiste em refletir e problematizar a questão do corpo, do sexo e do gênero, e suas inter-relações antes do marco da “[...] civilização grega [e romana], fundação sobre a qual se assenta a civilização ocidental [...]” (NAPHY, 2006, p. 57), conhecida pelos seus modos de organização social e político, e por suas formas de pensar e praticar a sexualidade.

Peter N. Stearns (2010), em seu estudo sobre as relações de gênero no campo da história mundial, nos aponta que o Oriente Médio e a região do Mediterrâneo (oeste da Ásia, norte da África e sul da Europa) fornecem boas fontes e documentação preservada para o estudo das relações de gêneros das chamadas civilizações clássicas, proporcionando assim conhecer os olhares convergentes e divergentes sobre como as mulheres são vistas nessas relações, uma vez que tal região passou por uma série de acontecimentos históricos (conquistas e invasões), o que proporcionou contatos e trocas culturais entre diversos povos.

O fato de pensar as mulheres e suas relações sociais, nas civilizações clássicas, está correlacionado com a base tradicional de tais civilizações, ou seja, o patriarcado enquanto estrutura social, nas palavras do autor:

Por volta do quarto milênio a.e.c., também, a maior parte das sociedades agrícolas tinha desenvolvido formas de desigualdades entre homens e mulheres, num sistema geralmente chamado de patriarcal – com o domínio de maridos e pais. As civilizações de uma forma geral, aprofundaram o patriarcado e, ao mesmo tempo, definiram seus detalhes de formas distintas que combinavam com as crenças e instituições mais amplas de cada civilização em particular. Nesse sentido, pondo um selo próprio no patriarcado, cada civilização uniu as questões de gênero com os aspectos de sua estrutura cultural e institucional (STEARNS, 2010, p. 27).

Aparenta o autor que o patriarcado afetou principalmente as mulheres, mas também acometeu os homens e as definições de masculinidade. O papel de dominação deveria ser assumido pelos homens independente da individualidade. Mas as estruturas de masculinidade e feminilidade dependiam de cada sociedade, assim “[...] algumas sociedades autorizavam outras categorias para os homens, tolerando-lhes comportamentos ou vestimentas mais próprios de mulheres, ou mesmo a orientação homossexual.” (STEARNS, 2010, p. 34), como é o caso da sociedade greco-romana, onde os “[...] homens da alta classe grega eram bissexuais, escolhendo garotos para protegidos e amantes. Isso não excluía o casamento [...]” (ID. p. 49).

Considerando que uma estrutura de organização social com base no patriarcado tenha atravessado diversas civilizações, é necessário que se pense que tal estrutura não se constitui como universal, ou seja, há variações de cultura para cultura, o que impõe modos de organização social diferente para os corpos, os sexos e os gêneros, ao longo da história. Dito isto, e ciente da abrangência que seria debater as relações de gênero nessas civilizações (egípcia, mesopotâmica, sumeriana, indiana, chinesa, etc.), volta-se os olhares para a civilização greco-romana, apresentando assim algumas notas sobre como a sexualidade era organizada nessa cultura, procurando tecer comparações quando pertinentes, com a sociedade ocidental moderna. É preciso enfatizar que:

A expressão *sexualidade* é empregada somente a partir do século XIX, portanto, sem valor epistemológico para as sociedades anteriores; contudo, a sua aplicação é apropriada por considerar como os valores culturais interferem na maneira como as pessoas se relacionam com o próprio corpo, com os desejos e sentimentos. A análise da sexualidade integra a historicidade do corpo, do que pode ser definido por erógeno, das prescrições estabelecidas à prática sexual e de suas emoções, evidenciando

variados sentidos de acordo com os valores socialmente constituídos em grupos, tempos e espaços históricos estabelecidos (FEITOSA, 2008, p. 128).

Nesse mesmo sentido, David Halperin (2000) lembra que o estudo da antiguidade clássica está envolvido com um retorno no tempo, por meio dos registros deixados por estas sociedades, de modo que é um grande desafio compreender como as condutas e práticas sociais desses povos se davam, uma vez que se tomam como base de análise as noções modernas sobre a vida e seu cotidiano, inclusive no que se refere à sexualidade.

No texto: *A Política*, do filósofo grego Aristóteles pode-se observar como acontecia a organização da vida social, pública e privada, sendo que “[...] a relação de superioridade existe constantemente da espécie macho para a espécie fêmea.” (ARISTÓTELES, 199-?, p. 31), apontando assim que os homens na sociedade grega estavam hierarquicamente em um nível mais elevado.

A noção de homem, nesta contextualização, não se relaciona apenas a questões de cunho biológico, mas a uma série de outros marcadores sociais. Assim, um cidadão da *polis* grega era o homem nascido naquele território, considerados livre e ativamente participante nos assuntos públicos, por isso, mulheres, escravos e estrangeiros não eram considerados como tais, o que não é indicativo de uma não participação social. Como aponta Lourdes Conde Feitosa (2008), na sociedade greco-romana muitas mulheres das classes mais altas foram responsáveis pelos negócios da família, tal como as corporações de ofício e gerenciando as propriedades particulares da família, e até mesmo a participação feminina em questões políticas locais, as mulheres de classe mais baixa desenvolviam atividades como taberneiras, tecelãs, vendedoras, cozinheiras, perfumistas, etc. A autora mostra que as mulheres mesmo diante de uma sociedade de estrutura patriarcal não estavam confinadas aos espaços privados sob o domínio ferrenho dos homens.

Mesmo desenvolvendo as atividades mencionadas, as mulheres encontravam-se no mesmo patamar dos bárbaros e escravos, tal como aponta Aristóteles: “Entre os bárbaros a mulher e os escravos se confundem na mesma classe. Isso acontece pelo fato de não ter lhes dado à natureza do instinto de mando [...]” (ID, p. 14). Assim, o homem livre tinha por natureza o instinto de mando, sendo este igual a outros homens livre e superior aos demais indivíduos, uma vez que a “[...] autoridade e obediência não só são coisas necessárias, mas coisas úteis. Alguns seres, ao nascer, se vêm destinados a obedecer; outros, a mandar.” (ID, p. 18). Em resumo:

En la Atena clásica un grupo relativamente pequeño compuesto por ciudadanos masculinos adultos, tenía el monopolio virtual del poder social,

y constituía una elite claramente definida dentro de la vida política y social de la ciudad-estado. La característica predominante del ambiente social en la Atenas clásica era la gran división en estatus entre un grupo supraordinado compuesto por ciudadanos, e uno subordinado, compuesto por mujeres, niños, extranjeros y esclavos, quienes no tenían todos los derechos civiles (aunque no todos eran igualmente subordinados). Las relaciones sexuales no sólo respetaban esa división, sino que estaban estrictamente polarizadas de conformidad con ella (HALPERIN, 2000, p. 25).

Como dito por David Halperin, e visto nas ideias de Aristóteles, a sociedade greco-romana possuía uma hierarquia social muito bem definida, com regras sociais para os cidadãos, onde poderíamos afirmar que, até certo ponto, tais regras eram “bem rígidas”, no que diz respeito às práticas sexuais, como também dos demais integrantes da sociedade considerados “subordinados”. Toda essa conjuntura fez (e faz) com que a sociedade greco-romana seja conhecida e, muitas vezes, representada popularmente na atualidade como uma “sociedade liberal com as questões sexuais” e de “permitir livremente as relações homoeróticas”, tal proposição do sensu comum deve ser refletida com olhares mais cautelosos e analíticos, pois essa

[...] inadequação é a transposição simplista dos conceitos de homossexual e heterossexual [contemporânea] para a análise da experiência sexual no mundo antigo. Nesse universo, o fato de um “homem” fazer sexo com outro “homem” ou “mulher” não era suficiente para identificar a sua categoria sexual, como ainda é pressuposto nos dias atuais. Longe de fundar uma espécie - o “homossexual” - a relação sexual entre dois homens era considerada uma prática erótica compatível com o casamento com o sexo oposto, não excludente, pois da relação com as mulheres (FEITOSA, 2008, p. 132).

Tal inadequação também é compartilhada e tratada por João Jorge Raupp Gurgel (2013), Paulo César Possamai (2010), Michel Foucault (2014) e Jurandi Freire Costa (1992).

Jurandi Freire Costa, ao escrever sobre conjugalidade, ética sexual e parceria homoerótica, defende a utilização do termo homoerotismo para retratar as relações e práticas sexuais anteriores ao processo de patologização das relações entre pessoas do mesmo sexo, em especial pela psiquiatria - ressaltando que o termo homoerotismo instaura um outro modo de pensar o fenômeno, como diz o autor: “[...] homossexualismo [ou homossexualidade] é uma configuração histórica particular das práticas homoeróticas [...]” (COSTA, 1992, p.77).

João Jorge Raupp Gurgel⁸ (2013), em seu estudo sobre homofobia, embasa-se nos escritos de Jurandi Freire Costa, e aponta que a utilização do termo homoerotismo ou

⁸O estudo citado intitula-se: *A homofobia nas famílias de minha terra*, publicado no ano de 2013 pela Editora Premium, Fortaleza-CE.

homoerótico se apresenta como mais favorável para afastar-se de crenças e valores socialmente compartilhados na atualidade para o termo homossexual (também incluímos a heterossexualidade e a bissexualidade). Os termos, homoerótico e homoerotismo incluem, segundo o pesquisador noções de amor e companheirismo, que vão além das práticas sexuais em si. Dito isto, utilizaremos o termo homoerotismo ou homoerótico para nos referirmos às relações e práticas sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo no contexto das sociedades greco-romanas.

As relações homoeróticas dos homens adultos considerados cidadãos fossem elas com outros homens, ou com mulheres seguiam as hierarquias sociais, tendo em vista a díade: dominador-dominado, sendo que a penetração constituía a forma de materialização desse modelo, visualizada pelos demais membros da *polis* grega, por isso, a atividade sexual constituía-se,

[...] en un gesto asimétrico - la penetración del cuerpo de una persona por el cuerpo (y, específicamente, por el falo) de otra -; el sexo efectivamente dividía y distribuía a sus participantes en categorías distintas e incommensurables (“penetrador” vs. “penetrado”), categorías que eran completamente congruentes con las categorías sociales de supraordinado y subordinado. La penetración fue tematizada como una dominación: la relación entre el partenaire sexual penetrador y el penetrado era del mismo tipo de relación que se tenía entre una persona socialmente superior y otra inferior. Los roles sexuales penetrador y penetrado eran por ello necesariamente isomórficos con el estatus social del supraordinado y del subordinado; un adulto, ciudadano varón de Atenas, podía tener legítimas relaciones sexuales sólo con personas socialmente inferiores (no en edad sino en estatus social y político); los blancos apropiados de su deseo sexual incluían, específicamente, mujeres de cualquier edad, varones libres que habían traspasado la pubertad pero que aún no tenían edad para ser ciudadanos (los llamaré “muchachos”, para abreviar), tanto como extranjeros y esclavos de cualquier sexo (HALPERIN, 2000, p. 25-26).

Havia uma sincronia entre a vida política e a vida sexual dos cidadãos, desse modo, “[...] la sexualidad no era la clave de los secretos de la personalidad humana.” (HALPERIN, 2000, p. 27), algo que com a entrada da cultura judaico-cristã seria modificado pela introdução de novas técnicas, e a junção de modelos já conhecidos pelas sociedades greco-romanas.

As relações e práticas sexuais entre homens na Grécia para além dessa hierarquia, também envolviam relações de cunho sentimentais mais profundas, o que demonstra uma “[...] grande variedade de actividades homossexuais aceites que quase certamente se desenvolveram no período arcaico.” (NAPHY, 2006, p. 54).

Desse modo, a sociedade grega muitas vezes encarava o “[...] amor entre homens e os laços heroicos e corajosos que ele produzia como parte integrante da ideia da singularidade e independência gregas.” (NAPHY, 2006, p. 55). Sobre essa “variedade de actividades homossexuais”, Willian Naphy salienta que:

[...] o amor entre homens constituía um elemento muito importante de toda cultura grega. Tem havido a tendência de nos concentrarmos na pederastia ateniense, a qual se encontrava bastante institucionalizada, ou nos sistemas de camaradagem masculina entre os soldados espartanos. Embora importantes, essas não são as únicas formas que os Gregos construíram para o amor entre homens - e os Gregos colocavam sempre em primeiro plano a ligação emocional, nunca com exclusão dos aspectos sexuais. Como outras sociedades, os Gregos situavam as relações entre homens, baseadas no amor, afecto e amizade acima dos laços conjugais (muitas vezes combinados por outros), baseados no desejo de produzir descendência. Como diz Calicrátidas em *Erotes* (Amores), diálogo ao estilo Luciano: <<o casamento é um remédio inventado para assegurar a necessária perpetuidade do homem, mas apenas o amor dos homens é um dever nobre imposto a um espírito filosófico>>. (NAPHY, 2006, p. 55).

Enquanto David Halperin dá ênfase às relações hierárquicas que organizavam as relações entre “*supraordinado y subordinado*” no seio social e que se estendiam às práticas sexuais em Atenas, Willian Naphy apresenta uma visão mais ampla das “actividades homossexuais”, uma vez que em Atenas a pederastia “[...] relação entre um adolescente em regra passivo e um adulto mais velho e geralmente activo [...]” (NAPHY, 2006, p. 54) estava institucionalizada, outras conotações também eram dadas a essas atividades, entre elas como já mencionadas às relações sentimentais de amor, companheirismo e amizade entre homens, inclusive nas organizações militares, além de estar inserida no pensamento filosófico grego, sendo estas relações defendidas por muitos pensadores da época.

Se na atualidade a homossexualidade nos exércitos é considerada um tabu, no Batalhão Sagrado de Tebas o amor entre os soldados constitui-se de uma virtude no campo de batalha. O Batalhão Sagrado de Tebas segundo a lenda grega:

[...] era um exército de 150 pares de amantes homossexuais [e] tornaram-se célebres quando conseguiram derrotar os Espartanos, sendo vencidos apenas três décadas mais tarde por Felipe da Macedónia e o filho deste, Alexandre Magno, na batalha de Queroneia (338 a.C). Porque se negaram a render-se, apesar de vencidos, foram chacinados pelos Macedónios. (NAPHY, 2006, p. 56).

Há existência do batalhão foi relata por Plutarco:

Porque os homens da mesma tribo ou família pouco se prezam quando o perigo aperta; mas um grupo cimentado pela amizade baseada no amor nunca se desfaz e é invencível; pois os amantes, com vergonha de agir com desonra à vista dos amados, e os amados diante de seus amantes, se precipitam livremente para o perigo em defesa um do outro (PLUTARCO apud NAPHY, 2006, p. 57).

Willian Naphy (2006) discorre sobre a sociedade romana e mostra que as relações homoeróticas dos cidadãos estavam correlacionadas com a penetração - constituindo esta um ato simbólico de representação de conquistadores da sociedade romana, e como aponta Paulo César Possamai (2010, p. 87): “Para os romanos, em geral, o prazer traduzia-se no desejo de transferir o próprio sêmen para o corpo de outra pessoa, portanto, somente o ativo gozaria.”, desse modo, os prazeres seria algo destinado aquele sujeito que está, hierarquicamente, numa posição superior, apenas ele pode penetrar e sentir o prazer oriundo do gozo sexual.

As práticas homoeróticas Gregas influenciaram a sociedade Romana “[...] que não tinha qualquer tradição autóctone de pederastia [...] em circunstância alguma um homem romano devia ser penetrado [...] o importante para os romanos era ter o poder de sodomizar tudo e todos.”, como aponta Willian Naphy (2006, p. 59). O autor complementa que houve uma construção confusa nas relações homoeróticas na sociedade Romana, diante dessa incorporação cultural grega.

Michel Foucault também se ocupou de analisar as relações homoeróticas das sociedades Gregas e Romanas, numa perspectiva filosófica. Seus estudos possuem uma configuração no campo da história, mesmo não sendo Foucault um historiador de formação, nas palavras do autor: “[...] os estudos que se seguem, assim como outros que anteriormente empreendi, são estudos de “história” pelos campos que tratam e pelas referências que assumem, mas não são trabalhos de um “historiador”.” (FOUCAULT, 2014, p. 14).

Michel Foucault analisa o que ele denomina de as “artes da existência” e “técnicas de si”, ou seja, o modo como o sujeito do desejo vai aprender a manipular uma série de aprendizagens socialmente compartilhadas, que se estabelecem em formato de normas, que ora se revelam de modo, mais ou menos rigoroso em formato de lei (jurídica, médica, etc.) e ora se afrouxa frente às conotações sociais que essa arte e técnica se apresenta configurada nas relações sociais, frente a uma moral sexual, que só é destinada para os homens, logo, “[...] trata-se de uma moral de homens; uma moral pensada, escrita, ensinada por homens e endereçada a homens, evidentemente livres.” (FOUCAULT, 2014, p. 29), sendo que as mulheres, como já ressaltado, estavam “[...] a título de objetos ou no máximo como parceiras

às quais convém formar, educar e vigiar, quando se tem sob seu poder [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 29).

Pode-se pensar que, diante de todo esse contexto de “liberdade” sexual dos cidadãos gregos e romanos, não havia quem dirigisse críticas para as relações homoeróticas, e também cidadãos que abdicassem desta tal “liberdade” sexual, mantendo uma vida amorosa monogâmica, optando pela abstinência sexual, ou mesmo afrontando as normas estabelecidas para as relações homoeróticas, promovendo assim o casamento entre dois homens, seguindo os mesmos ritos realizados no casamento entre um homem e uma mulher.

Paulo César Possamai (2010), ao analisar as obras de Marco Valério Marcial, nascido entre 31 e 41 d.C e Juvenal, do qual pouco se sabe sobre sua biografia, aponta como esses dois moralistas romanos através dos seus epigramas condenavam algumas práticas homoeróticas, entre elas a passividade masculina, o casamento entre dois homens, a prática do cunilíngua e principalmente o que achavam o ápice da degradação sexual, o homoerotismo feminino e as mulheres que assumem um papel viril/masculino.

Com relação ao casamento entre dois homens na Roma Antiga, poucos eram os cidadãos que ousavam fazê-lo, tendo estes certo prestígio social, sendo estes alvos de grandes críticas por parte dos moralistas, tal como pode ser visto no epigrama de Marcial e na sátira de Juvenal que se destinava ao homem que assumia o papel feminino:

O barbudo Calístrato se casou ontem com o robusto Afro, segundo os ritos que se costumam seguir quando uma virgem se casa. Precediam-lhe tochas acesas, um véu vermelho lhe cobria o rosto e não lhe faltaram, ó Talásio, deus dos matrimônios, os teus cantos. Também se fixou um dote. Não te parece suficiente, Roma? Ou acaso espera que Calístrato dê à luz? (MARCIAL, *Epigramas*, XII, 42 apud POSSAMAI, 2010, p. 88).

É uma pena que essas pobres esposas não possam parir e segurar o marido com os filhos! Felizmente a natureza não concede à vontade direitos sobre o corpo (JUVENAL, *Sátiras*, II, 143-148 apud POSSAMAI, 2010, p. 88).

Se as críticas para os homens que assumiram um papel feminino já apresentavam teor de desprezo social, pior ainda era quando uma mulher buscava assumir os papéis de masculinidade e virilidade, socialmente compartilhados entre os romanos. Marcial faz um epigrama sobre essas mulheres:

A tríbade Filenis enraba os garotinhos e, mais libidinosa que o um marido no seu ardor lúbrico, num só dia ela fode onze moças. [...] Embora faça tudo com libidinagem, não chupa um caralho, ayo que ela julga ser pouco viril, mas devora com frenesi as bocetas das moças. Que os deuses conservem a tua inclinação, Filenis, tu que julgas coisa e homem chupar bocetas (MARCIAL, *Epigramas*, VII, 67 apud POSSAMAI, 2010, p. 91).

Como pode ser visualizado através do Epigrama de Marcial, acima citado, todo o conjunto de normas e os valores, e a moral sexual dos Romanos estava voltado para o homem cidadão, sendo estas “[...] uma elaboração da conduta masculina feita do ponto de vista dos homens e para dar forma à sua conduta.” (FOUCAULT, 2014, p. 30). Desse modo, uma mulher que toma para si o papel da masculinidade e virilidade torna-se uma “[...] ameaça à ordem estabelecida, na imagem de uma mulher que ousa tomar o lugar do homem, invertendo os papéis de dominador e do dominado que o gênero deveria indicar em uma sociedade patriarcal como a romana.” (FOUCAULT, 2014, p. 30).

As notas apresentadas sobre as relações e práticas sexuais gerais, e mais especificamente as relações homoeróticas masculinas e femininas da Grécia e Roma antiga, apresentaram como a moral sexual estava embasada sob a égide masculina, que tinha no corpo do homem livre a materialização desta moral, uma vez que este cidadão podia, caso quisesse manipular diversas possibilidades de práticas sexuais, conservando assim seu status de superioridade, mantido através da dominação e penetração. Além destas experiências, deve-se lembrar que outras experiências sexuais tais como a monogamia e a abstinência sexual já estavam presentes socialmente.

Todo esse panorama seria, de algum modo, modificado com a entrada do cristianismo na sociedade Romana, que mudaria as formas de ver e pensar as práticas e técnicas sexuais, em geral, e em especial nas relações homoeróticas que passariam a ser banidas e castigadas.

3.2 A expansão do cristianismo e a introdução de novas técnicas da moral sexual

As relações sexuais, homoeróticas ou não, inseridas nas sociedades Gregas e Romanas inserem-se numa complexidade analítica. Reduccionismos e pensamentos populares que envolvem ideias de “liberdade sexual plena”, de que “a relação sexual entre homens era permitida e liberada”, por exemplo, não abarcam de modo uno, os modos sociais das relações de gênero e das práticas sexuais que organizavam tais sociedades.

Através dos valores e pensamentos cristãos sobre a sexualidade, a sociedade greco-romana ganha uma nova roupagem no que diz respeito aos valores e normas sociais. Como diz Willian Naphy (2006, p. 53): “A chegada do cristianismo deu início a viragem no mundo mediterrânico do politeísmo para o monoteísmo e do <<sexo-por-prazer>> para (depois de um período muito longo) o <<sexo-para-procriação>>.”.

Michel Foucault (2006, 2014), em seus estudos, denomina que na formação histórica da sexualidade, de um lado estão às sociedades que desenvolveram uma Arte Erótica (*Ars Erotica*), tal como fez a greco-romana, e por outro as sociedades ocidentais modernas que desenvolveram uma (*Scientia Sexualis*) a partir dos séculos XVII e XVIII, que não se descontextualiza dos processos históricos e sociais antecedentes, ou seja, as construções sobre a sexualidade, em especial a partir da entrada do pensamento cristão nas sociedades greco-romanas permearam, de algum modo, essa construção de ciência em torno da sexualidade, em especial, quando se pensa nas relações homoeróticas.

Sobre a influência do cristianismo na sociedade romana escreve Willian Naphy, em relação aos primeiros indícios de punição das relações homoeróticas:

A violação masculina é punida (mas não a <<vítima>> passiva) [em relação à violação de homens livres que fossem violados sem consentimento], a passividade consentida também é punida (mas não o <<parceiro>> activo). Ao mesmo tempo que começava a sentir a influência do cristianismo (nos séculos II e III d. C.), a sociedade romana passava por algumas transformações importantes que iriam alterar as suas atitudes para com a sexualidade. Os imperadores e grande parte da classe dirigente eram cada vez mais não romanos e não urbanos (pelo menos não de grandes centros metropolitanos). A difusão de sistemas filosóficos pagãos (sobretudo o estoicismo) que realçavam a <<vida em família>> e a <<moderação>> (no que dizia respeito ao sexo e não só) criou uma sociedade menos inclinada a tolerar a <<confusão>> sexual. Além disso, a reacção do estado imperial pagão ao cristianismo e a outras religiões orientais significava que o governo começava a estar cada vez mais envolvido nas crenças e práticas dos seus cidadãos numa altura de grande consolidação do poder e do absolutismo do imperador. Finalmente, os imperadores eram cada vez mais antigos generais saídos de um sistema militar que nunca adoptara a opinião grega de que a homossexualidade [ou o homoerótismo] fosse uma vantagem no campo de batalha. Esta combinação de <<provincialização>>, estoicismo e absolutismo começou a afectar as regras do império relativas ao sexo (NAPHY, 2006, p. 69).

O processo de cristianização da sociedade romana inicialmente não foi impedimento para que as relações e práticas homoeróticas continuassem a acontecer. Neste período, as punições contra tais atos já começavam a tomar forma, e ser cada vez mais comum no corpo do Estado Romano. O casamento entre homens foi abolido no ano de 342 d.C, e no ano de 390 d.C foi registrado um castigo corporal por conta do homoerotismo, durante o reinado de Teodósio (379-395) (NAPHY, 2006). Como lembra Marcos Silva da Cruz (2010, p. 296), a cristianização da sociedade romana está correlacionada com a chamada “crise do século III”, ou seja, é nesse período que “[...] as estruturas clássicas são paulatinamente substituídas por

novas estruturas [...] que marcam o nascimento de uma nova etapa do devir histórico, isto é, a Antiguidade Tardia”.

O processo de entrada do pensamento cristão na sociedade romana foi pensado e investigado por Michel Foucault em diversos de seus textos, inclusive em sua história da sexualidade, sendo esse texto importante para as discussões sobre como o pensamento cristão proporcionou mudanças em relação à sexualidade, às práticas sexuais, e os modos e cuidado de si e dos outros, no campo social e individual.

Desse modo, as transformações religiosas advindas do cristianismo ocorreram de modo paulatino, mesmo com a chamada “crise do século III”, como discorre Marcos Silva da Cruz (2010).

Michel Foucault (2001, 2006, 2014, 2014a, 2014b) aponta que essa mudança e consolidação das ideias de uma moral cristã perpassaram todo um conjunto de questões que envolviam as formas de governo de si e dos outros, no uso dos prazeres e principalmente nas formas de poder, lembrando que muitas dessas questões morais, que erroneamente são atribuídas ao cristianismo, já eram conhecidas dos Gregos e Romanos antes mesmo do século III, como já percebido em Willian Naphy.

Em conferência proferida na Universidade de Tóquio, em 20 de Abril de 1978, Michel Foucault apresenta características da moral cristã, e aponta que, quando se busca caracterizar essa moral, faz-se em uma suposta oposição à moral pagã, à moral grega e romana. Como afirma o filósofo:

[...] em primeiro lugar, o cristianismo teria imposto às sociedades antigas a regra da monogamia; em segundo, o cristianismo teria atribuído como função, não somente privilegiada ou principal, mas como função exclusiva, como única função da sexualidade, a reprodução - somente fazer amor com a finalidade de ter filhos. Finalmente, em terceiro lugar - eu teria podido, aliás, começar por aí -, há uma desqualificação geral do prazer sexual. O prazer é um mal - mal que precisa ser evitado e ao qual, conseqüentemente, é preciso atribuir a menor importância possível. Atribuir ao prazer sexual apenas a menor parcela possível de importância, apenas utilizar-se desse prazer, de qualquer forma a despeito dele mesmo, para fazer filhos, e não fazer esses filhos, ou seja, apenas praticar as relações sexuais e encontrar nelas o prazer no casamento, casamento legítimo e monogâmico. Essas três características definiram o cristianismo (FOUCAULT, 2006, p. 63-64).

Michel Foucault aponta que tais características já eram conhecidas pela sociedade greco-romana, para tanto aponta os estudos de Paul Veyne e também os demonstra através de suas próprias investigações. Explica que as ideias de monogamia, fidelidade no casamento, por exemplo, atribuídas ao cristianismo já circulavam como ensinamento de algumas

correntes filosóficas, tal como o estoicismo, onde apreciavam comportamentos que se ligavam ao domínio de si, tal como fez “[...] Catão, o jovem, que, na idade em que decidiu se casar, não havia tido ainda relação com mulher alguma, e melhor ainda, Lenius, que ‘em toda a sua longa vida só se aproximou de uma mulher, a primeira e única com quem se casou’” (FOUCAULT, 2014a, p. 23-24).

O cristianismo não introduziu novas interdições sociosexuais, já que muitas dessas interdições já circulavam na sociedade greco-romana, sendo privilégio de poucos homens viverem fora de tais convenções, de tal modo o cristianismo introduziu novas técnicas de moral sexual, ou seja, “[...] um conjunto de novos mecanismos de poder para inculcar esses novos imperativos morais [...] que haviam deixado de ser novos no momento em que o cristianismo penetrou no Império Romano e se tornou, muito rapidamente a religião do Estado.” (FOUCAULT, 2006, p. 65). A esse mecanismo, onde indivíduos exerciam um poder sobre os demais, Michel Foucault chamou de pastorado, ou seja:

[...] a existência dentro da sociedade de uma categoria de indivíduos totalmente específicos e singulares, que não se definiam inteiramente por seu *status*, sua profissão nem por sua qualificação individual, intelectual ou moral, mas indivíduos que desempenhavam, na sociedade cristã, o papel de condutores, de pastores em relação aos outros indivíduos que são como suas ovelhas ou seu rebanho (FOUCAULT, 2006, p. 65).

Tal forma de poder e técnica de si não eram conhecidos nas sociedades greco-romanas, porém noutras sociedades do Mediterrâneo Oriental, como é o caso dos hebreus, a ideia da pastoral já era conhecida, afinal: “Deus é o pastor de seu povo. O povo de Jeová é um rebanho.” (FOUCAULT, 2006, p. 66).

Michel Foucault (2001, p. 224) demonstra que a “[...] pastoral como técnica do governo das almas [...]” vai se desenvolver de modo duradouro, permanecendo até os dias atuais, tendo seu nascedouro neste momento de cristianização romana. Desse modo, o poder pastoral inicial, aquele difundido nas sociedades do Mediterrâneo Oriental e que se instaurou nas sociedades greco-romanas através da cristianização, é caracterizado em oposição a um,

[...] poder político tradicional habitual, pelo fato de ele não se escrever sobre um território; ele reina sobre uma multiplicidade de indivíduos. Ele reina sobre as ovelhas, bois, animais. Reina sobre um rebanho, um rebanho em deslocamento. Reina sobre uma multiplicidade em deslocamento é o que caracteriza o pastor. Esse será o poder pastoral típico. [...] o poder pastoral não tem por função principal fazer mal aos inimigos; sua principal função é fazer o bem em relação aqueles de que se cuida. Fazer o bem no sentido mais material do termo significa alimentá-lo, garantir sua subsistência, oferecer-lhe um pasto, conduzi-los às fontes, permitir-lhe beber, encontrar boas pradarias. Consequentemente, o poder pastoral é um poder que garante

ao mesmo tempo a subsistência do indivíduo e a subsistência do grupo, diferentemente do poder tradicional, que se manifesta essencialmente pelo triunfo sobre os dominados. Não é um poder triunfante, mas um poder benfazejo (FOUCAULT, 2006, p. 66).

Observa-se que a figura do pastor, que conduz seu rebanho e cuida dele com todo esmero, apresenta uma nova configuração nas relações sociais. O cuidado é tanto de ordem coletiva, e também de ordem individual. É dever do pastor cuidar do rebanho e de cada ovelha, conhecê-la, para que possa fazer sua condução correta. Se no poder tradicional das sociedades greco-romanas o indivíduo sacrifica-se pelo seu superior (rei, imperador e/ou magistrado), no poder pastoral esse sacrifício inverte-se: é pastor que se sacrifica na pastoral.

Desse modo, estamos descrevendo um poder de ordem individualista, uma vez que “[...] enquanto o rei ou o magistrado tem essencialmente como função salvar a totalidade do Estado, o território, a cidade, os cidadãos em sua totalidade, o bom condutor, o bom pastor é capaz de cuidar dos indivíduos em particular, dos indivíduos um a um.” (FOUCAULT, 2006, p. 67). Dito isto, pode-se perceber que o sujeito, que está numa multidão de outros sujeitos, passa por um processo de individualização. O cuidado um a um vai produzir novos modos de interação social entre o pastor, o rebanho (o coletivo) e a ovelha (antes sujeito, e agora indivíduo).

Como diz Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em sua análise sobre o poder pastoral:

[...] o poder pastoral e suas técnicas e práticas na base da emergência dos processos de individuação que no Ocidente farão emergir o indivíduo como a principal figura de sujeito. Fazer a história do poder pastoral, para Foucault, se inscrevia em sua busca por fazer a história das formas de sujeição e subjetivação que conduziram à emergência das figuras de sujeitos dominantes na modernidade ocidental, dentre elas a figura do indivíduo. Práticas como a da confissão e do exame de consciência, se bem que apoiadas em práticas já existentes nas sociedades da antiguidade [...] farão do cristianismo e do monasticismo pontos de mutação e de afirmação de práticas fundamentais para entendermos a emergência do indivíduo como principal figura de sujeito no Ocidente (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 73).

Esse processo de individualização, através do poder pastoral inserido na sociedade greco-romana, foi muito significativo para a construção do indivíduo ocidental tal como conhecemos hoje, já que o domínio da Igreja Católica Apostólica Romana, apoiados na pastoral, implicava ao indivíduo: (01) obrigação de busca e obtenção da salvação; (02) a autorização do outro (o pastor) para obtenção da salvação e (03) a obediência ao pastor.

Michel Foucault ressalta que esse modelo de poder, onde um indivíduo delinea, através de sua vontade própria, leis e regras, para aqueles sob sua guarda, e estes o obedecem de forma virtuosa, é próprio da pastoral e desconhecido na antiguidade greco-romana, mesmo havendo figuras como as dos juízes e das leis. O modelo pastoral foi expandindo-se ao longo do tempo nas sociedades ocidentais, permanecendo em novas configurações na atualidade.

Essa individualização do sujeito por parte do poder pastoral invadiu todas as instâncias de sua vida, inclusive os seus mais profundos pensamentos, já que, ao pastor, deve-se obediência, assim, deve-se contar-lhe tudo que se passa em sua vida, e em sua vida sexual, nos mínimos detalhes, inclusive os desejos mais profundos, devem ser contados ao pastor, para que esse possa conhecer sua ovelha e sua vida, para assim poder dar o conselho correto. Em resumo, o pastor:

[...] dedicará especial atenção aos atos, aos comportamentos, e incitará cada membro do rebanho a observar aquilo que faz, a voltar um olhar sobre si, a examinar a si mesmo, as suas práticas, os seus pensamentos, os seus desejos, levando cada componente do rebanho a se ver e se assumir como responsável pelo descaminho ou pela chegada a bom termo de todo o rebanho. É nesse contexto que o pastor vem a se tornar um diretor de consciências, alguém que deve estar pronto a ouvir a confissão, por mais íntima e pecaminosa que seja, de cada um de seus dirigidos, a quem deve aconselhar e dirigir no sentido de seguir as boas práticas que os levem à salvação, e não à danação (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 73).

Todo esse conhecimento da sexualidade, do indivíduo por seu pastor, torna esse último um mestre do saber, pois; “Ele ensina a verdade, ele ensina a escritura moral, ele ensina os mandamentos da Igreja.”, logo, para esse ensino, é necessária uma “[...] série de técnicas e de procedimentos que concerniam à verdade e à produção da verdade.” (FOUCAULT, 2006, p. 69) dos indivíduos cujo pastor sabe tudo que estes fazem, tanto em conjunto, como individualmente, inclusive interiormente, sendo esse conhecimento interior, exigido para o pastorado cristão.

Conhecer o interior do indivíduo dá-se através dos “[...] meios de análise, de reflexão, de detecção do que se passa [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 70) pelo pastor, no indivíduo que conta através da confissão, tudo que se ocorre em sua vida exterior e interior.

A produção de uma individualidade já havia começado a ser pensada e vivida nas sociedades greco-romanas, esse processo vai ser denominado por Michel Foucault (2014b) de “cultura de si”, ou seja, quando o cristianismo se insere através do poder pastoral e acrescenta novas técnicas e procedimentos para o cuidado do sujeito, tornando-o individualizado e sobre os cuidados de um pastor, o cristianismo já percebe uma “cultura de si” que “[...] se encontra

dominada pelo princípio segundo o qual é preciso ‘ter cuidado consigo’[...]” (FOUCAULT, 2014b, p. 56).

Diante das ideias de um “cuidado de si” já instaurados, mesmo que de modo difuso, juntamente com um modelo de vida religiosa cristão, o cristianismo “[...] encontrou um meio de instaurar um tipo de poder que controlava os indivíduos através de sua sexualidade, concebida como alguma coisa da qual era preciso desconfiar, alguma coisa que sempre introduziu no indivíduo possibilidades de tentação e queda.” (FOUCAULT, 2006, p. 70-71). Portanto, o cristianismo não insere interdições sexuais, mas vai utilizando-se dos ideais moralistas que já se encontravam nas sociedades greco-romanas, para consolidar-se enquanto sistema religioso, e também, sistema de cuidado e observação do indivíduo, pelo poder pastoral.

Escreve Michel Foucault sobre o “cuidado de si” em relação aos atos sexuais:

[...] o que se marca nos textos dos primeiros séculos - mais do que novas interdições sobre os atos - é a instância sobre a atenção que convém ter para consigo mesmo; é a modalidade, a amplitude, a permanência, a exatidão da vigilância que é solicitada; é a inquietação com todos os distúrbios do corpo e da alma que é preciso evitar por meio de um regime austero; é a importância de se respeitar a si mesmo, não simplesmente em seu próprio *status*, mas em seu próprio ser racional, suportando a privação dos prazeres ou limitando o seu uso ao casamento e à procriação (FOUCAULT, 2014b, p. 53).

A desconfiança sobre o corpo, a privação e limitação dos prazeres, aliado ao ato de confessar tudo que ocorre externamente e internamente ao pastor, juntamente com a modelação de um corpo que deveria ser usado de modo correto e com determinados fins, entre eles a procriação, proporcionou todo um processo de mudanças no campo das subjetividades.

Foi portanto, uma moral moderada entre o ascetismo e a sociedade civil que o cristianismo estabeleceu e fez funcionar através de todo esse aparelho do pastorado, mas cujas peças essenciais baseavam-se em um conhecimento, simultaneamente exterior e interior, um conhecimento meticuloso e detalhado dos indivíduos por eles mesmos e pelos outros. Em outras palavras, é pela constituição de uma subjetividade, de uma consciência de si perpetuamente alertada sobre suas próprias fraquezas, suas próprias tentações, sua própria carne, é pela constituição dessa subjetividade que o cristianismo conseguiu fazer funcionar essa moral [...] (FOUCAULT, 2006, p. 71).

O poder pastoral, introduzido nos primeiros séculos da era cristã, tomou formas diversificadas nos séculos posteriores, como pode ser visualizado nos escritos do Curso do

Collège de France (1974-1975) ministrado por Michel Foucault e publicado com o título: *Os anormais* (2001), sendo mais especificamente na aula de 19 de Fevereiro de 1975, período em que o filósofo apresenta o desenvolvimento da pastoral, posterior ao século V, e como ela tomou novos contornos diante do pastor e do indivíduo, que já conheciam as técnicas de (01) interiorização, de (02) tomada de consciência e a técnica do (03) despertar de si para si mesmo, no que diz respeito ao seu corpo, suas fraquezas, seus pecados, sua sexualidade, enfim a sua carne (FOUCAULT, 2006). Concomitantemente a essas técnicas, junta-se a prática do pastor, materializado agora na figura do Bispo e do Padre, que são responsáveis por conhecer cada indivíduo, sendo que, para isso acontecer, o indivíduo deve revelar-se através da confissão, pois, só assim, o pastor pode guiá-lo a salvação, não se podendo esconder nada, isto é, deve-se confessar tudo.

A figura do Padre confessor traz consigo todas as técnicas já mencionadas para a idade média, e que seriam, de acordo com Michel Foucault, nos séculos XVIII e XIX, “pano de fundo” para o surgimento de técnicas no campo da medicina psiquiátrica, a sexologia e o Direito, que viriam a tornar patológica a homossexualidade, considerada anormal.

Michel Foucault levanta a hipótese de que a sexualidade na Idade Média não seria silenciada. De modo geral, em Michel Foucault não temos a ideia de uma sexualidade silenciada, escondida, trancada. Ao contrário, os anúncios da sexualidade sempre estiveram presentes nas sociedades ocidentais, mesmo que, em alguns momentos históricos, em especial o século XVII, no período de formação da sociedade capitalista, tenha ocorrido uma censura, uma “regra de silenciar” a sexualidade, ainda assim, postulou-se na sociedade meios de dizer o que é a sexualidade individual, o que se passa no interior de cada indivíduo.

De acordo com o filósofo, na Idade Média, o pastorado toma novas formas, pois o Padre é responsável por escutar a confissão sacramental. Lembra Michel Foucault que a penitência na tradição cristã primitiva não estava ligada ao ato de revelação, sendo, nesse momento, a penitência “[...] um estatuto que as pessoas adotavam de forma deliberada e voluntária num momento dado da sua existência [...]” (FOUCAULT, 2001, p. 216), sendo o Bispo o responsável em cerimônia pública de outorgar o “título” de penitente, por isso, aquele considerado como penitente poderia ou não deixar de sê-lo, sempre seguido de um ritual de revelação pública.

Nesse momento do cristianismo primitivo, a ideia de uma confissão geral de todos os pecados ainda não permeava o sistema da igreja, a remissão dos pecados nesse momento estava mais ligada ao indivíduo penitente, mas, a partir do século IV, instaurou-se o que Michel Foucault chamou de penitência tarifada, ou seja:

Quando um fiel havia cometido um pecado, ele podia, ou antes, devia (e nesse momento, como estão vendo, começa-se a passar da livre possibilidade, da livre decisão, à obrigação) ver um padre, contar-lhe o erro cometido e, a esse erro, que devia ser sempre um erro grave, o padre respondia propondo ou impondo uma penitência – que se chamava uma satisfação. A cada pecado devia corresponder uma “satisfação” (FOUCAULT, 2001, p. 217).

Neste momento, é possível observar que o pastorado cristão muda de modelação, e coloca o indivíduo (a ovelha) em primeiro plano, ou seja, se num momento de gênese do pastorado cristão era dever o pastor ir atrás dos indivíduos, agora já começa a se instaurar uma obrigatoriedade, mesmo que esporádica, do indivíduo (da ovelha) a buscar o pastor e contar-lhes o que se passa de mais grave, e esse pastor, materializado na figura do Padre, é dado o poder de atribuir a penitência, a satisfação, que o indivíduo pecador deve cumprir para remissão de seu pecado.

Michel Foucault aponta que com a penitência tarifada “[...] o enunciado do erro começa a ter um papel necessário.” (FOUCAULT, 2001, p. 218), já que para cada pecado há uma penitência, é necessário que aquele que confessa diga os por menores do que aconteceu, ou do que está acontecendo (semelhante noção será vista nos séculos XVIII e XIX com a medicina psiquiátrica, a sexologia e o Direito) só assim o Padre poderá distinguir entre as faltas que são graves e aquelas que não são, e assim ser justo em sua decisão penitencial. Ademais, para o autor, o próprio ato de anunciação já se constitui como uma penitência, uma pena ao pecador, nas palavras do filósofo:

[...] a humilhação constituiria o próprio âmago, a parte essencial da pena. Assim, vemos difundir-se, por volta do século IX, X, XI, a confissão entre os leigos. Afinal de contas, quando se comete um pecado, não havendo um padre ao alcance, pode-se simplesmente enunciar seu pecado a alguém (ou a várias pessoas) junto de quem o pecador se encontra, que de certo modo está a seu alcance, e envergonhar-se contando a essa pessoa seus pecados. Com isso, a confissão ocorrerá, a expiação terá funcionado e a remissão dos pecados será concedida por Deus (FOUCAULT, 2001, p. 219).

Como diz Michel Foucault, e como fica visível, a pastoral cristã vai tomando novos contornos. Destarte, em sua gênese, o pastor toma de conta de suas ovelhas, posteriormente a ovelha vem até o pastor, já com uma obrigação, e sua confissão resulta numa penitência, que mais parece uma jurisdição, e agora se apresenta de forma simbólica, pois a vergonha e a humilhação, proporcionada pela confissão dos pecados, seja ao padre ou a pessoas que cercam

o pecador é meio para redimir-se da culpa, sendo que, nesse momentos, os leigos adentram nessa sistemática da enunciação, ampliando para mais indivíduos as ideias de vergonha e humilhação pública por conta dos pecados, bem como as ideias de julgamento daqueles pecadores que anunciam seus pecados a comunidade.

Na segunda metade da Idade Média, a partir do século XII, a confissão obrigatória torna-se regular. O fiel leigo deve se confessar pelo menos uma vez no ano, sob uma perspectiva de continuidade, ou seja, os pecados que devem ser ditos são aqueles posteriores a última confissão. Neste momento, também apresenta-se a totalização dos enunciados no momento da confissão, chegando à exaustividade.

Não bastará dizer o pecado no movimento em que foi cometido, e por achá-lo particularmente grave. Vai ser preciso enunciar todos os pecados, não apenas os graves, mas também os que são menos graves. Porque será papel do padre distinguir o que é venial do que é mortal; cabe ao padre manipular essas sutilíssima distinção que os teólogos fazem entre pecado venial e pecado mortal, que, como vocês sabem podem transformar um no outro, conforme as circunstâncias, conforme o tempo da regularidade, de continuidade, de exaustividade (FOUCAULT, 2001, p. 220-221).

Nesse momento, os fiéis “adotam” um padre para realizar suas confissões. O padre não mais será aquele que esporadicamente verá o fiel, mas entrará em contato direto com este indivíduo, e saberá tudo sobre ele, tendo em suas mãos o poder de questionar, perguntar, relembrar o seu fiel tudo que fez. Ou seja, através do que Michel Foucault denomina: técnica de exame da consciência, o padre pode realizar um exame (como farão os médicos) do seu fiel, e assim, a partir do século XII-XIII, o padre não mais recorrerá às penitências tarifadas, mais vai ter o poder de dizer qual é a penitência para o seu fiel pecador.

Nesse novo movimento, há a centralidade na figura do padre, só ele é capaz de ouvir os pecados, e, como representante de Deus, pode perdoá-los, por isso a penitência torna-se um sacramento, sendo o padre responsável pela absolvição dos pecados. Para Michel Foucault, toda essa economia sacramental da penitência permanece até os dias atuais, como demonstrados em seus escritos:

Toda a economia sacramental da penitência, tal como vamos conhecê-la não apenas por volta do fim da Idade Média mas até nossos dias, está mais ou menos estabelecida. Ela se caracteriza por dois ou três grandes atributos. Em primeiro lugar, posição central da revelação no mecanismo de remissão dos pecados. É absolutamente necessário revelar. Tem de se revelar tudo. Não se deve omitir nada. Em segundo lugar, extensão considerável dos domínios da revelação, já que não se trata mais de simplesmente revelar os pecados graves, mas sim de revelar tudo. E, por fim, crescimento correlativo do

poder do padre, que agora dá absolvição, e de seu saber, pois agora, no interior do sacramento da penitência, ele tem de controlar o que se diz, tem de interrogar, tem de impor os marcos do seu saber, da sua experiência e dos seus conhecimentos, tanto morais como teológicos. Forma-se assim, em torno da revelação, como peça central da penitência, todo um mecanismo em que o poder e o saber do padre e da Igreja estão Implicados. É essa a economia central e geral da penitência, tal como estabelecida em meados da Idade Média e tal como funciona ainda hoje (FOUCAULT, 2001, p. 233).

É perceptível que todo o poder pastoral em suas diversas faces, juntamente com as técnicas suscitadas pelos pastores e/ou padres, desde o cristianismo primitivo, passando pela Idade Média até nossos dias atuais, se parece muito com o que conhecemos das técnicas utilizadas pela medicina psiquiátrica, pela psicologia, pela sexologia, pelo direito e até mesmo pela educação, que obriga os sujeitos a falar, a confessar o que sentem e o que são. Sendo ao médico, ao psicólogo, ao sexólogo, ao juiz, ao padre e ao professor, destinado um poder e um saber de fala sobre aquele que confessa, aquele indivíduo que confessa seus mais profundos segredos, entre estes segredos, aqueles que envolvem sua sexualidade e seus desejos.

Para Michel Foucault, esse poder e saber que algumas pessoas possuem em nossa sociedade na atualidade, não é mera aparência do poder pastoral cristão, são, na realidade, desdobramentos deste poder pastoral, ou seja, a pastoral cristã é pano de fundo para muitas práticas que exigem a confissão na atualidade. Como diz o autor:

[...] desde a penitência tarifada da Idade Média até o século XVII-XVIII, vê-se essa espécie de imensa evolução que tende a dobrar uma operação, que não era nem sacramental no início, com toda uma técnica concertada de análises, opções refletidas, gestão contínua das almas, conduta e, finalmente, corpos; uma evolução que reinsere as formas jurídicas da lei, da infração e da pena, que no início haviam modelado a penitência – reinserção dessas formas jurídicas em todo um campo de procedimentos que são, como vocês estão vendo, da ordem da correção, da orientação e da medicina. Enfim, é uma evolução que tende a substituir ou, em todo caso, a sustentar a confissão pontual da falta por todo um imenso percurso discursivo que é o percurso contínuo da vida diante de uma testemunha, o confessor ou o diretor, que deve ser ao mesmo tempo juiz e médico, que define em todo caso as punições e as prescrições. [...] É a instauração no interior dos mecanismos religiosos desse imenso relato total da existência que constitui, a meu ver, de certo modo, o pano de fundo de todas as técnicas tanto de exames como de medicalização [...] (FOUCAULT, 2001, p. 232-233).

Os mecanismos religiosos que instauraram um conhecimento sobre o indivíduo, e que delega ao especialista (o padre) o saber e o poder de dizer sobre o indivíduo, que confessa/enuncia, desenvolvido a partir do poder pastoral, alargou-se para outras esferas do conhecimento humano. Pode-se perceber, tanto em Michel Foucault, bem como em outros

teóricos/as, que o século XIX foi chave desse alargamento, assim, pensando mais especificamente na sexualidade, se esta estava sob os domínios da Igreja Católica Apostólica Romana, bem como noutras vertentes religiosas cristãs, como o protestantismo, agora é tomada por outros campos do conhecimento, que formularão verdades sobre a sexualidade, criando uma Ciência da Sexualidade (*Scientia sexualis*), que inventaria para si novos indivíduos como objetos de análise.

3.3 *Scientia sexualis*: o século XIX e a produção científica do sexo – a invenção da intersexualidade e do homossexual

Na expectativa social da sexualidade, há uma “obrigatória” e inquestionável associação entre sexo biológico + orientação sexual + prática sexual + identidade de gênero que se traduz numa lógica onde mulheres e homens devem corresponder aos seguintes modelos: mulher-heterossexual-passiva-feminina; enquanto o homem-heterossexual-ativo-masculino. (FURLANI, 2009, p. 168).

As expectativas sociossexuais embasadas num modelo heterossexual, tais como conhecemos na atualidade, que ainda está impregnada nas sociedades ocidentais (mesmo diante de tantas lutas e reivindicações), em especial no Brasil, possuem uma história. Essa história está entrelaçada aos mais remotos tempos, mas também está ligada a uma história recente, de mais ou menos 200 anos, período, que, para o tempo histórico, é “quase nada”.

Mas, é nessa frecha de tempo tão reduzida que as formulações, ou como diria Foucault, as verdades sobre a sexualidade, se instauraram em diversos campos científicos e sociais, entre eles a Medicina, a Psiquiatria, a Biologia, a Sexologia, o Direito, e também a Educação.

Diversos teóricos apontam o século XIX como período onde se buscou, de modo mais enfático, falar e pensar sobre a sexualidade dos indivíduos, criando e formulando métodos e teorias explicativas, realizando um movimento de saída das explicações religiosas e adentrando nas explicações de ordem científica (PRADO; MACHADO, 2012; FOUCAULT, 2014; WEEKS, 2000; LE BRETON, 2002; HALPERIN, 2000; LAQUEUR, 1990; LEITE JÚNIOR, 2008).

As visões apresentadas pelos teóricos são, por vezes, divergentes, tal percepção, por exemplo, pode ser visualizada nos estudos de David Halperin (2000), já que o autor faz uma distinção entre sexo e sexualidade, no artigo intitulado: *¿Hay una historia de la sexualidad?*, explicando na abertura do texto que:

El sexo no tiene historia. Es un hecho natural, fundado en el funcionamiento del cuerpo, y como tal queda por fuera de la historia y de la cultura. La sexualidad, por el contrario, no se refiere propiamente a algún aspecto o atributo de los cuerpos. A diferencia del sexo, la sexualidad es una producción cultural: representa la apropiación del cuerpo humano y de sus capacidades fisiológicas por un discurso ideológico. La sexualidad no es un hecho somático, sino un efecto cultural. La sexualidad, entonces, tiene una historia aunque (como argumentaré) no demasiado larga (HALPERIN, 2000, p. 21).

Em David Halperin, a sexualidade está inserida no campo da cultura, sendo sua história recente, enquanto o sexo é parte natural do corpo humano, e sendo natural, não é possuidor de uma história no campo cultural e social. Mas, como pode ser visto noutros teóricos, a sexualidade, como apontado por Jimena Furlani (2009) constitui-se do entrelaçamento do sexo biológico + orientação sexual + prática sexual + identidade de gênero, sendo estes marcadores possuidores de uma história, que ser pensada como (01) sociocultural, (02) científica e (03) discursiva.

A história das sex(ou)alidades envolve as questões (01) socioculturais produtoras de continuidade e rupturas. Por isso, é necessário (re)pensar os postulados produzidos no mundo ocidental desde as civilizações mais antigas, e que foram modificando-se no campo social e cultural ao longo do tempo, e que, de um modo ou de outro, ainda permeia nossas atuais compreensões sobre as sexualidades. (02) Observar as transformações desses postulados no século XIX, período este onde as ciências, tal como conhecemos hoje, se organizaram. E neste momento de organização, o conhecimento também buscou “organizar” cientificamente a sexualidade – mesmo que num primeiro momento voltassem seus olhares para identificação do verdadeiro sexo biológico dos indivíduos – ou seja, se antes as explicações estavam ligadas a um ordenamento divino, a partir deste século, as ciências “tomam para si” as sexualidades e alargam os modos de pensá-la, e, (03) pensar que todo esse percurso foi, e é, imbuído de processos discursivos, onde, pode-se perceber que desde as civilizações mais antigas, passando pela Idade Média, pela modernidade e pela atualidade/contemporaneidade, que os discursos sobre as sexualidades sempre estiveram, de algum modo, presente, até mesmo, quando se pensa numa “naturalidade”, é necessária uma formulação discursiva que justifique a natureza do sexo, seja este na ordem da explicação biológica “natural”, ou quando se utiliza uma ordem explicativa divina⁹.

⁹ Aponta-se que os processos discursivos se entrelaçam com os processos socioculturais e científicos.

Frente a essa questão, busca-se, nesse momento, tentar compreender como, no século XIX, a sexualidade foi deslocada da ordem explicativa divina, para a ordem explicativa das ciências. É nesse sentido que tomamos o termo: *Scientia sexualis*, ou Ciência Sexual (Ciência da Sexualidade), cunhado por Michel Foucault (2014) em seu primeiro volume de sua História da Sexualidade, juntamente com outros teóricos que se dedicaram a estudar o referido período.

Willian Naphy (2006) aponta que quando se tenta fazer uma história da homossexualidade, (inclui-se aqui a sexualidade de modo mais amplo, como aponta Jimena Furlani), depara-se com o problema “natureza vs. cultura”, ou seja, coloca-se a sexualidade ou no campo biológico, ou no campo da cultura, sendo para o autor muito simplista uma explicação que combine ambas percepções. Para o autor “[...] a maioria dos argumentos a favor da natureza ou da cultura pressupõe a existência de um tipo normativo de prática sexual (atração pelo sexo oposto) e que seja encontrada uma <<explicação>> para o <<desvio>> a essa norma.” (ID. p. 12). Se na atualidade ainda se pressupõe um estado de normalidade, mesmo com toda uma série de argumentações contrárias, advindas de diversos campos do conhecimento (sociologia, antropologia, ciências políticas, etc...), no século XIX, buscava-se compreender e formular o que era considerado o corpo normal, o sexo normal, a prática sexual normal, porém sempre num movimento que ora apoia-se no campo natural, ora apoia-se no campo cultural, não chegando a um consenso, entre “natureza vs. cultura”.

As concepções de corpo, sexo e gênero, até fins do século XVIII, estavam ligadas ao que Thomas Laqueur (1990) denomina de isomorfismo, ou seja, as formulações oriundas das sociedades romanas de que homens e mulheres possuíam um mesmo corpo, sendo o corpo do homem mais desenvolvido, tendo a mulher o mesmo corpo do homem, mas que, por falta de “calor vital”, estas não teriam se desenvolvido por completo. Escreve o autor:

Durante miles de años había sido un lugar común que las mujeres tenían los mismos genitales que los hombres [...] Galeno, que en el siglo II d.C. desarrolló el modelo más aceptado y duradero de la identidad estructural, aunque no especial, de lo órganos reproductores masculinos y femeninos, demostró finalmente que las mujeres eran esencialmente hombres em los cuales una falta de calor vital – de perfección – se había traducido en la retención, em el interior, de las estructuras visibles em el hombre (LAQUEUR, 1990, p. 21).

A ideia de um corpo isomórfico, possuidor de apenas um sexo/gênero, o masculino, que surge entre outras fontes do Mito do Andrógino em Platão, e do mito judaico-cristão de um Adão que é masculino e feminino das interpretações rabínicas, e que praticamente até o

século XVIII, vigoravam, vai suscitar uma série de explicações principalmente no campo religioso, no que diz respeito àquelas pessoas que apresentam algum tipo de ambiguidade sexual. Todo esse contexto é de fundamental importância, para que no século XIX a ciência, em especial a medicina, criasse o “[...] pseudo-hermafrodita [como] uma nova entidade conceitual, filho legítimo da então nascente ciência sexual [...]” (LEITE JÚNIOR, 2008, p. 51). Este pseudo-hermafrodita, de acordo com Jorge Leite Júnior, é o “grade pai – e mãe” das/os transgêneros contemporâneos, como escreve o próprio:

A figura do hermafrodita possui um especial foco na genitalidade [e] se torna importante como lócus de diferenciação a partir do século XVIII. É apenas com a modernidade que este todo irá se fragmentar, e o hermafrodita de até então se tornará o pseudo-hermafrodita da biomedicina e o hermafrodita psíquico das ciências da psique, que por sua vez também irão subdividi-los em várias e novas categorias, levando a outros limites a separação conceitual entre corpo e mente, antes indissociáveis na figura do antigo hermafrodita. Mas o dito hermafrodita – ou mais precisamente o pseudo-hermafrodita – que surge no fim do século XIX é uma identidade nova na História. Ele é filho do racionalismo iluminista, do questionamento e distanciamento para com o universo mágico e mítico, fruto da ciência médica e psíquica, da nova visão fisiológica de dois sexos e dois gêneros distintos. Não mais um monstro fascinante, mas um anormal. O novo e último hermafrodita conceitual do Ocidente, o do século XIX, é o grande pai – e mãe – das identidades “transgêneras” da segunda metade do século XX e início do XXI: travestis, transexuais, *drag queens*, *drag kings*, intersexos, *crossdressers* entre tantas outras identidades em constante surgimento (LEITE JÚNIOR, 2008, p. 21).

Se, em momentos anteriores da história, o hermafrodita estava sob o manto do religioso e do mítico, que inseriam esses indivíduos ora no campo do fascínio e da admiração, já que estes poderiam ser indivíduos completos, tal como eram no mundo ideal, como é a proposta platônica, com a inserção da visão judaico-cristã esses indivíduos agora vão estar inseridos no campo do castigo e do pecado divino, sendo seus corpos monstruosos avisos de Deus (LEITE JÚNIOR, 2008; FAUSTO-STERLING, 2006).

A concepção de anomalia, que se desenvolveu no século XIX, que inclui pseudo-hermafrodita, bem como os homossexuais e outras anomalias que as ciências médicas, biológicas, do direito e também da educação, se preocuparam em estudar/investigar. De acordo com Michel Foucault, está correlacionado a três indivíduos que, de modo mais enfático, emerge em fins do século XVIII, a saber:

Acho que podemos dizer que para situar essa espécie de arqueologia da anomalia, que o anormal do século XIX é um descendente de três

indivíduos, que são o monstro, o incorrigível e o masturbador. O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judiciária, no saber das instituições que vão rodeá-lo – por essa espécie de monstruosidade se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação (FOUCAULT, 2001, p. 75).

Assim, a partir de Michel Foucault, pode-se perceber que as formulações do século XIX em torno das anomalias, em especial as anomalias sexuais, estão inter-relacionadas ao (01) mostro humano, que é uma noção jurídica, pois, esses indivíduos violam as leis sociais e da natureza, acrescentam-se também as leis divinas; (02) ao incorrigível, ou seja, esse sujeito anormal deve ser corrigido; sendo o monstro um indivíduo que aparece mais esporadicamente, enquanto a grande maioria dos anormais estão na sociedade, sendo um fenômeno recorrente, exigindo assim que haja todo um sistema de apoio a esses anormais; solicita-se aí a família, a escola, a igreja, a polícia, etc. como meios possíveis de correção; e (03) o masturbador, ou melhor a “criança masturbadora”, sendo a masturbação “[...] o segredo universal, o segredo compartilhado por todo mundo, mas que ninguém comunica.” (ID, p. 74), sendo assim necessário corrigir, mas diferentemente do indivíduo incorrigível, que tem seu sistema de correção ampliado, na masturbação esse espaço de correção fica restrito, assim, “[...] é o quarto, a cama, o corpo, são os pais, os tomadores de conta imediatos, os irmãos e as irmãs, é o médico – toda uma espécie de microcélula em torno do indivíduo e do seu corpo.”, sendo tais formulações inseridas nas práticas pedagógicas setecentistas e oitocentistas.

Frente a essa arqueologia proposta por Michel Foucault, juntamente com os estudos de Thomas Laqueur e Jorge Leite Junior, faz necessário mesmo que, de modo sucinto, pensar como se organizava a noção científica e social de sexo e gênero no período setecentista, uma vez que, no século seguinte, haverá uma mudança de paradigma drástico.

O corpo, até o século XVIII, era considerado como isomórfico, ou seja, possuía apenas o sexo masculino, sendo que o homem seria o perfeito desenvolvimento da natureza e a mulher menos perfeita, assim essa ideia reverbera-se para o campo social. Não se pode esquecer que o iluminismo rompe com o teocentrismo, e em seu lugar coloca o antropocentrismo, que vai ser fundamental para os estudos em anatomia, já que, quando vigoravam as visões teocêntricas em períodos anteriores, o corpo era considerado como sagrado, algo divino, que não podia ser tocado, mesmo após a morte.

“El sexo tal como lo conocemos fue inventado en el siglo XVIII. Los órganos de la reproducción pasaron a ser lugares paradigmáticos que manifestaban la jerarquía,

ressonante en todo el cosmos, por ser el fundamento de la diferencia inconmensurable.” (LAQUEUR, 1990, p. 258). Tal como aponta Thomas Laqueur, a mudança de paradigma corporal de único sexo inicia sua modificação ainda no século XVIII e consolida-se no século XIX, esse processo se dá por conta dos estudos da medicina no campo da anatomia, e também por conta das mudanças no campo social e cultural. Para o autor, no período setecentista, é o momento em que os estudos em anatomia vão apresentar investigações iniciais de diferenciação corporal entre homens e mulheres, além de que os órgãos de reprodução vão ganhar importância enorme para diferenciar o homem da mulher, e aqueles que não são nem um, nem o outro. Em todo este jogo de “invenções”, escreve o autor: “[...] *se inventaron los dos sexos como nuevo fundamento para el género.*” (ID, p. 259).

Nota-se que, até o momento em que o isomorfismo esteve presente na sociedade, a política de gênero não esteve voltada para os órgãos sexuais reprodutores, importava nesse momento como se dava a divisão dos papéis sexuais e as convenções adotadas para tais, já que o corpo era entendido como apenas masculino, ou seja, esse corpo é “[...] *estable, ahistórico, sexuado – es el fundamento epistemológico [de la biología] de las afirmaciones normativas sobre el orden social.*” (ID, p. 24), logo, o corpo do homem se desenvolve biologicamente por completo, estando assim numa ordem natural superior, sendo o campo cultural e social de mesmo ordenamento. Assim, as definições de gênero – homem e mulher – não estavam ligados ao corpo, mas à organização cultural e social.

El género – hombre y mujer - interesaba mucho y formaba parte del orden de las cosas; el sexo era convencional, aunque la terminología moderna haga que tal reordenación carezca de sentido. Al comienzo, lo que llamamos sexo y género estaban explícitamente vinculados em el “modelo de sexo único” dentro de un círculo de significados desde el que era imposible escapar a un supuesto sustrato biológico – la estrategia de la Ilustración. En el mundo del sexo único es precisamente donde resultaba más directo hablar de la biología de los dos sexos, porque estaba incorporada em la política del género em la cultura. Ser hombre o mujer significaba tener un rango social, un lugar em la sociedad, asumir un rol cultural, no ser orgánicamente de uno u otro de dos sexos incomensurables. En otras palabras, con anterioridade al siglo XVII [e XVIII], el sexo era todavía una categoría sociológica y no ontológica. (LAQUEUR, 1990, p. 27-28).

Como pode ser visto, sexo e gênero, quando estavam vinculados a um modelo corporal isomórfico, possibilitavam explicações do social no campo da biologia, já que as divisões sexuais eram extensões das formulações biológicas. Por isso, estar na sociedade significa assumir um papel sexual de homem ou de mulher – e não ser possuidor de um pênis ou uma vagina – porém, assumir um determinado papel sexual não estava no campo da

escolha individual, as convenções sociais impostas nesse período influenciavam tal questão, tanto que não é incomum, nesse período, ver muitos relatos de mulheres que assumiram o papel social de homens, sendo seu disfarce muitas vezes descoberto apenas após sua morte, o contrário também existia¹⁰. Assim, a invenção de dois sexos, tendo como fundamento primeiro os órgãos reprodutores modificariam toda uma política de sexo e de gênero na sociedade ocidental, pois, como apontado por Thomas Laqueur, o que antes estava inserido no campo social, agora está impregnado no indivíduo, em seu ser, em sua ontologia.

Este processo que envolve uma política de sexo e de gênero no campo social também foi ressaltado por Jorge Leite Júnior (2008), segundo o qual os travestismos eram comuns socialmente em dois momentos: nas festas das mascaradas e no teatro. Na primeira, consideravam-se as festas momentos permissivos de inversão no campo das vestimentas, já que estas eram e ainda são um importante signo de diferenciação no campo do gênero (essas festividades serão também encontradas nas sociedades colonizadas, como é o caso do Brasil); e, no segundo momento, no teatro o travestimento dos atores homens em mulheres foi algo comum até o século XVII, século em que as mulheres começaram a trabalhar no teatro. Fora desses momentos, travestir-se fora dos padrões impostos tinha duas conotações, ou seja, os olhares eram diferenciados para os homens que se travestiam de mulher, e das mulheres que se travestiam de homem, e mantinham relações públicas, já que, mesmo que o modelo sexual fosse o de sexo único, as hierarquias de perfeição corporal deveriam ser mantidas. Assim, quando as mulheres se travestiam de homens, o que importava no campo da penalidade que esta mulher poderia sofrer, caso fosse descoberta, não se instalava no campo do desvio sexual, e sim, no campo das transgressões do ordenamento social da diferença de gênero, já que quando se travestiam de homens, engavam a sociedade e adquiram os mesmos direitos e privilégios que eram destinados aos homens. Já aos homens que se travestiam de mulher, no campo da penalidade, para este iria pesar a acusação de desregramento sexual, de desvio sexual. Assim, ambas as formas de travestimento,

Representava antes de tudo uma involução anti-natural hierárquica do poder. Dentro de tal lógica, uma mulher se vestir de homem é entendível tendo como objetivo de usufruir poder, prestígio e liberdade, mantendo assim, mesmo que indiretamente, a ordem e a hierarquia masculina. Mas o oposto é insuportável justamente porque coloca em xeque tal situação. (LEITE JÚNIOR, 2008, p. 48).

¹⁰ Sobre mulheres que se travestiam e/ou disfarçavam de homens nos séculos XVIII e XIX, ver filme intitulado: Albert Nobbs, produzido pela Irlanda e pelo Reino Unido, dirigido por Rodrigo García. Para maiores informações, acessar: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Albert_Nobbs >.

O travestismo masculino no século XVIII era “insuportável”, já que não era compreensível a ideia de que um homem pudesse abdicar de toda sua perfeição e hierarquia natural e social, e fazer um retorno ao feminino, que era menos perfeito e, assim sendo, socialmente não gozava de tantos direitos e privilégios. A ambiguidade sexual, presente no século XVIII e relacionada ao campo social, vai ser pensada no século XIX de outro modo, ou seja, haverá uma mudança de paradigma, o que antes era UM (mais ou menos perfeito), agora é DOIS (separados e distintos). Desse modo, os olhares médicos, biológicos e psicológicos não vão mais tatear explicações mítico-religiosas, para aqueles indivíduos que apresentam tanto um pênis, uma vagina, ou uma ambiguidade entre estes dois órgãos identificadores, do masculino e do feminino, é preciso adequar tudo, estando nas mãos dos médicos, biólogos e psicólogos, “concertar os erros da natureza física e psíquica”.

O século XIX, com o dimorfismo (LAQUEUR, 1990), vai produzir um pensamento dualista como bem aponta Anne Fausto-Sterling (2006) que atravessa todo o século XX e perdura até os dias atuais. Como pode ser percebido, entre os teóricos que se debruçam sobre o período, percebe-se que a pergunta, a grosso modo, que vai nortear os estudos no campo da medicina, da biologia, do direito, e mesmo da educação, vai ser: “Qual é o verdadeiro sexo do indivíduo?”. Porém, esse sexo vai ter como referência não mais o social e as formas de diferenciação convencionadas, o verdadeiro sexo, nos termos foucaultianos, vai ter como referencia os órgãos genitais, ou seja, o pênis definirá o masculino e a vagina definirá o feminino, sendo que os olhares biológicos, médicos, psiquiatras, psicólogos, e educacionais em relação aos hermafroditas estavam voltados para buscar o sexo que prevalece, para que possa haver uma correção, e, diante desta correção, a inserção do indivíduo na sociedade.

No século XIX, a ciência vai ter um status discursivo de verdade, sendo a medicina a ciência que vai ter o poder de dizer qual é o verdadeiro homem e qual a verdadeira mulher, sendo o médico a figura responsável pela mediação dos postulados científicos para o sexo, no cotidiano, já que uma nova ordem social vinha a se consolidar neste século, inclusive as formulações do que Michel Foucault chamou de biopoder, ou seja, “[...] a capacidade do soberano de não mais causar a morte, mas a de gerenciar e garantir a vida.” (LEITE JÚNIOR, 2008, p. 56). É nesse gerenciamento da vida que as

[...] identidades serão construídas, ideias e comportamentos serão naturalizados e/ou patologizados, desejos serão cientificamente classificados e politicamente hierarquizados, e a busca pelo “verdadeiro sexo” terá um lugar de destaque na formação desta nova maneira de pensar, lidar, sentir, organizar, vivenciar ou mesmo discutir o sexo: a chamada sexualidade (LEITE JÚNIOR, 2008, p. 57).

O modelo do dimorfismo sexual acompanha as formulações científicas da época, que tratavam da universalização do discurso, ou seja, a produção discursiva da ciência sexual é universal, sendo assim “[...] capaz de regular os papéis e comportamentos sexuais, ocultando seu comprometimento ideológico com os valores morais de uma classe dominante.” (PRADO; MACHADO, 2012, p. 37). A partir deste olhar, apresentado por Marcos Aurélio Máximo Prado e Frederico Viana Machado, faz-se necessário um breve retorno aos escritos de Michel Foucault (2014) e Thomas Laqueur (1990), pois entre essas formulações teóricas apresentadas, pode-se perceber contornos e olhares diferentes sobre como a sexualidade foi formulada durante o século XIX. Enquanto Michel Foucault, no primeiro volume de sua *História da Sexualidade: a vontade de saber*, propõe formulações sobre o discurso da sexualidade de modo mais conectivo/inter-relacionado socialmente, Thomas Laqueur, no livro: *La construcción del sexo: Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, vai pensar tais conexões, porém aponta que muitas das formulações no campo da diferenciação sexual, por parte das ciências médicas, não necessariamente estavam voltadas às questões de cunho social, em outras palavras, os olhares médicos estavam voltados para as descobertas sobre o corpo, e não como tais descobertas impactariam a sociedade¹¹. É nesta mescla, entre a produção científica em conexão com a realidade social, e da produção científica para a própria ciência, que vai se criar e legitimar um modo discursivo de sexualidade normal, ou seja, o “hétero-sexual”.

Assim, esses discursos estavam autorizados a proferir crenças como se fossem verdades, uma vez que a noção de verdade na ciência moderna se autoriza a totalizar determinados aspectos da realidade, de modo que as experiências que se afastem ou neguem suas premissas são desqualificadas ou invalidadas. A distinção regulatória que se estabeleceu entre heterossexuais e homossexuais se erigiu colocando a heterossexualidade burguesa como “natural”, como única experiência identitária capaz de expressar o desejo humano de forma saudável e correta (PRADO; MACHADO, 2012, p. 37-38).

O intersexuais também adentram nesse rol heterossexual, já que, após a determinação do “verdadeiro sexo” pelos médicos, o indivíduo teria que seguir essa regulação que ligaria seu sexo biológico, fundado nos seus órgãos reprodutores, a uma identidade socialmente correspondente aceita para esse órgão, bem como a prática sexual que esse órgão

¹¹ Faz-se necessário apontar que a referida obra, como já mencionado, também interessa-se pelas repercussões sociais oriundas das formulações científicas do século XIX, porém esse pensamento se caracteriza como um dos diferenciadores teóricos, diante de outros olhares sobre a temática.

desempenharia no intercuro das relações sexuais, vemos o que poderia se denominar de: gênese da inteligibilidade contemporânea da sexualidade. Portanto, observa-se que não há uma voz que se sobressai no século XIX em relação à sexualidade, seja ela emanada da ciência, da política, da sociedade, etc., temos o contrário disto, dito de outra forma, tem-se uma polifonia da sexualidade, e seus diversos desdobramentos, que vão contribuir para uma noção de sexualidade patológica, ou seja, as formas de sexualidade que se afastam da heterossexualidade enquadram-se no campo da anomalia, da patologia, sendo necessário processos de correção, seja este no campo da medicina ou das ciência psi, ou mesmo no campo direito ou da educação.

Jeffrey Weeks (2000) aponta que a invenção e institucionalização social da heterossexualidade, tal como a conhecemos na atualidade, é paralela à invenção da homossexualidade. Outro ponto destacado pelo autor é que o que denominamos de sexualidade, em fins do século XIX, vai se consolidar como uma disciplina específica sobre o sexo. Temos assim a sexologia, que vai observar os fenômenos da sexualidade como naturais, como diz Richard von Krafft-Ebing (1931, p. 1 apud WEEKS, 2000, p. 25), o pioneiro no campo da sexologia, que descreveu o sexo como um “[...] instinto natural [...] com uma força e energia absolutamente avassaladoras, exige satisfação.”, deste modo, Jeffrey Weeks aponta que nestas formulações “[...] há uma ênfase no sexo como um “instinto”, expressando as necessidades fundamentais do corpo. Isso reflete uma preocupação pós-darwiniana do final do século XIX, em explicar os fenômenos humanos em termos de forças identificáveis, internas biológicas.”.

Em fins do século XIX, vai-se observar uma notória preocupação taxonômica daqueles considerados anormais, em especial no campo da sexualidade e das práticas sexuais. Assim, terminologias são criadas para dar conta de uma universalidade sexual, principalmente no que diz respeito às praticas sexuais, que não envolvam homem e mulher e que não sejam para fins de procriação e inseridas em determinados padrões morais “normais”. Por conseguinte, é nessa polifonia da sexualidade, que abarca os discursos médicos científicos, os discursos moralistas vitorianos (mesmo repletos de hipocrisia), que as denominações heterossexual e homossexual vão adentrar no eu dos indivíduos, sendo o primeiro termo institucionalizado como bom, normal, saudável, e o segundo termo como seu oposto, mau, anormal, patológico/doente.

Os dois termos ao que parece foram cunhados, ao que parece, pela mesma pessoa Karl Kertbeny, um escritor austro-húngaro, e foram usados pela

primeira vez publicamente, por ele em 1869. O contexto no qual esses neologismos emergiam é importante: eles foram desenvolvidos em relação a uma tentativa anterior de colocar na pauta política da Alemanha (que em breve seria unificada) a questão da reforma sexual, em particular, a revogação das leis anti-sodomitas. Eles eram parte de uma campanha embrionária, subsequentemente assumida pela disciplina de sexologia, então em desenvolvimento, de definir a homossexualidade como uma forma distintiva de sexualidade: como uma variante benigna, aos olhos dos reformadores, da potente mas imprecisa e mal definida noção de “sexualidade normal” (aparentemente, outro conceito usado pela primeira vez por Kertbeny). Até aqui, a atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo biológico tinha sido tratada sob a categoria geral de sodomia, a qual geralmente era vista não como atividade de um tipo particular de pessoa, mas como um potencial em toda natureza pecadora (WEEKS, 2000, 43).

A polifonia da sexualidade do século XIX também abarcava os discursos da Igreja. Assim, a universalidade de uma prática sexual definidora do eu, ainda não estava consolidada, pois a ideia de pecado e de tentação ainda pairava socialmente. Outro ponto de destaque é que Karl Kerbeny aponta a homossexualidade como algo benigno, como sendo apenas uma variante da sexualidade humana. Sendo assim, a legislação alemã do período deveria revogar as leis anti-sodomitas, essas movimentações sociais foram a gênese dos movimentos LGBT. Porém, esse olhar benigno sobre a homossexualidade apresentada por Karl Kerbeny não vigoraria socialmente, uma vez que a sexologia enquanto discurso científico elaboraria a norma médico-moral, ou seja, institucionalizaria a heterossexualidade como norma sócio-científico-moral.

Ao definir o “sentimento sexual contrário”, ou a existência de um terceiro gênero (ou um gênero intermediário) Richard von Krafft-Ebing, Magnus Hirschfeld, Havelock Ellis e outros estavam tentando assinalar a descoberta ou o reconhecimento de um tipo distinto de pessoa, cuja essência sexual era significante diferente daquela do/da “heterossexual” – uma categoria que foi inventada, como vimos, na mesma época. [...] esses autores estavam tentando descrever e explicar indivíduos que encontravam através dos tribunais, de suas práticas médicas, de seus amigos ou nas suas vidas pessoais [...] esse novo zelo organizador e definidor, ao redor do final do século XIX, constituiu uma mudança significativa na definição pública e privada da homossexualidade quando a emergência de uma política gay e lésbica aberta e desafiadora nas cidades americanas, em fins dos anos 1960 e início dos anos 1970. Ambas representavam uma transformação crítica do que significava ser homossexual. Elas simbolizavam rupturas cruciais nos significados dados a diferença sexual (WEEKS, 2000, p. 46).

Jeffrey Weeks nos apresenta a emergência de falar, de pensar, de descrever os homossexuais em diversas instâncias sociais, sendo que estes processos de fala, pensamento e descrição por um lado foram tomados pelas ciências médicas e psi, transformando-se em uma

ciência própria do sexo. A sexologia que formulou e “presenteou” a sociedade com um modo de divisão que adentra na carne, do eu e que rege toda a vida, ou seja, a heterossexualidade e a homossexualidade.

Os homossexuais recém-inventados cientificamente, suas práticas homossexuais/homoafetivas e seus modos de (sobre)viver, organizados em subculturas, como as encontradas em Londres, Berlim e Paris no século XIX, e início do século XX, tomaram contornos diferentes durante o restante do século XX e XXI.

É nesta movimentação polifônica que os discursos sobre o corpo, o sexo, o gênero, as práticas sexuais, as identidades de gênero, ou seja, sobre a sexualidade vão tomar contornos diversos, nos mais diversos campos, e que vão atingir direta ou indiretamente à vida de homossexuais.

As disputas em tornos das terminologias, dos modos de vida, das práticas sexuais, etc. vão embalar tanto as formulações científicas, quanto os movimentos sociais, que foram e são de suma importância para se contrapor a ideias de que inserem pessoas que não seguem as normas heterossexuais, inserido seus modos e histórias de vida como legítimas e dignas, afastando-se dos status criminosos, pecaminosos e patológicos. Neste sentido, é necessário escrever sobre os movimentos sociais que hoje denominamos de Movimento LGBT, suas disputas frente às formulações discriminatórias e preconceituosas, bem como os olhares do próprio movimento sobre a sexualidade.

3.4 Os movimentos sociais LGBT do século XX: um novo olhar sobre a sexualidade

Os movimentos sociais que buscaram e buscam lutar pelos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros (LGBT) e demais indivíduos que não se enquadram nas normas sociais estabelecidas para a sexualidade, vai surgir ainda, no século XIX, em paralelo a todas as formulações das ciências médico-psi e da sexologia, como foi apresentado anteriormente, é necessário apontar que esse movimento, paralelo entre ciência e movimentos sociais, vai perdurar durante todo o século XX até os nossos dias atuais.

Os movimentos sociais, de um modo geral, tomaram, ao longo da história, contornos diferentes, ou seja, no campo dos estudos dos movimentos sociais tende-se a realizar uma diferenciação entre: (01) movimentos tradicionais e (02) novos movimentos sociais (PRADO; MACHADO, 2012; MATTOS, 2012). Antes de apresentar o que diferencia os movimentos tradicionais dos novos movimentos, faz-se necessário apresentar uma definição de

movimentos sociais. Assim, tomamos os escritos de Maria da Glória Gohn, quando escreve que os movimentos sociais,

[...] são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 1995, p. 44).

A definição apresentada por Maria da Glória Gohn dá ênfase às questões de classe e camada social dos atores e atrizes que politizam suas demandas no campo político e cultural. Essa ênfase nas questões de classe social está correlacionada aos chamados (01) movimentos sociais tradicionais, como aponta Marco Aurélio Máximo Prado e Frederico Viana Machado (2012, p. 84): “[...] os ‘movimentos sociais tradicionais’ seriam vistos como expressão coletiva de minorias em sociedades estratificadas e industrializadas, e seu objetivo seria transcender as classes sociais buscando conquistas no plano econômico-estrutural.”. Esse processo, ligado aos ideais marxistas de classe no campo dos movimentos sociais, vigoraria com maior expressão até a segunda metade do século XX. A teoria dos movimentos sociais que se consolida neste mesmo período vai movimentar diversas escolas no eixo euro-americano, principalmente a Escola Francesa dos *Annales* e a Escola Marxista Britânica, que preocuparam-se, cada uma a seu modo, com o movimento operário, suas associações e modos de organização, assim como a Escola Americana que também ocupou-se em pesar os novos rumos dos movimentos sociais. Assim, os chamados (02) novos movimentos sociais vão emergir de um novo cenário sociopolítico, que colocaria o paradigma funcionalista e as convicções marxistas em cheque, além das revoltas e movimentos que invadiram as ruas europeias e americanas a partir dos anos de 1960, como escreve Hebe Mattos:

A explosão de novos movimentos sociais na década de 1960, com origem em setores das classes médias dos países industrializados, como o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, o movimento estudantil e o movimento feminista, que acabariam por ser tornar presenças permanentes no cenário politicossocial das sociedades industrializadas, colocaria o primado do paradigma funcionalista e as convicções teóricas marxistas em cheque. Qualquer que fosse a perspectiva teórica, os novos movimentos sociais impunham aos pesquisadores repensar o porquê e o

como da agência coletiva e seu papel na transformação social (MATTOS, 2012, p. 99).

Os novos movimentos sociais vão ampliar os modos de pensar a mudança social, uma vez que a valorização dos direitos que vão para além do campo econômico vão surgir de modo expressivo, possibilitando assim lutar e reivindicar novos modos de ser e estar no mundo, rompendo tanto com as questões de classe, mas também repensando questões sociais que antes eram consideradas mitos e tabus, tais como a sexualidade, a raça e etnia e outros marcadores da diferença social, que entram em pauta a partir dos novos movimentos sociais.

Apresentado, de modo sucinto, o que a literatura apresenta sobre os movimentos sociais, retornamos ao Movimento LGBT, que tem como figura pioneira o alemão Karl Heinrich Ulrichs (1825-1895).

Como visto anteriormente, “[...] a mudança do *status* da homossexualidade de crime para doença não foi imediata, a ideia de que as práticas homossexuais configuravam crime conviveu com as concepções de doença até o final do século XIX e adentrou no XX.” (AMORIM, 2011). Foi a partir das questões de ordem jurídica que inseriam os homossexuais no rol de criminosos que se iniciaram as “[...] manifestações contrárias às instituições que puniam ou recriminavam comportamentos não heterossexuais no interior dos Estados, como a lei inglesa que condenava à morte por enforcamento todos os que praticassem a sodomia e o parágrafo 175 do Código Penal alemão.” (PRADO; MACHADO, 2012, p. 90). Foi nesse cenário que Karl Heinrich Ulrichs vai produzir todo um discurso em prol dos homossexuais.

A partir de 1869, Ulrichs publicou doze livros com suas teorias, que vinculavam a sexualidade a seus princípios biológicos, afirmando que um amor sexual feminino podia existir num corpo masculino. Ulrichs cunhou os termos *Uranier*, que seria o corpo masculino habitado por uma mente feminina, e seu oposto *Dioning*, que seria o “homem de verdade”, que amava as mulheres [...]. Embora Ulrichs associasse padrões heterossexuais à “normalidade”, acreditando na existência de um instinto sexual único, afirmando que amar alguém do mesmo sexo era amar alguém do sexo “errado”, ele “argumentou que o desejo erótico do Urning por um homem de verdade era tão natural quanto o amor do Dioning do homem e da mulher de verdade” (Katz, 1996, p. 62). Nesse sentido, suas teorias apontavam que, embora de um lugar inferior, “as emoções dos Urnings eram biologicamente inatas, portanto naturais para eles, e que por isso os seus atos não deveriam se punidos por qualquer lei contra a fornicação antinatural” (Katz, 1996, p. 63) (PRADO; MACHADO, 2012, p. 91).

Os escritos de Karl Heinrich Ulrichs foram responsáveis por uma agitação no campo das ciências médicas-psi, além de que, neste período, surgiram outros nomes em defesa dos

homossexuais, como o já mencionado Karl Kertbeny, e Magnus Hirschfeld “[...] responsável pelo primeiro grupo organizado a se colocar publicamente a favor da homossexualidade, quando por já apresentar algumas formas de militância utilizadas até hoje por movimentos sociais contemporâneos.” (ID, p. 92).

Magnus Hirschfeld, no ano de 1898, criou o Comitê Científico Humanitário, e realizou uma campanha pública contra as legislações que condenavam os homossexuais, coletando assinaturas e encaminhando-as para o parlamento alemão, no ano de 1899 também fundou o Anuário de Intermediários Sexuais, uma revista dedicada aos direitos civis de homossexuais, também fundou o Instituto de Investigações Sexuais (1919) e a Liga para a Reforma Sexual (1921) (SILVA, 2006 apud PRADO; MACHADO, 2012).

O período entre o final do século XIX, até meados do século XX, mais precisamente na década de 60, foi marcado pela movimentação homófila (*The Homophile Movement*) ou pela cultura de pré-liberação gay. Nesse sentido, George Chauncey (1994), ao descrever e analisar seu trabalho sobre a cultura gay em New York, entre os anos de 1930 a 1980, expõe que a rotulação do comportamento homossexual e a sua posterior autoidentificação de homens como “homens gays” somente aconteceria nos finais da década de 60, a partir do movimento da chamada Liberação Gay (*The Gay Liberation Movement*). O movimento homófilo não ocorreu apenas nos Estados Unidos, em outros países como Holanda, Dinamarca e França, por exemplo, grupos também começavam a se organizar para mudar o *status* social atribuído à homossexualidade, assim se iniciava a construção de uma nova identidade homossexual (PRADO; MACHADO, 2012).

O comportamento sexual dos homossexuais durante a movimentação homófila, nos Estados Unidos, diferenciava-se dos comportamentos pós-liberação e dos dias atuais. George Chauncey (1994) afirma que estes podem ser compreendidos da seguinte maneira: a rotulação ou tratamento pejorativo como “*queer*” somente aconteceria se homens que praticavam sexo com outros homens expressassem ou assumissem papéis femininos; os gays do período homófilo não mantinham relações sexuais com outros gays, o parceiro de suas fantasias sexuais deveriam ser homens heterossexuais, ou seja, exatamente aqueles que os taxavam como doentes ou anormais; o senso comum da sociedade americana deste período não percebia a possibilidade de um homem ser homossexual e masculino ao mesmo tempo, assim a construção, do homem afeminado e, respectivamente, da mulher masculinizada, não era somente acatada pela sociedade heterossexual, como também era aceita pelas comunidades homossexuais; e as práticas sexuais eram majoritariamente o sexo oral, e menos

frequentemente a masturbação, e muito raramente verificava-se o coito anal. Desse modo, a sociedade americana legitima esses sujeitos como doentes.

Michel Foucault (2014) e outros/as teóricos/as demonstram que a patologização da homossexualidade advém desde o século XIX, quando a medicina inicia os estudos sobre as sexualidades que fogem do binário masculino e feminino, deixando à margem os discursos mítico-religiosos. Assim, continuando a abordagem de George Chauncey, entre as décadas de 30 a 90, ou seja, o período anterior, durante e depois à II Guerra Mundial, com o implemento e desenvolvimento científico de novas teorias (médicas, psiquiátricas e psicológicas), a homossexualidade é transpassada do discurso religioso (tentação, pecado, imoralidade e não-naturalidade) para um discurso das doenças psíquicas, tanto nos Estados Unidos, na Europa e no mundo. Assim, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais homófilos se organizavam, as produções médicas e psi também continuavam a produzir dizeres e saberes sobre as sexualidades, em especial sobre a homossexualidade, a intersexualidade e a transexualidade, sendo que, neste momento, já se percebe a utilização de recursos construtivistas sociais no campo medico-psi, como será visto mais adiante no texto.

A existência da II Guerra Mundial teve fundamental importância para o Movimento Homossexual Americano, e respectivamente mundial, pois foi a partir das experiências vivenciadas pela comunidade gay e lésbica americana, durante e depois da guerra, ou seja, através das humilhações, desprezos, dispensas do serviço militar, etc., foi que se deu o despertar da descoberta de uma identidade sexual e conseqüentemente identidades homossexuais em comum, que resultariam posteriormente no surgimento de um “novo orgulho” e de uma nova “autopercepção”, a partir dos quais as comunidades gays e lésbicas viriam desenvolver e fazer valer os seus direitos.

Diante dessas transformações, entre 1950 e 1955, surgem novas formações comunitárias gays como a *Mattachine Society* e a organização lésbica *Daughters od Bilits*, que são reconhecidas como as primeiras organizações civis de lésbicas e gays, que caracterizam a movimentação homófila (*The Homophile Movement*), isto é, foram precursores dos movimentos de liberação gay (*The Gay Liberation Movement*) (JAGOSE, 1996).

Em relação a *Mattachine Society*, fundada em 1950 em Los Angeles, Marco Aurélio Máximo Prado e Frederico Viana Machado apontam que:

A maioria de seus fundadores era comunista e radical da esquerda, e investiu bastante em discussões sobre a conscientização dos homossexuais, contribuindo para que muitos pudessem compartilhar abertamente sentimentos e experiências. Publicaram boletins informativos importantes,

como o *Mattachine Review* e *Homossexual Citizen*. Já no começo dos anos 1950, a Mattachine Society se proliferou pelos EUA, com subgrupos espalhados por várias cidades americanas. A atuação da Mattachine oscilou entre momentos assimilacionistas, conformistas e outros mais radicais. Talvez tenha sido a organização mais importante do movimento homófilo, sendo umas das precursoras do Gay Liberation e influenciado toda uma tradição de ativismos (PRADO; MACHADO, 2012, p. 99).

Nota-se que os movimentos homófilos buscaram promover reivindicações sociais, bem como conscientizar homossexuais para lutar por seus direitos, sendo as comunidades surgidas nesse período de fundamental importância e base para os movimentos gays e lésbicos que viriam surgir no pós 1969. Assim, o marco histórico-simbólico entre o Movimento Homófilo e o Movimento de Liberação Gay se deu no final da década de 60, especificamente em 1969 com o advento da “Revolução Drag e Travesti”, no Stonewall Inn, um famoso bar de New York, onde, em 28 de junho do mesmo ano, houve um enfrentamento entre gays, lésbicas, travestis, transsexuais e drag queens com a polícia, algo comum no período.

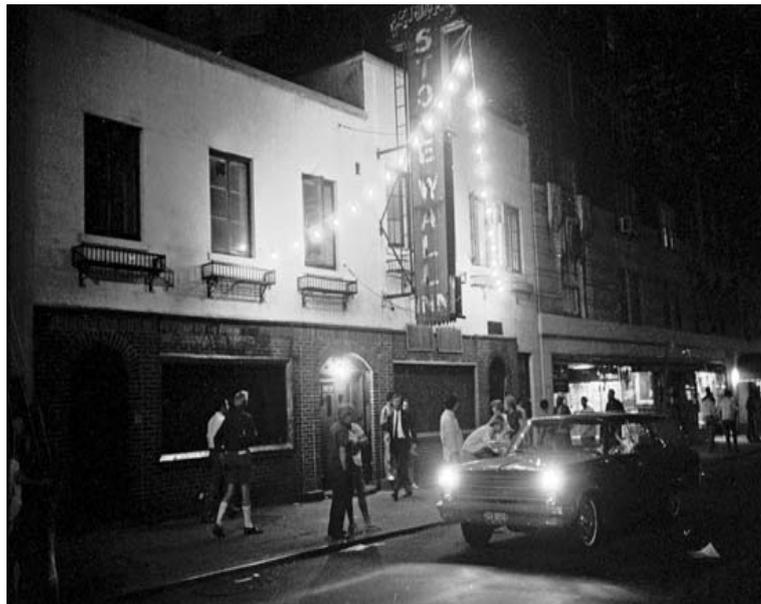


Figura 01: Bar Stonewall Inn (foto sem data).

Fonte: Enciclopédia Britânica (2017)¹².

A partir deste enfrentamento no Stonewall Inn, esta data simbólica passaria a representar um momento de ruptura e transição, que acompanhava a sociedade americana no período, ou seja, a partir deste momento, os movimentos sociais gays e lésbicos, bem como os movimentos feministas e negros, começariam a viver um novo momento nos processos de reivindicação e organização social. Assim, novos olhares sobre as sexualidades, em especial

¹² Disponível em: < <https://www.britannica.com/place/Stonewall-Inn> >.

as homossexualidades tomariam novos rumos em suas formulações tanto nos espaços privados como nos espaços públicos. Neste momento, o Movimento de Liberação Gay começou a organizar-se na luta pelos direitos civis de gays e lésbicas, buscando a promoção do orgulho destas identidades no campo social.

O movimento homossexual, como explanado, foi apenas um dos movimentos que surgiram nos Estado Unidos, num processo de contracultura, deste modo, como bem aponta Rosendo Freitas de Amorim (2011), o movimento feminista foi de fundamental importância para os movimentos homossexuais, em suas palavras:

Em alguns aspectos o movimento feminista contribuiu para o fortalecimento do movimento homossexual, na medida em que ambos lutavam contra as estruturas patriarcais e machistas, de uma sociedade marcada pela dominação masculina (BOURDIEU, 2002). Ao suscitar as questões de gênero, o feminismo contribuiu para os estudos sobre as relações entre os sexos e os papéis socialmente aceitos com base nas concepções de masculino e feminino. Ao colocar a sexualidade em debate sob as condições da realidade social que emergia, o feminismo contribuiu para a deflagração da revolução sexual, suscitando teorias que gradativamente colaboraram para dessencialização ou desnaturalização da sexualidade (AMORIM, 2011, p. 47).

Deste modo, pode ser visto que a polifonia da sexualidade também adentrou os movimentos sociais, bem como os diálogos de coligação e as rupturas dentro dos próprios movimentos deram novos contornos, aos movimentos gays e lésbicos e/ou homossexuais iniciados no Movimento Homófilo e expandidos pelo Movimento de Liberação Gay, tanto nos Estados Unidos como em outros pontos do globo, inclusive no Brasil, como será visto mais adiante. Assim, nos anos posteriores a década de 70, os movimentos gays e lésbicos ganharam novos contornos, principalmente por conta do advento da AIDS nos anos de 1980.

3.5 (Re)construindo o sexo e o gênero: entre os movimentos sociais e as ciências médico-psi (psicologia, psiquiatria e psicanálise)

Os movimentos sociais tanto os feministas como os gays e lésbicos e/ou homossexual além de ganhar as ruas, também adentraram nas universidades e formularam novos olhares sobre terminologias e categorias que até então estavam concentradas nas mãos de especialistas, principalmente do campo médico-psi. Neste sentido, é necessário escrever sobre como estes movimentos sociais influenciaram e (re)construíram um novo olhar sobre a sexualidade como um todo, e mais especificamente sobre as categorias sexo e gênero.

É necessário dizer sobre a dificuldade de reconstruir as ideias que envolvem tais categorias no século XX, uma vez que os acontecimentos estão ao mesmo tempo conectados e desconectados. Assim, ao mesmo tempo em que movimentos sociais estão emergindo socialmente, as formulações e trabalhos médico-psi e biomédicos nos laboratórios estão a todo vapor, dizendo o que é, e o que não é o sexo e o gênero. Enfim, a sexualidade humana está no centro de disputas.

Se as ciências biomédicas buscaram explicações no campo natural, como bem lembra Willian Naphy (2006), quando aponta a questão da natureza *versus* cultura, estes cientistas, por sua vez, não chegaram a um denominador comum e natural sobre a sexualidade humana e suas diversas variações, recorrendo assim ao campo da cultura para justificar suas questões naturais. Neste sentido, faz-se necessário entender que os olhares dos movimentos feministas, gays e lésbicos, ou como são hoje denominados LGBT, compreendem a sexualidade, o sexo e o gênero como uma construção social e histórica, ou seja, o indivíduo não é um ser biológico apenas, mais é um ser que se constrói no tempo e no espaço, sendo este olhar não apenas visualizado nos movimentos sociais e correntes teóricas construtivistas, mas também nos olhares de especialistas do campo das ciências biomédicas (mesmo que de modo imperceptível).

Neste sentido, podemos trazer para a discussão as formulações de John Money desenvolvidas nos anos de 1955, que segundo Beatriz Preciado (2014) já abordavam aspectos construtivistas, antes mesmo deste ser formulado nas teorias feministas.

Segundo Beatriz Preciado, a teoria de atribuição de sexo, produzida pelo professor de psicopediatria do hospital universitário John Hopkins em Nova York, levava em consideração as análises cromossômicas e a estética dos órgãos genitais, para definir qual o sexo de uma criança intersexual. Para ele, o gênero poderia ser modificável até os primeiros 18 meses de idade. Preciado relata que todos os movimentos de Money em torno da atribuição de um sexo para os bebês e crianças intersexuais estão ligados a “um sistema de representação sexual heterocentrado”. Assim, nossos corpos são visualizados ou como homem, ou como mulher, porque o pênis e a vagina são a fonte dessa representação. Esse sistema se embasa numa prática heterossexual, pois:

Os processos de construção de um canal vaginal nas meninas intersexuais não são simplesmente destinados a produção de um órgão. Dirigem-se, sobretudo, à prescrição das práticas sexuais, posto que se define como vagina única e exclusivamente aquele orifício que pode receber um pênis adulto. [...] Se o recém-nascido intersexual dispõe de uma configuração cromossômica que possui pelo menos um cromossomo Y, será considerado

geneticamente masculino. Nesse caso, o problema consiste em saber se o chamado “tecido fálico” é suscetível ou não de reagir positivamente a um tratamento hormonal à base de andrógenos que aumente o tamanho do microfalo ou do micropênis. Mas o corpo do bebê se enfrenta com um juízo visual que relegará as análises cromossômicas à categoria de verdades secundárias. Os critérios de “longitude”, de “tamanho” e de “aparência normal” dos genitais substituirão os critérios que regem os testes cromossômicos (PRECIADO, 2014, p. 135-136).

Caso o bebê intersexual cromossomicamente XY, ou seja, considerado masculino, não reaja aos tratamentos para que seu pênis num futuro tenha uma “aparência normal”, para Money este bebê deve ser criado como uma menina e não como um menino, como diz Beatriz Preciado, as definições de masculino e feminino em Money estão correlacionadas à estética dos órgãos sexuais, independentemente de suas capacidades de reprodução.

As crenças, valores e construções sociais para o que é ser homem ou mulher são solicitados pelas ciências biomédicas para definir o sexo de um ser humano que não apresenta visualmente um pênis e uma vagina, mesmo este sendo possuidor de um sexo geneticamente identificável (GOMES FILHO, 2017). Esse pensamento se instaura num dualismo. Não se vê outra possibilidade, outra saída, a não ser enquadrar esses corpos como do sexo masculino ou feminino, mesmo que estes possam variar, como diz Anne Fausto-Sterling (1993), no seu artigo *Los cinco sexos*.

Como observado, as construções entorno do conceito de sexo, gênero e sexualidade já estavam em cena antes mesmo dos movimentos feministas que colocassem mais enfaticamente a discussão na sociedade. Assim, os movimentos feministas, a partir dos anos 1960-70, buscaram teorizar o sexo e o gênero, por isso:

A produção de masculinidades, em quaisquer de suas formas, implica uma relação com o feminismo como grande força política do século XX, que alterou profundamente a ordem do gênero no mundo ocidental moderno. O empenho com o qual o discurso feminista designou o corpo feminino como sendo produto de uma *história política* e não simplesmente de uma história natural deve ser celebrado como o início de uma das maiores rupturas epistemológicas do século XX (VALE, 2006, P. 61).

A produção teórica feminista, além de promover contestações sobre as relações sociais entre homens e mulheres na sociedade, também foi responsável por um resgate histórico-político da figura da mulher, contribuindo para redimensionar a história oficial, retirando o ar de naturalidade e essencialismo das construções sociais, destinadas ao feminino e para o masculino, inclusive aqueles produzidos pelas ciências biomédicas.

No artigo de Maria Odila Leite da Silva Dias intitulado: *Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças*, a autora nos mostra que os estudos feministas constituem-se como críticas às diversas formas de produção das relações sociais que hierarquizam socialmente as mulheres e os homens, assim, “[...] os estudos feministas propõem uma redefinição dos processos de subjetividade, uma crítica ao conceito de identidade, bem como ao conceito da própria racionalidade no mundo contemporâneo, que se volta para o passado a fim de se reencontrar, devidamente relativizada, no presente.” Para a autora, um dos principais objetivos dos estudos feministas consiste em criticar totalidades e estereótipos construídos socialmente e que se propõem universais. A autora realiza uma crítica a trabalhos que se propõem à formulação de uma história das mulheres, afirmando que tais produções promovem um discurso normativo sobre as mesmas, uma vez que “[...] o feminino foi excluído do discurso e aprisionado por ele; genérico e sem condição de explicitação a não ser no plano da especificidade histórica, da sua concretude, da sua negação, enquanto categoria universal” (DIAS, 1992 apud DIAS, 1994, p. 374).

Para sair dessa vertente de uma história universal sobre as mulheres, a autora propõe um distanciamento de um pensamento sobre o ser humano (séc. XVII e XVIII), que está sobre a fala do "Sujeito Abstrato Universal", e coloca o desafio da pesquisa sobre as identidades femininas fora desse pensamento de universalidade, o que promoveria "subjetividades plurais". Os estudos feministas no lugar de buscar conceitos totalizantes e universais buscam as questões contextuais, históricas e relativistas sobre as diversas mulheres. Nas palavras da autora, “[...] trata-se de historicizar os próprios conceitos com que se tem de trabalhar, tais como reprodução, família, público, particular, cidadania e sociabilidades, a fim de transcender definições estáticas e valores culturais herdados como inerentes a uma natureza feminina.” (DIAS, 1994, p. 375). Nesse sentido, podemos pensar no próprio conceito de gênero, um conceito muito utilizado nos estudos feministas e utilizados de diversas maneiras.

O texto da historiadora Joan Scott, intitulado: *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, apresenta como o termo gênero foi utilizado nos estudos feministas. Para Joan Scott (1990), o uso do termo gênero ao longo de suas diversas utilizações, no campo das ciências históricas e sociais, e nos estudos feministas, foi atravessado por três modos de significação, sendo estes: (01) nos anos 1980, o termo gênero foi em muitos livros um substituto do termo mulher, sua utilização deu-se, pois o gênero demonstrava um caráter mais “neutro”, ou seja, retirava conotações políticas que o termo mulher apresentava. Frente a essa questão, a autora aponta que essa utilização estava correlacionada a uma busca por legitimidade acadêmica dos estudos feministas na referida década; (02) o termo gênero foi utilizado como meio indicativo

de que o estudo das mulheres também era os estudos dos homens, e que não se poderia pensar o estudo de um sem o outro; e, (03) o termo gênero se refere às relações sociais entre os sexos. O gênero, nesse momento, afasta-se de possíveis indicadores biológicos, alocando também as questões de sexo e sexualidade no plano social. Logo, o termo é sinônimo de indicação de construções históricas sobre os papéis sociais de mulheres e homens na sociedade. Essa utilização do termo gênero proporciona que os pesquisadores busquem nas relações sociais os processos de subjetivação de homens e mulheres, sendo que o sexo pode estar incluído nessas análises, não como sendo o fator determinante ou de origem, mas também como uma construção social.

Joan Scott (1990, p. 7) ressalta que todos esses usos do termo gênero se referem apenas “[...] aos domínios – tanto estruturais quanto ideológicos – que implicam em relações entre os sexos.” Mas a autora nos alerta para uma questão fundamental de análise, quando nos lembra de que o gênero, mesmo indicando as relações sociais entre os sexos, não aponta e não diz como ocorre a construção dessas relações, como funcionam ou como mudam. Desse modo, o gênero continua associado ao referente mulher.

Joan Scott (1990, p. 19) apresenta o gênero como uma categoria teórica analítica que surge no final do século XX, assim, em muitos trabalhos históricos que versam sobre teorias sociais que datam do século XVIII até o começo do século XX, não trazem tal perspectivas, mas em “[...] algumas dessas teorias construíram a sua lógica sob analogias com a oposição masculino/feminino, outras reconheceram uma “questão feminina”, outras ainda preocuparam-se com a formação da identidade sexual subjetiva, mas o gênero, como o meio de falar de sistemas de relações sociais ou entre os sexos, não tinha aparecido.” No contexto de produção historiográfica dos estudos feministas, do final do século XX, Dias aponta que tais estudos consistem,

[...] basicamente em delimitar o lugar, a situação, a posição relativa do grupo social ou mulheres a serem estudadas no conjunto de uma certa sociedade. [E aponta que metodologicamente que] O primeiro passo consiste em assumir a temporalidade histórica do tema e a partir daí proceder à construção do objeto de estudo, delimitando e problematizando todas as balizas do conhecimento relativas a estas mulheres, até mesmo o próprio conceito de mulher ou a categoria mulheres (DIAS, 1994, p. 376).

Quando observamos e estudamos as produções dos fins do século XIX e do século XX, é perceptível que há uma busca por definições dos conceitos de mulher ou a categoria mulher, como ressaltado por Maria Odila Leite da Silva Dias. Assim, a categoria mulher

numa perspectiva universal foi bastante questionada e criticada, como podemos ver na produção de Judith Butler (2008) no texto *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Essa crítica abriu espaços para novas identidades que incorporam o feminino, ou seja, o sistema sexo/gênero/desejo que estava mais próximo de uma ótica dual biológica e médica, volta-se para as construções sociais do que é ser mulher ou ser homem na sociedade. Diante disso, novas sujeitas do feminino surgem além de uma mulher universal. Mulheres negras, Travestis, Transexuais, Intersexuais, Drags e outros sujeitos ininteligíveis adentraram no feminismo, ou melhor, nos feminismos.

Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero torna-se um artifício flutuante, com a consequência de que um *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2008, p. 24-25).

Os olhares sobre as construções sobre o sexo-gênero a partir das formulações de Judith Butler, com sua Teoria da Performance de Gênero, inauguram um novo modo de ver o sexo-gênero, para além das relações de poder, assim:

Masculinidad y feminilidade son imitaciones construidas en lo simbólico, se den en hombres o en mujeres; que la masculinidad no es esencial al hombre y que el horror por la pluma es sólo un signo de la devaluación (misógina) de todo lo que reproduzca lo femenino (MIRA, 2007, p. 438).

Alberto Mira (2007) faz uso da Teoria da Performance de Gênero elaborada por Judith Butler, quando, em seu estudo histórico-cultural sobre a homossexualidade na Espanha, apresenta como as locas (bichas afeminadas) e travestis começam a emergir no cenário dos movimentos gays e na mídia espanhola a partir da década de 1970. Alberto Mira aponta que a presença das locas e travestis nestes dois espaços serviu como meio de resistência e lembranças de uma homossexualidade mais próxima do feminino de décadas anteriores, mais próximas do movimento homófilo, o que para os ativistas assimilacionistas era um problema, já que se queria apagar essa representação afeminada e colocar no lugar desta a imagem de um homossexual normal, que é baseada numa masculinidade e heterossexual.

Como percebido na questão histórica exposta por Alberto Mira, e como já ressaltado, na sociedade ocidental, os imperativos heteronormativos de um modo ou de outro perpassam a vida das pessoas. Assim, as masculinidades e feminilidades construídas no simbólico, mesmo servido a todos os corpos, independentemente dos órgãos genitais, são direcionados a

corpos específicos. Nestas masculinidades e feminilidades, estão imbuídas construções sociais e culturais de poder, que “organizam” os corpos e os gêneros nos mais diversos locais e/ou posições, atribuindo determinadas funções e papéis, soando estranho, quando há uma abdicação de um determinado local e/ou posição considerada superior, por uma inferior, e vice-versa. As masculinidades e feminilidades se apresentam em diversos palcos e cenas da vida cotidiana, assim, em muitos momentos, os corpos se movimentam entre estas construções simbólicas, assim o ator e a atriz acredita no seu papel e o idealiza de tal forma em suas exposições públicas e particulares, que acredita na ficção da naturalização das masculinidades e feminilidades.

Em outras palavras, socialmente comunga-se da ideia de uma identidade primária que se funda no sexo biológico que não foge das perspectivas binárias (masculino e feminino), bem como que tem na heteronormatividade uma noção estabilizadora e organizadora dos corpos na sociedade, ajustando, assim, corpos com pênis num determinado local e/ou posição, e corpos com vagina noutros locais e/ou posições e poderes. Como aponta Judith Butler (2015, p. 235), “[...] 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 [e compulsória]”. A ilusão, ou a ficção de gêneros estáveis e contínuos em relação ao sexo biológico, está correlacionada aos meios de aprendizagem e reinteração performática do gênero em dois. Assim, cotidianamente aprendemos, através dos dramas sociais rituais, as performances repetidas de gênero. Aprendemos a atuação de um determinado gênero, através de uma contínua repetição, onde os diversos atos de gêneros, nos palcos e cenas da vida cotidiana, nos atores e atrizes do drama social acreditamos numa ideia de gênero. Escreve Judith Butler:

Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. Embora existam corpos individuais que encenam essas significações estilizando-se em formas do gênero, essa “ação” é uma ação pública. Essas ações têm dimensões temporais e coletivas, e seu caráter público não deixa de ter consequências; na verdade, a performance é realizada com o objetivo estratégico de manter o gênero em sua estrutura binária – um objetivo que não pode ser atribuído a um sujeito, devendo, ao invés disso, ser compreendido como fundador e consolidador do sujeito (BUTLER, 2015, p. 242).

A metáfora do teatro, acionada por Judith Butler, para explicar as performances de gênero, tem suas bases em teóricos como Victor Turner (1987) e Erving Goffman (1985), que

buscaram pensar a vida social como um grande teatro, onde nos atores e atrizes atuamos cotidianamente em cenas e palcos montados socialmente. Neste sentido, nossos gêneros apresentam um caráter performativo, já que nos apresentamos a uma determinada plateia como homens ou mulheres, assim como interagimos tanto com ela, como consigo mesmo, já que somos plateias de nós mesmos e precisamos acreditar em nossos papéis. E, de fato, acreditamos, posto estarmos sempre a repeti-los.

Assim, podemos pensar nas identidades de gênero, ou seja, as reivindicações por determinado gênero sem necessariamente pertencer a um sexo biológico que segue uma ordem inteligível, bio-homem-gênero masculino, bio-mulher-gênero feminino. É a partir dessa virada nos estudos feministas e de gênero que há uma valorização dos estudos do e sobre o cotidiano e das histórias de vida de gays, lésbicas, travestis, transexuais, mulheres negras e dos demais sujeitos ininteligíveis, que foram apagados de uma história oficial masculina, que apagou as diversas formas de exclusão, discriminação, preconceito, sexíssimo, homofobia e outras formas de violência, vivenciadas e experienciadas por esses indivíduos e grupos organizados.

3.6 Estudos e ativismos Queer e Transviados: uma resignificação do Queer no Brasil

Neste momento do texto dissertativo, faz-se necessário propor algumas reflexões sobre os Estudos Transviados, proposta apresentada pela cientista social brasileira, Berenice Bento, Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, que, nos últimos anos, vem apresentando os Estudos Transviados como transcrição cultural idiossincrática para a Teoria *Queer* em território brasileiro, bem como apresentar o que são os estudos e ativismos Queer.

É importante ressaltar que os aspectos históricos e sociais brasileiros adentram no debate, ao passo que os resquícios do processo de colonização, juntamente com as questões sociais – pobreza, desigualdade e exclusão – fazem com que a produção e prática interpretativa social seja, por vezes, pautada a partir de (res)significações teóricas, produzidas nos ditos centros, localizados ao norte do equador, restando ao sul, ser um local de testagem e reprodução dessas teorias.

É observável que muitas vezes as teorias do norte – euroamericanas – são tomadas como universais, mas são produzidas em contextos locais, ou seja, numa espacialidade e territorialidade que atende uma “demanda” interpretativa social, influenciada por aspectos específicos inerentes às práticas sociais dos contextos históricos locais, mesmo estando

conectado pela globalização o contexto local deve ser levado em consideração; vale ressaltar que existem formulações teóricas que escapam desta universalização como é o caso das teorias descoloniais.

Desse modo, as produções de gênero e sexualidade euroamericanas não podem ser tomadas como universais, pois ter uma experiência trans no Nordeste do Brasil, por exemplo, não é a mesma que na Catalunha na Espanha. Assim, a produção acadêmica sobre e gênero e sexualidade no Brasil deve ser pensada como válida, como também dialogada com outras produções internacionais, mesmo que essa produção seja uma ressignificação/reinterpretação de uma teoria euro-americana, como é o caso da Teoria *Queer*.

Os debates sobre a Teoria *Queer* e seus conceitos e postulados no Brasil não constituem novidade nos estudos sobre gênero e sexualidade, como dito por Lugarinho (2013, p. 41) “[...] as culturas latinas carecem ainda de estudos mais apropriados, e, por isso, é preciso conformar um modelo de análise que venha adar conta das especificidades das culturas de língua portuguesa [e latino-americanas]”.

Partindo dessa perspectiva, é pertinente discutir e refletir a proposta dos Estudos Transviados, como um modelo de análise para as questões de gênero e sexualidade correlacionadas com as questões de raça, etnia, classe, religiosidade, etc., as quais podem ser um itinerário para contextualizar ou (re)inventar a Teoria *Queer* no Brasil. Porém, é necessário problematizar essa transcrição: os Estudos Transviados consistem apenas numa tradução do termo *Queer*? Como os Estudos Transviados podem proporcionar um escopo de análise para as questões de gênero e sexualidade no Brasil? Esses são alguns questionamentos que surgem quando se pensa os Estudos Transviados no Brasil. Assim, poucas são as respostas que essas reflexões pode apresentar, porém, muitos são os pensamentos e questionamentos e para com os Estudos Transviados e com a Teoria *Queer*, sendo esse exercício fundamental para tentar “costurar” uma tensão das ideias que envolvem o reconhecimento, a ressignificação, os sentidos, as práticas e as aplicações da Teoria *Queer* no Brasil.

Os estudos sobre gênero e sexualidade dissidentes/ininteligíveis nos últimos anos vem ganhando força e espaço nas pesquisas acadêmicas em território brasileiro. Teses, dissertações, dossiês temáticos, artigos, revistas científicas, entre outras produções, trazem como abordagem as populações e sujeitos/as lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) juntamente com seus contextos culturais, econômicos, políticos, individualidades e coletividades nas mais diversas esferas sociais, identitárias e subjetivas (ANDRADE, 2012; LEITE JUNIOR, 2015; POCAHY, 2011; SALES, 2012). Diversas são as áreas do

conhecimento que tem dado visibilidade aos estudos de gênero e sexualidade: sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, ciências médicas, ciências jurídicas, são alguns exemplos, porém é notória a adesão da Teoria *Queer* em muitas áreas do saber para discutir e produzir uma interpretação social do gênero e da sexualidade no Brasil.

Surgida através de ativismos sociais e dos fluxos de questionamento sobre as sexualidades e os gêneros em âmbito acadêmico na década de 80, principalmente nos Estados Unidos, a Teoria *Queer* emerge como meio de contestar os movimentos gays e lésbicos cujas pautas estavam correlacionadas à inserção e ao reconhecimento desses sujeitos e populações no meio social. No contexto do surgimento da/os Teoria/Ativismos *Queer*, os movimentos gays e lésbicos tradicionais estavam pautados num modelo heteronormativo, isto é, buscavam se espelhar nos modos de vivências e experiências sociais dos heterossexuais, transformando-os num guia de práticas e condutas para todas as outras sexualidades. Caso incorporassem tais direcionamentos acreditava-se que os homossexuais seriam aceitos na sociedade, pois, mesmo tendo uma orientação sexual diferente, haveriam de se comportar como heterossexuais e suas preferências e desejos “diferentes” estariam reservados à esfera do privado. Aponta Richard Miskolci sobre os trajetos históricos da/os teoria/ativismos *queer*:

O novo movimento *queer* voltava sua crítica à emergente heteronormatividade, dentro do qual gays e lésbicas normalizados são aceitos, enquanto na linha vermelha da rejeição social é pressionada por outras, aqueles e aquelas considerados anormais ou estranhos por deslocarem o gênero ou não enquadrarem suas vidas amorosas e sexuais no modelo heterorreprodutivo. O *queer*, portanto, não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha vermelha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo. (MISKOLCI, 2013, p. 25).

Os ativismos e a teoria *queer* ampliaram e alargaram a noção de sujeito e coletividade de representação. Todos aqueles onde as normas e regulações sociais para os gêneros, as sexualidades, os comportamentos, os corpos, etc., não se adequam à heteronormatividade podem ser, desde que desejem, representados pelo *queer*. Nesse sentido, poderíamos pensar sobre as “multidões *queer*” (PRECIADO, 2011), ou seja, bichas, viados, sapatões, travestis, prostitutas, deficientes físicos, homens e mulheres trans, drag kings. Podemos pensar a Teoria *Queer* com base em três dimensões, a saber: (01) ativista, (02) teórica e (03) política. Tais dimensões estão sempre conectadas. Tendo suas bases nos estudos culturais norte-americanos e no pós-estruturalismo francês (MISKOLCI, 2007, 2009) o sujeito do movimento *queer* é pós-moderno, isso implica uma identidade que é:

[...] uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2006, p. 13).

As “multidões queer”, de Beatriz Preciado, não possuem uma identidade fixa e estável de tempos atrás. Cada sujeito participante não se situa num tempo-espaço-corpo determinado onde sua vida e seu “destino” estariam traçados. A pós-modernidade tomou a identidade singular e a transformou em identidades, no plural e é nessa pluralidade, ou como diz Tomas Tadeu da Silva (2000), na multiplicidade – pois o múltiplo é produtivo, que o queer se instala, em ativismo, teoria e política.

O termo *Queer*, nos Estados Unidos, constitui-se de um termo pejorativo para com as homossexualidades, o mesmo que chamar uma pessoa de Viado, Bicha, Traveco, Sapatão no Brasil. A partir da apropriação acadêmica desse termo, no início dos anos 1980, desenvolveu-se os Estudos *Queer*, uma corrente de estudos dentro dos Estudos Culturais Norte-americanos, para realizar uma análise das normalizações sociais, tendo como base as construções sociais e históricas e foco inicial nas sexualidades.

Os Estudos Queer surgem a partir das imbricações do Pós-estruturalismo francês, juntamente com os Estudos Culturais Norte-americanos, que problematizavam o sujeito, a identidade, a agência, entre outras questões que rompiam com a concepção de um sujeito centrado, unificado e contínuo em sua existência (sujeito – iluminista / sociológico), compreendendo o sujeito pós-estruturalista como fragmentado, não composto de apenas uma forma identitária, mas sim de múltiplas identidades, por vezes contraditórias e descontínuas, sendo esse sujeito provisório, circunstancial e efêmero (sujeito pós-moderno). Os teóricos *queer*¹³ embasados nas obras de Foucault (2014) e Derrida (2004) iniciaram um percurso epistemológico para o desenvolvimento da Teoria *Queer* como modo analítico social, entendendo a sexualidade como um dispositivo de poder (concepção foucaultiana) juntamente com a concepção de complementaridade na perspectiva desconstrucionista (concepção derridariana) (MISKOLCI, 2007, 2009; HALL, 2006).

Assim, a partir do falar e compreender o sexo como um dispositivo produtor de saber-poder, sendo este suplementar no âmbito da linguagem num jogo binário de presença-

¹³ Butler (2000, 2002, 2008); Scott (1990); Sedgwick (2007); Weeks (2000); Gamson (2006); De Lauretis (2010); Jagose (1996); Preciado (2011, 2014).

ausência, sendo passíveis de desconstrução quando os jogos binários são explicitados, é que os teóricos *queer* desenvolveram suas análises, ao passo que a compreensão de sujeito mudou (tornou-se efêmero e circunstancial), a concepção das práticas sociosexuais também acompanhou essa mudança, sendo necessários olhares transgressores a uma sociologia canônica que acabava por legitimar as heterossexualidades como algo normal, mesmo quando investigava “minorias sexuais”, quebrando e rompendo paradigmas analíticos sociais.

Após tomar as ruas com os ativismos *Queer*, de modo mais enfático, a partir dos anos de 1990, a Teoria *Queer* espalha-se por outros centros universitários tanto nos Estados Unidos como noutros países, sendo então sua discussão ampliada e problematizada. John Frow e Meaghan Morris (2006) ao investigarem os Estudos Culturais afirmam que o alastre geográfico dessa abordagem proporcionou a formação dos Estudos Culturais Mexicanos, Franceses, Africanos, Alemães, Latino-americanos. Nessa mesma direção, poderíamos dizer que, a partir dos Estudos *Queer* Norte-americanos, nos anos 1990, surgiram noutros pontos do globo uma analítica do gênero e sexualidade com base nos pressupostos da Teoria *Queer*, como exemplo: os Estudos *Queer* Latino-americanos.

No contexto brasileiro, a Professora Guacira Lopes Louro, através do campo da educação abre os caminhos para entrada da Teoria *Queer* em solo brasileiro, texto como: *Pedagogias da sexualidade* (2000); *Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação* (2001); *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (2013) e *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidades e teoria queer* (2015) são referências introdutórias para compreender os Estudos *Queer* no Brasil.

Outro marco teórico para os Estudos *Queer* no Brasil foi a publicação do livro: *A Reinvenção do Corpo: Sexualidades e Gênero na Experiência Transexual* (2006), da cientista social Berenice Bento, atualmente Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, onde apresenta a experiência de transexuais brasileiras e estrangeiras (Bolívia, Espanha, EUA) nos dispositivos de saúde, desvinculando-se dos discursos médicos-psi, que entendem as experiências trans como algo imbuído de patologia, sendo que, para justificar uma suposta patologia, utilizam-se dos discursos sociais “naturais/normais” do ser que é ser homem ou mulher socialmente, para enquadrar as trans – sexualidade como um saber das ciências médicas e psi (psicologia, psiquiatria e psicanálise).

A produção teórica de Berenice Bento (2009, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015) vem demonstrando que as vivências das pessoas trans no Brasil são marcadas por uma série de exclusões sociais e privação dos direitos civis e sociais, apresentando essa questão através de um olhar transdisciplinar: áreas como educação, saúde coletiva, políticas públicas e direitos

humanos atravessam seus trabalhos. A Teoria *Queer* também se faz presente, porém, nos últimos anos, é perceptível uma maior problematização da teoria em seus estudos:

O que é *queer*? Em uma ocasião de trabalho, eu perguntei a uma pessoa estadunidense, via e-mail, se ela era *queer*. Ela se sentiu ofendida e insultada. Nunca mais nos falamos. Já no Brasil, se você fala que é *queer*, a grande maioria nem se que sabe do que se trata. “*Queer*”, teoria *queer*, não me provoca conforto. Não tem nenhum sentido para nós. [Berenice Bento – Entrevista concedida a Felipe Padilha e Lara Facioli] (PADILHA; FACIOLI, 2015, p. 146).

A primeira conclusão: os estudos/ativismo *queer* conseguem um nível de adesão pulsante se comparada ao contexto brasileiro. Reivindicar uma não-identidade, lutar contra as identidades essencializadas, afirmar-se *queer* no ativismo, construir teorias com esta nomenclatura, faz sentido no contexto local. Mas como traduzir o *queer* para o contexto brasileiro? Qual a disseminação deste campo de estudos no Brasil? Se eu perguntar para qualquer pessoa no Brasil “você é *queer*?”, provavelmente escutarei “o que é *queer*?” (BENTO, 2015).

A partir desse desconforto, Berenice Bento propõe uma tradução cultural para a Teoria *Queer* no Brasil – conceituando-a como Estudos Transviados.

Qual a potência do *queer* na sociedade brasileira? Nenhuma. Se eu falo transviado, viado, sapatão, traveco, bicha, boiola, eu consigo fazer com que meu discurso tenha algum nível de inteligibilidade local. O próprio nome do campo já introduz algo de um pensamento colonizado que não me agrada de jeito nenhum. Nos meus textos, eu começo falando de estudos/ativismos transviados, abro aspas e digo “tradução cultural (idiossincrática) para teoria *queer*” e sigo. [Berenice Bento – Entrevista concedida a Felipe Padilha e Lara Facioli] (PADILHA; FACIOLI, 2015, p. 146).

“*Queer*” só tem sentido se assumido como lugar no mundo aquilo que serviria para me excluir. Portanto, se eu digo *queer* no contexto norte-americano é inteligível, seja como ferramenta de luta política ou como agressão. Qual a disputa que se pode fazer com o nome “*queer*” no contexto brasileiro? Nenhuma. Em alguns textos eu tenho trabalhado com a expressão “estudos transviados”. A minha língua tem que fazer muita ginástica para dizer *queer* e não sei se quem está me escutando compartilha os mesmos sentidos. Ser um transviado no Brasil pode ser “uma bicha louca”, “um viado”, “um travesti”, “um traveco”, “um sapatão” (BENTO, 2015).

Diante dessa fala, poderíamos refletir: Os Estudos Transviados consistem apenas numa tradução do termo *Queer*? Sobre essa questão Pereira (2012), diz que a potência do *queer* e sua não universalização em teorias prontas, sem levar em consideração as especificidades locais, dependem da capacidade de absorção das experiências locais, num contexto de alteração teórica. Isso significa dizer que a Teoria *Queer* deve adequar-se aos contextos territoriais, espaciais, identitários, subjetivos, etc., específicos do lócus de pesquisa,

dando uma característica de mutabilidade à teoria, que deve ser explorada pelo pesquisador/a. Porém é notório que há um incômodo quando se evoca o termo *queer* para designar as diversas realidades das experiências de gênero e sexualidades dissidentes/ininteligíveis brasileiras, é nesse incômodo que:

Os estudos transviados serão os contradiscursos que irão propor uma nova interpretação para a relação com o corpo-sexualidades-gênero e irão estabelecer uma forte disputa com o *mainstream*. [...] A disputa que os estudos transviados estão realizando com outros saberes instituídos em torno das sexualidades, gêneros e dimensões raciais, tem como efeito invadir áreas do conhecimento antes tida como verdadeira porta-vozes de determinadas esferas da vida (BENTO, 2014, p. 46-49).

Outra reflexão advém desse posicionamento: Quais são as propostas (teóricas e metodológicas) dos Estudos Transviados que se diferem da Teoria Queer? Bento (2015) afirma que são eixos do ativismo e teoria *queer*:

1. Desnaturalização das bioidentidades (coletivas e individuais);
2. Ênfase nas relações de poder para interpretar as estruturas subjetivas e objetivas da vida social;
3. A permanente problematização das binariedades;
4. Prioridade à dimensão da agência humana;
5. Crítica ao binarismo de gênero (masculino *versus* feminino) e sexual (heterossexual *versus* homossexual).

Segundo a teórica, esses pontos não podem ser atribuídos à teoria *queer*, pois a explicação da prática social é delineada pela teoria da performance, marcando uma tensão entre as ciências sociais (indivíduo *versus* sociedade). Assim, o que há de original na teoria *queer* é a “sacada” de utilizar um xingamento, que produz um discurso capaz de silenciar uma multidão de vozes e reintegrá-lo socialmente causando um incômodo, uma fissura social.

É notório que há uma difusão, uma institucionalização desses eixos como sendo inerente à Teoria *Queer*. Nesse sentido, é necessário refletir sobre como os Estudos Transviados irão (re)contruir, (re)inventar, (re)modelar essas questões difundidas como *queer*, e, antes de tudo, pensar como vai ou está ocorrendo essa negociação, visto que muitos estudiosos brasileiros não sentem nenhum incômodo em utilizar o *queer*.

Como pensar uma epistemologia, uma teoria brasileira para os estudos de gênero e sexualidade dissidentes e ininteligíveis? Já não estamos fazendo uma epistemologia, ou epistemologias? Os Estudos Transviados seriam um itinerário a ser percorrido? Esses estudos proporcionariam um escopo metodológico para análise social brasileira? Como compreender as teorias de gênero e sexualidade do norte global, utilizando-as como tal, ou resignificando-as para os nossos contextos e especificidades territoriais, espaciais? Essas são algumas indagações advindas da proposta de tradução idiossincrática para os Estudos/Teoria *Queer*, cunhada pela Professora Berenice Bento, os Estudos Transviados.

É necessário reconhecer que os Estudos Transviados podem ser uma fonte de tensão, acadêmica, política e social, ao passo que, reconhecer-se como um Transviado é reconhecer uma construção social que proporciona apartação social no contexto brasileiro, é reconhecer que ser viado, travesti, sapatão, etc. no interior do Ceará, não é o mesmo que em Santa Catarina, porém ser viado, sapatão e travesti seja no Oiapoque ao Chuí, é ser alvo de preconceito, discriminação e exclusão social no território brasileiro.

As tensões que os Estudos Transviados podem provocar, ou já estão provocando, é fonte de potencialidade para proporcionar fissuras na sociedade, nos movimentos sociais e principalmente na universidade/academia, ainda assombrada com o fantasma da heteronormatividade. Portanto, o caminho aberto pela Professora Berenice Bento é tortuoso e difícil, contudo, são nesses percalços que podem emergir novos conceitos que atendam as demandas brasileiras por um novo olhar interpretativo do gênero e da sexualidade, inclusive no que diz respeito às questões educacionais.

4. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTAS POLÍTICAS E SEXUAIS: CURRÍCULO E HOMOFOBIA

Desde o início do século XXI, estamos vivendo e experienciado uma “hipervisibilidade” do sexo nos espaços políticos. Frente esse novo cenário, uma onda de criação e legalização de políticas moralistas e conservadoras estão emergindo, juntamente com o repúdio e violência (simbólica e física) às identidades e práticas sexuais dissidentes, por parte de muitos que compõem a esfera do poder e representação pública (CORRÊA, 2009).

Entre os colaboradores deste cenário, estão uma maioria de senadores, deputados federais e estaduais da República Federativa do Brasil ligados às bancadas religiosas/evangélicas, da agroindústria e da indústria de segurança/bélica¹⁴. Ressalta-se que tanto nos contextos passados, em especial os séculos XVIII e XIX, e na contemporaneidade as “doutrinas religiosas sobre o ‘sexo’” estão na gênese das “ondas de pânico e repressão” sexual em nossa sociedade, que, em contextos de globalização, “[...] não ficam mais confinadas a territórios locais ou nacionais, mas são capturadas por espirais de conectividade transacional.” (CORRÊA, 2009, p. 19).

Tal movimento de moralismo e conservadorismo social não ocorre de modo “pacífico” e “sereno”, ou seja, sem resistência das pessoas não hegemônicas e dissidentes. Se o espaço público é o espaço da “hipervisibilidade”: O espaço privado também se constituiria como esse espaço (?), ou seria o “ateliê de criação” dessas novas (des)configurações sexuais e políticas que começaram a ser expostas nas “galerias” do espaço público com maior visibilidade no início dos anos 1960? O espaço escolar, nesse contexto, é um espaço público, privado, ou uma extensão do espaço privado? Como a escola incorpora as questões políticas e sexuais (?) através do currículo escolar? E como os diversos tipos de violência se entrelaçam com a escola e com o currículo?

Nesse processo de resistência, os Movimentos Sociais LGBT são base para a (re)formação de uma arena política de resistência e (hiper)visibilidades dos atores/atrizes

¹⁴ Sobre os debates das questões de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 2015, na Câmara dos Deputados Federais ver: (1) **Educação debate aplicação da ideologia de gênero e orientação sexual no PNE**, disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/499537-EDUCACAO-DEBATE-APLICACAO-DA-IDEOLOGIA-DE-GENERO-E-ORIENTACAO-SEXUAL-NO-PNE.html> >; (2) **Deputado manifesta-se contra estudos de gênero no PNE**, disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/469129-DEPUTADO-MANIFESTA-SE-CONTRA-ESTUDOS-DE-GENERO-NO-PNE.html> >; (3) **Gênero e orientação sexual são temas de audiência na Câmara**, disponível em: < <http://fne.mec.gov.br/noticias/1017-genero-e-orientacao-sexual-sao-temas-de-audiencia-na-camara> >.

sociais que integram esses diversos movimentos, como foi exposto no capítulo anterior. Uma das pautas de reivindicação e luta dos Movimentos Sociais sejam eles LGBT ou não, estão ligadas às questões de cunho educacional.

Miguel Arroyo problematiza a questão dos saberes gerados e produzidos nos Movimentos Sociais dos Trabalhadores do Campo, dos Indígenas e dos Quilombolas, e sua não vinculação ao currículo escolar. Para o autor, a educação no campo, indígena e quilombola não se efetivará enquanto “[...] não se avançar na construção de Currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais.” (ARROYO, 2015, p. 48).

Seguindo essa mesma linha de problematização dos currículos escolares, só que com foco nas relações e questões de gênero e sexualidades, bem como a violência contra LGBT no Brasil, podemos perceber que o currículo escolar é um campo de disputas políticas e sexuais, uma vez que a circulação, planejamento e organização dos conhecimentos, que são apresentados e transmitidos na escola, têm sido colocados no centro de debates epistemológicos desde o início do século XX, até os dias atuais. O conhecido currículo escolar, que organiza os conhecimentos e as disciplinas a serem ministradas pelos professores em sala de aula, é possuidor de uma história, que está imbricada com questões sociais, políticas e culturais, criando assim discursos e paradigmas escolares e sexuais, que se entrelaçam com as construções sociais mais amplas que envolvem a homofobia na escola e na sociedade civil, emergindo assim a necessidade de discussões e reflexões sobre os temas citados.

4.1 O currículo escolar e as questões da sexualidade na contemporaneidade

O currículo enquanto artefato social e cultural possibilita aos pesquisadores visualizá-lo como (1) objeto de estudo e como (2) área disciplinar. Logo, os estudos sobre currículo formam um campo de conhecimento, que, na atualidade, se difere dos primeiros estudos que encaravam a organização e estruturação dos conteúdos escolares como algo neutro e desconectado de questões sociais e culturais, desse modo, as questões de gênero e sexualidade não eram tidas como objeto de conhecimento escolar, já que, nos primeiros estudos, de um lado estava a escola, que mais parecia uma extensão do espaço privado do lar, com seus conteúdos ditos “neutros” na formação do sujeito social enquanto ser capaz de ler e analisar a sociedade, e, no outro lado, a sociedade e seus movimentos, sociais, econômicos, políticos e culturais que não “influenciavam” a escola e suas práticas. Logo, nas primeiras análises, o

currículo é visto como um artefato imbuído de uma neutralidade, que não está subjugado às relações e questões que envolvem a sociedade e suas nuances de poder, cultura e ideologia.

Em sua gênese, os estudos sobre o currículo nos Estados Unidos estavam preocupados em compreender no final do século XIX “[...] os processos de racionalização, sistematização e controle das escolas [...]” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 15) através da organização planejada dos conteúdos e práticas pedagógicas, no intuito de “[...] evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões predefinidos [...]” (IB.). Toda essa preocupação emergia de mudanças sociais que estavam acontecendo nos Estados Unidos, pela chegada de imigrantes do sul europeu e do crescimento das cidades envolvidas pela industrialização, ameaçando assim o modelo de vida, a “[...] cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena [...]” (IB.). A partir destas questões, olhou-se para a escola como instituição responsável por homogeneizar a sociedade americana, através do ensino dos costumes e valores nativos aos filhos de imigrantes. Dessa maneira o currículo tornou-se instrumento de controle social, para organizar e ajustar as escolas diante das imposições econômicas que se estruturavam.

Essas movimentações para organização sistemática dos conteúdos escolares em formato de currículo ficou conhecida como Teoria Tradicional, ou como chamado por Carlinda Maria Faustino Leite (2002), “Teoria do racionalismo acadêmico tradicional”. Para a autora, essa vertente tinha por objetivo organizar de forma racional e academicista o conjunto de matérias a serem transmitidas nas escolas, nesse sentido, a instituição escolar tinha apenas o papel de difundir e preservar as tradições culturais, para as novas gerações, legitimando assim verdades e raciocínios hegemônicos. Portanto, o ensino e a aprendizagem orientados pelo currículo configuravam-se apenas como um plano de instrução.

Essa concepção apresenta a escola como instituição social isolada, sem contato direto com outras instituições sociais e as dinâmicas econômicas e política. Assim, nos lembra Michel W. Apple (1999) que o campo de estudos do currículo tem papel fundamental na história da escola e suas interações com outras instituições sociais, e que essas relações por vezes aparecem ocultas, sendo necessário desvelar tais relações que, de modo geral, na chamada Teoria Crítica é mapeada através dos intercâmbios entre, poder, cultura e ideologia.

De acordo com Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu (2013, p. 37), “[...] o currículo é expressão das relações de poder [...]”, assim, é perceptível que o currículo no qual estamos habituados a dialogar, na contemporaneidade, tem estreitas relações com aspectos da vida social e cotidiana, não estando imbuído de uma neutralidade como pressupõem as correntes

de pensamento tradicional das teorias do currículo, ou seja, estamos diante de uma política curricular. Como é dito por Tomaz Tadeu da Silva:

As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grade, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia) (SILVA, 2006, p. 11).

Despido de uma neutralidade, o currículo na Teoria Crítica é visto como um campo de disputas de poder entre grupos hegemônicos, que buscam legitimar suas ideologias através de políticas educativas, que contribuam para certificar as desigualdades sociais. Assim, o controle social nos muros escolares não acontece apenas na organização curricular dita oficial e/ou prescrito (SACRISTÁN, 2000), mas também a partir do currículo oculto. Assim:

[...] é importante salientar que a escola, para desempenhar de uma forma relativamente suave os seus complexos papéis históricos, na maximização da produção de conhecimento técnico e na socialização dos estudantes com a estrutura normativa exigida pela sociedade, tem de realizar uma outra função, relacionada com ambos papéis e que os ajuda a manter. A escola tem de legitimar uma perspectiva basicamente técnica, uma tensão da consciência que responde ao mundo social e intelectual de uma forma acrítica. Ou seja, a escola deve fazer com que tudo isso pareça natural. (APPLE, 1999, p. 138).

As atividades para naturalizar a ordem social vigente na sociedade, juntamente com a formação dos sujeitos para desempenhar papéis sociais pré-estabelecidos, incorrem através do currículo oculto e do currículo oficial, bem como noutros processos sociais no qual o currículo se expande. Uma vez que a formação dos sujeitos não é voltada para a tomada de consciência dos processos sociais e econômicos que movem a conjuntura social capitalista, que sustenta a divisão social por meio de classes, raças, etnias, gênero, sexualidades entre outros marcadores da diferença social, os grupos hegemônicos detentores de poder, legitimam suas ideologias e perspectivas culturais.

Outro ponto de destaque, no que tange à teoria crítica do currículo, está em olhar para a escola não como mera reprodutora das realidades sociais, mas considerá-la “[...] como uma instituição onde também ocorrem intervenções geradoras de mudança, ou seja, onde se

desenvolvem estratégias que fazem dos actos de ensinar e de aprender não apenas um meio de reprodução, mas também de produção e transformação social.” (LEITE, 2002, p. 51).

Faz-se necessário ressaltar que os atuais debates, ao mesmo tempo em que realizam movimentos de críticas as correntes de pensamento reprodutivista, agregam conceitos para realização de quadros analíticos, a exemplo os conceitos de *habitus* e campo, desenvolvidas por Pierre Bourdier e Jean-Claude Passeron, muito presente nos escritos de Michael Apple e outros teóricos críticos. Nesse sentido, é necessário uma breve síntese do pensamento Crítico-Reprodutivista, logo: para as teorias Crítico-Reprodutivistas sobre os Sistemas de Ensino, a escola está tão imersa e condicionada a uma sociedade dividida em suas relações de classe, que, no lugar de proporcionar uma mudança, acaba legitimando a conjuntura da divisão de classes e perpetuando as desigualdades.

Nas análises de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, para que as desigualdades sociais sejam reproduzidas no Sistema Educacional (SE), é necessário que exista uma Ação Pedagógica (AP) que esteja convertida num Trabalho Pedagógico (TP), para inculcar e produzir os ideais das classes dominantes de modo durável, até que essa inculcação constitua um *habitus* que é o “[...] produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.”. Desse modo, a escola e o sistema escolar institucionalizado não é o meio para uma mudança social, de forma democrática e equitativa, são apenas mais uma instituição total responsável pela reprodução e legitimação de um arbitrário cultural de uma classe dominante e uma desqualificação das práticas das classes menos abastardas. Para que seja possível socialmente desestruturar esse *habitus* primário (inculcação advinda do TP primário – educação familiar), para instaurar um *habitus* secundário tido como legítimo socialmente, pois agregam os valores da classe social dominante, a escola constitui-se de um espaço social institucionalizado, que vai através de seu “[...] corpo permanente de agentes especializados [...]” realizar um Trabalho Escolar (TE), imbuído de uma autoridade pedagógica que legitima sua ação pedagógica na difusão e inculcação no reconhecimento digno e legítimo da cultura dominante, fazendo reconhecer a ilegitimidade do arbitrário cultural das classes não dominantes. O sistema de ensino institucionalizado reproduz os *habitus* provenientes das classes sociais dominantes, desse modo, os sujeitos de classes sociais diferentes destas, tendem a ter dificuldades em moldar-se para atender as exigências do SE, obtendo, assim, insucesso no seu itinerário escolar por não conseguir assimilar um conteúdo diferente de suas realidades. Porém, há sujeitos que escapam dessas dificuldades de assimilação de uma cultura escolar dominante. Diante desta questão, Pierre Bourdieu e Jean-

Claude Passeron chamam atenção, para desmistificar um discurso muito comum e difundido, o de que a escola pode ser o meio de mobilidade social para os sujeitos das classes e grupos sociais dominados. Logo, a partir do momento em que alguns sujeitos conseguem mudar o curso de suas vidas através do SE, nesses sujeitos é materializado/incorporada à ideologia do dom, fazendo apagar as condições sociais desse sujeito, assim, essa “[...] mobilidade controlada de um número limitado de indivíduos pode servir a perpetuação da estrutura das relações de classe.” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44-64) ¹⁵.

Para a teoria crítica do currículo, a educação e o currículo enquanto construções sociais não são neutros. Pois, como aponta José Gimeno Sacristán (2000, p. 107): “O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve [...]”. Deste modo, a própria natureza institucional, juntamente com a ação docente, constitui-se num ato e posicionamento político, consciente ou inconsciente, que se configura não na margem do social, e sim, dentro da produção sócio-histórica do desenvolvimento do sistema de ensino. É necessário compreender que não é possível que os educadores separem suas atividades educativas dos constructos sociais e econômicos vigentes nas sociedades industrializadas contemporâneas. Nesse sentido, faz-se necessário estabelecer conexões entre o conhecimento e o poder, implicando realizar questionamentos de ordem teórica e prática sobre a difusão e escolha de conteúdos que são e estão inseridos nos currículos escolares, bem como analisar os grupos sociais que determinam e legitimam esses conhecimentos como válidos.

Nesse sentido, Michel W. Apple (1999) faz uso da tradição neomarxista para apresentar suas análises e pensamentos sobre as práticas cotidianas que emergem na escola, no ensino e no currículo, enfoque principal de seus estudos na área educacional. O autor ainda realiza suas análises sobre hegemonia a partir da obra de Raymond Williams, conversando também com os escritos de Louis Althusser e António Gramsci.

O trabalho desenvolvido por Raymond Williams, na visão de Michel W. Apple (1999, p. 24) é fundamental para a educação, uma vez que é “[...] referente à relação entre o controle da forma e do conteúdo da cultura e a evolução das instituições e práticas econômicas que nos rodeiam [...]”, a partir dessa premissa é necessário que os pesquisadores entendam e articulem num sistema de conexões mais amplas os seguintes aspectos, (1) a escola como instituição de conservação das normas sociais, (2) as formas de conhecimento que são transmitidas no

¹⁵ Sobre a obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em interface a educação ver: NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Sobre pensamento crítico-reprodutivista ver: ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

interior das salas de aula e (3) o próprio educador/a e as pessoas que trabalham nas escolas enquanto agentes desse sistema.

O controle dos conteúdos e a manipulação dos conhecimentos, durante o processo de escolarização por um grupo hegemônico, perpassam uma mecanização das instituições e das pessoas que estão nelas, fazendo-as esquecer de que há uma relação dialética entre cultura e economia, desse modo, as relações estruturais são determinantes para legitimar os aspectos supracitados, de modo hegemônico pelos que detêm o poder, e inquestionáveis pelos que são subordinados.

O reconhecimento de uma estrutura social requer um itinerário para analisar como se encontram organizadas e dirigidas às instituições, as pessoas e os modos de produção e distribuição que controlam as relações sociais. O currículo escolar representa um desses dispositivos de controle, assim, examinar a veiculação de conhecimentos de circulação oficial e oculto se faz necessário para compreender essa organização da sociedade, permeada por disputas de poder e hegemonia, tanto na ordem política como sexual.

O olhar sob o conhecimento difundido na escola tem se dado sob dois enfoques de modo geral pelos pesquisadores/as, um que tem bases a partir do aproveitamento escolar, e o outro sob o papel da escola nos/como mecanismos de socialização. O primeiro concebe o conhecimento distribuído no interior da escola como neutro, possibilitando a realização de comparações entre os grupos e indivíduos. A concepção de um currículo que não é problemático implica em não examinar quais conhecimentos são tidos como válidos, assim o enfoque desses estudos visualizam outras variáveis que podem causar o sucesso ou o fracasso escolar, logo não é o currículo que pode causar o insucesso, mas sim fatores externos, como a violência ou as condições de moradia dos sujeitos ou grupo. O segundo, por sua vez, tem entre seus interesses principais na exploração das normas e valores sociais ensinados na escola, como análise desse conhecimento. Porém, esse interesse está ligado ao estudo do conhecimento moral, sobre a escola enquanto agente da sociedade, que socializa os estudantes através de suas normatizações (APPLE, 1999).

É neste sentido que se faz entender a utilização de rótulos, aplicações de juízos de valor sobre a conveniência ou não das ações de um grupo, distribuição do conhecimento e a questão das desigualdades e a exclusão das minorias. Salienta-se que as disputas de poder entre os grupos ou classes dominantes devem incutir nos sujeitos dominados uma consciência acrítica em relação a essa dominação. Michael W. Apple (1999) denomina esse tipo de consciência como normativa e conceitual, ou seja, consiste na introjeção e legitimação das normas de estratificação social pelos sujeitos menos desfavorecidos, possibilitando a entrada

de determinados recursos e símbolos ideológicos culturais que pertencem às classes dominantes. Para que não ocorram falhas nesse processo, há mecanismos explícitos de dominação, que podem ser acionados e materializam, através de todo um aparato de força, como exemplo: a polícia e as forças armadas.

As disputas ideológicas que envolvem os capitais culturais que vão ser despendidos no âmbito socioeducacional, também envolvem uma série de embates em níveis simbólicos, que visualizam um quadro da realidade que favoreceram um, ou outro grupo social detentor de poder. Com a apresentação de discursos neutros e conhecimentos ditos legítimos, esses grupos buscam legitimar e argumentar suas ideias ideológicas, barrando possíveis conflitos de poder entre classes sociais estratificadas. Para que não ocorra uma agitação das classes sociais subalternas, a instituição escolar trabalha no intuito de inculcar nos alunos um comportamento que reproduz a realidade social do mundo do trabalho. Assim, desde muito cedo, as crianças “[...] aprendem a aceitar como naturais às diferenciações sociais que as escolas, reforçam e ensinam entre conhecimento importante e conhecimento sem importância, entre normalidade e desvio, entre trabalho e lazer [...] (APPLE, 1999, p. 222)”. Esse quadro preparatório para uma vida adulta já faz referência às exigências do mercado de trabalho, que visa instituir o conhecimento como uma mercadoria, chamada por Michel W. Apple (2013) de “conhecimento técnico”, que atende as demandas empresariais e industriais.

Uma das críticas realizadas nos trabalhos do autor consiste num resgate do humanismo no âmbito escolar, uma vez que os países desenvolvidos e em desenvolvimento tendem a organizar seus parâmetros curriculares a fim de enquadrar os sujeitos em determinadas posições sociais, logo, o conhecimento transmitido para esses sujeitos já foi pré-concebido, diante das suas relações econômicas, políticas e culturais.

Na atualidade, é visível entre os educadores “[...] um reconhecimento crescente que as escolas nas sociedades industriais como a nossa podem servir bem aos interesses de determinadas classes sociais e muito mal os de outras.” (APPLE, 2013, p. 61). Nesse sentido, Michel W. Apple se utiliza dos estudos de Pierre Bourdieu para demonstrar que há a formação de um *habitus* do capital cultural da classe dominante, assim os sujeitos naturalizam as posições sociais que lhes foram impostas nesse processo.

O humanismo ressaltado por Michel W. Apple consiste na reflexão das relações sociais que são permeadas por questões de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e outros marcadores, que não estão na pauta das escolas e dos currículos. O fato de considerar os indivíduos na mesma condição de igualdade e detentores de um mesmo conhecimento, que é proporcionado a partir de um currículo oficial, impõe uma desumanização dos processos

sociais, pois questões como local de moradia, renda familiar, violência, sexualidade, gênero e etc., não são levadas em consideração no momento da seleção/avaliação no âmbito escolar, recaindo sobre o sujeito a culpa pelo fracasso escolar e não sobre as instituições educacionais.

Nesse sentido, podemos pensar nos sujeitos/as e populações LGBT que circundam, atravessam, adentram o espaço escolar, que, como ressaltado por Guacira Lopes Louro (2000), sempre foi um território de normalização corporal, onde, através de práticas pedagógicas, visam formar corpos inteligíveis, fomentando assim a dita naturalização da masculinidade e feminilidade, portanto, há um investimento expressivo por parte da escola para formar homens e mulheres heterossexuais.

Apontada a questão da formação corporal no campo escolar, e como já ressaltado em momentos anteriores no texto, o conteúdo social e sexual, difundido como correto, está sob a égide da heterossexualidade, os movimentos de construção curriculares absorvem esse ideal, como bem demonstra Jurjo Torres Santomé quando afirma que há uma

[...] presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas. As culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1998, p. 131).

É importante verificar as conexões entre os autores mencionados anteriormente, uma vez que, mesmo a escola sendo um espaço possível, para desencadear mudanças sociais (LEITE, 2002), ainda continua sendo um espaço de reprodução das desigualdades sociais, criando assim um *habitus* entre os alunos, que reverberam na manutenção das suas relações sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975), principalmente nas relações de trabalho, políticas, culturais (APPLE, 2009) e sexuais, pautadas na heterossexualidade (LOURO, 2000), colocando de lado os conteúdos culturais produzidos fora dos meios hegemônicos, silenciando, assim, diversas vozes na escola, inclusive as vozes LGBT (SANTOMÉ, 1998).

Como bem aponta Jurjo Torres Santomé (1998), quando se trata de pensar as sexualidades lésbicas e homossexuais, e dos demais dissidentes de gênero e orientação sexual, tende-se a instaurar a cultura LGBT em construções sociais negativas, como escreve o sociólogo:

A cultura homossexual e lésbica [LGBT] não é uma questão individual, mas social; é algo relacionado com todo o âmbito das relações humanas, com estruturas sociais e de trabalho. Uma prova disso são as proibições expressas ou latentes que ainda pesam sobre os membros desse grupo para encontrar

emprego. Existe também uma tendência a transformá-los em bode expiatório de todos os males. Assim, por exemplo, vemos como se tem recorrido aos homossexuais para tratar de explicar a origem de uma praga como a AIDS. Em numerosos meios de comunicação e em múltiplas declarações de especialistas, pessoas com este tipo de sexualidade são apresentadas como se fossem aficionadas às drogas, marginais ou lúmpen (SACRISTÁN, 1998, p. 141-142).

É necessário lembrar que a afirmação apresentada data fins dos anos 1990, porém ainda continua atual, uma vez que as populações LGBT no Brasil ainda sofrem grandes estigmas (GOFFMAN, 2013), inclusive quando se pensa em debater uma cultura que promova a diversidade sexual e de gênero, bem como os conhecimentos oriundos dos movimentos LGBT, no campo do currículo e no cotidiano da escola, sendo tais pautas intituladas erroneamente de promoção de uma “doutrinação de ideologia de gênero”. Vale ressaltar que esse mesmo movimento vem acontecendo com outras “vozes ausentes” da sociedade, como as culturas afro-brasileiras¹⁶, com as mulheres, com as pessoas com deficiência, a classe trabalhadora e os mais pobres, dentre outros grupos invisibilizados.

Como visto em Michel W. Apple na obra: *Ideologia e Currículo* (1999), o autor vai dar ênfase aos modos de reprodução social e nas classes sociais, porém, em revisão da obra, no artigo: *Repensando ideologia e currículo* (2013, p. 59), o autor reconhece que outras dinâmicas são de fundamental importância para que se pense o currículo, entre elas “[...] as relações de gênero – e as questões que envolvem raça [...] são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados.”.

Deste modo, o marcador da diferença social: classe social, é apenas um, dentre outros que é solicitado para pensar uma representação social na política do currículo. Assim, é necessário pensar a ideia de um currículo nacional comum – que, como já ressaltado não abarca todas as expressões e representações sociais, inclusive as expressões sexuais que fogem da heterossexualidade. Assim, as questões da sexualidade nas entranhas curriculares (nacionais) são meio para a manutenção da heterossexualidade como algo natural e normal, ora apresentando-se de forma explícita, ora sendo estando embasadas, como uma estrada com névoa. Como bem indica Jorge Ramos do Ó:

¹⁶ Um importante marco na legislação educacional brasileira é a promulgação da Lei 11.645 de 10 de Março de 2008, que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena, no ensino fundamental e médio do país.

Falar de escola na contemporaneidade implica falar de objetivos e procedimentos em torno do saber científico que deliberadamente ignoram a esplendorosa diferença das ideias, as pessoas e as coisas exibem em si; por isso mesmo, tais objetivos e procedimentos não tem qualquer relação objetiva com a verdade que eles mesmos vinculam e incansavelmente afirmam estabelecer (Ó, 2016, p. 22).

A sexualidade na escola e no currículo surge como um saber objetivo, pronto e acabado, não existindo espaço para que as diferenças de ideias, pessoas e coisas – sendo o saber que é exposto apresentado como verdade universal comum a todos/as que se fazem presentes na escola e na sala de aula. Todos estes processos de síntese curricular universal são “[...] estrategicamente formuladas de modo que as ideias expressas se não dispersem e as realidades descritas não causem dúvida. Por isso que o objetivo permanece o mesmo – inviabilizar o contraditório, o pensamento livre e desenfreado, o desejo do dissemelhante.” (Ó, 2016, p. 24). Neste ponto, o currículo torna-se um artefato e um dispositivo de produção de violência simbólica quando se torna um meio de silenciamento da diversidade sexual, e quando impossibilita o processo de livre pensamento de temas como a homofobia e a discriminação e estigmatização dos LGBT na sociedade.

4.2 O cenário brasileiro: alguns apontamentos

No Brasil, as disputas curriculares no que diz respeito ao gênero e à sexualidade vem ocupando grande parte da cena social dos últimos anos, principalmente no que tange às terminologias utilizadas. É necessário ressaltar que o país é signatário de tratados internacionais que visam a promoção dos direitos de pessoas LGBT, inclusive no que diz respeito à educação. Porém, antes de se adentrar no âmbito internacional, rememoremos o que diz a legislação brasileira sobre a educação em seu artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. ART. 205. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988).

É perceptível que diante dos padrões heteronormativos que vigoram na sociedade brasileira, em especial no nordeste brasileiro, que as pessoas e populações LGBT enfrentam grandes dificuldades para permanecer na escola. Por isso, no atual cenário educacional, tem-

se “[...] a necessidade de reformas e revoluções para recriar a educação e a sociedade a pensar a educação e sua função social, para além do mero controle e da perspectiva do capital humano e do mercado de trabalho” (CAVALCANTE; LEITÃO; ARAÚJO, 2013, p. 38). Com essa afirmação, os autores nos convidam a pensar e compreender que a educação deve primeiramente servir para a o exercício da cidadania, para a formação de um cidadão ativo e participativo, propiciando assim respeito e equidade social para todos os grupos e pessoas, o que não invalida a preocupação com a formação para o mercado de trabalho, já que o trabalho também faz parte da vida.

Além das legislações nacionais em relação à educação, é válido citar legislações internacionais sobre direitos humanos em relação às questões de gênero e sexualidade. Os Princípios de Yogyakarta que consiste em “[...] *principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género [e] se ocupan de una amplia gama de normas de Derechos humanos y de su aplicación a las cuestiones relativas a la orientación sexual y la identidad de género.*” (PRINCIPIO DE YOGYAKARTA, 2007, s/p), é um meio para promoção dos direitos humanos das pessoas LGBT no país, inclusive em relação as questões educacionais.

O princípio de número 16 é relacionado ao Direito a Educação, e diz:

Toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas (PRINCIPIO 16. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. PRINCIPIO DE YOGYAKARTA, 2007, s/p).

Tal princípio é composto por 08 alíneas (de A a H) que propõem aos Estados signatários medidas a serem tomadas para a efetivação do princípio 16, que nos chama atenção em nossa discussão os alíneas A, E e F que sublinham:

Los Estados:

A. Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género;

E. Velarán por que las leyes y políticas brinden a estudiantes, al personal y a docentes de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género una adecuada protección contra todas las formas de exclusión social y violencia, incluyendo el acoso y el hostigamiento, dentro del ambiente escolar;

F. Garantizarán que a estudiantes que sufran dicha exclusión o violencia no se les margine o segregue por razones de protección y que sus intereses superiores sean identificados y respetados en una manera participativa (PRINCIPIO 16. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. PRINCIPIO DE YOGYAKARTA, 2007, s/p).

Como pode ser visto, o Princípio de Yogyakarta que versa sobre a Educação visa à promoção, garantia, permanência e proteção das pessoas no ambiente escolar, sejam elas, discentes, docentes ou funcionários, que, por conta de suas orientação sexual e/ou identidade de gênero, venham a sofrer algum tipo de discriminação e/ou exclusão.

A alínea A aponta para a criação de medidas legislativas e administrativas, que possam promover a educação de modo igualitário aos estudantes sem discriminação por conta de orientação sexual e/ou identidade de gênero, nesse sentido legal, é necessário que se apresente o que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), no Brasil, apresentam sobre tais questões, mais especificamente no campo dos Direitos Humanos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), há um reconhecimento das diversas questões históricas e sociais que assolaram o país, bem como as consequências para determinadas camadas da população brasileira, que tem seus direitos humanos violados. Como pode ser visualizado no texto oficial:

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos) (BRASIL, 2013, p. 515).

Frente a essas questões, a Educação em Direitos Humanos torna-se um meio para as mudanças sociais, inclusive no que tange ao acesso à educação, que, em si própria, constitui como um Direito Humano, como bem aponta o Artigo nº. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada em 10 de Dezembro de 1948 em Assembleia Geral das Nações Unidas (UNESCO, 1998).

Artigo 26.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (UNESCO, 1998, p. 5).

Em consonância com os tratados internacionais, nos quais o Brasil é signatário, é perceptível que, no campo oficial, até o presente momento, o país oficialmente busca garantir os Direitos Humanos e a educação das pessoas LGBT, como está escrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Oficialmente, no Brasil, busca-se: “Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura de paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência.” (BRASIL, 2013, p. 516).

Como será visto na seção posterior de modo mais detalhado, os espaços escolares e sociais não são congruentes com o combate às formas de homofobia, assim entre o legal e o real há um enorme distanciamento, sendo este visualizado frequentemente nas telas dos noticiários jornalísticos, quando diariamente um LGBT é vítima de algum tipo de violência física, bem como de outros tipos de violências às quais não são anunciadas nas grandes mídias. Mesmo com essas problemáticas no campo social, é necessário lembrar que em relação às terminologias utilizadas para designar as diversas expressões da sexualidade humana – tais como, identidade de gênero e orientação sexual, por exemplo, nos últimos anos, vem sendo atacada por setores mais conservadores da sociedade brasileira, o que pode ser um impedimento para a promoção e permanência de pessoas LGBT nos sistemas educacionais, bem como na promoção da educação em direitos humanos num aspecto mais amplo.

4.3 A homofobia na escola e na sociedade civil

Como pode ser visto na seção anterior, o currículo escolar e suas formas visíveis e ocultas são um dispositivo que podem ser fonte de violências, principalmente simbólicas e que podem se reverberar para outros tipos de violências no espaço escolar. Neste sentido, é importante pensar nas relações homofobia e escola de modo mais amplo.

A sexualidade é um elemento que compõe a espacialidade escolar, isso implica em questionar e pensar sobre a capacidade dos/as educadores/as, na lida cotidiana desses

assuntos. Segundo Ivan Jairo Junckes e Joseli Maria Silva (2009, p. 151), muitos/as educadores/as têm atitudes discriminatórias no que tange à sexualidade de seus alunos, “[...] já que os/as profissionais de educação são seres que, ao adentrar na escola, não esquecem seus valores morais e posições ideológicas.”, sendo estes promotores da discriminação e preconceito. Tal posicionamento também é ressaltado por Jarles Lopes de Medeiros (2017), quando, em sua investigação sobre os discursos dos professores em relação à sexualidade, aponta que as construções subjetivas dos valores e normas psicossociais dos professores adentram às salas de aula, tornado estes indivíduos, muitas vezes, agentes e reprodutores de preconceitos e discriminações em relação às questões da sexualidade.

Na instituição escolar, há uma interconexão nos processos de normatização corporal. Ivan Jairo Junckes e Joseli Maria Silva (2009) nos lembram de que o espaço escolar está envolto de uma complexidade, pois, ao passo que há uma reprodução da heteronormatividade, a escola também proporciona subsídios para pluralização social. Nesse sentido, o espaço e território escolar são “[...] muito mais do que um local onde se ‘adquire’ conhecimento técnico e se é preparado para o trabalho; mais que isso, ele é componente da existência das pessoas durante boa parte da vida” (ID. p. 151).

Quando não se enquadram nesta regra, as pessoas são deslocadas e excluídas do seio social e escolar, logo:

A exclusão social propicia aos sujeitos dificuldades nas relações sociais, gerando assim negação de direitos básicos e a não promoção da cidadania, sendo atrelado a esses indivíduos e população preconceitos e estereótipos por vezes negativo, já que os mesmos não estão sobre os padrões sociais estipulados (GOMES FILHO; MELO; CRUZ, 2014, p. 3).

Isso nos indica que a escola não é um lugar de acolhimento às identidades não normativas, e sim, “[...] um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT [...]” (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

A ocupação populações LGBT, em especial das pessoas Ts, no espaço escolar é atravessada por (des)caminhos, sendo que estas pessoas no seu dia a dia escolar são “[...] submetidas a enfrentamentos constantes para permanecer na escola.” (ANDRADE, 2012, p.18). Porém, a pressão pela normatização do corpo e da sexualidade é tamanha que estas pessoas acabam por abandonar a escola. Tal problema é tratado na ordem do discurso da meritocracia, e como ressaltado por Luma Nogueira Andrade (2012; 2014; 2014a; 2015)

dissemina-se no espaço escolar e social que a saída da travesti da escola foi escolha sua, neste sentido Bento nos diz que:

“[...] não existe indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala em escola, tudo aparece sob o manto invisível da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão.” (BENTO, 2011, p. 555).

Rogério Diniz Junqueira (2009) afirma que o contexto (homo/trans)fóbico, em relação à sexualidade do outro no espaço escolar, cria e recria situações delicadas e vulneráveis às pessoas LGBT, sendo que, por vezes, ocorre um processo de internalização da (homo/trans)fobia, gerando na pessoa um sentimento de autoculpabilização, sendo que a família, a comunidade, a sociedade e o Estado através de suas omissões contribuem para esse quadro.

Quando se pensa nessas omissões que contribuem para a violência no espaço escolar e fora dele, mais uma vez podemos pensar nas questões curriculares e como a sexualidade é tratada na escola, assim:

Quando a sexualidade é abordada na escola, geralmente, há um enfoque nas Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e nos meios contraceptivos, como se não existissem outras categorias mais urgentes a serem discutidas, como os estereótipos de gênero, o machismo e a homofobia. A questão do prazer e da violência não é abordada [...] (GOMES FILHO et al. 2015, p. 4).

Em geral, os diálogos com os discentes que envolvem temas como práticas sexuais e sexualidade são inseridas no campo da biologia, direcionando assim o assunto para questões, que envolvem as patologias relacionadas com o sexo, as formas de contracepção, etc. Tais questões são de fundamental importância para o desenvolvimento de uma experiência e vivência sexual consciente e segura no âmbito da saúde, no que diz respeito ao esclarecimento sobre as formas de contaminação de DSTs, etc. Mas, para além dessa questão, o gênero e a sexualidade agregam outras instâncias da vida, se alargam, e se entrelaçam no campo social, cultural, econômico e político. São nessas instâncias que problemas como a violência e a homofobia se instauram, tanto de modo individual como coletivo, sendo essas inter-relações muitas vezes silenciadas no espaço escolar.

Como foi possível perceber através de uma revisão de literatura (GOMES FILHO; JUCÁ, 2016; GOMES FILHO; MEDEIROS; JUCÁ, 2015), as travestis têm grandes dificuldades de permanecer nos espaços escolares por conta de uma série de violências

simbólicas sofridas na escola, assim como em outros espaços sociais, que, em muitos casos, culminam em violências físicas¹⁷. Percebe-se que a violência e a homofobia podem, em algum momento, permear as vivências e experiências educacionais dos/as LGBT. Para além dos espaços educacionais, a homofobia está presente no social, nas ruas das cidades e do campo, nas repartições públicas, nas empresas privadas, etc. É fato que, além de violências simbólicas e econômicas, a homofobia também se materializa em crimes contra LGBT no Brasil, crimes que envolvem um requinte de crueldade muito alto¹⁸. Neste sentido, é pertinente apresentar algumas teorias do crime, para que se possa entender melhor como se dá as violências e os crimes contra pessoas LGBT, principalmente aqueles que tem como desfecho o assassinato.

A violência e suas diversas faces, entre elas os crimes, tem sido uma das maiores preocupações da sociedade civil contemporânea. De acordo com Alceu Strecher Escobar (2001), o crime constitui uma das formas de violências, sendo este um fenômeno inerente às sociedades. Diversas são as causas e motivações para o crime. Nesse sentido, diversas são as teorias que se propõem a explicar esse fenômeno social, tais como: a Teoria da Subcultura Delincente; a Teoria da Ecologia do Crime e a Teoria do Rótulo. Sendo aqui apresentadas de modo sucinto, como estas teorias enxergam o fenômeno social violência-crime.

Na teoria da Subcultura Cultura Delincente, o crime está correlacionado formação de uma subcultura que forma-se num determinado grupo social. Em geral, esses grupos congregam jovens de classes econômicas menos desfavorecidas. Uma vez que, esses sujeitos estão inseridos numa sociedade onde ideais como: inserção no mercado de trabalho, educação de nível superior, aquisição de bens materiais, etc. e não têm as mesmas condições sociais para angariar tais ideais, criam subculturas delinquentes para conseguir o status e tais ideais difundidos socialmente (ID.).

Na teoria da Ecologia do Crime, os pontos observados para tecer explicações sobre as motivações para o crime são correlacionados às questões geográficas. Assim, o “[...] ponto fundamental desta teoria relaciona-se ao seguinte argumento: as características sociais e ambientais de áreas urbanas centrais de baixa renda favorecem ou produzem altas taxas de criminalidade.” (RATTON, 2014, p. 593). Soma-se a tais questões a ausência dos controles

¹⁷ Para maiores informações sobre violência homofóbica no Brasil ver: Relatório de Violência Homofóbica no Brasil (2011, 2012, 2013), produzido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

¹⁸ Sobre crimes contra sujeitos LGBTs ver o site, Quem a homofobia matou hoje? <<https://homofobiamata.wordpress.com/>>, organizado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) que cataloga notícias sobre crimes homofóbicos no Brasil.

sociais por parte do Estado, assim como o papel-modelo do criminoso que naquelas localidades adquire um status.

A Teoria do Rótulo postula que determinados comportamentos são considerados desviantes, e aquelas pessoas que apresentam tais comportamentos são rotulados como criminosos. José Luiz Ratton (2014) destaca que um comportamento desviante primário pode levar a um desvio secundário, assim, um sujeito pode ficar estigmatizado socialmente e continuar a cometer novos crimes. Porém, vale ressaltar que nem todos aqueles que cometem crimes são rotulados, em geral, os rótulos estigmatizantes em geral atingem jovens das classes sociais economicamente menos favorecidas.

Pode-se perceber que a violência e o crime estão correlacionados a diversas questões sociais. Destaque para os fatores econômicos e culturais que as teorias suscitam em suas explicações sobre a violência e o crime na sociedade. José Luiz Ratton nos lembra que as relações de pobreza e desigualdade social não podem ser tratadas de forma homogênea, assim:

A compreensão sociológica das complexas relações entre variáveis socioeconômicas e crime deve levar em conta que, no nível dos fatores de natureza socioeconômica, há mecanismos atuando em diferentes direções e que as variáveis estruturais podem ser tanto propulsoras quanto redutoras da criminalidade (RATTON, 2014, p. 602).

Os fatores socioeconômicos devem ser levados em consideração quando se busca compreender o crime, mas não se deve aderir a tais fatores como determinante, logo, as pessoas que moram em localidades onde a pobreza e a desigualdade social atravessam suas experiências e vivências não possuem uma tendência “inata” para comportamentos criminosos e violentos. Outra questão a que devemos nos ater enquanto pesquisadores sociais estão ligados aos cenários sociais que envolvem os diversos tipos de violência que devem ser levados em consideração, quando se busca analisar o fenômeno violência-crime contra LGBT na sociedade.

Dito isto e observando os espaços sociais, assim como as construções históricas do Brasil e nordeste brasileiro, ao buscarmos visualizar, em específico, os crimes ocorridos com pessoas LGBT, observamos que valores sociais inerentes à construção social do território nordestino, tais como, a hipermasculinidade e hipervirilidade masculina, que, de modo “imaginário”, aloca o homem como ser responsável pela manutenção econômica da família, e que deve manter seu status sem qualquer sombra que ameace sua masculinidade, podem ser um itinerário para analisar os crimes contra pessoas LGBT, já que tais pessoas, ao saírem dos

padrões sociais constituídos para homens e mulheres (biológico), estão “afrontando” e (des/re)construindo esse imaginário social. Tais crimes denominados como crimes homofóbicos tem sido alvo de diversas investigações, nesse sentido delineamos a seguir uma breve discursão sobre a homofobia.

Para além dessas explicações teóricas que buscam entender como o fenômeno social violência-crime acontece, voltamos nossos olhares para uma forma específica de violência, que pode ou não culminar em violências físicas, ou seja, o assassinato de pessoas LGBT, por exemplo, ou até mesmo outros tipos de violência simbólica ou psicológica.

A homofobia é um tipo de violência que atinge as pessoas que fogem às normas e regulações sociais heteronormativas. Para Daniel Borrillo:

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica de sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hetero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e dessa postura, extrai consequências políticas (BORRILLO, 2010, p. 34).

Para Leandro Colling e Gilmaro Nogueira (2015, p. 175), o termo homofobia, em geral, é utilizado “[...] para descrever qualquer atitude e/ou comportamento de repulsa, medo ou preconceito contra os homossexuais.”. A violência homofóbica atinge tanto as pessoas e populações LGBT, como também os heterossexuais. Um exemplo foi o espancamento sofrido por pai e filho no município de São João da Boa Vista-SP, onde um grupo atacou os dois por acharem que eles eram um casal homossexual¹⁹. Mas, a homofobia continua atingindo os LGBTs no Brasil, de modo preocupante e assustador, segundo o antropólogo Luiz Mott:

Hoje no Brasil, a cada 27 horas um gay, travesti, transexual ou lésbica é brutalmente assassinado, vítima da homofobia – ódio à homossexualidade. Nosso país é campeão mundial nestes crimes: nas últimas três décadas, 4.648 homicídios foram documentados. Metade dos assassinatos registrados ao redor do mundo ocorre em nosso país. Matam-se muitíssimo mais LGBTs no Brasil do que nos 78 países onde ser gay ainda é crime (MOTT, 2015).

¹⁹ Para maiores informações sobre o crime, ver matéria em:

<<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/pai-e-filho-sao-espancados-apos-se-abracarem>>;

<<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/07/19/confundidos-com-casal-gay-pai-e-filho-sao-agredidos-no-interior-de-sp-homem-perdeu-parte-da-orelha.htm>>;

<<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/07/pai-abraca-filho-e-e-agredido-por-homofobicos-em-sp.html>>.

Retratando os dados sobre homofobia na escola buscamos nas pesquisas de Miriam Abramovay et al. (2004) um lugar de observação sobre as agressões (físicas, psíquicas, econômicas, etc...), sofridas por aqueles que têm outras formas de viver a sexualidade para além da heterossexualidade, lembrando que, muitas vezes, tais violências são tomadas como “naturais” e muitas vezes não entendidas como tal.

Quando se pergunta aos alunos sobre quais pessoas ele não gostaria de ter como seu colega de classe, aproximadamente 1/4 dos alunos indicam que não gostariam de ter um colega homossexual, sendo que os percentuais extremos dessas respostas ficam entre 30,6% (Fortaleza) e 22,6% (Belém), o que corresponde em números absolutos a 112.477 (Fortaleza) e a 43.127 (Belém). Ressalta-se que os jovens do sexo masculino, em qualquer capital analisada, rechaçam com maior intensidade a homossexualidade. Por exemplo, em Porto Alegre, enquanto 42% dos rapazes indicam tal preconceito, no caso das moças, baixa para 13%. São mais altas que no caso de alunos, as proporções de pais que mencionam que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola do seu filho. Tal indicador de rejeição está entre 47,5%, em Fortaleza, e 22,2%, em Porto Alegre. Corroborando a tendência antes analisada, os homens são mais preconceituosos, chegando, em Recife, a 60% e, em Fortaleza, a 59,2% (ABRAMOVAY et al. 2004, p. 280).

Como podemos perceber a homofobia, que está fora da escola, é reproduzida nesse espaço. Como apontam os dados, os homens, sejam eles alunos ou pais, são mais preconceituosos quando se trata de homossexuais dentro das salas de aula, já que estes podem deslocar uma ideia de masculinidade viril e dominante. Os LGBT deslocam e afrontam todos os “[...] componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

As “pedagogias da sexualidade” trabalham no objetivo de proporcionar uma vida nos referenciais heterossexuais, por isso quando há uma violência contra um LGBT no espaço escolar, essa é, muitas vezes, tomada como uma correção/sanção social por sair da norma e como meio de voltar para ela, assim esse “heteroterrorismo” (BENTO, 2011), constantemente, inibe e coloca no “armário” as homossexualidades, as travestilidades, as transexualidades, e outras formas de viver as sexualidades para além da heterossexualidade.

Tais situações de heteroterrorismo e homofobia acontecem cotidianamente nas diversas escolas Brasil a fora, sendo tais violências, muitas vezes, silenciadas e invisibilizadas, ou como dizem as bichas: os pais, professores, alunos e alunas todos vivem

fazendo a Kátia²⁰; o que é um grande problema a ser enfrentado e discutido em todos os espaços sociais, sejam eles públicos ou privados.

A apresentação desses números traduz a realidade que envolve a violência física que culmina na morte de LGBT, mas como lembram Leandro Colling e Gilmaro Nogueira (2015) para além das agressões físicas (que podem ou não culminar na morte), há violências verbais, psicológicas e simbólicas. A homofobia está inserida tanto no campo do social, como no campo do individual, estando sempre esses campos sempre em interação. Daniel Borrillo (2010) vai subdividir o conceito de homofobia em:

- Homofobia Irracional – que está ligada a um sentimento de medo, aversão e repulsa aos LGBTs, sendo esta mais aproximada ao tipo fóbico, que tem suas origens nos conflitos individuais.
- Homofobia Cognitiva – que é ligada aos aspectos sociais que buscam legitimar a dicotomia homo/hetero na sociedade, sendo que há uma supressão de direitos para com os sujeitos/as LGBTs e ninguém fica indignado com tal situação.
- Homofobia Geral – que abrange as hostilidades contra os/as sujeitos/as que se contrapõem aos comportamentos e papéis sociosexuais pré-estabelecidos. Nesse sentido, temos aqui uma aversão à introdução/corporificação de comportamentos ou dos símbolos do sexo oposto.
- Homofobia Especifica – que acontece quando há um direcionamento dessas hostilidades para um determinado sujeito LGBT.

Como pode ser percebido, quando buscamos discutir e pensar o conceito de homofobia nos deparamos com uma série de possibilidades para analisar o termo, principalmente no que tange às questões de ordem prática. As práticas homofóbicas estão instauradas na sociedade brasileira, assim podemos pensar em uma homofobia institucionalizada, nas repartições públicas, nos hospitais, nas universidades, e principalmente nas escolas, etc.

²⁰ Fazer a Kátia, na linguagem das bichas, significa: ficar cego para uma determinada situação. Tal expressão faz menção à cantora brasileira Kátia, que possui deficiência visual, e fez muito sucesso nos anos 80.

Sobre as práticas homofóbicas institucionalizadas pode-se apontar que estas, por vezes, não ocorrem “escancaradamente”, mas sim de modo maquiado e sutil. Nesse sentido, podemos pensar como ocorrem as primeiras formas de (aprendizado da) homofobia institucionalizada na sociedade brasileira, estamos então a falar da escola.

Ao discutirmos sobre sexo, gênero e sexualidade na escola estamos a falar/pensar sobre as pedagogias da sexualidade (LOURO, 2000), ou seja, das formas como se aprende e se ensina a sexualidade dita correta e também aquela que não se enquadra nos padrões socioescolares. Deste modo, as crianças (que não chegam no espaço escolar como um “papel em branco”) vão construir um,

[...] “sistema interno de regras de gênero” a partir de sua experiência e das representações disponíveis na cultura em que está inserida. Através da linguagem escrita e falada e das imagens lingüísticas e não-lingüísticas com as quais interage, a criança aprende as expectativas para seu comportamento.” (SOUZA, 2006, p. 172).

Nesse sentido, desde cedo, vai se aprendendo que a sociedade e a escola são um espaço heteronormativo, e que há coisas próprias de meninos e própria de meninas, sendo que aqueles que não se enquadram nessas normas sofrem discriminação, exclusão e estigmatização social. Assim, a homofobia, a rejeição daqueles/as que não se comportam de acordo com seu sexo, é algo aprendido (nos olhares tortos, nos silenciamentos, nos xingamentos) desde o início da vida/trajetória escolar. Devemos lembrar que:

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

Estamos falando assim de um espaço que serve de aprendizagem para a heteronormatividade, que, de acordo com Leandro Colling e Gilmaro Nogueira (2015, p. 182), pode ser compreendida como a invisibilidade de erotização das homossexualidades, assim “[...] dois homens podem aparecer como parceiros, mas esse vínculo não pode ser erotizado/sexualizado [logo, os homossexuais devem] organizar a sua vida conforme a heteronormatividade, os homossexuais devem fazer tudo que um heterossexual faz.”.

Os contextos apresentados nos possibilitam pensar sobre as normas para os corpos masculinos e femininos, em relação ao sexo, ao gênero e a sexualidade, e como estes são norteados por uma heteronormatividade que atinge a vida de todas as pessoas independente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Portanto, podemos pensar a homofobia presente no espaço escolar, como um meio estratégico para legitimar a heteronormatividade.

Visualizando as teorias para explicação do crime na sociedade podemos perceber que a violência/crime está correlacionada a diversos fatores sociais, destaque para os fatores econômicos, mas, mesmo as teorias de modo mais ou menos enfático valendo-se desse marcador social, ressaltar-se que as desigualdades sociais e a pobreza não são o fator determinante para o crime. Tal proposição nos leva a pensar que os crimes motivados pela homofobia devem ser observados por um recorte de classe, uma vez que a grande maioria dos crimes que resultaram em lesões corporais e assassinatos, no Brasil, aconteceu com LGBT das classes sociais menos desfavorecidas, mas também outros marcadores devem adentrar nessas observações.

É necessário que o Estado brasileiro reconhecesse esta problemática, pois, como pode ver visto nas considerações finais do Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil (2012), desenvolvido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania, está escrito que:

[...] a homolesbo-transfobia [nesse estudo tratada como homofobia] é estrutural no Brasil, isto é, operam de forma a desumanizar as expressões de sexualidade divergentes da heterossexual, atingindo a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em todos os níveis e podendo ser encontrada nos mais diversos espaços, desde os institucionais até o nível familiar. Concluímos que muitas instituições e segmentos da sociedade brasileira desumanizam a população LGBT, ou seja, entendem essa população como pecadores, criminosos ou doentes que precisam ser “corrigidos” ou, até mesmo, exterminados para que não “contaminem” o restante da sociedade. Neste sentido, consideramos que a violência contra a população LGBT no Brasil ainda existe em níveis alarmantes, o que exige que os governos Federal, estaduais, Distrital e municipais desenvolvam políticas públicas eficazes e articuladas para o enfrentamento dessa violência. A diferença não pode ser justificativa para a violência, muito menos conceitos como “relações naturais” podem justificar a existências de grupos especializados em crimes de ódio contra a população LGBT (BRASIL, 2012, p. 93).

Esse reconhecimento por parte do Estado em relação à homofobia como uma questão estrutural na sociedade brasileira é um dos primeiros passos para pensarmos nas formas de enfrentamento desse problema social. As práticas homofóbicas estão instauradas no Brasil e,

como dito por Rogério Diniz Junqueira (2009), a escola brasileira tem seu aporte em valores, normas e crenças heteronormativas, onde se instaura uma pedagogia da sexualidade, que, como expressado por Guacira Lopes Louro (2000), vai ensinar aos meninos e às meninas como estes devem se comportar a partir das construções sociais delineadas para seus sexos biológicos.

(Re)pensar os modos de fazer educação em uma sociedade cada mais plural e múltipla constitui-se num desafio para todos, Estado e Sociedade Civil. Colocar em pauta a discussão sobre a homofobia e suas diversas faces (BORRILLO, 2010), dentro dos muros da escola, requer um remanejamento desse diálogo sobre o sexo, a sexualidade e o gênero. Remanejar esses temas para o campo da filosofia, sociologia, história, geografia e artes nas escolas é uma forma de enfrentamento estratégico, uma vez que, através desses campos do conhecimento, pode-se entender que as múltiplas formas de expressão da sexualidade humana não estão pautada numa naturalização do sexo.

5. EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE TRAVESTIS NO CEARÁ: UM OLHAR COMPARADO ENTRE JUAZEIRO DO NORTE E CANINDÉ

As pessoas travestis são socialmente consideradas transgressoras dos padrões corporais, sexuais e de gênero tidos e ditos como “corretos”. Numa sociedade como a brasileira, que foi constituída com bases no colonialismo de exploração, onde a figura do homem branco, cristão e abastardo esteve no centro desses processos de formação do Brasil, em especial na região nordeste (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003), os estigmas sociais contra aqueles que fogem dessas conotações estão presentes nos diversos processos de sociabilidade até os dias atuais, privilegiando uns e outros não. Esta chamada transgressão, em si mesma, não constitui uma transgressão, já que tais processos se constituem de processos necessários da estilística travesti. Assim, a pessoa, para se sentir bem consigo, modifica seu corpo, o que pode ser visto pelo social como transgressão.

A concepção de transgressão das normas sociais faz com que as travestis tenham dificuldades de serem reconhecidas socialmente como pessoas de direito, instaurando suas vivências e experiências sociais em zonas inóspitas, tornando essas vidas abjetas e sem valor (BUTLER, 1998; 2000; 2015). Nesse sentido, Raewyn Connell (2014) nos lembra que o processo de reconhecimento é fundamental na vida das travestis e transexuais, porém, esse é um assunto que não está na pauta dos interesses do Estado. Segundo a autora, mesmo quando o Estado se propõe a debater a produção de políticas de reconhecimento das populações *Trans*, ainda assim é interpelado por construções sociais que resgatam as normas sociais impostas ao sexo e gênero, pautados numa sexualidade dualista, o que legitima a hostilização e a exclusão social, produzindo o que a autora chama de reconhecimento perverso. Esse reconhecimento perverso produz violências contra as pessoas Travestis. Essa violência inclui desde “[...] a violência doméstica e o estupro civil, mas também assassinatos e estupros na guerra, além da “limpeza social” violenta contra os homens e mulheres homossexuais e travestis” (CONNELL, 2014, p. 19).

Diversos são os campos do conhecimento que vêm contribuindo para compreender os contextos históricos, sociais, econômicos, psicológicos, culturais e educacionais que atravessam as experiências das Travestis no território brasileiro. Esses diversos campos, através de pesquisas (PELÚCIO, 2005; FERREIRA, 2003; KULINCK, 2008), mostram os

mais diversos aspectos que envolvem as Travestis, englobam questões no âmbito da educação, saúde, mercado de trabalho, segurança, etc., apresentando diversos panoramas.

Em sua experiência antropológica, entre os anos de 1996 e 1997, com travestis de Salvador na Bahia, Don Kulick comunica que:

O termo ‘travesti’ deriva do verbo ‘travestir’, que pode ter o sentido de vestir roupas do sexo oposto (ou *cross-dress*, em inglês). Porém, as travestis não se caracterizam apenas por usar roupas de mulher. A principal característica das travestis de Salvador, **e de todo o Brasil**, é que elas adotam nomes femininos, roupas femininas, penteados e maquiagens femininos, pronomes de tratamentos femininos, além de consumirem grande quantidade de hormônios femininos e pagarem para que outras travestis injetem até vinte litros de silicone industrial em seus corpos, com **o objetivo de adquirir aparências físicas femininas, com seios, quadris largos, coxas grossas, e o mais importante, bundas grandes**. Apesar de todas essas transformações, muitas das quais irreversíveis, as travestis não se definem como mulheres (KULICK, 2008, p. 21, grifos nosso).

Problematizando alguns pontos dessa conceituação, questionamos essas possíveis generalizações sobre os modos de vida travesti e das imensas formas de travestilidades no Brasil. Diante da vasta dimensão geográfica do país, juntamente com uma multiplicidade de expressões culturais, sociais, políticas e econômicas, percebe-se, tanto através da literatura, quanto das experiências empíricas que tais generalizações não correspondem à realidade de TODAS as travestis brasileiras. O que se percebe é que há práticas comuns nos mais diversos locais do Brasil, um exemplo é o uso de hormônios femininos para modificação corporal, mas que não é regra, como se verá mais adiante.

Rubens da Silva Ferreira (2003) escreve o artigo intitulado: *Travestis em perigo ou o perigo das travestis? Notas sobre a insegurança nos territórios prostitucionais dos transgêneros em Belém (PA)*, e informa ao leitor um panorama das travestis profissionais do sexo na capital paraense, que, na época da pesquisa, dividiam o mesmo espaço com os moradores residenciais, estando ora em situação de vulnerabilidade, ora sendo causadora de violência. Essa relação de ambiguidade e de expressões violentas advinda das travestis, reforça o estigma de pessoas não sociáveis, que apresentam uma alta periculosidade à sociedade.

Ainda em contextos de pesquisa que incluem a profissionalização do sexo, Larissa Pelúcio (2005), no município de São Carlos, em São Paulo, apresenta a seguinte contextualização do que é ser uma travesti:

As travestis são pessoas que se entendem como homens que gostam de se relacionar sexual e afetivamente com outros homens. Para tanto procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente tido como próprio do feminino. Porém, não desejam extirpar sua genitália, com a qual, geralmente, convivem sem grandes conflitos. (PELÚCIO, 2005, p. 97-98).

“Ser travesti” é um processo, nunca se encerra. Construir um corpo e cuidá-lo é uma das maiores preocupações das travestis. Elas estão sempre buscando a ‘perfeição’, o que significa ‘passar por mulher’, uma mulher bonita e desejável, geralmente ‘branca’ e burguesa. Em busca dessa imagem afinam seus traços, bronzeiam seus corpos, adornam-se com roupas que remetem a mulheres glamorosas, escolhem nomes de atrizes e musas hollywoodianas ou cantoras pops, submetendo-se as normas estabelecidas. (PELÚCIO, 2005a, p. 224-225).

Percebe-se que as questões das construções e modificações corporais das travestis são uma constante nos estudos. Modificar o corpo é algo fundamental na construção do ser travesti, aproximar-se ao máximo do simbólico social feminino e das construções corporais ditas femininas constitui-se um investimento muito importante para o devir-travesti, que nunca para de ser construído e reconstruído, assim como os demais devires e corpos humanos.

As questões que envolvem a relação das travestis com pênis também são discutidas, pois diferentemente das pessoas transexuais (homem para mulher), que, em geral, reivindicam a cirurgia de mudança de sexo para adequação de suas identidades de gênero (BENTO, 2006), as travestis mantêm relações satisfatórias com seu pênis, o que não perpassa pela retirada, desde logo, o pênis é muito importante para questões de trabalho sexual como foi ressaltando nas obras supracitadas, bem como nas demais relações afetivas, muitas vezes tornando-se um marcador e/ou zona limite entre o que se espera das construções de masculinidade e feminilidade.

Diante de tantas formas de construir-se como travesti, Martha Helena Teixeira de Souza et. al. (2014), em pesquisas com travestis de Santa Maria-RS destaca que estas têm grandes dificuldades de acessos a serviços públicos, entre eles os de saúde pública. Tais dificuldades, segundo a pesquisa, ocorre porque as travestis,

[...] desestabilizam as fronteiras de gênero tradicionalmente construídas, enfrentando dificuldades em múltiplos cenários [...] Como constroem para si uma imagem feminina (inserindo em seus corpos símbolos do que é socialmente tido como femininos), além de construir um biocorpo feminino sem, no entanto, extirpar sua genitália, as travestis desestabilizam as fronteiras de gênero e sexualidade. (SOUZA et. al. 2014, p. 2278).

As travestis instauram, numa permanente relação com o feminino, construindo, desconstruindo e reconstruindo as formas de ser e estar no mundo, desestabilizando os corpos,

as normas e as leis sociais. Ao aproximar-se dos signos de feminilidade, as travestis reinscrevem em seus corpos, em suas migrações e em suas regionalidade, a famosa e conhecida frase de Simone de Beauvoir “não se nasce mulher, torna-se”, sendo nesta multiplicidade construtiva, que podemos pensar as possibilidades infinitas que se projeta em todos os corpos humanos enquanto material histórico e social.

Apresentados alguns pontos de caráter teórico e mais amplo sobre as experiências e vivências de travestis no Brasil, as próximas subseções, apresentam os achados da investigação. As entrevistas em História de Vida são disponibilizadas, buscando um diálogo com outros estudos, realizando um movimento entre os dados empíricos recolhidos nas entrevistas realizadas com base na metodologia da história oral e a literatura apresentada nos capítulos anteriores, buscando assim realizar uma análise social e educacional das experiências das travestis participantes do estudo. Vale ressaltar que, neste processo analítico e dialógico, são solicitados além dos teóricos/as já mencionados/as, novos autores/as, são aqui elencados, a fim de compreender tais experiências e como estas estão imbricadas em questões sociais mais amplas, são exemplos destes teórico/as: Erving Goffman (1985, 2010, 2011, 2013), Jorge Luis Peralta e Rafael Mérida Jiménez (2015), Hélio Silva (2007), Francisca Geny Lustosa (2015, 2016), Elias Ferreira Veras (2015), dentre outros/as.

5.1 As múltiplas formas de construir-se travesti: as travestilidades em cena

As experiências corporais das travestis são fatos marcantes para suas experiências sociais e educacionais no decorrer de suas vidas. O gênero de acordo com Joan Scott é tomado como integrante das relações de poder entre homens e mulheres no curso histórico. Judith Butler, apresenta o gênero como um “artifício flutuante”, que não está necessariamente em continuidade com as referências biológicas, assim corpos masculinos podem construir-se como femininos, e femininos podem construir-se como masculinos. Deste modo, são as reiterações corporais frente a um determinado gênero é que serão importantes nesta construção histórico-social do corpo, um corpo que é imbuído de performances de gênero que se dá no cotidiano.

Diante destes dois conceitos, é necessária uma breve reflexão sobre suas confluências tanto no campo teórico, como no campo prático, uma vez que as experiências do construir-se como travesti de nossas informantes, envolvem tanto as questões das relações de poder, socialmente compartilhadas, como a incorporação de performances de gênero cotidianamente,

sendo que tais performances também são meios de negociação de lugares e interações sociais públicas e privadas, onde há uma circulação de poder.

Joan Scott (1990) aponta que,

[...] o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para as várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1990, 7).

[...] o gênero é um elementos constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a uma mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único. (SCOTT, 1990, p. 21).

Esta definição vai apontar elementos que envolvem as construções sociais do que é tido e dito no mundo ocidental como “coisa homem” e “coisa de mulher”. Como bem lembra Joan Scott, os papéis sociais serão impostos e materializados nos corpos sexuados, ou seja, corpos que possuem um pênis ou uma vagina, sendo estes órgãos, mesmo diante de outros marcos referenciais, a referência central para denominar o que é um corpo masculino e um corpo feminino.

Mesmo apontando que há uma rejeição dos fatores biológicos, ainda assim, os processos de construção das relações sociais e de poder entre os sexos se dão sobre um corpo sexuado, ou seja, um corpo material. Deste modo, quando Joan Scott faz referência aos processos de subjetivação destes papéis socialmente construídos, ainda aponta a materialidade dos corpos, e faz um movimento de abertura para se pensar que as relações das construções sociais – que denominaremos de construções corpóreo-sócio-sexuais, ou seja, as construções histórico-sociais (discursos, sons, ressonâncias, leis, normas, conceitos, estórias, contos, etc..), que envolvem e conectam as questões de ordem corporal, social e sexual, que de modo direto ou indireto se instauram nas pessoas nos seus mais diversos processos de subjetivação, bem como nas suas interações sociais mais amplas. Nesta perspectiva, trazemos para o debate as formulações da filósofa Judith Butler, que também pensa na materialização do corpo, porém

não num sentido de continuidade – o que pode acontecer –, mas num sentido mais plural, onde há uma fluidez nas configurações corpóreo-sócio-sexuais.

Diz Judith Butler,

Afirmar que la materialidad del sexo se construye a través de la repetición ritualizada de normas difícilmente sea una declaración evidente por sí misma. En realidad, nuestras nociones habituales de “construcción” parecen estorbar la comprensión de tal afirmación. Por cierto los cuerpos viven e mueren; comen y duermen; sienten dolor e placer; soportan la enfermedad y la violencia y uno podrían proclamar escépticamente que estos “hechos” no pueden descartarse como una mera construcción. Seguramente debe de haber algún tipo de necesidad que acompañe a estas experiencias primarias e irrefutables (BUTLER, 2002, p. 13).

A partir deste trecho, a autora nos mostra que, num primeiro momento que a materialidade do sexo se dá através de uma “repetição ritualizada de normas”, e que estes corpos materiais estão sob determinadas condições, em que o termo construção social não se adequa com facilidade, mas frente a “algum tipo de necessidade”, as experiências materiais primárias vão agregando-se a estes processos de repetição.

A repetição ritualizada das normas, em Judith Butler (2015), constitui base para sua Teoria da Performance, como a autora contextualiza na sua obra: *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, que a conceptualização social para o sexo/gênero está embasada numa matriz heterossexual, que apresenta-se como estável e fixa, e instaura práticas reguladoras na formação da identidade corpóreo-sócio-sexual, e que preza por uma inteligibilidade e/ou continuidade em relação a sexualidade.

Diante dessa produção heterossexual, preza-se por uma inteligibilidade da sexualidade, que toma como referência os órgãos genitais, acontecerá toda uma produção performativa para que as pessoas se encachem nesta continuidade, e não escapem do “destino da natureza” que fez machos e fêmeas com seus respectivos corpos, e uns para os outros.

Os atos performáticos, que são construtores do gênero (BUTLER, 1998), estão correlacionados com um processo de heterossexualização da sociedade ocidental, que, diante de uma polifonia da (hetero)sexualidade, que se constituiu no curso histórico, foram responsáveis por instaurar um status ontológico àqueles que se enquadram na heteronormatividade, entendida aqui, nos termos cunhados por Michael Warner (1991),

By heteronormativity we mean the institutions, structures of understanding, and practical orientations that make heterosexuality seem not only coherent – that is, organized as a sexuality – but also privileged. Its coherence is

always provisional, and its privilege can take several (sometimes contradictory) forms: unmarked, as the basic idiom of the personal and the social; or marked as a natural state; or projected as an ideal or moral accomplishment. It consists less of norms that could be summarized as a body of doctrine than of a sense of rightness produced in contradictory manifestations-often unconscious, immanent to practice or to institutions. Contexts that have little visible relation to sex practice, such as life narrative and generational identity, can be heteronormative in this sense, while in other contexts forms of sex between men and women might not be heteronormative. Hetero-normativity is thus a concept distinct from heterosexuality. One of the most conspicuous differences is that it has no parallel, unlike heterosexuality, which organizes homosexuality as its opposite. Because homosexuality can never have the invisible, tacit, society-founding rightness that heterosexuality has, it would not be possible to speak of "homonormativity" in the same sense (WARNER, 1991 apud BERLANT; WARNER, 1998, p.548).

Como pode ser visto, a heteronormatividade está instaurada nas bases da sociedade, assim há uma sexualidade coerente e privilegiada socialmente, já que há toda uma produção e circulação de valores e ideias morais, que tomam apenas uma sexualidade como norteadoras de uma prática doutrinária – ou seja, a heterossexualidade.

A heteronormatividade, como diz Michael Warner, torna-se um “idioma básico” no campo individual e social, e lembra que a heteronormatividade não necessariamente está correlacionada à prática sexual, antes de tudo é relacionada a uma narrativa privada e pública de um modo de ser, que vai de encontro ao “idioma básico” da heteronormatividade. Como aponta o autor, a heteronormatividade é um conceito distinto de heterossexualidade, assim, enquanto o primeiro termo se instaura de modo mais amplo, intervindo, pois, nas relações privadas e públicas, chegando de modo direto ou indireto a todas as pessoas, o segundo termo se correlaciona às questões de orientação e prática sexual entre pessoas do sexo oposto. Por fim, Michael Warner nos lembra que não é possível pensar, a partir da mesma lógica, as questões da homossexualidade, ou numa suposta homonormatividade, já que a matriz fundadora da sociedade ocidental é heteronormativa.

Pensar num status ontológico da pessoa humana, inserida nas sociedades ocidentais, é refletir sobre os processos de formação da identidade de gênero, e pensar nos atos performativos que são tomados como legítimos para se instaurar num local de humano, ou ser alocado num local abjeto, nas margens. Como diz Judith Butler (1998, p. 300): “*Los atributos distintivos de género contribuyen a “humanizar” a los individuos dentro de la cultura contemporânea; desde luego, los que no hacen bien sus distinción de género son castigados regularmente.*”. Como já visto em Anne Fausto-Sterling (1993, 2002, 2006), também em Judith Butler as construções corpóreo-sócio-sexual são pensadas de modo dual, existindo

apenas o masculino e o feminino, e sempre numa perspectiva de continuidade, que é investida de um aprendizado, por isso, quando os corpos escapam (BUTLER, 2000) desta inteligibilidade, são regularmente castigados. Assim, quando a

[...] concepción de performance social se aplica al género, es claro que, si bien son cuerpos individuales los que actúan esas significaciones al adquirir el estilo de modos generizados, esta “acción” es también inmediatamente pública. Son acciones com dimensiones temporales y colectivas, y su naturaleza pública no carece de consecuencia: desde luego, se lleva a cabo la performance con el propósito estratégico de mantener al género dentro de un marco binario. Compreendida em términos pedagógicos, la performance hace explícitas las leyes sociales. (BUTLER, 1998, p. 307).

Assim, há um processo de aprendizagem das leis sociais que ditam o que é próprio do masculino e do feminino, que se combinam a um corpo sexuado em dois órgãos distintos. Mesmo agindo nos corpos no seu sentido mais individual, ou seja, cada um de nós estamos aprendendo, representando e atuando, nos termos de Erving Goffman (1985), um papel masculino ou feminino, sendo que, esta atuação é de cunho público, temporal e coletiva. Afinal, as performances enquanto explicitadoras das leis sociais, não estão para uns poucos, mais para todos as pessoas de uma sociedade, e criam uma produção disciplinar e controle dualista para o gênero, criando assim,

[...] uma falsa estabilização do gênero, no interesse da construção e regulação heterossexuais da sexualidade no domínio reprodutor. A construção da coerência oculta as descontinuidades do gênero, que grassam nos contextos heterossexuais, bissexuais, gays e lésbicos, nos quais o gênero não decorre necessariamente do sexo, e do desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer do gênero – nos quais, a rigor, nenhuma dessas dimensões de corporeidade significativa expressa ou reflete a outra (BUTLER, 2015, p. 234).

As descontinuidades dos gêneros, em oposição a uma suposta estabilização do gênero tendo suas bases numa heterossexualidade, acontecem tanto dentro da própria heterossexualidade, como nas vivências e experiências de pessoas gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e travestis, sendo estas últimas foco de nossas investigações.

Como já foi dito, as pessoas travestis vão construir-se travestis através de diversos processos de construções corpóreo-sócio-sexuais, instaurando-se numa permanente relação com o feminino, que incorpora em seus corpos o simbólico social feminino e das construções corporais ditas femininas. Nesse intuito, apresentamos as trajetórias de vida de nossas informantes, Laura, Marcela, Íris, Adriana e Valéria.

Como é apontado pelas pesquisas (LEITE JÚNIOR, 2015; ORNAT, 2012; BENTO, 2006), nos mais diversos campos do conhecimento, o processo de se construir travesti é marcado por uma série de mudanças corporais, que se afastam de um corpo biologicamente masculino e se aproxima, cada vez mais, do corpo feminino, mas não num ideal biológico em seu fim, ou seja, ter um genital feminino, como pode ser visto no caso da grande maioria das mulheres transexuais, mas sim no sentido de sentir-se bem com o gênero feminino, na busca de uma identidade feminina que nada tem a ver com o biológico. Assim, as travestis se utilizam de diversos meios para angariar e negociar estes ideais femininos, onde em tempos farmacopornográficos (PRECIADO, 2008) têm a sua disposição uma série de fármacos e cosméticos que lhes ajudam nesta construção. Diferentemente

[...] das bonecas do tempo das perucas ou dos transformistas do tempo dos hormônios – esses últimos [a sujeita travesti tal como conhecemos na atualidade] emergiram no contexto dos espetáculos que invadem teatros e boates das grandes cidades –, essa nova personagem fazia uso de outras tecnologias científico-corporais, como hormônios (comprimidos e/ou ampolas injetáveis) e silicone (médico e/ou industrial), para feminilizar o corpo e construir uma aparência feminina (VERAS, 2015, p. 85)²¹.

Frente ao contexto apresentado, lembro-me, com ajuda do meu diário de campo do início da entrevista²², que realizei com Laura, que trabalha como recepcionista em uma pousada no centro de Juazeiro do Norte, onde ela me relatou que estava achando os valores das cirurgias plásticas de implante de silicone na região muito elevadas.

Laura: Eu vou trabalhar pra colocar meus peitos.

Antoniél: E quanto custa a cirurgia?

²¹ O historiador Elias Ferreira Veras, em seu estudo histórico sobre as travestis de Fortaleza-CE, intitulado: *Carne, tinta e papel: a emergência do sujeito travesti público midiático em Fortaleza no tempo dos hormônios/farmacopornográficos*, indica que a travesti, tal como conhecemos na atualidade, vai se constituir a partir dos anos de 1970, já que, nas duas décadas anteriores, o termo travesti não vai estar correlacionado à formação de um identidade social. Assim, os termos boneca e transformistas vão designar as pessoas que nas décadas de 1950/60, vão buscar nas festas de carnavais e em lugares específicos aproximar-se das construções femininas, tendo suas mudanças corporais mediadas por perucas, enchimentos nos seios, algo que viria a mudar após o advento dos hormônios e do aparecimento de travestis como Rogéria na cena pública e midiática, que já apresentava os efeitos corporais das novas tecnologias farmacológicas.

²² Notas sobre as transcrições:

... Pausa / interrupção breve

[] Introdução de alguma informação ou comentário ao leitor

- Falas de outras pessoas interpretadas pela entrevistada

~ Resposta da travesti nas conversas relatadas

Laura: 10 mil reais, Marcela colocou com ele, doutor Flores²³.

Antoniél: Você acha caro?

Laura: Eu acho, pei e buf, 10 mil reais, e aqui em Barbalha.

Antoniél: E geralmente as travestis fazem a cirurgia onde?

Laura: Oxi, bota em Fortaleza. Barato, 6 mil, com cirurgião conceituado. 5 mil, 6 mil. ... Pois eu vou fazer. Esse ano vou fazer as consultas, com Doutor Flores, vou levantar sim, você vai ver Antoniél. É uma vaidade é um sonho, é a vaidade, que você quer realizar. Eu fui lá no Medical Center, com doutora Margarida, ela disse que não coloca em travesti. Eu ia com o dinheiro pra fazer a consulta, ela disse que não fazia. Ela me atendeu super bem, mas disse que não tinha experiência.

Antoniél: Quer dizer que aqui no Cariri só tem um médico?

Laura: Sim, só doutor Flores em Barbalha.

Antoniél: Será que é por isso que ele cobra esse preço?

Laura: Se tivesse outro ele fazia por 7 [mil], no máximo 7 [mil], é muito caro, 10 mil reais²⁴.

As cirurgias plásticas de implante de silicone e outros procedimentos estéticos em centros médicos, de modo geral, demandam uma quantia significativamente alta, sendo que, para muitas travestis, esses valores financeiros são quase que inatingíveis. Por isso, recorrem a outras formas para modificar seus corpos, e ficam “belíssimas” como disse Marcela, travesti residente no município de Juazeiro do Norte, oriunda de uma família de 16 irmãos “[...] e entre homens e mulheres são 8 e 8, e nasceu eu, uma quase mulher [risos da entrevistada]”. Marcela que já foi militante de Movimentos LGBT e apresenta, em suas reflexões, uma preocupação em relação à utilização do silicone industrial pelas travestis.

Antoniél: Na sua experiência vivendo aqui em Juazeiro do Norte, o que você acha em relação à utilização do silicone industrial, já muitas travestis não têm dinheiro para fazer o procedimento médico?

Marcela: É porque o silicone industrial, tanto ele é mais barato, como elas não podem fazer plástica, por isso elas usam esse silicone industrial. Eu mesmo não aconselho nenhuma usar, porque com o tempo ele tanto deforma seu corpo, como estraga o seu corpo, principalmente esse que é usado o silicone industrial que é o lubrificante de avião, porque sai mais barato e muitas não tem condições de colocar uma prótese. Hoje em dia quase todas já trabalham, já se prostituem, e tem com dições de colocar, mas tem muitas

²³ Os nomes das pessoas citadas pelas travestis durante a entrevista também foram modificados, no intuito de proteger a integridade destas.

²⁴ Entrevista realizada em 21/05/2016.

que não podem colocar uma prótese e usam esse tipo de silicone. Isso não é legal. E é uma forma delas ganhar dinheiro, é ter o corpo como elas diz, belíssimo [risos da entrevistada]²⁵.

As modificações corporais realizadas pelas travestis se dão por inúmeros fatores, desde os já inicialmente mencionados, que estão correlacionados a uma busca identitária e aproximação de um ideal feminino, de se sentir bem corporalmente, independentemente das questões e olhares sociais dirigidos à população travestis, mas, como foi apontado por Marcela, as modificações corporais, além facilitar as performances de gênero femininas, também facilitam as relações de trabalho no campo sexual, já que, por diversos fatores que serão discutidos mais adiante, a maioria das travestis brasileiras tem como principal fonte de renda a prestação de serviços sexuais.

Vale ressaltar que o silicone se apresenta como um dos meios de feminilização do corpo travesti, sendo que os cuidados estéticos corporais “[...] se inicia com a extração de pelos da barba, pernas e braços; afina-se a sobrancelha, deixa-se o cabelo crescer e passa-se a usar maquiagem e roupas consideradas femininas nas atividades fora do mundo da casa.” (PELÚCIO, 2005, p. 99). Sobre os cuidados estéticos do cotidiano das travestis nos mais diversos estados do país, os relatos etnográficos de Hélio Silva (2007), realizados no início da década de 1990 no Rio de Janeiro, apresentam como as travestis da Lapa cuidavam dos seus corpos durante o período da tarde, momento de preparação para a ida ao trabalho sexual no período noturno no bairro. Descreve Hélio Silva em sua etnografia:

Isabel, sua outra irmã, mora na rua Taylor, na Lapa, e trabalha com eletrólise²⁶. Quando a conheci no bar de Émilia, Keylla me deu seu telefone. O cliente compra sua própria agulha e se submete a tantas sessões – pagas por hora – quantas possa pagar. Suponho que o tratamento implique uma aplicação. Helena me explica que dura anos, às vezes cinco anos, e que o processo é muito doloroso. Não quer nem passar. Tira seus pêlos faciais com pinça, como observei no ônibus aos chegar a São Paulo. De manhã cedinho, as primeiras luzes de fora iluminavam a pinça com que ela extraía os pelos faciais (SILVA, 2007, p.60).

Como podemos observar a estética corporal feminina se apresenta das mais variadas formas e não se dá de forma homogênea. Assim, é necessário pensar as histórias de vida que atravessam cada pessoa travesti, para compreender as construções corpóreo-sócio-sexuais,

²⁵ Entrevista realizada em 19/09/2016.

²⁶ Em uma busca rápida sobre depilação com eletrolise, que constitui na retirada dos pelos corporais com eletricidade, pode-se apontar que a escolha deste modo de depilação, no lugar da depilação com cera fria, que também foi descrita por Hélio Silva, se dava por conta dos resultados permanentes, já que a remoção é quase sempre permanente.

como disse Thiago Teixeira Sabatine (2013, p. 211): “A materialização da corporalidade travesti inscreve identidades que operam diferentes sentidos, conforme as diferentes trajetórias de vida e os desempenhos nas interações e experiências subjetivas [...]”. Dessa maneira, quando analisamos as falas das participantes em consonância com outros estudos no tema, percebemos que não há uma única forma de construir-se travesti, uma única identidade para as travestis de “todo o Brasil”, como apontou Don Kulink. O que percebemos é que, tanto no município de Juazeiro do Norte e em Canindé, em consonância com outros locais do país, é que há algumas práticas semelhantes nas experiências relatadas através das entrevistas. Lembrando que, entre estas, está o uso de hormônios, onde Irís, que possui Licenciatura em Teatro, foi uma das entrevistadas que relatou não ter feito uso de hormônios, assim como Valéria. Marcela também não faz menção ao uso de hormônios em suas experiências, porém dá ênfase ao uso do silicone, já que, para ela, “[...] para ser travesti tem que ter muito peito, principalmente botar muito silicone.”²⁷. Marcela faz referência ao peito, pois, uma das suas maiores realizações, foi ter realizado o procedimento cirúrgico de implante de mamas.

Assim, apresentamos a seguir as experiências com o uso de hormônios femininos das já mencionada Laura, como também de Adriana, de 26 anos, que exercem atividades de doméstica tanto em seu próprio lar, quanto faz diárias em outras residências em seu bairro. Adriana também trabalha oferecendo serviços sexuais no município de Canindé-CE, localidade onde reside. Destaca-se que os processos de hormonização estão atrelados a outros, tais como: o uso de roupas femininas durante todo o dia, a utilização de cosméticos, dentre outros artifícios disponíveis.

Laura, na entrevista, contou que só começou a tomar hormônios quando saiu de Juazeiro do Norte e foi para Juazeiro da Bahia-BA. Sua irmã já estava no município baiano trabalhando, o que foi um estímulo para sair de Juazeiro do Norte e onde, com a ajuda da tia de sua sobrinha, que também é travesti, começou seu processo de construção corpóreo-sócio-sexual, visto que, em sua terra natal, vivia como um “gayzinho”, como expressou.

Laura: Nós fomos, isso eu fui com 18 anos, ai passou 18 anos, 19, ai eu já tinha o que ... contado a eles [os pais]. Mais minha cabeça não tava ainda pronta, não tava pronta ainda não, eu queria mais, eu não queria viver ali só como um menininho, um rapazinho, não, eu queria ser menina, queria ser menina, queria ser mulher e pronto. Eu quero ser mulher, eu quero ser mulher, pois vamos estudar, vamos trabalhar pra isso. Ai o que ... eu me lembro com se fosse hoje, eu peguei ... que a tia de minha sobrinha ela é travesti, ela é mais velha do que eu, ela já tem um histórico como travesti, mas minha cabeça era ainda adolescente, eu não sabia como é que alguém

²⁷ Entrevista realizada em 19/09/2016.

virava uma travesti, se era só para botar uma roupa de mulher, não! Não é, eu acho que não é não. É por que, por exemplo eu, meu sobrinho Pedro, ele é gay, de repente: - Titia é travesti, eu também vou ser! Não é desse jeito: vestir uma calcinha, uma saíinha, uma blusinha e pronto, e sair no meio da rua e pronto, não é não. Ai que eu fui para os Vermelhos, uma cidade chamada Vermelho-Pernambuco, Lagoa Grande [Município: Lagoa Grande-PE, Vermelho é uma localidade da Zona Rural], cheguei lá ai falei com a Maria, que é o nome dela é Maria e disse: ~Maria mulher como é que assim, eu queria um conselho. Ela disse: - Diz ai mona? ~ Eu queria ser travesti, queria ser mulher, eu quero roupa de mulher, cabelo de mulher, corpo de mulher. - É se hormonizar, primeiro sinal, primeiro conselho que eu lhe dou, é se hormonizar. Eu disse: ~ Mulher se hormonizar como mulher? Eu com 19 anos, o que é, de 18 a 19, eu ia fazer 19, como é que diz, hormonizar? - Mulher procura, eu tenho os nomes pra você se hormonizar... E foi dizendo Perlutan, nessa época era Depo-Provera que hoje saio de linha não tem mais. - Olhe comece no Depo-Provera 3 meses que é ótimo. Pronto, eita eu vou procurar, fui nas farmácias: ~ Ei moço eu quero Depo-Provera. Ai nessa cidade onde eu morava, onde nós trabalhava, tinha uma enfermeira que ela não trabalhava, ela era enfermeira, já foi técnica de enfermagem na saúde, e ela não trabalhava mais: ~Ei mulher tu aplica injeção pra mim? - Oxi menino, injeção pra que? ~ Não mulher, eu queria uma injeção pra tu aplicar na minha bunda. Ela disse: - Tá bom, trás que eu aplico. Ai pronto, só em um mês eu tomei três, três injeções.

Antoniél: E você sentia o quê?

Laura: Eu não sentia nada, efeito colateral, nada, só fome. Me dava muita fome, que eu comia, mãe dizia assim: - Oxi, Ave Maria e esses peitos? Que era uma babylookzinha não tinha, eu não tava se montando ainda, e eu não ia botar sutiã, com medo de mãe, eu era um gayzinho pra ela, ela sabia, imagina, e ela: - E esses peitos? Eu disse: ~ Oxi mãe, é o crescimento, é a puberdade, sei lá. É o meu crescimento. Ela disse: - E essas pernas? Se você visse, eu era cadavérica, eu era só o pau e o buraco. Eu era magra, magra, magra, magra, magra, sabe como é magra, sabe como é aquele gayzinho só a taboa e o buraco. Não tinha forma não, é canela-jelho-canela. Num tô dizendo, eu não tinha curvas, minha bunda era taboa. Rosto de homem, eu não tinha rosto de mulher como eu tenho hoje não. Menino, foi de repente, com três meses meu rosto se modificou, pelo fato de eu também fazer design na sobrancelha. Sobrancelha de mulher, não vou tirar o excesso não, tem que ser sobrancelha de mulher, eu quero arqueada, eu quero Cristina de Alma Gêmea [*Telenovela brasileira exibida no ano de 2006 em TV aberta*], aquela sobrancelha belíssima de vilã, eu quero aquela sobrancelha, eu quero cabelo grande. Aí pronto foi moldando, foi moldando, moldando até mãe dizer desse jeito: - E esse cabelo, vai deixar desse jeito? ... Bem assim, igual de menininha, cabelo assim igual o da Xuxa. [Mãe] - E esse cabelo, vai cortar não? ~ Não mãe deixa pra lá. Ai o que, eu comprando roupa de mulher, comprava roupa e deixava ali escondido, a comadre do meu irmão, madrinha de batismo de minha sobrinha, isso eu guardava lá, sempre guardava lá, sempre guardava lá. E mãe: - Laura cadê tuas roupas, tu não compra mais roupa não, é só esses shortinhos. ... E um monte de roupa intocada, tudo bem ai foi se modificando. [Mãe] - E esse corpo tá muito diferente, tá engordando demais. ... Juro! Por assim, quando você pega um corpo, você é magra, de repente você pega aquele corpão. Hoje você está com esse mesmo

corpo, mas quando você me ver diariamente que eu tô ali normal, mais como eu era antes, Ave Maria, me modifiquei completamente²⁸.

Adriana relata que o uso de hormônios não aconteceu de modo contínuo, como ela esperava, pois o uso de drogas durante sua adolescência, período em que iniciou o processo de hormonização, foi um impedimento para que ela conseguisse modificar seu corpo através dos fármacos.

Adriana: Ela [as drogas] impatou deu tomar hormônio. Com 14 anos eu comecei a tomar hormônio, eu só passei três anos, dos meus 14 até os 16, eu parei por conta do crack, por que eu comecei a usar [o crack] e não fazia efeito nenhum. Seca! Tanto você não come, não se alimenta, você não dorme, então você seca da noite pro dia. Ai não adiantava eu tomar mais [o hormônio], ai parei²⁹.

A utilização de hormônios femininos, por parte das travestis, além de proporcionar mudanças corporais, também é meio para que estas se sintam “mais mulher”, já que há uma mudança de humor quando se faz ingestão destes fármacos, atribuindo assim esse estado sentimental a um lugar mais próximo do feminino. Na trajetória de vida de Laura, é perceptível que os hormônios foram fundamentais para suas mudanças corporais, pois com a ajuda dos fármacos ela conseguiu “pega um corpo”, já que antes da ingestão ela era só “canela-joelho-canela.”, ou seja, muito magra. Adriana, que começou a se hormonizar, parou por conta da utilização de drogas, porém, segundo a entrevistada, o vício em crack atrapalhou sua vida como um todo, inclusive em seus processos de modificação corporal.

Como pode ser visualizado, tanto através das entrevistas como na literatura específica, a utilização de hormônios pelas pessoas travestis acontece, na grande maioria das vezes, sem acompanhamento médico, ficando a cargo de outras travestis mais experientes, ou como disse Laura que “já tem um histórico como travesti”, orientar as mais novas dizendo o nome dos fármacos e como utilizá-los.

O acesso à saúde pública pelas pessoas travestis constitui um desafio cotidiano, tanto para elas próprias, como para os profissionais de saúde. Martha Helena Teixeira de Souza et. al. (2014), nos resultados de pesquisa sobre os itinerários de travestis nos serviços de saúde pública da região central do Rio Grande do Sul, aponta que as travestis quando necessitam de cuidados em saúde, em geral, recorrem às casas de batuque, como são chamados os terreiros

²⁸ Entrevista realizada em 21/05/2016.

²⁹ Entrevista realizada em 01/06/2017.

das religiões afro-brasileiras, evitando assim os serviços públicos de saúde, já que são tratadas como não-humanos, como relata uma de suas informantes. É necessário que se pense nestas dificuldades enfrentadas pelas travestis, especificamente, como também pela população LGBT, de maneira geral, uma vez que, por meio Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011 do Ministério da Saúde, instituiu-se, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Política Nacional de Saúde Integral LGBT) (BRASIL, 2011; 2013).

O artigo 2º da Política Nacional de Saúde Integral LGBT aponta 24 objetivos nos quais a política tem por compromisso cumprir. Nessa perspectiva, apresentamos alguns objetivos que estão correlacionados ao respeito e dignidade junto às populações LGBT.

II - ampliar o acesso da população LGBT aos serviços de saúde do SUS, garantindo às pessoas o respeito e a prestação de serviços de saúde com qualidade e resolução de suas demandas e necessidades;

III - qualificar a rede de serviços do SUS para a atenção e o cuidado integral à saúde da população LGBT;

VII - promover iniciativas voltadas à redução de riscos e oferecer atenção aos problemas decorrentes do uso prolongado de hormônios femininos e masculinos para travestis e transexuais;

VIII - reduzir danos à saúde da população LGBT no que diz respeito ao uso excessivo de medicamentos, drogas e fármacos, especialmente para travestis e transexuais;

XVI - atuar na eliminação do preconceito e da discriminação da população LGBT nos serviços de saúde;

XIX - promover o respeito à população LGBT em todos os serviços do SUS (BRASIL, 2011, s/p).

Como pode ser visualizado, os objetivos VII e VIII estão voltados para a redução de danos que venham a ser ocasionados pelo uso prolongado de hormônios e drogas pelos LGBTs, de modo geral, e especialmente para as populações travestis e transexuais, como é destacado no objetivo VIII. Podemos inferir, diante de nossas experiências empíricas e pela literatura (AMORIM, et al. 2011; ALMEIDA; MURTA, 2013; BENTO; PELÚCIO, 2012; PELÚCIO; MISKOLSI, 2009; PELÚCIO, 2009), que esse olhar mais específico se dá pelo fato de as populações travestis e transexuais estarem em maior vulnerabilidade social, como apontam os dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), 90% das travestis e transexuais brasileiras trabalham oferecendo serviços sexuais

(TRANSATIVISMOS, 2015; CARTA CAPITAL, 2013), além das dificuldades encontradas no mercado de trabalho formal, atrela-se a estas populações uma série de estigmas, inclusive no campo da saúde, já que, muitas das vezes, as construções identitárias destas pessoas são tomadas como patológicas, sendo essas ideias validadas pelos manuais internacionais que classificam as doenças, como é o caso da: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, mais conhecido como CID 10, e do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais que já está em sua 5ª edição³⁰.

Se nas trajetórias de Laura, Marcela e Adriana os hormônios e o silicone estiveram presentes para suas performances e construção enquanto pessoas travestis, as trajetórias de Valéria e Íris foram marcadas por outras possibilidades de encontro e aproximação com o feminino.

Em meu encontro com Valéria, percebi que ela era muito jovem, tanto que inicialmente pensei que ela não fosse maior de idade, o que seria um impedimento para sua participação na investigação, mas ela já tinha 19 anos. Seu corpo, diferentemente das outras participantes, ainda não apresentava contornos femininos em decorrência da utilização de hormônios ou outros meios farmacológicos ou mesmo cirúrgicos.

Nos meus contatos com Valéria, enquanto estava em Canindé, entre os meses de Novembro e Dezembro, sempre ocorreu na Praça Dr. Arames, pois ela disse que não se sentiria à vontade em conversar comigo fora daquele espaço, dizendo sempre que morava em um bairro distante do centro e que morava com seus pais. Por isso, a entrevista deveria ser feita na praça, local onde ela juntamente com Adriana oferecem seus serviços sexuais, a timidez de Valéria sempre fazia com que ela fosse objetiva em suas respostas.

Antoniél: Valéria, você toma hormônio?

Valéria: Ainda não!

Antoniél: Mas, você malha?

³⁰ Para um maior aprofundamento sobre as discursões que envolvem a patologização das identidades travestis e transexuais nos referidos manuais, sugerimos que consulte as seguintes referências: ALMEIDA, G.; MURTA, D. Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. In: *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 14, 2013.; PELÚCIO, L.; MISKOLSI, R. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. In: *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 1, 2009.; BENTO, B.; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. In: *Estudos Feministas*, v. 20, n. 2, 2012.; BENTO, B. **A Reinvenção do Corpo: Sexualidades e Gênero na Experiência Transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

Valéria: Não. Todo mundo pergunta: Valéria tu malha? Eu respondo: não! Ai o povo diz: Valha bicha, pois tu tem um corpo bonito³¹.

Valéria em sua fala deixa transparecer que tem intuito de utilizar hormônios femininos para modificar seu corpo e conseguir formas mais femininas, porém, mesmo sem utilizá-los, apresenta uma performance feminina quando sai de sua casa, sempre utilizando roupas femininas e um longo cabelo, nunca faltando em sua bolsa uma boa base, um bom batom e principalmente um *gloss*, para realçar, ainda mais, a cor do batom.

A trajetória de vida de Íris, de 26 anos e residente em Crato, mas que viveu, e vive grande parte da sua vida em Juazeiro do Norte, onde cursou Licenciatura em Teatro, e atualmente é professora e atriz em um grupo de teatro caririense, apresentou outras formas, totalmente diferente das demais participantes, e também dos relatos encontrados em muitos estudos, principalmente históricos e antropológicos, que também recorreram à história de vida das travestis. Como disse Íris:

Íris: É como te falei, tudo tá relacionado ao mundo artístico, não tem pra onde correr! Não tem pra onde fugir, porque até 2010 eu me vestia como homem, acho que tinha 17, 18 [anos]. Por que eu tava terminando o ensino médio, já foi no finalzinho. Por que assim, quando eu tava no ensino médio, eu conheci uns amigos gays e a gente acabou montando um grupo de dança, aí a gente se caracterizava de algumas artistas para fazer shows e clips, que era vídeos amadores, horrorosos por sinal [risos da entrevistada]. Ai, Britney sempre foi minha inspiração, ela era a artista que eu me inspirava pra fazer shows e tal ... então começou a partir daí, eu queria vestir o figurino que ela vestia, queria deixar o cabelo do tamanho do dela, querer fazer aqueles movimentos de dança que são bem travestis. Ai ... foi a partir daí, teve um tempo que eu não era mais uma personagem do grupo, não era mais uma integrante do grupo, eu já era a própria pessoa que subia no palco para representar, entendeu. As roupas que eu comprava, por exemplo, pra vestir no show, eu comecei a usar e casa, então foi acontecendo naturalmente essa mudança, bem naturalmente mesmo, quando eu vi, já tava assim, como eu sou hoje.

Antoniél: Você não teve nenhuma amiga que já era travesti para te ajudar nessas mudanças?

Íris: A minha primeira amiga travesti que tive já foi ... a tipo, uns dois anos atrás, quando eu conheci Suelen, que agora é uma transexual lá do Crato, antes eu não lembro, assim ... talvez eu até tenha tido contato com alguma, mais assim, amizade, amizade, amizade mesmo pra me apoiar ou influenciar em alguma coisa do tipo, não³².

³¹ Entrevista realizada em 19/11/2016.

³² Entrevista realizada em 01/03/2017.

As falas de Laura e Íris nos apresentam outros elementos para a construção da pessoa travesti. A fonte de inspiração feminina para Laura era a vilã Cristina, interpretada pela atriz Flávia Alesandra na telenovela *Alma Gêmea*, no ano de 2006, por isso, apenas retirar o excesso dos pelos da sobrancelha, como geralmente os homens fazem não era suficiente, já que Laura “tem que ser sobrancelha de mulher, eu quero arqueada [...] aquela sobrancelha belíssima de vilã [...]”. Nesse mesmo sentido, de inspiração do feminino, Íris nos apresenta a cantora do pop americano Britney Spears, conhecida internacionalmente como a princesinha do pop, como sua referência tanto nos palcos de teatro, como no palco da vida cotidiana.

Encontrar, nas trajetórias de vida de nossas entrevistadas, ideal de beleza feminino que como referências às atrizes e cantoras nacionais e internacionais é algo comuns entre as travestis. De acordo com Elias Ferreira Veras, historicamente, divas hollywoodianas como Marilyn Monroe, Grace Kelly e Elizabeth Taylor, por exemplo, já eram referências para as bonecas das décadas de 1950/60 em Fortaleza, tendo nas décadas seguintes as figuras das travestis Rogéria e Roberta Close, como fonte de inspiração para construir um corpo feminino. Frente a essa proposição, e diante das entrevistas realizadas, pode-se dizer que, atualmente, diante de uma sociedade altamente globalizada, muitas são as referências nas quais as travestis podem inspirar-se para realizar seus processos de construção corpóreo-sócio-sexual, ficando difícil apontar essa ou aquela artista nacional ou internacional como referência.

Apresentadas as falas de nossas entrevistadas em relação a suas construções corpóreo-sócio-sexual, mais especificamente, no que diz respeito aos diversos meios utilizados para construir um corpo travesti, um corpo feminino, buscamos, na próxima subseção, dar continuidade na exposição e análise das trajetórias de vida das participantes da investigação, tendo como foco os espaços educacionais, com foco na escola, local onde nós passamos, ou deveríamos passar um bom período de nossas vidas.

5.2 As (des)continuidades na educação

O espaço escolar é complexo, sendo diversos os aspectos gerais e específicos que podem caracterizá-lo. A escola, como bem aponta a pedagoga Francisca Geny Lustosa (2016), é um espaço onde as ideias circulam, e como dito por Miguel Arroyo (2015), é o onde se também se disputa os saberes produzidos na sociedade.

Grande parte de nossas vidas é atravessada pela escola, seja porque passamos anos e anos de nossas vidas nesta instituição social, ou porque nossas vidas são marcadas por idas e

vindas diárias a escola. Como aponta Peter McLaren (1991), a escola está marcada pela cultura da sociedade onde ela está inserida, sendo um local de ritos simbólicos para os estudantes. Também pensado na instituição escolar e suas relações com os aspectos culturais e sociais mais amplos, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) apontam que a instituição escolar e o sistema de ensino é um lócus de reprodução das desigualdades sociais.

Os conteúdos apresentados aos estudantes também são alvo de reflexão, quando pensamos na escola, principalmente em relação à transmissão dos conteúdos que são tomados como necessários para os estudantes construam um determinado capital cultural, como diriam Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. O currículo escolar é responsável por organizar e controlar um conhecimento que é tido como oficial, mantendo, assim, as estruturas normativas sociais, como bem apontou Michael Appel (1999) e Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu (2013), lembrando que estes últimos autores ressaltam que o currículo é um meio de expressão do poder.

Michel Foucault (1987), em seu estudo sobre as prisões, mais especificamente quando vai pensar sobre as formas de disciplina, aponta que os corpos começaram a ser construídos, vigiados e hierarquizados. Onde as ideias de correção, postura e disciplina também foram trazidas para os espaços escolares, como aponta Luma Nogueira Andrade (2012, p. 130; 2015) com base no filósofo francês que a escola pode ser pensada como uma metáfora do acampamento militar, pois a “[...] estrutura da escola, da mesma forma que a estrutura de um acampamento militar, não é feita para ser vista pelos que passam (apenas) [...] ela não é feita para receber turistas, o objetivo principal é permitir um controle interno [...]” dos corpos que lá estão, sendo a escola uma instituição disciplinar.

Na atualidade, a sexualidade na escola vem sendo alvo de diversos estudos, que se apoiam nas mais variadas epistemologias para explicar as diversas interfaces desta relação. A escola não se apresenta como um local onde as diversidades podem se expressar, ao contrário, em relação às expressões da sexualidade humana que fogem da heterossexualidade e da heteronormatividade, a escola se torna mais um espaço de exclusão e estigmatização para as pessoas LGBT. A homofobia, que está presente tanto na escola, como fora dela, e é responsável por uma série de violações de direitos das pessoas LGBT no país, desde as violências simbólicas no espaço escolar que culminam com a expulsão, até as agressões físicas que podem causar a morte dessas pessoas.

Como foi apontado por Luma Nogueira Andrade (2012; 2014; 2014a; 2015), a situação das pessoas Travestis e Transexuais na escola é ainda mais grave, já que trazem em seus corpos as marcas do trânsito entre os gêneros. Suas construções corpóreo-sócio-sexuais

não se enquadram nas normas binárias sociais, que também são escolares. Assim, as performances de gênero destas pessoas não estão numa continuidade com seus sexos biológicos, sendo os corpos das pessoas travestis um palco de “[...] uma *performance* dissonante e desnaturalizada, que revela o *status performativo* do próprio natural.” (BUTLER, 2015, p. 252) que é ensinado na escola.

Durante as entrevistas com as participantes da pesquisa, nos momentos onde foram resgatadas as memórias sobre o período escolar, foi possível perceber algo em comum entre Laura, Marcela, Íris, Adriana e Valéria, que, na atualidade, são pessoas travestis, porém, quando estavam na escola, eram ainda homossexuais. Assim, os processos de modificação corporal das informantes aconteceu ou após o término dos estudos, ou após o abandono destes, como será visto adiante. Antes de iniciarmos a apresentação das trajetórias escolares das participantes, é válido ressaltar que memória e identidade são indissolúveis, como disse Joël Candau. Assim, quando as travestis apresentam suas memórias, podemos inferir que as construções coletivas do grupo onde as informantes estavam dizem muito sobre o pensamento social de nosso tempo, já que a faixa etária das informantes não é muito distante, o que indica que as experiências escolares aconteceram entre fins dos anos de 1990 e, na primeira década dos anos 2000, a única que foge a esta regra é Marcela, travesti com maior idade do grupo de entrevistadas.

As memórias apresentadas são reconstruções atualizadas do passado, não correspondendo fielmente à experiência, como expõe Joël Candau (2014). O autor, em sua taxonomia antropológica sobre a memória, nos apresenta três níveis: (01) a protomemória, (02) a memória e (03) a metamemória. Frente a esta classificação, trabalharemos com (02) a memória, que, neste nível, se encontra as memórias autobiográficas, importantes para este estudo, já que elas são o ponto de partida para pensar sobre a escola e a sociedade.

Antoniél: Laura como foi o seu período escolar? Na sua opinião porque é tão difícil as travestis permanecerem na escola?

Laura: A gente fica servindo de chacota, na escola. Com certeza. Agora no meu tempo de escolaridade, graças a Deus eu sempre fui ... fui de que ... eu não fui travesti não, eu terminei o ensino médio eu tinha 18 anos.

Antoniél: Você não tinha começado as mudanças?

Laura: Não!

Antoniél: Você acha que por conta de ser um menino gay foi mais fácil?

Laura: Com certeza, se eu fosse travesti eu não ia não, eu travesti, eu ia não!

Antoniél: Por que?

Laura: Por que eu não ia. Oxi, eu ia ser a palhaça da escola. Eu ia ser. Eu gay fui, imagine travesti. Quando a professora chamasse meu nome de homem, e eu dissesse presente, aí todo mundo ia dizer, hã? Oxi com certeza. Eu não digo hoje. Hoje tá diferente Antoniél. Hoje os heteros ... pode prestar atenção que eles ... Eu vou ali no Maria Amélia [escola de ensino médio de Juazeiro do Norte] meu sobrinho gay, misturado com os heteros, tudo amigo, tudo falando, gesticulando, aqueles boyzinhos 16, 17, 18 anos, tudo assim, querendo ... nam ta diferente. Na minha época era eles [heteros] de um lado e eu do outro, tinha barreiras, eu fui muito assim ... muito preconceito em cima de mim, na minha escolaridade do ensino fundamental até o ensino médio, com certeza, com certeza³³.

Em suas reflexões sobre as dificuldades de permanência das travestis na escola, Laura aponta que as questões estéticas e financeiras que o trabalho sexual pode proporcionar é um dos fatores que contribui para que as travestis saiam da escola. Em suas palavras:

Laura: Sabe, quando elas se formam travesti e procuram se modificar, corpo, estética, dinheiro elas não liga mais pra estudo não, ela quer dinheiro. Você ganha 50 reais em 10 minutos, eu quero lá saber de escola, eu quero é saber de rua, eu quero é saber de dinheiro. 50 reais em 10 minutos, vai vir mais 50 em 10, e ali ela faz 500 reais numa noite, em 4 horas. Meia noite tá com 500 reais no bolso e volta pra casa. Tá uma prova viva como eu tive, Sabrina, ela fazia 300 reais em 2 horas e ia pra casa, comprava a taba [maconha] dela, e partia pra casa, queria nem saber³⁴.

As falas de Laura nos mostram que há muitas barreiras dentro da escola em relação à sexualidade, mesmo que, na atualidade, tais barreiras venham se desfazendo, como ela apontou no caso do seu sobrinho que é homossexual e que tem amigos heterossexuais, o que, em seu tempo de escola, não era comum. Quando Laura afirma que havia muito preconceito contra ela, por conta de sua homossexualidade na época, e quando dá ênfase quando informa que não iria para a escola se fosse uma travesti já seria a “palhaça da escola”, indica como os estigmas sociais em relação a sexualidades dissidentes estão incorporadas no espaço escolar.

Segundo Erving Goffman (2013), os estigmas podem ser pensados em três possibilidades, a saber: (01) abominações corporais, (02) caráter individual e (03) estigmas tribais de raça, nação e religião. Assim, o primeiro está ligado a deformidades físicas; o segundo, a questões de ordem individual apresentadas pela pessoa, incluindo aqui a homossexualidade; e o terceiro as questões de caráter mais social, principalmente onde há o

³³ Entrevista realizada em 21/05/2016.

³⁴ Entrevista realizada em 21/05/2016.

compartilhamento de determinadas inscrições culturais. As pessoas estigmatizadas terão que buscar meios para manipular suas identidades, já que o estigma é “[...] atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos.” (GOFFMAN, 2013, p. 13). Deste modo, os atributos dos estigmas em si não depreciativos, pois estes podem tanto confirmar os aspectos de uma dita normalidade de outrem, ou mesmo juntar as pessoas que compartilham de um mesmo atributo. Desta forma, a questão do estigma está no âmbito das relações e como estas são manipuladas, assim, se a estratégia de Laura era ficar isolada ou afastada dos considerados normais, ela também poderia ser aceita entre seus iguais, o que não impedia de ocorrer relações mistas harmoniosas.

Íris, em seu período escolar, relata que as artes sempre estiveram presentes em sua trajetória escolar, sendo que foi a partir dos projetos da escola que ela se tornou a pessoa que é hoje. Porém, no cotidiano em sala de aula, era alvo de piadas e brincadeiras por conta de seu jeito afeminado. Deste modo, mesmo antes de vir a ter práticas sexuais com outros homens, seus trejeitos femininos eram tomados como referenciais performáticos para lhe atribuir um desejo homossexual. Nas lembranças de Íris, a escola é um misto de momentos de felicidade e tristeza, de assujeitamentos e resistência às normas.

Antoniél: Na escola você percebia alguma diferença nas relações por conta do seu jeito? Como foi sua convivência na escola?

Íris: Vem tantas lembranças. Então eu já percebia muita diferença. Assim, eu não gostava de fazer as mesmas coisas que meus colegas faziam, eu não gostava das mesmas companhias que eles gostavam. As minhas amizades eram todas femininas, todas meninas. Não que isso influencie, claro que meninos podem ter amigas mulheres, mais é ... eu já sentia que isso era ... não era ... estava fora dos padrões, porque meninos tem que brincar com meninos, e meninas tem que brincar como meninas, e ir pra quadra jogar bola, aquela coisa toda, eu nunca gostei disso. A educação física era a pior matéria para mim.

Antoniél: Por quê?³⁵

Íris: Por que eu tinha que ir pra lá e jogar bola, ficar perto dos meninos e fazer aquela coisa de macho, que eu nunca fui. Então era complicado pra mim tentar criar um personagem que não era eu. Eu tentava fazer isso às vezes, acabava dando certo às vezes, outras vezes não. Uma vez uma professora chegou pra mim e perguntou porque eu só tinha amigas mulheres;

³⁵ Fiquei muito curioso neste momento, afinal já tinha lido alguns artigos e mesmo escrito sobre a questão da divisão das aulas de Educação Física. Enquanto Íris relatava suas memórias, também me lembrava das aulas de Educação Física, onde assim como ela odiava jogar bola com os meninos, e preferia jogar handebol com as meninas, mesmo que isso acarretasse uma série de comentários homofóbicos, por parte de alguns colegas, não apenas meninos, mas também de meninas.

eu nunca tinha parado pra pensar isso, foi a resposta que eu dei pra ela. Mas, desde criança eu já sentia que eu não era um menino como os outros.

Antoniél: Você tem alguma lembrança que te marcou por conta destas questões?

Íris: Então, vem muitas lembranças de muitas coisas, não só das perguntas que você fez. É porque quando fala da escola, eu tenho muitas recordações boas da escola, principalmente em relação a ... por exemplo, eu fiz o meu ensino fundamental todo em uma escola só, que foi no SESI. E foi aquela escola que praticamente abriu as portas pra eu ser a pessoa que eu sou hoje. Uma pessoa que gosta tanto de música, dança, de teatro, por que eles tinham muitos projetos dentro da escola que os alunos poderiam participar, e eu acabava participando. Tipo, terças e quintas eu fazia aulas de dança, segunda, quarta e sexta de teatro, então eu tenho lembranças que vem na minha cabeça geralmente são essas, quando eu falo da escola. A gente ensaiando, fazendo maquiagem. Tem tanta coisa que eu lembro.

Antoniél: Alguma situação específica?

Íris: Tem uma lembrança horrível pra mim, em relação a essa coisa de artes. É que eu participava de um grupo de coral e tinha uma seleção pra gente cantar em coro, mas tinha os dias da gente cantar solo, então teve um dia que teve uma competição e a gente tinha que ir pra lá e cantar uma música que a gente escolhesse, pra ver quem tinha a melhor voz, quem era melhor no palco e tudo. Eu acabei perdendo esse dia. Me preparei semanas, ensaiei uma música que eu queria ter ido lá cantar, e no dia, não lembro o que aconteceu, que no dia eu não pude ir, ai eu fiquei bem triste. Eu tenho uma lembrança, assim ... da minha saída do ensino fundamental, daquela escola, e não foi uma saída muito boa, que foi quando, é ... Sabe aquele momento que você passa sua vida inteira escutando uma coisa de uma pessoa, de uma única pessoa e chega o momento que você não aguenta mais, e você explode. Tinha umas meninas, umas três meninas que elas não eram da minha turma, mas elas ficavam me xingando, soltando piadas sem graça. Por desde os meus 11 anos que eu comecei a pintar cabelo, fazer coisas diferentes. Ai, teve uma vez que eu cheguei com o cabelo loiro na escola, uma criança de 11 anos com o cabelo totalmente loiro, porque eu puxei umas luzes, ai eu não gostei das luzes, ai eu coloquei uma tinta e ficou todo loiro, ficou bem estranho na verdade, mas eu não queria que ninguém dissesse nada. Cheguei na escola e essas criaturas fizeram um inferno por causa do meu cabelo, ai eu bati em todas três, deixei uma nua inclusive. Uma delas eu derrubei, tinha uma escada que tinha cinco degraus e uma rapinha e mais cinco degraus, era uma escada bem louca e era perto da piscina , ai eu passei ela soltou uma piada, ai eu derrubei ela de lá e deixei ela nua, no dia seguinte a diretora estava com minhas transferências quando eu cheguei no outro dia, mas isso já foi no final do ano³⁶.

Como pode ser visto, a trajetória escolar de Íris apresenta diversos elementos individuais e coletivos proporcionados pela educação escolar e pelas relações que se instauram no cotidiano escolar, por aqueles que fazem parte dela. As memórias de Íris nos

³⁶ Entrevista realizada em 01/03/2017.

mostram como a escola é um espaço de formação e representações do eu. Chama atenção o momento em que a entrevistada descreve suas memórias em relação às aulas de Educação Física, e dos momentos em que tinha que realizar atividades com os meninos, onde “era complicado pra mim tentar criar um personagem que não era eu”. Neste momento, percebemos que Íris não acreditava no personagem que representava, por isso tinha insucesso em sua representação de “macho”. Como diz Erving Goffman:

QUANDO UM INDIVÍDUO DESEMPENHA UM PAPEL, IMPLICITAMENTE solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de modo geral, as coisas são o que parecem ser (GOFFMAN, 1985, p. 25).

Neste sentido, a entrevistada, tendo em vista suas construções identitárias que se aproximavam do feminino, sua representação e performance em relação às construções sociais masculinas, não eram bem sucedidas, já que esta, ao que podemos inferir frente às análises, não acreditava em seu próprio papel, e não convencia seus expectadores, mesmo diante de um palco (a aula de Educação Física, o grupo de meninos, o jogo de bola) que lhe propiciaria uma representação masculina.

Íris ressalta em suas falas que a escola sempre foi um espaço ambíguo, pois, se de um lado as boas lembranças dos ensaios e aulas de música, dança e teatro e dos professores e amigos/as que compartilhavam com ela estes espaços; por outro lado, a homofobia estava presente diariamente, através de “chacotas” e “piadas de mal gosto” por parte de alguns colegas de escola. Assim, Íris criava estratégias que envolviam ao que tudo indica momentos de assujeitamentos e momentos de resistências. Como apontou Luma Nogueira Andrade:

As resistências ou assujeitamentos podem ser opostos e complementares simultaneamente, pois mesmo ao se assujeitar as travestis estão fazendo uso de táticas para permanecer na escola, promovendo uma crise na forma tradicional como é conduzida esta em relação aos gêneros, introduzindo mesmo que paulatinamente mudanças e aberturas no presente e no futuro (ANDRADE, 2012, p. 247).

As considerações da autora citada, como podem ser vistas, dizem respeito às travestis, mas podemos inferir estes processos a outros estilísticos da sexualidade. Inclusive para os homossexuais afeminados, como era o caso de Íris, assim, quando a informante diz que passou um longo período escutando frases e/ou expressões homofóbicas durante sua vida

escolar. Ela esteve se assujeitando à norma, tanto que, em muitos momentos, tentou assimilar-se a ela como tática de permanência, chegando um momento onde seu único meio de resistência foi a agressão àqueles que, por anos, lhe injuriavam.

A trajetória escola de Marcela também foi marcada por estigmas e preconceitos por conta de sua forma de ser e estar no mundo, fora dos padrões comportamentais para um rapazinho.

Marcela: Na época que eu estudei não era muito bom, eu morava em Serra Talhada-Pernambuco e lá eu era um menininho e o pessoal de lá não me aceitava bem, eu nem ligava. Depois eu vim pra Juazeiro do Norte, eu já tava fazendo a 8º série, ai eu terminei o primeiro grau, ai fiz o segundo grau na escola normal, já foi só mulheres na sala, eu gostei. Depois que me formei comecei a ensinar no colégio São Rafael, depois da minha formatura. Ainda passei um ano e meio ensinando, depois não quis mais, ai fiz um curso de prevenção [de doenças sexualmente transmissíveis], depois eu passei um ano estudando prevenção, trabalhei numa ONG sobre homossexuais, trans, travestis, bissexuais e todos os gêneros. Na época da escola eu já era aquele rapazinho sem se assumir, mas já era uma menininha. No segundo grau não teve problemas, até porque só era mulheres na sala e eu nem ligava. Mais sempre existiu o ki ki ki das mulheres, elas comentavam que lá só era mulheres, ai eu nem dei muita importância pra isso.

Antoniél: Diante da sua experiência quais são os problemas enfrentados pelas travestis na escola?

Marcela: Na escola, principalmente, o banheiro, porque ninguém aceita que elas usem o banheiro feminino, tem que usar o masculino, ai a gente se sente um lixo. Usar o banheiro de um homem se a gente não tem aquela personalidade de homem, a gente já nasce num corpo errado, a gente nasce mulher. É muito preconceituoso nos colégios, as pessoas não querem aceitar, tanto no colégio como às vezes no shopping, em mercados públicos, em áreas públicas. Hoje é porque já está muito avançado, existem vários tipos de leis, que estão aceitando e vendo que não é assim como eles querem, é como é pra ser, tem que aceitar, tem que respeitar³⁷.

A fala de Marcela é muito interessante, pois, como pode ser percebido, seu discurso sobre a educação está imbuído de um olhar pedagógico e também dos movimentos sociais, fruto de sua formação enquanto professora. Marcela relata que não ligava para o preconceito que sofria desde sua infância até o período em que cursou o segundo grau, em uma sala só com mulheres que colocavam como assunto de discussão sua sexualidade. Menininho, rapazinho, palavras ditas no diminutivo pela informante, sempre acompanhados de um risinho durante a entrevista, parecem apontar que realmente Marcela se afastava cada vez mais de uma representação normal do menino e do rapaz, o do meninão ou do rapagão, ou seja, o

³⁷ Entrevista realizada em 19/09/2016.

diminutivo lhe aproximava mais da menininha, da menina, da meninona que ela sempre buscou.

Marcela, em sua reflexão sobre os problemas enfrentados pelas travestis na escola, aponta que o banheiro é um grande problema, afinal, como diz Marcela, as travestis são possuidoras de uma personalidade feminina cabendo à sociedade respeitar esta singularidade. O banheiro na esfera social, diferentemente de nossa casa, onde todos o utilizam, seja homens ou mulheres, não servem apenas para que nós seres humanos aliviemos nossas necessidades fisiológicas. No âmbito público, este espaço serve como um demarcador social do sexo, dizendo sem palavras os corpos que possuem um pênis e que possuem uma vagina, e em continuidade com estes órgão há uma cultura de diferenciação, inclusive nos modos de vestir cada corpo.

Por isso, quando vemos na porta de um banheiro uma imagem, que representa um ser humano associamos que aquele é o banheiro masculino. Afinal de contas, o homem é universal e veste calças, a marca simbólica que diferencia o masculino do feminino é o símbolo que representa uma saia e/ou vestido, como pode ser visto na figura a baixo.



Figura 02: Modelo de placa de banheiro.

Fonte: Google Imagens (2017)³⁸.

O banheiro escolar constitui-se de um meio de controle corporal dos alunos e alunas, de modo que estes devem ser homens ou mulheres, em consonância com seus órgãos genitais.

³⁸Disponível

em:

https://www.google.com.br/search?q=placas+de+banheiro&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj0iPuQt7zUAhVCQ5AKHWr6AqwQ_AUIBigB&biw=1366&bih=662#imgrc=JEAWQcQC3jUpNM:>

Quando os teóricos críticos do currículo tais como Michael Apple (1999; 2013) e Tomás Tadeu da Silva (2006) apontam que o currículo serve como meio de manutenção da ordem social vigente, e quando Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) instituem a escola como um local de reprodução dos contextos sociais mais amplos, e em consonância com os estudos de Guacira Lopes Louro (2000; 2013; 2015), associados aos dados empíricos da investigação, pode-se dizer que o espaço escolar é um espaço violento para as pessoas LGBT, onde mesmo com alguns avanços na mudança de mentalidades, ainda assim, os imperativos heteronormativos ainda estão presentes na escola, ora sendo visíveis como no caso da proibição da utilização dos banheiros pelas pessoas que se identificam com outro gênero, quando nas aulas de educação física há momentos para os meninos e momentos para as meninas, quando a troca de afetividade entre pessoas do mesmo sexo é vista como abominável, etc. A heteronormatividade também se apresenta de modo oculto e imperceptível, quando, nos currículos escolares, todo o conhecimento sobre a sexualidade está embasado numa heterossexualidade, não trazendo para a discussão oficial as outras formas e possibilidades de viver e experienciar a sexualidade, ou quando os livros didáticos, em sua grande maioria, contam uma história feita de homens para homens, e que nos afazeres cotidianos não paramos para questionar onde estavam as mulheres, os negros/as, os homossexuais e lésbicas nestas histórias de homens brancos, fortes, valentes e conquistadores.

Quando estamos vivendo o cotidiano da escola, com ensino embasado num currículo prescritivo (SACRISTÁN, 2000), que está pronto e acabado, onde alunos, professores e gestores têm diversas atividades, muitas vezes, vamos fazendo igual à Marcela quando sofria preconceito na sala de aula por parte de suas colegas, acabamos não ligando ou deixando pra lá, estes problemas e questionamentos. Esse movimento ou sensação de impotência diante do problema nada mais é do que a consolidação de um pensamento hegemônico, heteronormativo, que se instala na sociedade de tal modo que tem na educação um meio de manutenção, que há sensação de que as coisas não podem mudar se tornam uma certeza em que se acredita. Assim, os movimentos sociais LGBT têm papel fundamental para esta mudança de mentalidade e para reivindicar novos conhecimentos curriculares, que possam colocar a discussão das sexualidades não heterossexuais nas salas de aula, e na escola como um todo, proporcionando assim formas de reconhecimento das pessoas LGBT na escola, e criando uma nova conscientização que saia dos estigmas sociais negativos que estão estampados nos LGBT.

A escola pode ser um espaço onde se vivem grandes momentos de felicidade, junto aos pares, nos quais nos identificamos e vamos construindo relações de amizade que ficam

em nossas memórias. Este espaço também propicia momentos difíceis, como mencionados pelas informantes anteriores, assim estigmas, discriminação e preconceito habitam a escola, e atingem aqueles que não seguem as normas, inclusive as normas de gênero. As relações com os colegas de escola podem proporcionar grandes aventuras e momentos de prazer, outras podem, aparentemente, ter este caráter, mas escondem grandes armadilhas, tais como o uso de drogas. É neste contexto que apresentamos as experiências escolares de Adriana, que foram marcadas pelo uso de drogas, motivo de sua saída do ambiente escolar.

Adriana: Comecei a estudar novo, quando cheguei na 6º série já tinha mais ou menos 16 anos, por ai, foi quando eu me envolvi com drogas pesadas, que foi onde veio atrapalhar meus estudos, mas sempre morando com meus pais, minha mãe me apoiando da forma que eu era. Já fui discriminada, fui, mais eu nunca dei ouvido, eu nunca parei pra discutir, pra mim as pessoas que me discriminavam não existiam, eu pensava pra mim que não existiam, fazia de conta que não existia, e fui levando, fui levando a minha vida normal e a única coisa que me atrapalhou muito foi as drogas. Hoje eu tô bem, graças a deus, eu cheguei a usar 9 anos da minha vida só drogas pesadas.

Antoniél: Como foi que você começou a usar drogas, foi na escola?

Adriana: As drogas foi na escola, foi através de amizades na escola, com gente mesmo de perto, que morava perto da minha casa e estudava comigo. Me envolvi através de amizades, é sempre através de amizades. Mas a curiosidade é o que mata, quando você tem a curiosidade numa coisa, enquanto você não ver aquilo, você não sossega. A droga é isso, o que leva a droga é a curiosidade, muitas vezes as pessoas provam só por curiosidade, pra ver como é, pra ver como se sente, se sente bem. As vezes no começo você se sente bem, mas chega um ponto, chega uma hora que você não tem mais ... não se manda ... o corpo é que pede, o corpo que manda, aí é a fase da derrota, é a fase que você chega a se derrotar, a fase que você chega a se derrotar, pede o valor que tem, perde amizade, perde a confiança, perde essas coisas³⁹.

Inicialmente, mesmo diante de tantos problemas pelos quais Adriana passou em sua trajetória de vida e escolar, por conta do uso de drogas, é importante destacar a ênfase dada por ela aos seus pais. Durante a entrevista, era perceptível que Adriana sempre falava dos seus pais com muita gratidão, já que seu lar sempre foi seu apoio, e que sua mãe sempre apoiou-a da maneira como ela era.

Tal como fizeram, Íris e Marcela em Juazeiro do Norte, Adriana também não ligava para as discriminações homofóbicas que recebia, sempre ignorando estas. Como pode ser percebido historicamente, as discriminações contra pessoas LGBT no Brasil, bem como nas sociedades ocidentais, vem sendo configuradas desde os tempos mais antigos, porém algo que

³⁹ Entrevista realizada em 01/06/2017.

perpassa estes processos históricos é a ideia de inferiorização, como diz Daniel Borrillo, quando pensa a homofobia na contemporaneidade:

No âmago desse tratamento discriminatório [social e na escola], a homofobia desempenha um papel importante na medida em que ela é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, além de conferir um *status* superior à heterossexualidade, situando-a no plano do natural, do é evidente (BORRILLO, 2010, p. 15).

Adriana em sua fala, diferentemente das outras entrevistadas, não aponta onde exatamente os momentos de injúria e discriminação ocorreram, podendo tanto ter acontecidos na sociedade ou dentro dos muros da escola, já que esta última não é uma instituição isolada da sociedade, mas uma instituição que, através de seus conteúdos disciplinares, são responsáveis por manter um determinado tipo de poder e ideologia (APPLE, 1999; 2003), que, no âmbito da sexualidade, instaura uma heteronormatividade e uma heterossexualidade compulsória como normais e naturais.

Adriana não conseguiu concluir o ensino fundamental, por conta do seu envolvimento com drogas “pesadas”. A referência pesada utilizada pela participante diz respeito ao uso de Crack, uma droga psicotrópica que consiste numa “[...] pedra formada da mistura da pasta básica da cocaína com bicarbonato de sódio” (RODRIGUES et.al., 2012, p. 1248). Adriana informa que sua utilização começou na escola e por influência de amigos tanto da escola como do seu bairro, a influência por parte dos amigos foi relatada nos estudos José Baus, Emil Kuper e Marcos Pires (2012) como um dos fatores de iniciação dos usuários de drogas. Junto com esta questão, deve-se observar outros fatores tais como os econômicos e territoriais, que podem contribuir para que a “curiosidade” junto com as “influências”, de modo que desencadeie o uso de drogas, contribuindo, assim, para a saída de muitos jovens da escola, como foi o caso de Adriana, que hoje não faz mais usos destas substâncias ilícitas, e que tem vontade de retornar à escola, sendo este um dos seus projetos de vida.

Adriana: Eu tenho vontade de voltar. Eu tenho vontade de terminar. Eu tenho dois sonhos pra realizar um dia, eu voltar e terminar meus estudos ... eu tenho vontade de fazer faculdade para estética, é o meu sonho⁴⁰.

Se a experiência de abandono escolar de Adriana esteve correlacionada ao uso de drogas, Valéria, em sua trajetória de vida, conviveu com impasses econômicos por parte de sua família, tendo que trabalhar para ajudar no orçamento familiar.

⁴⁰ Entrevista realizada em 01/06/2017.

Antoniél: Valéria você ainda está estudando?

Valéria: Não eu parei de estudar, porque eu trabalho.

Antoniél: Você saiu da escola em que série?

Valéria: Eu parei no 9º ano, eu ainda não me montava, comecei a me montar com 14 anos.

Antoniél: Você tem pretende voltar para escola?

Valéria: Eu não tenho mais vontade de voltar para escola, eu arrumei um emprego aí preciso trabalhar⁴¹.

Valéria saiu da escola por conta das questões econômicas, pois, sua ajuda na subsistência da família é importante. Seu trabalho, nas casas de família em seu bairro, inclui desde fazer faxinas até olhar as crianças. Diferente de Adriana, Valéria não pensa em voltar para a escola, pois tem que continuar no emprego, sendo este sua prioridade. Nota-se que o emprego de Valéria é um emprego no lar, no espaço privado, que, historicamente, foi destinado à mulher, e que, desde o início do século XX, com os movimentos sociais, isto vem mudando (LAVOR FILHO; GOMES FILHO, 2014), mesmo que as mulheres enfrentem grandes diferenças no mercado de trabalho.

Atravessado as questões que envolvem a construção social do gênero, deve-se atentar para as relações de classe que perpassam a vida das travestis informantes do estudo. Juan P. Pereira Marsiaj (2003) ressalta que as experiências de vida de pessoas que possuem relações homo-orientadas em países em desenvolvimento, como o Brasil, apresentam redes homossociais múltiplas, sendo a classe social preponderante para a formação destas redes, como explica o autor:

[...] em um nível mais micro, a classe social afeta as possibilidades de estabelecimento de relações homoafetivas e de redes homossociais, que são de suma importância para o desenvolvimento de uma auto-identificação como gay ou lésbica. Isto não quer dizer, é claro, que gays e lésbicas de classe mais baixa não tenham condições de encontrar e conhecer outras pessoas com uma orientação sexual semelhante ou não consigam estabelecer redes de contatos com outros homossexuais. No entanto, classe interfere neste processo de maneira significativa. Para os setores populares no Brasil, a função econômica da família retém uma grande importância. A renda de classes mais baixas é irregular e pequena, tornando muito difícil a independência econômica de um indivíduo de sua família. A sobrevivência econômica, tanto para o indivíduo quanto para a família como um todo,

⁴¹ Entrevista realizada em 19/11/2016.

depende da permanência dos filhos no âmbito familiar até que eles se casem (e em vários casos após o casamento, devido à falta de moradia). A proximidade e controle da família fazem com que a exploração de atrações e relacionamentos homossexuais se torne muito difícil (MARSIAJ, 2003, p. 139-140).

Retornando ao pensamento de Joan Scott (1990), quando ressalta que o gênero se dá através de construções sociais percebidas na diferença sexual, podemos inferir que, a partir do momento em que as travestis iniciam seus processos de representação e performance do feminino na sociedade, além de incorporarem as questões estéticas compartilhadas entre as mulheres, elas também incorporam as demais construções sociais historicamente destinadas à figura da mulher, principalmente no campo privado e do trabalho, que é atravessado pelas classe social, como pode se perceber no caso de Valéria.

Assim, diante de posições heteronormativas que socialmente dão um tipo de poder ao homem no campo do público, da atividade sexual e laboriosa, que envolve a força e a captação de recursos fora do espaço privado, dando ao homem privilégios sociais que são negados a mulher, socialmente é quase que incompreensível como um homem biológico que tem tantos privilégios sociais por sua masculinidade, abdica disto e vai buscar se aproximar ao máximo e viver no outro polo, o feminino, onde as mulheres não têm tantos privilégios nas relações sociais de poder, mesmo que este cenário venha sendo desconstruído. Nesta lógica de construção social do poder entre os gêneros, as travestis, dentro de um pensamento hierárquico, fazem um movimento já visto na história. Quando as mulheres, nas sociedades greco-romanas, buscavam assumir papéis masculinos socialmente e sexualmente masculinos, estas eram alvo de injúrias e desprezo social, fato bastante parecido com o que acontece na atualidade com as travestis, seja na escola ou em outras experiências sociais.

5.3 Experiências do cotidiano: a família, a religião e o mercado de trabalho

Rosendo Freitas de Amorim (2011) lembra que a condição dos LGBT no Brasil vem sendo marcada por momentos de luta e resistência diante de determinados seguimentos sociais, entre eles os de natureza religiosa. Assim, temas como a formação familiar, as experiências religiosas e de trabalho, em muitos momentos, são vistos com outros olhos quando se fala em pessoas LGBT, agregando a estas pessoas uma série de estigmas negativos.

Didier Eribon (2008), em sua obra: *Reflexões sobre a questão gay*, aponta, que no contexto americano, os grandes centros como *San Francisco*, era um local de refúgio para as pessoas que viviam suas sexualidades não-hegemônicas em cidades pequenas dos Estados

Unidos. A literatura produzida no Brasil nas últimas décadas também aponta este tipo de movimento migratório, principalmente nas três últimas décadas do século XX (GREEN; TRINDADE, 2005), mas como pode ser visto no campo de investigação, bem como em outros estudos (ANDRADE, 2012; SABATINE, 2013) os LGBT, e principalmente as pessoas Ts têm vivido suas experiências corpóreo-sócio-sexuais em suas próprias cidades, mesmo sendo estas de pequeno ou médio porte, como é o caso de Canindé, um dos municípios investigados. A mesma situação acontece em Juazeiro do Norte, cidade que ocupa uma importância em âmbito estadual, principalmente nas questões econômicas, proporcionando assim às pessoas LGBT viverem suas sexualidades, apesar de todos os impasses sociais que possam existir por parte da sociedade.

Jorge Luis Peralta e Rafael M. Mérida Jiménez (2015, p. 9) apontam que se gays e lésbicas historicamente poderiam realizar um movimento de disfarce social, e assim conseguir viver tranquilamente na sociedade, as travestis e transexuais, por sua vez, não conseguem se esconder nos “armários”, já que para estas pessoas tem “[...] *mayores dificultades para disimular las marcas materiales de su diferencia* [...]”. Deste modo, as construções corpóreo-sócio-sexuais das travestis são visíveis e proporcionam outros modos de experienciar e vivenciar a família, a religião e o mercado de trabalho. Assim, apresentamos algumas experiências familiares, religiosas e trabalhistas das travestis que participaram da investigação.

5.3.1 Família: aproximações e afastamentos

Pode-se perceber que, socialmente, tem-se a ideia de que os LGBT, em especial as Travestis, não possuem uma boa relação familiar, e que as famílias são responsáveis pelos primeiros processos de exclusão social. Como pode ser visto na literatura científica, nas notícias de jornais, nos filmes, esta é uma realidade que atinge grande parte das pessoas LGBT (GURGEL, 2013; KULINCK, 2008; BENTO, 2012; ORTNAT, 2012). Diante desta questão, retornamos aos escritos de Joël Candau (2014) e sua crítica às ideias de memória coletiva, quando faz uso das Retóricas Holistas, ou seja, as proposições que generalizam determinada realidade social.

As imagens da família são diversas, desde as mais tradicionais, que têm seus postulados numa ideia religiosa e de núcleo de manutenção da sociedade, até as novas configurações familiares, tais como as famílias formadas por pessoas do mesmo sexo, ou por amigos e amigas escolhidos através do cotidiano. Como aponta Patrícia Helena Carvalho

Holanda (2012, p. 448), a família enquanto instituição social, vem passando por diversas transformações ao longo do tempo, por isso, quando se pensa nesta instituição, é preciso situá-la no tempo e no espaço. Assim, diante de uma perspectiva genealógica, “[...] a instituição familiar passou do formato patriarcal para o modelo burguês de família, até chegar os dias atuais, em que são múltiplas as suas configurações e arranjos.”.

Nessa perspectiva, diante destas diversas possibilidades de família e de relações familiares, e partindo de uma desconfiança sobre os discursos generalizados sobre família e travestilidades, pedimos licença ao leitor para apresentarmos, de forma mais densa, as histórias de vida das entrevistadas em relação à família, já que, como será visualizado no final, a análise será feita com conjunto, já que há experiências que cruzam a histórias das participantes.

Laura

Laura: A minha história de vida começa em Juazeiro do Norte-Ceará no bairro Limoeiro, onde eu nasci e me criei, até hoje. Passei um pouco de tempo no Estado da Bahia. Não tive nada que me abalasse psicologicamente, pelo fato de eu ser homossexual, sempre foi aquela infância boa, ótima, sem nenhum obstáculo com a família, sociedade entre aspas ...

Antoniél: Como assim, entre aspas?

Laura: Entre aspas assim, vamos se dizer, sempre você é barrada, você é apedrejada, vamos se dizer, sempre colocam uma pedra no seu caminho.

Antoniél: Mesmo você sendo um homossexual?

Laura: É, mesmo que você seja gay, sempre colocam uma pedra, sempre, sempre. Colocam um obstáculo pra você não querer, e pra mim também não foi. Acho que eu procurei um caminho assim totalmente diferente, assim, sempre procurei mostrar para minha mãe que eu ia ser capaz de fazer alguma coisa pra mostrar pra ela, que ela não vai se arrepender, nunca ia se arrepender, assim, pelo fato de ela ter criado um filho homossexual e com 19 anos, pra 20, virar travesti.

Antoniél: Como é sua família? Você tem irmãos?

Laura: Somos 7, no caso, é 2 mulheres, comigo 3, e 4 homens, aí no caso é 7, 3 mulheres e 4 homens.

Antoniél: Como foi falar da sua homossexualidade para sua família?

Laura: Com 15 anos, eu não tava mais pra se fechar, tava muito, com minha cabeça muito doída, eu queria dizer, eu queria abrir pra todo mundo, aí eu cheguei pra minha mãe, 15 anos e disse: ~Mãe eu tenho que dizer um negócio a senhora, eu sou gay, gosto de homem. – A não, não acredito! To

mentindo, to mentindo, ela não disse isso. – Pois se for né, vamos ajeitar, vamos fazer alguma coisa, vamos estudar isso, vamos esclarecer, vamos aconselhar, não vou jogar você pra fora de casa, simplesmente eu vou educar, simplesmente eu vou acolher, até hoje ela faz. 15, 16, 17 anos comecei a trabalhar como cabelereiro.

Antoniél: E como foi na sua família quando você começou o processo de mudança?

Laura: eu fui me modificando vestindo roupa de mulher, quando eu não aguentei mais fui para uma festa, porrei, porrei mesmo, tomei tantas, e quando eu cheguei em casa: ~Eu vou lá pra casa da minha mãe desse jeito. Eu quero lá saber, eu não vou mais esconder pra ela não. Eu num cheguei pra ela e disse que era gay... Isso eu sozinha viu, matutando no meio do caminho, beba varrida, perturbada do juízo [*nesse momento começamos a sorrir*] ela sabe que eu sou gay ela vai saber que eu sou travesti. Até hoje sou travesti, e na casa dela. Oxi, de repente ela se acorda muito cedo, cheguei lá: ~ Mãe? ... Eu pensava que eu ia entrar direto para o quarto, tirar a roupa. Não, ela me pegou logo de cara, disse: - Oxi, que diabo é isso? ... Eu sem saber me maquiar, aquelas sobrinhas bestas, cílios, aquele negócio todo, batom, blush, que eu nem sabia botar o blush naquela época, era só tapa, ela disse: - Oxi, que diabo é isso? ~Mãe vou dizer a verdade, vou ser travesti a partir de hoje. – Não acredito não! ~Vou. Ela disse: - Não acredito não João que você vai fazer uma coisa dessa não. Eu disse: ~Mãe é eu, eu não to me gostando desse jeito assim, antes, eu to me gostando assim, eu quero ser assim. – Não, não pode não. Sim, ela disse assim: - Você vai mesmo querer ser assim? Eu disse: ~Vou. ... – Você vai morar na minha casa? ~Com certeza eu vou morar na sua casa, se a senhora quiser que eu vá pra fora de casa eu arrango minhas roupas e vou agora. ... – Não João, você não precisa fazer isso que sou eu sou sua mãe e você é meu filho. Não, vou lhe aconselhar, você vai morar aqui dentro de casa, mas você vai ter regras. Não vou dizer, regras que vai abalar você, vai ser regras, se comportar. Como é se comportar [?] perante a família, perante os meus outros filhos, aquele negócio todo, perante a sociedade. ... Por que ela é bem cabeça, minha mãe, até hoje ela ama meus amigos, ama minhas amigas que é travesti igual a mim. Ave Maria, ai ela aceitou, ela me aconselhou, ela me educou como travesti também, como eu sou hoje, agradeço a ela⁴².

Marcela

Antoniél: Como eram suas relações familiares?

Marcela: No começo havia uma má aceitação, mesmo quando a gente é bem aceito em casa, mais sempre tem os irmãos que não gosta, mas com minha mãe e meu pai nunca tive problemas, principalmente quando eles descobriram. Eu mesmo contei pela minha boca, o que eu era, e o que eu sou, e não tive problemas com eles. Desde os meus 12 anos eu me assumi, por que quando nasce assim, não tem pra onde correr pra outra coisa.

Antoniél: Você tem irmãos?

⁴² Entrevista realizada em 21/05/2016.

Marcela: São 16 irmãos, entre homens e mulheres são 8 e 8, e nasceu eu, uma quase mulher⁴³.

Íris

Íris: Eu sempre tive a minha família bem próximo a mim. Quer dizer, nem tanto assim, sempre tive uma parte da minha família bem perto.

Antoniél: Como assim, uma parte?

Íris: Eu tive meus pais juntos até os meus 12 anos de idade, ai eles se separaram e foi a partir desse momento que minha vida por completo começou a mudar. Quando eu era criança, com 8, 9, 10 anos, eu já sabia que eu não era como meus colegas meus primos, que eu era uma pessoa diferente. Então de certa forma ter meus pais juntos, estava me atrapalhando para que eu mostrasse quem eu era de verdade.

Antoniél: Por que motivos eles separados era mais confortável para você?

Íris: Por que meu pai é uma pessoa bastante complicada de se entender, ele é homofóbico, então escutava coisas que ele falava, e isso acabava me dando medo, e eu pensava: meus Deus o que vai ser de mim. Ai quando eles se separaram eu fui morar com minha mãe, e sempre senti que com minha mãe eu tinha uma proteção bem maior, então come ela eu já me sentia mais a vontade para contar tudo⁴⁴.

Adriana

Adriana: Minha história de vida foi bem normal, assim como a história de vida de todos assim como eu. Nasci em 1990, sempre morei com meus pais numa casinha humilde, meu pai sempre trabalhou como carpinteiro, a minha mãe trabalhou em escola e tenho três irmãos, dois moram comigo junto com meus pais, e minha vida é uma vida normal, uma vida humilde⁴⁵.

As experiências de travestilidades são marcadas por processos de identificação e orientação sexual, que, na grande maioria das vezes, é homo orientada. Deste modo, antes de se construir como travesti estas pessoas se identificam temporariamente como homossexuais, ou, como Laura diz, como um “gayzinho”.

João Jorge Raupp Gurgel (2013), em seu estudo sobre a homofobia nas famílias, aponta que as construções sociais sobre o ser masculino e feminino se iniciam na família, sendo este marcado, em especial no nordeste, por uma ideia de homem que é superior, viril e violento, ativo e poligâmico, enquanto a mulher representa o oposto. E, detrimento disso, é

⁴³ Entrevista realizada em 19/09/2016.

⁴⁴ Entrevista realizada em 01/03/2017.

⁴⁵ Entrevista realizada em 01/06/2017.

necessário que os meninos aprendam a ser homem, para não serem tachados nos espaços públicos como “veados”.

Com relação ao “veado”, o que vai caracterizar é a sua passividade em uma relação homogenital com outra pessoa do sexo biológico. Desta forma, para a cultura brasileira, quando dois homens têm esta forma de relação sexual, o ativo na relação não se considera inferior aos outros homens. Para nossa cultura, o que é desenhado é a posição de passividade nesta relação (GURGEL, 2013, p. 66).

Diante destes apontamentos teóricos, e analisando as falas de Íris em relação ao seu pai, e a sua sensação de, desde criança, já sentir algo diferente em relação aos outros meninos, surgem indagações sobre como foram os processos de subjetivação do pai de Íris, e quais suas visão de mundo em relação às pessoas homossexuais e transgêneras, algo que não foi possível conhecer nesta investigação. Íris tinha medo das reações homofóbicas do seu pai por conta de seu comportamento, e via em sua mãe uma fonte de segurança e proteção, sendo talvez este o grande motivo de ter achado positivo a separação dos seus pais.

A família é um local onde os laços e sentimentos afetivos estão presentes, como pode ser visto nas trajetórias de vida apresentadas, apesar de todos os problemas que estas pessoas enfrentaram sempre fazem destaque a suas famílias, como local de apoio e ponto de refúgio. Como pode ser visto na fala de Marcela e Adriana, a figura dos pais, enquanto pessoas que as apoiam e que a estes devem contar sua orientação sexual para que estes não fiquem sabendo por terceiros, é um meio de fortalecimento dos laços familiares.

Andrew Solomon (2013), em seus estudos com crianças transgêneros, escreve:

Uma pessoa pode ser gay sem nunca ter tido relações carnais com uma pessoa de seu gênero; e pode ser trans e se apresentar apenas com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Os que ignoram a cultura de homossexuais e transgêneros tendem a confundi-los, e com razão: a homofobia sempre teve como alvo a não conformidade de gênero. Existem diferenças incomensuráveis entre o garoto estranho que gosta de revistas de moda e decoração, e o ídolo de futebol americano da escola que prefere fazer sexo com homens. Embora o esportista se depare com dificuldades legais se quiser se casar com um homem, e talvez ouça gracinhas de seus companheiros de equipe se estes ficarem sabendo, nunca vai enfrentar as mesmas ofensas cotidianas que fazem da vida do garoto estranho um inferno (SOLOMON, 2013, p. 451).

Como aponta o autor, as crianças podem ter identificações com o outro gênero na fase da infância, sem que isto represente uma futura homossexualidade, mas diante das construções históricas e sociais para os gêneros, há ideia de que as sexualidades não

orientadas para o sexo oposto sempre se apresentam a partir de identificações contrárias. Assim, quando Íris aponta que, desde a infância, percebia diferenças entre ela e seus amigos e primos por conta de se identificar com artefatos femininos, (o que não necessariamente representaria uma homossexualidade) seu pai, ao que se pode inferir, tinha atitudes homofóbicas, possivelmente de correção comportamental, para um retorno à continuidade do sistema sexo-gênero, mas tais inferências se dão apenas no campo especulativo, não no campo concreto, uma vez que a entrevistada não quis se aprofundar nesta questão.

As discussões apresentadas sobre família e sexualidades (homo e trans), muito se parecem com as questões família e deficiência, principalmente quando se pensa na figura materna, a mãe, que é o porto seguro destas pessoas que socialmente são vistas com olhos tortuosos na sociedade, pois as diferenças sexuais e físicas escapam das construções de normalidade, como diz Francisca Geny Lustosa (2015, p. 184): “Saber da “diferença” de um filho tem um significado para cada mãe, mostrando-se sobre várias facetas, ainda que inicialmente, permaneça a marca de ser algo desconhecido para cada uma delas [...]”.

Acreditamos que esta mesma proposição das mães que descobrem e/ou tem filhos com deficiência, é válida para as mães de filhos LGBT. Saber da diferença sexual de um filho/a para uma mãe se apresenta de várias formas, exigindo, muitas vezes, destas um posicionamento, favorável e de apoio ou contrário. Diante dos relatos das entrevistadas, as mães, de um modo geral, se tornaram uma fonte de segurança, já que as atitudes destas foi de apoio. Mesmo que neste curso tenha ocorrido momentos de desconhecimento por parte destas, neste sentido as falas de Laura são pertinentes para demonstrar essa questão, comum a todas as informantes da investigação, apontando assim que as generalizações em torno das relações familiares das pessoas travestis não são apenas marcadas pela exclusão e discriminação, mais também pelo apoio e aceitação, se não por todos os membros familiares, mas pelos membros mais próximos como irmãos e, principalmente, as mães. Assim, os movimentos de aproximação e afastamentos são marcados por diversos momentos que vão, desde a infância, até o momento em que as pessoas, que outrora eram apenas homossexuais, hoje se apresentam como travestis.

5.3.2 A religião: uma miscelânea de experiências

As terras de Juazeiro do Norte e Canindé, no Estado do Ceará, são terras consagradas pela expressão de fé do povo romeiro de todo o nordeste brasileiro, que, há muitos anos, vem realizando peregrinações em torno de figuras mitificadas pelo povo, como é o caso do Padre

Cícero Romão Batista e pela Igreja Católica Apostólica Romana, como no caso de São Francisco de Assis.

Como apontam Cláudio Smalley Soares Pereira e João César Abreu de Oliveira (2009), o espaço geográfico de Juazeiro do Norte vem sendo modificado por conta da religião e devoção popular. Canindé segue este mesmo movimento. Como apontam os autores, os sentidos e significados do sagrado são responsáveis por mudanças sociais, econômicas e culturais, principalmente porque o místico que é congregado nestes espaços é (re)significado nestes campos e por vezes são norteadores de mudanças.

Como apontou Zeny Rosendahl (1996), nas cidades-santuários se desenvolve todo um conjunto de comércio e serviços em torno das atividades religiosas que são objetos de devoção peregrina. Esse apontamento pode ser visualizado quando observamos a composição do Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios estudados. O setor de serviços, no caso de Juazeiro do Norte, é responsável por 58,69% do PIB municipal, e em Canindé, 41,03% do PIB municipal. Por isso, quando estamos falando dessas cidades-santuários, além da religiosidade, é necessário também pensar nas dinâmicas econômicas e sociais que são movidas pelas diversas expressões de fé nestes territórios (IBGE, 2017).

O místico, o sobrenatural ou o transcendente, estão diretamente ligados às fundações dos municípios estudados. As figuras de Padre Cícero Romão Batista e São Francisco para muitos peregrinos representam a figura do humano que foi tocado e/ou chegou mais perto do transcendente, ou seja, de Deus. Assim, através dos milagres Deus, usou estes homens para mostrar sua face no plano terrestre. No caso de Padre Cícero, Deus o tocou em sonho e quando, no ano de 1889, pelas mãos do padre, a hóstia transformou-se em sangue.

No dia 1º de março de 1889, Maria de Araújo era uma das várias devotas que se encontravam na capela de Joazeiro para assistir à missa e acompanhar os rituais que celebravam, todas as sextas-feiras do mês, em honra ao Sagrado Coração de Jesus. Foi uma das primeiras a receber a comunhão. De repente, caiu por terra e a imaculada hóstia branca que acabava de receber tingiu-se de sangue. O fato extraordinário repetiu-se todas as quartas e sextas-feiras da Quaresma, durante dois meses; do domingo da paixão até o dia da festa da Ascensão do Senhor, por 47 dias, voltou a ocorrer todos os dias (CAVA, 2014, p. 84).

O fenômeno milagroso só acontecia pelas mãos do Padre Cícero, este fato começou a chamar atenção dos populares, bem como dos eclesiásticos, iniciando, assim, num período onde o nordeste passava por grandes dificuldades por conta da seca, um movimento de peregrinação do povo para Juazeiro. Cícero Romão Batista, após um longo processo

eclesiástico, foi afastado de suas funções sacerdotais (TOLOVI; BEZERRA, 2015, p. 1966). Posteriormente, teve uma forte atuação na política, vindo a ocupar cargos públicos, como, por exemplo, o de primeiro prefeito de Juazeiro do Norte.

Os fatos místicos no município de Canindé aconteceram no século anterior. Mas é preciso ir mais longe ao tempo, já que São Francisco de Assis, santo católico, no qual a cidade é consagrada data do século XII e XIII. Como aponta o Geraldo Monteiro:

Francisco nasceu – provavelmente – em setembro de 1182, em Assis, Itália. Morreu na mesma cidade ao entardecer do sábado, 3 de outubro de 1226. Viveu, portanto 44 anos. [...] Isto é, nós séculos XII e XIII, um período chamado Idade Média, período difícil para o povo, muito mais difícil para a Igreja, embora tão cheio também de iniciativas face aos desafios da época (MONTEIRO, 2002, p. 11).

Francisco, que era filho de uma rica família de vendedores de tecido, sempre teve uma vida abastarda, sempre rodeado de pessoas e festas. Em sua juventude, lutou nas cruzadas, mas, após ter momentos místicos, sentiu-se tocado por uma força interior, fazendo-o abandonar sua vida abastarda e viver uma vida humilde e simples. Francisco inspirou outras pessoas que começaram a segui-lo, o que resultou na criação da Ordem Franciscana dos Frades Menores, destinada aos homens, e a Ordem das Clarissas, fundada por Clara de Assis, amiga e seguidora de Francisco (MONTEIRO, 2002).

A devoção a São Francisco de Assis em Canindé está ligada ao aparecimento milagroso de uma imagem do santo nas terras denominadas de Salgado: mesmo depois de retirada a imagem ela voltava para o mesmo ponto. Segundo os estudos de Augusto César Magalhães Pinto (2003), uma capelinha em homenagem ao santo já tinha sido construída. Como aponta Venâncio Willeke (1962), estas estórias milagrosas também foram contadas em outros lugares.

Quem aceita a ingênua origem lendária de capelas e igrejas atribuída ao aparecimento de alguma imagem em plena mata e que, levada à igreja mais vizinha, teria voltado ao mesmo lugar para assim dar a entender a vontade do santo de ser venerado no local indicado? Tal lenda, muito espalhada em Portugal, e em toda a Europa, proliferou no Brasil de Norte ao Sul, desde o começo da colonização. (Encontramos esta lenda aplicada a S. Antônio na Paróquia de S. Antônio do Cabo (Pernambuco), em Campo Formoso (Bahia) e em Alenquer do Pará) (WILLEKE, 1962, p. 262).

Foi a partir deste movimento que, no ano de 1775, as terras foram doadas para o santo, que concedeu outro milagre a um dos antigos donos da terra, iniciando assim a construção da

igreja neste mesmo ano. As secas que aconteceram no período foram um impedimento para as obras, que só encerraram no ano de 1796.

A capela de São Francisco só ficou definitivamente concluída em 1796. No período que compreende o início e a conclusão de seus trabalhos, foram registradas enormes secas e proporcionais prejuízos. A de 1777, que durou até 1778, fez perecer sete oitavos do gado existente na capitania, fato que por si só demonstra o quanto ficou fragilizada a economia, que tinha na pecuária a principal atividade. Posteriormente veio a chamada “seca grande” de 1792, durante a qual, conforme registros, os trabalhos da edificação da igreja foram suspensos (PINTO, 2003, p. 26).

Apresentados alguns aspectos históricos, voltamos nossos olhares para os aspectos contemporâneos que envolvem as duas cidades, e as experiências religiosas das travestis participantes desta investigação.

Como pode ser visualizados através dos dados religiosos disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000), é evidente que a população que se declara Católica Apostólica Romana é muito superior ao número dos que se declaram de religiões evangélicas ou espíritas. A Revisão de Literatura publicada por Antoniel dos Santos Gomes Filho e Gisafran Nazareno Mota Jucá (2016) aponta a seguinte questão:

Porém, não observamos pesquisas que levassem em consideração a Religiosidade Popular em interface a Educação, sendo este um aspecto importante para compreensão das experiências de travestilidades, pois como nos lembra Foucault (2014) diante de questões históricas e sociais a instituição escolar juntamente com a Igreja Católica foi, e é responsável pela educação dos corpos, como também pela normatização e regulação destes na sociedade. Outro ponto a ser destacado em relação a grande proporção das pesquisas apresentadas é a questão das expressões de religiosidades das travestis, que remetem a religiões de matriz afro-brasileira (candomblé, umbanda e jurema), sendo delineado um discurso de acolhimento por parte dessas religiões, enquanto que nas religiões de matriz judaico-cristão segregam essas pessoas, por conta de suas sexualidades e gêneros não hegemônicos, não levando em consideração os aspectos populares dessas expressões de fé e devoção. Essas lacunas apresentadas pela literatura com relação às expressões de fé católica não institucionalizada podem apresentar novas nuances das vivências travestis em municípios permeados ou não por algum fenômeno de religiosidade (GOMES FILHO; JUCÁ, 2016, p. 8).

Diante deste dos dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000), correlacionados com os dados da literatura, apontados por Antoniel dos Santos Gomes Filho e Gisafran Nazareno Mota Jucá (2016), e levando em consideração os movimentos de religiosidade popular dos municípios investigados, apresentamos as experiências religiosas

das travestis participantes da pesquisa, seguindo de uma breve análise das experiências apresentadas.

Laura

Laura: Eu acho que religião ela vem dos pais. Assim, como eu fui criada com minha mãe, ela é religiosa? Não! Raro ela ir numa missa, não tô mentindo, ela não passou isso pra gente. Não tenho religião específica, eu creio em Jesus, eu creio em Deus. Eu trabalho com pousada que vemromeiro que são devotos, são pessoas fervorosas, eu tenho muita experiência daqui, da pousada, da matriz. Muita gente chora, gente que sai, meu Deus do céu, de outras cidades de pau de arara pra vim visitar Juazeiro, terra de meu Padre Cicero, tem os que são devotos, e eu que sou cidadã de Juazeiro do Norte não sou tão devota como eles⁴⁶.

Marcela

Marcela: Só existe um Deus, é o único e a gente tem que ser fiel a ele, pra mim qualquer religião é uma só, eu não tenho escolha de religião. O povo se coloca na católica, no candomblé, esse pessoal da igreja evangélica, pra mim é um só, só um Deus, só existe um, pra mim isso não existe, a religião da gente é deus⁴⁷.

Íris

Íris: Eu fui batizada na igreja católica, fiz primeira comunhão também, mas numa fui uma pessoas assim de ir pra igreja, sabe? Tá todo sábado, todo domingo na igreja, eu nunca me prendi a esse tipo de coisa. Ai eu fui bolsista na faculdade e comecei a dar aula e conheci alguns alunos meus que eram evangélicos, aí no meio de uma aula fizeram o convite pra mim visitar a igreja deles, aí eu acabei indo, e assim pra mim esse período que passei na igreja evangélica foi uma fase maravilhosa para mim, eu sentia uma paz muito grande. Quando eu entrava dentro daquela igreja, diferente de outras pessoas, diferente das coisas que eu escuto, por exemplo, quando eu entro na internet, eu vejo muitas noticias de igrejas que são ... pastores na verdade, que são homofóbicos e não permitem nem que gay, travesti e transexuais entrem dentro da igreja, porque pra eles é uma abominação. Assim, eu me senti aceita nessa igreja por todos, as pessoas eram assim bem bacanas, e eu frequentei essa igreja durante 2 anos, mas ai eu acabei tendo alguns desentendimentos lá, com algumas pessoas dentro da igreja, não por homofobia, acho que isso não aconteceu. Por que assim, a igreja evangélica ela ... não é a igreja, é os fieis, os evangélicos ... alguns deles, não são todos, eles querem por fim da força que você faça tudo que eles fazem, não importa. Primeiro eles seduzem você pra ir até a igreja, e pra eles, tudo bem com você ficar indo pra igreja durante determinado tempo, mas se você com o passar do tempo não começar a seguir o que eles seguem a coisa começa a

⁴⁶ Entrevista realizada em 21/05/2016.

⁴⁷ Entrevista realizada em 19/09/2016.

ficar estranha, sabe? Por exemplo, eu sempre ia maquiada pra igreja, teve um tempo que eles não falavam nada, teve outros tempos que eles pediam pra diminuir, diziam: passa menos lápis, passa menos batom, aí eu fui começando a me afastar, e é isso. Minha experiência com igreja foi na igreja evangélica⁴⁸.

Adriana

Adriana: Eu já me envolvi com a religião da umbanda quando eu era ... eu passei um bom tempo. Eu nasci católica, claro que eu sempre fui católica, mas por um certo tempo, mais ou menos, assim, quando eu tinha 18 anos, eu me envolvi com a umbanda, e lá vim descobrir que era médium, que tinha as entidades, né?. Quando a pessoa vai pra lá e descobre que tem mediunidade aí tem o pai, o consultor, aquele caboclo que procede, porque cada religião tem um Deus e lá tem vários, entendeu. Mas foi só um tempo, 4, 5 anos mais passou. Eu fui, depois eu me sai, pra mim não tava se sentindo bem já no fim, tá entendendo? Por que eu pedia as coisas e não via resultado, mais sempre acreditei em deus.

Antoniél: Você tem algum tipo de devoção popular?

Adriana: Eu acredito sim, eu acredito, eu nasci aqui, e [São Francisco] é o padroeiro de Canindé e é muito bonito as romarias, os 10 dias que tem, que fazem as romarias e vem muita gente de fora, então isso aí ... A fé é o que importa, quando você acredita numa coisa, acreditando você consegue⁴⁹.

A religião atua como um sistema cultural: fato visualizado nas falas de Laura e Adriana, posto que as aprendizagens dos valores religiosos se inserem, primeiramente, na família como instituição onde as pessoas têm seus primeiros laços sociais e aprendizagens. Assim, a religiosidade dos pais e/ou responsáveis vai, de algum modo, perpassar o ensino dos valores éticos e morais dos filhos, sendo também responsáveis por processos de subjetivação. Outra inferência a partir destas falas é que a religiosidade católica está presente nestas famílias e na sociedade de modo mais amplo, como diz Adriana: “Eu nasci católica, claro que eu sempre fui católica [...]”, ou como ressaltou Laura quando lembrou que sua mãe vai raramente a uma missa, e por esse fato não criou o hábito de também participar deste ritual católico. As expressões de fé popular, enquanto construtoras do cenário da cidades-santuários, são percebidas através das reflexões entre o eu e o social, como pode ser visto na ressalva feita por Laura quando diz: “Muita gente chora, gente que sai, meu Deus do céu, de outras cidades de pau de arara pra vim visitar Juazeiro, terra de meu Padre Cicero, têm os que são devotos, e eu que sou cidadã de Juazeiro do Norte não sou tão devota como eles.”. A partir deste trecho, pode-se perceber como a expressão popular da fé, algo que é transcendente no

⁴⁸ Entrevista realizada em 01/03/2017.

⁴⁹ Entrevista realizada em 01/06/2017.

campo individual, pode ser visto através de um sistema cultural religioso que está correlacionado aos processos de subjetivação. Assim, Laura, de algum modo, percebe nos romeiros fervorosos como os valores religiosos que foram responsáveis pela formação deles os movimentam, por e pela fé no Padre Cícero, a sair de lugares tão longínquos e visitar o município, enquanto ela que está inserida cotidianamente neste sistema cultural, por conta de sua trajetória de vida, em especial com sua mãe, que não possui esta devoção vista nos romeiros.

Na fala de Marcela, pode-se perceber uma construção que sai de um sistema cultural religioso, e se aloca na pessoa. Assim, a igreja ou culto religioso, pensado numa relação institucional, não é o caminho para chegar a Deus e/ou o transcendente. Mesmo estando em uma cidade onde o catolicismo popular se expressa em quase todos os locais, Marcela se afasta de uma ideia de institucionalidade religiosa, seja ela, católica, evangélica, candomblecista, etc. que serviria de ponte entre ela e o transcendente, como ela diz: “[...] pra mim isso não existe, a religião da gente é Deus.”

Os municípios de Juazeiro do Norte e Canindé mesmo sendo conhecidos (inter)nacionalmente pelas expressões popular da fé católica, também agregam outras expressões de fé. Assim, estes territórios são sagrados para várias religiões, formando uma verdadeira miscelânea de experiências religiosas que as pessoas podem experimentar. Como é apontado por Adriana e Íris, não é só o catolicismo institucional e popular que se fazem presentes nestas terras consagradas pelo povo.

A experiência de Adriana em uma religião de matriz afrobrasileira é descrita na literatura como algo comum na vida de muitas travestis pelo país, já que tais religiões têm em seus credos e ritos deuses homens e mulheres, proporcionando, assim, uma aproximação com o sagrado, que, diferentemente de outras religiões, é associado à figura masculina, enquanto que nas de matriz afro, as “entidades” são de ambos os sexos.

Íris falou que “sentia uma paz muito grande” quando ia para a igreja evangélica, e que, por um determinado período, foi aceita pelos outros fieis enquanto travesti. Íris tem o cuidado de não realizar generalizações em relação aos membros da religião evangélica, quando reflete sobre seu afastamento da igreja, pelo fato de alguns membros tentarem, de modo sutil, normatizar seu corpo aos padrões da religião. Como aponta Marcelo Natividade:

Práticas e discursos qualificáveis como homofóbicos dizem respeito mais a performances que a identidades: são contingenciais e situacionais. Afirmamos, contudo, a existência de idiomas culturais e práticas sociais de fundo religioso que entram em tensão com a recente visibilidade e

valorização da diversidade sexual. Trata-se, efetivamente, de discursos e práticas que manifestam disposições conservadoras face a estas transformações sociais, representando respostas coletivas de resistência e oposição (NATIVIDADE, 2013, p. 48).

Como bem apontou Íris, e como dito por Marcelo Natividade, quando se pensa em práticas e discursos homofóbicos por parte dos membros das igrejas, não se pode realizar generalizações, mas é perceptível que há um embate entre a religião e a diversidade sexual, como diz a entrevistada: “[...] eles querem, por fim da força, que você faça tudo que eles fazem [...]”.

As experiências apresentadas pelas participantes da pesquisa mostram como há uma miscelânea religiosa nos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé, e que as pessoas podem compartilhar de diversos sistemas culturais de religiosidade que, ora se aproximam do catolicismo popular tão difundido e visualizado nos territórios estudados, bem como por outros sistemas religiosos como os evangélicos e os de matriz afrobrasileira, não existindo, necessariamente, uma fixidez religiosa. Destaca-se que esses movimentos podem ser fontes de conflitos e também de resistência social frente a ideias conservadoras, que estão incrustadas nos discursos e práticas religiosas.

5.3.3 Mercado de trabalho

A partir dos estudos sobre movimentos sociais, principalmente no que tange às lutas pela visibilidade das pessoas LGBT na sociedade, refletir sobre o mercado de trabalho está intrinsicamente ligado a estes processos sociais de luta e reivindicação. Assim como os movimentos feministas, uma das pautas dos novos movimentos LGBT foi à questão do trabalho, enquanto direito humano.

Como pode ser observado, a partir dos diversos trabalhos, principalmente históricos, podemos inferir que gays e lésbicas, no campo do trabalho, poderiam passar despercebidos vivendo dentro de seus “armários”. Eve Kosofsky Sedgwick (2007) aponta que o movimento ocorrido no Stonewall Inn, no ano de 1969, promoveu um sentimento de revelação da sexualidade, mas, por outro lado, também aconteceu um movimento inverso: muitas pessoas homossexuais não “saíram do armário”. Segundo a autora, diante de um processo narrativo elástico, as formas de controle social sobre a sexualidade não foram desmontadas, por isso:

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal,

econômica ou institucionalmente importante para elas. [...] Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição. Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não. É igualmente difícil adivinhar, no caso de cada interlocutor, se, sabendo, considerariam a informação importante. No nível mais básico, tampouco é inexplicável que alguém que queira um emprego, a guarda dos filhos ou direitos de visita, proteção contra violência, contra “terapia”, contra estereótipos distorcidos, contra o escrutínio insultuoso, contra a interpretação forçada de seu produto corporal, possa escolher deliberadamente entre ficar ou voltar para o armário em algum ou em todos os segmentos de sua vida. O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora (SEDGWICK, p. 22).

O armário, como visto, constitui-se para as pessoas homossexuais, principalmente gays, lésbicas e bissexuais, um meio de estratégia de sobrevivência social, já que, diante de uma sociedade heteronormativa, inclusive no que diz respeito às questões do trabalho, aparecer e desaparecer, visibilizar ou invisibilizar a sexualidade e um movimento estratégico de modelação, ou nos termos do drama social, uma representação performativa no teatro da vida social, que solicita determinados papéis.

A ideia de formulação/criação de estratégias de sobrevivências de pessoas gays e lésbicas, no mercado e no ambiente de trabalho, foi investigada por Hélio Artur Reis Irigaray e Maria Ester de Freitas (2011; 2013). No Brasil, de acordo com os autores,

No mercado de trabalho, os homo e bissexuais masculinos, quando comparados aos heterossexuais com a mesma experiência, educação, profissão, estado civil e região de residência, percebem um salário, em média, de 11% a 27%, inferior e a probabilidade de serem alvo de alguma agressão física ou verbal no ambiente de trabalho, até mesmo ser demitido, é duas vezes maior (IRIGARAY; FREITAS, 2013, p. 77).

O ambiente de trabalho nas empresas privadas, pesquisas de Hélio Artur Reis Irigaray e Maria Ester de Freitas, é considerado pelas pessoas gays, lésbicas e bissexuais como lugar hostil, mesmo que, na atualidade, muitas organizações já se preocupem com uma gestão da diversidade, o que não é impedimento para que comentários homofóbicos disfarçados de piadas e brincadeiras não surjam no ambiente de trabalho. No estudo com homens gays e bissexuais, os pesquisadores os dividiram em três categorias de análise: (01) totalmente

assumidos, (02) parcialmente assumidos e (03) não-assumidos. Para esta análise, chama-nos a atenção a segunda categoria, pois, como informam os pesquisadores,

Estes podem ser heterossexuais organizacionais, aqueles que apesar de serem assumidos perante a família e os amigos, hesitam em se assumir no ambiente de trabalho; ou heterossexuais funcionais, indivíduos que compartilham sua identidade sexual apenas com um seletivo grupo de amigos e a omite a qualquer preço da família e dos colegas de trabalho. Na maioria das vezes, os indivíduos que compõem esta categoria vivem uma vida dupla fictícia, ou seja, inventam namoradas, levam amigas, que se passam como namoradas, aos eventos corporativos, ou ainda, trocam o nome do parceiro por um nome de mulher, quando se referem a ele na empresa (IRIGARAY; FREITAS, 2013, p. 83).

Diferentemente dos outros dois grupos, um que consegue manipular sua identidade sexual de modo mais visível e o outro que não a apresenta de modo algum, os heterossexuais organizacionais, como chamam os pesquisadores este grupo intermediário, vai de encontro aos escritos de Eve Kosofsky Sedgwick (2007) que apresentamos anteriormente. Este grupo tem que elaborar duplas e múltiplas estratégias. Duplas no sentido de que, no ambiente de trabalho, re(a)presentam um papel heterossexual para a grande maioria dos colegas de trabalho, sendo alguns poucos dignos de confiança para realmente saber de sua homossexualidade. E quando estão em outros locais fora do ambiente de trabalho, podem expressar sua sexualidade mais livremente, e múltiplo no sentido de que, estando dentro ou fora do ambiente de trabalho, têm que mobilizar vários cenários para manutenção de sua fachada (GOFFMAN, 1985; 2011), o que os levam a adotar um posicionamento no ambiente de trabalho mais neutro, assumindo assim estratégias de se voltar para o coeficiente de trabalho e o bom relacionamento com os demais colegas, retirando assim o foco da sexualidade (IRIGARAY; FREITAS, 2008).

As mulheres lésbicas, por sua vez, além de enfrentarem as discriminações sociais pelo fato de serem mulheres em uma sociedade androcêntrica, ainda agregam as questões da homossexualidade e suas rotulações tanto na sociedade em geral, quanto dentro do próprio grupo LGBT. De acordo com Hélio Artur Reis Irigaray e Maria Ester de Freitas (2011), assim como os gays, as lésbicas do grupo pesquisado também observam como melhor estratégia de sobrevivência no ambiente de trabalho a omissão da sexualidade.

Apresentados alguns apontamentos sobre o mercado de trabalho e as pessoas gays, lésbicas e bissexuais, e como percebido, através dos estudos tanto mais atuais, como os mais antigos, estas pessoas conseguem mais facilmente ser “heterossexuais organizacionais”, conseguindo postos no mercado formal de trabalho, como pode ser visto nas pesquisas. Esta

situação não é a mesma de pessoas Travestis Transexual e Transgênero no Brasil. Quando se observam as investigações que trataram de pensar o mercado de trabalho e as populações Ts, percebe-se que estas pessoas encontram dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal muito mais elevadas do que gays, lésbicas e bissexuais. A população Ts, em especial as travestis que socialmente carregam diversos estigmas negativos, inclusive no que se refere ao mercado de trabalho, já que a elas é atribuído o rótulo universal de que são prostitutas, e que a prostituição é o único meio que estas pessoas têm para conseguir uma renda.

As travestis, em seus processos de construção corpóreo-sócio-sexual que se afastam de um modelo binário de corpo sexuado, e que investem em seus corpos o simbólico feminino, diferente dos gays, lésbicas e bissexuais que, em geral, não realizam modificações corporais, não conseguem adotar as mesmas estratégias, como, por exemplo, a omissão da sexualidade, já que esta é inscrita no seu corpo como uma tatuagem. Como escreveu Luma Nogueira Andrade (2012, p. 88), “A palavra identidade remete a outra palavra: identificação, cuja a escrita não é apenas gráfica, é também corporal; identificação não se escreve somente com tinta, pois é vivida, é sentida, é como tatuagem que marca o corpo e alma das pessoas.”. Assim, o corpo travesti fala por si só, apresenta as fronteiras do gênero e as possibilidades da sexualidade, o que, sendo o mercado de trabalho um grande reprodutor da heteronormatividade, ou seja, aceitando de algum modo aqueles que conseguem viver e apresentar-se sob os signos da heterossexualidade num mínimo de continuidade, ou seja, sexo-gênero, já que o desejo pode ser escondido, invisibilizado, privatizado.

Nos estudos realizados por Karen Ketlin Kaffer et. al (2016), na cidade de Curitiba, descrevendo as experiências de 2 pessoas Ts no mercado de trabalho, chama atenção o momento em que uma das entrevistadas fala sobre sua seleção de emprego em um *call center*, onde, após ter passado por todas as fases da seleção, e chegando à última, uma das supervisoras teve que se dirigir a sua superior para se informar se a contratação poderia ser realizada, o que de felizmente ocorreu. Estudo semelhante e com maior aprofundamento é o apresentado por Henrique Luiz Caproni Neto e Luiz Alex Silva Saraiva (2014), que apresentam a trajetória profissional da travesti Luciana que, em seu processo de modificação, enquanto trabalhava numa fábrica de doces, sendo que, quando ficou desempregada, percebeu as dificuldades de realocação no mercado, como escrevem os pesquisadores:

Na busca por uma nova vaga no mercado de trabalho, dessa vez, em comparação com quando ainda tinha uma identidade masculina, era reconhecida pela pessoas como gay e se reconhecia assim, Luciana percebe uma grande restrição e dificuldade. Ela analisa que as dificuldades se

triplicaram, uma vez que raramente é indicada para alguma vaga, convidada para participar de algum processo seletivo ou entrevista. E quando a convidam para alguma, sempre tem a sensação de que não será aceita ou de que não deveria estar naquele local. Mesmo buscando usar uma maquiagem leve e uma vestimenta formal, tem o sentimento de que os profissionais nas seleções sempre lhe olham com desdém e preconceito, assim sendo nunca é contratada. Ouviu, uma vez, uma gerente comentando: "Nossa, é travesti. Como a gente vai lidar com ela? Não dá!" (CAPRONI NETO; SARAIVA, 2014, p. 242).

Após diversas tentativas de reinserção no mercado formal de trabalho, juntamente com a falta de qualificação profissional em relação ao tempo de estudo, Luciana começou inicialmente a oferecer serviços sexuais em um site de relacionamentos e, posteriormente, foi para a Itália com a ajuda de uma amiga.

Como pode ser visualizado, a prostituição, ou o oferecimento de serviços sexuais, como preferimos denominar, não é a única fonte de renda para essas pessoas, porém, como pode ser visto, através do caso apresentado por Henrique Luiz Caproni Neto e Luiz Alex Silva Saraiva (2014), após diversas tentativas de adentrar no mercado de trabalho formal, e sem obterem sucesso, as travestis têm no mercado sexual uma saída. Vale relembrar que a exclusão e estigmatização das travestis, no mercado de trabalho, é apenas mais uma de várias possíveis, ou seja, da família, da escola, da igreja, etc., como pode ser observado ao longo do desenvolvimento do capítulo. Como visto nas pesquisas de Don Kulick (2008); Hélio Silva (2007), Larissa Pelúcio (2009) e Wiliam Siqueira Peres (2015), os locais e casas de prostituição tornam-se um lugar de amparo para as travestis que, em suas trajetórias de vida, passaram por diversos momentos de exclusão, sendo estes lugares, geralmente as casas de prostituição, os apartamentos que as travestis dividem aluguel, ou cortiços com vários quartos, dentre outros, que as travestis criam laços de amizade e de profissão.

Diante deste sucinto panorama sobre o mercado de trabalho e as pessoas LGBT, apresentamos as experiências profissionais das travestis participantes da investigação. Aponta-se que, nas outras seções deste capítulo, já foram mencionadas falas, que remetem aos contextos profissionais. Assim, serão transcritos trechos específicos sobre as atividades laborais exercidas pelas informantes.

Laura atualmente trabalha em uma pousada que recebe romeiros durante o ano inteiro, mas no período das romarias a pousada geralmente recebe sua capacidade máxima de hóspedes. Laura, além de ficar na recepção, também executa serviços de limpeza tanto nas áreas comuns, quanto nos quartos. Além deste emprego, Laura também realiza trabalhos

sexuais, mas explica que, hodiernamente, tem medo de ficar em pontos de prostituição, por conta do risco de vida.

Laura: Eu sou muito temente. Assim, temente a Deus, eu quero viver, muitas [travestis] não estão nem ai, é muito perigoso. Imagina ai, chegar 7 horas da noite, e eu tá ali num poste, arriscado e vir um cliente assim e pá!!! Só dois tiros na cabeça.

Laura conta que, quando oferecia serviços sexuais em pontos de prostituição, sempre agradava seus clientes e ser profissional, não roubando-os e sempre recebendo o valor acertado pelo serviço, como descreve em algumas de suas experiências.

Laura: Muitas travestis quando eu tava fazendo ponto desciam dos caminhão, pois acertava o preço e depois cobrava outro. Elas entravam dentro dos caminhão por 40,00 R\$ e queriam sair por 200,00 R\$. Ai os caminhoneiros violentos diziam: - É 200,00 R\$? Elas respondiam: -Não é só 40,00 R\$, ai eles diziam que nem os 40 conto ia pagar. Ai os clientes que faziam com elas, fizeram comigo e eu cobrei os 40,00 R\$ e no outro dia disse que queria de novo. Ai, 40 num dia, 80 no outro e estou com o cliente até hoje. A gente tem que às vezes puxar o saco do cliente⁵⁰.

A ideia de que a venda de serviços sexuais é algo fácil deve ser repensada, como pode ser visto a partir das falas de Laura. A violência na qual as travestis estão expostas quando oferecem serviços sexuais também é ressaltada por Adriana e Valéria, que também realizam serviços domésticos na casa em seus bairros, como foi apontado por Valéria quando ressaltou que sua saída da escola estava ligada ao trabalho em uma casa de família.

Adriana conta como foi que começou a trabalhar com serviços sexuais e aponta que o município de Canindé é apenas o começo da vida para muitas travestis, pois, para muitas, é preciso sair do município, que é pequeno, para conseguir realizar-se enquanto travesti.

Antoniél: Como você começou a trabalhar?

Adriana: Com 16 anos eu já me montava, ai eu já saia para trabalhar, então foi na noitada que eu usava drogas pesadas. Eu comecei aqui no Canindé mesmo, tem o posto, a praça, tem alguns locais que você faz programa, porque tipo, é aquela coisa, quando você é travesti sempre que você tá numa balada, ta num canto, sempre chega um homem atrás de sair com você, é claro que você vai cobrar, você já sai a noite pra batalhar, pra ganhar.

Antoniél: Como é a prostituição aqui em Canindé?

⁵⁰ Entrevista realizada em 21/05/2016.

Adriana: Aqui no Canindé quando a travesti começa a se prostituir, começa ir pra praça, pros postos. Aqui mesmo não dá pra ganhar a vida não, é muito fraco, até porque é uma cidade pequena, muito pouco habitante, então as bichas começam a vida aqui e com um certo tempo vão para Fortaleza ou Maracanaú, e de lá elas partem pra São Paulo, pra fazer o corpo. Aqui mesmo não dá, você só começa. É como se o Canindé abrisse a porta para o ramo da prostituição, porque logo elas saem fora, elas não fica aqui, por conta de ser pequeno e você não consegue ganhar para sobreviver⁵¹.

Como pode ser visto, Laura, Adriana e Valéria têm na prostituição uma fonte de renda, mas não a única fonte. Destaca-se também, a partir dos depoimentos, as questões da violência que envolve neste trabalho. Relevamos os apontamentos de Wiliam Siqueira Peres,

No caso das travestis, uma organização não governamental⁵², de Fortaleza/CE tem realizado uma pesquisa através do Projeto Travestis: educando e prevenindo, coordenado pela travesti Janaína Dutra (2000), que evidenciam que no Ceará, na região nordeste brasileira, na qual o machismo é mais acentuado e cujos os indicativos socioeconômicos são precários, se comparados com as regiões sul e sudeste, ocorrem verdadeiras atrocidades contra a cidadania das travestis, que vão desde agressões físicas e letais até discriminações que impedem o acesso à escola, ao trabalho e ao lazer, comprometendo a própria dignidade das travestis, que como último recuso, se apropriam da prostituição como modo de sobrevivência (PERES, 2015, p. 44).

São necessárias algumas ressalvas quanto às proposições que se remetem ao nordeste brasileiro, tanto de cunho histórico como contemporâneo. Assim, o autor supracitado tem razão quando aponta que o machismo é mais acentuado nesta região do país, mas, como pode ser observado noutros estudos, mesmo com esses resquícios históricos, que acentuavam a figura do homem nordestino, emergiram na cultura meios de burlar essas construções.

Mesmo dentro de uma cultura como a nordestina, onde as práticas, imagens e enunciados definem e exigem, de forma muito estrita, o ser masculino, as maneiras de praticar esse gênero são variadas, as trajetórias culturais metaforizam a ordem dominante, impõem esta microresistências, gerando microdiferenças. Trajetórias culturais de homens que muitas vezes podem ser exemplos da arte no exercício ao mesmo tempo da ordem e da burla (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2003, p. 26).

Outro ponto a ser destacado e repensado, que foi apontado por Wiliam Siqueira Peres, diz respeito às questões de ordem socioeconômica que, segundo o autor, são precárias em

⁵¹ Entrevista realizada em 01/06/2017.

⁵² A organização não governamental, a qual o autor faz referência, é o Grupo de Resistência Asa Branca (GRAB).

relação às regiões sul e sudeste. Neste contexto, apontamos que é necessária uma maior análise com fundo histórico e social, já que o Brasil, em seu processo de desenvolvimento, apresenta múltiplas facetas econômicas e sociais. Este tipo de comparação, quando se tenta explicar os fenômenos da violência contra LGBT, a partir de fatores socioeconômicos, levando em conta as regionalidades, é plausível, porém pode ser tendencioso. Como mostram as estatísticas oficiais e não oficiais, a violência contra LGBT é uma realidade que assola todo o país, sendo as “atrocidades” que acometem a população LGBT nordestina, também acometem as populações do sul e sudeste do Brasil. Em virtude disso, fala-se de um problema nacional.

Como foi apontado no início desta subseção, desconfiamos dos dizeres universais, conforme visto na trajetória de vida de Laura, Adriana e Valéria que a prostituição surgiu em suas vidas como mais uma fonte de renda, diferentemente do que apresentaram Marcela e Íris que, em suas entrevistas, apontam que conseguiram adentrar ao mercado de trabalho formal e informal.

Marcela, como já foi apresentado, terminou o ensino médio normal e trabalhou como professora de séries primárias em uma escola no município de Juazeiro do Norte, por cerca de um ano. Mas, depois saiu do emprego e começou a trabalhar em uma organização não governamental LGBT e hoje é uma empreendedora do ramo de variedades, trabalhando principalmente nas romarias.

Marcela: Atualmente sou empresária com loja de importados, trabalho como camelo e tenho um ponto de vendas no mercado, em fim, trabalho com roupas, com tudo⁵³.

Íris, a única das entrevistadas a terminar o ensino superior, é professora de teatro e também é atriz em uma companhia de teatro. Atualmente, ela vem trabalhando em peças de teatro e dando aulas em escolas de Juazeiro do Norte e Crato. Vale ressaltar que Íris foi a primeira travesti a concluir um curso de graduação na universidade onde se formou, rompendo assim mais uma barreira imposta para a grande maioria das pessoas travestis do Brasil.

Diante do exposto, pode-se perceber que as trajetórias de vida das travestis participantes da pesquisa, ora se assemelham e ora se distanciam. Mas, como foi visto nas subseções anteriores e correlacionando com o mercado de trabalho, percebemos que o preconceito, a discriminação e os estigmas que são atribuídos às pessoas travestis estão em

⁵³ Entrevista realizada em 19/09/2016.

todas as instâncias sociais, inclusive no mercado de trabalho, mesmo que, na atualidade, as organizações privadas estejam buscando uma gestão da diversidade, ainda há um grande caminho a ser percorrido, principalmente no mercado e ambiente de trabalho que ainda é heteronormativo, como aponta a literatura e o campo de investigação. As trajetórias profissionais das informantes da pesquisa apontam que a venda de serviços não é o único meio para sobrevivência destas pessoas, sendo que estas travestis exercem outras profissões, mesmo que estejam na informalidade. Trabalho e escola são duas instâncias da vida que estão correlacionadas, como pode ser visto apenas uma das participantes conseguiu concluir o ensino superior, duas o ensino médio, e duas não conseguiram concluir o ensino fundamental, o que torna ainda mais difícil a inserção no mercado de trabalho formal, sendo estas obrigadas a buscar outros meios de trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao “término” desta investigação, retomo as palavras do filósofo francês Gilles Deleuze (1992, 17), anunciadas na introdução do texto. Tomo-as, como um local de conforto e inquietação pela trajetória percorrida nos últimos dois anos, como diz o filósofo: “Escrever é um fluxo entre outros [...]”. Dito isto, é necessário que se aponte que as considerações, chamadas aqui de “finais”, constituem-se de um fluxo, num infinito de possibilidades de desdobramentos que o texto/investigação despertou e continua despertando.

A partir dos dados empíricos produzidos através das entrevistas com as travestis participantes da investigação e frente aos referenciais teóricos e metodológicos delineados, em especial no tange aos eixos categorias de análise – corpo, educação e experiências do cotidiano – apresentados no capítulo anterior, juntamente com as produções literárias que trataram de investigar a temática gênero e sexualidade, tendo como foco as pessoas e populações travestis, apresenta-se as seguintes considerações “finais”.

As travestis participantes desta investigação, em relação às construções corpóreo-sócio-sexuais, apresentaram pontos de convergência em relação aos processos de modificação corporal, principalmente no que tange à utilização de fármacos para construção de um corpo feminino. Pode-se dizer que a utilização de hormônios, por parte das travestis de ambos os municípios, bem como de outras regiões do país conforme é visto na literatura revisada, está correlacionado às questões econômico-financeiras dessas pessoas, já que estes fármacos, em relação a outras tecnologias médico-farmacológicas de modificação, tais como as intervenções cirúrgicas médicas, são mais baratas e de maior acesso para as pessoas travestis. Essas diversas possibilidades apontam que não há um padrão para tais modificações. Por isso, deve-se pensar em travestilidades, ampliando assim o escopo de meios para se identificar como travesti, fugindo de padrões pré-estabelecidos. Destaca-se na investigação que uma das participantes encontrou na arte uma outra forma de construção corpóreo-sócio-sexual, já que, em seus processos de identificação como travesti, não foram mediados através de um grupo de apoio, mais sim por suas vivências e experiências enquanto atriz de teatro, identificando-se com suas musas inspiradoras e suas personagens, levando-as dos palcos de teatro para os palcos do drama social.

Foi percebido que, no âmbito escolar, as participantes da pesquisa tiveram em comum o fato de suas experiências no ensino fundamental e médio ainda serem marcados por corporalidades masculinas, o que, segundo uma das participantes, foi fundamental para que estas pudessem permanecer neste espaço. O fato de terem iniciado suas mudanças corporais

após término ou abandono da escola não foi um impedimento para que elas não sofressem processos de preconceito, discriminação e estigma na escola. Assim, a escola, para estas pessoas, constitui-se tanto como um espaço de alegrias, como também um espaço de violência (física e simbólica) que legitima e reproduz as ideias sobre as pessoas que não se enquadram nas heteronormatividades em polos negativos.

No que tange às experiências sociais familiares, pode-se perceber, que para as travestis participantes da pesquisa de ambos os municípios, a família foi sempre um ponto de apoio, com destaque para as figuras maternas que, apesar dos dilemas que emergem quando um filho se assume como homossexual e travesti, estiveram presentes e apoiando-as cada uma ao seu modo. Esse fato vai na contramão de muitos estudos que indicam que a família é um dos primeiros locais de exclusão das pessoas travestis, sendo esta a primeira experiência de exclusão social enfrentadas pelas travestis. Destaca-se que, no grupo investigado, foi relatado o afastamento de alguns membros familiares, o que demandaria um maior aprofundamento sobre estes casos específicos, que as participantes optaram por não falar.

As experiências religiosas do grupo investigado apresentaram diversos caminhos que, ora se aproximaram e ora se afastaram. Pode-se perceber que a fé católica em sua expressão institucionalizada ou popular em alguns momentos perpassou as trajetórias de vida de três das travestis participantes do estudo. Esse apontamento pode ser percebido quando elas relataram que, suas famílias, as apresentaram a Igreja Católica Apostólica Romana por meio do sacramento do batismo, porém estas não continuaram neste sistema religioso em seus moldes institucionalizados, experienciando, ao longo de suas vidas, outras formas de aproximação com o transcendental, tanto de modo individual, como também noutros sistemas religiosos como o evangélico e/ou protestante e os de matriz afrobrasileira.

O mercado e o ambiente de trabalho das participantes da investigação se mostrou como mais um local de estigmatização, uma vez que as participantes não conseguiram adentrar no mercado de trabalho em seus moldes formais, tendo assim que buscar outras alternativas para suas fontes de renda. Destaca-se o mercado de trabalho, assim como a sociedade pensada de forma mais amplas, também preza por padrões heteronormativos, ampliando assim as dificuldades de acesso ao trabalho das travestis. Agregado a esta questão aponta-se as questões de âmbito educacional intrinsecamente ligadas ao trabalho, assim a baixa escolaridade agregada a outros estigmas destinados as travestis só elevam as dificuldades de inserção, mesmo quando essas pessoas conseguem vencer as barreiras sociais e conseguem concluir o ensino superior, como é o caso de uma participante, as dificuldades permanecem. A literatura, bem como as estatísticas, apontam que a maioria das travestis

brasileiras tem na oferta de serviços sexuais sua principal ou única fonte de renda, mas, através da pesquisa, pôde-se perceber que, no grupo investigado, a venda de serviços sexuais é apenas mais uma fonte de renda, já que as travestis conseguem no mercado informal um meio para se manterem, assim foge-se deste tipo de generalização comumente encontrado nos discursos sociais.

Apresentadas as considerações encontradas no campo de investigação, deve-se apontar que, diante dos itinerários metodológicos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa, considera-se que o número de participantes da investigação, foi, *a priori*, satisfatório para que se atingissem os objetivos traçados para esta pesquisa de mestrado.

Como é sabido, diversos seriam os atores e atrizes sociais que poderiam contribuir para uma investigação científica com os temas aqui abordados, os familiares e parentes das travestis, os amigos e amigas próximos, cidadãos e cidadãs de Juazeiro do Norte e Canindé,romeiros e religiosos, dentre outros, poderiam também ter sido convidados para participar da investigação o que ampliaria o escopo analítico, bem como os movimentos de representação social das pessoas travestis e das travestilidades nestas cidades-satúrios. Tais percepções são de grande valia para que se compreenda como o fenômeno da travestilidades é compreendido por outros atores e atrizes sociais, e como estas compreensões de algum modo perpassam as trajetórias de vida das pessoas travestis. Esse movimento de alargamento investigativo aponta para a continuidade desta pesquisa numa perspectiva de doutoramento no campo de estudos em Educação Brasileira.

Tendo em vista tal proposição, e consciente das escolhas teórico-políticas que atravessam a pesquisa, optou-se, neste momento, por dar vez e voz às pessoas travestis, que, no Brasil foram excluídas de uma história oficial. Deste modo, considera-se que este, assim como outros trabalhos nos mais diversos campos de investigação, tem como atividade social de base ser o veículo para construir, resgatar e mostrar à história daqueles atores sociais, que outrora foram colocados às margens da sociedade.

REFERÊNCIAS

A12. **História de Nossa Senhora**. Disponível em: < <http://www.a12.com/aparecida> >. Acesso em: 25 Mar. 2016a.

_____. **História do Santuário**. Disponível em: < <http://www.a12.com/santuاريو-nacional/institucional/detalhes/santuاريو-nacional-de-nossa-senhora-aparecida> >. Acesso em: 25 Mar. 2016.

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A pastoral do silêncio: Michel Foucault e a dialética revelar e silenciar no discurso cristão. In: **Bagoas**, v. 5, n. 6, p. 69-89, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2328>>. Acesso em: 13 Nov. 2016.

_____. **Nordestino: uma invenção do falo – Uma história do gênero masculino (Nordeste – 1920/1940)**. Maceió: Edições Catavento, 2003.

ALMEIDA, G.; MURTA, D. Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. In: **Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 14, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sess/n14/a17n14.pdf> >. Acesso em: 18 Set. 2016.

AMORIM, R. F. et. al. Modificações corporais em travestis: abordagens conceituais e agravos à saúde. In: AMORIM, R. F.; CATRIB, A. M. F.; JORGE, M. S. B. (Orgs.). **Olhares da saúde coletiva sobre o corpo**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, EdUECE, 2011.

AMORIM, R. F. Matrimônio, família e a condição dos homossexuais. In: **IV Jornada Internacional de Direito Constitucional – Discriminação por Orientação Sexual: a condição da homossexualidade e da transexualidade diante da experiência constitucional**. Fortaleza-CE: Centro de Ciências Jurídicas da Universidade de Fortaleza, 2011.

ANDRADE, L. N. **Travesti: a negação da vida**. In: Anais do III Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos. Vitória, 2014.

_____. **Travestilidade na carne**. In: VII Congresso Internacional de Estudos sobre Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2014a.

_____. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro: Metanoia Editora, 2015.

_____. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

AQUINO, F. **Nossa Senhora de Fátima**. 2013. Disponível em: <<http://blog.cancaonova.com/felipeaquino/2013/05/13/nossa-senhora-de-fatima/>>. Acesso em: 12 Mar. 2016.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUTOS.ORG. **As seis aparições de Fátima**. 2016. Disponível em: <<http://fatima.arautos.org/as-seis-aparicoes-de-fatima/>>. Acesso em: 12 Mar. 2016.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Editora Escala, [199-?]. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, 16).

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

AVELINO NETO, J. Número de romeiros supera expectativa em Canindé. In: **Diário do Nordeste**. 2016. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/numero-de-romeiros-supera-expectativas-em-caninde-1.1635160>>. Acesso em: 01 Abr. 2017.

BARROSO, J. Prefácio. In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (Orgs.). **Educação Comparada: ratas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

BAUS, J.; KUPEK, E.; PIRES, M. Prevalência e fatores de risco relacionados ao uso de drogas entre escolares. In: **Revista de Saúde Pública**. v. 36, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/25300/27045>>. Acesso em: 02 Jun. 2017.

BENTO, B. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade. In: **Revista Bagoas**, v. 4, p. 95-112, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2298>>. Acesso em: 29 Abr. 2016.

_____. **A Reinvenção do Corpo: Sexualidades e Gênero na Experiência Transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. As famílias que habitam "a família". **Sociedade e Cultura**, v. 15, n. 2, p. 275-283, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/22396>>. Acesso em: 27 Abr. 2016.

_____. As tecnologias que fazem os gêneros. In: **VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero**. 2010. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E8_As_Tecnologias_que_Fazem_os_G%C3%AAneros.pdf>. Acesso em: 28 Abr. 2016.

_____. NA ESCOLA SE APRENDE QUE A DIFERENÇA FAZ A DIFERENÇA. In: **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016>>. Acesso em: 29 Abr. 2016.

_____. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. In: **Florestan**, n. 2, p. 46, 2014. Disponível em: < <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/64>>. Acesso em: 14 Maio 2016.

_____. Queer o quê? Ativismo e estudos transviados. In: **Revista Cult**. nº 193. 2015. Disponível em: < <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/queer-o-que-ativismo-e-estudos-transviados/>>. Acesso em: 22 Set. 2015.

BENTO, B.; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. In: **Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a17.pdf>>. Acesso em: 15 Set. 2016.

BERLANT, L.; WARNER, M. *Sex in Public*. In: **Critical Inquiry**, v. 24, n. 2, p. 547-566, 1998.

BOM MEIHY, J. C. S. OS NOVOS RUMOS DA HISTÓRIA ORAL: O CASO BRASILEIRO. In: **Revista de História**. n. 155, p. 191-203, 2006. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19041> >. Acesso em: 11 Dez. 2016.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 Maio 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Saúde. **PORTARIA Nº 2.836, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2011**. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html>. Acesso em: 12 Maio 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília : Ministério da Saúde, 2013.

_____. Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Brasília, DF: Secretária de Direitos Humanos, 2013.

_____. Secretária de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011**. CALAF, P. P.; BERNARDES, G. C.; ROCHA, G. S. (Orgs.). Brasília, DF: Secretária de Direitos Humanos, 2012.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2013. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2016.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P.. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. In: **Debate Feminista**, n. 18, p. 296-314, 1998. Disponível em: <<http://capacitacioncontinua sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/BUTLER-Actos-performativos-y-constituci%C3%B3n-del-g%C3%A9nero.pdf>>. Acesso em: 20 Dez. 2016.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

_____. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CAPRONI NETO, H. L.; SARAIVA, L. A. S. Estigma na Trajetória Profissional de uma Travesti. In: **Teoria e Prática em Administração**, v. 4 n. 2, p. 234-256, 2014. Disponível em:< <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tpa/article/view/16561>>. Acesso em: 10 Jun. 2017.

CARTA CAPITAL. O preconceito contra transexuais no mercado de trabalho. 2013. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-pra-que/o-preconceito-contra-transexuais-no-mercado-de-trabalho-2970.html>>. Acesso em: Acesso em: 16 Maio 2017.

CASTRO GOMES, A. Associação Brasileira de História Oral, 20 anos depois: O que somos? O que queremos ser? In: **Revista História Oral**, v. 17, n.1, p. 163-192, 2014.

CAVA, R. D. **Milagre em Joazeiro**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CAVALCANTE, M. J. M. **História Educacional de Portugal**: discurso, cronologia e comparação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CAVALCANTE, M. J. M.; LEITÃO, A. R. P. C.; ARAÚJO, J. E. C. Apresentação. In: CAVALCANTE, M. J. M.; HOLANDA, P. H. C.; LEITÃO, A. R. P. C.; QUEIROZ, Z. F.; ARAUJO, J. E. C. (Orgs.). **História da Educação Comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa-PT: DIFEL, 1990.

CHAUNCEY, G. **Gay New York: geder, urban culture, and the making of the gay male world 1980-1940**. New York: Basic Books, 1994.

COLLING, L.; NOGUEIRA, G. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S. (Orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2015.

CONNELL, R. Questões de gênero e justiça social. In: **Século XXI - Revista de Ciências Sociais**, v.4, n. 2, p.11-48, jan./jun. 2014.

CORRÊA, S. O percurso dos direitos sexuais: entre margens e centros. **Bagoas - Estudos gays: gênero e sexualidade**, v. 3. n. 4. 2009.

COSTA, A. 600 mil romeiros passam por Juazeiro. In: **Diário do Nordeste**. 2016. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/600-mil-romeiros-passaram-por-juazeiro-1.1644921>>. Acesso em: 01 Abr. 2017.

COSTA, J. F. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

CPDOC/FGV. **Apresentação**. 2017. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sobre>>. Acesso em: 18 Jan. 2017.

_____. **O que é história oral**. 2017a. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>>. Acesso em: 18 Jan. 2017.

CRUIKSHANK, J. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos & Abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CRUZ, M. S. RELIGIOSIDADE TARDO ANTIGA E A CRISTIANIZAÇÃO DO IMPÉRIO ROMANO. In: **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 3, n. 2, jul/dez, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4807388>>. Acesso em: 23 Nov. 2016.

D'ARAUJO, M. C. Como a História Oral chegou ao Brasil: Entrevista com Aspásia Camargo a Maria Celina D'Araujo. In: **Revista História Oral**, n. 2, p. 167-179, 1999.

DE LAURETIS, T. *Teoria queer: sexualidades lesbiana y gay*. In: REYES, M. L.; LÓPEZ, A. T. (Orgs.). **FLORILEGIO DE DESEOS: NUEVOS ENFOQUES, ESTUDIOS Y ESCENARIOS DE LA DISIDENCIA SEXUAL Y GENÉRICA**. México: Ediciones Eón, 2010. (Colección: Sexualidad y Sociedad – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla).

DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DIAS, M. O. L. S. Novas Subjetividades na Pesquisa Histórica Feminista: Uma Hermenêutica das Diferenças. In: **Revista Estudos Feministas**, v. 2. n. 2, 1994.

DOSSE, F. **O império do sentido: a humanização das Ciências Humanas**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. São Paulo: Companhia de Freud, 2008.

ESCOBAR, A. S. Sociedade e violência. In: LEAL, C. B.; PIEDADE JÚNIOR, H. (Orgs.). **Violência e vitimização: a face sombria do cotidiano**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

FÁTIMA. **Santuário de Fátima registra número recorde de peregrinações**. 2016. Disponível em: < <http://www.fatima.pt/pt/news/2016-03-07-santuario-de-fatima-regista-numero-recorde-de-peregrinacoes-2016-03-07>>. Acesso em: 12 Mar. 2016.

FAUSTO-STERLING, A. *Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona-EP: Melusina, 2006.

_____. Dualismos em Duelo. In: **Cadernos Pagu**, v. 17-18, p. 9-79, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332002000100002&script=sci_abstract&tlng=p>. Acesso em: 10 Out. 2016.

_____. *Los cinco sexos*. 1993. Disponível em: < http://www.sigla.org.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=94%3Alos-cinco-sexos1&Itemid=104 > | < https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl# >. Acesso em: 20 Out. 2016.

FEITOSA, L. C. Gênero e sexualidade no mundo romano: a antiguidade em nossos dias. In: **História: Questões & Debates**. n. 48, p. 119-135, 2008. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/historia/article/view/15297/10288>>. Acesso em: 09 Set. 2015.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (Orgs.). **Educação Comparada: ratas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, v. 31, n. 2, 2008. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/2764> >. Acesso em: 24 Mar. 2016.

FERREIRA, M. M. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. In: **Revista História Oral**, n. 1, p. 19-30, 1998.

_____. Institucionalização e expansão da História Oral: dez anos de IOHA. In: **Revista História Oral**, v. 10, n.1, p. 131-146, 2007.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. Apresentação. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos & Abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos; V).

_____. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **História da sexualidade 2**: O uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FURLANI, G. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

_____. **Comportamento em lugares públicos**: notas sobre a organização social dos ajustamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

_____. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOHN, M. G. **História dos Movimentos e Lutas Sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GOMES FILHO, A. S. Corpo, sexo, gênero e biopolítica. In: MELO, M. A. S.; GOMES FILHO, A. S. QUEIROZ, Z. F. (Orgs.). **Epistemologias em confronto no Direito:** reinvenções, ressignificações e representações a partir da interdisciplinaridade. Curitiba: EDITORA CRV, 2017.

GOMES FILHO, A. S. et al. “MENINAS PARA UM LADO, MENINOS PARA O OUTRO”: QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA. In: **Anais do XV Encontro de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade de Fortaleza-UNIFOR.** 2015.

GOMES FILHO, A. S. et al. BOYS MAGIA, BICHAS, TRAVAS, SAPATÕES E AMAPÔS: (RE)CRIANDO E (RE)MODELANDO IDENTIDADES DE GÊNERO. In: *Actas de las II Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre Estudios de Género y Estudios Visuales.* Mar del Plata-Argentina: *Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata,* 2016. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/public/conferences/13/schedConfs/18/program-es_ES.pdf>. Acesso em: 12 Mar. 2017.

GOMES FILHO, A. S.; JUCÁ, G. N. M. Travestilidades: problematizações na pesquisa científica em educação e religiosidade. In: **Anais do IX Encontro Maranhense de Educação.** São Luís-MA: UDUFMA, 2016.

GOMES FILHO, A. S.; MEDEIROS, J. L.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). **Educação Brasileira:** ensaios iniciáticos em torno da crise da escola e dos desafios do mundo contemporâneo. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2016.

GOMES FILHO, A. S.; MEDEIROS, J. L.; JUCÁ, G. N. M. EDUCAÇÃO, CORPOS E TRAVESTILIDADES: PELOS (DES)CAMINHOS DA NORMA SOCIAL. In: SILVA, M. F.; ARAÚJO, O. H. (Orgs.). **A educação sob a ótica da transdisciplinaridade.** João Pessoa: Ideia, 2015.

GOMES FILHO, A. S.; MELO, M. A. S. Estereótipo da travesti: reflexões a partir de um relato etnográfico. In: **V Encontro de Ciências Sociais do Ceará-ENCISO.** Crato-CE: Universidade Regional do Cariri-URCA, 2014.

GOMES FILHO, A. S.; MELO, M. A. S.; CRUZ, V. C. B. C. Modificação corporal das travestis e exclusão social. In: **Anais Conexão Fametro – X Semana Acadêmica.** Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza: Fortaleza-CE, 2014.

GOMES FILHO, A. S.; MELO, M. A. S.; PEREIRA, J. B. Subjetivação do corpo travesti sob a perspectiva das relações sociais heteronormativas. In: **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia,** V. 2, Nº. 6, Ano 2, 2014.

GOMES FILHO, A. S.; MORAES, M. F. C. UMA APROXIMAÇÃO ENTRE ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO: RELATO DE UMA EXPEDIÇÃO AO PARQUE

NACIONAL DA SERRA DA CAPIVARA-PI. In: GOMES FILHO, A. S.; MEDEIROS, J. L.; CAVALCANTE, J. M. (Orgs.). **Educação brasileira: ensaios iniciáticos em torno da crise da escola e dos desafios os do mundo contemporâneo**. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Municípios com a letra J**. 2017. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/municipios-cearenses/796-municipios-com-a-letra-j#munic-pio-juazeiro-do>>. Acesso em: 01 Abr. 2017.

GREEN, J.; TRINDADE, R. (Orgs.). **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GURGEL, J. J. R. **A homofobia nas famílias da minha terra**. Fortaleza: Premium, 2013.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: EDIÇÕES VÉRTICE; EDITORA REVISTA DOS TRIBUNAIS LTDA, 1990. Disponível em: <<http://lelivros.life/book/a-memoria-coletiva-maurice-halbwachs/>>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

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

HALPERIN, D. *¿Hay una historia de la sexualidad?* In: GIORDANO, R.; GRAHAM, G. (Orgs.). **Grañas de Eros**. Buenos Aires: Ediciones de la école lacanienne de psychanalyse - Edelp, 2000.

HOLANDA, P. H. C. Enlaces e laços familiares em perspectiva genealógica: da tradição às novas configurações. In: CAVALCANTE, M. J. M.; HOLANDA, P. H. C.; QUEIROZ, Z. F.; ARAUJO, J. E. C. (Orgs.). **História da Educação: república, escola e religião**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

ICMBIO. **Parque Nacional da Serra da Capivara**. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/portal/o-que-fazemos/visitacao/unidades-abertas-a-visitacao/199-parque-nacional-da-serra-da-capivara.html>>. Acesso em: 22 Jan. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades | Ceará | Canindé**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=230280>>. Acesso em: 01 Abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades | Ceará | Juazeiro do Norte**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=230730&search=ceara|juazeiro-do-norte>>. Acesso em: 01 Abr. 2017.

IRIGARAY, A. H. R.; FREITAS, M. E. Estratégia de Sobrevivência dos Gays no Ambiente de Trabalho. In: **PSICOLOGIA POLÍTICA**. v. 13. n. 26. p. 75-92, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v13n26/v13n26a06.pdf>>. Acesso em: 08 Maio 2017.

_____; _____. SEXUALIDADE E ORGANIZAÇÕES: ESTUDO SOBRE LÉSBICAS NO AMBIENTE DE TRABALHO. In: **Organizações & Sociedade**, v.18, n. 59, p. 625-641,

2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v18n59/a04v18n59.pdf>>. Acesso em: 08 Maio 2017.

JAGOSE, A. *Queer Theory: An Introduction*. New York: University Press, 1996.

JUAZEIRO. **Polo acadêmico**. 2017. Disponível em: < <http://www.juazeiro.ce.gov.br/Cidade/Polo-academico/>>. Acesso em: 20 Abr. 2017.

JUCÁ, G. N. M. A dimensão metodológica da história oral. In: **Revista do Instituto do Ceará**, 2001. Disponível em < <http://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/2001/2001-DimensaoMetodologicaHistoriaOral.pdf>>. Acesso em: 09 Fev. 2016.

_____. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. 2. ed. Fortaleza: Premium, 2011.

_____. HISTÓRIA ORAL E PESQUISA HISTÓRICA: INFLUÊNCIAS EUROPEIAS E RECEPÇÃO BRASILEIRA. In: CAVALCANTE, M. J. M.; HOLANDA, P. H. C.; LEITÃO, A. R. P. C.; QUEIROZ, Z. F.; ARAÚJO, J. E. C. (Orgs.). **História da Educação Comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

_____. Prefácio. In: SILVA, M. F.; ARAÚJO, O. H. A. **A educação sob a ótica da transdisciplinaridade**. João Pessoa: Ideia, 2015.

_____. **Seminário da Prainha: indícios da memória individual e da memória coletiva**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

JUCÁ, G. N. M.; ARAÚJO, A. R. Perspectivas e possibilidades da história oral. In: MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; ARAÚJO, F. M. L. (Orgs.). **Ensino & linguagens da história**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

JUNCKES, I. J.; SILVA, J. M. ESPAÇO ESCOLAR E DIVERSIDADE SEXUAL: UM DESAFIO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL. In: *Revista de Didáticas Específicas*, n. 1, v. 1. p. 142-161, 2009. Disponível em: < <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/issue/view/32>>. Acesso em: 16 Nov. 2016.

JUNQUEIRA, R. D. Introdução: Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUSTAMAND, M. O feminino rupestre em são raimundo nonato (piauí): muito antes de 1500. **EDUCamazônia**, v. 8, n. 1, p. 121-135, 2012. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4133428>>. Acesso em: 11 Fev. 2016.

KAFFER, K. K. et al. A TRANSEXUALIDADE E O MERCADO FORMAL DE TRABALHO: PRINCIPAIS DIFICULDADES PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**. 2016. Disponível em: < <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/52>>. Acesso em: 10 Jun. 2017.

KULICK, D. **TRAVESTI: PROSTITUIÇÃO, SEXO, GÊNERO E CULTURA NO BRASIL**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

LAQUEUR, T. *La construcción del sexo: Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Ediciones Cátedra, Universidad de Valência / Istituo de la Mujer. Madrid, 1990. (Colección *Feminismos*).

LAVOR FILHO, T.; GOMES FILHO, A. S. Discutindo a inserção da mulher no mercado de trabalho. In: **Revista Interfaces: saúde, humanas e tecnologias**. n. 2, v. 6, 2014. Disponível em: < <http://interfaces.leaosampaio.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/164>>. Acesso em: 13 Fev. 2016.

LE BRETON, D. *Antropologia del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

LEITE JUNIOR, F. F. **Travestilidades e Envelhecimento: Cartografando Modos de Vida na Transcontemporaneidade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2015.

LEITE JÚNIOR, J. “**NOSSOS CORPOS TAMBÉM MUDAM**”: SEXO, GÊNERO E A INVENÇÃO DAS CATEGORIAS “TRAVESTI” E “TRANSEXUAL” NO DISCURSO CIENTÍFICO. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEITE, C. M. F. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Coimbra, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

LOURO, G. L. **Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

_____. Teoria *Queer* – uma política pós-identitária para a educação. In: **Estudos Feministas**, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidades e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LUGARINHO, M. C. Como traduzir a teoria queer para a língua portuguesa. In: **Revista Gênero**, v. 1, n. 2, 2013.

LUSTOSA, F. G. Circulação das Ideias Psicopedagógicas no: sua Constituição no Brasil. In: CAVALCANTE, M. J. M.; HOLANDA, P. H. C.; LUSTOSA, F. G.; DIAS, R. B. (Orgs.). **Histórias de Pedagogia, Ciências e Religião: discursos e correntes de cá e do além-mar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

_____. Mães da Inclusão: Trajetórias de Amor e Luta na Defesa dos Direitos e Seus Filhos. In: CAVALCANTE, M. J. M.; HOLANDA, P. H. C.; QUEIROZ, Z. F. (Orgs.). **Histórias de Mulheres: amor, violência e educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

MARTIN, G. AMOR, VIOLÊNCIA E SOLIDARIEDADE NO TESTEMUNHO DA ARTE RUPESTRE BRASILEIRA. In: **CLIO – REVISTA DE PESQUISA HISTÓRICA**, Mestrado em História da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), 1984. Disponível em: < <https://www.ufpe.br/clioarq/images/documentos/1984-N1/1984%203.pdf>>. Acesso em: 11 Fev. 2016.

MARSI AJ, J. P. P. Gays ricos e bichas pobres: desenvolvimento, desigualdade socioeconômica e homossexualidade no Brasil. In: **Cadernos AEL**, v.10, n. 18/19, 2003. Disponível em: < <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2511>>. Acesso em: 17 Abr. 2016.

McLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes 1991.

MEDEIROS, J. L. **A escola e os professores diante da problemática da sexualidade: uma perspectiva histórico-sociológica de análise dos discursos e das práticas educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2017.

MIRA, A. *De Sodoma a Chueca: una historia cultural de la homosexualidad em España en el siglo XX*. Madri: Editorial EGALES, 2007.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: **Sociologias**, v. 11, n. 21, p. 150-182, 2009.

_____. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**. 2007. p. 1-19.

_____. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTEIRO, G. **São Francisco de Assis: o santo da paz e do bem**. Santo André-SP: Editora Mensageiro Santo Antônio, 2002.

MATTOS, H. História e movimentos sociais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MOTT, L. Ainda a barbárie. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, 2015.

NANPHY, W. **BORN TO BE GAY: HISTÓRIA DA HOMOSSEXUALIDADE**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

NATIVIDADE, M. Homofobia religiosa e direitos LGBT: Notas de pesquisa. In: **Revista Latitude**, v.7, n.1, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1063/720>>. Acesso em: 02 Jun. 2017.

NEPONUCENA, Y. **Polo industrial é reconhecido nacionalmente**. In: Diário do Nordeste, 2012. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/polo-industrial-e-reconhecido-nacionalmente-1.549000>>. Acesso em: 01 Abr. 2017.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOVENA, N. P. PESQUISANDO AS NARRATIVAS DA SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E ADEQUAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA QUALITATIVA. In: **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**: Propostas de análise do discurso. FARIAS, M. S. B.; WEBER, S. (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

NÓVOA, A. *Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation*. Lisbonne: Educa, 1998.

_____. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (Orgs.). **Educação Comparada**: ratas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

Ó, J. R. Para uma genealogia do currículo: ordem e método na edificação do modelo escolar moderno. In: CAVALCANTE, M. J. M.; HOLANDA, P. H. C.; LUSTOSA, F. G.; DIAS, R. B. (Orgs.). **Histórias de Pedagogia, Ciências e Religião**: discursos e correntes de cá e do além-mar. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

ORNAT, J. M. Espaços interditos e a constituição das identidades travestis através da prostituição no sul do Brasil. In: **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 3, n.1, p. 54-73, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/3336>>. Acesso em: 17 Set. 2015.

PADILHA, F.; FACIOLI, L. É o queer tem pra hoje? Conversando sobre as potencialidades e aproximações da teoria queer ao sul do equador – entrevista com Berenice Bento. In: **Áskesis**, v. 2, n. 1, p. 143-155, Porto Alegre, 2015.

PELÚCIO, L. “Toda Quebrada na Plástica” – Corporalidade e construção de gênero entre travestis paulistas. In: **Campos – Revista de Antropologia Social**, v.6, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/campos/article/view/4509>>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

_____. **Abjeção e desejo**: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

_____. Na noite nem todos os gatos são pardos: notas sobre a prostituição travesti. In: **Cadernos Pagu**, n. 25, p. 217-248, 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332005000200009&script=sci_abstract&tlng=p t>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

PELÚCIO, L.; MISKOLSI, R. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. In: *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 1, 2009. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/29/26> >. Acesso em: 18 Set. 2016.

PERALTA, J. L.; JIMÉNEZ, R. M. M. *Memorias, identidades y experiencias trans: (in)visibilidades entre Argentina y España*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2015.

PEREIRA NETO, A. F.; MACHADO, B. A.; MONTENEGRO, A. T. História Oral no Brasil: uma análise da produção recente. In: *Revista História Oral*, v. 10, n. 10, p. 113-126, 2007.

PEREIRA, C. S. S.; OLIVEIRA, J. C. A. FÉ E IDENTIDADE SACRA: O ESPAÇO SAGRADO DE JUAZEIRO DO NORTE/CE. In: *OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia*, v.1, n.3, p.38-50, 2009.

PEREIRA, P. P. G. Queer nos trópicos. In: *Contemporânea*, v. 2, n. 2, p. 371-394, Porto Alegre, 2012.

PERES, W. S. *Travestis brasileiras: dos estigmas à cidadania*. Curitiba: Juruá, 2015.

PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINTO, A. C. M. *Viagens pela história de Canindé: ensaios cronológicos e iconográficos*. Canindé: Instituto Memória de Canindé, 2003.

POCAHY, F. *Entre vapores e dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

POSSAMAI, P. C. Sexo e poder na Roma Antiga: o homoerotismo nas obras de Marcial e Juvenal. In: *Bagoas*, v. 4, n. 5, p. 79-94, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2313>>. Acesso em: 17 Set. 2016.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRECIADO, B. *Manifesto Contrassexual*. São Paulo: n-1 edições, 2014.

_____. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. In: *Estudos Feministas*, v. 19, n.1, p. 11-20, 2011.

_____. *Testo Yonqui*. Madri: Editorial Espasa Caibe, 2008.

PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA. ONU. 2007. Disponível em: < http://www.yogyakartaprinciples.org/wp/wpcontent/uploads/2016/08/principles_sp.pdf >. Acesso em: 12 Jan. 2017.

PRINS, G. História oral. In: BURKE, P. (Org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

RATTON, J. L. Pobreza desigualdade, estrutura social e crime. In: LIMA, R. S.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (Orgs.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

RODRIGUES, D. S. et al. Conhecimentos produzidos acerca do crack: uma incursão nas dissertações e teses brasileiras. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 1247-1258, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n5/a18v17n5.pdf>>. Acesso em: 02 Jun. 2017.

ROSENDAHL, Z. **Espaço e religião: uma abordagem geográfica**. Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, 1996.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos & Abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SABATINE, T. T. **Travestis, territórios e prevenção de aids numa cidade do interior de São Paulo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALES, A. (Nome social). **Travestilidades e escola nas narrativas da alunas travestis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTUÁRIO DE CANINDÉ. **O santuário**. 2017. Disponível em: <<http://www.santuariodecaninde.com/santuario/>>. Acesso em: 01 Abr. 2017.

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios d complexidade: metodologia da educação comparada em transição. In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (Orgs.). **Educação Comparada: ratas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

SCOTT, J. W. GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL PARA ANÁLISE HISTÓRICA. In: **Educação e Realidade**, v. 16, n.2, 1990.

SEDGWICK, E. K. A Epistemologia do Armário. In: **Caderno Pagu**, n. 28, p. 19-54, 2007.

SILVA, L. M. O. **Pedir, prometer e pagar: escritos imagens e objetos dos romeiros de Canindé**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SIMPSON, K. Transexualidade e travestilidades na saúde. In: Ministério da Saúde (Org.). **Transexualidade e travestilidades na saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

SOLOMON, A. **Longe da árvore:** pais, filhos e a busca da identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUZA, E. R. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. In: **Cadernos Pagu.** n. 26. 2006. p. 169-199.

SOUZA, M. L.; FOLLMANN, J. I. **Transdisciplinaridade e Universidade:** uma proposta em construção. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

STEARNS, P. N. **História das relações de gênero.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TAMBÉM SOU TEU POVO. Direção: Franklin Lacerda e Orlando Pereira. Juazeiro do Norte-CE, 2006. 14 min. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=5WxWU-7dFXQ> >. Acesso em: 14 Nov. 2015.

TAYLOR, T. **A pré-história do sexo:** quatro milhões de anos de cultura sexual. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

THOMSON, A.; FRISCH, M.; HAMILTON, P. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos & Abusos da história oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TOLOVI, C. A.; BEZERRA, M. D. PADRE CÍCERO DO JUAZEIRO DO NORTE: ENTRE A POLÍTICA E A RELIGIÃO. In: **Anais do XIV Simpósio Nacional da ABHR.** Juiz de Fora-MG, 2015.

TRANSATIVISMOS. A invisibilidade das pessoas transgênero no Brasil. 2015. Disponível em: < <https://transativismo.wordpress.com/2015/06/11/a-invisibilidade-das-pessoas-transgeneros-no-brasil/> >. Acesso em: 16 Maio 2017.

TURNER, V. *The anthropology of performance.* New York: PAJ, 1987.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> >. Acesso em: 04 Mar. 2017.

VALE, A. F. C. **O Vôo da Beleza:** Travestilidade e Devir Minoritário. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

VERAS, E. F. Carne, tinta e papel: a emergência do sujeito travesti público-midiatizado em Fortaleza (CE), no tempo dos hormônios/ farmacopornográfico. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WILLEKE, V. **Um santo conquista o Brasil**. In: Revista Católica de Cultura. Petrópolis-RJ: Vozes, 1962.