

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação

MARCOS MARTINS AMARAL

**Dimensão subjetiva da homossexualidade: significações sobre jovens homossexuais
na instituição escolar**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

**São Paulo
2024**

Marcos Martins Amaral

Dimensão subjetiva da homossexualidade: Significações sobre jovens homossexuais na Instituição Escolar

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Wanda Maria Junqueira de Aguiar e coorientação do Prof. Doutor Deivison Mendes Faustino. Com período sanduíche na Universidad de Chile, sob orientação do Prof. Dr. Claudio Orlando Duarte Quapper.

Área de concentração: Psicologia da Educação

Linha de Pesquisa: Processos psicossociais na formação e no exercício profissional de educadores

**São Paulo
2024**

Marcos Martins Amaral

Dimensão subjetiva da homossexualidade: Significações sobre jovens homossexuais na Instituição Escolar

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Wanda Maria Junqueira de Aguiar e coorientação do Prof. Doutor Deivison Mendes Faustino, com período sanduíche na Universidade de Chile, sob orientação do Prof. Dr. Claudio Orlando Duarte Quapper.

Área de concentração: Psicologia da Educação

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar – PUC-SP (Presidente)

Prof. Dr. Claudio Duarte Quapper / Universidad de Chile

Prof. Dr. João Sette Whitaker/ FAU-USP

Profa. Dr. Madalena Guasco Peixoto/ PUCSP

Profa. Dra. Maria da Graça Marchina Gonçalves/ PUCSP

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos fotocopiados ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

e-mail: amaral.m.marcos@gmail.com

Amaral, Marcos Martins

Dimensão subjetiva da homossexualidade: significações sobre jovens homossexuais na instituição escolar / Marcos Martins Amaral. – São Paulo, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar; Co-orientador: Prof. Dr. Deivison Mendes Faustino

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, 2024.

Área de concentração: Psicologia da Educação.

1. Marxismo; 2. Escola; 3. Homossexualidade; 4. Psicologia Sócio-Histórica; 5. Dimensão Subjetiva; 6. Homofobia. Amaral, Marcos Martins. II Aguiar, Wanda Maira Junqueira. III Faustino, Deivison Mendes. IV Pontifícia universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. V Dimensão subjetiva da homossexualidade: Significações sobre jovens homossexuais na Instituição Escolar

Dedico este trabalho aos movimentos por libertação do Sul Global.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

EU AGRADEÇO

Como se fora brincadeira de roda (memória)
Jogo do trabalho, na dança das mãos (macias)
No suor dos corpos, na canção da vida (história)
O suor da vida no calor de irmãos (magia)
("Redescobrir", Gonzaguinha)

Eu agradeço! Eu agradeço à força invisível espiritual que abre os caminhos, me acompanha e me protege.

O texto que aqui se apresenta é coletivo, pois não é só meu. Pessoas como eu, em geral, não acessam esse nível de ensino, e se hoje eu posso defender uma tese de doutorado é porque eu sou fruto de um projeto coletivo.

Eu agradeço ao Movimento Negro Brasileiro. Eu sou o resultado daqueles que brigaram por políticas públicas e cotas para acesso e permanência, aqueles que brigaram sabendo que quando as políticas chegassem eles não seriam os beneficiários, mas, sim, o seu futuro, os seus descendentes. Eu sou esse futuro e prometo honrar essa luta.

Eu agradeço ao Movimento Feminista. Às mulheres que historicamente questionam a naturalização do sexo/gênero que as subordina e me ensinam que só com a queda do patriarcado todas as pessoas serão livres e iguais em direitos.

Eu agradeço ao movimento LGBTI, que resiste para que possamos viver as diversas possibilidades de relação entre as pessoas no mundo com liberdade e amor.

Eu agradeço à minha mãe, Maria da Paz Martins Amaral, que criou e educou quatro homens e uma mulher. Mãe, obrigado por me trazer ao mundo e me ensinar os primeiros passos. Sua coragem e força para enfrentar a vida estão comigo.

Eu agradeço aos meus irmãos, minhas maiores referências. Obrigado por me acompanharem e me apoiarem, mesmo quando meus projetos iam de encontro ao que entendiam ser o melhor para mim. Obrigado, Marcelo Amaral, Marcio Amaral, Cassia Amaral e Henrique Amaral. Eu amo vocês.

Eu agradeço à Vera Neres por sempre me incentivar e acreditar junto comigo que seria possível. Seu incentivo sempre tão afetivo foi fundamental para que eu sustentasse meus projetos de vida. Você acreditou em mim antes de mim.

Eu agradeço aos meus amigos, pois com eles eu aprendo cotidianamente que existe a possibilidade de um mundo solidário, coletivo, livre. Com vocês eu aprendo cotidianamente o exercício do amor-camarada.

Obrigado, Jennifer Pessoa, Thales Sportero, Lara Limeira, Nataly Ramos, Marina Selerges, Jonathan Constantino, Adriano Rosa, Liliane Dantas, Paula Silveira, Isabela Concílio, Clair Aparecida, Agnes de Miranda, Jamille Khouri, Elisa Zaneratto, Barbara Islaji, João Motta, Beatriz Lourenço, Gabriela Chaves, Ana Luiza Pepe, Felipe Fachin, Luciana Szymanski, João Pedro Perosa, Andreia Fischer, Liamar Oliveira, Hugo Dantas, Patricia Chaves, Luane Neves. Obrigado pela cumplicidade. Caminhar com vocês é tão bonito e me faz melhor.

Eu agradeço à Ágatha de Miranda. Caminhar com você no mundo faz tudo ser possível. “A gente se fala no olhar, é água de chuva no mar, caminha pro mesmo lugar, sem pressa, sem medo de errar. É tão bonito nosso amor”.

Obrigado, Mauricio Becerra, pelo afeto, pelas reflexões e provocações teóricas que foram fundamentais, principalmente no processo final dessa investigação.

Eu agradeço ao Emiliano David por acompanhar minha trajetória tão de perto, sempre muito solidário, me convocando para os desafios da profissão que escolhi, me ensinando que é possível. Obrigado, Emi!

Obrigado, Laiz Chohfi, por me acompanhar tão de perto, por sustentar comigo meu caminhar, por me ajudar a ver de maneira tão sensível perspectivas que ampliam meu estar no mundo. Obrigado pelo cuidado.

Eu agradeço ao AMMA Psique e Negritude: Centro de Pesquisa, Formação e Referência em Relações Raciais. Agradeço especialmente a Maria Lúcia da Silva e Jussara Dias por confiarem em mim e partilharem saberes tão caros ao mundo comigo.

Eu agradeço ao Instituto Silvia Lane: Psicologia e Compromisso Social, especialmente à Ana Bock. Tecer o projeto de compromisso social na ciência e na profissão psicológica com vocês fica mais fácil. Obrigado.

Eu agradeço à equipe de Psicologia Sócio-Histórica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; ao grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade, coordenado pela Wanda Maria Junqueira Aguiar; ao grupo de Pesquisa Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e Suas Diversas Expressões, coordenado por Ana

Mercês Bahia Bock. Obrigado por me receberem e me ensinarem a possibilidade de tecitura coletiva dos processos de investigação.

Agradeço ao Edson Aguiar de Melo, assistente de coordenação do Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação, por toda paciência e parceria ao longo desses dois anos.

Eu agradeço à minha orientadora, Wanda Aguiar. Ia, obrigado por dizer sim a todos os meus projetos. Obrigado pela solidariedade, cuidado e cumplicidade, por me ajudar a ampliar minha perspectiva de presente e de futuro. Eu sou muito grato ao nosso encontro.

Eu agradeço ao meu orientador, Deivison Faustino. Obrigado por todo o incentivo, pelas provocações e desafios que me convoca. Você inspira o pesquisador que desejo ser.

Eu agradeço ao meu orientador chileno, Claudio Quapper. Obrigado por me receber com tanta abertura e ternura. Nosso encontro complexificou este trabalho e foi transformador em mim.

Eu agradeço à Faculdade de Ciências Sociais da Universidad de Chile, especialmente ao Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, coordenado por Claudio Quapper. Obrigado por estarem abertos à minha presença e pelas contribuições a esta investigação. Agradeço em particular a Marcia Ravelo, Anakena Paves, Eduardo Salas e Santiago Mena. Vocês foram muito importantes para o meu processo formativo.

Eu agradeço às mulheres feministas chilenas e às suas famílias que, com muita solidariedade e amor, me receberam em Santiago do Chile. Obrigado por me permitirem aprender com vocês e partilhar a vida. Obrigado, Maria José Varela, Roxana Quiroz, Angélica Quiroz e Patricia Ruiz. Agradeço aos homens que caminham com essas mulheres, e de igual maneira me acolheram: Jorge Fernandez, Benjamin Quiroz e Pedro Varela.

Com vocês eu caminho muito melhor. Obrigado por segurarem minhas mãos em diferentes momentos. Sou, sem dúvida, porque somos.

Hallazgo

Bajé por espacio y aires
y mas aires, descendiendo,
sin llamado y con llamada
por la fuerza del deseo,
y a más que yo descendía
era mi caer más recto
y era mi gozo más vivo
y mi adivinar más cierto,
y arribo como la flecha
éste mi segundo cuerpo
en el punto en que comienzan
Patria y Madre que me dieron.

¡Tan feliz que hace, la marcha!
Me ataranta lo que veo,
lo que miro o adivino,
lo que busco y lo que encuentro;
pero como fui tan otra
y tan mudada regreso,
con temor ensayo rutas,
peñascales y repechos,
el nuevo y largo respiro,
los rumores y los ecos.
O fue loca mi partida
o es loco ahora el regreso;
pero ya los pies tocaron
bajíos, cuestas, senderos,
gracia tímida de hierbas
y unos céspedes tan tiernos
que no quisiera doblarlos
ni rematar este sueño
de ir sin forma caminando
la dulce parcela, el reino
que me tuvo sesenta años
y me habita como un eco.

Voy en delgadez de niebla
pero sin embargo llevo
las facciones de mi cara,
lo quebrantado del peso,
intacta la voluntad
pero el rostro medio ciego
y respondo por mi nombre
aunque ya no sea aquélla.

Gabriela Mistral, en “Poema de Chile”

RESUMO

A escola, em geral a primeira instituição social em que o ser humano constrói relações depois da família, tem papel singular no processo de constituição da homossexualidade. Nessa Instituição Social os jovens têm a possibilidade de viverem não apenas a homossexualidade, mas também a homofobia. Essa investigação buscou compreender e explicar a dimensão subjetiva da homossexualidade masculina juvenil na escola pública a partir dos diferentes grupos que constituem essa Instituição Social: os jovens, os professores, a gestão e os funcionários. Para isso, definimos quatro objetivos específicos, a saber: a) analisar as significações do jovem homossexual sobre ser gay na escola; b) analisar as significações de professores sobre o jovem gay da escola; c) analisar as significações da gestão sobre o jovem gay da escola; d) analisar as significações dos funcionários sobre o jovem gay da escola. Este trabalho se ancora no referencial teórico-metodológico materialista, histórico e dialético da Psicologia Sócio-Histórica. Realizamos quatro conversações em grupo: com jovens homossexuais, professoras, funcionárias e a gestão de uma escola pública de Osasco, cidade da região metropolitana da cidade de São Paulo. As conversações de cada grupo foram analisadas através da proposta dos Núcleos de Significação, movimento dialético de análise. Posteriormente, os Núcleos foram articulados com vistas a explicar a Dimensão Subjetiva da homossexualidade masculina juvenil na escola pública, momento em que destacamos os aspectos essenciais do fenômeno, como as significações atribuídas ao sexo/gênero, aos aspectos religiosos, ao projeto político pedagógico, aos encontros intergeracionais e aos espaços formais e informais de educação. Desse processo destacamos que as contradições sociais que compõem o fenômeno da homossexualidade se intensificam e se articulam com as contradições próprias da instituição social escola. Ainda assim, essa escola, especificamente, se esforça em se fazer uma instituição anti-homofóbica. Por fim, afirmamos que a promoção de uma abordagem plural acerca da homossexualidade pode ampliar as possibilidades de o jovem reconhecer a si e ao outro, garantindo que a expressão da homossexualidade aconteça na escola de maneira segura e livre.

Palavras-Chave: Marxismo; Escola; Homossexualidade; Psicologia Sócio-Histórica; Dimensão Subjetiva; Homofobia.

RESUMEN

La escuela, primera institución social en la que el ser humano construye relaciones después de la familia, tiene un papel singular en el proceso de constitución de la homosexualidad. En esta Institución Social, los jóvenes tienen la posibilidad de vivir la homosexualidad y la homofobia. Esta investigación se propuso comprender y explicar la dimensión subjetiva de la homosexualidad juvenil masculina en la escuela pública, a partir de los diferentes grupos que constituyen esta institución social: jóvenes, profesores, directivos y funcionarios. Para ello, definimos cuatro objetivos específicos, a saber: a) analizar las significaciones de los jóvenes gays sobre ser homosexuales en la escuela; b) analizar las significaciones de los profesores acerca del joven gay en la escuela; c) analizar las significaciones de los directivos acerca del joven gay en la escuela; d) analizar las significaciones de los funcionarios acerca del joven gay en la escuela. Este trabajo se inserta en el marco teórico-metodológico materialista, histórico y dialéctico de la Psicología Socio-Histórica. Tuvimos cuatro conversaciones grupales: con jóvenes homosexuales; con profesores; con trabajadores escolares y; con el directivo de una escuela pública en Osasco, ciudad de la región metropolitana de la ciudad de São Paulo. Las conversaciones de cada grupo fueron analizadas a través de la propuesta de los Núcleos de Significación, un movimiento dialéctico de análisis. Posteriormente, se articularon los Núcleos con la intención de explicar la Dimensión Subjetiva de la homosexualidad juvenil masculina en la escuela pública, momento en el que destacamos los aspectos esenciales del fenómeno, como las significaciones atribuidos al sexo/género; a los aspectos religiosos; al proyecto político pedagógico; a los encuentros intergeneracionales; a los espacios formales e informales de educación. A partir de este proceso, destacamos las contradicciones sociales que conforman el fenómeno de la homosexualidad y que se intensifican y articulan con las contradicciones de la institución social de la escuela. Aun así, esta escuela, específicamente, se esfuerza por hacer una institución anti-homofóbica. Finalmente, afirmamos que la promoción de un enfoque plural de la homosexualidad puede ampliar las posibilidades de que los jóvenes se reconozcan a sí mismos y a los demás, asegurando que la expresión de la homosexualidad ocurra en la escuela de manera libre y segura.

Palabras clave: Marxismo; Escuela; Homosexualidad; Psicología Socio-Histórica; Dimensión Subjetiva; Homofobia.

ABSTRACT

The school, generally the first social institution that humans build relationships with after the family has a unique role in the process of establishing homosexuality. In this Social Institution young people have the possibility of experiencing homosexuality and homophobia. This investigation sought to understand and explain the subjective dimension of juvenile male homosexuality in public schools based on the different groups that make up this Social Institution: young people, teachers, management and employees. To this end, we defined four specific objectives, namely: a) to analyze the meanings of young homosexuals about being gay at school; b) analyze teachers' meanings about young gay people at school; c) analyze the meanings of management regarding young gay people at the school; d) analyze the employees' meanings about the young gay person at the school. This work is anchored in the materialist historical and dialectical theoretical-methodological framework of Socio-Historical Psychology. We held four group conversations: with young homosexuals; with teachers; with employees and; with the management of a public school in Osasco, a city in the metropolitan region of the city of São Paulo. The conversations of each group were analyzed using the proposal of Core of Meaning, a dialectical movement of analysis. Subsequently, the Core of Meaning were articulated with a view to explaining the Subjective Dimension of juvenile male homosexuality in public schools at which time we highlighted the essential aspects of the phenomenon, such as the meanings attributed to sex/gender; to religious aspects; the political pedagogical project; to intergenerational meetings; to formal and informal education spaces. From this process we highlight that the social contradictions that make up the phenomenon of homosexuality intensify and are articulated with the contradictions specific to the social institution of school. Still, this school, specifically strives to make an anti-homophobic institution. Finally, we affirm that promoting a plural approach to homosexuality can expand the possibilities for young people to recognize themselves and others ensuring that the expression of homosexuality takes place at school in a safe and free way.

Keywords: Marxism; School; Homosexuality; Socio-Historical Psychology; Subjective Dimension; Homophobia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PARTE I - ASPECTOS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS	27
CAPÍTULO 1 - Aspectos epistemológicos	28
CAPÍTULO 2 - Materialismo histórico e dialético enquanto epistemologia e método.....	34
CAPÍTULO 3 - O processo de constituição do humano em sua condição humana	42
3.1 A centralidade da categoria trabalho na constituição do fenômeno psicológico	47
CAPÍTULO 4 - Psicologia Sócio-Histórica: categorias fundamentais.....	53
4.1 Constituição da Consciência: dialética Trabalho-Atividade	53
4.2 Pensamento e palavra	58
CAPÍTULO 5 - Dimensão subjetiva da realidade	68
CAPÍTULO 6 - Homossexualidade: tecendo reflexões de classe, raciais e de sexo/gênero	81
6.1 Classe, sexo/gênero e raça: uma tentativa de articular categorias complexas ..	88
6.2 Relações sociais de sexo/gênero	101
6.3 Classe: determinação essencial	110
6.4 Tecitura da masculinidade.....	117
CAPÍTULO 7 - Entre o crime e a loucura.....	121
7.1 Conformação de um Brasil da democracia racial e da liberdade sexual	122
7.2 Notas sobre eugenia e homossexualidade	129
7.3 Projetos de libertação da classe trabalhadora e homossexualidade.....	136
7.4 Notas sobre a construção e a precarização da política anti-homofóbica de enfrentamento ao HIV/AIDS no Brasil.....	146
CAPÍTULO 8 - Realidade e homossexualidade	157
PARTE II - A PESQUISA	162
CAPÍTULO 9 – Objetivos	163
9.1 Objetivo Geral	163
CAPÍTULO 10 - Conhecendo o território, conhecendo a escola.....	164
CAPÍTULO 11 - Trilhando caminhos de vínculo e participação na escola: sínteses de um diário de campo	170
CAPÍTULO 12 - Processo de produção de informação: instrumento	176
CAPÍTULO 13 - Critérios de participação	178
13.1 Conversação com os jovens	179
13.2 Conversação com a gestão	179
13.3 Conversação com as professoras.....	180
13.4 Conversação com as funcionárias	182
CAPÍTULO 14 - Análise – Núcleos de significação	184

14.1 Núcleos de significação dos jovens sobre ser gay na escola.....	186
14.2 Núcleos de significação das professoras sobre os jovens gays da escola	203
14.3 Núcleos de significação da gestão sobre os jovens gays da escola.....	221
14.4 Núcleos de Significação das funcionárias sobre os jovens gays da escola ...	241
CAPÍTULO 15 - Sínteses desse caminho de investigação	262
CONCLUINDO - Dimensão subjetiva da homossexualidade masculina juvenil na escola pública.....	272
REFERÊNCIAS.....	284
APÊNDICES	302
17.1 Movimento de constituição dos Núcleos de Significação dos jovens.....	302
17.2 Movimento de constituição dos Núcleos de Significação das professoras ...	307
17.3 Movimento de constituição dos Núcleos de Significação da gestão.....	312
17.4 Movimento de constituição dos Núcleos de Significação das funcionárias..	317

INTRODUÇÃO

*A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais*
Belchior

O que me acompanhou na escrita desta investigação¹ e que segue comigo é a minha indignação com os processos de exploração-opressão a que está submetida a classe trabalhadora e a minha teimosia em acreditar, a partir do comunismo, que as coisas podem ser transformadas, essa teimosia em crer que, no movimento radical da realidade, vamos ser capazes de constituir transformações que de fato ofertem dignidade e projetos de vida para o povo. Minha indignação com a realidade capitalista que desumaniza os trabalhadores e trabalhadoras e minha teimosia em acreditar na radicalidade revolucionária e na liberdade do povo foram minha régua e compasso neste trabalho.

Este trabalho foi produzido por um trabalhador negro latino-americano. Minha formação acadêmica é estruturada pelos movimentos sociais, desde a teologia da libertação, que me foi apresentada ainda na adolescência, passando pela formação e construção orgânica num partido marxista-leninista e no movimento negro brasileiro. Teoria e prática de luta e incidência política me levaram a compreender a necessidade de um projeto radical de transformação da realidade e centralizam meu trabalho e toda minha produção acadêmica. Sou radicalmente marxista.

Minha latinidade me levou a tecer redes latino-americanas na medida em que fui percebendo e compreendendo que a realidade brasileira e dos países da região é muito parecida, resultado do processo aviltante de colonização europeia e que persiste através da colonialidade de poder. Por esse caminho latino, esta investigação tem a contribuição do Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, da Universidade do Chile, grupo que gentilmente me recebeu e possibilitou a ampliação e complexificação desta pesquisa.

No campo da psicologia, estou alinhado a um dos projetos da Psicologia brasileira que é transversal ao presente trabalho: o projeto de compromisso social da ciência e profissão psicológica. Minha filiação ao projeto está desde a Psicologia Sócio-histórica, uma abordagem psicológica materialista, histórica e dialética que tem guiado nosso grupo

¹ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética e pesquisa da PUC-SP, sob o parecer de número 6.237.817

de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade (GADS) e, portanto, nossas investigações no campo da educação.

Isto posto, o fenômeno psicossocial que se debruça o presente trabalho é a homossexualidade, mais especificamente sua expressão na escola. O objetivo geral desta investigação é explicar a dimensão subjetiva da homossexualidade masculina juvenil na escola. Para caminharmos rumo ao objetivo geral definimos quatro objetivos específicos, a saber: a) analisar as significações do jovem sobre ser gay na escola; b) analisar as significações de professores sobre o jovem gay da escola; c) analisar as significações da gestão sobre o jovem gay da escola; d) analisar as significações dos funcionários sobre o jovem gay da escola.

A investigação foi desenvolvida numa escola pública de Ensino Básico de tempo integral, localizada na cidade de Osasco, região metropolitana da cidade de São Paulo. Realizamos conversação (GONZALEZ REY, 2005; 2010) com quatro grupos que respondiam aos nossos objetivos específicos, a saber: grupo com jovens autodeclarados homossexuais, com professores, com a gestão e com os funcionários. As conversações foram analisadas e explicadas por meio do procedimento dos Núcleos de Significação, proposta ancorada no materialismo, histórico e dialético (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR et al, 2015; AGUIAR et al, 2021). Com a articulação dos núcleos de significação explicamos mediações que constituem a dimensão subjetiva da homossexualidade masculina juvenil na escola.

Na primeira parte deste trabalho foram desenvolvidos capítulos teórico-metodológico-epistemológicos que nortearam nossa pesquisa. A constituição desta parte se deu por uma exigência do próprio objeto de pesquisa porque, nesse momento histórico da ciência, no campo de estudos de gênero em geral e da sexualidade em particular, as teorias pós-modernas são hegemônicas e ainda pouco questionadas e, por isso, pretendo que esta tese levante dúvidas sobre a produção hegemônica de conhecimento nesta área. Soma-se a isso o fato de que minha filiação epistemológica, teórica e metodológica tem pouca produção acadêmica nos estudos da sexualidade, mas está comprometida, como nenhuma outra, com um projeto de transformação radical da realidade.

Dito isso, meu objeto de estudo exige que eu deixe explícito a maneira como a Psicologia Sócio-Histórica compreende a realidade, para não deixar lastro para leituras equivocadas desse processo de investigação. Compreendemos que a realidade material é

determinada e existe independente da ideia, sendo suas leis possíveis de serem conhecidas, ao passo que a transformação da realidade acontece por meio das leis da dialética. O ser humano, para essa perspectiva, não é natural, mas um ser histórico compreendido por meio de uma concepção dialética e histórica (BOCK, 2015; GONÇALVES, 2015). Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir com o campo de estudos da sexualidade, mais especificamente nos estudos sobre homossexualidade, com o marxismo e com a produção de conhecimento para a ciência e profissão psicológica desde a Psicologia Sócio-Histórica.

Para produzir pesquisas que se propõem a compreender e explicar os fenômenos psicossociais da realidade brasileira temos considerado essencial apreender os processos de exploração-opressão, dando centralidade à contradição capital-trabalho que (re)produz a desigualdade social. A desigualdade estrutura a sociedade brasileira e sua expressão é complexa e múltipla (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2015; SOARES, 2008; SOUZA, 2006). Entendemos, com Bock (2010, p. 6), que “num país em que muito se discute exclusão social, faz-se urgente construir leituras sobre os processos de exclusão e inclusão social à luz da perspectiva da desigualdade social”.

A divisão do trabalho, no modo de produção capitalista, se constitui pela exploração-opressão de raça e de sexo/gênero. Numa sociedade racializada os brancos recebem vantagens advindas do racismo, que se dá através de recompensas simbólicas e/ou materiais. O modo de produção capitalista coloca, por sua vez, os trabalhadores em competição, o que favorece os brancos ao mesmo tempo em que desfavorece os negros (GONZALEZ, 2020). Junta-se a isso o sistema patriarcal de exploração-opressão das mulheres pelos homens, que acontece mediado pela heterossexualidade enquanto processo sexo-político de dominação das relações sociais de sexo/gênero.

Dessa maneira, o fenômeno psicossocial da homossexualidade está estruturado pela dialética classe-sexo/gênero-raça. Nossa preocupação é com a expressão da homossexualidade na escola, haja visto que esta é a primeira instituição social com a qual os jovens entram em contato depois da família, sendo fundamental para a constituição do indivíduo.

A escola é espaço de educação por excelência na sociedade moderna, ou seja, é uma instituição social importante. A educação é política, por ser uma ação de formação das crianças que desempenha um papel ativo na constituição do indivíduo, ao mesmo

tempo em que deve assegurar sua integração na sociedade (FREIRE, 2016; CHARLOT, 2013). A educação também é um fenômeno de classe, marcando o lugar que os educandos ocuparão na divisão social do trabalho (CHARLOT, 2013).

A minha pesquisa anterior, vinculada ao Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo junto ao grupo de pesquisa Desigualdade Social: suas diversas expressões e orientada pela professora Dra. Ana Mercês Bahia Bock, sob o título *Dimensão subjetiva da masculinidade: significações de homens gays sobre o papel da escola no processo de constituição da masculinidade* (AMARAL, 2019), teve por objetivo o estudo da dimensão subjetiva da masculinidade gay e sua expressão na escola. Pretendíamos explicar as significações de estudantes autodeclarados gays, ricos e pobres, sobre o papel da escola na constituição da masculinidade. Partindo da Psicologia Sócio-Histórica, realizamos duas conversações (GONZALEZ REY, 2005; 2010) com dois grupos de adolescentes autodeclarados gays do Ensino Médio da cidade de São Paulo, pobres e ricos, separadamente.

Dentre os resultados encontrados nesse estudo, destacamos que a escola é um importante espaço de constituição da masculinidade, produzindo matizes singulares em jovens gays, sendo a desigualdade social, o heteropatriarcado e o racismo marcadores fundamentais. A instituição social escola vigia a heterossexualidade, (re)produzindo práticas colonizadoras que excluem LGBTIs², tal como aponta Lacerda (2018), com diferenças significativas entre pobres e ricos. A escola (re)produz marcas rígidas e hegemônicas de sexo/gênero acerca do que é ser homem e ser mulher, a partir de uma educação sexista. Os meninos pobres se constituem gays, sobretudo a partir de experiências vividas através de relações sexuais – que também ocorrem na escola – ou através da apropriação de uma cultura socialmente gay. Como instituição, a escola oferece poucos espaços de debate sobre educação sexual e, quando os têm, em geral, ocorrem apenas pela via biologizante. De todo modo, a escola, contraditoriamente, apresenta possibilidades de superação de um sistema que naturaliza a heterossexualidade.

Como resultado desse trabalho, reconhecemos que

(...) tudo que é da vida social não deve ser estranho à escola. E para que a escola possa contribuir com a modificação e a superação do sistema atual, é preciso o reconhecimento da multiplicidade e complexidade das relações sociais que se

² No presente trabalho utilizaremos a sigla LGBTI, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos, utilizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT).

apresentam na realidade, produzindo formas de impedir práticas homofóbicas, e um ambiente em que os meninos possam constituir a masculinidade com a certeza da ampla possibilidade de cores e matizes de ser homem. A escola se potencializa quando dá visibilidade às diversas e diferentes desigualdades sociais, à dominação de classe e às opressões. Desse modo, ela pode se constituir como instituição social potente na construção de uma sociedade mais igualitária. (AMARAL; BOCK, 2021, p. 193)

Essa síntese nos norteou a produzir esta investigação de doutorado, com vistas a contribuir com a função social da escola frente à realidade brasileira tão cruel aos homossexuais. Em 2019, uma seção inédita é dedicada no Atlas da Violência (IPEA, 2019) à violência contra a população LGBTI+, explicitando a gravidade do tema e o aprofundamento da violência que acomete essa população. O Estado brasileiro tem poucos dados oficiais acerca desse segmento, o que impede a produção de um diagnóstico que permita traçar políticas públicas específicas e dificulta o avanço da agenda de direitos para as pessoas LGBTIs no país, como destacado pelo relatório da Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex (ILGA, 2017). O relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB, 2018), que traz um levantamento das mortes de homotransfobia a partir de notícias públicas, afirma que a cada 20 horas um LGBTI é assassinado no país. Além disso, esse mesmo relatório explicita que a homotransfobia é uma mediação importante no que tange ao aumento do número de suicídios no país, sobretudo dos jovens gays, que em termos absolutos correspondem a 60% dos óbitos (entre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e homens trans).

A sexualidade é tema da escola desde que ela se forja instituição social. Na França do século XVIII, por exemplo, documentos afirmam que os jovens se iniciavam no prazer nos internatos e meninas e meninos eram separados com o objetivo de protegê-los deles mesmos. No Brasil, entre os séculos XIX e XX há uma vasta produção médica sobre a periculosidade da masturbação e de práticas homoeróticas nos internatos monossexuados. Práticas homossexuais eram constantes nestes estabelecimentos, tanto que produziu reformas nos internatos com vistas a proibir sua prática por questões disciplinares e morais (CARON, 1996; CONCEIÇÃO, 2015).

A educação, ao longo dos séculos XVIII e XX, compreendia que qualquer prática sexual que não tivesse o objetivo de reprodução provocava um enfraquecimento do corpo e, por isso, houve um reforço da vigilância nos internatos, com explícita intenção de proibir qualquer prática sexual entre os meninos, em prol de uma valorização da moral e da autodisciplina, com práticas higienistas e discurso moralizante (ALBERTINI, 2012; SFAIR; BITTAR; LOPES, 2015; FURLANETTO et al, 2018).

No Brasil a educação sexual nas escolas aparece prevista na Lei Nacional de 1920, mas a influência da Igreja atrasa sua efetivação. Apenas nos anos de 1970 o debate se intensifica e atravessa os muros das escolas, momento em que o processo de secularização avança no país, juntamente com a laicidade do Estado (CUNHA, 2016; BLANCARTE, 2000; 2008; PIERUCCI, 1998). Há um jogo de forças entre o processo de secularização, o avanço da laicidade e a influência religiosa no Estado que produz, num primeiro momento, a restrição da educação sexual às matérias de biologia e educação física a partir de perspectivas biologizantes, com o objetivo principal de controlar a natalidade, impedir “comportamentos desviantes” e, posteriormente, conter o avanço do HIV no país.

A educação transmite modelos sociais, difunde ideias políticas, forma a personalidade, sendo assumida pela instituição social escola (CHARLOT, 2013). Como um fenômeno político e social, a educação carrega as contradições sociais, havendo processos ideológicos que sustentam a pedagogia e se expressam na instituição escolar. Compreendemos ideologia em sua determinação ontológica (VAISMAN, 1989; LUCKÁCS, 2013) e, nesse sentido, a ideologia não é falsa, tampouco faz uma representação ilusória da realidade, pois “tem como ponto de apoio fundamental a noção do homem como um ser prático, característica primordial do ser social posto já no ato do trabalho, na posição teleológica e no desencadeamento de causalidade que o envolvem” (VAISMAN, 1989, p. 49). A ideologia passa, portanto, pela valoração de uma das alternativas possíveis em um dado momento histórico, contendo em si uma previa ideação que direciona entre alternativas dadas uma possibilidade entre outras possibilidades. Afinal, a produção de ideias não é autônoma, mas determinada pelas múltiplas e complexas mediações sociais.

Por vezes, a ideologia pode representar os interesses da classe dominante e, quando isso acontece na escola, há redução do fenômeno social da educação a um fenômeno estritamente cultural. Quando os interesses da classe dominante se expressam na pedagogia há como consequência o ocultamento da desigualdade e dos processos de exploração-opressão, o que acaba por naturalizar a educação sexual, partindo de uma perspectiva heterocentrada que pode ocultar a homossexualidade que existe e se exprime na escola. No entanto, jovens em idade escolar devem ser destinatários de políticas que trabalhem com educação sexual na escola desde a perspectiva dos direitos humanos, de modo a resgatar a função social da escola, a partir de uma ideologia libertadora:

A escola não deve separar, isolar e reduzir sua função social ao seu sentido cultural, pelo contrário, essa instituição deve produzir uma prática pedagógica a partir do nó entre sua função cultural e sua função social, escancarando as desigualdades sociais, a dominação de classe e as opressões, desse modo ela caminhará na contribuição da superação do sistema atual. (AMARAL; BOCK, 2021, p. 193)

Dois aspectos fundamentais para compreender a disputa de projetos em torno da educação são a laicidade e a secularização da realidade. Secularização é um processo dialético e contraditório de mudança (PIERUCCI, 1998), enquanto a laicidade está relacionada à autonomização do Estado em relação à religiosidade (CUNHA, 2016). A educação no Brasil, de um lado, sofre a pressão de grupos cristãos que têm exigido disciplinas de ensino religioso baseado no cristianismo e criticam qualquer possibilidade de discussão de gênero e sexualidade na educação a partir da lógica dos direitos humanos, reduzindo o tema ao que chamam “ideologia de gênero”. De outro, há avanços concretos, resultado do processo de secularização da realidade, que se expressam na constituição e consolidação de políticas públicas.

Destacamos que desde a resistência à ditadura militar à constituição e consolidação do processo de redemocratização brasileira, há intensa participação da juventude. Mais recentemente (2015-2016) jovens estudantes secundaristas brasileiros ocuparam suas escolas públicas para pautar a educação e as políticas públicas. Em síntese, “Com as escolas ocupadas e sob tentativas de repressão do Estado, os alunos reivindicavam o direito à participação nas decisões sobre os rumos da educação no país, reinventando os espaços do cotidiano escolar” (LEFFA; SOUSA, 2022), num movimento que teve muitas aproximações com as ocupações de jovens secundaristas chilenos em suas escolas, especialmente nos anos de 2011 e 2012 (MARTINS, 2022).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) previu a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Um dos parâmetros curriculares transversais é o de orientação sexual, em que o Governo Federal norteia que a educação sexual nas escolas deve ser tema transversal e “contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 287). Desse modo, o documento aponta para o rompimento com compreensões que camuflam tabus e preconceitos.

O Parâmetro Curricular Nacional referente à orientação sexual sugere práticas pedagógicas para além de uma educação que aborde apenas a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), propondo o respeito ao jovem e a sua autonomia e

valorizando os direitos sexuais e reprodutivos dessa população. O PCN orienta que “questões polêmicas” como homossexualidade, aborto, prostituição, pornografia, masturbação, iniciação sexual partam de uma perspectiva pluralista e democrática, convocando os jovens à emancipação, convergindo com uma prática ancorada nos princípios dos direitos humanos no que tange à saúde sexual e reprodutiva (BRASIL, 1998).

Dentre as políticas construídas pelo povo brasileiro para o combate à LGBTIfobia, destacamos o Programa Brasil Sem Homofobia. O programa inédito de combate à violência e à discriminação contra LGBTIs e de promoção da cidadania homossexual, lançado durante a primeira gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, previa ações intersetorial, intersecretarial e interministerial em níveis municipais, estaduais e federal. Para tanto o Programa priorizava a instituição escolar, especialmente o desenvolvimento de políticas afirmativas e de inclusão para LGBTIs.

Em 2009, o Programa Nacional de Direitos Humano (PNDH-3, 2009), produzido pelo Estado brasileiro em consonância com a sociedade civil, reconheceu que a população LGBTI brasileira é vulnerabilizada e apresentou um inédito projeto de cidadania e garantia de direitos a essa população, propondo ações estratégicas em diversas áreas e eixos do Programa. Como resultado do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que “Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências”, foram incorporadas demandas históricas do movimento LGBTI que estavam sintetizadas desde 2004 no Programa Brasil Sem Homofobia.

Um dos resultados desse processo está na confecção do material Escola Sem Homofobia, banalizado como “Kit Gay”, material cujo objetivo era promover “valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004). Esse material, que apresentava um importante conteúdo para formação de professores/as, foi amplamente criticado e pressionado pela bancada da bíblia e pelo conservador congresso brasileiro, sendo vetado pela então presidenta Dilma Rousseff em 2011. Nesse sentido, a homossexualidade não só está presente na escola, como também é um campo de disputa de projetos pedagógicos.

A disputa de projetos em torno da educação tem uma máxima no processo de constituição do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), proposto pelo Ministério da Educação ainda sob a gestão do então ministro Fernando Haddad. O Plano chega ao

Senado com um inciso no artigo 2 que determinava a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (inciso III). A discussão e disputa em torno desse trecho foi complexa. O texto base do PNE foi aprovado após a substituição do trecho, como proposto pelo Senado: “erradicação de todas as formas de discriminação”. A discussão desse trecho e o resultado a que chegaram os senadores para resolver aquilo que se mostrou como um problema explicitam a complexidade da questão para a sociedade brasileira.

A maior parte da investigação desta tese foi desenvolvida durante o governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro (2019-2022). Este, enquanto ocupou o cargo de deputado federal, foi contra os avanços para a população LGBTI, como sua contrariedade ao projeto de lei que criminaliza a homofobia (PCL 122/2006), sustentando que o projeto era contra a família brasileira. O agora ex-presidente é, portanto, contrário às plurais possibilidades de educação sexual na escola.

A educação brasileira é um projeto em disputa e de intensos debates, que também atravessa o campo da sexualidade nas escolas. A sociedade brasileira apresenta uma série de contradições e, não à toa, a possibilidade de discutir gênero e sexualidade nas escolas foi apresentada e retirada dos últimos planos nacional, estadual e municipal de educação, ao mesmo tempo em que o projeto Estatuto da Família avança no Congresso através do Projeto de Lei (PL) 6.583 (BRASIL, 2013). Esse projeto prevê que o Estado brasileiro reconheça e proteja a família, essa compreendida como união entre homem e mulher ou comunidade uniparental e seus descendentes, excluindo, portanto, outras possibilidades não heteronormativas de organização familiar. O PL sugere ainda uma nova disciplina nos currículos do Ensino Fundamental e Médio para que a escola formule e implemente “medidas de valorização da família no ambiente escolar, com a divulgação anual de relatório que especifique a relação dos escolares com as suas famílias” (BRASIL, 2013, artigo 12). Destacamos também o movimento Escola Sem Partido, que tem afirmado que a educação sexual nas escolas influenciaria a orientação sexual das crianças e adolescentes, o que, na verdade, corrobora a homofobia institucional do ambiente escolar, indo na contramão de projetos pautados nos direitos humanos com vistas à prevenção e à promoção de saúde e educação sexual.

Furlanetto e colaboradores (2018) realizaram revisão sistemática de literatura sobre educação sexual nas escolas brasileiras. Dentre os resultados encontrados chama a atenção o fato de as atividades realizadas na escola acerca da temática serem

interventivas, temporárias e realizadas, em grande parte, por profissionais que não fazem parte do quadro escolar, mas sim da área da saúde: “os professores de Ciências e Biologia têm sido os principais responsáveis pela educação sexual (16,6%), enquanto, nas intervenções externas, caracterizadas por ações temporárias na escola, profissionais da enfermagem se destacam (37,5%)”. A maioria das intervenções respondem à prevenção de ISTs e ao controle de natalidade, ou seja, o Brasil segue uma lógica biologizante quando trata da sexualidade nas escolas.

Boehmer (2002) mostra que em pesquisas sobre minorias sexuais predominam estudos sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis e HIV, o que pode estigmatizar essa população ao partirem de perspectivas subjetivistas e estritamente individualizantes. Dados apontam que, no Brasil, esses estudos são importantes na medida em que homossexuais são, segundo a política pública de saúde, grupo de risco para esse tipo de infecção. Os fatores que levam homens que fazem sexo com homens (HSH) a serem grupo de risco são múltiplos e complexos, mas é preciso produzir investigações antidiscriminatórias, que tragam a dialética indivíduo-sociedade na compreensão e explicação desse fenômeno.

Homossexuais têm mais riscos de sofrerem com doenças psiquiátricas e de cometerem suicídio do que heterossexuais (COCHRAN; MAYS, 2000). Estudos apontam ainda que a raça e o nível socioeconômico são fatores que ampliam processos de vulnerabilização desse grupo social (AYRES et al, 2003). No caso dos jovens homossexuais, a homofobia é cotidiana no contexto e acontece em diferentes instituições: na comunidade, na família e na escola, pois

Os adolescentes homossexuais encontram-se em situação de vulnerabilidade e são expostos a diferentes tipos de violência. A saúde dessa população é afetada pela homofobia, que provoca quadros e comportamentos que caracterizam sofrimento mental e interfere na adoção de comportamentos e hábitos de vida saudáveis. (NATARELLI et al, 2015, p. 669)

A homofobia é, portanto, um fator de vulnerabilização, de modo que a educação sexual nas escolas, para caminhar num projeto que contribua para a função social da educação, deve ir além do foco na prevenção das ISTs. A escola, quando reduz a educação sexual à prevenção de ISTs e ao controle de natalidade, cedendo a tarefa apenas às áreas da saúde, como a enfermagem, cumpre uma função cultural alheia às funções sociais que cabe à escola. É preciso olhar para o jovem em sua multiplicidade, compreendendo que a prática sexual é uma expressão da constituição dos sujeitos. Assim, a educação sexual

deve ser ampla, múltipla e plural, e reflexões desde a Psicologia da Educação têm sido apontadas por pesquisadores como um campo importante para a Educação Sexual nas escolas (FURLANETTO et al, 2018).

**PARTE I - ASPECTOS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS
E METODOLÓGICOS**

CAPÍTULO 1 - Aspectos epistemológicos

Maria
 Abre la ventana
 Y deja que el sol alumbre
 Por todos los rincones de tu casa
Victor Jara, “Abre la ventana”

Karl Marx conclui o prefácio da primeira edição da obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, de 1859, afirmando que “Mas no umbral da ciência, como à entrada do inferno, impõe-se: *Qui si convien lasciare ogni sospetto Ogni viltà convien che qui sia morta*³” (MARX, 2016, p. 50) e retoma essa mesma síntese no prefácio à primeira edição alemã do primeiro volume de *O Capital*, em 1867, quando diz que “Todo começo é difícil, isso vale para qualquer ciência” (MARX, 2011, p. 70). Com coragem e com a certeza de que o caminho será árduo e exigente, nos desafiamos e contribuir com a ciência e a profissão psicológica desde a Psicologia Sócio-Histórica, a partir do materialismo histórico e dialético.

Caminhamos inspirados em Vigotski, quando ele provoca toda a constituição psicológica ao dizer que a psicologia requer um *O Capital*, ou seja, as mediações essenciais do fenômeno psicológico, tal como Marx realizou com o capitalismo em *O Capital*, para construir uma psicologia marxista. Para isso, é necessária a criação de uma relação entre o materialismo histórico e dialético e a investigação dos fenômenos psicológicos concretos, de modo que se articulem e se constituam mutuamente, o que exige a construção de uma nova teoria (IAROCHEVSKI; GURGUENIDZE, 1996; DUARTE, 2000; VIGOTSKI, 2004).

Há uma importante crítica vigotskiana aos pesquisadores e psicólogos que se esforçam em aproximar Marx de abordagens psicológicas que não dialogam com seu método, fazendo uma simples e mecânica justaposição do marxismo à psicologia. Essas infrutíferas tentativas de aproximação ou importação entre escolas estrangeiras lembra, como afirmou Vigotski (1991), a anexação ou colonização de um país por outro ou um tratado de aliança entre dois territórios em que nenhum dos dois perde sua independência porque há uma comunidade de interesses. Trata-se de um procedimento comum na tentativa de associar o materialismo histórico e dialético à psicanálise, por exemplo:

Neste caso se utiliza um método, que por analogia com a geometria, podemos denominar «método de superposição lógica de conceitos». Define o sistema

³ “Aqui tem de se banir toda a suspeita. Toda a covardia tem aqui de ser morta”, trecho *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri.

marxista como monista, materialista, dialético, etc. Depois estabelece o monismo, o materialismo, etc. do sistema freudiano; ao sobrepor os conceitos, eles coincidem e se declara a união dos sistemas. Mediante um procedimento elementar se elimina as contradições absurdas, bruscas, que saltam aos olhos, simplesmente excluindo do sistema as consideradas exageradas, etc. Assim é como se dessexualiza o freudianismo (...) «Bom», nos dizem, «admitamos o freudianismo sem os postulados da sexualidade». Mas acontece que esses postulados constituem precisamente o nervo, a alma, o centro de todo o sistema. É cabível aceitar um sistema sem seu centro? Porque a psicologia freudiana sem o postulado da natureza da sexual do inconsciente, é o mesmo que o cristianismo sem Cristo ou o budismo com Alá. (VIGOTSKY, 1991, p. 296-297, tradução livre)⁴

A necessidade d’*O Capital* na psicologia segue vivo. Retomamos aqui Furtado (2009) que, parafraseando Marx, diz que “um espectro ronda a Psicologia”, sendo esse espectro a ausência de um pensamento crítico consolidado. Pretendemos, então, contribuir com a consolidação de um pensamento crítico na ciência e profissão psicológica, desde a Psicologia Sócio-Histórica, tendo como epistemologia e método o materialismo histórico e dialético.

Epistemologia e método são questões fundamentais à Psicologia Sócio-Histórica. O ineditismo dessa abordagem na ciência psicológica produz diversos questionamentos e talvez o mais presente deles seja a possibilidade de a abordagem cair num “sociologismo” psicológico. Atentos às críticas e com o esforço de contribuir com a perspectiva que nos sustenta, faremos uma breve introdução acerca do materialismo histórico e dialético enquanto epistemologia e método.

Para explicitar a concepção teórico-metodológica marxista é preciso reconhecer não apenas sua complexidade, mas também a existência ao longo do tempo de uma série de interpretações equivocadas, especialmente a compreensão de dialética de um marxismo vulgar e, mais atualmente, em torno do debate acerca da ontologia (RAGO FILHO, 2004; PAULO NETTO, 2011). Talvez a expressão máxima das leituras equivocadas tenha sua síntese numa suposta dicotomia entre materialismo dialético de

⁴ No original: “En este caso se utiliza el método que por analogía con la geometría podríamos denominar «método de superposición lógica de conceptos». Define al sistema marxista como monista, materialista, dialético, etc. Después se establece el monismo, el materialismo, etc. del sistema freudiano; al superponer los conceptos, éstos coinciden, y se declaran unidos los sistemas. Mediante un procedimiento elemental se eliminan contradicciones burdas, bruscas, que saltan a la vista, excluyéndolas simplemente del sistema, se las considera exageradas, etc. Así es como se dessexualiza el freudismo (...) «Bueno», nos dicen, «admitamos el freudismo sin los postulados de la sexualidad». Pero ocurre que esos postulados precisamente constituyen el nervio, el alma, el centro de todo el sistema. ¿Cabe aceptar un sistema sin su centro? Porque la psicología freudiana sin el postulado de la naturaleza sexual del inconsciente es lo mismo que el cristianismo sin Cristo o el budismo con Alá” (VYGOTSKY, 1991, p. 296-297).

um lado, e materialismo histórico de outro, que resultou em análises incorretas da realidade e do próprio pensamento marxista.

Além dessas interpretações problemáticas, há uma crítica ao marxismo e sua utilização enquanto epistemologia e método para analisar fenômenos contemporâneos. Essa crítica está sendo colocada especialmente por teorias irracionalistas pós-estruturalistas ou pós-modernas que afirmam que a complexificação do mundo contemporâneo exige que a ciência se debruce apenas sobre as especificidades e singularidades dos fenômenos. A pós-modernidade surge apontando uma crise na ciência moderna, que afirma limites de método e concepções da modernidade. Parte dos teóricos pós-modernos trazem aspectos da ciência moderna que julgam serem importantes para a ciências, enquanto outros defendem sua completa superação (EVANGELISTA, 1997; SHINN, 2008; GONÇAVES, 2015b; GONÇAVES, 2020).

Esta investigação está no campo de estudos da sexualidade, área historicamente, negligenciada pelo marxismo e na qual as epistemologias pós-modernas beiram à unanimidade. A ancorados no marxismo, delimitaremos nossos termos na disputa teórica que está posta na realidade. Isso se torna mais importante neste trabalho porque nossa radicalidade em relação ao materialismo histórico e dialético nos coloca em diálogo com epistemologias feministas materialistas e marxistas, que se contrapõem ao feminismo pós-moderno, sintetizado em especial nos *Gender Studies*. Mais do que um interesse e preocupação com o debate teórico-epistemológico, somos convocados a fazê-lo.

Outro aspecto importante a se destacar é que o marxismo é uma ruptura com a ciência burguesa, que se dá fundamentalmente porque o marxismo se propõe a apreender e explicar a estrutura essencial da sociedade, exigência histórica que interessa exclusivamente à classe trabalhadora, a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009). Para a burguesia, o desvelamento da realidade é um problema porque coloca em xeque seu poder, ou seja, a exploração-opressão produzida por essa classe social, que naturaliza a realidade para se sustentar (LÖWY, 2012). Em síntese, “a ciência em Marx é crítica e revolucionária porque se situa na perspectiva de classe do proletariado, porque é a forma coerente da consciência revolucionária da classe proletária” (LÖWY, 2012, s.p.).

A psicologia é, por sua vez, uma ciência burguesa que surge com uma tarefa importante: sustentar e explicar o indivíduo burguês. Essa ciência se consolida na realidade como a ciência do sujeito individual, compreendendo esse sujeito como

descolado da realidade que o constitui. Segundo Bock (1999), o fenômeno psicológico é compreendido hegemonicamente, na multiplicidade da ciência e profissão psicológica, como natural, a-histórico, podendo se desenvolver sozinho. Em resumo, o fenômeno psicológico é explicado na psicologia sobretudo a partir do pensamento liberal.

A Psicologia enquanto ciência e profissão tomou, historicamente, o fenômeno psicológico como inato, natural, a-histórico, em que o humano pode se autodesenvolver, como o Barão de Münchhausen, ao conseguir sair de um pântano sozinho, puxando a si mesmo pelos próprios cabelos (BOCK, 1999).

A visão idealista, positivista e natural do humano permitiu a consolidação da Psicologia enquanto ciência. A ciência psicológica se esforçou, historicamente, para explicar a verdade do humano, do indivíduo, mas o fez desde uma perspectiva burguesa, isto é, para explicar o humano, essa ciência o apartou da sociedade que constitui esse humano, fragmentando-o. Ao negar “a irreversibilidade do caráter histórico do ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 42), a ciência psicológica naturaliza o indivíduo. Porém, para saber a verdade de um indivíduo é preciso que a humanidade saiba a verdade da sociedade em sua totalidade, pois uma tarefa não é possível sem a outra. Nesse sentido, a ciência psicológica deve se colocar a serviço da construção de um novo modelo de sociedade: socialista (VIGOTSKI, 1991).

Mas – e não poderia ser de outro modo – o pensamento liberal fez parte da história de constituição e consolidação da ciência e profissão psicológica e se expressa nas mais diversas abordagens. A psicologia emerge enquanto ciência para corroborar com o antropocentrismo e deu fôlego científico às abstrações das revoluções burguesas. Ainda sem superar seu calcanhar de Aquiles, ela sempre foi tensionada por perspectivas contra hegemônicas. Como afirma Antunes (2012, p. 62-63),

É possível perceber que ideias e práticas foram hegemônicas em determinados momentos históricos, mas nunca constituíram blocos monolíticos, estáticos e homogêneos. Posições e concepções diferentes, divergentes e opostas coexistiram e foram elas que, na contraposição, provocaram mudanças e saltos de qualidade.

Concepções divergentes na construção de qualquer ciência sempre estão ancoradas nas contradições da realidade. O processo revolucionário russo instaura a necessidade de se pensar um novo humano, que até então era devir: o humano socialista. Essa síntese máxima produzida pela Revolução Russa coloca a psicologia em xeque: como o humano burguês pensado até então por essa ciência e profissão não se realizou

por completo? Como é possível haver finidade ao humano burguês? Questões postas à ciência e profissão psicológica em que Vigotski se debruçou, encontrando no materialismo histórico e dialético pistas para essas respostas: “Vigotski dominou, como nenhum dos psicólogos soviéticos de sua época, os *princípios metodológicos do marxismo* na sua aplicação aos problemas de uma das ciências concretas” (IAROCHEVSKI; GURGUENIDZE, 1996, p. 471, grifo nosso).

Nossa tarefa é complexa, porque, por um lado, precisamos denunciar o compromisso da psicologia com a sociabilidade do capital, sem apenas citar esse compromisso, como se fosse uma simples denúncia militante, mas explicando as mediações históricas e sociais que a consolidaram assim. Por outro, precisamos propor uma psicologia revolucionária, que caminhe para a consolidação de um pensamento crítico. Para tanto encontramos na psicologia revolucionária russa, especialmente em Vigotski, inspiração e base epistemológica, que se empenhou em construir uma teoria que desse conta de todo o fenômeno psicológico, apontando a necessidade dessa ciência constituir uma “infra-estrutura lógico metodológica própria” (IAROCHEVSKI; GURGUENIDZE, 1996, p. 499).

Nossa tentativa, ancorados no movimento da realidade, é explicar o humano desde a psicologia, a partir de bases teóricas e epistemológicas contra-hegemônicas para essa ciência, baseando-se em um humano real, concreto, determinado, histórico, ativo. Inspirados em Vigotski, partimos, na ciência psicológica, da abordagem latino-americana da Psicologia Sócio-Histórica⁵, perspectiva esta que tem no materialismo histórico e dialético epistemologia e método para produção de uma ciência contra-hegemônica na psicologia. Com a Psicologia Sócio-Histórica, compreendemos o método

(...) para além de sua função instrumental, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só a compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 300-301)

Para caminhar numa síntese metodológica dessa abordagem, vamos tecer breves notas sobre o materialismo histórico e dialético e suas categorias, principalmente as categorias de totalidade, mediação, contradição e historicidade, fundamentais à apreensão

⁵ É importante ressaltar que partimos de Vigotski, mas não ficamos nele. A psicologia que se concentra nos psicólogos russos (Vigotski, Luria e Leontiev, especialmente) é conhecida como Psicologia Histórico-Cultural. Nós temos esses autores como base epistemológica, mas nos ancoramos na abordagem latino-americana da Psicologia Sócio-Histórica (KAHHALE; ROSA, 2009; AGUIAR et al, 2009; FURTADO; SVARTMAN, 2009; GONÇAVES; BOCK, 2009, entre outros).

e explicação da realidade e nas quais a Psicologia Sócio-Histórica encontra sustentação. Posteriormente, vamos trazer as categorias específicas da Psicologia Sócio-Histórica. Nosso caminho parte da explicação da constituição do humano histórico para explicitar as mediações que constituem o fenômeno psicológico. Coerentes com o materialismo histórico e dialético, a epistemologia e a metodologia serão, portanto, aqui tecidas conjuntamente.

CAPÍTULO 2 - Materialismo histórico e dialético enquanto epistemologia e método

Nossa preocupação, seguindo Marx, não é como conhecer, mas como conhecer um objeto real e determinado, realizando a análise concreta de fenômenos concretos (LENIN, 1977; PAULO NETTO, 2011; LUKÁCS, 2013). Em síntese, “o método de Marx não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto” (PAULO NETTO, 2011, p. 28).

O objeto de pesquisa existe na realidade, independente do pesquisador ou de sua consciência. Como sujeito de pesquisa, está metodologicamente implicado no objeto que existe independente dele e, desse modo, o sujeito deve estar comprometido e envolvido com o objeto, reconhecendo que toda investigação não é neutra, mas política. A pretensa neutralidade nas ciências antropológicas é ideológica, uma postura que coisifica o humano e os fenômenos sociais que pretende investigar, produzidos por esse humano (LÖWY, 1975; GONZALEZ REY, 2010; PAULO NETTO, 2011). Por isso, assumimos aqui, enquanto postura de pesquisador, a práxis revolucionária (KOSIK, 1969).

É importante não confundir ausência de neutralidade com ausência de objetividade, pois a verificação de verdade da ciência é prática social e histórica. Por exemplo, em tese de doutorado que parte dessa mesma perspectiva, Elisa Zaneratto Rosa (2016), dando ênfase ao papel da Atenção Básica (AB) do Sistema Único de Saúde, objetivou analisar em Projetos Terapêuticos Singulares da rede de atenção em saúde mental a transformação dos itinerários terapêuticos dos usuários e os obstáculos para a produção de intervenções a partir do território. Dentre as várias conclusões, Rosa (2016) aponta a contradição entre a implementação e avanço da rede substitutiva de saúde e os impactos dos projetos neoliberais que impedem a integralidade e a continuidade da rede substitutiva. Em sua conclusão, nos interessa como ela explicita o movimento da realidade, muito atenta às suas contradições:

Nas tensões e conflitos próprios da sociedade dividida em classes, de um lado está a Reforma Psiquiátrica, que compondo com outras políticas sociais, sinaliza o compromisso com a garantia de direitos sociais a serviço da igualdade (...) De outro lado, estão as forças conservadoras, que reorganizadas protagoniza, a reivindicação pelo retrocesso (...) A intensificação da crise estrutural do capital e seus desdobramentos na política social e econômica de nosso país intensificaram esses conflitos e contradições. (Ibid., p. 348)

Rosa conclui que o contexto indicava naquele momento uma ruptura e uma nova conjuntura, que “poderão ser conhecidas ao longo do processo histórico” (Ibid., p. 348). Desde a publicação de sua investigação poucos anos se passaram, mas a realidade confirma sua tese, uma vez que houve uma ruptura que aprofundou os conflitos em torno da Reforma Psiquiátrica, intensificando a precarização do Sistema Único de Saúde e, conseqüentemente, da Atenção Básica. A verdade de sua tese segue podendo ser verificada na realidade objetiva.

As ciências psicossociais se caracterizam por sua objetividade, requisito indispensável à toda atividade científica. A atividade científica exige método objetivo, mas isso não quer dizer que o método deve ser uma cópia ou uma redução à objetividade presente nas ciências naturais, como defende o positivismo, que acaba coisificando o humano (VAZQUEZ, 1983). Concordamos com Vazquez (1983, p. 142) quando ele afirma que, com o método nas ciências sociais, “devemos apreender objetos que nunca nos são apresentados em si mesmos, mas dentro de um sistema do qual fazemos parte (nunca estamos diante das coisas, mas ante relações sociais, humanas)” (tradução livre)⁶. Nesse sentido, não existe, por impossibilidade metodológica, neutralidade.

Análise materialista histórica e dialética parte de pressupostos reais: “São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” (ENGELS; MARX, 2007, p. 86-87). Indivíduos que são determinados pela realidade e têm na historicidade categoria básica para apreensão e explicação do movimento do real. Com isso, caminhamos para corroborar a célebre afirmação de Marx (2011a, p. 25), de que “Os homens fazem a sua própria história; contudo não há quem faça de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

A realidade é, por sua vez, totalidade, aqui entendida como complexo de complexos (LUKÁCS, 2013). Ao fazer essa afirmação reconhecemos a totalidade concreta que é a sociedade burguesa, constituída por outras totalidades que a constituem. Portanto, “Cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades

⁶ No original: “hay que captar objetos que nunca se nos dan en sí, sino dentro de un sistema del que formamos parte (nunca estamos ante cosas sino ante relaciones sociales, humanas)”.

esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas” (PAULO NETTO, 2011, p. 57).

Para o “esclarecimento dessas tendências”, o método de pesquisa materialista, histórico e dialético se propõe a conhecer e reproduzir no pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto como ele é em si mesmo. Em resumo, a reprodução ideal do movimento real do objeto. Como afirma Paulo Netto (2011, p. 21), “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)”. Nosso esforço é ir além da aparência imediata, fenomênica do objeto e apreender sua essência, sua estrutura e dinâmica, seu movimento. Nesse sentido, a dialética materialista está preocupada com a coisa em si, mas com a coisa em si que existe na realidade, que não é resultado de um discurso ou existe apenas no pensamento, pois ela é concreta. Assim,

(...) é a estrutura e dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (PAULO NETTO, 2011, p. 53)

A apreensão e a explicação da estrutura e dinâmica dos fenômenos sociais partem das condições objetivas de vida, ou melhor, “Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto” (MARX, 2011b, p. 54). Desse modo, “começa-se pelo real e pelo concreto, que aparecem como dados; pela análise, um ou outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações mais simples” (PAULO NETTO, 2011, p. 42). Mas não se finaliza aí, uma vez que, com as determinações mais simples devemos fazer o movimento inverso, de retorno ao concreto, agora explicitando as múltiplas determinações que o constituem. Resumindo,

Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstrações, às determinações conceituais, cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido (KOSIK, 1969, p. 29)

Partir do concreto para a abstração (concreto pensado) é um procedimento indispensável que nos permite apreender e explicar as determinações mais simples, reconhecendo que a realidade é síntese de múltiplas determinações. O mais complexo explica o mais simples. Ou, como exemplifica Marx (2011b, p. 54),

(...) se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo, e por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do conceito representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações.

Marx está dizendo que análise é movimento. Esse movimento leva o pesquisador a caminhar para as determinações mais simples que constituem a população, num movimento que encontra e explica que a população tem classes sociais. Para entender a constituição das classes se caminha para o trabalho assalariado e o capital, mediados pelo valor de troca, que compõe a mercadoria com o valor de uso, e a troca de mercadorias é, por sua vez, mediada pelo dinheiro, que precifica as mercadorias. A partir desse ponto a análise deve fazer o caminho inverso e retornar à população, agora com suas mediações essenciais e suas unidades. Chegamos, assim, às múltiplas determinações da população, ao complexo de complexos dela, cumprindo a tarefa da teoria, que é

(...) de procurar, a todo custo, descobrir e acompanhar a lógica de estruturação e desenvolvimento do real, num processo de permanente e sucessiva aproximação, logo recomeçado em novos patamares, alcançados pelo conhecimento humano. É justamente a isso que Marx se referia, quando falava da passagem do ‘abstrato’ ao ‘concreto’, como procedimento metodológico. (EVANGELISTA, 1997, p. 67)

O concreto é unidade da diversidade, síntese de múltiplas determinações. O concreto aparece no pensamento como resultado, síntese, e esse movimento de apreensão e explicação da realidade “é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 1969, p. 41).

O pensamento acontece de forma especulativa, produzindo representação e conceitos, mas o sujeito, por exemplo, continua a existir autonomamente fora da cabeça que o pensa, ou seja, a realidade existe independente do pensamento, mas é representada no pensamento (MARX, 2011b). Isso exige o movimento de análise do concreto ao abstrato, do abstrato ao concreto, na medida em que o real não é resultado do pensamento, mas o pensamento se apropria do real. O concreto

(...) é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2011b, p. 54)

Com isso, assumimos que a ideia, o pensamento, é reprodução da realidade, não o contrário, pois não é a realidade que é reprodução do pensamento, como creem os pós-modernos, que ainda estão na ilusão hegeliana de “conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo” (MARX, 2011b, p. 54).

Nosso movimento de análise, da aparência em direção à essência, é do pensamento, não da realidade. Metodologicamente, fazemos o caminho do mais complexo ao mais simples; é o presente que explica o passado; é a anatomia do homem que explica a anatomia do macaco. Tal como sintetizou Marx (2011b, p. 58),

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados (...) A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies de animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida.

Marx não entende o histórico como um conjunto estático de fatos que permitem explicar o passado, ou a evolução como algo que surge para se sobrepôr a um estágio anterior. Histórico aqui é entendido desde a categoria da historicidade enquanto movimento da realidade objetiva. O presente, o mais complexo, a contém e esta é a chave para a compreensão do passado, que permanece presente, mesmo que em forma de escombros e tijolos em pedaços.

A historicidade nos permite encontrar na sociedade burguesa, por exemplo, a explicação de sociedades precedentes e reconhecer que o mundo não se encerra no modo de produção capitalista, pois ela é uma parte do processo histórico. No presente está, assim, a chave para a explicação do passado, apresentando pistas do devir. Metodologicamente, reconhecer que o mais complexo explica o mais simples, ou melhor, “que a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, quer dizer, em síntese, “que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica” (DUARTE, 2000, p. 102).

Isso é reconhecer, inclusive, que a essência do fenômeno não aparece imediatamente, nem é idêntico à aparência, porque se assim fosse a ciência seria inútil

(MARX, 2017; KOSIK, 1969). O movimento da aparência à essência é condição *sine qua non* para conhecer e explicar os fenômenos psicossociais. Esse movimento do concreto ao abstrato, do abstrato ao concreto, traz a centralidade da categoria totalidade no processo de análise. Reconhecer e dar centralidade à totalidade é importante, especialmente nesse momento histórico, em que a epistemologia pós-moderna solapou a totalidade, afirmando, numa proposta ideológica, a necessidade de explicitar a diversidade do singular e singularizando até as últimas consequências a ciência. Explicitamos que “o singular só pode ser entendido em toda sua riqueza quando visto como parte das relações que compõe o todo” (DUARTE, 2000, p. 92).

Quando fazemos o movimento do concreto ao abstrato, transformamos os fenômenos em abstração, em que a necessidade do processo de retorno, do abstrato ao concreto, encontra sustentação na totalidade concreta, porque essa categoria evidencia que, na mediação parte-todo, “os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondem e adquirem verdade e concreticidade” (KOSIK, 1969, p. 41) e nos permitem explicar a realidade.

É importante, nesse sentido, explicitar alguns aspectos acerca do modo como apreendemos a categoria totalidade, não apenas porque ela é fundamental ao materialismo histórico e dialético, mas também porque há divergências de compreensão, sendo uma categoria bastante questionada, principalmente pelas epistemologias pós-modernas (EVANGELISTA 1997; GONÇALVES, 2015b; GONÇAVES, 2020). Essa categoria surge na filosofia alemã para distinguir dialética de metafísica e tomou diferentes sentidos ao longo do seu desenvolvimento teórico, inclusive com explicações idealistas, tendo sido esvaziada de importância ao longo do século XX (KOSIK, 1969).

A totalidade concreta, enquanto princípio materialista, é fundamental quando nos propomos a explicar os aspectos essenciais dos fenômenos sociais, seu movimento e constituição. A totalidade não é só um princípio metodológico ou regra na investigação dos fenômenos sociais – isso é esvaziá-la de sentido e complexidade. Antes de tudo, é importante reconhecer que a própria realidade é totalidade concreta; dito de outro modo, a totalidade concreta é um princípio da realidade. Esse reconhecimento permite, ou melhor, nos obriga, a trazê-la como exigência metodológica (KOSIK, 1969).

Uma explicação simplista reduz a totalidade a “reunião de todos os fatos”, mas a totalidade é mais do que isso, pois significa a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1969, p. 35). Todos os fatos juntos não são a totalidade, tampouco conhecer todos os fatos da realidade é conhecer a totalidade, porque a realidade não é um conjunto de fatos, mas a totalidade concreta. Apreender, portanto, a realidade desde a categoria metodológica totalidade concreta, é reconhecer que

(...) infraestrutura e superestrutura, pensamento e quadros sociais, teoria e prática, “consciência” e “ser” não estão separados em compartimentos estanques, presos em oposições abstratas, mas (ao mesmo tempo que reconhecem sua autonomia relativa) estão dialeticamente ligados uns aos outros e integrados no processo histórico” (LÖWY, 2012, s.p.)

Destarte, com a totalidade concreta reconhecemos que a realidade é concreticidade que possui estrutura própria e se desenvolve, sendo mutável historicamente. A categoria totalidade nos auxilia a observar um objeto específico na sua relação mediada com os demais, o que ajuda, por exemplo, a pensar homossexualidade e homofobia na relação com a historicidade concreta em que ela emerge, em suas múltiplas e complexas mediações a partir do sujeito histórico.

Desde a categoria totalidade, caminhamos para explicar a dialética indispensável para apreender e explicar o humano histórico, a dialética singular-particular-universal. As diversas abordagens psicológicas trabalham metodologicamente com a relação indivíduo-sociedade, mas aqui compreendemos esse par como dialético e apontamos que é preciso ir além, uma vez que há uma relação indivíduo-genericidade.

É importante elucidar que, por vezes, há uma confusão entre “sociedade” e “universalidade”, quando essas categorias aparecem como sinônimos, o que ocorre quando a relação indivíduo-sociedade se limita à aparência, enquanto a sociedade se torna uma categoria “universal”, que representa o mais amplo e se realiza no indivíduo, havendo uma correspondência indivíduo-sociedade com singular-universal que descarta, assim, a categoria universal. Esse movimento analítico se limita ao fenômeno, à aparência, ao imediato, e os interesses de uma determinada classe (burguesa) se pretendem universais (OLIVEIRA, 2005).

De outro modo, consideramos “que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)” (OLIVEIRA, 2005, s.p.). A riqueza dessa dialética está em

reconhecer a complexidade do ser social e que a totalidade concreta está sempre em constante movimento. Além disso, se a psicologia é a ciência que se esforça para explicar e conhecer o indivíduo singular, este só pode ser compreendido e explicado se reconhecermos que ele é constituído de mediações particulares com a universalidade (OLIVEIRA, 2005).

CAPÍTULO 3 - O processo de constituição do humano em sua condição humana

A Psicologia é a *ciência da consciência*. Ao fazer essa afirmação precisamos explicar como a consciência se constitui e compõe o complexo fenômeno psicológico e, para tanto, vamos buscar ontologicamente as mediações essenciais que constituem o ser social. Para cumprir essa tarefa partimos da síntese marxista “de que no processo de trabalho, o homem, antes de obter um produto terminado, já dispõe de uma imagem desse produto, domina uma imagem que determina como objetivo o procedimento e o caráter dos atos corporais com a matéria da natureza” (IAROCHEVSKI; GURGUENIDZE, 1996, p. 478). Destacamos que há um processo ativo e social que dá origem à antecipação da consciência em relação à ação.

Desse modo, trazemos a materialidade para a explicação da constituição do fenômeno psicológico, constituindo um caminho para superar a-historicidade e desnaturalizar o humano, reconhecendo que a realidade objetiva o determina. Em síntese, a consciência se torna um princípio concreto de um humano concreto. Este é um salto explicativo na ciência hegemônica psicológica. Para explicar a constituição da consciência e do fenômeno psicológico é preciso compreender aquilo que possibilitou ao humano constituir-se humano historicamente: o trabalho e, por conseguinte, o ser social constituído no e pelo trabalho.

O ser, em qualquer estágio, tem caráter complexo e multideterminado. Faremos uma decomposição analítico-abstrativa, num caminho que explique o complexo ser social, compreendido em sua totalidade, reconhecendo que as categorias decisivas do ser social estão imbricadas e não podem ser compreendidas isoladamente. Ancorados em Marx, Lukács, Vigotski e Leontiev, podemos afirmar sem tergiversar que a essência do ser social é o trabalho.

Ora, se afirmamos que o trabalho permite o aparecimento do humano, é inevitável que ele – e suas determinações – seja a categoria essencial para explicar o ser social e o humano em sua *condição humana*.

O humano é um salto qualitativo do ser orgânico ao se tornar ser social. Não é possível traçarmos um caminho que levou o ser orgânico à sociabilidade, porque a essência humana é produto histórico e social, ou seja, o humano se afastou da natureza para se realizar (OLIVEIRA, 2005; LEONTIEV, 2004; FURTADO, 2009; LUKÁCS,

2013). Esse caminho acontece no ser social pela via orgânica. Temos pistas dessa trajetória na medida em que reconhecemos que a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco (MARX, 1978; VIGOTSKI, 1991; DUARTE, 2000; LUKÁCS, 2013).

As teses nas quais nos debruçamos, e são fundamentais para a compreensão e a explicação da consciência, partem do princípio de que o humano é um Ser Social e seu desenvolvimento está na vida em sociedade e na cultura produzida pela humanidade (LUKÁCS, 2013; LEONTIEV, 2004). O humano é intensamente diferente de qualquer antepassado animal, e a gênese do salto qualitativo do animal ao humano está no trabalho. O humano não está mais submetido às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004).

Indubitavelmente é o processo de evolução animal que permite, do ponto de vista biológico, o aparecimento do *homo sapiens*, mas o aparecimento do humano em sua *condição humana* tem uma série de mediações históricas e sociais. A explicação científica do aparecimento e desenvolvimento desse humano é diversa, e não há muito tempo explicações biologicistas ou antropológicas foram importantes fundamentos teóricos para teses eugenistas e racistas (LEONTIEV, 2004). Estas se fizeram especialmente quando reduziram as diferenças entre os humanos a um modelo imaginário, conjecturando diferenças hereditárias que tornariam uma raça superior à outra (BALIBAR, 2005).

Podemos – e a biologia faz isso com excelência – aproximar anatomicamente o humano de outros seres primitivos, mas o salto ontológico que transforma o humano em ser social afasta radicalmente o humano de outros seres. A tentativa de explicar o salto está, sem dúvidas, na categoria trabalho, ou seja, a gênese do ser social está no trabalho, categoria que representa a luta do humano pela existência. Em síntese, o salto da gênese do ser social está no trabalho porque

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 44)

O trabalho é o fenômeno originário do ser social, cujo surgimento permitiu o salto qualitativo do ser orgânico ao ser social, sendo, em síntese, o processo de transformação pelo homem da natureza em ferramenta. Num primeiro momento o produto do processo de trabalho tem valor de uso, porque o humano transformou a natureza em produtos que

serviam para a reprodução de sua existência, de modo que o valor de uso, “nada mais designa que um produto do trabalho que o homem pode usar de maneira útil para a reprodução da sua existência” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

O valor de uso é, portanto, a gênese do trabalho que permite o aparecimento do ser social, diferente dos outros seres orgânicos da natureza, mesmo que tenham aproximações orgânicas, anatômicas ou biológicas com esse novo ser. O ser social possui qualidades radicalmente diferentes de qualquer outro ser (MARX, 1978; LUKÁCS, 2013), em que todas as determinações que constituem o ser social se localizam no trabalho, que assumirá, historicamente, o valor de troca, que foi, no modo de produção capitalista, cindido do valor de uso (SAFFIOTI, 2013).

O processo de hominização foi longo. Antes de se tornar humano, a submissão animal às leis biológicas permitiu uma série de transformações evolucionistas, passadas hereditariamente às gerações posteriores. Modificações anatômicas importantes nos órgãos do sentido, na mão, no cérebro, foram possíveis pelo aparecimento e desenvolvimento do trabalho e da comunicação, ou seja, o desenvolvimento biológico foi ocorrendo com base no desenvolvimento da produção:

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e dos fenômenos que ela engendra. (LEONTIEV, 2004, p. 281)

Para exemplificar esse desenvolvimento, Lukács (2013) retoma Engels (1979) quando este afirma que as articulações e músculos das mãos que permite ao macaco, por exemplo, construir ninhos em cima de árvores, pegar frutas, são as mesmas do humano, mas “nenhuma mão de macaco jamais produziu a mais rústica faca de pedra” (ENGELS, 1979 apud LUKÁCS, 2013, p. 45).

A produção da faca a partir da pedra, que assume, num primeiro momento, valor de uso, só é possível pelo trabalho, que é um salto qualitativo que produziu uma mudança estrutural no ser. O trabalho inaugura, nesse sentido, o ser social e diz respeito única e exclusivamente ao humano (MARX, 2011; LUKÁCS, 2013): “A atividade do ente natural homem sobre a base do ser inorgânico e o orgânico dele originado faz surgir um estágio específico do ser, mais complicado e mais complexo, precisamente o ser social (LUKÁCS, 2013, p. 62).

Wolfgang Köhler, uma referência importante no campo da Psicologia da Gestalt, realizou uma pesquisa sobre inteligência com chimpanzés (1978). A grosso modo, ele destacou o uso que os chimpanzés podem fazer de um pedaço de pau para alcançar alimento. Nos utilizamos desse exemplo para sublinhar que os animais não transmitem para outra geração nem o objeto (na pesquisa de Köhler ele disponibilizou o objeto aos animais), tampouco sua usabilidade. Logo após a tarefa cumprida pelo chimpanzé (alcançar o alimento), o objeto se torna indiferente para ele. Apenas utilizar o instrumento não basta, pois para que ele permita o aparecimento de novas operações motoras, por exemplo, é preciso que ele se torne fixo e, para tanto, seja transmitido, característica unicamente humana. Os humanos são os únicos seres que acumulam a experiência do instrumento e a transmitem a gerações precedentes.

Não há o momento em que as leis biológicas se tornam antagonistas no processo de hominização, mas é a submissão das leis biológicas às sócio-históricas que permite o aparecimento do humano. Desse modo, o humano deixa de ser dependente das leis da natureza, colocando a natureza sob seus bípedes pés.

A chegada do humano no processo de desenvolvimento não pôs fim às leis biológicas ou da natureza, mas, tal como destaca Leontiev (2004), as particularidades biológicas da espécie tiveram uma variação ínfima. O desenvolvimento sócio-histórico do humano não acontece, então, determinado pelas forças da natureza, mas da realidade objetiva.

As explicações darwinistas acerca da hereditariedade e do reflexo condicionado pavloviano dão conta da explicação dos animais em sua totalidade. Porém, com os humanos, é preciso acrescentar dois aspectos fundamentais que Vigotski (2004) destaca quando discorre sobre o comportamento humano: a experiência histórica e a experiência social, isto é, a experiência histórica que não é transmitida hereditariamente, mas por todo o tecido social, e a articulação da experiência histórica à experiência social, pois toda experiência histórica é vivida junto a outras pessoas.

O processo de evolução biológica deixa todas as qualidades anatômicas para o livre e ilimitado desenvolvimento sócio-histórico do humano, porque a “passagem do homem a uma vida em que sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias” (LEONTIEV, 2004, p. 282). O humano se liberta do poder absoluto da hereditariedade e passa a se desenvolver a partir de um processo

completamente diferente do mundo animal, e a condição histórica do humano, desde o aparecimento do *homo sapiens*, mudou radicalmente, num ritmo acelerado sem precedentes.

Nos humanos a hereditariedade não é mais uma fixa marca no corpo. As aquisições humanas passam de geração a geração de um modo especificamente humano, sobretudo a partir das produções externas da cultura intelectual e material. Isso é possível na medida em que os humanos têm uma atividade produtiva e criadora, possibilitada pelo aparecimento do trabalho:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 2004, 284)

A consciência animal ou de seres primitivos é um epifenômeno. Alguns animais (como os domesticados ou os macacos) até têm certa elasticidade, mas a consciência epifenomênica está sempre subordinada à sua existência biológica, dos humanos às leis históricas e sociais, em que

A superação da animalidade através do salto para a humanização do trabalho e a superação do caráter epifenomênico da determinação meramente biológica da consciência alcançam assim, com o desenvolvimento do trabalho, intensificação inexorável, uma tendência à universalidade dominante. (LUKÁCS, 2013, p. 73)

O humano é um ser genérico, universal. Com isso, reconhecemos que o indivíduo (singular) tem a tarefa social de aprender o ser humano, carregando a herança histórica adquirida pelas gerações precedentes. Nossa preocupação, com base na Psicologia Sócio-Histórica, é, portanto, com o sujeito histórico. Ao afirmar o sujeito histórico caminhamos para evidenciar a centralidade da dialética singular-particular-universal na constituição do humano, que serão explicitadas em diferentes momentos deste trabalho. Agora é importante destacar que, quando afirmamos o humano em sua condição humana, reconhecemos que os indivíduos aprendem a ser humanos, isto é, se tornam humanos.

A acumulação sócio-histórica da humanidade é, assim, realidade objetiva da qual o indivíduo ativamente se apropria das aptidões e propriedades acumuladas pela espécie humana. Essa acumulação está posta, e os humanos, para se tornarem humanos, devem se apropriar delas.

O indivíduo nasce “indefeso e desarmado” e encontra posto todo o desenvolvimento da humanidade, toda a conquista do humano genérico para reproduzir e

para se apropriar. Porém, como afirmam Leontiev (2004), Lukács (2013) e Marx (2004), o indivíduo parte do desenvolvimento da humanidade, do avanço sócio-histórico, da genericidade humana, que não estão postas para todos os humanos. Ou melhor, a sociedade de classes aparta o indivíduo do gênero humano.

As espécies de animais estão submetidas às leis da natureza. Se algo não beneficia toda a espécie, esse algo não passa para a próxima geração, pois morre, desaparece, o que não é uma conquista do ponto de vista da evolução. A evolução da espécie no mundo animal é, digamos, concretamente democrática, atingindo de modo igualitária toda a espécie, qualquer que seja, sem exceções.

Na sociedade de classes, uma conquista humana não é uma conquista para todos os indivíduos, pois ela é desigual. Mas essa desigualdade é resultado da contradição capital-trabalho que produz a desigualdade econômica. Retomamos aqui o que foi afirmado anteriormente: o humano está submetido às leis sócio-históricas e não mais à natureza. Se, por um lado, isso permite avanços impressionantes em curto espaço de tempo, inacreditáveis às leis da natureza; por outro, as conquistas do desenvolvimento histórico podem se separar daqueles que o criaram, naquilo que denominamos “alienação”, em seu sentido marxista, um processo que impede que os indivíduos se apropriem do desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, a produção humana passa a ter caráter de coisa, como aconteceu com a invenção humana da figura de Deus, em que o humano passa a se projetar e não a se reconhecer nessa figura, havendo uma inversão em que a criação humana – Deus – passa a ter um caráter de independência e torna-se criador, submetendo esse humano.

3.1 A centralidade da categoria trabalho na constituição do fenômeno psicológico

Assumimos com a Psicologia Sócio-Histórica uma ciência da *consciência*. Muitas abordagens psicológicas escamoteiam a centralidade da consciência na constituição do fenômeno psicológico e “ao ignorar o problema da consciência, a psicologia está fechando para si mesma o caminho da investigação de problemas mais ou menos complexos do comportamento humano. Vê-se obrigada a se limitar à explicação dos nexos mais elementares do ser vivo no mundo” (VIGOTSKI, 2004, p. 56).

A consciência é central porque é um salto qualitativo do ser, quando deixa de ser simples epifenômeno e se torna mediação fundamental para a constituição do ser social, dando exclusividade ao humano frente aos outros animais. Esse salto qualitativo é permitido pelo trabalho. Com o trabalho, o ser social produz um ato dirigido a um fim, e a finalidade de sua atuação no mundo não está subordinada à natureza:

A consciência é aqui apresentada não como puro fenômeno interior, mas como vida operativa, como uma apropriação da história por meio de sua efetividade, ou seja, por meio da atividade planejada e consciente de transformação do mundo junto a outros homens. (FURTADO; SVARTMAN, 2009, p. 89)

O movimento de constituição da consciência do ser social sintetizado por Furtado e Svartman (2009) tornou-se possível porque o humano desenvolveu o caráter teleológico, a possibilidade de imaginar o resultado do seu trabalho antes de realizá-lo. surgindo, desse modo, uma nova objetividade para o ser social, o pôr teleológico, categoria central do trabalho (LUKÁCS, 2013).

A teleologia é, portanto, uma categoria ontológica objetiva. Todo processo teleológico exige o pôr de um fim, que tem um humano consciente. Mas a teleologia, ou melhor, o caráter teleológico do humano, só é possível e só se realiza no trabalho, pois “para Marx, o trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia geral, mas o único ponto onde se pode demonstrar ontologicamente um pôr teleológico como momento da realidade material” (LUKÁCS, 2013, p. 51).

O processo de trabalho é determinado pelo pôr teleológico e, por isso, o pôr teleológico é a categoria central do trabalho. A teleologia é a intencionalidade, e o ato intencional do trabalho é carregado pelo pôr do fim. O processo de trabalho é sempre intencional e tem por objetivo uma finalidade, que são meio e fim do processo de trabalho e, portanto, compreendidos dialeticamente: “O Pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social; mas para que ela se torne um autentico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado” (LUKÁCS, 2013, p. 56-57).

O pôr do fim, imprescindível para compreender os fenômenos sociais, não está posto desde sempre, uma vez que é partindo da aparência em direção à essência que apreenderemos o pôr do fim, de maneira que nós investigamos o processo, os meios, e “Só podemos falar racionalmente do ser social quando concebemos que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, seu tornar-se autônomo baseiam-se no trabalho, isto é, na continua realização de pores teleológicos” (LUKÁCS, 2013, p. 52).

A categoria causalidade é aqui importante na medida em que o pôr do fim domina os meios de trabalho. No entanto, se considerarmos o trabalho a partir da historicidade dos complexos reais do ser social, perceberemos uma inversão importante na relação hierárquica fim-meio, em que “o fundamento mais adequado que fundamenta os meios (ferramentas etc.) é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (pôr do fim)” (LUKÁCS, 2013, p. 57), uma vez que

Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente (...) e executa na própria natureza transformações e modificações que, para os animais, seriam impossíveis e a até mesmo inconcebíveis. (LUKÁCS, 2013, p. 63)

É de práxis que se trata! Práxis que tem determinação ontológica, a categoria que nos permite enxergar e explicar a relação entre teleologia e causalidade, pois “o trabalho (a práxis social) é entendido como o único complexo do ser no qual o pôr teleológico tem um papel autenticamente real e transformador da realidade, mas também porque sobre essa base (...) é evidenciada a única relação filosoficamente correta entre teleologia e causalidade” (LUKÁCS, 2013, p. 89). Causalidade e teleologia são categorias que têm, assim, caráter contraditório entre si, coexistindo mútua e indissociavelmente e podendo constituir “o fundamento ontológico de determinados complexos dinâmicos” (LUKÁCS, 2013, p. 89).

A práxis se origina com o trabalho: o ser pensa, planeja, executa. No trabalho está a gênese do aparecimento da consciência do humano, que nasceu para o trabalho, por causa do trabalho e mediante o trabalho. A consciência do ser social não é mais um acontecimento epifenomênico⁷, mas uma atividade dirigida estritamente humana e tem duas mediações essenciais: a) espelhamento da realidade; b) o pôr das cadeias causais, indispensáveis do pôr teleológico, em que o espelhamento da realidade e a causalidade são interdependentes e perfazem o ser social (LUKÁCS, 2013).

O trabalho modifica o homem. Em algum momento, o processo de humanização que tem centralidade no trabalho, faz com que o homem tome consciência de si enquanto sujeito e se afaste radicalmente dos seres naturais porque deixa de ser um deles. A natureza se torna, então, objeto. Nesse movimento o homem toma consciência de si e

⁷ Característica que tem na linguagem mediação essencial e será desenvolvida mais adiante no presente trabalho. Aqui cabe apenas adiantar a discussão a partir de Lukács (2013): “A superação da mudez do gênero só pode suceder quando a consciência deixa de ser um epifenômeno do ser biológico, quando participa ativamente da formação da essência específica do ser social. Por si só fica claro que cabe à linguagem um papel fundamental elementar e de promoção ativa desse processo” (LUKÁCS, 2013, p. 223).

domina os afetos, os instintos, os hábitos... “Em termos objetivamente ontológicos surge a nova constituição, já por nós descrita sob vários aspectos, da consciência humana, que deixa de ser um epifenômeno biológico e se torna um momento essencial ativo do ser social que está nascendo” (LUKÁCS, 2013, p. 129)

Com o espelhamento podemos explicar a separação entre humano e natureza, que se relaciona com os objetos. Há a separação consciente do sujeito do objeto, imprescindível para a realização do trabalho, e o consequente aparecimento da existência humana:

O espelhamento tem uma natureza peculiar contraditória: por um lado, ele é o exato oposto de qualquer ser, precisamente porque ele é espelhamento, não é ser; por outro lado, e ao mesmo tempo, é o veículo através do qual surgem novas objetividades no ser social, para a reprodução deste no mesmo nível ou em um nível mais alto. Desse modo, a consciência que espelha a realidade adquire certo caráter de possibilidade. (LUKÁCS, 2013, p. 67)

A realidade é espelhada na consciência. Ela não é ser, mas seu espelhamento, que permite, em sentido ontológico, a colocação de cadeias causais do ser social. O espelhamento permite a transformação da natureza, porque ela é a essência da separação sujeito-objeto. Na natureza, a cadeia causal acontece “por si”, de acordo com leis naturais, mas com o ser social é completamente diferente, porque a cadeia causal do trabalho se transforma em causalidade posta, que tem um fim telelogicamente posto.

É com essa dualidade – ser e seu espelhamento na consciência – imprescindível ao processo de humanização do homem que o ser social transformou a natureza e suas causas naturais, através do pôr teleológico, em pôr socialmente existente. A consciência do humano se torna um ato complexo, dinâmico e decisivo que transforma a natureza.

A natureza funciona, por sua vez, com suas leis causais e os seres orgânicos devem sua trajetória à submissão biológica e natural, de maneira que a realidade é independente da consciência. O espelhamento da realidade permite aos seres sociais se afastar da natureza, e a natureza é tomada, explicada, dissecada e utilizada conscientemente pelo ser social. A natureza independe da consciência do ser social para ser, mas o trabalho permitiu um salto ao ser, que transformou radicalmente sua relação com a natureza.

Concordamos com Lukács (2013) ao afirmar que, independentemente da natureza, na gênese do trabalho estão contidos todos os problemas dos estágios superiores do humano. O trabalho é, portanto, modelo de toda práxis social. O pôr do fim do trabalho se torna o pôr do fim por outros homens, e o avanço da organização do trabalho faz com

que esse se torne social e aconteça por cooperação, quando os homens trabalharão juntos para concretizar um determinado fim.

A consciência é uma categoria importante para a Psicologia, e, portanto, para nós, mas a Psicologia Sócio-Histórica não toma a consciência em si mesma, reconhecendo que ela é determinada pelo ser social do humano e não o contrário, ou seja, a consciência não se inicia e nem se encerra nos sujeitos individuais, pois ela constitui o ser social. Hegemonicamente, a Psicologia compreende e explica a consciência em si mesma, descolada do ser social que a constitui, enquanto nós colocamos a consciência na Psicologia em novos termos, dando centralidade à materialidade que a constitui.

O desenvolvimento da organização do trabalho e sua fragmentação ao longo do modo de produção capitalista foi apartando cada vez mais o trabalhador de sua produção. Nesse sentido, a divisão do trabalho na sociedade capitalista influencia a forma de objetivação dos objetos, do sujeito e das relações dos humanos entre si e com a natureza.

A alienação no modo de produção capitalista toma um caráter especial de reificação, dado o fetichismo da mercadoria como um problema específico desse momento histórico. O caráter fundamental da sociedade capitalista é a mercadoria, essa que, desde um ponto de vista marxista, aparece como um “problema central e estrutural da sociedade capitalista em todas as suas manifestações vitais” (LUKÁCS, 2018, p. 193). A reificação é, então, um aspecto específico de alienação, em que a mercadoria perde seu caráter social.

Toda a personalidade do trabalhador está ligada a um sistema que lhe é estranho. A mecanização racional do trabalho penetra na alma do trabalhador, separando suas qualidades psicológicas do conjunto de sua personalidade, subordinando o humano à máquina (MARX, 2004). O desenvolvimento da mercadoria e da mercantilização faz com que esse processo de trabalho elimine cada vez mais as propriedades qualitativas do humano, isto é, humanas e individuais de cada trabalhador. Assim, é o próprio desenvolvimento do caráter mercantil no capitalismo que vai apartando o humano do seu trabalho. Para explicar o fenômeno da reificação, Lukács (2018, p. 194) afirma que a essência da estrutura da mercadoria “se baseia no fato de uma relação entre duas pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma ‘objetividade fantasmagórica’”, ou seja, a mercadoria vai tomando um lugar misterioso em si mesmo, que transforma em mistério as relações do humano e sua produção e dos humanos entre eles.

A reificação tem expressão em todos os fenômenos sociais e faz com que “a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertença a homens diferentes” (LEONTIEV, 2004, p. 294). Então, enquanto uma parte dos humanos enriquece e se diversifica, outra empobrece para enriquecer os primeiros. A concentração de riqueza também concentra e estratifica a cultura intelectual e política, de maneira que a desigualdade leva a maior parte dos indivíduos a se apropriarem do que nos torna humanos de maneira miserável.

Além disso, tal como afirma Leontiev (2004, p. 295), “É esta desigualdade que serve o mais das vezes para justificar uma distinção entre os representantes das raças ‘superiores’ e ‘inferiores’”. Em “O homem e a cultura”, Leontiev (2004) explica o quanto a propaganda racista durante os anos de libertação dos negros nos Estados Unidos e os processos de colonização e de escravização interrompem o desenvolvimento do humano na medida em que provocam uma regressão na cultura, uma “Regressão devida não apenas ao fato dos povos sujeitos, na sua grande maioria, se verem privados dos meios materiais mais indispensáveis ao seu progresso cultural, mas também ao fato de terem sido levantadas barreiras artificiais entre eles e a cultura mundial” (LEONTIEV, 2004, p. 299). Em outras palavras, os animais só evoluem porque estão submetidos às leis da natureza, enquanto o humano tem a possibilidade de regredir – o que fez ao longo da história –, impossibilitando e atrasando o avanço do gênero humano.

É observando essas mediações sociais que na ciência psicológica reconhecemos o sujeito histórico, o humano em sua *condição humana*, nos afastando radicalmente de teorias e perspectivas que se debruçam apenas no indivíduo e explicam o fenômeno psicológico a partir de estruturas dicotômicas e a-históricas, objetivistas ou subjetivistas que podem ser sintetizadas, segundo as quais “o desenvolvimento espiritual do homem tem a sua origem em si mesmo” (LEONTIEV, 2004, p. 284).

CAPÍTULO 4 - Psicologia Sócio-Histórica: categorias fundamentais

Queremos contribuir com a sustentação epistemológica e metodológica da Psicologia Sócio-Histórica. Para tanto, vamos explicitar as categorias da perspectiva que nos interessa na medida em que nos auxiliam na explicação do fenômeno social chamado homossexualidade. Serão elas: consciência e alienação, atividade, sentido-significado, pensamento-palavra. Todas elas, articuladas às categorias metodológicas do materialismo histórico e dialético (contradição, totalidade, mediação, historicidade), nos ajudarão a explicar a categoria fundamental: dimensão subjetiva da realidade.

4.1 Constituição da Consciência: dialética Trabalho-Atividade

No esforço de considerar a dialética que constitui a consciência, optamos por explorar o par dialético trabalho-atividade. É na dialética trabalho-atividade que surge o ser social e o humano em sua *condição humana*.

A consciência é uma categoria fundamental para a Psicologia Sócio-Histórica e “diz respeito à forma como o indivíduo conhece, apreende o mundo em que vive, percebe a si mesmo, aos outros e à natureza” (SAWAIA, 1987, p. 288). Sua explicação nesse momento histórico deve ser carregada da contradição capital-trabalho, que culmina em dominação-exploração.

Explicitamos a categoria trabalho e algumas de suas mediações essenciais para a constituição e desenvolvimento da consciência. Também é tarefa da psicologia compreender e explicar o indivíduo em sua singularidade e, para isso, a categoria trabalho sozinha não explica o sujeito na sua totalidade. Ainda falta uma categoria essencial: a atividade.

A compreensão e explicação da consciência na psicologia foi historicamente descolada da realidade. É preciso, então, reconhecer a centralidade da categoria trabalho no processo de humanização e do humano em sua *condição humana*, pois a *condição humana* acontece na práxis social do ser social. O caráter ontológico do ser social assume que o trabalho permitiu a constituição do humano e toma a subjetividade não como um aspecto idealista, tampouco mecânico – como no materialismo vulgar –, mas dialético em relação aos aspectos objetivos, que fundam a consciência. Seguindo o caminho de superar o dualismo presente na psicologia (BOCK, 1999; VIGOTSKI, 2004), apresentamos trabalho e atividade como pares dialéticos que constituem a consciência do indivíduo,

num esforço de resgatar a singularidade do sujeito e de “seu processo particular e social de construção da consciência e, por que não, de sua subjetividade?” (AGUIAR, 2015, p. 119), desde o materialismo histórico e dialético.

Trabalho, em seu sentido ontológico, é categoria fundamental para a compreensão de humano no marxismo, uma vez que constitui o humano. Trabalho é processo social na medida em que um indivíduo sozinho não é capaz de produzir trabalho para sua própria existência, somente com outros humanos. Em síntese, o ser social tem como fundamento, como base ontológica, o trabalho. Podemos afirmar, portanto, que todos os fenômenos sociais, sem exceção, têm como pressuposto – mediato ou mediado – o trabalho. A linguagem – determinação decisiva do ser social e fundamental para a consciência – surge do desenvolvimento da divisão do trabalho:

(...) a linguagem se desenvolverá de modo ininterrupto simultaneamente com o desenvolvimento de trabalho, divisão do trabalho e cooperação, tornando-se cada vez mais rica, maleável, diferenciada, etc., para que os novos objetos e as novas relações que forem surgindo possam ser comunicados. O domínio crescente do homem sobre a natureza se expressa diretamente, portanto, também pela quantidade de objetos e relações que ele é capaz de nomear. (LUKÁCS, 2013, p. 161)

Já foi dito anteriormente sobre a importância do trabalho para a constituição do humano. Com a atividade trazemos um aspecto essencialmente psicológico para a explicação, dando ênfase ao modo como isso se processa no âmbito do sujeito individual, ou seja, como as contradições postas pelo trabalho se realizam no sujeito. A atividade é, assim, configurada nesse modo de produção pela forma como a sociedade organiza o trabalho a partir da contradição capital-trabalho.

Com a categoria psicológica atividade, damos centralidade ao sujeito e olhamos mais nitidamente para a singularidade do humano. Atividade é do âmbito individual, sem negar, porém, que sua constituição e movimento é também compartilhada. A categoria atividade é, na psicologia, uma categoria teórica e metodológica. Com a atividade e sua compreensão radicalmente materialista nos esforçamos em responder aos reducionismos que a psicologia promoveu historicamente ao tentar explicar o sujeito de modo descolado do trabalho e da realidade.

Atividade e trabalho não se confundem e não são a mesma coisa, mas uma não existe sem a outra e sem elas não existe humano. Nesse sentido, queremos enfatizar o processo dialético de constituição do humano no plano individual, que não acontece como transposição da realidade, pois é um processo de configuração em que “a atividade de

cada indivíduo é determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho, entendido nesse caso como a transformação da natureza para a produção da existência humana, algo que só é possível na vida social” (AGUIAR, 2000, p. 129).

O que marca o humano é ter pensamento e linguagem, categorias que só se desenvolveram na relação do humano com outros humanos e com a natureza. Pensamento e linguagem, portanto, só se desenvolvem na atividade significada. Nesse sentido, para se tornar humano o humano tem na dialética atividade-trabalho a possibilidade de desenvolver o pensamento e a linguagem. Atividade gera, por sua vez, a possibilidade de o humano significar a realidade, permitindo explicar as significações que o humano atribui à vida, às emoções, ao seu controle dos instintos, enfim, ao que o circunda e a si mesmo. A consciência individual se constitui, então, na atividade, base material do psiquismo humano.

A gênese da atividade deve, portanto, ser explicada junto ao trabalho. Dessa maneira, discordamos de Furtado e Svartman (2009) quando eles afirmam que

A transformação consciente da natureza significa trabalho humano. Isso significa dizer que o fazemos intencionalmente, e essa conquista humana produziu um correlato psicológico, um elemento do sistema psicológico que Vigotski denominou atividade. Não há compreensão de mundo, abstração intelectual, expressão emotiva que não tenha passado pelo crivo da atividade. (FURTADO; SVARTMAN, 2009, p. 82)

A atividade não é um correlato psicológico que surgiu pela transformação consciente da natureza. A própria transformação consciente da natureza acontece na dialética atividade-trabalho, de modo que o humano está sempre em atividade. A atividade marca a relação intrínseca do humano com o mundo material, e a radicalidade da dialética objetividade-subjetividade. Concordamos, assim, com Sawaia (1987), que “Ao se analisar o processo de consciência não se pode privilegiar nem a mediação social, nem a mediação psicológica. As duas têm de ser consideradas na relação dialética que as caracteriza”, compreendendo o caráter dialético e mediado da consciência (KOSIK, 1969).

Como dito anteriormente, o homem toma consciência de si, dominando os instintos, quando se separa da natureza e a toma como objeto (LUKÁCS, 2013). Podemos afirmar que a “A consciência humana é reflexo e ao mesmo tempo projeção; registra, constrói, toma nota, planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa” (KOSIK, 1969, p. 26), processo possibilitado pela categoria atividade. A separação do

homem da natureza (sujeito de objeto) permite que o humano tenha consciência de si e dos outros humanos, como diz Vigotski (2004, p. 92):

Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que pra mim sou outro (...)

A linguagem e o pensamento surgirão a partir e para uma necessidade do trabalho, mediados pela atividade, marca imprescindível do ser social: “Como ocorre com o trabalho, também a linguagem se consumou um salto do ser natural para o social” (LUKÁCS, 2013, p. 129).

O signo linguístico, expresso pelo sujeito, se separa do objeto e do próprio sujeito e se torna expressão intelectual de um grupo sobre fenômenos determinados. Ao se separar do sujeito, pode ser reproduzido por outros grupos de sujeitos diferentes, em contextos diferentes: “O pôr simultâneo do sujeito e do objeto, mediante a linguagem, no trabalho e igualmente decorrendo deste, distancia o sujeito do objeto e vice-versa” (LUKÁCS, 2013, p. 127).

O trabalho e sua divisão, a linguagem e a cooperação são categorias decisivas do ser social (LUKÁCS, 2013), bem como a atividade constitui a consciência. A cooperação foi essencial para o desenvolvimento do ser social e tem um salto qualitativo com o desenvolvimento da linguagem, momento em que os homens compartilham entre si os pores do fim do seu trabalho, os pores do meio, dando um salto no processo de planejamento e execução. Portanto, trabalho e sua divisão, linguagem e cooperação estão articulados na constituição da consciência:

A consciência é composta de signos e se expressa por meio da linguagem. É a linguagem seu instrumento, sua forma de mediação com o mundo (com as demais pessoas). Mas não se trata da palavra propriamente dita, e sim das formas de generalização que ocorrem por meio dos significados. (FURTADO; SVARTMAN, 2009, p. 76)

Linguagem é instrumento por excelência da consciência, que permite compartilhar os pores e as intencionalidades, produzindo novos pensamentos e mediações. As significações passam por ela e dela precisam dela para se realizar, de maneira que o pensamento e a consciência dependem da linguagem. O que nos permite compartilhar signos (essencial ao desenvolvimento do humano) é a linguagem, que constitui

(...) um instrumento para a fixação daquilo que já se conhece e para a expressão da essência dos objetos existentes numa multiplicidade cada vez mais evidente, um instrumento para a comunicação de comportamentos humanos múltiplos e cambiantes em relação a esses objetos (...) (LUKÁCS, 2013, p. 161).

A consciência se desenvolve continuamente e, para tanto, tem a característica de preservação, que dá base para o que virá, sendo, como diz Lukács (2013), o órgão da continuidade. Em outras palavras, a reprodução e a continuidade do ser social são possíveis por conta da consciência e da linguagem.

A relação individualidade-genericidade, segundo Lukács (2013), é inextinguível e inseparável do ser social, logo indispensável ao desenvolvimento humano-social. Individualidade-genericidade são, assim, pares dialéticos fundamentais para humanização, em que temos, “de um lado, a universalidade do gênero, a genericidade concreta de um dado momento, plataforma das possibilidades dos complexos singulares; de outro lado, o complexo constituído pelo indivíduo humano, a individualidade que forma a unidade mínima do processo (VAISMAN, 2010, p. 55)

A consciência do humano singular se realiza na cotidianidade da vida. É importante explicitar que as decisões individuais dos humanos, que se realizam a partir da dialética subjetividade-objetividade, têm supremacia nos momentos sociais, o que “se dá de tal modo que, quando o indivíduo se depara com tais tendências na vida cotidiana, o que naturalmente acontece de modo ininterrupto, estas já atuam sobre ele como forças sociais, reforçando nele o momento genérico-social – não importando se sua reação a elas é de anuência ou de negação” (LUKÁCS, 2013, p. 210). Uma imagem grosseira, mas que ajuda a compreender, é a do terremoto, que atravessa, impacta, transforma o indivíduo singular sem sua anuência, mas o indivíduo é ativo. Este, portanto, vai individualizar o impacto do terremoto determinado por características singulares.

Além da consciência, a continuidade do ser social também depende da linguagem, complexo que constitui o complexo ser social. O trabalho cria o novo (subjetiva e objetivamente), e a linguagem é um complexo que auxilia na reprodução do ser social “como preservação da continuidade do gênero em meio à mudança ininterrupta de todos os momentos, tanto subjetivos como objetivos” (LUKÁCS, 2013, p. 215). Se a consciência é individual, a linguagem permite o seu compartilhamento, o intercâmbio entre os humanos, levando à nova genericidade. Como diz Lukács (2013, p. 217), “Não se deve esquecer que a mais simples, a mais cotidiana das palavras sempre expressa a universalidade do objeto, o gênero, a espécie, não o exemplar singular, de que no plano da linguagem é impossível encontrar uma palavra que designe inequivocamente a singularidade do objeto”.

A linguagem, ao longo do desenvolvimento, tem se complexificado e se tornado cada vez mais mediada. O processo histórico que levou a comunidade de indivíduos particulares a singularidades foi acompanhado do desenvolvimento da linguagem para expressões singulares e individuais, em que a linguagem é “a satisfação de uma necessidade social que surge ontologicamente, em decorrência dos humanos com a natureza e entre si” (LUKÁCS, 2013, p. 222).

A linguagem é um complexo vivo, dinâmico e sempre em movimento. É o órgão da consciência que permite nosso entrelaçamento com a sociedade e depende das transformações da vida social, pois “o desenvolvimento da linguagem transcorre por sua própria lei, mas quanto aos seus conteúdos e às suas formas, num entrelaçamento ininterrupto com a sociedade de cuja consciência ela é órgão” (LUKÁCS, 2013, p. 225). Não há nenhum complexo do ser social que se desenvolva sem a mediação da linguagem e cada um dos membros da sociedade “querendo ou não, ciente ou não – influencia, por meio do seu comportamento na vida, o destino da linguagem” (LUKÁCS, 2013, p. 229).

Sem linguagem não existe pensamento. A linguagem, segundo Vigotski (2004), é uma reação motora e a existência do pensamento depende da linguagem, de modo que a palavra é a expressão concreta da linguagem.

4.2 Pensamento e palavra

Nos animais primitivos há semelhanças incontestes com a linguagem dos humanos em termos fonéticos, mas naqueles a linguagem é um epifenômeno submetido às leis biológicas, enquanto nos humanos a linguagem cumpre um papel fundamental para a constituição e desenvolvimento do ser social.

A consciência é parte fundamental do fenômeno psicológico, especialmente porque, para nós, a psicologia é a ciência da consciência. Pensamento e palavra⁸ são resultado do processo de constituição da consciência do ser social que, como vimos, tem gênese no trabalho mediado pela atividade. É o trabalho mediado pela atividade que

⁸ Não há consenso entre tradutores e pesquisadores acerca da tradução do texto “Pensamento e palavra”. de Vigotski (2009). Optamos por trabalhar com a tradução do russo onde ora aparece *palavra*, ora *linguagem*, para designar o mesmo fenômeno, mas optamos pela categoria *palavra*, compreendendo que ela melhor explicita o fenômeno e sua articulação com o pensamento. Nos momentos em que aqui aparecer a categoria *linguagem*, sua compreensão é tal como apresenta Ernani Terra (1997): a capacidade que o humano tem em utilizar um conjunto de sinais para compartilhar ideias, que possibilita a reprodução de trocas simbólicas, a criação e a compreensão.

permite o aparecimento da consciência e da linguagem, compreendendo com Engels e Marx (2007, p. 34-35) que

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.

Pensamento e palavra constituem a consciência. Portanto, a dialética pensamento-palavra é essencial para compreensão e explicação da constituição dos fenômenos sociais, produzidos e produtos do ser social determinado pela realidade. Nesse sentido, a impossibilidade de explicar o momento, do ponto de vista da humanização, do salto qualitativo do ser orgânico ao ser social, também se expressa na constituição do pensamento e da palavra. O que podemos afirmar é que essas categorias “surgem e se constituem unicamente no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana” (VIGOTSKY, 2009, p. 395).

Nossa investigação desde a psicologia acerca da dimensão subjetiva da homossexualidade na escola partirá do pensamento discursivo. Historicamente, a ciência explicou e analisou o pensamento discursivo de diferentes modos a depender do lugar epistemológico adotado, mas todos eles – inclusive a Psicologia Sócio-Histórica – reconhecem que há um entrelaçamento entre pensamento e palavra para a constituição do pensamento discursivo. Façamos, então, a análise do pensamento discursivo.

A explicação dicotômica do pensamento e da palavra leva à equivocada decomposição da análise do pensamento discursivo. Concordamos com Vigotski (2009) que a análise da decomposição em elementos “não é propriamente uma análise do ponto de vista da sua aplicação à solução de problemas concretos em algum campo definido dos fenômenos” (VIGOTSKY, 2009, p. 397). Decomposição é sinônimo de desarticulação, esfacelamento do todo, mas nos propomos a olhar para as partes sem perder a totalidade, como fazem análises de decomposição.

A hegemonia positivista nas ciências antropológicas nos faz questionar de que modo é possível olhar para as partes sem decompô-las. Para responder a essa complicada questão precisamos não perder de vista que compreendemos pensamento e palavra como pares dialéticos, que não se confundem, são independentes, mas acontecem mediados. Reconhecer a totalidade do pensamento discursivo e o protagonismo da dialética pensamento-palavra para seu acontecimento nos leva, ao invés de decompôr, ao

desmembrar. Assumimos, portanto, o pensamento discursivo como uma unidade complexa e o desmembramos em várias unidades (VIGOTSKY, 2009).

A decomposição leva a elementos primários que constituem o fenômeno, perdendo as propriedades essenciais à totalidade. Tal como exemplifica didaticamente Vigotski (2009), partindo de um pesquisador que quer explicar por que a água apaga o fogo e decompõe a fórmula da água em oxigênio e hidrogênio, essa análise da decomposição à fórmula primária da água produz a síntese de que o oxigênio mantém a combustão e o hidrogênio é inflamável.

Com o desmembramento do pensamento discursivo as várias unidades são elementos e propriedades concretas e constituintes do fenômeno estudado, não um momento primário. Há uma inversão no processo de análise! Nas unidades estão contidas propriedades intrínsecas da totalidade do fenômeno analisado. Em síntese, “a unidade a que chegamos na análise contém, na forma mais simples, as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade” (VIGOTSKY, 2009, p. 398).

Para Vigotski (2009), a unidade indecomponível do pensamento e da palavra é o significado, que não é um fenômeno nem do pensamento, tampouco da palavra, ou seja, se optássemos pela decomposição do pensamento e da palavra não chegaríamos no significado enquanto unidade de análise porque ele não está contido nessas categorias. É desmembrando, tendo a totalidade como categoria essencial que podemos explicar e apreender o significado como unidade básica de análise.

Palavra desconstituída de significado não é palavra, mas apenas um som, um vazio som. Uma palavra só existe se significada, pois o significado constitui a palavra e o significado que constitui a palavra é uma generalização, em que “Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (VIGOTSKY, 2009, p. 398). Essa síntese permite afirmar que o significado da palavra é, portanto, um fenômeno do pensamento (VIGOTSKY, 2009) e explicitar o vínculo pensamento-palavra, completamente dependentes do significado.

O significado é vivo e se transforma historicamente. A categoria historicidade nos permite afirmar a inconstância do significado, que se expressa na singularidade. Ao longo do desenvolvimento da linguagem ampliamos a generalização particular das palavras, e ao longo do desenvolvimento da humanidade o significado particular das palavras

também se transforma, de modo que o significado se constitui e se transforma na dialética singular-particular.

Palavra só é palavra se significada, e todo significado é uma generalização, um ato essencialmente do pensamento. O significado está na palavra, no pensamento, e media essa relação indispensável à consciência:

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela se materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento. (VIGOTSKY, 2009, p. 398, grifo do autor)

Nesse sentido, Vigotski (2009) apresenta sua tese de que o significado da palavra é a unidade do pensamento discursivo. O significado, ou seja, a generalização da palavra, reúne um conjunto geral de similaridades em diferentes contextos, pois uma palavra pode ter diferentes significados em diferentes contextos. O caminho que nos leva à significação enquanto unidade de análise está ancorado no materialismo histórico e dialético porque o significado está sempre em dialética com o sentido, e a dialética sentido-significado tem sua síntese na categoria significação. Por isso, trazemos aqui a categoria sentido, já apresentada por Vigotski (2009), mas pouco desenvolvida em sua dialeticidade com o significado.

Para Vigotski (2009, p. 465), “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência”, e será sempre, portanto, complexo, fluído, inconstante e, segundo o autor, com zonas de estabilidade variada. Buscando explicar a diferença entre sentido e significado, Vigotski (2009) reduz o significado a apenas uma zona estável, uniforme de sentido na consciência, reconhecendo que em contextos diferentes a palavra muda de sentido, mas tem significado imóvel e imutável, sendo este apenas “uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

A Psicologia Sócio-Histórica supera essa síntese vigotskiana especialmente porque parte do movimento dialético sentido-significado. Para essa perspectiva os sentidos são mais instáveis, pois se referem ao movimento empreendido pelo sujeito a cada instante em que é afetado pela realidade e mediado por ela. Nesse processo os significados – enquanto generalização – são vividos de modo próprio, singular e reconfigurados na subjetividade. Quando falamos dos significados apontamos uma maior estabilidade, pois eles nos permitem a comunicação, mas eles se constituem pelas

múltiplas mediações históricas e sociais – inclusive pelas significações. Os significados não são, portanto, fixos; pelo contrário, estão em constante processo de tensionamento com os sentidos e “não têm sossego”, movimentando-se.

As significações são a síntese do encontro do significado dicionarizado com a vida na produção de sentidos. Elas são a vida e a totalidade desse movimento sentido-significado, uma vez que a significação é uma unidade que tem a possibilidade de explicar a totalidade do pensamento afetivo-cognitivo do sujeito.

O termo “significação” vem para expressar a unidade dialética entre sentidos e significados, pois sabemos que sentidos e significados só existem nessa relação. É um esforço para não dicotomizar o que na realidade histórica não existe dicotomizado, mas enquanto totalidade. A palavra só adquire significação na frase, e a própria frase só adquire significação no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. Para alcançar a significação de uma palavra é preciso reconhecer que ela é determinada pela realidade, pelo contexto em que a pessoa que fala vive, pela classe social a que ela pertence, sua raça/cor, gênero e orientação sexual e os valores que uma determinada sociedade, em nosso caso capitalista, atribui a essas determinações. Em resumo, dar centralidade às significações é reconhecer o sujeito histórico, concreto, determinado.

Uma palavra existe porque alguém disse num determinado tempo histórico, carregando um sistema complexo de função semântica e psicológica, tanto que “para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (subjetivas e objetivas) em que ela é produzida (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63). Assim, a palavra nunca se encerra nela mesma; ela é fim e começo – e o movimento entre o fim e o começo, o movimento de um lugar ao outro, nos interessa mais. São tantas mediações que só são possíveis de serem apreendidas e explicadas a partir das significações, essa expressão da realidade objetiva na dialética significado-sentido.

Tomemos como exemplo didático um trecho da música “Da ponte pra cá”, do grupo Racionais MCs, que vai explicitando, ao longo da poesia, as diferenças entre ricos e pobres, divididos concretamente na cidade, e produzindo comportamentos, desejos, práticas cotidianas diferentes, onde há “cada um na sua função” a depender “do lado da ponte” que você vive. A ponte na música não é simplesmente “1. Obra construída em aço,

concreto armado, madeira etc., suspensa sobre um curso d'água, que se destina à passagem de veículos, animais ou pessoas”, ou “2. Qualquer tipo de estrutura que estabelece a ligação entre duas partes similares”, segundo o dicionário Michaelis, pois a ponte é também uma divisão, suspensão, que é utilizada pra marcar a distância entre duas classes sociais, o que só é possível porque a ponte tem um significado compartilhado. É possível fazer análise de cada verso da poesia, articulando à história do rap nacional, ao lugar da ponte em que se origina esse ritmo, às suas marcas norte-americanas, à desigualdade e ao racismo brasileiro, às mediações que permitiram o aparecimento de cada verso. Veja: isso só é possível com as significações, a síntese da dialética sentido-significado, uma vez que ao ficar só em um ou em outro ou dicotomizá-los perdemos a totalidade de constituição das palavras. O indecomponível só é possível se a totalidade em si, se a unidade é uma totalidade.

Uma frase como “muro de Berlim” nunca foi nem nunca mais será entendida como um muro que divide Berlim em lados diferentes. Para compreender a complexidade que essa frase carrega é preciso ir ao encontro das significações, das mediações essenciais que constituem a realidade e a pessoa que diz.

Retornemos a Vigotski (2009, p. 399) que, para explicar sua tese, afirma que “A palavra lembra o seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem ou o aspecto externo de um edifício lembra seus moradores”. No entanto, partimos desse exemplo para discordar da explicação do autor. Ora, a palavra “edifício” é palavra porque significada. Ao ler a palavra “edifício” você, leitor, com certeza lembrou de algo próximo ao que o dicionário Michaelis diz ser um edifício: “Construção de certa importância, geralmente de alvenaria, que serve de habitação ou para diversas outras atividades”. Quando pensamos na palavra “edifício” não nos vem à mente os atributos que o dicionário define como edifício; aparece uma síntese inteira, tudo junto, ou seja, aparece uma significação.

Para aprofundar a explicação da dialética pensamento-palavra relembramos aqui que, para Lukács (2013), o espelhamento da realidade é uma das mediações imprescindíveis para que a consciência do humano deixe de ser epifenomênica para se tornar um ato dirigido. É o espelhamento que separa o humano da natureza, o sujeito do objeto:

No espelhamento da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa realidade reproduzida; nasce uma nova

forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente em sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja semelhante àquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a isso. Pelo contrário, no plano ontológico o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão diante um do outro como heterogêneos, mas até mesmo opostos: o ser e o seu espelhamento. (LUKÁCS, 2013, p. 66)

Pensamento e palavra são interdependentes, um não é o outro, pois não se confundem, mas uma categoria não existe sem a outra e ambas são mediadas pelo espelhamento da realidade. Pensamento e palavra se realizam em movimento, não como causa efeito, porque uma transforma a outra.

A linguagem é, assim, o processo de transformação do pensamento em palavra, em que o pensamento se objetiva na palavra, mas a palavra não é um simples reflexo do pensamento. Por vezes, o pensamento fracassa na tentativa de se objetivar em palavra, ou seja, há um limite entre pensamento e palavra.

Em outro momento afirmamos que o significado da palavra se transforma historicamente, o que também impacta na transformação da mediação pensamento-palavra. A palavra tem uma natureza psicológica na medida em que ela é um modo original de generalização da representação da realidade na consciência (VIGOTSKY, 2009). Caminhamos para corroborar Vigotski de que a palavra não é expressão do pensamento, mas *realização* do pensamento, isto é, o pensamento se realiza na palavra:

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. (VIGOTSKY, 2009, p. 409-410)

Pensamento e palavra se estruturam por modelos diferentes e, para explicitar esse aspecto, Vigotski recorre à infância. No caso, o pensamento da criança surge como um todo confuso, e uma palavra que ela exprime designa frases inteiras. “Leite”, por vezes, designa “Quero leite” ou “estou com fome”, “estou com fome e quero leite”, enfim... A criança sintetiza numa palavra um pensamento inteiro confuso, caminhando do todo para a parte, sentido oposto do que ocorre com o aspecto físico e sonoro da linguagem: “O aspecto semântico transcorre em seu desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra, ao passo que o aspecto externo transcorre da parte para o todo, da palavra para a oração” (VIGOTSKY, 2009, p. 411).

Esse movimento oposto de estruturação do pensamento e da palavra mediado pelo espelhamento da realidade forma uma unidade. A própria constituição dessa unidade nos permite afirmar que a palavra não é a simples e correta expressão do pensamento, mas a realização do pensamento. Ela não é uma relação de causa e efeito não é uma expressão fotográfica do pensamento, mas uma expressão dialética. Juntos, pensamento e palavra “constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto” (VIGOTSKY, 2009, p. 412).

O pensamento é confuso, mas encontra nas palavras possibilidades de organização: “Se desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a cor azul, a sua corrida, a ausência de calçados. Vejo tudo isso em um só ato de pensamento, mas o exprimo em palavras separadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 478). O pensamento é inteiro, mas para se objetivar precisa ser compartimentalizado em palavras que devem expressar o todo do pensamento, obviamente fracassando. Mas mesmo fracassando, a possibilidade de realização do pensamento é a palavra. Há um caminho mediado pelo significado que leva à transformação do pensamento em expressão verbal.

As palavras são, nesse sentido, imprescindíveis no processo de análise, ou melhor, no discurso consciente. Porém, não para ficar nelas mesmas, é preciso reconhecer e explicar o movimento complexo do pensamento em direção à palavra. Além disso, é necessário “o estudo das fases que constitui esse movimento, a discriminação dos vários planos por que passa o pensamento, que se materializa na palavra” (VIGOTSKY, 2009, p. 410). Para tanto, foi desenvolvida a proposta de análise dos Núcleos de Significação e o desenvolvimento da categoria Dimensão Subjetiva da Realidade, que serão apresentadas posteriormente e são reflexo do avanço da ciência psicológica.

A proposta de análise dos Núcleos de Significação foi desenvolvida reconhecendo que a oposição entre a constituição do pensamento e da palavra leva a uma disparidade, ou melhor, a uma não correspondência entre a estrutura gramatical e psicológica da linguagem. Para exemplificar, retornamos ao didático Vigotski, quando, fazendo uso do mesmo exemplo, brinca com a divergência que o sujeito gramatical e o psicológico podem ter na mesma oração. A citação é um tanto longa, mas dada didática. Vejamos

Tomemos a frase ‘o relógio caiu’, na qual ‘relógio’ é o sujeito e ‘caiu’ é o predicado, e imaginemos que essa frase seja pronunciada duas vezes em situações diferentes e, conseqüentemente, exprima em uma mesma forma dois sentidos diferentes. Noto que o relógio está parado, pergunto como aconteceu,

e ouço a resposta: ‘O relógio caiu’. Neste caso, antes eu tinha na consciência uma representação do relógio, o relógio aqui é o sujeito psicológico, aquilo de que se fala. A segunda representação que me surgiu foi a de que ele caiu. ‘Caiu’ é, nesse caso, o predicado psicológico, aquilo que se diz do sujeito. Neste caso, as articulações gramatical e psicológica coincidem, mas podem não coincidir.

Trabalhando em minha escrivania ouço o ruído do objeto que caiu e pergunto o que caiu. A respostas vem pela mesma frase: o relógio caiu. Antes na consciência não havia a representação do que caíra. ‘Caiu’ é aquilo de que se fala nesta frase, isto é, o sujeito psicológico. Aquilo que se diz deste sujeito, deste segundo, surge na consciência, é uma representação: é o relógio, que, neste caso, é o predicado psicológico. (VIGOTSKY, 2009, p. 414)

Com o exemplo fica explícito que qualquer termo de uma oração pode se tornar predicado psicológico. A análise da frase pode apresentar a estrutura gramatical, sujeito, objetivo, superlativos, tempo verbal... mas o que nos interessa é a estrutura psicológica da oração, atentos a essa divergência e num esforço de superação de análises objetivistas ou subjetivistas no campo psicológico, que negam ou focalizam apenas a palavra (repetição, conteúdo em si) ou negam a produção da palavra consciente porque deve vir de outra estrutura que não da consciência, sem se ater ao movimento de sua constituição, ou ao que está sendo dito em si mesmo. Aguiar e colaboradores (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR et. al., 2015; AGUIAR et al, 2021), partindo do materialismo histórico e dialético, desenvolvem, nesse sentido, a proposta dos Núcleos de Significação.

A disparidade entre a referencialidade concreta da estrutura semântica da palavra e a sua significação na consciência ocorre porque há um aspecto essencial do humano: a subjetividade. Vigotski (2009) deixa isso claro quando diz que a gramática do pensamento se transforma em gramática das palavras, de modo que o fenômeno psicológico se constitui na dialética objetividade-subjetividade, movimento complexo de unidade contraditória.

A significação é desconhecida em nível aparente, desconhecida, oculta à observação imediata. O discurso consciente não é imediato; pelo contrário, é resultado, síntese, complexa do pensamento humano. Nesse sentido, até o não dito está no discurso consciente, sendo preciso buscar as mediações que o constituem. A palavra é fim e começo: fim do pensamento realizado, começo da compreensão e explicação do processo de mediações que o constituíram. À psicologia isso pode parecer estranho, pois, historicamente, essa ciência tem se ocupado do sujeito isolado e, como afirmam Aguiar, Soares e Machado (2015), nossa preocupação é com o sujeito histórico, o que muda radicalmente a compreensão e explicação do fenômeno psicológico.

A raiz da palavra ultrapassa os limites do pensamento, e “em toda sua plenitude só pode ser estudado em composição com uma questão mais genérica: a da palavra na consciência. Se consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana” (VIGOTSKY, 2009, p. 485). Vamos além ao afirmar que na consciência humana está a chave para compreender todo o fenômeno psicológico. A consciência é, portanto, a expressão do fenômeno psicológico.

Mais uma vez parafraseando Vigotski (2009, p. 486), o fenômeno psicológico se reflete na consciência como o sol em uma gota d’água. A consciência está para o fenômeno psicológico como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. A consciência é o pequeno mundo e o microcosmo do fenômeno psicológico, sua expressão.

Ao nos debruçarmos sobre as significações nos propomos apreender as mediações da realidade que se expressam no discurso consciente. Nossa preocupação é o sujeito histórico e, portanto, temos a intencionalidade de evidenciar a partir do sujeito “as particularidades históricas e sociais que configuram a articulação de sua singularidade e genericidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 65).

CAPÍTULO 5 - Dimensão subjetiva da realidade

A categoria Dimensão Subjetiva da Realidade é constituída por pesquisadores ancorados na Psicologia Sócio-Histórica com vistas a explicar o indivíduo e o fenômeno psicológico desde o materialismo histórico e dialético, num esforço de superar as dicotomias do campo psicológico.

É fundamental destacar que a dicotomia tem sido uma característica da ciência psicológica, tendo sido importante para que o mundo moderno consolidasse a ciência em geral, garantindo a separação entre sujeito e objeto, visando à objetividade do conhecimento. Como afirmam Bock e Furtado (2020, s. p.), “Enfrentavam-se assim o subjetivismo do senso comum e mesmo ideias religiosas dominantes e impeditivas do desenvolvimento da burguesia”. Essa separação fragmentou a totalidade e a complexidade da realidade e do humano, produzindo sínteses naturalizantes acerca dos fenômenos psicossociais e do humano.

A fragmentação da realidade e a especialização do conhecimento levaram à consolidação da Sociologia de um lado e da Psicologia de outro, isto é, por mais que essas áreas dialoguem, elas se desenvolveram de maneira separada. A grosso modo, se por um lado a Sociologia perdeu o indivíduo; por outro, a psicologia perdeu a sociedade. Isso teve como consequência a naturalização do fenômeno psicológico na ciência psicológica, sintetizada na tese de doutorado de Bock (1999), *As aventuras do barão de Munchhausen na Psicologia*, em que ela se utiliza do conto infantil do barão de Munchhausen que, autossuficiente, consegue sair de um pântano com seu cavalo puxando os próprios cabelos. Tal como explica a Psicologia em várias de suas diversas abordagens, o barão é um humano descolado da realidade, que constitui uma subjetividade própria, sozinho, descolado do mundo e das relações sociais. Essa naturalização foi – e segue sendo – difundida e utilizada na diversidade da prática psicológica, produzindo graves consequências:

(...) nas empresas, na seleção de pessoal, contribuíram para escolher perfis de trabalhadores que interessavam à produção sem considerar o movimento que os humanos são capazes de realizar no processo de trabalho; na escola, ajudaram a montar classes mais homogêneas que permitissem melhor aprendizado, explicaram as diferenças de ritmo e de resultado do processo como fracasso, incrementaram o pensamento meritocrático e patologizaram a diferença e a pobreza; na orientação profissional afirmaram aptidões e dons, cerceando buscas corajosas pelo novo; na saúde mental, aprofundaram o pensamento hospitalocêntrico e patologizante, incrementando preconceitos, a segregação e a exclusão. Tais concepções estavam também na justiça, no

esporte, na comunicação, nos hospitais, enfim, nos diversos campos de atuação e contribuição da Psicologia. (BOCK; FURTADO, 2020, s. p.)

Historicamente, a ciência e profissão psicológica trabalharam para a manutenção do modo de produção capitalista, categorizando, diferenciando e separando os humanos e estigmatizando e normatizando a experiência humana. Isso se faz presente na ciência e na profissão e aparece nas diversas abordagens que sustentam os variados campos de trabalho. Para exemplificar isso, trazemos um trecho de entrevista concedida por uma psicóloga à CNN Brasil que, em meio à pandemia de Covid-19, deu dicas sobre como lidar com o estresse, afirmando que esse momento histórico apresenta muitas questões estressantes:

(...) desde a questão do aumento do desemprego, a desorganização do mercado. Qualquer profissional hoje está com pensamento nessas questões que passam por endividamento das pessoas, endividamento das organizações, medo da própria doença (...) duração incerta, a gente tá vivendo um momento de instabilidade inclusive com relação ao tempo que vai durar tudo isso. Tudo isso é fator estressante.

A profissional inicia elencando mediações da realidade que podem produzir estresse para, enfim, dar dicas de enfrentamento dessa conjuntura. Ela vai dizer:

Para além dessas questões todas a gente tem que ter serenidade nesse momento (...) analisa, reflita, como estão seus pensamentos, imagina uma régua que vai de zero a cem para um lado e de zero a cem para o outro, seus pensamentos tendem a ser mais positivos ou tendem a ser mais negativos? Numa situação de crise, numa situação como essa que tende a ser tão estressante ter pensamentos muito negativos, pensamentos persecutórios... não ajuda muito, *então se você tiver consciência dos seus pensamentos e perceber que esses pensamentos intrusivos começam a fazer parte do seu repertório, tender a um lado mais positivo*. Outra recomendação (...) é o registro das emoções (...) começar a prestar atenção se está mais irritadiço, com raiva, com medo, com angústia (...). Um terceiro ponto (...) é a questão do comportamento e ações, começa a prestar atenção em como você vem lidando com as pessoas e situações (...) se você tiver com uma tendência de mais negativismo, irritabilidade e ações inadequadas, procure centrar-se em você e encontrar mecanismos dentro de sua realidade (...)

A psicóloga apresenta, num primeiro momento, um retrato da realidade que pode produzir situações estressantes no indivíduo, mas afirma que a única possibilidade de enfrentamento dessas situações estressantes está no próprio indivíduo, de modo que a realidade se torna apenas um retrato, pois é o indivíduo singular que deve analisar os pensamentos, registrar as emoções e prestar atenção no modo como se relaciona com as pessoas ao seu redor. Ela faz uma intervenção aos moldes do barão de Munchhausen, em que estamos todos no pântano (desempregados, instáveis, com medo da doença, endividados etc.) e a saída está no pensamento positivo x negativo que, além de naturalizado, é dicotômico em si – positivo de um lado, negativo do outro. O indivíduo

não é responsável pela crise que assola o país, mas sair dela depende do pensamento dele. Há uma visão abstrata do fenômeno psicológico, que é naturalizado assim como a realidade.

Além da naturalização, a síntese hegemônica no campo psicológico acerca do humano, difundida e, em certo sentido, consolidada, é biopsicossocial. A própria palavra marca a dicotomia ainda presente nessa ciência e profissão, separando o humano em biológico, psicológico e social, como se fossem partes de um quebra-cabeça que, juntos, formam o humano em sua singularidade. Nos contrapomos a essa perspectiva hegemônica e explicamos o humano em sua condição humana. Para tanto, recorremos à sociologia lukatiana, reconhecendo a centralidade do trabalho para a constituição do humano, da experiência humana, do surgimento e desenvolvimento da consciência e, por conseguinte, da subjetividade e da experiência singular. Negamos, assim, a fragmentação biopsicossocial e, de outro modo, reconhecemos a experiência histórica que constitui o Ser Social, em que este preserva as características orgânicas que lhe deram origem. O humano é constituído por duas esferas do ser que têm diferenças qualitativas: tem uma essência biológica (uma das esferas do ser) e é formado (a outra esfera do ser social) pela totalidade da sociedade. Tudo que diz respeito ao humano tem como mediação essencial a sociedade. Nesse sentido,

o homem como ser vivo não só biológico, mas ao mesmo tempo como membro trabalhador de um grupo social, não se encontra mais numa relação imediata com a natureza orgânica e inorgânica que o circunda, nem mesmo consigo como ser biológico, mas todas essas interações inevitáveis são mediadas pelo *médium* da sociedade; mais exatamente, como a sociabilidade do homem representa seu comportamento ativo e prático em relação a seu meio ambiente como um todo, essa mediação ocorre de modo tal que ele não aceita simplesmente o meio ambiente e suas transformações nem se adapta, mas reage ativamente a eles, contrapondo às mudanças do mundo exterior um mundo de sua própria práxis, no qual a adaptação à irrevogabilidade da realidade objetiva e seus novos pores do fim que lhe correspondem formam uma unidade indissociável. (LUKÁCS, 2013, p. 204)

Resgatamos, portanto, o humano que a psicologia, com o objetivo de explicar a experiência singular – contraditoriamente –, perdeu. A partir do materialismo histórico e dialético afirmamos “a real possibilidade de a Psicologia afirmar outro compromisso com a sociedade, podendo contribuir na solução de problemas sociais como a desigualdade, a dominação, o racismo, o preconceito, a violência e outros” (BOCK; FURTADO, 2020).

A Psicologia Sócio-Histórica, quando toma a síntese materialista de que a realidade determina a consciência do humano e não o contrário, tendo o humano como ativo social e histórico, como o sujeito histórico, em sua *condição humana*, que se

constitui na dialética objetividade-subjetividade, radicaliza a Psicologia e produz um modo de conhecer e explicar os fenômenos sociais que chamamos de Dimensão Subjetiva da Realidade.

A ontologia marxista apresentada por Lukács é imprescindível para a categoria na medida em que o objeto, a partir dessa perspectiva, é o que realmente existe, sendo a ontologia um desafio histórico-concreto, segundo Vaisman (2020), que afirma:

(...) a recuperação da ontologia na perspectiva lukacsiana é a afirmação de que o real existe, o real tem uma natureza e esta existência e esta natureza são capturáveis intelectualmente. E na medida em que é capturável pode ser modificada pela ação cientificamente instruída, ideológica e conscientemente conduzida pelo homem. Postular, desse modo, a ontologia é resgatar a possibilidade de entendimento e transformação da realidade humana. Em suma, é colocar o fato de que o real não é, afinal de contas, uma ilusão dos sentidos e que nossa subjetividade pode se objetivar na conquista da realidade. (VAISMAN, 2020, p. 25)

Estão colocados o desafio e a base para a constituição da categoria Dimensão Subjetiva da Realidade na psicologia. Essa categoria se torna imprescindível no desenvolvimento da Psicologia Sócio-Histórica pela própria concepção de humano que a abordagem carrega. Compreendemos o humano em sua *condição humana* e, para tanto, partimos “das categorias trabalho e relações sociais para situar o homem na sua historicidade, entendendo que o homem se constitui historicamente enquanto homem, por meio da transformação da natureza, em sociedade, para a produção de sua existência” (GONÇALVES, 2015a, p. 49). Desse modo, não negamos o sujeito; pelo contrário, reconhecemos que há uma especificidade na consciência humana, que permite ao humano criar a realidade, mas em condições que ele não escolheu, ou seja, condições determinadas. O humano não existe de maneira nenhuma só a partir de sua subjetividade, como afirmam perspectivas subjetivistas que perdem a realidade em que o humano se constitui, perdendo, assim, o humano em sua *condição humana*.

A Dimensão Subjetiva da Realidade reconhece e se esforça para se apropriar do movimento de reprodução do humano, tendo como pressuposto de que o humano é constituição e reprodução biológica, mas que a reprodução se dá na natureza, que está sempre em transformação pelo trabalho-atividade do humano. Nesse sentido, “também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre realmente, cada vez mais deixa de encontrar condições de sua reprodução prontas na natureza, criando-as ela própria através da práxis social humana” (LUKÁCS, 2013, p. 171). A Dimensão Subjetiva da Realidade é uma categoria cara à Psicologia porque se esforça para resgatar

o humano que se perdeu ao longo da constituição dessa ciência: o humano histórico, em sua condição humana, determinado pelo trabalho. Diferenciamos, portanto, ser natural de ser social, e rejeitamos suas conexões, como a vasta literatura acerca do ser biopsicossocial, que dicotomiza o ser social e simplifica o complexo de complexos. Em síntese, “o trabalho, o pôr teleológico que o produz, a decisão alternativa que necessariamente o precede consiste de forças motrizes reais que determinam a estrutura categorial, que não tem qualquer semelhança com os motores da realidade natural” (LUKÁCS, 2013, p. 172).

Estamos, no campo psicológico, nos contrapondo a duas perspectivas hegemônicas de compreensão de humano: as objetivistas e as subjetivistas. A Psicologia Sócio-Histórica rompe com essa dicotomia, pois reconhece a relação realidade-humano, tal como Kosik (1969, p. 228), quando afirma que

A realidade não é (autêntica) realidade sem o homem, assim como não é (somente) realidade do homem. É realidade da natureza como totalidade absoluta, que é independente não só da consciência do homem, mas também da sua existência, e é realidade do homem que na natureza e como parte da natureza cria a realidade humano-social, que ultrapassa a natureza e na história define o próprio lugar no universo. O homem não vive em duas esferas diferentes, não habita por uma parte de seu ser na história, e pela outra na natureza.

A categoria Dimensão Subjetiva da Realidade nos ajuda a explicar a realidade porque reconhece essa complexidade, explicitando que a natureza existe independente do humano, e o humano como parte da natureza cria a realidade histórica e social. Os fenômenos sociais da realidade são, portanto, apreendidos e explicados reconhecendo essa dialética, sintetizada pela Psicologia Sócio-Histórica na categoria Dimensão Subjetiva da Realidade. Para avançar na explicação da categoria, em como ela se expressa e nos auxilia e escapar de explicações abstratas ou idealistas, é preciso ampliar a compreensão do que é, para nós, realidade e como a apreendemos e explicamos.

Lukács (2018) nos alerta que a vida cotidiana, a ciência, a filosofia, podem contribuir para criar situações que desviam a compreensão do ser real a partir de sua orientação à realidade em sua autonomia ontológica, ou o que Lukács chamou de *intentio recta*. O ser social tem autonomia ontológica – tal como explicamos nos parágrafos anteriores –, e ir à raiz e compreender as mediações que o constituem é se fundar na totalidade social que constitui os fenômenos sociais, dando visibilidade à dimensão subjetiva da realidade objetiva. Para explicar o modo como entendemos realidade é

importante diferenciar, dialeticamente, a representação da coisa e conceito da coisa, duas qualidades da práxis humana (KOSIK, 1969).

A relação primeira do humano com o mundo é imediata, em que a realidade e o humano constituem uma relação espontânea, de maneira que o humano se relaciona com a aparência fenomênica da realidade. A realidade se apresenta ao humano “como campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade” (KOSIK, 1969, p. 10). Essa relação se dá a partir de conceitos e representações que o humano capta na imediatez, na aparência dos fenômenos e são distantes, por vezes antagônicos, da essência dos fenômenos sociais. Para exemplificar essa afirmação nos utilizamos, assim como Kosik (1969), do modo como o humano se relaciona com o dinheiro: o humano faz transações complexas com o dinheiro e, nesse momento histórico, tem, inclusive, a possibilidade de realizar transações financeiras apenas por bancos digitais, nos quais também pode comprar e vender ações, sem saber (e nem ser obrigado a saber) o que é dinheiro.

A práxis unilateral, fragmentária, utilitária e imediata do humano e o senso comum “colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (KOSIK, 1969, p. 10). Essa relação imediata do humano com as coisas, que apresentam certa regularidade e organização, imprime o mundo da pseudoconcreticidade, que tem algumas características: mundo dos fenômenos externos; mundo da prática fetichizada dos humanos; mundo das representações comuns; mundo naturalizante. Em síntese,

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno *indica* a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos ou aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. (KOSIK, 1969, p. 11, grifo nosso)

Há *indicação* da essência na pseudoconcreticidade. Ela é parte fundamental para o materialismo histórico e dialético, pois é o início, quando começamos nosso movimento de análise da realidade indicados pela aparência da realidade pseudoconcreta. A essência está indicada ali, se apresenta tal como um espelho embaçado pelo vapor quente de água, e não por trás, numa relação dicotômica com a aparência, mas mediada. Há uma relação mediada entre essência e aparência, que são íntimas, e o caminho da aparência à essência se propõe a “indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1969, p. 12). Na pseudoconcreticidade

essência e aparência se confundem, o humano naturaliza a realidade e os produtos produzidos pelo humano se apresentam como independentes dele, tomando uma forma fantasmagórica e autônoma.

O pensamento burguês toma as coisas em sua imutabilidade, reconhece a realidade apenas naquilo que ela apresenta, negando a totalidade concreta e as mediações que constituem os fenômenos sociais, limitando-se à pseudoconcreticidade. Em outras palavras, não toma os fenômenos em sua historicidade, o que não quer dizer que o pensamento burguês negue a história, mas que ele toma a história e a “fixa num formalismo incapaz de conceber as formações sócio-históricas em sua essência verdadeira como relações entre homens” (LUKÁCS, 2018, p. 137).

A práxis utilitária produz o pensamento comum, que cumpre um papel de representação da realidade, de *representação da coisa*. De um lado, temos a práxis utilitária; de outro, a práxis revolucionária, postura que assumimos, a partir do pensamento dialético, no esforço de captar a coisa em si, o *conceito da coisa* (KOSIK, 1969). Com a práxis revolucionária, queremos, a partir da dimensão subjetiva, explicitar nossa postura de descontentamento com os esquemas e representações abstratas da realidade, próprias da pseudoconcreticidade, que apresenta aos humanos os fenômenos sociais como independentes e em si mesmos. Nosso método se propõe, como diz Kosik (1969), destruir a pseudoconcreticidade para chegar à concreticidade, ao mundo real:

A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem que efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado. (KOSIK, 1969, p. 16)

Não negamos a pseudoconcreticidade. Ela é inevitável para o caminho que explica as mediações que constituem a totalidade do fenômeno social, tampouco é ilusão subjetiva do concreto, uma vez que o mundo real está oculto pela pseudoconcreticidade. Quando falamos em mundo real subvertemos a naturalização própria que a pseudoconcreticidade produz no humano, porque o mundo real é “o mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social” (KOSIK, 1969, p. 18).

Os fenômenos sociais da realidade em caráter histórico estão em constante transformação e são estruturados e determinados em sua objetividade por esse tempo histórico, o do capitalismo (LUKÁCS, 2018). Para superar a pseudoconcreticidade não

podemos tomar os fenômenos sociais em sua imediatez, pois é preciso encontrar as mediações que constituem os fenômenos. O caminho da aparência em direção à essência obriga a apreensão e a explicação das mediações (MARX, 2011; LUKÁCS, 2018. PAULO NETTO, 2011; GONÇALVES; BOCK, 2009; AGUIAR; OZELLA 2013; AGUIAR et al, 2009).

Tomar os fenômenos em sua imediatez (como fazem os *Gender Studies*) “coloca-se simples e dogmaticamente no terreno da sociedade capitalista, aceitando sem crítica sua essência, sua estrutura de objeto e suas leis como um fundamento imutável da ‘ciência’” (LUKÁCS, 2018, p. 74). Não negamos a imediatez, a aparência que também constitui o fenômeno – veja, *também* constitui. A aparência é a ponta do iceberg, e enxergar a ponta do iceberg que fica em cima do mar nos permite afirmar que “Há um iceberg, vejo um iceberg”. Mas para saber seu tamanho, sua origem, sua idade, seu deslocamento, o tempo de derretimento etc., as características essenciais do iceberg, é preciso ir além do que vejo. É preciso mergulhar no mar de mediações que constituem o iceberg. Assim faremos com a busca das significações dos diversos atores da escola, abandonando os dados imediatos não para negá-los, mas para apreendê-los e explicá-los historicamente e dialeticamente.

A aparência das coisas é sua manifestação necessária à sociedade capitalista. O que produziu determinada aparência? A que ela serve? Como determinada aparência se constitui na realidade? São perguntas que não podem ser respondidas se tomada a aparência em sua imediatez e, por isso, afirmamos nosso caminho ao encontro da coisa-em-si. Mas o que é essa tal coisa-em-si que tanto falamos? Ela não é, na verdade, uma coisa, “a ‘coisa em si’, de que trata a filosofia, [mas] é o homem e o seu lugar no universo, ou (o que em outras palavras exprime a mesma coisa) a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo” (KOSIK, 1969, p. 230).

Queremos compreender e explicar a coisa em si, reconhecendo que é um trabalho bastante exigente, pois as mediações complexas do fenômeno estudado não se apresentam em sua simples contemplação e reflexão, exigindo uma determinada atividade. Vamos além, uma vez que, para penetrar na coisa em si, é necessário analisar a atividade por meio da qual ela é compreendida. Nesse movimento, a categoria dimensão subjetiva da realidade se torna imprescindível para nós ao nos permitir, no processo de análise, “incluir também o problema da criação da atividade que estabelece o acesso à coisa em si. Estas

atividades são os vários aspectos ou modos de apropriação do mundo pelos homens” (KOSIK, 1969, p. 22-23). Nesse sentido, a dimensão subjetiva nos permite trazer e explicitar os vários aspectos do mundo dos humanos que constituem determinado fenômeno social.

Para conhecer as mediações que constituem os fenômenos sociais é preciso, portanto, reconhecer a totalidade concreta, reconhecendo o concreto como unidade do múltiplo na medida em que é síntese de várias determinações (MARX, 2008; LUKÁCS, 2018). A Dimensão Subjetiva da Realidade tem fundamentação na categoria totalidade do materialismo histórico e dialético, assim como Pachukanis (2017) faz em sua teoria geral do direito e marxismo. No prefácio a essa obra, Negri vai afirmar que

(...) Pachukanis exprime, explicitamente, a radicalidade da tese marxiana: a formação completa do mercado capitalista determina um salto de qualidade na forma jurídica e, aqui, não se mais continuidade conceitual ou das funções das categorias jurídicas. Entre apropriação privada para o uso e apropriação para a troca capitalista há uma diferença absoluta. É *o todo que qualifica as partes*, o fenômeno da troca vive agora dentro da dinâmica da exploração e dela não pode ser separado, a mesma eventual gênese privatista do direito é completamente *absorvida e transfigurada na totalidade do projeto capitalista de exploração*. (PACHUKANIS, 2017, p. 34, grifo nosso)

Os fenômenos sociais são *transfigurados na totalidade do projeto capitalista da exploração*. Portanto, a contradição capital-trabalho é fundamental para a dimensão subjetiva da realidade. Há aqui a possibilidade de radicalizar a psicologia e, para nós, o materialismo histórico e dialético se apresenta na psicologia como única possibilidade científica capaz de assegurar uma abordagem sociológica e histórica para a explicação dos sujeitos, opondo-se às perspectivas idealistas, que compreendem o sujeito apenas em sua capacidade de autodeterminação (explicitado especialmente na psicanálise, que explica um sujeito autodeterminado pelas suas estruturas dicotômicas – consciente e inconsciente).

Essa abordagem é, portanto, diferente de epistemologias da pós-modernidade que negam a totalidade concreta e ficam na imediatez dos fenômenos, sendo, portanto, idealistas porque se iludem e iludem na confusão de que a reprodução da realidade é a realidade (LUKÁCS, 2018, p. 77), enganando-se. A compreensão da totalidade concreta “é o único método capaz de compreender e reproduzir a realidade no plano do pensamento. A totalidade concreta é, portanto, a categoria fundamental da realidade” (LUKÁCS, 2018, p. 78-79) – totalidade em síntese, não como soma das partes, mas como concreta, histórica e dialética. Como diz Gilberto Gil, na música “Tempo Rei:”

Tudo permanecerá do jeito que tem sido
 Transcorrendo
 Transformando
 Tempo e espaço navegando todos os sentidos

A totalidade concreta dos fenômenos sociais é permanentemente transformação, que é determinada pela realidade objetiva:

Essa mudança contínua das formas de objetividade de todos os fenômenos sociais em sua ação recíproca, dialética e contínua, e o surgimento da inteligibilidade de um objeto a partir de sua função na totalidade determinada na qual ele funciona fazem com que a concepção dialética da totalidade seja a única a compreender a realidade como devir social. (LUKÁCS, 2018, p. 85)

A Psicologia Sócio-Histórica encontrou, assim, na categoria Dimensão Subjetiva da Realidade a possibilidade para explicar os fenômenos sociais, sem perder o indivíduo e a totalidade concreta. A explicação do mundo real e do humano para a Psicologia Sócio-Histórica só é possível com a categoria Dimensão Subjetiva da Realidade, que reconhece, tal como Kosik (1969), que a realidade sem o humano é incompleta e o humano sem a realidade é fragmentado.

O humano se apropria e significa a realidade como um todo e não dividido em partes. Kosik (1969) exemplifica essa característica com a casa, pois quando nos encontramos em casa, não olhamos para ela como formas geométricas, com cores e materiais diferentes, mas como habitação, como esse conjunto de formas, cores e materiais que se constitui harmônico e nos permite dizer “casa”, sem que a gente separe o todo, faça uma soma quantitativa que resulte em casa. A apropriação de tudo junto ao mesmo tempo já é uma totalidade que significo como casa, em que a casa é um complexo de complexos.

A Dimensão Subjetiva da Realidade reconhece a realidade como um complexo de complexos, ou seja, os fenômenos sociais, todas as ações e reações a eles concernentes, “por mais simples que pareçam à primeira vista – sempre são correlações de complexos entre si, sendo que seus elementos conseguem obter eficácia real só enquanto partes integrantes do complexo ao qual pertencem” (LUKÁCS, 2013, p. 161).

Os complexos parciais se interrelacionam e interagem entre si, tanto quanto o complexo total com os parciais – e vice-versa. Desse modo, o complexo total se reproduz ininterruptamente, mesmo que os complexos parciais possam ter certa autonomia, pois no movimento dos fenômenos sociais a totalidade é dominante (LUKÁCS, 2013). Para exemplificar isso vamos tomar o exemplo utilizado por Lukács (2013), quando ele retoma

a tese de Engels (2012) em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Nessa obra, Engels expõe como a mudança do lugar social da mulher se transformou de modo determinado e dependente das funções econômicas atribuída ao homem e à mulher na sociedade. No prefácio à primeira edição, de 1884, ele afirma (2012, p. 19)

A sociedade antiga, baseada nas relações de parentesco, vai pelos ares em consequência do choque das classes sociais recém-formadas; e dá lugar a uma nova sociedade centralizada pelo Estado, cujas unidades inferiores já não são relações de parentesco e sim unidades territoriais – uma sociedade em que o regime familiar está completamente submetido às relações de propriedade e na qual têm livre curso as contradições de classe e a luta de classes.

Nesse processo, sexo é uma categoria biologicamente básica e elementar, mas a estrutura social determina a divisão sexual. Sexo é um complexo parcial que se relaciona com complexos parciais, mas sua expressão na realidade é determinada pela totalidade. Com esse exemplo, queremos destacar o movimento de complexos parciais e complexo total, explicitando que a socialização afastou o ser social da barreira natural, que não deixa de existir, mas um “princípio originalmente biológico de diferenciação acolhe cada vez mais momentos do social e estes assumem um papel determinante sobre ela, degradando os momentos biológicos à condição de momentos secundários” (LUKÁCS, 2013, p. 162). O ser social vai se tornando sempre e cada vez mais social, reproduzindo a si mesmo, de modo que sua apreensão e explicação só é possível em sua totalidade múltipla e complexa.

A sociedade se tornou historicamente um *medium* inextinguível da mediação entre o humano e a natureza (Ibid). Esse fato ontológico decisivo reconhece que os pores teleológicos no trabalho deram início a uma dinâmica de desenvolvimento irrestrita, ou seja, “um pôr teleológico vai sempre produzindo novos pores, até que deles surgem totalidades complexas, que propiciam a mediação entre homem e natureza de maneira cada vez mais abrangente, cada vez mais exclusivamente social” (Ibid., p. 205). Essa afirmação leva a dois desdobramentos centrais, que levaram a Psicologia Sócio-Histórica à categoria Dimensão Subjetiva da Realidade: a) se queremos conhecer o humano singular precisamos buscar a origem ontológica do ser social, que se origina “no metabolismo da sociedade com a natureza” (Ibid., p. 205), ou seja, é na complexidade da sociedade, devido ao ininterrupto processo de reprodução do trabalho, que encontraremos a explicação do humano singular (caminho que a psicologia perdeu); b) as possibilidades do humano estão dadas pela realidade, em que o humano reage a elas de modo ativo, transformando a natureza e a si mesmo, e as decisões individuais dos humanos nada mais são do que “partes integrantes do fluxo contínuo da reprodução do homem singular e da

sociedade, consolidando-se ao mesmo tempo, como crescimento da capacidade de vida da sociedade em seu todo e como difusão e aprofundamento das capacidades individuais do homem singular” (Ibid., p. 206).

A Dimensão Subjetiva da Realidade explicita que as determinações sociais produzem os humanos singulares em toda sua complexidade. A singularidade do humano é, nesse sentido, a expressão objetiva da determinação social, mesmo que o humano singular não tenha “consciência” disso. O marxismo nos permite afirmar, por exemplo, que a contradição capital-trabalho produziu duas classes antagônicas que se enfrentam, e um humano singular trabalhador pertence a uma determinada classe no capital, mesmo que ele não tenha consciência disso. A Dimensão Subjetiva da Realidade assume as várias e complexas mediações da realidade que constituem esse humano, reconhecendo que ele não tem consciência de tudo que o determina e o constitui. Isso posto, afirmamos com Lukács (2013) que o processo de conscientização produz transformações objetivas.

A dimensão subjetiva é da realidade. Com essa afirmação há o questionamento se a Psicologia Sócio-Histórica não estaria abandonando ou escamoteando o singular, o indivíduo, mas, pelo contrário, reafirmamos o indivíduo singular e sua subjetividade – objeto da psicologia – como um indivíduo contextualizado. A partir dessa categoria, estamos reconhecendo que

(...) cada pôr teleológico põe em movimento cadeias causais mais numerosas e diversas que aquelas conscientemente intencionadas no próprio pôr, essa síntese que se tornou social vai além de todos os pores singulares, realizando – em termos genericamente objetivos – mais do que estava contido neles; na maioria dos casos, contudo, ele o faz de tal modo que as possibilidades de realização, que na sequencia resultam para os homens singulares, muitas vezes parecem ser diferentes do curso geral do desenvolvimento e até antagônicos a ele. (LUKÁCS, 2013, p. 174)

Com a categoria dimensão subjetiva da realidade, objetividade e subjetividade, fenômeno social e sujeito são tomados dialeticamente e não se confundem, consolidando o processo de constituição humana, ou seja, “Os fenômenos sociais são processos constituídos pelos humanos, assim como esses humanos têm suas experiências e registros constituídos a partir da realidade objetiva e social” (BOCK; FURTADO, 2020, s. p.). A subjetividade transborda o indivíduo na medida em que não se esgota em seus elementos individuais e todos os fenômenos objetivos da realidade são constituídos também de subjetividade. Em síntese, “os fenômenos são constituídos pelas condições materiais da sociedade e por aspectos de natureza subjetiva, que os compõe” (Ibid.).

Quando falamos em Dimensão Subjetiva da Realidade, partimos das significações dos sujeitos, mas com o interesse no movimento e nas determinações da realidade que produzem essas significações. Reconhecemos “a independência das forças motrizes reais da história em relação à consciência (psicológica) que os homens têm delas” (LUKÁCS, 2018, p. 135). Isso quer dizer que negamos o sujeito? De maneira nenhuma. Isso quer dizer que tomamos o sujeito a partir da objetividade e concreticidade que o constitui, não como um ente abstrato que se constitui numa realidade abstrata. Partir do concreto “significa, portanto: relação com a sociedade como totalidade. Pois é somente nessa relação que se revela a consciência que os homens têm de sua existência, em todas as suas determinações essenciais” (LUKÁCS, 2018, p. 140).

A utilização da categoria Dimensão Subjetiva da Realidade, partindo das significações dos sujeitos da pesquisa, e de múltiplas informações e dados sobre determinada realidade, deve investigar muito além da aparência das falas, do contexto imediato, dos valores vividos naquele espaço. Deve tecer um caminho em direção à essência do fenômeno, buscando os desdobramentos provocados tanto nos sujeitos e no próprio processo, como também na realidade social, considerando, inclusive, as alterações/implicações possíveis nos espaços sociais. Com a Dimensão Subjetiva da Realidade reconhecemos que o humano “está junto e concomitantemente na natureza e na história” (KOSIK, 1969, p. 228). Consideramos, portanto, o fenômeno psicológico de sujeitos históricos, e todo indivíduo enquanto sujeito histórico vive e age determinado por condições concretas de existência, o que nos permite afirmar sem tergiversar que os aspectos psicológicos dos sujeitos individuais os transbordam e constituem fenômenos da realidade que os indivíduos também constituem (GONÇALVES, 2010). A Dimensão Subjetiva da Realidade reconhece, assim, que o indivíduo é um representante da realidade que carrega a totalidade concreta.

CAPÍTULO 6 - Homossexualidade: tecendo reflexões de classe, raciais e de sexo/gênero

E então, eu pergunto: que outra coisa fez a Europa burguesa? Minou civilizações, destruiu pátrias, arruinou nacionalidades, erradicou a 'raiz da diversidade'. Não há mais diques. Não há mais avenidas. Chegou a hora do bárbaro. Do bárbaro moderno. A hora americana. Violência, excesso, desperdício, mercantilismo, blefe, o comportamento de manda, estupidez, vulgaridade, desordem. (CÉSAIRE, 2020, p. 75)

A ciência, especialmente as ciências médicas e psicológica, se debruçaram – e ainda se debruçam – nas buscas sobre as causas e origens da homossexualidade. Já foram defendidas teses acerca do gene da homossexualidade a partir de estudos biogenéticos que defenderam que essa orientação sexual seria congênita, ou seja, a explicação estaria nos genes; já houve estudos que relacionavam impressões digitais à homossexualidade; já correlacionaram a “orientação sexual” dos animais e dos humanos, dentre outras pesquisas que caminharam, especialmente ao longo do século XX, ao lado da ciência que buscou comprovar o QI de inferioridade intelectual das mulheres e dos negros (TREVISAN, 2018). Todas as investigações que buscaram as causas da homossexualidade têm algo em comum, como afirma Trevisan (2018, p. 30): “Verifica-se como, reiteradamente, a homossexualidade ficou associada a aspectos patológicos, fossem eles falhas químicas (porque faltou uma substância) ou comportamentais (como a depressão, a agressividade, o estresse)”. Isso se deve sobretudo ao pensamento heterocentrado do mundo moderno, que coloca a heterossexualidade como referencial para tudo.

A psicologia também trabalhou à exaustão para encontrar as causas dessa “perversão”, especialmente as teorias subjetivistas, que procuram na formação da psique individual explicações para a conformação da orientação sexual. A psicanálise, por exemplo, busca as causas no inconsciente, sendo a orientação sexual, em Freud, o destino pulsional relacionado às resoluções do Édipo. A Sociedade Psicanalítica de Berlim, fundada em 1908 por um dos discípulos preferidos de Sigmund Freud, Karl Abraham, considerava que homossexuais não podiam ser analistas, pois sua “inversão” não tem cura, postura oposta à assumida pela Sociedade Psicanalítica de Viena. Além disso, Anna Freud, filha de Sigmund Freud, trabalhou com o que hoje chamamos de “terapia de conversão homossexual” e também foi contra a possibilidades de homossexuais serem analistas (CECCARELI, 2012; ROUDINESCO, 2013).

Destacamos que a psicanálise sempre foi e segue sendo um campo de disputa e não nos interessa, no presente trabalho, esmiuçar suas contradições, mas exemplificar uma das posturas assumidas pela psicologia em um determinado tempo histórico. Atualmente, as psicólogas, independentemente da abordagem que sustenta sua prática, são impedidas através da Resolução 01/1999, do Conselho Federal de Psicologia, que “Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual”, de realizarem qualquer terapia de conversão sexual.

A ciência, no século XXI, segue em busca das causas da homossexualidade, seja a busca pelo gene homossexual ou explicações culturalistas no bojo da opção sexual (TREVISAN, 2018). Isto posto, afirmamos que a orientação sexual não pode ser reduzida a simples explicações subjetivistas ou objetivistas, pois a homossexualidade é, sobretudo, uma experiência psicossocial. Além disso, concordamos com Trevisan (2018) que a investigação sobre as causas da homossexualidade, seja no nível médico, psiquiátrico, psicológico, biológico etc., é equivocada e perfeitamente dispensável para a ciência, mas esta se presta a determinados objetivos maiores, pois nunca neutra, de modo que aproximar a homossexualidade da lógica médico-jurídica é um projeto social, mesmo sendo inefável a busca da raiz da orientação sexual.

A homossexualidade é, para nós, categoria e não conceito. Categoria porque assumimos seu caráter histórico, que se realiza no indivíduo a partir da dialética singular-particular-universal. Com isso, não queremos dizer que as pessoas estão homossexuais, como se fosse um caráter transitório, uma vez que entre o ser e o estar há uma sociedade que confirma o tempo todo as “identidades”. Por exemplo, no casamento entre pessoas de sexo oposto, isto é, heterossexual, além dos ritos que marcam essa relação, como aliança na mão esquerda, constituição de família, moradia compartilhada, etc., “a sociedade exige provas concretas e cotidianas desse compromisso de ser. E todas as práticas sexuais acabam se estabelecendo em referência ao estado heterossexual hegemônico” (TREVISAN, 2018, p. 37). Em síntese, a autodeclaração da orientação sexual também é confirmada em sociedade, extrapolando o indivíduo, e em cada cultura essa relação pode assumir matizes bastante particulares.

Sendo a homossexualidade uma categoria, defendemos a tese de que no capitalismo se forjou uma identidade gay (D’EMILIO, 1999; LAGUARDA, 2010; AMARAL, 2019). Na América Latina, em geral, o capitalismo levou os países latinos à urbanização, favorecendo a constituição do que chamamos de identidade gay. Laguarda

(2010) explicita como foram fundamentais os espaços de sociabilidade homossexual entre 1968 e 1982 para conformar a identidade gay no México. Concordamos com ele que a identidade gay tem início no século XIX, com o processo de industrialização das cidades ocidentais. Nesse momento a categoria homossexual se constitui e passa a ser entendida como uma identidade, diferente da simples manifestação de afeto ou de relacionamento erótico-sexual entre dois homens. De acordo com Laguarda (2010), a categoria *gay* elimina o conteúdo patológico que a palavra homossexual evoca, termo este que foi bastante difundido na segunda metade da década de 1970. Importante destacar que, quando tratamos aqui do termo identidade *gay*, o fazemos reconhecendo que se trata de um processo histórico, sempre em movimento.

Para compreender a constituição da identidade *gay* na atual fase do modo de produção capitalista, há duas categorias fundamentais por “estruturarem” sua constituição nos homens: sexo e raça que, juntamente com a classe, formam uma unidade. Porém, é preciso compreender suas diferenças e evidenciar o modo como compreendemos essa unidade, que é uma mediação fundamental para a constituição homossexual.

É importante explicitar que somos posicionados, temos um determinado projeto de sociedade que é o motor do presente trabalho, que tem a pretensão de contribuir com a transformação social, num caminho em direção à emancipação humana. Concordamos com Engels (2008, p. 277) que “se seguirmos desenvolvendo nossa tese materialista e a aplicarmos aos tempos atuais, abre-se imediatamente diante de nós a perspectiva de uma poderosa revolução, a mais poderosa revolução de todos os tempos”. Pretendemos que esse trabalho, mesmo que timidamente, contribuía com esse projeto, mas temos algumas preocupações, talvez a mais importante delas seja configurar uma oposição ao capital, e aqui estamos dialogando com Harvey (2017) quando ele constata, no prólogo de seu *17 contradições e o fim do capitalismo*, que

As forças da esquerda tradicional (partidos políticos e sindicatos) são nitidamente incapazes de configurar uma posição sólida ao poder do capital. Há trinta anos elas são derrotadas pelos ataques ideológicos e políticos da direita, enquanto o socialismo democrático é desacreditado. O colapso estigmatizado realmente existente e a ‘morte do marxismo’ depois de 1989 pioraram ainda mais a situação. Hoje o que resta da esquerda radical atua amplamente fora dos canais de oposição institucionais ou organizados, com a esperança de que as ações em pequena escala e o ativismo local possam contribuir para alguma alternativa satisfatória em grande escala. Hoje, o que resta da esquerda radical atua amplamente fora dos canais de oposição institucionais ou organizados, com a esperança de que as ações em pequena escala e o ativismo local possam contribuir para alguma alternativa satisfatória em grande escala. Essa esquerda que estranhamente faz eco a uma ética libertária e até neoliberal do antiestatismo, é fomentada por pensadores como

Michel Foucault e todos aqueles que reuniram os fragmentos pós-modernos sob a bandeira de um pós-estruturalismo amplamente incompreensível que favorece a política identitária e evita a análise de classes. (HARVEY, 2017, p. 12)

Temos como objetivo contribuir com a construção de alternativas ao capital no campo da modernidade a partir do materialismo histórico e dialético, indo além da aparência para enfrentar o capitalismo e suas contradições. É com o alerta de Harvey (2017) que tecemos reflexões acerca da unidade raça, sexo e classe, para não ficar nos sintomas, mas produzir reflexões a partir da realidade que colaborem com as possibilidades de ataque à doença do capitalismo, que impede a liberdade da classe trabalhadora e tece matizes singulares à homossexualidade nesse momento histórico. Para tanto, é preciso começar esclarecendo que raça e sexo não são específicos à forma de circulação e acumulação do capital, pois são onipresentes no sistema.

Marx, com sua mania de colocar a produção intelectual sob os pés e caminhar, em sua *Introdução à contribuição à crítica de economia política* (2008), tece críticas a toda produção acerca da economia política produzida até então na Alemanha, lançando novos desafios aos economistas a partir de sua compreensão do capital para entender o processo das forças produtivas na Alemanha naquele momento e apontar possíveis transformações. Coerente consigo mesmo, Marx defendia que cabia a ele e a nós não a interpretação do mundo, mas sua transformação. Nossa tentativa de explicar sexo/gênero, raça e classe vai, assim, tecer um campo de diálogo com a maneira pela qual Marx, ao ter como tema a produção material, partiu da produção socialmente determinada dos indivíduos para explicar a relação geral da produção com a distribuição, a troca e o consumo.

O racismo e o sexismo são anteriores ao modo de produção capitalista, sem dúvidas, mas nos interessam as tonalidades que essas opressões tomaram a partir da exploração e, mais do que isso, como o capitalismo se apropriou delas para se manter e se desenvolver, pois o capital é o rei e sexo e raça, os primeiros-ministros. Com o capitalismo, sexo e raça entraram no jogo da exploração-opressão que é muito singular na história da humanidade, sendo o próprio capitalismo o que determina sua expressão e contorna suas possibilidades.

Com a totalidade concreta podemos afirmar que as mediações de sexo/gênero e raça constituem e complexificam a classe, o que nos obriga a explicar como compreendemos sua articulação. Para não trazer raça e sexo na aparência, estes precisam ser muito bem localizados em sua expressão na luta de classes, ou seja, o processo de

opressão de raça e sexo são determinados pela classe. Não é possível entender a constituição da homossexualidade numa sociedade racista e marcada pela divisão sexual do trabalho sem compreender que sexo e raça são determinados pela classe. A classe estrutura tudo, de modo que os fenômenos vão se imbricando e se constituindo nesse tronco:

(...) todas as épocas da produção possuem certos traços característicos em comum, determinações comuns. A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração razoável, pelo fato de que põe realmente em relevo e fixa o caráter comum, poupando-nos, portanto, as repetições. (MARX, 2008, p. 240)

As características comuns da produção destoam em seus elementos e nas suas determinações ao longo da história. Produção é produção, mas sua expressão é determinada pelo modo de produção ou, no capitalismo, pela fase do modo de produção. Afirma Marx: “As determinações que valem para a produção em geral devem ser precisamente separadas, a fim de que não se perca de vista a diferença essencial por causa da unidade, a qual decorre já do fato de que o sujeito – a humanidade – e o objeto – a natureza, são os mesmos” (MARX, 2008, p. 240). Há, portanto, determinações gerais da produção e formas particulares de produção. Marx, ao fazer a análise da produção, a insere na relação com a distribuição, a troca e o consumo de maneira dialética. Aqui faremos o mesmo com classe, sexo e raça, tomando não como pares dialéticos abstratos ou idealistas, mas num esforço de fazer relação a partir da realidade e expressar a realidade no pensamento.

No que tange ao racismo e ao sexismo, temos que distinguir sua expressão particular nessa fase do capitalismo. Entre os marxistas tem se optado por trabalhar com a dialética gênero-raça-classe, atentando-se pouco às expressões de cada categoria no modo de produção capitalista e sua articulação e, num esforço de dar conta dos processos de exploração-opressão da classe trabalhadora para compreender os fenômenos sociais e apontar o projeto de transformação, tem-se escanteado a centralidade da classe e utilizado raça e gênero como jargão.

Queremos evitar um mero vai e vem dialético dessas categorias. A classe não é uma categoria abstrata. Ela é real e se atualiza, utilizando-se da divisão sexual do trabalho e do racismo para se manter. Classe, raça e sexo/gênero são, portanto, categorias de importância diferentes e não exclusivistas em si.

Há uma relação entre classe-sexo/gênero-raça, mas estamos preocupados com sua expressão real. Acerca da produção, vai dizer Marx (Ibid., p. 244): “todos os graus de

produção possuem em comum certas determinações que o pensamento generaliza; mas as chamadas condições gerais de toda produção não são outra coisa senão esses momentos abstratos, os quais não explicam nenhum grau histórico real da produção”. E precisamos explicar o grau real histórico da classe. Parafraseando Marx, o modo de produção capitalista não produz unicamente racismo e sexismo, mas também a forma como essas opressões vão se expressar, objetiva e subjetivamente. A classe trabalhadora sofre um tipo muito específico de opressão, determinada pela exploração de classe! A classe determina a raça e o sexo/gênero, não o contrário.

Ao colocar a distribuição entre produção e consumo, Marx afirma que “Todas as questões tratadas se reduzem, pois, em último termo, ao extremo de saber de que maneira as condições históricas gerais afetam a produção e qual é a conexão entre a produção e o movimento histórico. A questão evidentemente pertence à discussão e análise da própria produção” (Ibid., p. 254). Podemos fazer o mesmo tipo de análise em relação às questões de sexo e raça, ou seja, raça, sexo e classe não são idênticos, mas constituem a totalidade concreta, sendo que a classe ultrapassa a raça e o sexo como categoria predominante.

Já está comprovado historicamente que o racismo e o sexismo são anteriores ao modo de produção capitalista, mas nossa preocupação é como elas se organizam na sociedade burguesa, que é a organização histórica mais desenvolvida. Nesse sentido, “As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua própria organização a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada” (Ibid., p. 264). Estamos aqui retomando a ideia já apresentada no presente trabalho: a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco.

Reconhecemos que o “o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo” (Ibid., p. 267). Tomamos sexo/gênero e raça em sua expressão histórica no modo de produção capitalista e em sua relação recíproca entre si e com a classe, ancorados em Marx (2008), ao falar acerca do modo como se compreende a relação entre renda territorial e capital:

Depois de ter considerado separadamente um e outro, deve-se estudar sua relação recíproca. Seria, pois, impraticável e errôneo colocar as categorias econômicas na ordem segundo a qual tiveram historicamente uma ação determinante. A ordem em que se sucedem se acha determinada, ao contrário, pela relação que têm umas com as outras na sociedade burguesa moderna, e que é precisamente o inverso do que parece ser uma relação natural ou do que corresponde à série da evolução histórica. (Ibid., p. 267)

Consideramos separadamente classe, sexo e raça, entendendo a especificidade de cada um deles para, posteriormente, estudar sua relação recíproca. No modo de produção capitalista, estudamos os fenômenos sociais reconhecendo classe, sexo e raça porque essas determinações se expressam através do processo de exploração-opressão da classe trabalhadora, que encontra uma realidade que determina a existência do humano e sua consciência (ENGELS, 2008).

A tese da revolução burguesa francesa de liberdade, igualdade e fraternidade foi encontrando limites de concretização com o desenvolvimento da realidade para, inclusive, sustentar a burguesia no poder. Se somos radicais na dialética materialista reconhecemos que pares dialéticos não são a mesma coisa, mas que um não existe sem o outro. A superação do modo de produção capitalista não supera naturalmente o sexismo e o racismo. Sem dúvidas, o capital estrutura a expressão de racismo e sexismo e, nesse momento histórico, depende deles para existir, mas não são pares dialéticos. A dialética pode ser utilizada para tentar explicar sua conexão, mas ir com a dialética até as últimas consequências para explicar a relação sexo, gênero, classe se mostra uma abstração quase idealista e muito hegeliana. Queremos entender a unidade sexo, raça, classe. Somos dialéticos, mas materialistas e históricos, o que nos obriga a repensar as teses colocadas que explicam essa relação e propor novas reflexões a partir do método materialista histórico e dialético. Com esse método estamos afinados com Engels (2008) e

(...) partimos sempre da relação primeira e mais simples que existe historicamente, de fato (...) Depois procedemos à sua análise. Pelo próprio fato de se tratar de uma relação, está implícito que há dois lados que se relacionam entre si. Cada um desses dois lados é estudado separadamente, a partir do que se depreende sua relação recíproca que exigem uma solução. Porém, como aqui não seguimos um processo de reflexão abstrato, que se desenvolve exclusivamente em nossas cabeças, mas uma sucessão real de fatos, ocorridos real e efetivamente em algum tempo ou que continuam ocorrendo, essas contradições também estarão determinadas na prática, onde, provavelmente, também será encontrada sua solução. E, se estudarmos o caráter dessa solução, veremos que se consegue criando uma nova relação (...) (ENGELS, 2008, p. 283)

Dizer que classe, raça e sexo são idênticos é uma maneira idealista de representar a ideia e passá-la à realidade. A classe é, do nosso ponto de vista, o ponto de partida e, portanto, predominante dessa unidade, reconhecendo, como Marx fez com a produção, que “O resultado que chegamos não é que produção, distribuição, troca e consumo sejam idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade. A produção estende-se tanto para além de si mesma na determinação antitética da produção, como sobrepõe-se sobre os outros momentos. É a partir dela que o processo

sempre recomeça” (MARX, 2011, p. 53). Seguindo a analogia entre produção e classe em nossa unidade, a classe determinada determina, nesse sentido, a raça e o sexo, bem como relações determinadas entre essas categorias entre si e entre elas e a classe. A classe também é determinada pela raça e pelo sexo, porque não é um movimento monolítico; há uma interação entre eles. Ainda sobre produção, diz Marx (2008, p. 247): “A produção é, pois, imediatamente consumo; o consumo é, imediatamente, produção. Cada qual é imediatamente o seu contrário. Ao mesmo tempo, opera-se um movimento mediador”

6.1 Classe, sexo/gênero e raça: uma tentativa de articular categorias complexas

A expressão maior do capitalismo é a contradição capital-trabalho e a consequente divisão de classes em proletários e burgueses. Para compreender a expressão das classes sociais nesse modo de produção, é preciso explicar duas mediações fundamentais e sua articulação: raça e sexo/gênero. Muitas explicações acerca da imbricação sexo/gênero, raça e classe foram tecidas e estão em disputa no campo da ciência – não há consensos. As correntes recentes podem ser sintetizadas na produção norte-americana em torno da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; 2013), da consubstancialidade francófona (KERGOAT, 2010; 2016; HIRATA; 2014) e da perspectiva latino-americana de Heleith Saffioti (2015), o nó.

Classe, raça e sexo/gênero no modo de produção capitalista estão mediadas, mas não são idênticas e, a depender da escolha teórico-política que fazemos para analisar esses fenômenos sociais, se produzirão resultados diferentes, por vezes divergentes. Por isso, é importante explicitarmos como compreendemos essas categorias e sua articulação.

Para refletir sobre o impacto da raça e sexo/gênero na constituição dos fenômenos sociais damos centralidade ao capitalismo porque ele

(...) produziu um corte decisivo na história universal que supera pelo seu alcance o mero progresso das forças produtivas – não obstante prodigioso – que permitiu. Com efeito, o capitalismo transformou a estrutura das relações entre os diversos aspectos da vida social (a organização econômica, o regime político, o conteúdo e a função das ideologias) e reorganizou-os em bases qualitativamente novas. (AMIN, 2021, p. 19)

Vamos aqui explicitar que nossas reflexões acerca desse debate partem do marxismo, ou seja, o materialismo histórico e dialético guiará nossas sínteses, nos afastando radicalmente de teorias e perspectivas pós-modernas que naturalizam fenômenos sociais. Reconhecemos também os limites do marxismo ocidental que,

historicamente, escamoteou sexo/gênero e raça na explicação dos fenômenos sociais. Cremos, como Cisne (2014, p. 147),

(...) na relevância dos sujeitos coletivos em torno de uma luta classista, ou seja, centralizados por um projeto de classe, que é o ponto comum entre todas as lutas que buscam o fim das desigualdades sociais. Todavia, tal projeto deve, necessariamente, incorporar a luta feminista e antirracista para que possamos pensar em uma sociedade livre de todas as formas de opressão e exploração.

Para contribuir com nosso posicionamento acerca do capitalismo que estrutura os fenômenos sociais e que, para se forjar, se utilizou do racismo e da divisão sexual do trabalho, sem os quais não seria possível se sustentar enquanto modo de produção que levou países de capitalismo central ao estado de bem-estar social, dialogamos com a tese do eurocentrismo desenvolvida pelo economista marxista Samir Amin (2021, p. 28), que afirma que a “nova cultura europeia reconstrói-se em torno de um mito que opõe uma suposta continuidade geográfica europeia ao mundo situado a sul do Mediterrâneo, o qual por isso se converte em nova fronteira centro/periferia. Todo eurocentrismo reside nesta construção mítica”.

Entendemos que o eurocentrismo organizou todo o pensamento ocidental – inclusive o marxismo – e é fundamental para a manutenção da ideologia que sustenta esse modo de produção de destruição da vida do povo. O eurocentrismo enfatiza especificidades e as generaliza, fazendo construções gerais e se limitando à aparência imediata dos fenômenos sociais. A Europa do século XIX homogeneizou a produção de toda a filosofia da história, hegemonizando a compreensão do mundo à revelia do resto do mundo. O eurocentrismo situa, por exemplo, o início da era medieval na queda do Império Romano, conferindo, segundo Amin (2021), uma importância decisiva que o cristianismo ocidental não tem. A queda do Império Romano tem uma importância particular na Europa, porque marca a gradual mudança dos anos de barbárie europeia (céltica, germânica e eslava) à sociedade feudal de classes organizada. Porém, para a história da humanidade, isto é, universal, fazer essa fixação é desonesto. Isso é importante porque a Europa vai, com o modo de produção capitalista, se colocar como referência para o mundo, naturalizando o lugar que toda a humanidade deve alcançar, centralizando, inclusive a história, como se naturalmente tudo, absolutamente tudo, tivesse começado e terminado na Europa, de maneira que o eurocentrismo domina as ideias e a ideologia. Os óculos do eurocentrismo não nos permitem, assim, enxergar a realidade; pelo contrário, ele reduziu o universo diversificado e complexo da realidade.

Ao ser um modo de produção em escala mundial, o capitalismo imprime desafios ao universalismo: um de análise científica, que envolve descobrir as leis universais de todas as sociedades; e outro que é elaborar um projeto humano universal que abandone limites históricos, marcados pela contradição capital-trabalho. Corroboramos com Amin (2021) quando afirma que, com a qualificação de centro e periferia do sistema, esta não deve levar a uma explicação etapista, em que países de capitalismo periférico têm como objetivo alcançar o modelo dos países de capitalismo central. Isso sequer seria possível na medida em que, para serem do centro, os países centrais dominam e exploram os periféricos. Centro e periferia é a expressão do capitalismo que realmente existe, um caminho em direção à concreticidade, em que a polarização não será superada no capitalismo, uma vez que são os países de capitalismo periférico que sentem a necessidade urgente e objetiva de transformação e superação do modo de produção atual.

Começamos este capítulo dizendo que nosso interesse é entender a dinâmica do racismo e do sexismo, que foram fundamentais para a constituição do capitalismo. É a contradição capital-trabalho que estrutura os fenômenos sociais e sua dinâmica, mas sem raça e sexo/gênero não é possível explicar a homossexualidade. Para pensar e explicar a homossexualidade é preciso compreender, então, sua articulação e o acontecimento da exploração-opressão no capitalismo, pois sem isso corremos o risco de ficar na aparência e não avançar. As compreensões correntes da homossexualidade e de sua dinâmica na realidade, mesmo do ponto de vista do marxismo, são eurocêtricas. Portanto, é necessário aprofundar a compreensão do eurocentrismo na constituição dos fenômenos sociais e, para tanto, contar a história a contrapelo.

O advento do modo de produção capitalista tem suas bases no Renascimento, que também permitiu, como dito em capítulos anteriores, o surgimento e o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência e profissão. “Com o Renascimento inicia-se nas suas duas dimensões a transformação radical que modelará o mundo moderno: a cristalização da sociedade capitalista na Europa e a conquista que esta realiza” (AMIN, 2021, p. 79).

A Europa inventou o capitalismo. Com o Renascimento o mundo rompe com a dominação metafísica, abrindo caminho para o progresso científico e o desenvolvimento sistemático das forças produtivas, da sociedade laica e de um mundo que aspira democracia. O agora predomínio econômico, tendo a racionalidade como característica “impulsionará a gestão democrática, forma suprema da Razão, ao mesmo tempo que, pela sua força conquistadora, suscitará a unificação das aspirações a certo tipo de consumo e

de organização da vida social” (Ibid., p. 80). E a Europa se esforçará para dominar o mundo e universalizar sua civilização.

O capitalismo cristaliza, em seu desenvolvimento, centro e periferia do mundo, sendo a última incapaz de se recuperar das consequências produzidas pelo modo de produção marcado por um centro que se constitui e se desenvolve a partir da exploração e opressão de outros povos. Para tanto, se utilizará de uma ideologia que nega suas características e se forjará parecendo eterna. A ideologia negará, por exemplo, o sistema mundializado, mesmo que proponha a homogeneização do mundo. A crise no modo de produção capitalista é sistêmica e atinge todo os povos da humanidade, mas a saída, dirá a ideologia capitalista, é interna e cada país deve resolver “sua” desigualdade. As verdades são transitórias, localizadas e parciais, ideia retroalimentada pela pós-modernidade (ideologia tipicamente capitalista), que se esforça em explicar e propor mudanças, no máximo particulares, retroalimentando a desigualdade.

A ideologia do mundo eurocêntrico capitalista foi definida pelo Iluminismo, marcado por um materialismo mecanicista que se apresenta como oposto ao idealismo, quando é seu espelho, creditando o progresso da vida social ao avanço da ciência e da técnica, eliminando a luta de classes. Essa pseuconcreticidade é possível porque no modo de produção capitalista a sociedade se autonomiza na separação da vida econômica e do poder político, e aos humanos, no limite, lhes escapa completamente a gestão da realidade. Na sociedade de classes, alguns humanos perdem, inclusive, a possibilidade de apropriação dos avanços científicos:

A ciência mais avançada do momento, a mais revolucionária nas suas propostas (a que mais modifica as opiniões antigas e/ou rege os progressos materiais mais acentuados), tende em favor do imperialismo e anexa os campos do conhecimento mais frágeis. Assim, sucessivamente, a mecânica, Darwin, o átomo, aos quais quer ligar-se muito rapidamente – por analogia – a medicina, a política ou a vida econômica. (Ibid., p. 90)

As religiões, por sua vez, não desapareceram, servindo à manutenção do modo de produção capitalista. Nesse sentido, defender a laicidade do Estado nesse momento histórico é também reconhecer seu caráter insuperável nesse modo de produção. Mas é importante lembrar que a religião atravessa todos os sistemas sociais e sua dinâmica é determinada pela realidade em que essa se realiza. Ela não é estática. Concordamos com Amin (2021) quando defende a tese de que processos revolucionários nascerão e se desenvolverão em países de capitalismo periférico, que são solapados pela contradição capital-trabalho. O devir já aparece na realidade quando, por exemplo, a teologia da

libertação aparece em países com essa característica e não em países de capitalismo central.

Os processos de exploração-opressão que impactam a classe trabalhadora levaram à organização de um movimento operário e socialista que, através da crítica à realidade, culmina em seu enfrentamento, tendo a síntese máxima sido organizada no século XIX, em torno do marxismo. A ideologia moderna se constituiu racionalista e laica, trazendo um novo alcance ao universalismo, representando uma contradição aos burgueses, que vão, em resposta aos socialistas, aprofundar suas ideias culturalistas que inventam um Ocidente singular, único e avançado, apresentando a fórceps para si uma história mítica que vai da Grécia Antiga – cujo seio verdadeiro é oriental – e seu helenismo, passando por Roma, que chega à Europa cristã e, em seguida, capitalista. Em outras palavras, toda a história da humanidade se torna dependente da Europa, sendo os outros orientais. Isso é um problema que, inclusive, nos leva, por exemplo, a trazer equivocadamente a contribuição da categoria historicidade nas análises da psicologia Sócio-Histórica, porque eurocêntrica. Reconhecemos, portanto, que “o eurocentrismo não é uma teoria social propriamente dita que integre os seus diferentes elementos numa visão global e coerente da sociedade e da história. Trata-se de um preconceito que atua como uma força deformante nas diversas teorias sociais propostas” (AMIN, 2021, p. 96).

O eurocentrismo é um paradigma vago, de evidências aparentes, que se expressa em todo o tecido social e é sintetizado, por exemplo, através dos meios de comunicação e nas frases eruditas dos especialistas em ciências sociais. O eurocentrismo se constrói e se consolida sob bases racistas, com explicações biologicistas que inserem grupos étnicos não brancos num lugar sem nenhum valor científico:

Os preconceitos deste tipo, que atribuem a um povo ou a um grupo de povos características qualificadas mais ou menos permanentes e consideradas elementos pertinentes para explicar o seu estado e a sua evolução, procedem sempre do mesmo método superficial que consiste em retirar conclusões totalizantes a partir de um detalhe. A sua força depende em grande parte do detalhe escolhido que quando é exato e reconhecido, ganha convicção e inspira a conclusão globalizante. (AMIN, 2021, p. 102)

O racismo foi especialmente fundamental para que a Europa se diferenciase “dos outros”, reafirmando sua europeidade, em que determinados caracteres marcam essa suposta identidade, um modelo típico – ocidental e cristão – que deve ser alcançado pelos outros, outros que são sempre analisados a partir da proximidade ou da distância do modelo “original”, evoluído, que são “o povo e a terra prometida” – terra prometida com

fronteiras fechadas. A imagem e semelhança divina bíblica tem lugar, e com o Renascimento Deus se torna a própria Europa: “Transformada em capitalista e conquistadora, a Europa concedeu-se o direito de representar os demais – particularmente o Oriente – e até julgá-los (Ibid., p. 106). Fazemos esse destaque porque a Europa constrói uma ideia de universalidade particular, um universalismo ideológico burguês bastante compatível com a hierarquização social, um universalismo que adquire formas de racismo e sexismo (BALIBAR, 2021) e universaliza ideologicamente sua particularidade, carregada de culturalismo eurocêntrico. Mas é importante ressaltar que

A ideologia e a cultura dominantes do sistema capitalista não são redutíveis apenas ao eurocentrismo. Este não é mais que uma dimensão da ideologia dominante, mas uma dimensão que se desenvolveu como um cancro invasor, fazendo retroceder o essencial – quer dizer o economicismo – para as pregas ocultas do corpo obeso que criou. O eurocentrismo substitui a explicação racional da história por pseudoteorias parciais e justapostas, às vezes até contraditórias, mas que funcionam admiravelmente como complemento umas das outras na construção de um mito tranquilizador para os europeus, livrando o seu subconsciente de todo e qualquer complexo de responsabilidade. (AMIN, 2021, p. 109-110)

A Europa vai se consolidando como a referência capitalista do mundo, sendo que os outros, “atrasados”, devem colocar seus objetivos rumo ao alcance universal não do gênero humano, mas do europeu. Além da centralidade do mundo no que tange à riqueza material e ao poderio militar, a Europa se torna a grande referência da ciência e do avanço tecnológico, tecendo sínteses importantes sobre a democracia, os direitos humanos e a ideologia de igualdade e liberdade. Nesse sentido, experiências socialistas que se constituem sob outra lógica ou uma moralidade superior não são vistos em nenhum aspecto como exemplo, vide – sem entrar nas tretas – o caso de Cuba ou da China, que são sempre atacados como antidemocráticos, pouco livres ou igualitários em suas particularidades, porque “perderam” a referência europeia que deveria centralizar o mundo, que deve caminhar para a ocidentalização. Em síntese, do ponto de vista do eurocentrismo, o mundo deveria caminhar no sentido da ocidentalização, cujas regras estão definidas pela Europa. No esforço de definir eurocentrismo, diz Amin (2021, p. 112)

(...) é, como todos os fenômenos sociais dominantes, fácil de captar na multiplicidade das suas manifestações cotidianas, mas mais difícil de definir com precisão. As suas manifestações, como as de outros fenômenos sociais dominantes, expressam-se nos domínios mais diversos, as relações diárias entre os indivíduos, a informação e as opiniões políticas, as opiniões gerais concernentes à sociedade e à cultura, a ciência social.

O modo de produção capitalista se constituiu com centros explorando as periferias, sendo responsável pela desigualdade em escala global e interdependente. Porém, o sistema capitalista, e os países de seu centro não se responsabilizam pela sua conta nesse processo, e mesmo a desigualdade sendo internacional, a ideologia burguesa responderá a isso afirmando que cada sociedade particular deve dar conta dela por si mesma, tal como afirma Amin (2021, p. 115): “Como se, por si mesma, a integração no sistema mundial não tornasse os fatores internos desfavoráveis, quando, pelo contrário, a articulação fatores externos/internos opera no geral de uma maneira desfavorável, originando assim a polarização centros/periferias”. Há uma articulação de fatores internos/externos que é escamoteada.

É preciso, portanto, explicitar as características do capitalismo realmente existente para superá-lo e contribuir para a criação de um novo paradigma, que desconfie do conteúdo capitalista e eurocêntrico do universalismo e transborde seus limites eurocêntricos. Mas isso não deve seguir de uma negação da universalidade que aponte as particularidades como saída; pelo contrário, é necessário apontar para um universalismo real. Para tanto, Amin provoca os marxistas quando afirma que o marxismo, em seu desenvolvimento, teceu teses eurocêntricas que caminham para a pseudoconcreticidade quando homogeneizam o mundo nas análises e não reconhecem a consolidação centro-periferia que (retro)alimenta o sistema e sua manutenção. Reconhecer as periferias subalternizadas do sistema (como nas formas periféricas tributárias anteriores) também nos permite enxergar que são nesses lugares que o questionamento e o enfrentamento desse modo de produção acontecem com mais intensidade. O desafio posto é, então, tecer um paradigma que coloque um universalismo verdadeiro a partir do reconhecimento do capitalismo realmente existente, tarefa árdua e longa.

O eurocentrismo, no entanto, faz com que a explicação do universalismo fique na aparência. Os limites dessa compreensão estão dados e respostas diversas aparecem, como as teses irracionalistas que negam e rejeitam a universalidade do gênero humano, apostando numa “teoria da diferença” superficial e que pouco contribui para a superação daquilo que nos solapa – o modo de produção capitalista. Pelo contrário, essas teorias acabam construindo sínteses dicotômicas que responsabilizam territórios locais para superação dos problemas produzidos pela superestrutura. As últimas consequências dessa saída estão em teorias que são sintetizadas no “lugar de fala”, que pretendem apontar que “só os europeus podem compreender verdadeiramente os europeus, os chineses a China,

os cristãos o cristianismo, os muçulmanos o Islã, visto que o eurocentrismo de uns é completado pelo eurocentrismo de outros” (AMIN, 2021, p. 149). Num esforço de avançar para a concreticidade reconhecemos a universalidade como uma categoria imprescindível, mas um universalismo concreto, afinal, não negamos o universalismo, mas trazemos novos termos para reafirmá-lo.

O capitalismo tem a tendência de uniformização do mundo, mas essa tarefa não é possível de ser completada nesse modo de produção porque a acumulação é desigual, mas o povo de países periféricos aspira, ideologicamente, a consumir e viver como os países de capitalismo central. O caminho ideológico para a homogeneização cumpre, assim, a função fundamental de manutenção do sistema. É preciso – e há dados da realidade que apontam para isso – caminhar para a superação do modo de produção capitalista, em que somente o rompimento das forças produtivas será capaz de responder às necessidades do povo, processo que terá centralidade nos países que mais agressivamente sofrem com a contradição capital-trabalho, isto é, os países da periferia do sistema, que enfrentam o imperialismo. Nesse sentido, concordamos com Amin (2021, p. 151) quando afirma que

Fazer esta comprovação realista é reconhecer finalmente que a iniciativa para a transformação do mundo cabe aos povos da periferia. São eles quem, ao romper com o desenvolvimento mundial em curso, obrigam os povos ocidentais a tomar consciência do desafio verdadeiro e a ver para além do imediato. Esta é uma comprovação que, desde 1917, nada veio invalidar.

Mas essa “comprovação realista” que comungamos com Amin (2021) é possível a partir da análise histórica a contrapelo e contra-hegemônica, que nos esforçamos para fazer. Desse modo, expressamos o “capitalismo realmente existente” e apontamos para sua superação e, para tanto, é necessário reconhecer as contradições do modo de produção capitalista para além da aparência, ou seja, a essência do fenômeno, que tem como característica fundamental a desigualdade social em escala mundial e sua expressão maior internamente em países da periferia do sistema. Marx afirmou que os homens fazem sua própria história, mas em condições objetivas, e as condições da periferia do sistema são exponencialmente mais precárias que as de seu centro. Além disso, há uma transferência de valor dos países periféricos aos países de centro – de capitalismo autocentrado –, que marginaliza mais e mais os primeiros. Dessa maneira, o sistema capitalista é “destrutivo cujo programa compreende necessariamente a marginalização das regiões da periferia que se tornam inúteis para a exploração do capital numa dada fase de seu desenvolvimento (AMIN, 2021, p. 213). Isso acaba solapando a vida econômica dos países da periferia do sistema, com o Estado fraco cumprindo uma função de controle da dominação interna de

classes e se adaptando às exigências do capital internacional se comparados ao Estado forte dos países de capitalismo central, que controlam a acumulação de capital.

Há uma expressão da realidade nesse momento histórico que nos ajuda a compreender essa síntese quando no enfrentamento da Covid-19, por exemplo, o principal cuidado era a aquisição de vacinas. Em dezembro de 2020 a organização People's Vaccine Alliance⁹ afirmou que os países mais ricos do planeta haviam adquirido doses de vacina para vacinar a população inteira quase três vezes até o final de 2021, enquanto os países mais pobres só seriam capazes de vacinar uma em cada dez pessoas (OXFAM INTERNATIONAL, 2020). Esta é uma expressão bastante concreta da polarização centro-periferia, que tende, segundo Amin (2021), a se aprofundar. Quando afirmamos, ao longo desse trabalho, que queremos contribuir com o caminho em direção a uma sociedade justa e igualitária, estamos falando da queda do capitalismo, da construção de um projeto nacional que rompa com a lógica que solapa o povo brasileiro, com a árdua tarefa de contribuir com a construção anticapitalista e, por que não, socialista.

Nesse sentido, nosso cuidado ao articular classe, sexo e raça está em ir além de reivindicações que apontem uma liberdade específica, apontando, então, para a liberdade da classe trabalhadora, compreendendo a articulação concreta entre raça, sexo, classe na essência para superar o modo de produção que solapa países periféricos, em geral, e o Brasil, em particular. Para isso, reiteramos que o humano é determinado pela realidade, tal como afirma Marx (2008, p. 47):

(...) na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Na constituição da sociedade de classes e no seu funcionamento enquanto sociedade competitiva, há a “interferência” de fatores que parecem estar desvinculados da superestrutura: o sexo e a raça. Esses fatores contribuem para aliviar a tensão produzida entre burgueses e proletários, própria do capitalismo. É fundamental reconhecer que, na

⁹ Coalizão que inclui de mais de 100 organizações e redes, apoiadas por especialistas em saúde, economistas, Chefes de Estado, líderes religiosos e ativistas. Dentre estas destacamos a Anistia Internacional, Frontline AIDS, Global Justice Now e Oxfam

estrutura de classes que determina o humano, limita as potencialidades humanas, o capital precisa encontrar justificativas para os limites impostos à classe trabalhadora, reduzindo, historicamente, esses limites a características ditas naturais, como o sexo e a raça, naturalizando essas determinações (SAFFIOTI, 2013, p. 59), pois do ponto de vista da aparência, portanto, não é a estrutura de classes que limita a atualização das potencialidades humanas, mas, ao contrário, a ausência de potencialidades de determinadas categorias sociais que dificulta e mesmo impede a realização competitiva”.

No modo de produção capitalista os humanos são livres para vender sua força de trabalho e agora a justificativa para hierarquização social está na raça e no sexo. Para explicar e apontar possibilidades de superação é preciso, no entanto, ir além da aparência e reconhecer que

Mesmo que, aparentemente, determinado contingente populacional seja marginalizado das relações de produção em virtude de sua raça ou de seu sexo, há que se buscar nas primeiras (relações de produção) a explicação da seleção de caracteres raciais e de sexo para operarem como marcas sociais que permitem hierarquizar, segundo uma escala de valores, os membros de uma sociedade historicamente dada. (SAFFIOTI, 2013, p. 60)

Ancorados em Marx (1978; 2007; 2008; 2011b) e Saffioti (2013), podemos, portanto, afirmar que raça, sexo e orientação sexual são categorias subalternas do modo de produção capitalista e sua operação serve à manutenção dela, estando marcada pelos limites impostos historicamente pelo sistema e seu desenvolvimento. A acumulação do capital é o que interessa, e a burguesia se utiliza – e se utilizará – de qualquer mecanismo para ampliar seu lucro. Nesse sentido, qualquer possibilidade que se apresente às mulheres e ao povo negro vai se redesenhar segundo as lógicas do capital.

É importante reconhecer com bastante rigor o quanto o racismo foi e segue sendo uma arma perversa para a manutenção do modo de produção capitalista e qualquer projeto que se propõe a desnudar a desigualdade para superá-la deve compreender a centralidade dessa mediação. O racismo, mesmo sendo anterior ao modo de produção capitalista, surge enquanto modelo científico junto à Revolução Francesa (SCHWARCZ, 2017) para sustentar o capitalismo e o desenvolvimento dos países de capitalismo central que invadiram outros povos para construir e desfrutar do bem-estar social. Concordamos com Balibar (2021, p. 53) quando afirma que não existe racismo sem teoria, sendo “da mais alta importância se interrogar sobre a função que cumprem as teorias eruditas do racismo (cujo protótipo é a antropologia evolucionista das raças ‘biológicas’ constituída no fim

do século XIX) na cristalização da comunidade que se estabelece em torno do significante raça”.

Do ponto de vista científico, o biologicismo foi fundamental para as teorias racistas ao longo da história da modernidade, utilizado para defender ideias reacionárias, desfigurando a biologia de seu desenvolvimento científico. Lukács (2020) chama a atenção de que do ponto de vista científico havia uma produção contrarrevolucionária na Revolução Francesa que fazia analogias entre o desenvolvimento no mundo orgânico e o do Estado, afirmando que as reformas no Estado deveriam ser naturais e graduais, como no mundo orgânico e, portanto, deveriam ter o consentimento da classe dominante. Em síntese, defendiam os privilégios feudais contra os quais os burgueses lutavam radicalmente. A teoria das raças vai tomando, assim, ares científicos no bojo da Revolução Francesa, em que os intelectuais da nobreza defendiam a natural desigualdade entre os tipos humanos. Por exemplo, no começo do século XVIII, o conde de Boulainvilliers (1727) escreveu um livro buscando comprovar que a nobreza francesa era descendente da antiga raça dominante dos francos, enquanto o povo descendia de subjugados gauleses. Porém, foi descoberto poucos anos depois que essa tese racista estava ancorada numa lenda: os francos não conquistaram a França (LUKÁCS, 2020). Além disso, muitos que pertenciam à “raça pura” da nobreza haviam comprado títulos e não descendido pelo sangue (LUKÁCS, 2020):

Assim, a teoria das raças – em sua forma primeira e primordial – fora liquidada cientificamente já na época da Revolução Francesa. Porém, como *as forças de classe que existiam por detrás dela não desapareceram* com a revolução e a luta contra a democracia seguiu seu curso e adotava formas constantemente novas, era natural que a teoria das raças ressurgisse sob novas formas. (Ibid., p. 579, grifo nosso)

A partir da vitória revolucionária as classes agora têm nova forma – burgueses e proletários –, e a teoria das raças é determinada pela luta de classes. A forma e expressão do racismo é determinada pela luta de classes que, em última instância, determina o movimento do racismo no mundo moderno, utilizado para a manutenção do capitalismo. É, portanto, determinada pela luta de classes que a tese das raças se atualiza, se mantém e é retroalimentada. A teoria vai mudar porque a burguesia vai fazer um novo uso dela, de modo a se sustentar politicamente no poder e justificar a subalternização de outra classe, o proletariado. Do ponto de vista histórico, a primeira grande influência científica da teoria das raças nas Américas está em Gobineau – que esteve no Brasil em 1869 –, com sua obra *A desigualdade das raças humanas* (1855), que teve grande impacto para a

justificativa da escravização nos estados do Sul dos Estados Unidos. Mesmo que o autor ainda estivesse colado na defesa da superioridade da nobreza feudal, seu livro foi ignorado na França, mas encontrou lastro para a justificativa racista da superioridade dos brancos burgueses reacionários, que estavam se constituindo como donos dos meios de produção em escala mundial. Embora defendessem “igualdade, liberdade e fraternidade”, eles precisavam encontrar meios de justificar a desigualdade e encontraram um importante cúmplice em Gobineau, que afirmava, por exemplo, que a mistura de raças levaria a uma nação degenerada, que desapareceria com o tempo:

Penso, então, que a palavra degeneração, aplicando-se a um povo, deve significar e significa que esse povo não tem mais valor intrínseco que outrora possuía, porque ele não tem mais em suas veias o mesmo sangue, já que as combinações sucessivas modificaram-lhe gradualmente o valor; em outras palavras, ainda que mantendo o mesmo nome, ele não conservou a mesma raça que seus fundadores; enfim, que o homem da decadência, aquele que chamamos degenerado, é um produto diferente, do ponto de vista étnico, do herói das grandes épocas. (GOBINEAU apud GAHYA, 2012, p. 130)

A teoria das raças se aburguesou a partir de um irracionalismo científico que levou ao “enfrentamento da degeneração humana” às últimas consequências através dos processos de escravização nas Américas – para Gobineau, os negros eram a raça mais inferior de todas (LUKÁCS, 2020) – ou do nazismo hitlerista na Alemanha. A teoria das raças se tornou uma arma poderosa para ideologia burguesa, porque toda a desigualdade social pôde, em alguma medida, ter sua explicação reduzida às diferenças raciais, de maneira que o capitalismo não era um problema, mas, sim, a mistura de raças. Então, o capital dita as regras do movimento racista e determina a expressão do racismo para sua expansão e manutenção.

O darwinismo social, herdeiro pseudocientífico de Gobineau, é utilizado para justificar a superioridade eurocêntrica frente ao resto do mundo tido como inferior e, assim, invadir e solapar povos não brancos, naturalizando a desigualdade. Quando a Europa se utiliza desses argumentos, ela se desresponsabiliza da destruição que produziu no mundo para se tornar o continente do capitalismo central, rejeitando completamente as bases econômicas da luta de classes. Em síntese, o racismo serve aos interesses da classe dominante.

Mais recentemente as teorias decoloniais explicitaram esse aspecto a partir de perspectivas contra-hegemônicas, criticando o monopólio do conhecimento dos homens ocidentais, especialmente eurocêntricos, que ditam o critério de verdade, levando a um racismo e sexismo epistêmicos (GROSFOGUEL, 2016), ou ao que Santos (2010; 2011)

chamou de epistemicídio, afirmando que “Desde a conquista e o começo do colonialismo moderno, há uma forma de injustiça que funda e contamina todas as outras formas de injustiça que temos conhecimento na modernidade, sejam elas injustiça socioeconômica, a sexual ou racial, a histórica, a geracional, etc”¹⁰ (SANTOS, 2011, p. 16, tradução livre). Concordamos com Grosfoguel (2006) quando afirma que a invenção eurocêntrica do indígena – que não tinha alma – durante o processo de colonização nas Américas e a justificativa racista – religiosa, biológica e de cor – para os processos de escravização foram fundamentais para a acumulação capitalista em escala mundial, que se organizou em torno da colonialidade do poder (DUSSEL, 1994; BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Acerca da decolonialidade é importante dizer, no entanto, que nos distanciamos dessa perspectiva quando ela nega categorias caras a nós para a compreensão dos fenômenos psicossociais, como a universalidade e a totalidade. Além disso, essa perspectiva afirma que o racismo foi o princípio organizador da acumulação de capital, ao passo que afirmamos que a acumulação de capital é o princípio organizador do racismo. A desigualdade emana da base econômica, ou seja, o funcionamento do sistema desigual tem como base a contradição capital-trabalho, embora haja forças sociais que estendem, legitimam e dão efetividade à desigualdade de classe, como sexo/gênero e raça. Compreendemos, com Pachukanis (2017), que a realidade social é, antes de tudo, um conjunto que encarna o dado econômico e exprime seu valor.

O modo de produção capitalista está baseado na acumulação de capital a partir da mercantilização, inclusive, da força de trabalho. Esse sistema precisa de toda a força de trabalho disponível para maximizar os ganhos, mas para maximizar a acumulação é preciso reduzir cada vez mais os custos de produção, de modo que a etnização do trabalho a partir do racismo cumpre um papel fundamental. O racismo “permite uma remuneração, a um maior segmento da força de trabalho, bem mais baixa que aquela que poderia, em qualquer ocasião, ser justificada com base no mérito (BALIBAR; WALLERSTEIN, 2021, p. 71), e não pretende abrir mão da força de trabalho da população negra, mas utilizar dela para ampliar o acúmulo de capital. O modo de produção capitalista faz o mesmo, por sua vez, com a mulher.

¹⁰ No original: “Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc.”

Do ponto de vista historiográfico, o advento do capitalismo se dá numa conjuntura desfavorável para a mulher. Ela, mesmo participando ativamente do modo de produção nas sociedades tributárias, estava destinada ao casamento e a uma relação de submissão ao homem. A mulher era jurídica, social e politicamente inferior ao homem em qualquer classe (SAFFIOTI, 2013). Portanto,

No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, ela [a mulher] contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, perifericamente situada no sistema de produção. (Ibid., p. 66).

A expressão do racismo é múltipla e complexa, sobretudo no Brasil que, após a abolição da escravidão, se mantém, sendo estimulado porque beneficiou e beneficia determinado interesses – os interesses da classe dominante (GONZALEZ, 2020b). Além disso, como argumenta Munanga (2017), o racismo por aqui nunca foi institucionalizado como nos Estados Unidos através de leis segregacionistas, mas após a abolição da escravidão o racismo foi se tornando implícito a ponto de os brasileiros não se reconhecerem racistas. Essa síntese é corroborada pela pesquisa realizada em todo o território nacional pela Fundação Perseu Abramo (2003) que, em um dos resultados, constatou que 89% dos brasileiros reconhecem que há racismo no país, mas 97% também afirmam não serem racistas. Ora, como existir racismo sem racistas? Isso torna especialmente complexo seu enfrentamento, tal como afirma Faustino (2018, p. 149-150):

A dificuldade que se observa (...) é que no Brasil o racismo se consolida a partir de sua própria negação formal – ou a negação de sua relevância para a compreensão dos fenômenos sociais –, acompanhada pela sua consolidação substancial enquanto processo histórico de estranhamento humano e embarreiramento social na sociedade de classes. É elemento fundamental para a consolidação do capitalismo em geral e para as determinações particulares de sua entificação no Brasil, mas, ao mesmo tempo, costuma escapar à percepção comum da sociedade como um problema que merece ser enfrentado.

6.2 Relações sociais de sexo/gênero

No campo dos estudos feministas existem diversas e, por vezes, discordantes modelos teórico-metodológicos e conceituais de explicação da realidade, pois “Não há, portanto, um modelo feminista; há uma perspectiva feminista que se traduz por diversos modelos” (SAFFIOTI, 2001, p. 129). Este trabalho, seguindo coerência com o materialismo histórico e dialético, apreende e incorpora a teoria feminista a partir das contribuições de feministas materialistas francófonas e marxistas brasileiras, cujo

objetivo principal tem sido explicitar e apontar possibilidades de superação do patriarcado, com vistas à emancipação humana

Segundo Saffioti (2001; 2015), o patriarcado evidencia a exploração das mulheres pelos homens na divisão sexual do trabalho, bem como a dominação das primeiras pelos segundos, estabelecendo, portanto, uma relação de dominação-exploração. Nesse sentido, as mulheres são apropriadas individualmente e, enquanto classe de sexo, reificadas e transformadas em máquinas-de-força-de-trabalho (SAFFIOTI, 2015; FALQUET, 2017).

Patriarcado é um constructo mental que dá luz ao poder do homem sobre a mulher, ou seja, a dominação masculina, que trata de relações civis e não privadas, que concede direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, sendo um tipo hierárquico de relação que invade todos os espaços da sociedade, corporificando-se e representando uma estrutura de poder baseada na ideologia e na violência (SAFFIOTI, 2001; 2015). Ademais, o patriarcado é o único conceito que se refere e nomeia explicitamente a especificidade da sujeição da mulher (PATEMAN, 1993).

Soma-se a isso que a heterossexualidade enquanto instituição é uma mediação fundamental para compreender o patriarcado e o jogo das relações sociais de sexo/gênero. A heterossexualidade deve ser analisada no bojo do sexo porque “A categoria de sexo é uma categoria política que funda a sociedade como heterossexual”¹¹ (WITTIG, 2018, p. 33, tradução livre), ou seja, a categoria sexo é heterossexualizada, pois os sexos são convocados a reproduzir naturalmente a sociedade heterossexual, baseada na lógica de dominação, em que “Ao contrário do uso corrente que enfraquece consideravelmente seu alcance, a heterossexualidade de que falamos tem pouco a ver com as pulsões e práticas sexuais: trata-se de uma potente instituição social, amplamente endossada ao Estado e à Nação e que desempenha um importante papel na circulação de pessoas” (FALQUET, 2008, p. 132).

Poblete Hernández (2014) utiliza o conceito de heteropatriarcado, entendendo que a heteronormatividade e o patriarcado funcionam como um sistema sexo-político de dominação que naturaliza a heterossexualidade e a desigualdade entre homens e mulheres (POBLETE HERNÁNDEZ, 2014) e entre homens e outros homens (AMARAL, 2019; AMARAL; BOCK, 2021). O patriarcado está, portanto, organizado e organiza um mundo

¹¹ No original: “La categoria de sexo es una categoria política que funda la sociedad en cuanto heterossexual”.

heterossexista, onde há uma promoção exclusiva e exaustiva da heterossexualidade, subordinando outras orientações sexuais (WELZER-LANG, 2001; TIN, 2012).

Para compreender essa realidade não há um consenso no que diz respeito ao uso das categorias de sexo ou gênero para designar homens e mulheres, nem as relações entre sexo, gênero e sexualidades. Há teóricas feministas que julgam um dos termos equivocados, há aquelas que optam e fazem a defesa de um em detrimento do outro, há ainda as que se esforçam em não abandonar nenhum deles. Faremos um esforço para explicitar brevemente as contradições implicadas no uso dos termos e marcamos nossa decisão teórico-política ao utilizar relações sociais de sexo/gênero, como faz Lapa (2015).

Não é incomum encontrar sexo em oposição ao gênero, o primeiro se referindo ao biológico e o segundo ao social (MATHIEU, 2005), mas essa relação é mais complexa. Mathieu (2005) distingue três modos de conceitualização da relação entre sexo e gênero:

Modo I: Identidade sexual, baseada em uma consciência individualista do sexo, havendo uma correspondência homóloga entre sexo e gênero, ou seja, o gênero traduz o sexo;

Modo II: Identidade sexuada, baseada em uma consciência de grupo, havendo uma correspondência análoga entre sexo e gênero. O gênero simboliza o sexo (e vice-versa);

Modo III: Identidade de sexo, baseada em uma consciência de classe. Há aqui uma correspondência sociológica entre sexo e gênero.

No modo I, identidade sexual, a referência principal é o sexo biológico e parte de uma consciência naturalizante e individualista no modo de viver o sexo, ou seja, uma mulher é uma fêmea que pertence ao sexo feminino e o homem é um macho que pertence ao sexo masculino. O sexo é naturalizado e deve ser adequado para corresponder às normas sociais, pois “Nas relações sociais, o que corresponde a esta perspectiva é, naturalmente, a estratégia da *feminilidade*, imposta às mulheres, e da masculinidade, que corresponde aos homens”¹² (MATHIEU, 2005, p. 135, grifo da autora, tradução livre). Por isso, há uma relação homóloga entre sexo e gênero, em que o gênero traduz o sexo. Nesse sentido, a heterossexualidade é regra rígida a ser seguida e reproduzida.

¹² No original: “En las relaciones sociales, lo que corresponde a esta perspectiva es por supuesto la estrategia de la *femineidad*, impuesta a las mujeres, y de la masculinidad, aprendida a los hombres”.

A explicação para a homossexualidade se dá, assim, de maneira paradoxal. Sendo as principais referências o sexo e as regras rígidas impostas pela heterossexualidade, a homossexualidade é uma doença ou uma perversão, mas que existe na natureza e, portanto, no humano individual, como em outras classes de animais. Por vezes, se explica, por exemplo, que em um casal homossexual haverá um homem “de verdade” – o ativo da relação sexual – e um homem “feminino”, ou uma mulher “masculina” e uma mulher “feminina”. Em outras palavras, só um membro do casal será de fato homossexual, pois o outro responde ao gênero do seu sexo biológico: “Se vê aqui que o comportamento sexual é parte integrante da diferenciação, não dos gêneros, mas dos sexos, diferenciação esta em que o gênero atribuído a um dos dois homossexuais não faz nada além do que traduzir mais mal do que bem”¹³ (Ibid., p. 137, tradução livre), de modo que o comportamento sexual também compõe a definição de sexo.

No modo II, a identidade sexuada, o verbo *sexuada* no particípio indica uma ação, que é a elaboração do social, sendo a principal referência à noção de gênero. A constituição do sexo se forma não apenas individualmente, pois também está vinculada a uma consciência de grupo. Em resumo, “O sexo já não é vivido exclusivamente, como no modo I, como um destino anatômico individual que deve ser seguido através da identidade de gênero correspondente, mas o gênero é percebido como uma espécie de modo de vida coletivo”¹⁴ (Ibid., p. 141, tradução livre). Os comportamentos são, então, impostos aos indivíduos com base no seu sexo biológico, em que o gênero simboliza o sexo em uma relação de analogia.

Aqui o interesse maior é a expressão social da diferença biológica dos sexos, a elaboração cultural da diferença. Como fala-se em cultura, esta pode ser questionada ou valorizada, mas a referência sempre será a cultura de um grupo. Nesse modo, por exemplo, a “cultura” feminina é essencializada, como se viesse de algum lugar, sendo possível fugir dessa “essência”: “As frases típicas desta corrente são: ‘nossa cultura está fora do social’, ou ‘tem que fazer a mulher acontecer’”¹⁵ (Ibid., p. 142, tradução livre), que estabelecem variações simbólicas de gênero. Diferentemente do modo I, abre-se

¹³ No original: “Se ve aquí que el comportamiento sexual forma parte integrante de la diferenciación, no de los géneros, sino de los sexos, diferenciación que el género asignado a uno de los dos homosexuales no hace más que traducir mal que bien”.

¹⁴ No original: “El sexo no es vivido ya, al igual que en el modo I, únicamente como un destino individual anatómico que hay que seguir por medio de la identidad de género correspondiente, sino que el género es percibido como una especie de modo de vida colectivo”.

¹⁵ No original: “Los enunciados-tipos de esta corriente son: «nuestra cultura está fuera de lo social», o «hay que hacer acontecer la mujer»

possibilidade para o questionamento do sexo a partir de uma tomada de consciência política, podendo haver, inclusive, transgressões do sexo pelo gênero. Nesse sentido, a homossexualidade masculina não representa uma inadequação entre sexo e gênero ou uma anomalia, como no modo I, pois é uma possibilidade. Compreendemos que esse modo está afinado com explicações e perspectivas pós-estruturalistas, uma problemática predominante nas ciências antropológicas, tal como destaca Mathieu (2005), ao dizer que “Nas ciências sociais, a problemática das relações “entre” os sexos, dos “papéis sexuais” (modernizados na forma: papéis de “gênero”; (...) e dos estudos mais recentes sobre a *construção de gênero* é predominante na psico-sociologia, sociologia e antropologia” (Ibid., p. 142, grifo da autora, tradução livre).¹⁶

O modo III, identidade de sexo, diz respeito à classe de sexo, sendo a principal referência à heterogeneidade do sexo e do gênero. Este é o modo pelo qual o presente trabalho compreende sexo, gênero e suas fronteiras, porque se trata de uma lógica materialista e anti-naturalista das relações sociais de sexo. No modo III a binaridade do gênero é compreendida como estranha à realidade biológica do sexo, mas é importante ressaltar que parte da realidade e não de uma definição ideológica ou simplesmente simbólica do gênero, pois como afirma Mathieu (2005, p. 157, grifo da autora, tradução livre): “E é precisamente a ideia dessa heterogeneidade entre sexo e gênero (de sua natureza diferente) que leva a pensar, já não mais que a diferença de sexos seja “traduzida” (modo I) ou “expressa” ou “simbolizada” (modo II) através do gênero, mas que *o gênero constrói sexo*”¹⁷.

O modo III vai além da a noção de desigualdade e hierarquia entre os sexos como nos modos anteriores, explicitando noções dinâmicas e históricas de dominação, opressão e exploração das mulheres pelos homens, e “Precisamente, surge a questão de quem (ou melhor o que) são estas “mulheres” e estes “homens” que pareciam ser tão evidentes no Modo I e tão flutuantes no Modo II”¹⁸ (Ibid., p. 158, tradução livre). Acerca da homossexualidade, essa orientação sexual não é um acidente individual, como no modo I, nem fundadora da identidade pertencente à existência de uma cultura que um

¹⁶ No original: “En las ciencias sociales, es la problemática que predomina en psico-sociología, sociología y antropología, la de las relaciones «entre» los sexos, de los «roles de sexo» (modernizados bajo la forma: roles «de género»); (...) y de los estudios más recientes sobre la *construcción del género*”

¹⁷ No original: “Y es precisamente la idea de esta heterogeneidad entre sexo y género (de su naturaleza diferente) que lleva a pensar, ya no que la diferencia de sexos es «traducida» (modo I) o «expresada» o «simbolizada» (modo II) a través del género, sino que *el género construye el sexo*”.

¹⁸ No original: “justamente, se plantea la pregunta sobre quienes (o más bien qué) son estas «mujeres» y estos «hombres» que parecían ser tan evidentes en el modo I y tan fluctuantes en el modo II”

determinado grupo reivindica como no modo II, mas uma estratégia de resistência e uma atitude política de luta contra a heterossexualidade, que é a base da opressão das mulheres, bem como de sua definição (MATHIEU, 2005).

Aqui sexo é concebido em seu sentido sociológico, ou seja, destaca-se a *construção cultural do sexo*, sem negar o gênero, mas definindo muito bem seus limites enquanto categoria. Como afirma Mathieu (2005), “Sem dúvidas, existem gêneros “homem-mulher”, mas na base e no degrau mais baixo da escala de gêneros, o que realmente existem são as fêmeas: sexo social “mulher”¹⁹ (Ibid., p. 168, tradução livre). Nesse sentido, as relações entre o biológico e o social podem ser consideradas desde duas questões fundamentais:

1. Em que medida as sociedades usam a ideologia da definição biológica do sexo para construir a "hierarquia" do gênero? — que por sua vez está baseada na opressão de um sexo pelo outro; 2. Em que medida as sociedades manipulam a realidade biológica do sexo com o objetivo de obter essa diferenciação social? ²⁰ (Ibid., p. 159, tradução livre)

É importante reconhecer que, por vezes, a categoria gênero biologicizou a categoria sexo, impedindo ou atrapalhando a formação fundamental de uma consciência de classe de sexo. Portanto, o gênero não é compreendido como um marcador simbólico de uma diferença natural (o sexo), mas como um operador de poder de um sexo (masculino) sobre o outro (feminino), “observando aqui que, sendo a classe das mulheres ideologicamente (e materialmente) definida em qualquer sociedade por seu sexo anatômico, a classe dos homens é objetivamente pelo seu”²¹ (Ibid., p. 160, tradução livre). A nosso ver, esse modo é o único com radicalidade política e teórica que permite qualquer possibilidade de queda do patriarcado e de superação da opressão, exploração e dominação das mulheres pelos homens, porque explicita como nenhum dos outros modos o que produz essa dinâmica — o sexo em seu sentido sociológico e construído historicamente. A identidade de sexo

É uma identidade de resistência ao gênero. Nos movimentos de mulheres, essa consciência de classe de sexo leva ao que chamo de 'politização da anatomia' (e que oponho à 'anatomização do político' do modo II). "Mulher" não é mais

¹⁹ No original: “Sin duda existen géneros «hombre-mujer», pero en la base y en el peldaño más bajo de la escala de los géneros, lo que efectivamente hay son hembras: sexo social «mujer»”

²⁰ No original: “1. ¿En qué medida las sociedades usan la ideología de la definición biológica del sexo para construir la «jerarquía» de género? —la cual está basada a su vez sobre la opresión de un sexo por el otro; 2. ¿En qué medida las sociedades manipulan la realidad biológica del sexo con el fin de obtener esta diferenciación social?”

²¹ No original: “notándose aquí que, siendo la clase de las mujeres ideológicamente (y materialmente) definida en cualquier sociedad por su sexo anatómico, la clase de los hombres lo es objetivamente por el suyo”.

concebida como feminilidade [fémillité] traduzida em femeidade²² (modo I), nem como feminilidade elaborada no feminino, boa ou ruim segundo opiniões (modo II), mas como uma feminilidade construída: como fêmea objetivamente apropriada e ideologicamente naturalizada.²³ (Ibid., p. 161, tradução livre)

Concordamos com Cisne (2014) que o conceito de gênero oculta e, por vezes, dilui e substitui o sujeito político mulher e as relações sociais de sexo. Além disso, destaca a autora que a categoria gênero tem sido utilizada sem dar qualquer centralidade ou ser articulada à classe social. A categoria gênero, se utilizada isolada e sem articulação com a classe social, não contribui com a superação da desigualdade entre homens e mulheres, nem com a explicação de sua constituição enquanto seres sociais.

Wittig (2018) destaca que duas categorias opostas, como as categorias de classe (proletário e burguês), raciais (branco e negro) ou de sexo (homem e mulher), existem como categorias de diferença até entrarem em conflito. O conflito, a revolta, leva categorias opostas a perderem seu caráter natural, porque entram em um movimento dialético. Esse movimento é, por vezes, impedido pelo pensamento dominante, porque o pensamento dominante “Se nega a analisar a si mesmo, para compreender aquilo que o coloca em questão”²⁴ (Ibid., p. 30, tradução livre). A categoria gênero, quando nega as categorias de sexo, produz análises desde a sociologia da diferença, levando a uma perda da potência política da luta e da teoria feminista.

Além disso, a categoria gênero “inaugura um outro contexto ou mesmo uma nova conotação teórico-política para o feminismo, bem menos confrontante e mais institucionalizada” (CISNE, 2014, p. 138), ou como afirma Saffioti (2015, p. 138), “Gênero é um conceito por demais palatável, porque é excessivamente geral, a-histórico, apolítico e pretensamente neutro. Exatamente em função de sua generalidade excessiva, apresenta grande grau de extensão, mas baixo nível de compreensão”. O conceito de gênero encobre o antagonismo de classe, não explicita e eufemiza a hierarquia entre os sexos e, em geral, provoca uma perda de força do movimento *político* feminista. Nesse sentido, concordamos com Cisne (2014, p. 146)

²² Remete a determinantes ou fatores biológicos da feminilidade.

²³ No original: “Es una identidad de resistencia al género. En los movimientos de mujeres, esta consciencia de clase de sexo lleva a lo que llamo una «politización de la anatomía» (y que opongo a la «anatomización de lo político» del modo II). La «mujer» ya no es concebida como femelidad [fémillité] traducida en femineidad²³ (modo I), ni como femelidad elaborada en feminitud, buena o mala según las opiniones (modo II), sino que como una femelidad construida: como hembra objetivamente apropiada e ideológicamente naturalizada”.

²⁴ No original: “se niega a analizarse a sí mismo para comprender aquello que lo pone en cuestión”.

Cremos que o conceito de gênero dificulta a compreensão da problemática que envolve as relações sociais de sexo, a começar pela ocultação que muitas vezes promove ao sujeito político mulher, especialmente quando não é utilizado de forma associada ao patriarcado e/ou à categoria mulher, a qual foi substituída em grande medida pelos “estudos de gênero”. Isso provoca um sério problema político em termos de desdobramentos para o feminismo, afinal, não podemos, em nenhuma situação, ocultar o seu sujeito político central: a mulher, sem o qual o movimento feminista perde o seu sentido e dilui o seu propósito. Consideramos, portanto, que o conteúdo do conceito de gênero, se apartado das relações sociais de classe e “raça”/etnia e da luta pela erradicação das explorações e opressões daí decorrentes, pouco oferece como “arma da crítica”.

Por isso, fazemos uma crítica ao uso naturalizado e a-histórico do conceito de gênero, mas reconhecendo sua contribuição para o campo feminista e para a explicação dos fenômenos psicossociais, trabalhamos, então, com a categoria sexo/gênero. Sexo é compreendido partindo de uma compreensão sociológica e de base materialista. Em síntese, “A noção de sexo é a organização mental de ideias (representações, mitos, utopias, etc.: sexo “concebido”) e de práticas (relações sociais entre os sexos: sexo “atuado”), muitas vezes contraditórias”²⁵ (MATHIEU, 2005, p. 131, tradução livre).

O conceito de relações sociais de sexo é produzido e desenvolvido com centralidade na divisão sexual do trabalho, ou seja, tem base material, explicitando a desigualdade entre homens e mulheres que, não raramente, é ocultada ou omitida pela categoria gênero. Relações sociais de sexo “não deixa dúvidas no que diz respeito ao seu vínculo com a ideia de antagonismo social correspondente as relações de exploração e dominação” (CISNE, 2014, p. 146).

Há duas palavras em francês com sentidos distintos que são traduzidas para o português ou para o espanhol como relação: *relations* e *rapport*. Enquanto *relations* diz respeito a relações individuais e pessoais, *rapport* diz respeito a relações amplas, estruturais. Tratamos aqui de *rapports sociaux de sexe*, em que “O conceito de *rapports sociaux de sexe* é diretamente fundamentado no de relações sociais de classe. Uma relação [*rapport*] social está vinculada aos conflitos e tensões entre os grupos sociais com interesses antagônicos. Portanto, atravessa todo o tecido do campo social e dos fenômenos daí decorrentes” (Ibid., p. 136).

²⁵ No original: “La noción de sexo es la organización mental de ideas (representaciones, mitos, utopías, etc.: el sexo «concebido») y de prácticas (relaciones sociales entre los sexos: el sexo «actuado»), a menudo contradictorias”.

Só é possível entender as relações sociais de sexo se estas estiverem articuladas à estrutura de classe, mas, como nos alerta Cisne (2014), isso não significa reduzir às relações de sexo às relações de classe. Saffioti (2013), por exemplo, destaca que o processo de revolução russa alavancou os direitos das mulheres, equiparando salários e direitos, mas isso não levou ao fim da opressão das mulheres pelos homens, o que exige tempo e homens e mulheres dispostos a construir emancipação humana.

Gênero é uma categoria de análise e uma categoria histórica e, numa certa instância, “uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também as relações homem-homem, e relações mulher-mulher” (SAFFIOTI, 2015, p. 47). Entendemos que gênero é uma categoria que diz respeito à construção social do masculino e do feminino, mas por si só não explicita a desigualdade da relação homem-mulher, podendo vir a presumir essa hierarquia, mas deixando aberto enquanto possibilidade por ser um conceito demasiadamente amplo (SAFFIOTI, 2015). Concebemos gênero como “categoria histórica, portanto substantiva, e também como categoria analítica, por conseguinte adjetiva” (SAFFIOTI, 2001, p. 129). Por isso, nosso posicionamento teórico, epistemológico e político é nos alinharmos às feministas materialistas e marxistas e utilizar relações sociais de sexo/gênero, em que a relação social de sexo

É uma relação social que as constitui na classe social das mulheres frente a classe dos homens, numa relação antagônica (nem guerra dos sexos, nem complementaridade, mas simplesmente uma oposição de interesses cuja resolução supõe o fim da exploração e o desaparecimento de mulheres e homens como uma classe.²⁶ (CURIÉL; FALQUET, 2005, p. 8, tradução livre)

Isto posto, optamos por não utilizar a categoria gênero sozinha, porque compreendemos que ela mascara o sexo enquanto constituição histórica que contribui para a construção de relações concretas e simbólicas ao não deixar explícito a priori a opressão das mulheres numa sociedade heteropatriarcal. Com sexo/gênero explicitamos a constituição histórica das categorias homem/mulher, evidenciando a dialética objetividade-subjetividade nos processos a ele relacionados, embora reconheçamos o

²⁶ No original: “Es una relación social que las constituye en clase social de las mujeres frente a la clase de los varones, en una relación antagónica (ni guerra de los sexos, ni complementaridad, sino que llanamente una oposición de intereses cuya resolución supone el fin de la explotación y la desaparición de las mujeres y de los varones como clase)”.

avanço dos estudos de gênero, especialmente no que tange à constituição subjetiva do sexo.

Concordamos com Cisne (2012, p. 89) que “é necessário analisar gênero no bojo da contradição entre capital e trabalho e das forças sociais conflitantes das classes fundamentais que determinam essa contradição”. Reforçamos, assim, nossa opção teórico-política por *relação social de sexo/gênero*, com o objetivo de desnaturalizar o fenômeno. Gênero é uma categoria por demais genérica, que não explicita as dinâmicas de dominação e exploração das mulheres pelos homens. A perspectiva aqui adotada segue, portanto, uma produção feminista materialista e/ou marxista, contrapondo-se a visões dualistas, essencialistas e naturalizantes. Utilizamos a relação de sexo/gênero com vistas a produzir análises a partir da dialética objetividade-subjetividade. Nesse sentido, estamos de acordo com Kergoat (2009, p. 67), ao dizer que

As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais. Homens e mulheres não são uma coleção – ou duas coleções – de indivíduos biologicamente diferentes. Eles formam dois grupos sociais envolvidos numa relação social específica: as relações sociais de sexo. Estas, como todas as relações sociais, possuem uma base material (...).

6.3 Classe: determinação essencial

A desigualdade entre os sexos e entre as raças acontece na sociedade de classes, prejudicando mulheres e pessoas negras. Concordamos com a afirmação de Renata Gonçalves na apresentação da 3ª edição de *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* (SAFFIOTI, 2013, p. 19) quando ela afirma que “O capitalismo não criou a inferiorização social das mulheres, mas se aproveita do imenso contingente feminino acirrando a disputa e, portanto, aprofundando a desigualdade entre os sexos”. O mesmo movimento acontece com a raça: não é o modo de produção capitalista que inventa o racismo, mas dele se utiliza para acirrar a desigualdade entre brancos e negros. O movimento de racismo e sexismo tem, assim, um “protocolo” produzido pelo capital, que se transforma historicamente.

Importante apontar uma diferença: o sexo é uma característica natural, enquanto a raça é uma invenção, mas ambos auxiliam na permanência e na sustentação das classes, na divisão entre operários e burgueses. Portanto, qualquer avanço na luta antirracista, feminista e LGBTI estará, nesse modo de produção, limitada à imposição capitalista.

Homens e mulheres, brancos e negros, produzem e reproduzem a vida social. Todos os fenômenos psicossociais afetam a classe trabalhadora em geral – homens,

mulheres, brancos e negros. Destarte, concordamos com Saffioti (2013) que não reconhecer que a exploração do modo de produção capitalista atinge a todos, sem exceção, leva a concepções muito reduzidas de feminino e masculino e também de brancos e negros, que se constituem numa sociedade racista. Com isso, podemos afirmar que, na sociedade capitalista, homens e mulheres, brancos e negros, são mistificados.

Isto posto, podemos afirmar que a homofobia é uma opressão que apenas no nível da aparência atinge apenas os homossexuais, pois atinge toda a sociedade. Especificamente na escola, por exemplo, a homofobia pode impedir que a educação sexual não aponte para a liberdade de todos os alunos, privando a comunidade escolar de acesso a conhecimento.

Para compreender a articulação entre sexo e raça, orientação sexual, partimos da compreensão de que a divisão das classes sociais é a determinação *essencial* do modo de produção capitalista, e o sexo, a determinação comum (SAFFIOTI, 2013), assim como a raça e a orientação sexual. Estamos de acordo com Lélia González, antropóloga, teórica e feminista negra brasileira, que quando saiu candidata à deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) do Rio de Janeiro, em 1982, ao ser questionada em uma entrevista sobre o que achava da afirmação “mulher vota em mulher”, respondeu:

Esse papo é tão furado quanto aquele de “negro vota em negro”: e ambos se diferenciam daquele que afirma que “*trabalhador vota em trabalhador*”. Enquanto esse último tem sua coerência apoiada justamente na denúncia da exploração da classe trabalhadora pela classe dominante. Os outros dois escamoteiam essa questão. Afinal, existem mulheres e negros que pertencem e fazem o jogo da classe dominante buscando perpetuar os privilégios dela e, ao mesmo tempo participar desses privilégios. Tem muita mulher por aí que de comum com as lutas das feministas, só tem mesmo uma coisa: o sexo feminino. No restante, elas são tanto ou mais masculinas do que muitos homens que a gente conhece. (GONZALEZ, 1982, p. 5, grifo nosso)

A classe é a determinação essencial, mas sua organização, como afirma Amin (2021), tem expressões de organização da classe trabalhadora diferentes em países de capitalismo central e periférico, o que nos ajuda a falar de uma classe concreta, não abstrata. O mesmo faz as autoras Saffioti (2013) e Gonzalez (2020b) que, ao tratarem de sexo e raça, localizam esses fenômenos em países de capitalismo desenvolvido e subdesenvolvido (termos correntes à época de produção das autoras, que marcam o movimento hierárquico do capital). Mulheres e negros são marginalizados na vida econômica, determinados pela determinação essencial, a *classe*, mas sua manutenção precisa ser localizada nos “subtipos” do capitalismo.

Sexo é uma categoria social que se cruza com a divisão de classes antagônicas da sociedade capitalista. Em síntese,

As categorias de sexo, são, pois, vistas não como entidades empíricas autônomas, aptas, cada uma delas isoladamente e em virtude de suas propriedades intrínsecas, a promover uma nova estruturação das sociedades competitivas. Elas são aqui consideradas meramente como categorias sociais formadas a partir de um status fundamental igual, ou seja, o sexo. Enquanto tais, elas cobrem toda a extensão de uma sociedade. (SAFFIOTI, 2013, p. 45)

Ressaltamos que na sociedade capitalista se entende que a liberdade da mulher tem relação direta com sua “independência econômica”, um equívoco produzido pela ideologia burguesa, pois a emancipação feminina não depende disso. Nesse sentido, concordamos com Saffioti (2013) que essa noção é individualista e não existe, uma vez que para nenhum trabalhador ou trabalhadora há a possibilidade de independência ou liberdade concreta numa sociedade marcada pela contradição capital-trabalho. Além da exploração burguesa, a mulher sofre opressão por ser mulher e estar submetida ao regime patriarcal na atual fase do capitalismo. A opressão da mulher é anterior ao modo de produção capitalista, e quando esse sistema é produzido a mulher carrega a “herança” da submissão a que estava submetida nas sociedades tributárias, sociedades em que a mulher era jurídica, social e politicamente inferior ao homem. Segundo Saffioti (Ibid., p. 65-66),

O aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, ela contraria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, perifericamente situada no sistema de produção.

O sexo é biologicamente natural e, enquanto fenômeno sociológico, é naturalizado, de modo que o capital se utiliza da natureza do sexo para justificar a opressão da mulher. A sociedade impede, assim, o desenvolvimento pleno da mulher, mas a responsabiliza pelas suas mazelas, individualizando o problema. Diz-se “A mulher não é capaz”, “O negro não é capaz”, quando na sociedade de classes é importante impossibilitar as pessoas da plenitude para a manutenção do sistema e o monopólio do capital. Em outras palavras, racismo e sexismo são racionalmente utilizados para que o capital atinja determinados fins, ou como afirma Saffioti (Ibid., p. 88), “Incentivar atitudes que discriminam certas categorias sociais significa assumir um comportamento altamente racional (racional com relação a fins) na medida em que esses contingentes

humanos constituem reservas de trabalho das quais se poderá lançar mão no momento azado e a bom preço”.

O atual momento do modo de produção regula o racismo e o sexismo, e suas formas, desenvolvimento e manutenção estão submetidos ao capital, em que a classe dita as regras dos processos de opressão. Com relação às mulheres, por exemplo, o início de sua marginalização no capitalismo se justifica na medida em que

(...) os elementos do sexo feminino permitiam à sociedade capitalista em formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos, uma vez que, para o processo de acumulação rápida de capital, era insuficiente a mais-valia relativa obtida através do emprego da tecnologia de então. (Ibid., p. 66)

A mulher trabalhadora e o homem trabalhador, ambos proletários(as), são mercadorias que vendem sua força de trabalho, mas o capital intensifica determinadas contradições para sua manutenção e ampliação de monopólio. Em um período histórico as crianças eram super exploradas, trabalhando como os adultos, mas passaram a deixar de serem lucrativas ou até mesmo a atrapalhar o lucro, e daí foram criadas as leis de proteção, o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Os primeiros sujeitos livres da escravização no Brasil são as crianças, com a lei do Ventre Livre (1871), o que aprofundou a opressão vivida pelas mulheres negras escravizadas que, quando mães, se tornavam amas-de-leite de filhos das “sinhazinhas” brancas. Agora os “senhores” não precisavam mais justificar a separação dos filhos de suas mães negras, pois sem os bebês elas valiam mais, enquanto os filhos das brancas não teriam que “disputar” o leite com filhos legítimos das mulheres negras, de modo que o “senhor” recebia mais pelo trabalho escravo da mulher negra. Em síntese, “Preconceitos de raça e sexo desempenham, pois, um papel relevante quer na conservação do domínio do homem branco, quer na acumulação do capital” (Ibid., p. 82).

O homem proletário é reificado e, ao ser impedido pela ideologia burguesa de ter clareza do seu lugar na estrutura de classes, transforma a mulher em concorrente no mercado de trabalho, ignorando a sua situação e não enxergando nela uma companheira de classe. Os proletários são cindidos, e o homem, por exemplo, não percebe que a mulher quando não ativa economicamente é uma trabalhadora em potencial, que pode ocupar o trabalho do homem. Além disso, o trabalho doméstico não remunerado da mulher mantém não só a sua força de trabalho reificada, mas do homem também (SAFFIOTI, 2013):

Em outros termos, [o homem] sendo incapaz de analisar a situação da mulher como determinada pela configuração histórico-social capitalista, não percorrendo a atuação das estruturas parciais mediadoras na totalidade, abstrai não apenas ela, mas também a si próprio da conjuntura alienante que o envolve. (Ibid., p. 74)

Homens e mulheres, negros e brancos, são determinados, mas os proletários, quando retroalimentam o sexismo e o racismo, perdem de vista a totalidade, o complexo de complexos que determina sua condição subalterna na sociedade capitalista. Essa permanência na pseudoconcreticidade faz com que a opressão a que estão submetidos seja corroborada e, cindidos, retroalimentam a cisão, brigam entre si, quando o inimigo é o burguês. Não afirmamos, no entanto, que o burguês conhece e e controla a totalidade; pelo contrário, ele é tão alienado quanto o trabalhador e pode não se dar conta de sua condição de explorador-opressor. O modo de produção capitalista produz crimes quase perfeitos na medida em que todos são suspeitos, tergiversando o proletário do inimigo que tem em comum, a burguesia.

A sociedade é contraditória, e em nenhum momento da história gays, mulheres, negros, ficaram apáticos em relação à subalternização comum que vivem. Eles se organizaram e produziram enfrentamentos por vezes bastante exitosos, como as cotas para pessoas negras e indígenas, o avanço na equiparação salarial entre homens e mulheres, o reconhecimento do genocídio negro nos países latino-americanos, em geral, e no Brasil, em particular, o casamento civil igualitário, a criminalização da violência racista, homofóbica e contra as mulheres. Há um avanço na construção de políticas públicas específicas de diversas ordens, que acompanha o processo de secularização da realidade, mas não nos enganemos:

Os preconceitos, aparentemente retardadores da implantação da ordem capitalista, funcionam, no fundo, como fatores auxiliares ponderáveis da conservação dessa mesma ordem. É limitando, através do uso cuidadoso das imagens estereotipadas, o grau e a extensão da integração de certas categorias sociais no sistema de produção de bens e serviços, que este se resguarda de possíveis rupturas de equilíbrio, *mantendo suportáveis as tensões que gera*. (Ibid., p. 89, grifo nosso)

Os avanços são fundamentais para a garantia do mínimo de dignidade humana para grupos subalternizados, gays, negros e mulheres, mas o avanço quanto à emancipação política desses grupos sociais deve ser tático e apontar para a estratégia revolucionária socialista que poderá libertar concretamente o povo, a classe trabalhadora, que poderá alcançar, então, a emancipação humana. Isto posto, defendemos aqui, como Saffioti (2013), que a emancipação da mulher deve convergir com a do homem, e vamos além: a do negro convergir com a do branco. Os problemas que a mulher e o negro têm

de enfrentar na sociedade capitalista são problemas de classe que se manifestam de forma diferente em homens e mulheres e em brancos e negros e devem, portanto, ser enfrentados conjuntamente por toda a classe operária.

Escamotear a classe como determinação fundamental não contribui em nada para explicitar o antagonismo de classe e apontar sua superação. O racismo e o sexismo são articulados pela classe, e é pela classe que devem ser enfrentados. Quando a burguesia “identitariza”, inclusive no plano científico, coloca a responsabilidade da (re)produção das opressões na classe operária, que deve, seguindo essa lógica, superar um problema que ela criou, quando quem desenha o problema é a atual fase do modo de produção capitalista. É preciso, então, evidenciar a particularidade do racismo e do sexismo, mas entendendo que ambos estão rigorosamente estruturados pela classe, e é pela classe que devem ser enfrentados. Sobre as mulheres, vai dizer Saffioti (2013, p. 123) que

(...) o domínio masculino sobre as mulheres, não diretamente vinculado à estrutura econômica da sociedade, acaba por servir aos interesses daqueles que detêm o poder econômico. Os homens da classe dominada funcionam, pois, como mediadores no processo de marginalização das mulheres de sua mesma classe da estrutura ocupacional, facilitando a realização dos interesses daqueles que na estrutura de classe ocupam uma posição oposta à sua.

Podemos parafrasear essa síntese evidenciando o racismo, em que o domínio do branco sobre o negro, não diretamente vinculado à estrutura econômica da sociedade, acaba por servir aos interesses daqueles que detêm o poder econômico. Os brancos da classe dominada funcionam, pois, como mediadores no processo de marginalização dos negros de sua mesma classe. Em resumo, é preciso caminhar em direção ao concreto, explicitando, desde a classe, processos de marginalização para superá-los e como o racismo e o sexismo oprimem negros e mulheres e toda a classe operária na medida em que essas opressões impedem o avanço para a superação da realidade que avilta a todos. Para tanto, é preciso que o proletário, em sua estrutura humana e de vida, construa um projeto antirracista e feminista que explicita os reais problemas da realidade, entregando a “César o que é de César” para poder, então, cortar a cabeça de César com tudo que ele produziu e que nos leva ao caminho oposto da emancipação humana, como o racismo e o sexismo.

A realidade, como dito anteriormente, é dividida em classes, que têm certa autonomia. Corroboramos com Saffioti (2013) quando ela afirma que não é possível elevar a questão feminina à contradição máxima do modo de produção capitalista, pois seria um erro metodológico. Concordamos com ela para afirmar que, como o sexo, a raça

também não é a contradição máxima desse sistema “na medida em que um concreto histórico se explica pelo desvendamento de suas determinações essenciais, há que se buscar (no sentido que lhe emprestou Marx) da existência social dos indivíduos a explicação da situação da mulher na sociedade de classes” (Ibid., p. 132-133). Portanto – e seguimos ancorados no pensamento da autora –, a consciência de classe se sobrepuja à consciência que uma categoria de sexo ou racial possa alcançar. Para sustentar a argumentação nos utilizamos de um exemplo trazido por Saffioti (2013, p. 133):

Se as mulheres da classe dominante nunca puderam dominar os homens de sua classe, puderam, por outro lado, dispor concreta e livremente da força de trabalho de homens e mulheres da classe dominada. A solidariedade entre os elementos de uma categoria de sexo subordina-se, pois, à condição de classe de cada um. Mesmo as relações entre os sexos variam em função, pelo menos parcialmente, da classe social a que pertençam os elementos envolvidos. Sobretudo no setor da produção de bens e serviços se tornam nítidas as diferenças nas relações entre os sexos quando se passa de uma classe para outra. Entre as mulheres e homens da burguesia, a solidariedade de classe se estabelece inteiramente; nada há que mine sua coesão, pois a mulher se beneficia da apropriação da mais-valia criada pelo trabalho de seu marido. Na classe trabalhadora, a solidariedade é, às vezes, turvada por uma semiconcorrência entre os sexos. A mulher proletária e dos estratos médios da sociedade disputa com os homens a mesma posição social os postos que lhe possam garantir sustento.

O modo de construção do pensamento burguês, além de abstrato, partimentariza todo o tecido social. Peguemos a questão de gênero e sexualidade. A burguesia não pode reconhecer o sexo na medida em que a categoria explicita concretamente a desigualdade entre homens e mulheres. Lembremos que a burguesia é uma classe que concreta e simbolicamente carrega valores do sexo masculino. O avanço do movimento feminista não permitiu a burguesia negar a desigualdade de sexo, daí o que a burguesia fez? Lançou a categoria abstrata de gênero, que não traz consigo a explicitação da desigualdade entre homens e mulheres e permite tergiversar no que tange ao patriarcado enquanto sistema que sustenta a classe burguesa em seu lugar.

A categoria gênero abre, nesse sentido, uma gama de possibilidades discursivas que tergiversam a materialidade, a vida vivida. O pensamento burguês fez um caminho muito parecido com as categorias de orientação sexual e sexualidade, especialmente a partir dos *Gender Studies*:

A razão disso é sobretudo o fato de que a dominação da burguesia só pode ser a dominação de uma minoria. Como sua dominação não é exercida por, mas também no interesse de uma minoria, resta a ilusão de outras classes, sua permanência numa consciência de classe confusa como pressuposto indispensável para a manutenção do regime burguês. (LUKÁCS, 2018, p. 167)

A burguesia se sustenta no abstrato para se manter. Assim, os *Gender Studies* servem, e muito bem, à classe dominante. Com um discurso de rompimento da moral, ela não rompe com nada, sendo um disfarce, uma tela transparente, colocada para atrasar a tomada de consciência dos homens, mulheres e gays proletários(as) enquanto proletários(as). Trabalhamos, portanto, com a categoria homossexualidade ancorados na realidade e não no discurso.

6.4 Tecitura da masculinidade

Concordamos com Welzer-Lang (2001; 2004) que as relações sociais de sexo/gênero (homem-mulher; homem-homem) são resultado de um duplo paradigma naturalizante:

a pseudo natureza superior dos homens, que remete à dominação masculina, ao sexismo e às fronteiras rígidas e intransponíveis entre os gêneros masculino e feminino; a visão heterossexuada do mundo na qual a sexualidade considerada como “normal” e “natural” está limitada às relações sexuais entre homens e mulheres. As outras sexualidades, homossexualidades, bissexualidades, sexualidades transexuais... são, no máximo, definidas, ou melhor, admitidas, como “diferentes”. (WELZER-LANG, 2001, p. 460)

Welzer-Lang (2001; 2004) explicita que o grupo de homens está estruturado pelos mesmos processos que produzem a dominação masculina entre os grupos de sexo homem e mulher, ou seja, há homens que dominam outros homens. Quando os homens vão crescendo, deixam o mundo de cuidados, que é prioritariamente de responsabilidade das mulheres, para, aos poucos, fazerem parte e constituírem espaços de homossociabilidade, naquilo que Welzer-Lang (2001; 2002), inspirado nos trabalhos de Maurice Godelier (1982), chamou de “casa-dos-homens”. Essa casa são espaços monossexuados em que os homens vão aprender as regras de virilidade e também são onde o desejo do Grande-homem se faz regra, submetendo o desejo de outros homens.

Com isso, destaca-se que, mesmo sendo dominante, o homem está submetido às regras e hierarquias masculinas. Em síntese, “Nem todos os homens têm o mesmo poder ou os mesmos privilégios. Alguns, que eu qualifico de ‘Grandes-homens’, têm privilégios que se exercem à custa das mulheres (como todos os homens), mas também à custa dos homens” (WELZER-LANG, 2001, p. 466). Há, nesse sentido, homens que têm um duplo poder (dominam mulheres e outros homens), que estrutura a hierarquia masculina e, portanto, as rígidas regras da casa-dos-homens.

Um dos aprendizados nessa casa passa por vivências de práticas homoeróticas, muitas delas onde os garotos dão início, não raro de maneira forçada, à sua vida sexual:

Competições de *pintos*, maratonas de punhetas (masturbação), brincar de quem *mija* (urina) o mais longe, excitações sexuais coletivas a partir de pornografia olhada em grupo, ou mesmo atualmente em frente às *strip-poker* eletrônicas, em que o jogo consiste em tirar a roupa das mulheres... Escondidos do olhar das mulheres e dos homens de outras gerações, os pequenos homens se iniciam mutuamente nos jogos do erotismo. Eles utilizam para isso estratégias e perguntas (o tamanho do pênis, as capacidades sexuais) legadas pelas gerações precedentes. Eles aprendem e reproduzem os mesmos modelos sexuais, tanto pela forma de aproximação quanto pela forma de expressão do desejo. (Ibid., p. 462)

Essas práticas acontecem nos mais distintos espaços, como na escola, no quarto, na igreja, mas sempre escondidos das mulheres. É, desse modo, em espaços monossexuados, na casa-dos-homens, que os homens mais velhos ensinam os mais jovens a serem homens. E ser homem é ser diferente do Outro – da mulher –, de maneira que o homem vai, inclusive, aprendendo a ensinar outros homens a serem homens. O mimetismo é um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento humano, e o mimetismo do homem, não raramente, é o mimetismo da violência, em que os meninos sofrem:

Sofrimentos dos corpos que devem endurecer para poder jogar corretamente. Os pés, as mãos, os músculos... se formam, se modelam, se rigidificam por uma espécie de jogo sadomasoquista com a dor. O pequeno homem deve aprender a aceitar o sofrimento – sem dizer uma palavra e sem “amaldiçoar” – para integrar o círculo restrito dos homens. Nesses grupos monossexuados se incorporam gestos, movimentos, reações masculinas, todo o capital de atitudes que contribuirão para se tornar um homem. (WELZER-LANG, 2001, p. 463)

Os garotos produzem sofrimento contra seu próprio corpo e situam esse corpo, posteriormente, para produzir sofrimento ao formar outro homem. É importante ressaltar que nem só de sofrimento se vive nessa casa monossexuada, pois é um jogo de prazer e dor. É o prazer em se distinguir das mulheres, em aprender a ser viril, em compartilhar espaços com outros homens, alcançar o ideal de masculinidade, responder aos desejos do outro que ensina, ou seja, se submeter a um modelo e, concomitantemente, obter privilégios. A casa-dos-homens não está circunscrita apenas à infância ou à juventude do homem, uma vez que atravessa toda a sua vida, afinal, mesmo adulto ou idoso, o homem continua a compartilhar e valorizar espaços monossexuados, “onde é necessário sempre se distinguir dos fracos, das femeazinhas, dos “veados”, ou seja, daqueles que podem ser considerados como não-homens” (Ibid., p. 465).

Além disso, vai sendo tecida uma *solidaridade* masculina na casa-dos-homens, que também descobrem e compartilham interesses coletivos, produzem relações fraternas e de proteção. Porém, para fazer parte dessa casa é importante reconhecer o grande inimigo a ser combatido: a mulher. Nesse sentido, “O feminino se torna até o polo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal) tratado como tal” (Ibid., p. 465). Contraditoriamente, esse fenômeno ocorre a partir de uma relação hierarquizada homem-homem à imagem e semelhança da hierarquização homem-mulher, em que “aqueles que não podem provar que ‘têm’ são ameaçados de serem desclassificados e considerados como os dominados, como as mulheres. Dir-se-á deles que ‘eles são como elas’” (Ibid., p. 465). Isto acontece porque as relações sociais de sexo são transversais à sociedade.

Esse reconhecimento, desde as relações sociais de sexo, nos permite avançar no conceito de homofobia, corroborando a definição de Welzer-Lang (2001, p. 465, grifos do autor), que descreve a homofobia como “a *discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero*. A homofobia engessa as fronteiras do gênero”. Aqui podemos responder a uma crítica superficial à relação social de sexo, quando se que essas teóricas fazem uma leitura binária da realidade. Ora, não são as teóricas materialistas ou marxistas que fazem uma leitura binária da sociedade, pois a sociedade concretamente se apresenta dessa maneira, e toda a organização mental parte da realidade material, ou seja, a organização subjetiva e individual do gênero parte das relações sociais de sexo.

O heterossexismo é, por sua vez, uma mediação fundamental para compreender as relações sociais de sexo. Homens que não respondem à heterossexualidade são estigmatizados porque associados às mulheres e *tratados como elas*. Não raro, entre o grupo homossexual há ainda a reprodução do ativo e do passivo, sendo que o primeiro deles se aproxima mais da lógica masculina dominante, enquanto o passivo (feminino), do dominado, “de forma que, em algumas culturas, só é considerado um ‘verdadeiro veado’ aquele que se deixa penetrar e não aquele que ‘penetra’” (Ibid., p. 468).

A sociedade de classes é heterocentrada, sendo o heterossexismo um princípio de visão de mundo, um sistema que corrobora a dominação masculina e a consequente exploração-opressão da mulher. Esse paradigma naturaliza as relações de sexo/gênero e normatiza os modos de viver a sexualidade. Em síntese, o heterossexismo “se apresenta como uma Polícia de gêneros destinada a lembrar a ordem simbólica para os indivíduos

de toda classe, qualquer que seja sua orientação sexual, se situem ou não dentro de um marco definido”²⁷ (TIN, 2012, p. 262, tradução livre).

Desde o heteropatriarcado, as relações sociais de sexo se exercem de maneira transversal ao conjunto da sociedade, fazendo com que homens e mulheres sejam atravessados/as por elas:

De fato, o duplo paradigma naturalista que define, por um lado, a superioridade masculina sobre as mulheres e, por outro lado, normatiza o que deve ser a sexualidade masculina produz uma norma política andro-heterocentrada e homofóbica que nos diz o que deve ser o verdadeiro homem, o homem normal. Este homem viril na apresentação pessoal e em suas práticas, logo não afeminado, ativo, dominante, pode aspirar a privilégios do gênero. Os outros, aqueles que se distinguem por uma razão ou outra, por sua aparência, ou seus gostos sexuais por homens, representam uma forma de não-submissão ao gênero, à normatividade heterossexual, à doxa de sexo e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens, por pertencerem aos “outros”, ao grupo dos dominados/as que compreende mulheres, crianças e qualquer pessoa que não seja um homem normal. (WELZER-LANG, 2001, p. 468)

Em resumo, no processo de socialização masculina em espaços monossexuados, o homem aprende a regra básica da virilidade: não se aproximar do que é ser mulher. Nesse sentido, tudo que de alguma maneira se relaciona com o feminino deve ser combatido. O heterossexismo privilegia o homem que é dominante, ativo, viril, cujo desejo sexual se expressa exclusivamente – pelo menos publicamente – por mulheres, ou seja, os homens homossexuais são equivalentes às mulheres, porque lhes falta virilidade. (WELZER-LANG, 2001; 2002; 2004).

²⁷ No original: se presenta como uma Policia de géneros destinada a recordar el orden simbólico a los individuos de toda clase, cualquiera que sea su orientación sexual, se situén o no dentro del marco definido” (TIN, 2012, p. 262).

CAPÍTULO 7 - Entre o crime e a loucura

Até hoje nunca me coubera julgar uma causa tão asquerosa como a sua. É verdadeiramente necessário fazer um grande esforço para não traduzir numa linguagem que me recuso a adotar os sentimentos que depois de haver ouvido os pormenores deste ignóbil processo devem ser suscitados no ânimo de qualquer pessoa respeitável para quem a palavra pudor tenha significado. De que o júri apresentou uma sentença justa, não posso ter a mínima dúvida (...) Torna-se perfeitamente inútil que, nesta cadeira, lhe dê agora uma lição de moral; os que agem como agiu, precederam qualquer sentimento de vergonha, e não se pode esperar ter sobre eles a mínima influência. Repito que a sua causa é a mais asquerosa que jamais julguei. (...) Quanto a você, Wilde, não se pode tampouco duvidar do fato de haver criado entre os jovens um verdadeiro foco de corrupção pior e mais ignóbil espécie. Nestas condições, não posso deixar de tornar a prisão ainda mais severa, segundo me autoriza a lei que, a meu ver, se revela ainda demasiado indulgente a seu respeito. Portanto, condeno-o a dois anos de cárcere, com trabalhos forçados.

(Trecho da sentença de condenação de Oscar Wilde, de 22 de maio de 1895, na Inglaterra)²⁸

É consenso entre os historiadores e antropólogos que se debruçam sobre a sexualidade humana de que relações sexuais, afetivas e afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo atravessa a história da humanidade, estando em todos os povos e culturas. Cada um em seu tempo histórico produziu explicações particulares sobre essas práticas. A conformação da homossexualidade enquanto categoria que sintetiza a experiência de pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo sexo é recente, data do século XIX, sendo uma invenção médico-jurídica homofóbica porque utilizada para dissecar e aprisionar as possibilidades da experiência homossexual. No Brasil, a homofobia é inaugurada com a invasão portuguesa e foi fundamental para a conformação do povo brasileiro, atravessando nossa história, como destacado pelo relatório da Comissão Nacional da Verdade

A homofobia esteve sempre embutida em diversas esferas e manifestações da cultura em nosso país: nos discursos médico-legais, que consideravam a homossexualidade uma doença; nos discursos religiosos, que condenavam o ato homossexual como pecado; em visões criminológicas conservadoras, que tratavam homossexuais como um perigo social; e em valores tradicionais que desqualificavam e estigmatizavam pessoas que não se comportavam de acordo com os padrões de gênero prevalentes, sendo vistas como anormais, instáveis, degeneradas, caracterizando a homossexualidade como um atentado à família. (BRASIL, 2014b, p. 300)

²⁸ Cf. WILDE, Oscar. *A intransigente defesa da arte: transcrição de um julgamento sórdido*. Trad. André Morgado. Lisboa: Guerra & Paz, 2021, p. 122.

7.1 Conformação de um Brasil da democracia racial e da liberdade sexual

Oh se a gente preta tirada das brenhas da sua Etiópia, e passada ao Brasil, conhecera bem quanto deve a Deus, e a sua Santíssima Mãe por este que pode parecer desterro, cativo e desgraça, e não é senão milagre, e grande milagre! (PADRE ANTÔNIO VIEIRA, 1959, p. 301)

Para compreender a homossexualidade masculina no Brasil recente optamos por trazer elementos históricos que nos ajudem a compreender sua expressão nesse momento de expansão do capitalismo. Coerentes com as categorias do materialismo histórico e dialético e da psicologia Sócio-Histórica, não vamos olhar para o passado para tentar explicar o presente, mas apresentar elementos históricos para compreender e explicar a expressão da homossexualidade na América Latina em geral e em particular no Brasil e sua expressão na escola. Nesse sentido, inspirados Florestan Fernandes (2007), os breves aspectos históricos acerca da expressão da homossexualidade a partir do século XV nos auxiliarão na análise que deverá, dialeticamente, ser sincrônica e diacrônica.

Optamos pelo século XV porque nesse momento o que hoje chamamos de América Latina – Abya Yala – estava sendo barbaramente invadida e explorada pela Europa. A intencionalidade é explicitar a elaboração e reelaboração da homossexualidade na sociedade de classes, num país que, no processo de colonização, foi construído para o branco, e o negro foi condenado a um mundo que não o reconhece como humano (FERNANDES, 2007).

Apesar disso, foi desenvolvido e propagandeado pelo mundo a visão de que o Brasil é o país da democracia racial, ou seja, “que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (NASCIMENTO, 2017, p. 48). Soma-se a isso que os primeiros portugueses que escreverem sobre a terra “recém-descoberta” naturalizaram toda a diversidade que aqui encontraram, explicando, por exemplo, que a nudez dos povos originários ou era uma das expressões de uma terra promíscua ou expressão de inocência, como narrou Pero Vaz de Caminha em carta ao rei português. Independentemente da justificativa, todos deveriam ser catequizados (VAINFAS, 2010; TREVISAN, 2018).

A prática que hoje cunhamos de homossexual já estava presente entre os povos originários, tal como destaca Freyre (2006, p. 186, grifo nosso):

Quanto aos pajés, é provável que fossem daquele tipo de homens *efeminados* ou *invertidos* que a maior parte dos indígenas da América antes respeitavam e temiam do que desprezavam ou abominavam. Uns, efeminados pela idade avançada, que tende a masculinizar certas mulheres e a efeminar certos homens; outros, talvez, por *perversão* congênita ou adquirida. A verdade é que para as mãos de indivíduos bissexuais ou bissexualizados pela idade resvalaram em geral os poderes e funções de místicos, de curandeiros, pajés, conselheiros, entre várias tribos americanas.

Freyre, no momento histórico de sua produção²⁹, tem muitos limites acerca da compreensão das relações raciais no Brasil, mas num momento pungente de produção de obras racistas eugenistas ele trouxe contrapontos, especialmente em torno das contribuições dos negros para a cultura brasileira. No entanto, não podemos nos furtar em aqui concordar com Nascimento (2017), quando afirma que a obra de Gilberto Freyre é um serviço efetivo ao colonialismo português na medida em que

Freyre cunha eufemismos raciais tendo em vista racionalizar as relações de raça no país, como exemplifica sua ênfase e insistência no termo *morenidade*, não se trata de ingênuo jogo de palavras, mas sim de proposta vazando uma extremamente perigosa mística racista, cujo objetivo é o desaparecimento inapalável do descendente africano, tanto fisicamente, quanto espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro. (NASCIMENTO, 2017, p. 49-50, grifo do autor)

Freyre corrobora, portanto, o mito da democracia racial. Além disso, note-se que na citação apresentada acima o autor se refere aos povos originários que apresentam práticas homossexuais como “invertidos”, “efeminados”, termos correntes utilizados pelos eugenistas ou médicos preocupados em “curar” esse problema social à época da publicação de sua obra. Ele contribui com a afirmação médica corrente do século XX, e ainda presente, de que a homossexualidade representava uma perversão a ser enfrentada. De todo modo, ele contribui com a tese de que comportamentos homoeróticos estão em todas as civilizações, mas possui sentidos bastante particulares. No Brasil, entre o trópico dos pecados³⁰ e da democracia racial, aconteceram os primeiros julgamentos inquisitoriais do pecado nefando³¹, julgamentos produzidos pelos brancos europeus, que trouxeram a invenção desse “pecado”, num país em que “os brancos controlam os meios de disseminar informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país” (NASCIMENTO, 2017, p. 54). O Tribunal do Santo Ofício de Portugal julgou crimes morais, dentre eles, a bigamia, a “fornicação”, a sodomia

²⁹ Casa Grande & Senzala data de 1933.

³⁰ Referência à obra *Trópico dos pecados: moral, sexualidade e inquisição na colônia*, de Vainfas (2010).

³¹ Nefando (adj.): Não merecedor de se nomear; abominável, execrável, infando; Que denota perversidade; Que revela aversão por qualquer religião; Que tem má índole (dicionário Michaelis). O crime de sodomia era, até então, nomeado de pecado nefando pela Igreja.

(VAIFAS, 2010; MOTT, 1985; SILVA, 2016; VIANNA; PRETES, 2008; TREVISAN, 2018). A Inquisição portuguesa veio “moralizar” os trópicos entre os séculos XVI e XVIII, especialmente na Bahia, Pernambuco e Pará – não à toa, no caso da Bahia e de Pernambuco, os primeiros lugares em que ocorreram atividades mais significativas da colônia, primeiras grandes plantações de cana-de-açúcar, concentrando engenhos e escravizados no Nordeste (NASCIMENTO, 2017). A presença da Igreja e todos os seus mecanismos de controle fizeram parte do crime português no *Novo Mundo*, que consistia, como afirma Nascimento (2017, p. 60), “no saque de terras e povos, e na repressão e negação de suas culturas”. A Igreja católica foi, portanto, fundamental para o processo de escravização e de genocídio dos povos originários, povos africanos e seus descendentes, produzidos pela colonização portuguesa.

Não é possível produzir reflexões acerca do comportamento sodomita em terras brasileiras que estejam descoladas da opressão a que os povos originários e africanos escravizados foram submetidos pelos portugueses, ou seja, é preciso refletir sobre as práticas homoeróticas a partir das relações raciais estabelecidas aqui, constituídas a partir da escravização:

Proprietários e mercadores de escravos no Brasil, a despeito das várias alegações ao contrário, em realidade, submeteram seus escravos africanos ao tratamento mais cruel que se possa imaginar. Deformações físicas resultantes de excesso de trabalho pesado; aleijões corporais consequentes de punições e torturas, às vezes de efeito mortal para o escravo – eis algumas características básicas da ‘benevolência’ brasileira para com a gente africana. (Ibid., p. 69)

Foi pela *mais alta benevolência* que a Igreja enviou seu Tribunal da Santa Inquisição de Portugal ao Brasil para limpar dos pecados a *terra de gente pelada e incivilizada*, lugar onde o diabo encontrou morada ao ser expulso da Europa pela fé cristã³². É importante destacar que a Inquisição do século XVI no Brasil tem origem na contrarreforma da Igreja, sintetizada no Concílio de Trento, contra o luteranismo e o calvinismo que estavam se espalhando na Europa. A Igreja, para resistir à perda de fiéis, passou a controlar com mais afinco a vida privada dos católicos em suas famílias, além de reprimir com bastante força práticas sexuais e uniões ilícitas, investindo, para tanto, na confissão auricular:

A arguição dos penitentes e o atizar de memórias individuais no rastreamento de culpas basear-se-iam, desde então, nos dez mandamentos

³² “Frei Vicente de Salvador, que bem conhecia o trópico, jugou que perdendo o demônio o controle sobre os homens com o advento do cristianismo, migrara para as Américas e ali construía o seu reino” (VAINFAS, 2010, p. 53).

da lei divina, nos cinco da Igreja e, campo privilegiado do confessor, nos sete pecados capitais. E, entre estes, a *luxúria* assumiria o lugar de maior destaque, assimilada em certos casos ao crime de heresia, ofensa ao primeiro e fundamental mandamento da lei de Deus. (VAINFAS, 2010, p. 37, grifo nosso)

A luxúria é, então, uma das sete gravíssimas desvirtudes humanas, um dos pecados capitais que designa o desregramento do corpo em relação aos prazeres da carne, lugar onde se encontram os criminosos sodomitas. No Brasil – e em todos os territórios invadidos pelos portugueses – os jesuítas eram os responsáveis pelas missões, cumprindo a tarefa da Cruz em diálogo com a Coroa. Importante destacar que os europeus esperavam encontrar monstros e seres míticos no *Novo Mundo*, ao mesmo tempo que, com as navegações, se materializa a universalidade do gênero humano, mas, para os europeus, os povos originários tinham algo de monstruoso e selvagem, como afirma Souza (1986, p. 54): “O ameríndio poderia pertencer a uma e outra representação: quanto ao afastamento geográfico, é monstro; no que diz respeito à nudez e à vida natural, é selvagem”. A nudez e a vida coletiva dos povos originários eram, nesse sentido, um horror escandaloso aos olhos colonizadores. Ao exemplificar esse aspecto, Vainfas (2010) destaca a impressão do jesuíta português Fernão Cardim ao encontrar os povos originários

O que mais o aturdira, no entanto, seria a promiscuidade em que viviam cem ou duzentas pessoas num só lugar, reunidas ‘sem repartimento algum ou divisão’, cada casal em seu rancho e ‘todos à vista uns dos outros’, fazendo o que lhes aprazia, enquanto a casa ardia em chamas. Mas assim era, expõe de início o jesuíta, antes de serem convertidos pelos padres. Nudez e promiscuidade combinavam-se com o mais absoluto desregramento nas relações sexuais, foi o que viram (ou deduziram) os observadores dos primeiros tempos. (Ibid., p. 48)

Os portugueses, tal como explicitado no trecho acima, naturalizaram toda a diversidade dos povos originários. Fechados em si mesmos e com a certeza de serem o centro do mundo, da moral e da ética, se propuseram a catequizar os povos originários a fim de salvá-los do inferno, ao mesmo tempo em que permitiram, com bastante tranquilidade, a escravização e a consequente tortura dos povos africanos. Ainda sobre a ignorante descrição portuguesa sobre os povos originários, destacamos a produção de Gabriel Soares de Souza, português que chegou ao Brasil entre 1565 e 1569, um senhor de engenho escravagista que alçou altos cargos na capitania da Bahia. Ele descreve o seguinte:

São os tupinambás tão luxuriosos que não há pecado de luxúria que não cometam; os quais sendo de muita pouca idade têm conta com mulheres, e bem mulheres; (...) É este gentio tão luxurioso que poucas vezes têm respeito às irmãs e tias, e porque este pecado é contra seus costumes, dormem com elas pelos matos, e alguns com suas próprias filhas; e não se contentam com uma

mulher, mas têm muitas, como já fica dito pelo que morrem muitos de esalfados. E em conversação não sabem falar senão nestas sujidades, que cometem cada hora; (...) contentes estes selvagens de andarem tão encarniçados neste pecado, naturalmente cometido, são muito afeiçoados ao *pecado nefando*, entre os quais se não têm por afronta; e o que se serve de macho, se tem por valente, e contam esta bestialidade por proeza; e nas suas aldeias pelo sertão há alguns que têm tenda pública a quantos os querem como mulheres públicas. (SOUZA, 1587, p. 308, grifo nosso)

É explícito como ele se utilizava uma visão de mundo para explicar outra, solapando todo e qualquer conhecimento endógeno dos povos originários, num esforço de aculturar esses povos, o que produziu uma deformação sem precedentes de suas práticas, ritos e modos de viver. Soma-se a isso o trabalho de genocídio indígena promovido pelos bandeirantes que, juntamente com os jesuítas, trabalharam incansavelmente para controlar os povos originários, de modo que a Coroa tivesse espaço e tranquilidade para enriquecer às custas do sangue negro.

Na tarefa de controlar a colônia a partir dos pressupostos eurocêntricos e ampliar a força da Igreja no mundo, o controle do corpo a partir dos julgamentos pelo Tribunal do Santo Ofício de Portugal de crimes nefandos se tornou importante no *trópico selvagem da liberdade sexual*. A criminalização da sodomia pela Igreja teve efeitos catastróficos para os homossexuais e, com o tempo “o homossexual tornar-se-ia um indivíduo doente, anormal, e não apenas o sujeito jurídico de um crime a um só tempo religioso e civil” (VAINFAS, 2010, p. 194).

Dentre os crimes de luxúria, sodomia, fornicação, a Alta Idade Média compreendia o coito anal o ato sodomítico por excelência (VAINFAS, 2010; VIANNA; PRETES, 2008). A sodomia encontra em São Tomás de Aquino (1225–1274) sua definição “moderna”:

(...) a sodomia, a união sexual de ‘homem com homem e mulher com mulher’. Para o doutor angélico, portanto, sodomia era o mesmo que relações homossexuais entre homens ou entre mulheres, embora também ele, partidário da morfologia dos atos, considerasse o coito anal entre machos como a suprema manifestação da ‘perfeita sodomia’. (VANIFAS, 2010, p. 197)

O Tribunal do Santo Ofício de Portugal no Brasil colaborou com a hostilidade e a discriminação das pessoas que tinham relações com o mesmo sexo, trazendo e deixando essa *herança* eurocêntrica, pois já no século XI havia perseguição aos sodomitas na Europa. Ao longo do tempo a perseguição foi se transformando em política de Estado, através de códigos civis que se tornaram a base jurídica para o crime moderno de sodomia. Em Portugal, assim como na Espanha, os culpados de sodomia eram queimados para que

não houvesse memória de seu corpo, seus bens se tornavam automaticamente da Coroa e seus descendentes, filhos e netos se tornavam incapazes e desonrados (VAINFAS, 2010).

É importante destacar que a exploração de classe constitui a opressão de orientação sexual. Mais do que isso, a classe ocupa um valor heurístico superior, pois é ela que organiza todos os fenômenos psicossociais. Para exemplificar concretamente essa afirmação, peguemos um exemplo europeu apresentado por Vainfas (2010), que mesmo não fazendo essa afirmação, nos permite corroborar nossa tese. De acordo com o autor, havia

(...) em plena Versalhes de Luís XIV, a fundação de uma ‘sociedade secreta’, confraria de homossexuais dotada de estatutos, cujo artigo 4º rezava que ‘se algum dos irmãos viesse a se casar, seria obrigado a declarar que não o fazia senão pelo bem de seus negócios, ou porque seus pais o obrigavam a isso, ou porque era preciso deixar um herdeiro’, frisando ainda que jamais amaria sua esposa e só dormiria com ela para fins de engravidá-la (...) Glorificada e descortinada no meio aristocrático, a prática de sodomia era violentamente reprimida entre as classes populares. Na corte era o belo vício, consagrado pelo espírito, pelo nascimento ou pela fortuna; nas ruas de Paris era motivo de perseguições e espetáculos que, na praça de Grève, mostravam os nefandos queimados para regozijo da multidão. (VAINFAS, 2010, p. 207)

Vainfas (2010) segue afirmando a analogia dessa realidade na Península Ibérica, que invadiu as Américas. Enquanto os nobres gozavam de seu privilégio de classe, todos os outros estavam marginalizados, sendo impedidos de viver aspectos fundamentais da universalidade humana.

Assim, para fortalecer a Coroa portuguesa, houve uma busca inquisitorial entre os habitantes sodomitas do Brasil. O primeiro inquisidor no Brasil, Heitor Furtado de Mendonça, trabalhou de 1591 a 1595, especialmente na Bahia e em Pernambuco, encontrando os fanchonos, somítigos³³ ou *tibiras* (VAINFAS, 2010).

Fundamental ressaltar que *tibira* – palavra utilizada por Vainfas (2010) e outros pesquisadores – é uma referência aos sodomitas de cultura ameríndia. Porém, neste trabalho, a palavra *tibira* é utilizada com bastante cuidado, reconhecendo que “A fertilidade racionalizadora do racismo brasileiro não tem limites: é dinâmica, polifacética e capaz das manipulações mais surpreendentes” (NASCIMENTO, 2017, p. 134). Luiz Mott (2006, p. 6), vai afirmar que em “1613: Índio Tibira Tupinambá do Maranhão, é executado como bucha de canhão por ordem dos frades capuchinhos franceses em São Luís, ‘para desinfestar esta terra do pecado nefando’; é o primeiro homossexual

³³ Somítigo e fanchono eram expressões correntes para designar sodomitas em Portugal (VAINFAS, 2010).

condenado à morte no Brasil”. Não podemos afirmar a compreensão e explicação que os diferentes povos de Abya Yala tinham acerca de pessoas que se relacionavam com o mesmo sexo, uma vez que orientação sexual é um termo que não fazia parte de sua diversa cultura. Tibira acabou se tornando uma referência eurocêntrica para adjetivar todos os povos originários que tinham práticas “sodomitas”, mas é importante reconhecer que havia uma diversidade de povos e culturas em Abya Yala.

Nascimento (2017) é brilhante ao explicitar a exploração do negro na sociedade colonial, especialmente a exploração sexual da mulher negra na sociedade colonial: “O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal da família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra ” (Ibid., p. 73). Corroboramos o autor, sem tergiversar. Somamos à sua análise que, na sociedade escravagista, homens negros escravizados também eram explorados sexualmente pelos *senhores*, visto que “na maior parte dos casos envolvendo escravos e criados, a sodomia era uma consequência direta da servidão e da pobreza” (VAINFAS, 2010, p. 214). Em síntese,

À semelhança das negras, também os africanos, crioulos ou mulatos acabariam reduzidos à condição de objeto sexual dos senhores, se seus filhos e apaniguados. Molestados, espancados, sodomizados, não tinham saída senão gritar, fugir, ou então, se muito corajosos (sic), denunciar seus algozes ao Santo Ofício. (Ibid., p. 226)

Denunciar ou não ao Santo Ofício não pode ser compreendido como “muita coragem”, em razão da exploração e opressão a que os negros estavam submetidos. Além disso, o Santo Ofício trabalhava para o colonizador. Ancorado no *Cadernos do Nefando*³⁴, Vainfas (2010) afirma que, entre os séculos XVI e XVIII, mais ou menos 165 homens foram acusados de sodomia pelo Tribunal do Santo Ofício de Portugal no Brasil, e destes

(...) 22% dos somítigos, encontramos a grei de autoridades, grandes mercadores, donos de engenho e fazenda, lavradores, mineradores ou, ainda, seus jovens filhos e parentes próximos. Eram todos, como veremos, grandes protagonistas de nefando colonial e, no mais das vezes, fossem jovens ou homens maduros, apareciam ‘sodomizando’ seus criados e escravos (...) (Ibid., p. 215)

³⁴ “Constituída pelos cadernos do promotor do crime nefando e pelos respectivos índices. Tais livros, bem como os do crime de solicitação, não integravam os outros mais generalistas, chamados simplesmente de “cadernos do promotor”, a denotar a gravidade que era atribuída a ambos os delitos. Trata-se de colectâneas, formadas ao longo dos anos, das denúncias de casos de sodomia (habitualmente aqueles de cariz homossexual, mas também os ocorridos entre casais), muitas vezes acompanhadas de traslados dos interrogatórios a vítimas ou a testemunhas. Muito raramente constam, ainda, denúncias de casos de lesbianismo”, cf. Arquivo Nacional Torre do Tombo, 2011. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=2299846>>.

Não é possível, portanto, descolar a *sodomia* no Brasil do racismo, violentamente utilizado pelos brancos para humilhar, desumanizar e submeter homens negros e mulheres negras para o prazer do colonizador. A inquisição registrou em especial relações entre brancos, ou interracialis entre brancos e não brancos. Segundo Vainfas (2010, p. 216), a falta de registro sobre não brancos se deu “em função do menor interesse que a vida sexual desses homens despertava na população colonial”. Ressaltamos que o menor interesse era do Tribunal Inquisitorial, mas a população colonial era maior e muito mais ampla que os brancos. Carece distinguir a preocupação entre africanos e seus descendentes, e entre os diferentes povos originários, pois há que se ter cuidado com leituras eurocênticas do fenômeno.

Para Vainfas (2010, p. 225), “as relações nefandas nada mais eram do que desdobramentos da escravidão, do abuso de poder e da miséria colonial”. Apesar dessa realidade, a sodomia não estava restringida aos senhores e escravos; ela acontecia em toda a colônia, era criminalizada e *respeitava* as rígidas regras hierárquicas da sociedade: “ora reproduzindo os papéis desempenhados pelos parceiros no ‘mundo legal’, ora recriando o padrão dominador da conjugalidade heterossexual, independentemente da posição assumida pelos fanchonos no ato sodomítico” (Ibid., p. 228).

Isto posto, é importante sublinhar que a sodomia não tinha relação direta com a orientação sexual necessariamente, pois era, em geral, a palavra jurídica para criminalizar e/ou hostilizar um determinado modo de exercer o ato sexual. Em resumo, “sodomita esteve, nesse sentido, confinado ao papel de marginal, excêntrico, criminoso, pecador uma forma de inferiorização do praticante de atos homoeróticos, consequência da hierarquização das sexualidades que conferia um status elevado à heterossexualidade, prática situada no plano do natural” (SILVA; LIMA, 2016, p. 269-270).

É importante destacar que a homofobia no Brasil é um projeto instaurado e institucionalizado pelos colonizadores portugueses e financiado pela burguesia.

7.2 Notas sobre eugenia e homossexualidade

Durante o século XX, a homossexualidade na América Latina em geral e no Brasil em particular deixou de ser um problema da Igreja e passou a ser uma problemática das ciências, especialmente das ciências médicas e criminológicas, no período de movimento da Eugenia no país, tal como destaca Green (2003, p. 22):

Nas três primeiras décadas do século XX, na Argentina, Brasil e outros países da América Latina, eugenistas, físicos, psiquiatras e juristas engajados em campanhas para ‘medicalizar’ o que se tornou cada vez mais conhecido como homossexualidade, alegaram que esse assunto não era uma questão meramente moral, religiosa ou policial, mas algo que requeria a ação de profissionais cujo objetivo era atentar para os riscos dessa ‘doença’ social e pessoal.

A Eugenia é uma pseudociência eurocêntrica, que nasceu na Inglaterra no século XIX e encontrou na América Latina território frutífero para sua disseminação entre os intelectuais do século XX, continente onde essas ideias foram fundamentais na produção científica, social e política (STEPAN, 2004; GÓES, 2015). No Brasil, pensadores apresentaram propostas para o avanço de um país “impedido” por negros, homossexuais e mulheres, um país “atrasado” em comparação com os países de capitalismo central. A lógica eugenista no Brasil foi construída para o povo, calcada sobretudo na “superioridade” da raça branca em detrimento da “inferior” raça negra (GÓES, 2015). O grande difusor da eugenia no Brasil, Renato Kehl, afirmava que: “De acordo com as regras da evolução e com os fatos que se vão evidenciando, e certo prognóstico, de que a futura raça brasileira será branca, pela desassimilação, pela depuração, que se vai lentamente operando, isto é, com a eliminação dos caracteres recebidos das raças negra e salvícola (KEHL, 1923a, p. 172)

A Eugenia naturalizou, portanto, a explicação dos fenômenos para justificar uma pretensa neutralidade masculina, eurocêntrica, branca e heterossexista, sendo os outros a explicação para o “atraso” brasileiro. A principal marca do desenvolvimento eugenista no Brasil está na raça, de maneira que sua maior proposta era “melhorar a raça” e, para tanto, justificava de todas as formas possíveis a inferioridade do negro e a superioridade do branco. Como afirma Maciel (1999, p. 122), “Dessa forma, o ideário eugênico implicava práticas sociais que viriam a se constituir em políticas públicas cujo objetivo expresso seria ‘melhorar a raça’ e ao mesmo tempo, ‘impedir a degeneração’”. Nesse sentido, o “atraso” brasileiro era justificado a partir, principalmente, da raça, ou seja, a característica brasileira de ser um país miscigenado era o grande entrave para o progresso e deveria ser enfrentada a partir de práticas eugênicas, desde a proibição dos casamentos interraciais até a esterilização e criminalização dos povos “inferiores”. Segundo Maciel (1999, p. 139), “No Brasil, do tão alardeado mito da ‘democracia racial, existiram e foram levadas como projeto nacional, propostas profundamente discriminatórias e racistas, legitimadas por um discurso que se pretendia científico e aceitas por parte da intelectualidade”.

Soma-se a isso a rigidez dos papéis de sexo propostos por esse movimento, em que a mulher deveria permanecer inferior ao homem para cumprir o papel designado “naturalmente” ao seu sexo. A exemplo disso, há a crítica ao movimento feminista que, segundo Kehl, masculiniza as mulheres:

Há enorme incongruência no programa de algumas sufragistas que o título de adquirirem o direito do voto – argumentando com bombas de dinamite – se apegam a ambição desmedida de se transformarem em homens de calças, colete e gravata. (...) O Programa feminista, maximalista, é fazer a mulher masculinizada para concorrer com o homem e em todas as lições da “Struggle for Life”. As que aspiram esta finalidade absurda, um novo gênero humano, que Alexandre de Albuquerque denominou muito prioritariamente de neutro – “Num ser intermédio entre o homem e a mulher, ser estranho, indeciso, meio termo, com corpo de mulher e alma de homem”. Mas, esse critério, de uma minuciosa extrema esquerda, não prevalece. A própria mulher, com sensatez que caracteriza, mui naturalmente, está reagindo contra os dislates de algumas sonhadoras, que pretendem, nem mais nem menos, que criar, na humanidade, uma classe interessantíssima de “assexuada”. (KEHL, 1923b, p. 233)

Segundo Maciel (1999), o feminismo e a luta pela emancipação feminina eram um problema a ser enfrentando pelo eugênicos na medida em que as mulheres eram fundamentais para a procriação da “nova” e “pura” raça. Seguindo a lógica eugenista, para o alcance dos objetivos de um povo “puro”, a moralidade heterossexista era a norma. Esses mesmos “cientistas” consideravam práticas homossexuais como comportamentos patológicos, que precisavam ser enfrentados com o objetivo de cura. A explicação para o problema do comportamento homoerótico estava – e não podia ser diferente – na biologia, sendo visto como uma disfunção do sistema hormonal, que produzia “degenerados” sociais (GREEN, 2019).

Esse enfrentamento à perversão homossexual encontrou desenvolvimento frutífero na ciência criminológica, isto é, ciências médicas, legais e psicológicas caminharam juntas, entrelaçadas pelo enfrentamento ao homossexual. O italiano Cesare Lombroso (1885-1909) teve influência fundamental na produção científica brasileira. Este, por exemplo, ao descrever os atributos do criminoso nato, sintetizados em *Homem delinquente* (1876), afirma que a pederastia é uma característica importante dos fora-da-lei:

Os pederastas, tendo maior tendência que os outros para agradar a outrem, têm mais tatuagens, e talvez das especiais. Quatro deles, pesquisados por Lacassagne, tinham as mãos marcadas, as duas com iniciais e em cima delas a inscrição “a amizade une dois corações”. Quatro outras iniciais do amante e sob um coração inflamado ou com a palavra “amizade”. Quatro vezes o nome do amigo; em um caso o seu nome e, em cima, o retrato dele. Pederástica também me parece a inscrição “amigo do contrário”. (LOMBROSO, 2007, p. 34)

Lombroso foi, junto ao médico espanhol Gregorio Marañón (1887-1960), especialmente importante para o desenvolvimento das teorias acerca da homossexualidade no Brasil da primeira metade do século XX, influenciando as pesquisas e sínteses de Leonídio Ribeiro (1893-1976). Leonídio foi um expoente relevante das explicações patológicas acerca da homossexualidade no Brasil, tecendo aproximações entre a medicina e a criminologia no controle desse fenômeno social. Sua trajetória pseudocientífica foi impressionante: recebeu o título *Honoris Causa* da Universidade de São Paulo; foi membro titular da Academia Nacional de Medicina; recebeu o Prêmio Lombroso da Real Academia de Medicina da Itália por suas pesquisas acerca do *homossexualismo*; e em 1977 foi homenageado pelo Congresso Nacional no Brasil. Explicitar sua trajetória é importante porque marca o projeto eurocêntrico, racista e heteropatriarcal que fez parte estrutural do desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira.

Ribeiro (2010, p. 499) argumenta que a inversão sexual é um problema sem solução, sendo um “dos defeitos tão tristes e tão deprimentes da natureza humana”, mas era preciso se ater a esse problema para o “benefício” do desenvolvimento social. Para justificar sua tese, ele afirma que práticas de *inversão sexual* “foram em todos os tempos considerados, pelas leis, um crime horrível e, por isso, punidas com as penas mais severas” (Ibid., p. 508). O autor retoma as teses freudiana de que o homossexualismo representa uma certa ambivalência sexual no homem, de natureza psíquica, para se contrapor a essa perspectiva, pois, para ele, ao invés de natureza psíquica, o *homossexualismo* é de natureza fisiológica e tem causas orgânicas e congênitas. Para exemplificar sua tese, ele apresentou, em conferência realizada na Sociedade Brasileira de Criminologia (1935), um estudo em que colheu dados de 143 homossexuais encarcerados no Laboratório de Antropologia Criminal do Instituto de Identificação do Rio de Janeiro, com metodologia idêntica à categorização de corpos negros para justificar a teoria de *criminoso nato*. Nesse estudo ele, sem muito esforço intelectual, estabelece uma relação direta, de causa e efeito, dentre outras coisas, entre hipotensão arterial baixa ou quantidade de pelos pubianos e homossexualidade

Mesmo com todos os equívocos e absurdos metodológicos de Ribeiro, “Nada disso, contudo, impediu que mais de uma dúzia de médicos e criminologistas, ao longo de toda a década seguinte, citasse o estudo de Ribeiro sem nem ao menos questionar suas duvidosas descobertas” (GREEN, 2019, p. 217). Essa realidade encontrou no avanço da

Era Vargas maior possibilidade de controle social, contradição apresentada por Green (2019, p. 212):

Após 1930, a implementação das carteiras de identidade e de trabalho ajudou os patrões e a polícia a rastrear agitadores anarquistas e socialistas, empregados relapsos e vagabundos. O incremento dos métodos de impressão digital auxiliou a identificação de cidadão e de imigrantes. O aperfeiçoamento dos testes de tipo sanguíneo e a ‘descoberta’ de ligações entre raça e criminalidade ofereceram meios mais ‘científicos’ de reprimir e controlar a população desregada.

Encontrando as causas do *homossexualismo*, o problema pode ser curado por práticas médicas. Com o *homossexualismo* situado entre a contravenção e a doença, abrem-se as portas dos manicômios para o encarceramento desses homens *invertidos*.

Isto posto, havia naquele momento uma articulação entre homossexualidade e raça, que marca o modo como aquele momento histórico lidou com os ditos “problemas sociais”, que levavam ao cárcere ou ao manicômio. Há determinadas situações que sintetizam momentos históricos em que as ações explicitam a concreticidade das ideias produzidas. É nesse bojo que destacamos a dramática história de Febrônio Índio do Brasil, retomada por Fry (1983) e Green (2019).

Febrônio foi acusado de matar um garoto estrangulado no Rio de Janeiro e assumiu o crime (que negou posteriormente, afirmando tê-lo feito sob tortura). No transcorrer do caso,

(...) a Promotoria se dá o trabalho de levantar o passado criminal de Febrônio, bem como seu passado, por assim dizer ‘moral’. Nos autos constam dezenas de passagens pela Polícia, por fraude, suborno, roubo e vadiagem durante o período entre 1916 e 1929 (...) Além desses detalhes, a Promotoria junta aos autos evidências de sua homossexualidade. Numa das passagens pela Casa de Detenção, em agosto de 1927, o diretor informou que ‘consta que o referido Febrônio entrega-se ao vício de pederastia’. (FRY, 1983, p. 69)

Somou-se ao processo de Febrônio outra acusação de mais um assassinato no Rio de Janeiro e depoimentos de meninos jovens que o acusaram de tentar seduzi-los. Num desses depoimentos, um dos depoentes conta que o acusado havia tatuado as letras romanas D.C.V.X.V.I. em seu peito, as mesmas tatuadas em Febrônio e o obrigado a fazer sexo passivo. “Segundo Febrônio, DCVXVI significava Deus Vivo ou Imã da Vida” (Ibid., p. 69). A defesa de Febrônio sustentou, por sua vez, que ele era louco:

O argumento [da defesa] é construído sobre a inexorável ligação entre sadismo, homossexualidade e o que ele chama de mitomania. Primeiro mostra que é um fato científico o fato de serem sadismo e homossexualidade ligados. Depois, mostra que a religiosidade é ligada ao erotismo e ao crime. Como Febrônio pratica atos homossexuais, estrangula e é profeta de uma religião própria, *ergo*

é um louco moral e, como tal, não é responsável por suas ações. (FRY, 1983, p. 71)

Esta é uma tese ancorada no desenvolvimento científico da época, com a ajuda de psiquiatras importantes, dentre eles Leonídio Ribeiro. Uma das partes do relatório produzido pelos psiquiatras relaciona as medidas do corpo de Febrônio, “um mestiço escuro”, com aspectos femininos e com muitas tatuagens, num esforço de vincular sua homossexualidade à naturalização biologicista. A discussão não era sobre a culpa ou a inocência do réu, mas se ele deveria ser encarcerado na prisão ou num manicômio. A segunda opção venceu e o réu nunca foi julgado pelos crimes que cometeu. Febrônio foi, assim, tratado com a *mais avançada tecnologia para a homossexualidade* e outros males: o eletrochoque. Não deu resultado, e novos laudos psiquiátricos, ao longo dos anos, seguiram confirmando a “loucura moral” de Febrônio. Retomando o último laudo médico, Fry (1983, p. 79) reproduz as palavras ali encontradas

Com 86 anos de vida e 55 anos de confinamento, há de ser um dos mais velhos presos do Brasil e aquele que mais tempo ficou atrás das grades. Embora nunca julgado pelos crimes de que foi acusado e tendo-os negado sistematicamente, o recurso da acusação de ‘loucura moral’ foi mais do que suficiente para afastar o ‘monstro’.

Fry (1983) e Green (2019) defendem a tese que corroboramos: perdeu Febrônio, venceu a instituição psiquiátrica que encontrou um “bode expiatório” para sustentar suas teses pseudocientíficas. O fortalecimento da instituição psiquiátrica é reforçado com o caso Preto Amaral (GREEN, 2019), de José Augusto do Amaral, que nasceu após a promulgação da Lei do Ventre Livre, se alistou a um dos poucos trabalhos para negros livres, o Exército e a Marinha e, em seguida, desertou. Ele foi preso por vadiagem e, em 1926, aos 55 anos, foi acusado, em São Paulo, de estrangular e sodomizar um homem e depois mais outros dois. A mídia retratou Preto Amaral como “o monstro negro”, “diabo preto”, “estrangulador de crianças”, dentre outras afirmações racistas (GOIZ, 2017). Sobre a articulação entre os casos Preto Amaral e Febrônio e sua importância para o desenvolvimento psiquiátrico da época, Green (2019, p. 218) afirma que

Os dois acusados [Febrônio e Preto Amaral] eram de ascendência africana, e os dois casos envolviam estupro e morte com requintes de sadismo. Relacionando homossexualidade e sadismo Dr. Nunes enfatizava a ameaça de ‘perversão’ homossexual representava para a sociedade. Incapazes de controlar seus impulsos sexuais, prosseguia ele, figuras ‘degeneradas’ como Febrônio Índio do Brasil e Preto Amaral, e por extensão todos os homossexuais, impunham um sério risco ao tecido social brasileiro, à família e à correta ordenação dos relacionamentos entre os gêneros.

Esses casos contribuíram para a justificativa de internações de homossexuais em hospitais psiquiátricos, especialmente nos maiores deles, situados no estado de São Paulo: o Hospício do Juquery, inaugurado em 1898 por Franco da Rocha, e o Hospital Pinel, fundado em 1929 por Pacheco e Silva, que fundou e presidiu a Liga Paulista de Higiene Mental, momento em que visão da homossexualidade como um problema psiquiátrico que exige cura, não apenas uma contravenção penal, caminha para a consolidação. Mas há de se fazer uma distinção importante destacada por Green (2019): entre brancos e negros o tratamento do problema homossexual apresentou particularidades. Segundo o autor,

Indivíduos de classes mais baixas e com tez mais escura eram mais vulneráveis à detenção por vadiagem e prostituição ou à acusação de atentado ao pudor do que os homossexuais de classe média. Estes sofriam uma forma diferente de controle social (...) se os manicômios não podiam curar o comportamento homossexual de uma pessoa, podiam ao menos proporcionar um lugar para conter as propensões de seus entes queridos e controlar sua conduta. (Ibid., p. 230-231)

De todo modo, homossexuais, vistos como pederastas ou os invertidos, eram encarcerados. O Juquery se “popularizou” por ofertar asilamento a todas às classes sociais, “especialmente os de origem africana e mestiços”, que “em pouco tempo, passaram a constituir a porcentagem maior da população” (Ibid., p. 232). Aos negros e homossexuais, o isolamento social foi utilizado para cura e prevenção. Vale aqui ressaltar que o eletrochoque e a aplicação de insulina para indução de convulsão foram importantes tratamentos na tentativa de cura da homossexualidade, amplamente utilizados pela psiquiatria corrente.

Juntamente à criminologia e à psiquiatria, somam-se esforços da sociedade brasileira do Estado Novo Vargasista (1937-1946) para fomentar um determinado tipo de masculinidade: “O governo promoveu a ‘nova’ masculinidade, idealizando força, juventude e poder (...) escolas e fábricas passaram a constituir espaços para exercício em grupo, esporte e marcha” (Ibid., p. 245).

Mesmo questionada e criticada pela comunidade científica contemporânea, não podemos afirmar que as ideias propostas pela eugenia desapareceram, “pois, não apenas ainda existem os que as defendem (de várias maneiras, nem todas baseadas nos mesmos pressupostos do passado), como também sua difusão pela sociedade em geral foi muito grande, deixando resquícios no senso comum e implicando comportamentos cotidianos discriminatório” (MACIEL, 1999, p. 122). Há ainda, por exemplo, pesquisas que se

esforçam em encontrar um “gene” da homossexualidade, embora não com justificativas eugênicas. De todo modo, é difícil encontrar um argumento que sustente a necessidade de controle e dissecação de uma orientação sexual que ainda desperta tanta curiosidade e tentativas de controle.

7.3 Projetos de libertação da classe trabalhadora e homossexualidade

O lugar que a homossexualidade ocupou enquanto questão psicossocial se transformou ao longo da história. Se hoje podemos falar no problema da homofobia, devemos aos movimentos organizados pela esquerda no mundo em geral e na América Latina em particular. A homossexualidade esteve, ora com mais, ora com menos evidência, nos debates acerca da construção do socialismo e do comunismo, ou seja, de um novo mundo. A inspiração para a esquerda moderna está atravessada pelos caminhos que a homossexualidade tomou no processo revolucionário Russo.

O regime czarista criminalizava a homossexualidade, com servidão penal, perda de direitos civis, trabalho forçado (MOGROVEJO, 2000; JESUS, 2010). Liderados por Vladimir Lênin (1870–1924), o povo russo se libertou do regime czarista em 1917 e criou a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1922, quando foi decretado o primeiro Código Penal Soviético. Segundo as palavras de Lênin no I Congresso Panrusso de Educação Extraescolar, em 1919,

Sim, os bolcheviques fizeram uma revolução contra a burguesia, a derrubada violenta do governo burguês, o rompimento com todos os costumes tradicionais, com as promessas e os mandamentos da democracia burguesa, a luta e a guerra mais arriscadas e violentas para o esmagamento das classes possuidoras. (LÊNIN, 2019, p. 27)

A derrubada de todos os costumes tradicionais até então em vigor levou, no processo revolucionário, à extinção de todas as leis czaristas, e o primeiro Código Penal Soviético foi decretado em 1922. A revolução de outubro mudou, portanto, profundamente toda a realidade russa. Na constituição de um novo projeto para o povo, a homossexualidade foi descriminalizada. Importante destacar, no entanto, que as contradições não são superadas automaticamente, pois elas se mantêm, se rearranjam, se transformam e muitas delas seguem em disputa. Saffioti (2013), por exemplo, ao falar sobre a relação social de sexo afirma, sem tergiversar, que a socialização dos meios de produção na China e na URSS elevou o lugar social da mulher, ao apresentarem legislações que não discriminam os sexos na política, no trabalho e na família, mas

A par disso, contudo, é preciso que a sociedade se empenhe na eliminação de uma mentalidade habituada a promover a inferiorização de fato da mulher. Esta complexa tarefa não é trabalho de uma geração, mas de várias e, em parte, resulta da homogeneização do grau de desenvolvimento econômico e sociocultural já atingido nos grandes centros urbanos. (SAFFIOTI, 2013, p. 129-130)

A URSS carregou, dessa forma, a homofobia do povo russo, e a disputa acerca da homossexualidade seguiu, de modo que a descriminalização de sua prática não significava, necessariamente, que os *sodomitas* deixariam de estar em uma condição de vulnerabilização ou sendo perseguidos (JESUS, 2010). Com a morte de Lenin e o início do stalinismo, a homossexualidade voltou a ser criminalizada em 1934, com a visão de que comportamentos homossexuais eram uma decadência burguesa ou uma perversão fascista, com pena de reclusão, inclusive nos Gulags. Contraditoriamente, o maior inimigo da URSS e do mundo naquele momento, a Alemanha nazista (derrotada pelo Exército Vermelho em 1945), enviava LGBTIs para campos de concentração. Sobre esse momento na URSS, Severi (2017, p. 2304) destaca que

As promessas de socialização do trabalho doméstico e de fomento a relações mais livres e iguais entre homens e mulheres acabaram por perder espaço para um novo puritanismo. A homossexualidade, descriminalizada em 1917, passou a ser novamente condenada em 1934 (...) A família ressurge, portanto, como um mecanismo contrarrevolucionário fundamental.

É preciso, seguindo a lógica apresentada anteriormente, olhar para a homossexualidade num bojo mais amplo, porque a homossexualidade, em muitos países capitalistas, também era criminalizada. Era um *problema* que estava sendo tratado no mundo em dois lugares, no campo da criminalização ou da doença psiquiátrica. O capitalismo foi fundamental para a organização de uma identidade gay, sobretudo porque as cidades urbanizadas favoreceram a constituição de espaços de homosociabilidade coletivos, que levaram, por exemplo, à organização de movimentos LGBTIs. Porém, a produção acerca da homossexualidade até então estava colada numa prática individual, permeada de noções individualistas. Isso, nos parece, foi um dificultador à compreensão em torno desse fenômeno pós-revolução de 1917, que tinha a tarefa principal em estruturar e sustentar coletivamente a ditadura do proletariado, num mundo que avançava com o projeto capitalista. Com Stálin, o Estado fortaleceu a naturalização da heterossexualidade, que acompanhou uma compreensão totalizante do Estado Russo stalinista que, tal como destaca Jesus (2010), produziu obstáculos importantes entre identidade e diferença, obstáculos esses também (re)produzidos pelo capitalismo ainda presente.

A homossexualidade na Rússia foi descriminalizada novamente em 1993, três anos após a queda do Muro de Berlim. O modo como a URSS lidou com a questão é importante, porque ela influenciou as sínteses da esquerda no mundo. A ideia de que a homossexualidade é uma decadência burguesa acompanhou a construção dos movimentos organizados de esquerda pelo mundo, seja pelas práticas homofóbicas dirigidas a companheiros declaradamente gays, seja pela dificuldade em tecer um projeto que reconheça que a libertação homossexual contribui para a libertação de todo o gênero humano.

O termo homossexual, que difere do heterossexual e dá uma certa unidade a um fenômeno psicossocial, é recente, bem como a organização de um movimento social em torno da questão, inspirados pelo movimento negro e feminista, que foram fundamentais para a organização LGBTI. Ancorado em D’Emilio, Laguarda (2010, p. 152, tradução livre) diz que “Se os movimentos estudantil, feminista e negro não tiveram relação direta com as reivindicações dos gays, abriram um precedente para que aqueles estigmatizados por sua sexualidade pudessem constituir seu próprio movimento”³⁵.

Na América Latina, o avanço do movimento LGBTI enfrentou o conservadorismo da esquerda, a exemplo da marginalização dos homossexuais nos processos revolucionários da Nicarágua³⁶ Sandinista (1978-1990) e de Cuba³⁷ (1959-), essa especialmente cruel com os homossexuais. Isso corrobora com a síntese de Saffioti (2013) defendida por nós: processos revolucionários mudam radicalmente a realidade, mas não resolvem do dia para a noite todos os problemas da realidade, que precisam ser enfrentados por gerações de homens e mulheres dispostos a construir um novo mundo.

O movimento organizado de LGBTIs na América Latina datam dos anos 1970, momento em que também crescem as organizações feministas e o movimento negro, que questionam compreensões abstratas e naturalizantes da classe nas sínteses da esquerda.

³⁵ No original: “Si bien los movimientos estudantil, feminista y negro no tuvieron relación directa con las reivindicaciones de los gays, sentaron un precedente para que aquellos estigmatizados por su sexualidad pudieran integrar su propio movimiento” (LAGUARDA, 2010, p. 152).

³⁶ Nicarágua descriminalizou a homossexualidade em 2008.

³⁷ A sociedade cubana mudou ao longo do tempo. Em 1988 foi fundado o Centro Nacional de Educação Sexual (Cenesex), “Para ajudar na educação popular e nos processos comunitários sobre problemas de sexualidade, identidade de gênero, saúde e direitos sexuais e outros assuntos relacionados”. A título de comparação, no Brasil, as primeiras políticas públicas parecidas com a cubana datam da primeira eleição do presidente Lula, em 2002.

Para o movimento LGBTI, a rebelião de Stonewall, que aconteceu em Nova Iorque em 1969, ampliou, fortaleceu e inspirou outras organizações no mundo.

Acerca da organização LGBTI, há críticas bastante importantes de mulheres, lésbicas e bissexuais de que durante muito tempo se debateu e se organizaram homens gays. A crítica é fundamental para o avanço dos direitos desse grupo social, especialmente porque o patriarcado nos permite afirmar que, independente da orientação sexual, homens e mulheres da classe operária sofrem opressões particulares, e a opressão das mulheres, mesmo no movimento que se esforça em romper com o heterossexismo, acontece, até porque movimentos sociais são expressão da realidade e, portanto, carregam as contradições sociais. Além disso, o patriarcado favoreceu a organização da homossexualidade masculina porque os homens têm a vida nos espaços públicos e se aproveitaram dessa vantagem para viverem a vida gay:

A expansão dos espaços públicos voltados para homens que procuram relações sexuais e afetivas com outros homens ocorreu no maiores centros urbanos da América Latina principalmente após a Segunda Guerra Mundial. A repressão social às mulheres, no entanto, continuou a limitar suas opções, confinando-as a discretos círculos de amigos. (GREEN, 2003, p. 23)

Os espaços públicos de compartilhamento de práticas comuns favorecem a organização coletiva. Não por acaso, a ação direta mais importante do movimento LGBTI do século XX nas Américas, aconteceu dentro de um bar. Eram em bares e boates que homossexuais, lésbicas e travestis (estas últimas em menor número) se encontravam para viverem seus amores clandestinos. Após Stonewall, a primeira organização política LGBTI na América Latina é argentina, o grupo *Nuestro Mundo*, organizado por Héctor Anabitarte. Héctor carrega as contradições da esquerda latina, inspirada na Revolução Russa. Como um homem comunista, ele estava organizado e se tornou quadro do Partido argentino, contando que promoveu, ingenuamente, à direção da *Federación Juvenil Comunista*, um debate sobre a homossexualidade, e foi, posteriormente, enviado para uma consulta com um psiquiatra do partido que, para sua sorte, era “um homem encantador que não tentou me fazer mudar minha orientação sexual e me encorajou a ter relações, ao mesmo tempo que sustentava, convencido, que a própria União Soviética era psicoterapêutica”³⁸ (ANABITARTE, 2013, s. p., tradução livre).

³⁸ No original: “un hombre encantador que no intentó que cambiara de tendencia sexual y que me alentó a tener relaciones, al tiempo que sostenía, convencido, que la Unión Soviética era en sí misma psicoterapêutica”.

Héctor (2013) afirma que a repressão o levou à depressão e foi internado num hospital psiquiátrico, sendo tratado com eletrochoques. No fim de 1967, se reuniu com um grupo de homossexuais proletários e ali puderam debater sobre a legislação que permitia a detenção policial de homossexuais, os quais perdiam seus trabalhos e eram humilhados nas ruas e constrangidos em suas famílias porque viviam, em geral, a homossexualidade clandestinamente. Vítimas do Estado e do Partido. Diz Héctor (2013)

Precisávamos fazer algo. Foi assim que surgiu o grupo Nuestro Mundo. Procurando os lugares mais escondidos (...) éramos invisíveis como fantasmas em uma casa deserta. Num gesto ousado, decidimos nos dar a conhecer através da mídia. Uma jornalista da revista *Siete Días* nos entrevistou perplexa, a ponto de nos perguntar: "Mas vocês são a favor ou contra a homossexualidade?" Por aquela pequena nota sobre a nossa existência, muitos gays nos pediram para voltar ao armário: eles temiam uma repressão ainda pior.³⁹

Nuestro Mundo é lançado em 1969, dedicando-se a bombardear a imprensa com boletins promovendo a libertação homossexual. O grupo se ampliou e outras organizações LGBTIs surgiram, conformando a *Frente de Liberación Homossexual de la Argentina* (FLH), que se esforçava em somar lutar à esquerda peronista pela liberdade do imperialismo e sexual. Esta seguiu divulgando as sínteses do movimento homossexual, reunindo grupos e produzindo técnicas de conscientização tomadas do feminismo para que a consciência da opressão se transformasse em força revolucionária (PERLONGER, 1997). Chegaram a se encontrar com Juan Domingo Perón, com articulação do antropólogo Néstor Perlongher⁴⁰, que brigou para que a juventude peronista incorporasse a luta homossexual. Segundo Anabitarte (2013), foi um grave erro na medida em que a homofobia argentina e peronista impediu o aprofundamento dessa articulação. Vale destacar os pontos básico da FLH, que

(...) eles, basicamente, baseavam-se nas “demandas democráticas específicas” – o fim imediato da repressão policial anti-homossexual, a revogação dos decretos anti-homossexuais e a liberdade de homossexuais presos -, e se caracteriza o modo de opressão sexual ‘heterossexual e compulsivo’, vigente como próprio do ‘capitalismo e todo sistema autoritário’, se convoca a aliança

³⁹ No original: “Necesitábamos hacer algo. Así surgió el grupo Nuestro Mundo. Buscando los lugares más ocultos (...) éramos invisibles como fantasmas en un caserón desierto. En un gesto de audacia, decidimos hacernos conocer a través de los medios. Una periodista de la revista *Siete Días* nos entrevistó perpleja, a tal punto que nos preguntó: “Pero, ¿ustedes están a favor o en contra de la homosexualidad?” Por esa pequeña nota sobre nuestra existencia, muchos gays nos pidieron que volviéramos al placard: temían una represión aún peor.”

⁴⁰ Néstor imigrou para o Brasil em 1982, tornando-se mestre pela Universidade Estadual de Campinas e publicando o livro *O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo*, em 1987, reeditado pela Fundação Perseu Abramo em 2008.

com os ‘movimentos de libertação nacional e social’ e com grupos feministas.⁴¹ (PERLONGUER, 1997, p. 78, tradução livre)

Com o retorno de Perón, em 1973, a FLH tentou, sem sucesso, disputar o peronismo, articulando liberdade nacional à liberdade sexual. Porém, sequer a juventude peronista apoiou a causa. Com a ditadura argentina (1976-1983), a repressão chegou para todos, solapando as organizações da sociedade civil e as possibilidades de liberdade e de construção de projetos de vida para o povo argentino e, não por acaso, a dissolução da FLH acontece no mesmo ano do golpe de Estado na Argentina.

Esta foi uma das primeiras experiências de organização LGBTI latino-americana. Articulada à esquerda, anti-imperialista, próxima ao Partido Comunista, as contradições com que se depararam esses homens e mulheres argentinos se espalharam por toda a América Latina. Os anos 1970 foram especialmente importantes para a auto-organização de negros, mulheres e LGBTIs e seu tensionamento com o Estado e a esquerda data dessa época. Outros destaques organizativos LGBTIs latinos nesse momento são a experiência de Porto Rico e a do México, com a *Frente Homossexual de Acción Revolucionária*, de 1978. Segundo Green (2003, p. 30),

Durante os anos tumultuados de constituição dos movimentos por direitos de gays e lésbicas em Porto Rico, México e Argentina, três dos mais urbanizados e industrializados países da América Latina, pequenos grupos debateram ideias egressas de um emergente movimento internacional e lutaram com vistas à criação de expressões endógenas autênticas de ação política e social.

Não é por acaso que o movimento social LGBTI tem a marca inicial na industrializada e urbanizada Nova Iorque, e se constitui na América Latina nos países de maior urbanização e industrialização, características importantes para a conformação de uma identidade *gay*. Nesse processo, em que se forjam os primeiros movimentos LGBTIs na América Latina, o Brasil estava entrando num dos momentos mais cruéis de sua jovem democracia, pois em 31 de março de 1964 o Exército obrigou João Goulart a se exilar no Uruguai e em 1 de abril deu o golpe civil-militar no país. Segundo Green (2003, p. 31)

Embora os homens e mulheres homossexuais não fossem alvos diretos da ditadura, o crescente número de policiais militares nas ruas, o uso arbitrário da lei e a generalizada vigilância nas expressões artísticas e literárias criaram um clima que desencorajava a possibilidade de emergência de um movimento por direitos dos gays e lésbicas no início dos anos 1970.

⁴¹ No original: “En ellos, básicamente, se partía de las “reivindicaciones democráticas específicas” —el inmediato cese de la represión policial antihomosexual, la derogación de los edictos antihomosexuales y la libertad de los homosexuales presos—, se caracteriza el modo de opresión sexual “heterossexual compulsivo y exclusivo” vigente como propio del “capitalismo y de todo otro sistema autoritario, se llama a la alianza con los “movimientos de liberación nacional y social” y con los grupos feministas.”

Esse momento não apenas desencorajou, mas proibiu toda e qualquer manifestação política de esquerda. O volume II do relatório da Comissão Nacional da Verdade⁴², instaurada no Brasil, traz um texto temático com o título “Ditadura e Homossexualidade”, explicitando que mesmo não sendo alvo específico da ditadura, gays, lésbicas, travestis e transexuais foram perseguidos. Durante o período ditatorial, a política de estado era heterossexista, em defesa de valores culturais e sociais misóginos e homofóbicos, de uma família abstrata e burguesa, tanto é que o golpe de 1964 está entrelaçado com as Marchas da Família com Deus pela Liberdade⁴³.

Historicamente, a organização LGBTI no mundo em geral, e na América Latina em particular, está ancorada num movimento anterior, que congrega muitos fatores: a urbanização e crescimento das cidades; a constituição de espaços coletivos homoeróticos; o debate público acerca da sexualidade humana; a ampliação de práticas homoeróticas em espaços públicos etc. Em síntese, o que permite a conformação de movimentos homossexuais auto-organizados no fim dos anos 1960 e nos anos 1970 é uma “organização” anterior. Nos anos 1950 e 1960, havia uma *tolerância*, ainda que incipiente, na sociedade, e esses movimentos também foram importantes para a conformação mais organizada, por exemplo, nos Estados Unidos, Argentina, México. No Brasil, a *tolerância* desse tempo estava restrita a espaços bastante demarcados, como carnaval, bares fechados e isolados, com presença de homossexuais em algumas profissões historicamente ligadas ao feminino (BRASIL, 2014b). Não à toa, em 1963 acontece, ao vivo, na TV Tupi, o primeiro beijo entre pessoas do mesmo sexo, entre duas mulheres no teleteatro *A Calúnia*, em que a atriz Vida Alves troca um beijo tímido com Geórgia Gomide. O movimento pré-organização LGBTI que estava acontecendo na América Latina em geral também estava acontecendo no Brasil em particular.

O que impediu os homossexuais brasileiros de se organizarem coletivamente naqueles anos, segundo o relatório da Comissão Nacional da Verdade – CNV (BRASIL, 2014b), foi o golpe de Estado de 1964, que interditou direitos democráticos e qualquer expressão de liberdade pública e organização política. Afirma o relatório da CNV que “a ditadura reforçou o poder da polícia, a censura sobre diversas esferas da vida e as

⁴² Instituída pela Lei Nº 12.528, de 18 de novembro de 2011, cuja finalidade foi examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas entre 1946 e 1988 pelo Estado brasileiro.

⁴³ Manifestações públicas de grupos reacionários e anticomunistas contrários às reformas de base propostas pelo então presidente da República, João Goulart. Essas reformas, em síntese, propunham a reestruturação jurídica, econômica e políticas, com vistas à redução da desigualdade social brasileira.

arbitrariedades da repressão estatal, instituindo uma notória permissividade para a prática de graves violações de direitos humanos de pessoas LGBT” (BRASIL, 2014b).

A CNV encontrou dificuldade em encontrar registros e informações específicas sobre a perseguição A LGBTIs na ditadura no Brasil, o que dificulta dimensionar o alcance e a violência praticadas contra essa população nesse período (BRASIL, 2014b). O registro acerca da violência sofrida por essa população data dos anos 1980, com relatórios produzidos anualmente pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) a partir de notícias de jornais. Registros e informações sobre a população LGBTI são fundamentais porque sem elas é impossível, por exemplo, construir políticas públicas específicas ou qualquer estratégia de enfrentamento à violência homofóbica na sociedade brasileira. O Estado brasileiro segue negligenciando essa população no que tange à produção de dados, uma vez que é apenas em 2019 que o Atlas da Violência no Brasil traz uma sessão que aborda a violência contra essa população, mas também com bastante dificuldade, haja visto que o IBGE não pergunta a orientação sexual das pessoas para a produção do censo demográfico, enquanto os trabalhadores da Saúde negligenciam o preenchimento do Sistema de Informação de Agravos de Notificação, quando de violência homofóbica.

A ditadura brasileira não produziu uma política específica para a perseguição de homossexuais, como o fez com outros setores da sociedade, especialmente contra os comunistas. Porém, o golpe carregou uma ideologia conservadora, que resgatou dos integralistas dos anos 1930, e de um catolicismo ultraconservador, articulando-os a todas as políticas de Estado

Essa ideologia continha claramente uma perspectiva homofóbica, que relacionava homossexualidade às esquerdas e subversão. Acentuou-se, portanto, assumida agora como visão do Estado, a representação do homossexual como nocivo, perigoso e contrário à família, à moral prevalente e aos ‘bons costumes’. Essa visão legitimava a violência direta contra pessoas LGBT, as violações de seu direito ao trabalho, seu modo de viver e socializar, a censura de ideias e das artes que ofereciam uma percepção mais aberta sobre a homossexualidade e a proibição de qualquer organização política desses setores. (BRASIL, 2014b, 7-8)

A relação entre homossexualidade e subversivos de esquerda acompanhou todo o regime militar, justificando a perseguição a essa ameaça e a produção intelectual-militar contra a prática homossexual. Relatório de presos políticos, quando da desconfiança de sua sexualidade, traziam trechos como ‘elemento homossexual’, ‘consta ser pederasta’, ‘homossexual passivo’ etc. (BRASIL, 2014b). Além disso, muitos trabalhadores perderam seus empregos e cargos por sua possível orientação sexual, seja na sociedade

civil ou no setor público. O relatório da CNV (2014b) apresenta o emblemático caso dos 15 diplomatas cassados sob a justificativa de práticas de *homossexualismo*. Se até diplomatas foram perseguidos e perderam seu emprego por sua orientação sexual, com a sociedade civil não foi diferente, valendo-se de bastante truculência física, com destaque para a operação policial feita na cidade de São Paulo entre 1972 e 1982, sob comando do coronel Erasmo Dias.

O jornal *O Estado de São Paulo* produziu nos anos 1980 reportagens sobre o *perigo* que travestis representavam na cidade de São Paulo, que impressionava o delegado seccional Sul de Polícia, Paulo Boncristiano, e o coronel militar Sidney Gimenez, que produziram, por sua vez, um plano de enfrentamento a esse “mal”. A publicação do jornal *O Estado de São Paulo*, em 1980, apresenta o plano da polícia civil e militar de perseguição a travestis e homossexuais na cidade, que se resume em

Tirar os travestis das ruas de bairros estritamente residenciais; reforçar a Delegacia de Vadiagem do DEIC para aplicar o artigo 59 da Lei de Contravenções Penais; destinar um prédio para recolher somente homossexuais; e abrir uma parte da cidade para fixa-los são alguns pontos do plano elaborado para combater de imediato os travestis, em São Paulo (...) Hoje, em São Paulo são mais de oito mil travestis e alguns trabalham em casas noturnas, ou como cabeleireiros, costureiros, bancários. Boncristiano disse que – ‘estão dando excessiva liberdade a estes homossexuais que tomaram conta das ruas importantes da Capital e bairros estritamente residência. (...) (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1980, p. 20)

Polícia, mídia e parte da sociedade civil trabalharam em conjunto para perseguir homossexuais, travestis e lésbicas. Não sem resistência, a Ordem dos Advogados do Brasil repudiou as violências praticadas pela polícia em São Paulo, quando a advogada Alice Soares, do Centro Acadêmico XI de Agosto da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, prestou auxílio jurídico às travestis e prostitutas perseguidas, e os então deputados estaduais, Eduardo Suplicy (Partido dos Trabalhadores – PT) e Fernando Moraes (Movimento Democrático Brasileiro – MDB), se opuseram às violências policiais em pronunciamentos parlamentares (BRASIL, 2014b).

Além da repressão policial e do regime ditatorial, militantes homossexuais de esquerda precisaram enfrentar a homofobia em suas organizações. Destacamos aqui a figura de Herbert Daniel, militante da Vanguarda Popular Revolucionária, que escondeu da maioria de seus companheiros e companheiras sua orientação sexual (DANIEL, 1982; GREEN, 2003; GREEN, 2018). Ele compartilhou as angústias de ser militante e gay com poucos companheiros, dentre eles uma que se tornou amiga de organização e o acolheu em suas questões, Dilma Rousseff. A dificuldade em se relacionar com pessoas do

mesmo sexo e se organizar na esquerda brasileira durante a ditadura, passa pela compreensão que a esquerda internacional carregava acerca da homossexualidade. Segundo Green (2018, p. 63)

Como amplamente documentado em outras fontes, a homossexualidade, na década de 1960, era ainda considerada imoral e perversa, na sociedade em geral e na esquerda brasileira. Uma teia de ideias, originadas de diversas fontes, foi responsável por essa caracterização entre pessoas do mesmo sexo. Seguindo perspectivas tradicionais compartilhadas pelo movimento comunista internacional, a homossexualidade era considerada produto da decadência da burguesia, que desapareceria após a queda do capitalismo e a decorrente instauração de uma sociedade comunista ou socialista.

Apesar das perseguições do regime ditatorial e da resistência da esquerda aos homossexuais, foi lançado em 1978 o famoso *Lampião da Esquina*, um jornal homossexual. Mesmo não tendo tido fôlego para se manter, foi alvo de inquéritos policiais e perseguições, durando até 1981. Já em sua primeira edição, em abril, mostrou a que vinha e, posicionado, o jornal trouxe na capa o processo e a perseguição via Promotoria Pública que o jornalista Augusto Cury estava sofrendo por ofender a moral e os bons costumes, como dizia o artigo 17 da Lei de Imprensa vigente, por sua coluna de conteúdo homossexual no jornal *Última Hora*, do qual havia sido demitido. O *Lampião da Esquina* surge num momento em que a ditadura brasileira estava dando os últimos suspiros, e os grupos organizados feminista, negro e LGBTI estavam se fortalecendo para, posteriormente, construir a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A América Latina, nos anos 1980 e 1990, estava, portanto, voltando ao regime democrático depois que a maioria dos países que compõe o continente passaram por duríssimas ditaduras, com financiamento imperialista. A construção da democracia latina reorganizou a esquerda, e entrou em pauta o debate em torno do enfrentamento do racismo, da LGBTfobia e do sexismo, que vem sendo aprofundada mais recentemente.

Quanto à esquerda, Green (2003) destaca que, apesar da homofobia presente nesse setor, brechas aconteceram, com destaque para a Convergência Socialista, que participou da gênese do movimento brasileiro. No processo de redemocratização, o Partido dos Trabalhadores, desde sua formação, entendeu a importância da homossexualidade na construção de um projeto de país e, em 1992, LGBTIs filiados ao Partido formaram um setorial auto-organizado.

O desafio em pautar, ainda recentemente, LGBTIs na esquerda, principalmente nos partidos e organizações marxistas, reside no fato de que há gays entre operários e

burgueses, porque a homossexualidade é uma experiência humana, uma possibilidade, não um desvio burguês. Defendemos, nesse sentido, a tese de que pautar o enfrentamento à homofobia e a possibilidade de liberdade ampla homossexual não pode se sobrepor à classe. A classe organiza a classe trabalhadora, que não pode se confundir na centralidade da luta pela construção do socialismo. Porém, a esquerda, ao negligenciar ou reproduzir homofobia, abre espaço para um projeto antihomofóbico burguês que, na democracia, por exemplo, se explicita quando há eleição de pessoas com orientação sexual dissidente, mas com projeto burguês. E vemos, assim, projetos conservadores que defendem, com tranquilidade, a homossexualidade privada, mas condena se sua prática for pública. É tarefa da esquerda brasileira pautar a vida LGBTI no escopo de um projeto de nação, com centralidade na classe operária.

Após a ditadura, a homofobia seguiu fazendo parte da realidade brasileira. Um caso emblemático é o de José Renildo dos Santos (PRP-AL), em 1993, quando era vereador de Coqueiro Seco (AL). Ao assumir sua bissexualidade em uma rádio da região, ele foi afastado do cargo pela Câmara Municipal. Pouco tempo depois foi barbaramente torturado e assassinado, com língua, nariz, orelhas decepadas, dedos cortados, tendo sido castrado e decepado. O caso foi denunciado à Anistia Internacional, e o julgamento se encerrou apenas em 2015, com a condenação do mandante do crime, o fazendeiro José Renato de Oliveira, o oficial da Polícia Militar, Luiz Marcelo Falcão, e o ex-militar Paulo Jorge de Lima (FOLHA DE S. PAULO, 1997; MOTT; CERQUEIRA, 2003; ALAGOAS 24H, 2006; TRIBUNA DO SERTÃO, 2015; PORTAL G1, 2015). Não encontramos menção à raça cor de Renildo em nenhuma notícia ou pesquisa sobre o caso.

7.4 Notas sobre a construção e a precarização da política anti-homofóbica de enfrentamento ao HIV/AIDS no Brasil

Câncer em Homossexuais é pesquisado nos EUA. Esta é a manchete de uma pequena matéria publicada no *Jornal do Brasil*, de 30 de setembro de 1981, que afirma que “Os Centros Nacionais para Controle de Doenças formaram uma equipe especial de 20 médicos para investigar o surgimento de tipos raros, porém mortais, de pneumonia e câncer principalmente entre homossexuais masculinos” (p. 6, Caderno B). *Doença nova atinge homossexuais nos EUA.* Manchete do mesmo jornal em 30 de maio de 1982, que é uma tradução de artigo publicado por Lawrence K. Altman no jornal *The New York Times*. A matéria afirma que a grave doença que afetava as defesas do sistema

imunológica atingia e matava prioritariamente homossexuais homens: “O mal tem até uma sigla Grid (para Gay Related Immunodeficiency) e o Centro de Controle de Doenças [CDC] e o Instituto Nacional do Câncer acham que já chegou a proporções de uma epidemia” (JORNAL DO BRASIL, 1982, s.p.). A matéria diz ainda que tratar desse mal custava caro, pois “O custo hospitalar para cada paciente atinge mais de 64 mil dólares (Cr\$ 10 milhões 745 mil) e os primeiros 300 casos já custaram cerca de 18 milhões de dólares”. É desse modo que a ainda desconhecida epidemia de HIV/AIDS chega ao Brasil, como uma questão homossexual, e ainda antes dos primeiros casos da doença serem notificados em território nacional. *Isto É, Veja, Jornal do Brasil e Folha de S. Paulo* eram os veículos de notícia mais importantes do período em circulação no país e abordavam o tema com uma postura antiética (SILVA E GUEDES, 2020):

Especificamente no Brasil da década de 80, que marca o início do processo de redemocratização do país, a mídia tem um papel fundamental. Naquele momento, a AIDS, então denominada na mídia por nomes como “doença dos homossexuais” e “câncer gay”, era a perfeita notícia para a abertura política do país: remetia à década de 70 no que havia de mais “escandaloso” – sexo e drogas –, sem fazer menção ao contexto político. Nesta leitura da AIDS feita por boa parte da mídia brasileira, um dos principais legados da década de 70 tinha sido um vírus, transmitido por um determinado comportamento, sobretudo sexual. Eram comum matérias que mencionavam o “desbunde” dos anos 70, a liberalização dos costumes, e como a AIDS foi um “um banho de água fria” nas teorias libertárias dos anos 70. (GALVÃO, 2000, p. 52)

A mídia nacional nos primeiros anos da doença foi fundamental para o aprofundamento do preconceito contra homossexuais e da estigmatização da doença ainda desconhecida (LAURINDO-TEODORESCO; TEIXEIRA 2015; TREVISAN, 2018; SILVA; GUEDES, 2020), produzindo problemas para o enfrentamento do HIV/AIDS e contribuindo com a promoção da homofobia, que ainda se mantém. Importante ressaltar que o preconceito midiático estava pautado no preconceito médico, uma vez que a relação preconceituosa e estigmatizante entre homossexualidade e HIV/AIDS não foi inventada pela mídia, que reproduziu acriticamente os discursos médicos hegemônicos, que produziram no Brasil uma cruzada moral que desmoralizava os homossexuais. Em 1982, a doença começou a se espalhar nos Estados Unidos, e os médicos norte-americanos destacavam a orientação sexual homossexual dos pacientes, mas não apresentavam uma causa para a correlação. Os doentes apresentavam uma série de sintomas e doenças adjacentes, de modo que, em pouco tempo, os médicos perceberam se tratar de uma doença que atacava de forma drástica o sistema imunológico. A história médica da doença nos permite afirmar que a comunidade médica norte-americana já estava bastante interessada em encontrar um grupo de risco, em que a doença só podia

ser do Outro, ancorados, portanto, em uma lógica racista e homofóbica ao diagnosticarem a nova doença em 17 haitianos e 3 haitianas no Hospital da Flórida em 1982, que negavam relações homossexuais ou uso de drogas injetáveis. Os epidemiologistas norte-americanos começaram a falar, então, em doença dos quatro H: homossexuais, haitianos, hemofílicos e heroínômanos⁴⁴ (LAURINDO-TEODORESCO; TEIXEIRA, 2015).

Concordamos com Trevisan (2018) ao afirmar que, no Ocidente, a AIDS se tornou uma doença moral do homossexual, o inferno em vida que deveriam viver os pecadores castigados por serem homossexuais. É reafirmado, nesse momento, que a homossexualidade em si é uma doença, como nos tempos da eugenia. A doença, no entanto, se espalhou, acometendo não só homossexuais, mas também heterossexuais (homens e mulheres) e, dentre esses, especialmente usuários de drogas injetáveis, recém-nascidos de mulheres contaminadas e/ou que haviam recebido transfusão de sangue contaminado ao nascer, e hemofílicos. Em 1981, o CDC de Atlanta (EUA) reconheceu se tratar de uma epidemia, ou seja, que tem caráter universal (LAURINDO-TEODORESCO; TEIXEIRA, 2015).

A sigla AIDS [Síndrome da Imunodeficiência Humana] foi adotada oficialmente no segundo semestre de 1982 e difundida rapidamente graças aos boletins epidemiológicos do CDC. Antes disso, havia sido chamada sucessivamente por diferentes nomes: *gay pneumonie*, *gay cancer*, GRID (*Gay-Related Immune Deficiency*) ou *gay compromise syndrome*. Quando a universalidade da doença tornou-se evidente, atribuiu-se um nome neutro, definido pela sigla AIDS, *Acquired Immunodeficiency Syndrome*. (LAURINDO-TEODORESCO; TEIXEIRA, 2015, p. 31)

De fato, os casos apontavam que a AIDS estava atingindo prioritariamente homens que faziam sexo com homens. O problema não é essa afirmação em si, mas o modo pelo qual a correlação AIDS-homossexualidade foi feita e fomentada, quando a ciência médica se entrelaça com o preconceito social, encontrando lastro na mídia para sua manutenção e divulgação. Em síntese, o estigma produzido nos anos 1980 e 1990 acerca do HIV/AIDS se baseou em silogismos ancorados na lógica formal. Se o vírus é um câncer gay, logo todos os homossexuais serão acometidos com o vírus, tendo uma premissa que coloca a homossexualidade como o câncer a ser combatido e não o vírus que causa a doença, o qual ficou em segundo plano. Essa lógica constitui a realidade brasileira, objetiva e subjetivamente.

⁴⁴ Usuários abusivos de Heroína, droga injetável.

Por exemplo, recentemente, como resultado da Emenda Constitucional n. 95 de 2016, conhecida como a PEC da Morte, que congelou gastos na saúde e educação, há cortes profundos na saúde pública que estão impactando a Política de Enfrentamento ao HIV/AIDS no país (BRASIL DE FATO, 2019). Em meio a essa realidade, no dia 5 de fevereiro de 2020, o então presidente da República, Jair Bolsonaro, afirmou em entrevista que “Uma pessoa com HIV, além do problema sério para ela, é uma despesa para todos no Brasil” (O GLOBO, 2020, s.p.).

No entanto, contraditoriamente, o Brasil tem uma história bastante exitosa no combate à epidemia de HIV/AIDS. Segundo Paulo Teixeira e Lindinalva Laurindo-Teodorescu (2015), as medidas iniciais de enfrentamento público da doença aconteceram junto à Reforma Sanitária, que tinha como meta “investir nas áreas de epidemiologia e planejamento para a organização das ações programáticas de saúde pública” (LAURINDO-TEDORESCU; TEIXEIRA, 2015, p. 25). A Reforma Sanitária reorganizou a política de saúde na cidade de São Paulo nos fins dos anos 1960 e início dos anos 1970, na contramão do projeto antidemocrático ditatorial. Vão dizer esses autores que os médicos sanitaristas tinham projetos distintos, um de natureza weberiana, mais tecnocrática, que levou alguns a se posicionarem contra o Programa de AIDS, datado de 1983, e outra materialista-histórica, fomentada especialmente pelas sociólogas que passaram a compor a Secretaria de Saúde. É no bojo da Reforma Sanitária que foram instituídas “Ações Integradas de Saúde pelo Ministério da Saúde como nova modalidade organizacional. A iniciativa integrava ações preventivas e curativas, e introduzia a universalização do atendimento, num prenúncio do que viria a ser o SUS” (Ibid., p. 27). Essa reorganização foi fundamental para o enfrentamento do HIV no Brasil, quando a saúde pública trabalhou juntamente com ativistas homossexuais, que levaram suas preocupações com a chegada da doença ao país para a Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo.

Por estarem imbuídos da ideologia que norteou o movimento da reforma sanitária no âmbito nacional, os profissionais da Secretaria de Saúde [do Estado de São Paulo] responderam prontamente às primeiras inquietações de representantes da comunidade homossexual apresentadas à instituição. A atitude se pautou na ideia de que cabe ao Estado se responsabilizar e assegurar uma política de solidariedade e equidade, reconhecendo em cada paciente a sua condição de cidadão. (Ibid., p. 28)

O que conhecemos hoje como HIV/AIDS chega ao Brasil importado. Homossexuais com algum poder aquisitivo que circulavam em outros países, na Europa e nos Estados Unidos, especialmente, estavam bastante preocupados. A conversa com a

Secretaria de Saúde foi importante para a construção da política exitosa que conhecemos hoje, pois os primeiros ativistas que tiveram essa iniciativa pertenciam a uma elite intelectual ou com um certo recurso financeiro estabelecido. Segundo Laurindo-Tederescu e Teixeira (2015, p. 50-51),

(...) o perfil social das pessoas que procuraram a Secretaria de Saúde teve sua importância. Elas constituíam a nata da comunidade homossexual. Eram pessoas de talento e bem-sucedidas em diversas áreas, que se dispuseram a colocar o seu prestígio a serviço da comunidade. Por suas projeções sociais, foram capazes de pressionar os órgãos governamentais de saúde a agir contra a doença. Sem a iniciativa dos ativistas, as respostas da saúde pública brasileira para o controle da epidemia provavelmente não teriam sido tão precoces.

O protagonismo dessas pessoas foi importante porque a epidemia chega ao Brasil num momento de grande desorganização dos movimentos sociais LGBTIs, como o racha no grupo SOMOS ou o fim do jornal *Lampião da Esquina* em 1981. Havia brigas entre os ativistas sobre a centralidade da luta homossexual, se deveria estar atrelada a um projeto de país e, portanto, ao povo brasileiro e à esquerda, ou se seria uma luta apenas identitária. No limite, a luta de classes se expressou no movimento homossexual no momento da redemocratização do país, e entre burgueses e proletários não é possível haver qualquer solidariedade, pois não há orientação sexual que aglutine um grupo além da classe. Apesar dessa desorganização que foi bastante importante, os ativistas foram fundamentais na construção da política pública de cuidado ao HIV/AIDS no país.

A AIDS no Brasil se torna amplamente pública com a morte de um estilista brasileiro da alta costura, Marcos Vinícius Resende, o Markito, em 4 de junho de 1983, em Nova Iorque. Os casos foram aumentando cada vez mais. Nesse contexto, São Paulo é um estado importante na construção de política pública de enfrentamento à doença. Em 1983, o estado inicia o programa de diagnóstico, controle e cuidado, mas com bastante resistência da sociedade civil, de alguns médicos sanitaristas que eram contrários à criação de programas específicos e da mídia. Além disso, havia uma realidade bastante complexa de aumento de demanda que os profissionais coordenados por Paulo Teixeira (então diretor de dermatologia sanitária do Instituto de Saúde) em São Paulo tiveram que dar conta. Em 1985, o Brasil era o quarto país do mundo com mais notificações de casos e o vírus já era de transmissão comunitária. É nesse ano que morre o primeiro bebê diagnosticado no país, aparecem casos de pessoas contaminadas a partir de transfusão de sangue, aumenta o número de mulheres infectadas e ocorrem os primeiros casos nos presídios do estado de São Paulo (TREVISAN, 2018; LAURINDO-TEDORESCU; TEIXEIRA, 2015).

A organização da saúde pública em torno do cuidado de pessoas com HIV/AIDS encontrou resistências, na sociedade civil, na mídia e na academia. Estava posta uma disputa de projetos. Pesquisas com foco na homossexualidade e não no vírus seguiram sendo produzidas, como ilustra a matéria publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, de 16 de agosto de 1985, com o título: “Especialista sustenta predisposição à AIDS”, que era uma entrevista com o então “pesquisador” médico patologista João Lélío Mattos Filho. Ele apresentou no XIX Congresso Brasileiro de Patologia Clínica sua tese de doutoramento, que indicava que homossexuais eram portadores de imunodeficiência precoce,

João Lélío Mattos trouxe de volta a tese de que é a prática contínua do sexo anal que torna esse grupo vulnerável à AIDS (...) Para Lélío Mattos a promiscuidade sexual dos homossexuais traz um caráter imunodepressor que, embora também ocorra nas prostitutas, não é igual. “Estatisticamente sabe-se que a repetição de doenças venéreas imunodeprime. Só que as prostitutas não exibem o mesmo nível de relações sexuais anais que parcela dos homossexuais”. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1985, p. 14)

Hoje já é parte de qualquer cuidado em saúde e educação sexual que não existe um grupo de risco, mas comportamentos de risco. O sexo sem proteção é um comportamento de risco para a contaminação de HIV, risco que é maior no caso de sexo anal, mas em qualquer pessoa, independentemente da orientação sexual e do sexo/gênero. Entretanto, havia ainda uma insistência em sustentar a homofobia, sem sequer se perguntar por que a doença não acometeu populações antigas, de décadas anteriores, em que sabidamente havia práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Segundo Trevisan (2018, p. 405), afirmações como a de João Mattos e outros médicos do mesmo período: “Tratava-se, receio eu, da mesma tentativa de encontrar explicações baseadas no argumento da naturalidade (ou não) das práticas sexuais e da inferioridade racial (ou grupal), tão caras a Lombroso e outros doutores do período fascista”, afirmação com a qual concordamos. Acrescentamos ainda que, num país de invasão e colonização portuguesa que separou os humanos entre humanos e não humanos, teses como a de Lombroso ou Mattos Filho encontram fácil lastro para se desenvolverem, em que grupos sociais valem menos que outros e devem ser explorados, excluídos ou assassinados – concreta e simbolicamente –, apesar das resistências impostas pelo povo brasileiro.

Pesquisas com seriedade científica também estavam em andamento. Por exemplo, em 1983 foi desenvolvida, no âmbito do Programa de AIDS de São Paulo, a pesquisa “AIDS e homossexualidade em São Paulo” de Laurindo da Silva, sob orientação da

professora doutora Carmen Junqueira, defendida como dissertação de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo:

Essa pesquisa junto às populações de gays, michês e travestis, doentes e não doentes, apontou, já em 1983, a dificuldade de se falar de um estilo de vida que englobasse todos os homossexuais, questionando a noção de promiscuidade sexual. A pesquisa registrou os depoimentos dos primeiros doentes e de homossexuais militantes ou não, assim como depoimentos dos médicos que atenderam os primeiros pacientes no Brasil. (LAURINDO-TEDORESCU; TEIXEIRA, 2015, p. 69)

A construção e exitoso desenvolvimento do Programa de AIDS na cidade de São Paulo foi inspiração para que o cuidado a essas pessoas chegasse em outros Estados, que passaram a constituir políticas parecidas, cada uma a seu modo. Desse período destaca-se o Rio Grande do Sul, que começou a estruturar uma política pública própria em 1984, como em São Paulo, organizada pela Secretaria Estadual de Saúde. O Rio de Janeiro, diferentemente do RS e de SP, se organizou primeiramente em torno da pesquisa clínica, científica e laboratorial. Em Minas Gerais é criado na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais o primeiro serviço ambulatorial para atender pessoas com AIDS. Serviços, ambulatorios e uma rede hospitalar foi se ampliando nos Estados brasileiros, culminando posteriormente na estruturação do Programa Nacional de AIDS em 1985. Pode parecer muito tempo, dada a gravidade da situação, desde a implementação do primeiro programa específico na cidade de São Paulo à expansão para outros Estados e a construção de uma política a nível nacional, mas segundo Laurindo-Tedorescu e Teixeira (2015), a AIDS no início dos anos 1980 não se enquadrava, epidemiologicamente, num problema de saúde pública, levando em consideração três parâmetros:

a) magnitude da epidemia, que se mede segundo a ocorrência do número de casos em relação à população; b) vulnerabilidade, no sentido estrito do conceito de saúde pública, significando saber se a doença é vulnerável à intervenção por meio de instrumentos como vacina ou medicamento; c) transcendência ou impacto social da doença. Uma vez que a AIDS não tinha magnitude naquele momento, supostamente não produzia grande impacto no conjunto da sociedade. (Ibid., p. 134)

Os mesmos autores afirmam que por ser uma doença transmissível a AIDS era um problema de saúde pública, devendo-se levar em conta, para tanto, a perspectiva de crescimento da epidemia e dela ser um agravo inusitado na saúde, características que foram consideradas a partir de 1985. Mesmo assim, a partir de 1983 o Ministério da Saúde passou a divulgar documentos e cartilhas com informações sobre a AIDS no Brasil. Após a campanha das Diretas Já!, foi na gestão Sarney que a sanitarista Fabíola Nunes

organizou a primeira reunião no Ministério da Saúde sobre a AIDS, com a participação de Paulo Teixeira, Ricardo Veronesi e Aguinal Gonçalves. Essa reunião culminou na Portaria Ministerial nº 236/1985, que resolve em seu artigo 1º “Aprovar as diretrizes para o programa de controle da SIDA ou AIDS e que com esta institui” (BRASIL, 1985), hoje Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais, assinada pelo então ministro da saúde, Carlos Corrêa de Menezes Sant’anna (LAURINDO-TEDORESCU; TEIXEIRA, 2015). Com a criação do Sistema Único de Saúde em 1988, a política foi, aos poucos, se consolidando, não sem encontrar resistências de setores reacionários.⁴⁵

O Programa de Combate à AIDS no Brasil se consolidou. Dentre as principais conquistas, reconhecida internacionalmente, destacamos o programa de troca de seringas e o acesso universal a medicamentos antirretrovirais, sendo o primeiro país do mundo a promover tal ação. Essa ação foi aprovada pela lei nº 9.313, de 13 de novembro de 1996, que “Dispõe sobre a distribuição gratuita de medicamentos aos portadores do HIV e doentes de AIDS” e afirma em seu artigo 1º que “Os portadores do HIV (vírus da imunodeficiência humana) e doentes de AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) receberão, gratuitamente, do Sistema Único de Saúde, toda a medicação necessária a seu tratamento” (BRASIL, 1996). Além disso, há no SUS protocolos brasileiros para a distribuição da Profilaxia Pós-Exposição ao HIV (PEP), medicamentos antirretrovirais que reduzem o risco da infecção pelo HIV após possível exposição ao vírus, e a Profilaxia Pré-Exposição (PREP), medicamentos antirretrovirais que reduzem o risco da infecção pelo HIV antes de possível exposição ao vírus, aprovado pela ANVISA. São estratégias que levam em consideração a prevenção e a promoção à saúde. Nesse sentido, o Brasil produziu estratégias de enfrentamento ao HIV/AIDS a partir da lógica dos direitos humanos, inclusive com a produção de ações anti-homofobia.

A homofobia é uma mediação fundamental nos processos de vulnerabilidade de adolescentes gays, em que a vulnerabilidade a que estão submetidos produz violências simbólicas e concretas. Pesquisas sobre a incidência de IST/AIDS, por exemplo, apontam que Homens que fazem sexo com Homens (HSH) estão no que as políticas públicas de saúde chamam de grupo de risco para a infecção. Fazendo um recorte etário, o relatório da 21ª Conferência Internacional de AIDS (ONU, 2016) inclui o adolescente como

⁴⁵ Para compreender a história da criação e consolidação das políticas de enfrentamento ao HIV/AIDS no Brasil, ver LAURINDO-TEODORESCU, Lindinalva; TEIXEIRA, Paulo Roberto. Histórias da AIDS no Brasil, v. 1: as respostas governamentais à epidemia de AIDS. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde/Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, 2015.

população chave no contexto da epidemia de HIV, o que corrobora os dados do Boletim Epidemiológico de HIV e AIDS do Ministério da Saúde, que aponta que, no Brasil, entre 2006 e 2015, a taxa entre adolescentes do sexo masculino de 15 a 19 anos com HIV quase triplicou (BRASIL, 2016). O Boletim Epidemiológico de HIV e AIDS, de 2020, observa um aumento da taxa de detecção de AIDS em homens nas faixas etárias de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos, de 25 e 29 anos e de 60 anos, destacando “o aumento em jovens de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos, que foram, respectivamente de 64,9% e 74,8% entre 2009 e 2019” (BRASIL, 2020, p. 18). Além disso, o mesmo boletim afirma que, com relação ao quesito raça/cor, os casos de pessoas infectadas com HIV registrados pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) se apresentaram maiores entre a população negra no período de 2007 a 2020: 50,7% entre pretos e pardos e 40,1% entre brancos. Soma-se a esse dado que, no sexo masculino, 41,7% dos casos ocorreram entre brancos e 49,2% entre negros (pretos, 9,8% e pardos, 39,4%) Acerca dos homens com mais de 13 anos de idade, 51,6% dos casos se deram a partir de exposição homossexual ou bissexual (BRASIL, 2020)⁴⁶. Parker e Carmargo Jr. (2000) e Parker e Aggleton (2003) apresentam, por sua vez, algumas mediações que podem explicar uma parte do fenômeno de homens que fazem sexo com homens ficarem em situação de vulnerabilização no que tange à transmissão do HIV/AIDS, dentre elas: pobreza, racismo, desigualdade de gênero, estigmatização social da homossexualidade e homofobia.

Essa realidade encontra uma política desfavorável de enfrentamento ao HIV/AIDS. O Brasil vive atualmente uma crise da AIDS (CUETO; LOPES, 2021; PARKER, 2020), que é resultado dos cortes profundos em saúde e educação públicas, que tiveram início com a crise de 2008 e se aprofundaram com a PEC da Morte. Ademais, há o avanço de forças políticas reacionárias e conservadoras que se fortaleceram a partir de 2011, no mandato da presidenta Dilma Rousseff. A presidente foi pressionada pela *bancada evangélica* e cedeu à pressão para mudar políticas relacionadas ao HIV/Aids em troca de apoio à sua política econômica, o que levou a um retrocesso na política de enfrentamento da epidemia no país:

A primeira veio em 2011 quando, sob pressão de conservadores religiosos, o governo optou por abandonar um conjunto de materiais conhecido como “o kit gay ”.” (“o kit gay”). Esse “kit” – na verdade uma coleção de cartilhas e vídeos educativos para uso em escolas públicas como parte de um programa conhecido como “Escola sem Homofobia” (...) O segundo revés ocorreu no

⁴⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/especiais/2020/boletim-hiv_aids-2020-internet.pdf>. Acesso em dez. 2023.

final daquele ano, quando o gabinete do presidente novamente cedeu à pressão da bancada evangélica e vetou a campanha de mídia do Ministério da Saúde que tinha como alvo os jovens gays e seria exibida como parte do Dia Mundial da AIDS em 1º de dezembro de 2011. Apenas alguns meses depois, no início de 2012, a Presidência da República mostrou sinais mais preocupantes, desta vez ordenando que o Ministério da Saúde refizesse sua campanha de prevenção ao HIV no Carnaval, especificamente para remover imagens que mostravam jovens gays se beijando em uma boate e pensando no preservativo ao preverem que vão fazer sexo. Um ano depois, no início de junho de 2013, outra campanha foi retirada do ar. Esta havia sido desenvolvida pelo Ministério da Saúde em conjunto com a Rede Brasileira de Prostitutas e acabava de ser lançada para marcar o Dia Internacional das Trabalhadoras do Sexo. Parte da campanha consistia em um pôster que mostrava o rosto de uma mulher (que na verdade era uma ativista profissional do sexo) com a legenda “Sou feliz sendo uma prostituta”. Em resposta, Alexandre Padilla, ministro da Saúde (do PT progressista, mas com laços familiares de longa data com o movimento protestante brasileiro, cada vez mais tomado pelas correntes mais conservadoras do protestantismo evangélico), ordenou que a campanha fosse retirada o ar imediatamente. Apesar de também ter laços estreitos com o PT, Dirceu Greco, diretor do Departamento de DST, HIV e Hepatites Virais do Ministério, foi demitido pouco depois por não ter conseguido as autorizações necessárias para uma campanha tão moralmente polêmica.⁴⁷ (PARKER, 2020, tradução livre)

Durante a gestão do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), houve um completo desmantelamento do programa de enfrentamento à AIDS no Brasil. Esse governo foi, profundamente reacionário, retirando de modo deliberado investimentos na saúde, com impactos profundos no combate à epidemia:

O novo governo demitiu importantes funcionários do programa de AIDS e anunciou mudanças na política de medicamentos do Brasil, seguindo o conselho do poderoso Pharmaceutical Research and Manufacturers of America (...) Bolsonaro também suspendeu contratos com laboratórios públicos para produção de genéricos, encerrou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação contra Pessoas LGBT e cancelou a política de redução de danos

⁴⁷ No original: “The first came in 2011 when, under pressure from religious conservatives, the administration opted to abandon a set of materials known as “*o kit gay*” (“the gay kit”). This “kit”—actually a collection of educational booklets and videos designed for use in public schools as part of a program known as “*Escola sem Homofobia*” (“School without Homophobia”) (...) The second setback came later that year, when the President’s office again bowed to pressure from the *bancada evangélica* and vetoed the Ministry of Health’s media campaign that was set to target young gay men and to be aired as part of World AIDS Day on December 1, 2011. Just months later, in early 2012, the President’s office showed more troubling signs, this time ordering that the Ministry of Health redo its HIV prevention campaign for Carnival, specifically to remove images that depicted young gay men kissing in a nightclub and thinking about condoms as they anticipate having sex. A year later, in early June 2013, another campaign was pulled off the air. This one had been developed by the Ministry of Health in conjunction with the Brazilian Network of Prostitutes and had just been launched to mark International Sex Workers’ Day. Part of the campaign consisted of a poster that showed the face of a woman (who was in fact a sex worker activist) under the caption “I’m happy being a prostitute.” In response, Alexandre Padilla, the Minister of Health (from the progressive PT, but with longstanding family ties to the Brazilian Protestant movement, which has increasingly been taken over by the most conservative strains of Evangelical Protestantism), ordered that the campaign be pulled off the air immediately. In spite of also having close ties to the PT, Dirceu Greco, the Director of the Ministry’s STI, HIV and Viral Hepatitis Department, was fired shortly afterwards for failing to have secured the necessary authorizations for such a morally controversial campaign.”

ao HIV (troca gratuita de seringas para usuários de drogas injetáveis).⁴⁸ (CUETO; LOPES, 2021, p. 8)

O início da atual gestão do governo federal, presidido por Luiz Inácio Lula da Silva (2023-), tem Nísia Trindade como Ministra da Saúde, tem retomado as políticas públicas de prevenção e combate às ISTs AIDS no Brasil. Segundo o Ministério da Saúde,

A eliminação do HIV/Aids como problema de saúde pública é uma prioridade do Ministério da Saúde. Tanto que, apenas nos primeiros nove meses de 2023, a pasta ultrapassou o valor de R\$ 1,7 bilhão em medicamentos para HIV – já são R\$ 157 milhões a mais que o montante aplicado no ano passado inteiro. Além disso, entre as ações para eliminar a epidemia, estão a retomada do tratamento das mais de 140 mil pessoas vivendo com HIV ou aids que foram prejudicadas em 2022 e a recente criação da Comissão Nacional de HIV/Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis, a Cnaids (BRASIL, 2024, s.p).

⁴⁸ No original: “The new government fired important AIDS program officials and announced changes in Brazil's drug policy following the advice of the powerful *Pharmaceutical Research and Manufacturers of America* (...) Bolsonaro also suspended contracts with public laboratories to produce generics, ended the National Council to Combat Discrimination Against LGBT People and canceled the HIV harm reduction policy (free syringe exchange for injectable-drug users)”.

CAPÍTULO 8 - Realidade e homossexualidade

A sexualidade humana está, nesse momento histórico, apartada da sua redução biológica, em que macho e fêmea devem reproduzir e manter a espécie. Há uma série de pores que constituem a sexualidade singular, que é determinada pela realidade, mas não submetida a ela.

A orientação sexual não é um sistema de ideias, mas um sistema específico das relações, de modo que a homossexualidade não é um acessório de uma sociedade abstrata, mas uma categoria histórica que corresponde a um ambiente social definido. Em outras palavras, a homossexualidade que se constitui no indivíduo singular é um fenômeno social constituído por uma base material e tem, portanto, múltiplas mediações, que são todas sustentadas pelo lugar que a orientação sexual tem no jogo da contradição capital-trabalho, logo suas relações e sua constituição são múltiplas e complexas e de natureza simbólica, subjetiva e objetiva. A homossexualidade só é uma possibilidade para o humano singular, porque ela é anterior aos indivíduos e na realidade objetiva, apresentando-se como uma possibilidade numa sociedade marcada pelo heteropatriarcado, que estrutura a sociedade atual e, portanto, a homofobia, colocando homossexuais e heterossexuais numa hierarquia de valorização em que os últimos valem mais do que os primeiros. A homossexualidade é, portanto, uma experiência histórica e coletiva.

A orientação sexual, antes de constituir o indivíduo, é um fenômeno social da realidade. Em síntese, “Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, tudo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente instituída” (KOSIK, 1969, p. 25).

Isso nos permite afirmar que o mundo do humano não é uma ficção, pois tem base material. Concordamos, assim, com Kosik (1969) que a subjetividade humana se efetiva historicamente na práxis objetiva da humanidade e vamos além ao afirmar de modo categórico que a práxis objetiva da humanidade tem uma Dimensão Subjetiva.

Quando afirmamos a homossexualidade como fenômeno social, reconhecemos que o processo de constituição da orientação sexual tem base material e extrapola os indivíduos singulares. A questão posta pelo presente trabalho tem sido desenvolvida nas ciências humanas em geral e na psicologia em particular como um aspecto essencialmente

individual, que negamos ao nos contrapormos a essas perspectivas naturalizantes na medida em que “Uma psicologia orientada por uma perspectiva naturalizadora trata o indivíduo de maneira descontextualizada, como se houvesse processos universais prontos a serem desenvolvidos e (...) desconsidera a produção de processos psicológicos e os naturaliza” (GONÇALVES, 2010, p. 22). Ninguém nasce com nenhuma orientação sexual que será desenvolvida, pois humanos nascem sem absolutamente nenhuma orientação sexual ou fator genético que favoreça determinada orientação, uma vez que não é possível constituir nada de humano no indivíduo fora da realidade. Discordamos, então, de Dorival Caymmi que ao escrever “Modinha para Gabriela”, colocando o eu-lírico em primeira pessoa, diz “Eu nasci assim, eu cresci assim / Eu sou mesmo assim / Vou ser sempre assim / Gabriela, sempre Gabriela”.

Homossexuais não nascem homossexuais, porque compreendemos o indivíduo enquanto sujeito histórico e, portanto, a constituição de sua subjetividade também é histórica. A orientação sexual constitui o fenômeno psicológico, e para a psicologia sócio-Histórica o fenômeno psicológico “trata da forma como os indivíduos registram o mundo em que vivem e sua experiência nesse mundo; como orientam sua ação nele; como produzem produtos materiais e espirituais; como apresentam esses produtos a outros homens e os utilizam”. A orientação sexual é uma produção humana apresentada aos novos humanos pela realidade (e por realidade leia-se também outros humanos), logo é contraditória e representa interesses concretos. Como a homossexualidade é um fenômeno concreto da realidade, isto é, uma produção humana, ela contém subjetividade.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre a constituição da orientação sexual enquanto fenômeno social, podemos afirmar esse fenômeno como contraditório, uma vez que a orientação sexual se realiza no indivíduo, mas não nasce nele ou com ele. São as possibilidades postas na realidade e em seu movimento que permitem a existência de determinada orientação sexual. Os indivíduos constituem a orientação sexual ao longo da vida, mas esse processo não é ao acaso, nem “brota como uma flor”, pois é na dialética objetividade-subjetividade que a sexualidade se constitui, se transforma e se realiza nos sujeitos individuais.

A orientação sexual é, antes de tudo, um fenômeno da realidade, um fenômeno social da realidade objetiva. Nesse sentido, é repleto de contradições, tendo na contradição fundamental capital-trabalho uma mediação essencial. A contradição capital-trabalho nesse momento histórico possui mediações complexas, que incluem, tal como

destaca Gonçalves (2010), a contradição entre o público e privado, entre individual e coletivo, entre econômico e social, entre social e neoliberal. Essas contradições estão mediadas por características que estruturam o modo de produção capitalista e fazem parte *sine qua non* do processo de constituição da subjetividade dos humanos. Particularmente na América Latina, destacamos como mediações fundamentais que constituem o modo de produção capitalista e, portanto, a subjetividade, as dialéticas colonialismo-capitalismo, exploração-opressão e emancipação política-emancipação humana, fundamentais na explicação da realidade. Com isso, a Psicologia Sócio-Histórica, ao falar da subjetividade e dos processos que constituem os humanos, reconhece que “as condições históricas de nossa sociedade implicam subjetividades diferentes, considerando-se que compreendemos sua constituição como decorrente de processos multideterminados, complexos e carregados de historicidade” (Ibid., p. 20)

Reconhecemos que as explicações acerca da orientação sexual e sua constituição enquanto fenômeno social deve reconhecer essas mediações da realidade para, assim, contribuir para a superação de práticas homotransfóbicas. E são muitas as mediações que constituem o fenômeno em geral e sua expressão na escola em particular, ou seja, as relações, as leis que dizem respeito a esse fenômeno, o projeto político pedagógico da escola, tudo que diz respeito à homossexualidade.

A título de exemplo, o filme *Orações para Bobby*, dirigido por Russel Mulcahy, conta a história verídica de Bobby que, ao declarar sua homossexualidade, recebe uma série de sanções sociais e familiares, as quais produzem no personagem principal afetos singulares que o levam a cometer suicídio. O suicídio de Bobby precisa ser compreendido a partir do sentido que a homossexualidade tem na realidade, não a partir de uma perspectiva subjetivista que busca explicações simplistas no próprio protagonista. O relatório *Informe Mundial sobre La Violência e la Salud* (OMS, 2003) declarou o suicídio como um problema de saúde pública e afirmou que, no ano de 2000, 1,6 milhões de pessoas perderam a vida no mundo a partir de atos violentos, em que aproximadamente metade desses óbitos representava suicídios. O relatório diz que “a maior parte dos atos violentos não são mortais; tem como consequência lesões, transtornos mentais e reprodutivos, doenças de transmissão sexual e outros problemas. Os efeitos sobre a saúde

podem durar anos e às vezes consistem em deficiências físicas ou transtornos mentais permanentes”⁴⁹ (OMS, 2003, p. 9, tradução livre).

Novo relatório publicado pela OMS em 2021 conclui que o suicídio segue sendo uma das principais causas de morte violenta no mundo, com destaque aos jovens de 15 a 29 anos, em que esse tipo de morte é o quarto mais recorrente. Além disso, é importante destacar que as taxas de suicídio estão diminuindo no mundo, mas, no período de 2000 a 2019, tiveram um aumento de 17% nas Américas (OMS, 2021). No Brasil, segundo dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2019), entre 2011 e 2017 houve um aumento no número de óbitos por suicídio entre os jovens de 15 a 29 anos, com um perfil majoritariamente do sexo masculino (79,0%) e negro (54,9%). A população LGBT apresenta, por sua vez, um risco maior de cometer suicídio que a população heterossexual (TOMICIC et al, 2016; COCHRAN, 2000). Pegamos esse exemplo concreto porque nos ajuda a perceber que compreender a realidade é fundamental para entender as complexas mediações dos fenômenos psicossociais, como o fenômeno complexo e múltiplo do suicídio que acomete jovens LGBTIs. A realidade é, assim, compreendida a partir da dialética objetividade-subjetividade, que nos permite afirmar que, para compreender os indivíduos singulares e suas ações no mundo, é preciso ir além deles.

A realidade é, nesse momento histórico, determinada pelo modo de produção capitalista. É na contradição capital-trabalho que o indivíduo se constitui nesse tempo histórico e, portanto, é essa base que ancora e estrutura a constituição de todos os fenômenos psicossociais. Nesse sentido, o fenômeno da homossexualidade é estruturado pelo capitalismo, que tem, na América Latina, expressões muito particulares, especialmente a expressão da colonialidade de poder (QUIJANO, 2005).

Isto posto, podemos afirmar que a constituição da orientação sexual passa necessariamente pelos processos que estruturam o modo de produção capitalista, como os de exploração-opressão de sexo-gênero, raça e classe. Em outras palavras, a opressão de pessoas negras, mulheres e proletários estrutura o modo de produção capitalista e é fundamental para a constituição da subjetividade dos humanos singulares e de tudo que constitui esse humano. Mesmo a homofobia não sendo um processo de exploração-

⁴⁹ No original: “La mayor parte de los actos violentos no son mortales; tienen como consecuencia lesiones, trastornos mentales y reproductivos, enfermedades de transmisión sexual y otros problemas. Los efectos sobre la salud pueden durar años, y a veces consisten en discapacidades físicas o mentales permanentes”.

opressão que estrutura o modo de produção capitalista, sua constituição e expressão na realidade é atravessada pelas mediações fundamentais de exploração-opressão que constituem o capitalismo, pois são essenciais para a constituição da subjetividade e dos fenômenos psicossociais.

PARTE II - A PESQUISA

CAPÍTULO 9 – Objetivos

9.1 Objetivo Geral

Esse trabalho tem como objetivo explicar a dimensão subjetiva da homossexualidade masculina juvenil na escola pública.

9.1.1 Objetivos Específicos

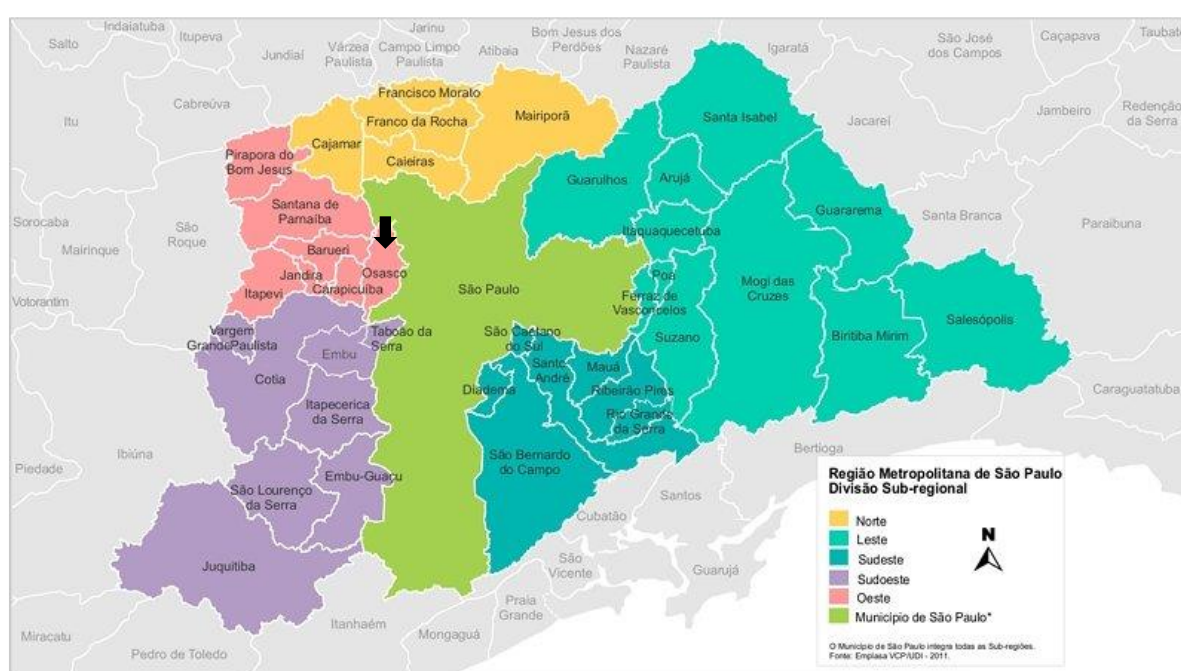
a) Analisar as significações do jovem homossexual sobre ser gay na escola; b) analisar as significações de professores sobre os jovens gays da escola; c) analisar as significações da gestão sobre o jovem gay da escola; d) analisar as significações dos funcionários sobre o jovem gay da escola.

CAPÍTULO 10 - Conhecendo o território, conhecendo a escola

*Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
Que sobrevivem em meio às honras e covardias
Periferias, vielas, cortiços
Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso?
“Negro drama”, Racionais MCs*

A investigação se desenvolveu na Escola Estadual Herbert Daniel⁵⁰, localizada na cidade de Osasco. Esta é uma cidade localizada na zona oeste da região metropolitana da cidade de São Paulo, que abrange uma área de 64,935 Km²⁵¹.

Figura 1 – Região Metropolitana de São Paulo: Divisão Sub-Regional



Osasco foi originalmente um bairro paulista, mas se emancipou em 1962, após um plebiscito. O último censo do IBGE aponta que em 2010 havia 666.740 habitantes na cidade, estimando 701.428 pessoas em 2021. Em 2019 a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 26%, ocupando a posição 38 de 645 em relação aos outros municípios do estado de São Paulo. Tendo 32.8% dos domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo, ocupando a posição 241 de 645 dentre as cidades do estado de São Paulo e, dentre as cidades do país, a posição 4083 de 5570.⁵²

⁵⁰ Nome fictício em homenagem a Herbert Eustáquio de Carvalho, conhecido como Herbert Daniel, guerrilheiro brasileiro, homossexual, sociólogo e jornalista, que integrou a luta armada contra a ditadura militar.

⁵¹ Disponível em <<https://osasco.sp.gov.br/sobre-osasco/>>. Acesso em dez. 2023.

⁵² Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/osasco/panorama>>. Acesso em dez. 2023.

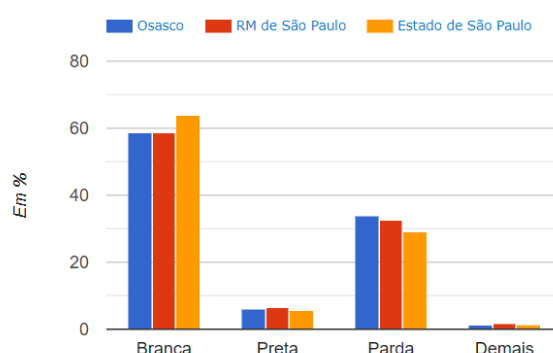
Osasco é uma cidade violenta. No Atlas da Violência no Brasil, ela está entre os 120 (2,1%) municípios brasileiros que acumularam 50% dos homicídios estimados em 2017 (IPEA, 2019). Para ilustrar, em 2015, a maior chacina do Estado de São Paulo, que em duas horas matou 23 pessoas, aconteceu nas cidades de Osasco, Barueri, Carapicuíba e Itapevi, todas da região metropolitana, em que a maior parte dos assassinatos (14) ocorreu em Osasco. Policiais militares foram julgados por esses crimes (PONTE JORNALISMO, 2019; PORTAL G1, 2021). Vale destacar que o lote das munições nas chacinas de Osasco e região é o mesmo utilizado no assassinato da vereadora carioca Marielle Franco e seu motorista, Anderson Gomes, que ocorreu em março de 2018 (PORTAL G1, 2021).

No Estado de São Paulo, com relação à raça/cor, 63,9% dos habitantes se autodeclararam brancos, 34,6% negros (pretos e pardos), 1,4% amarelos e 0,1% indígenas. Na cidade de Osasco 58,7% dos habitantes se autodeclararam brancos, 40,1% negros, 1% amarelos e 0,1% indígenas (IBGE, 2010), dados que estão na média das cidades da região metropolitana de São Paulo.

Figura 2 – Distribuição da população por raça/cor em Osasco

Distribuição da população, por raça/cor

Osasco
2010



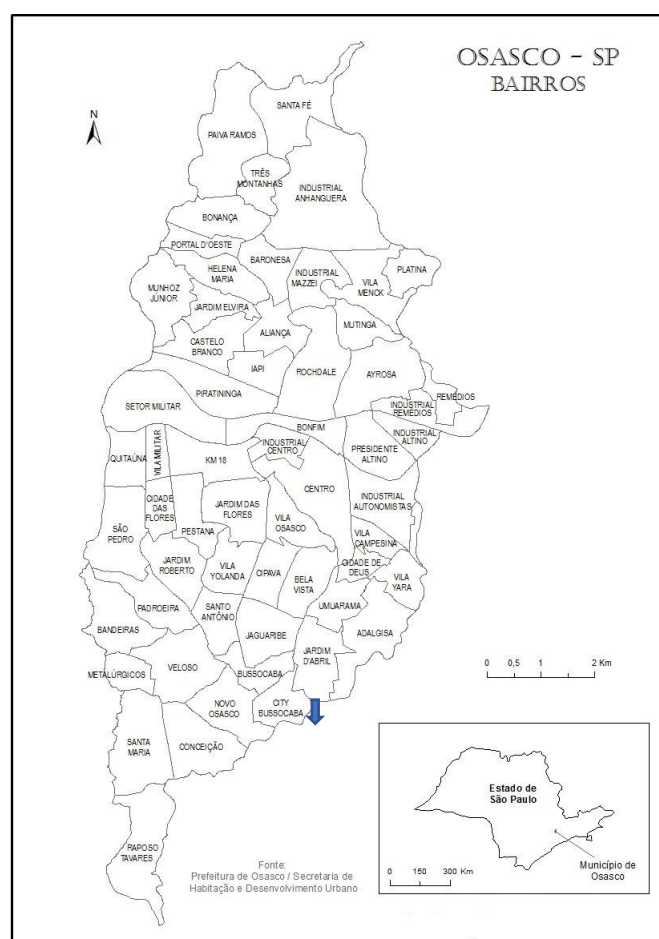
Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010 (resultados preliminares); Fundação Seade.

A investigação foi desenvolvida em meio à pandemia de Covid-19, de modo que julgamos fundamental trazer dados relacionados ao impacto da pandemia na cidade em comparação com o Brasil, na medida em que traz elementos para conhecer o território. O Portal G1 reuniu dados do projeto Modelagem Matemática da Disseminação Geográfica

da Covid-19, que compõe o Programa de Combate a Epidemias da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tornando possível acompanhar a situação da pandemia em todas as cidades do país⁵³. Com dados atualizados em 12 de janeiro de 2022, a cidade de Osasco contabilizava 2.804 (dois mil oitocentos e quatro) mortes, ou 399,76 mortes por 100 mil habitantes. A letalidade (Nº de mortos em relação ao total de infectados) era de 5,97%, mais do que o dobro da média nacional de 2,03%. (PORTAL G1, 2022), sendo uma das cidades do Estado de São Paulo com maiores taxas de letalidade.

A cidade de Osasco possui 60 bairros oficiais, e a Escola Estadual Herbert Daniel, onde a investigação foi desenvolvida, se localiza no bairro Jardim d'Abril.

Figura 3 – Bairros do Município de Osasco

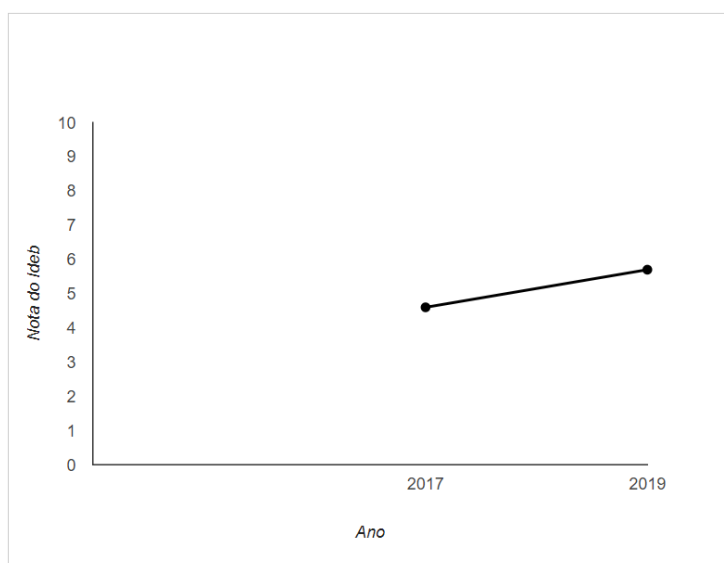


Fonte: Prefeitura de Osasco/Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano

⁵³ Portal G1. Mortes e casos de coronavírus nos municípios brasileiros: Como está a situação em cada uma das 5.570 cidades do país. Disponível em <<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/2021/mapa-cidades-brasil-mortes-covid/>>. Acesso em dez. 2023.

A Escola Estadual Herbert Daniel oferta a modalidade de Ensino Médio, possui 441 matrículas, todas em tempo integral, com 12 turmas e 23 docentes (INEP, 2021). A nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola está em ascensão. Em 2017 a nota foi 4,6, mas a escola tinha a meta de atingir 4,8 em 2019, superou o objetivo em quase um ponto, chegando em 5,7⁵⁴, maior do que a média do estado de São Paulo que em 2019 foi de 4,6, abaixo da meta para o Estado, de 5,2.

Figura 4 – Evolução do IDEB: Escola Estadual Herbert Daniel



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022)

Além disso, dados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP (2018) mostram que a escola vem melhorando substancialmente ao longo dos anos, com base nos níveis de seus alunos medidos pelo índice em Língua Portuguesa e Matemática. A tabela abaixo apresenta essa evolução e foi extraída do plano de gestão escolar 2019-2022:

⁵⁴ Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35038647>>. Acesso em dez. 2023.

Figura 5 – Desempenho do Ensino Médio no IDESP: Escola Estadual Herbert Daniel

DESEMPENHO DO ENSINO MÉDIO						
Disciplina	Nível	2014	2015	2016	2017	2018
Língua Portuguesa	Abaixo do Básico	49,1	36,1	23,5	20,4	8,6
	Básico	23,6	30,5	38,2	37,0	31,4
	Adequado	27,3	30,6	38,3	42,6	60,0
	Avançado	0,0	2,8	0,0	0,0	0,0
Matemática	Abaixo do Básico	54,6	42,4	50,0	29,1	26,2
	Básico	43,6	48,5	44,4	65,4	67,7
	Adequado	1,8	9,1	5,6	5,5	6,2
	Avançado	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabela 2: Desempenho do Ensino Médio no IDESP

A escola foi a primeira da cidade de Osasco a integrar o Programa de Ensino Integral do Ensino Médio, em 2015. O Programa de Ensino Integral foi instituído no Estado de São Paulo em 2012 pela lei complementar 1.164 de 04 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012), sofrendo uma série de alterações ao longo do tempo através de leis complementares – a última atualização e alteração é a Lei Complementar 1.361, de 21 de outubro de 2021 (SÃO PAULO, 2021). A implementação no Estado ocorre aos poucos e tem respondido de forma exitosa à meta 6 do Plano Nacional de Educação, que prevê a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 28).

Em 2021 o governo do Estado de São Paulo anunciou a expansão das escolas em tempo integral. Esse Estado brasileiro apresenta o maior número de escolas em tempo integral e em expansão, pois segundo a Secretaria Estadual de Educação, 43% das escolas de Ensino Médio de São Paulo devem compor, em 2022, o sistema de tempo integral⁵⁵ (SÃO PAULO, 2021). De acordo com o governo do Estado de São Paulo,

É uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. O Programa Ensino Integral oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes

⁵⁵ Ver mais em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/o-governo-de-sp-anuncia-2029-escolas-programa-de-ensino-integral-em-2022-com-mais-de-um-milhao-de-vagas/#:~:text=S%C3%A3o%20Paulo%20C%C3%A9%20o%20estado,de%20estudantes%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>>.

educacionais do novo modelo de escola de tempo integral e sedimentar as possibilidades previstas para sua expansão. (SÃO PAULO, s.d, p. 6-7)

O plano de gestão escolar 2019-2022 da Escola Estadual Herbert Daniel, ao caracterizar a escola, exalta o programa de ensino integral, destacando que a escola “vem atingindo boas expectativas, ofertando condições para a construção dos Projetos de Vida dos alunos, resgatando a qualidade da formação acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho” (p. 7).

CAPÍTULO 11 - Trilhando caminhos de vínculo e participação na escola: sínteses de um diário de campo

*Pros moleque da quebrada
Um futuro mais ameno, essa é a
meta
Pela fundão, sem palavras, muito
amor*

Racionais MCs

Esta investigação tem como tema a homossexualidade no contexto escolar, de modo que a busca por uma escola pública para desenvolver a pesquisa se iniciou ainda na escrita do projeto. Conversamos com professores/as e funcionários/as parceiros/as, trabalhadores/as da educação, que nos indicaram algumas escolas em que acreditavam ser possível o desenvolvimento da investigação. Nesse processo fizemos reunião com a gestão de pelo menos cinco escolas públicas, quatro da cidade de São Paulo e uma na cidade de Osasco, região metropolitana de São Paulo. As conversas com a gestão das escolas, em geral, começavam abertas, com uma equipe gestora disposta a permitir que a escola participasse de uma pesquisa vinculada a um Programa de Pós-Graduação. As dificuldades e entraves apareciam quando falávamos qual era o tema da pesquisa: homossexualidade. Para o rechaço à proposta, escutamos argumentos diversos, que giravam em torno da síntese: “O tema é polêmico demais para ser realizado aqui”. Essa justificativa expressa as mediações que serão aqui desenvolvidas que reconhecem a homofobia da sociedade brasileira e tem uma expressão importante na escola.

Desenvolvemos a primeira parte da investigação ainda sem uma instituição educacional que nos acolhesse. Já desanimados, recebemos um e-mail do gestor da Escola Estadual Herbert Daniel, respondendo a um pedido de reunião, cuja pauta era a possibilidade de desenvolver uma investigação ali.

A reunião aconteceu no dia 5 de novembro de 2020, na modalidade online, via Google Meet. Nesta reunião apresentamos a proposta de pesquisa ao gestor, bem como o objetivo geral e os específicos, dialogando sobre a possibilidade de seu desenvolvimento na escola. O gestor da escola, por sua vez, acolheu prontamente a nossa proposta. Uma das mediações que destacamos para seu aceite é que o gestor é homossexual autodeclarado.

Marcamos um segundo momento para pensarmos na possibilidade de inserção do investigador na instituição, que aconteceu no dia 26 de abril de 2021, ainda remotamente,

dado que vivíamos a pandemia de Covid-19 e a escola seguia trabalhando com ensino remoto. O gestor estava trabalhando de modo híbrido, o que nos permitiu marcar uma terceira reunião, dessa vez presencial, na instituição de ensino, para que pudéssemos conhecer a escola.

No dia 3 de junho de 2021 finalmente pudemos conhecer a escola, ainda sem alunos. O diretor apresentou a estrutura da escola e falou sobre a tristeza que era estar ali sem alunos. Ele destacou que estavam acontecendo reuniões com os professores sobre protocolos de retorno presencial às aulas e que a escola estava em diálogo com as famílias e os alunos. O gestor sublinhou uma preocupação produzida pelo momento da pandemia: o distanciamento social e as aulas online alargaram muito as relações institucionais. Em 2021 entraram alunos no primeiro ano do Ensino Médio que nunca frequentaram presencialmente a escola, de modo que o corpo gestor e docente da escola conhece muito pouco esses alunos. Há bastante ansiedade com o retorno, que estava previsto para agosto (2º semestre de 2021).

O gestor disse que tem o projeto de transformar pelo menos um banheiro da escola em unissex. A escola tem sido referência na cidade de Osasco e no Estado por ter aumentado significativamente o IDEB em pouco tempo. Além disso, o gestor ressalta que a escola é aberta à diversidade. Com relação à sexualidade, o fato de ser declaradamente homossexual auxilia a aproximação com alunos não heterossexuais. A escola tem, inclusive, alunas travestis e um homem trans, sendo conhecida no território por acolher “a diversidade”. Combinamos que o pesquisador retornaria à escola no segundo semestre de 2021, já com as aulas acontecendo presencialmente e apresentaria a proposta de investigação ao corpo docente.

Retornamos à escola no dia 14 de setembro de 2021, neste dia combinamos, junto ao gestor, uma presença semanal na escola, para realizar observação participante e criar vínculos que facilitassem o andamento da pesquisa. Além disso participamos de uma reunião com os professores/as em que foi apresentado o projeto de investigação. O projeto foi bem recebido pelo corpo docente.

Após a reunião com os professores, o investigador responsável foi, junto à coordenadora, em todas as salas de aula se apresentar e apresentar a investigação aos estudantes, aproveitando para convidar alunos autodeclarados gays para uma possível conversa, deixando aberto para que os jovens pudessem procurá-lo.

Nos diálogos com a gestão da escola sobre qual seria o melhor dia e horário da semana para a presença do pesquisador na escola, entendemos que terça-feira pela manhã seria o ideal, porque neste dia da semana, das 10h às 12h, os alunos têm um horário comum em que desenvolvem projetos em clubes específicos: clube de dança, de vôlei, de futebol, de rádio, de xadrez, de games, etc. Os clubes são auto-organizados pelos estudantes, que escolhem a temática e se organizam em torno dela. Enquanto os clubes acontecem, os professores, junto à coordenadora, realizam a reunião pedagógica semanal.

Em 21 de setembro de 2021 o pesquisador retornou à escola, entrou em contato direto com os adolescentes, circulou entre os clubes, jogou vôlei com os alunos do clube de vôlei, assistiu a uma partida de futebol, jogou uma partida de xadrez e conversou bastante. Enquanto circulou na escola e tentou entender a dinâmica, um aluno sempre estava próximo, como que o acompanhando em silêncio. O pesquisador aproveitou para apresentar-se e perguntar como se organizavam os grupos. Roberto (o estudante em questão) conta que eles ficam livres nesse horário comum e jogavam, dançavam e ouviam música, pois “tem muita coisa pra fazer”. Ao final dessa conversa ele se autodeclara gay, concorda em participar de uma eventual conversa em grupo e se torna sujeito satélite, apresentando, ao longo das semanas posteriores, outros possíveis participantes.

No dia 28 de setembro de 2021 a gestão convida o pesquisador para uma conversa, que acontece entre o pesquisador, a coordenadora e o gestor. Eles explicitam que estão bastante preocupados com um aluno, o Marcio⁵⁶. A gestão relata que Marcio utiliza remédios psiquiátricos, tem estado muito isolado na escola, fala com poucas pessoas, acreditando que ele tem o diagnóstico de depressão. Afirmar ainda que agora tem “aparecido peitos” em Marcio, e o gestor desconfia que Marcio está utilizando hormônios femininos de *bombadeira*⁵⁷, vivendo um possível processo transexualizador escondido da família e da escola. A família de Marcio, segundo a gestão, é bastante rígida com ele. Os pais são separados e ele mora com o pai na casa da avó paterna. A gestão pergunta, então, se tenho disponibilidade para conversar com ele e ajudar a compreender o aluno, pensando em estratégias de cuidado e acolhimento. O pesquisador pergunta à gestão qual acompanhamento Marcio tem feito, se o psiquiatra é da rede pública, se ele frequenta ou frequentou Centro de Apoio Psicossocial infantil (CAPSi), qual a rede que a escola faz com a rede de saúde do território. Diretor e coordenadora afirmam que não têm relação

⁵⁶ Nome fictício

⁵⁷ Gíria para pessoas que aplicam clandestinamente silicone em travestis e transexuais.

com o CAPS infantil do território, que a relação é complicada, porque a escola é estadual e o CAPS é municipal, de modo que a gestão de atores diferentes impede a rede, responsabilizando, assim, o CAPS. Eles afirmam que já tentaram alguma relação, mas sempre foram barrados. Portanto, eles não sabem ao certo o diagnóstico de Marcio e não teceram rede com o psiquiatra que o diagnosticou. Os pais têm uma relação distante da escola, mas estão tentando uma conversa com a mãe. O alto índice de suicídio na adolescência é uma preocupação. Me coloco à disposição para conversar com Marcio.

Neste mesmo dia, enquanto o pesquisador circula na escola e nos clubes auto-organizados, Roberto o apresenta Angel. Angel se autodeclara homossexual e topa participar de uma eventual conversa. Roberto vai chamando alguns meninos, contando que estou em busca de jovens gays para trocar uma ideia.

O pesquisador retorna à escola na semana seguinte, em 5 de outubro de 2021. O diretor da escola havia conversado com Marcio sobre sua preocupação e afirma que o psicólogo que está fazendo pesquisa na escola pode conversar com ele. A coordenadora me apresenta ao Marcio, e procuramos um lugar mais isolado da escola para conversar com um certo grau de sigilo. Marcio é um menino magro, aparentemente tímido, que fala o tempo todo olhando para baixo e usa roupas escuras – nas semanas seguintes o pesquisador/psicólogo foi percebendo que ele só usa cores escuras. Tem o cabelo liso, com uma franja que quase cobre os olhos. Marcio revela ter diagnóstico de depressão. Na escola anterior, sofria muito “bullying e diz que sofria homofobia, mas não quer falar sobre isso porque não gosta de lembrar. Tem pai e mãe separados, morava com a mãe, com quem se dava bem, mas tinha uma relação ruim com o padrasto. Foi, então, morar com o pai e os avós paternos. O pai descobriu sua homossexualidade através de mensagens de celular que ele trocava com outros rapazes. O pai de Marcio brigou muito com ele e, desde então, não falam mais sobre o assunto.

Na atual escola, Marcio diz nunca ter sofrido “bullying”; “só umas brincadeiras, mas sem maldade”. Quando pergunto que brincadeiras são essas, ele não diz. O pesquisador/psicólogo acolhe Marcio, reconhecendo seu sofrimento e fortalecendo o espaço seguro que ele reconhece ser a escola. Não tocamos em nenhum tema relacionado à possível ingestão de hormônios. O pesquisador pergunta se Marcio pode e deseja participar de uma conversa com outros alunos gays. Ele diz que deseja e que “pode ser muito legal”, mas ao saber que um dos responsáveis precisa autorizar, ele declina, pois

não quer ter essa conversa com os pais. Ao ler o termo de consentimento, ele acha muito explícito ali o teor da conversa e não quer ter essa conversa em casa.

Após conversar com Marcio, o pesquisador, circulando na instituição, escuta um grupo de alunos falando sobre o beijo gay que aconteceu na escola, e está ali no grupo de adolescentes um dos protagonistas da cena: Túlio. O pesquisador aproveita para sentar e conversar com o grupo e, em um determinado momento, pergunta qual a orientação sexual de Túlio. Ele se autodeclara heterossexual, seu grupo de amigos ri e pergunta: “quem beija homem é o quê?”. Ele fala que beijou o José porque “o cara é muito gato” e às vezes gosta de beijá-lo. No diálogo afirma: “Tá bom, acho que sou bi”. Quando ele faz essa afirmação o pesquisador insiste para ele participar da conversa em grupo, e ele aceita o convite. No mesmo dia o pesquisador se aproxima do grupo de dança, conhece José e conversa com ele, aluno autodeclarado bissexual que também aceita o convite.

Dia 12 outubro de 2021 é feriado nacional, não há aula. O pesquisador retorna à escola no dia 21 de outubro de 2021 para realizar a conversação em grupo com adolescentes. Angel não pôde participar e escreve para o pesquisador afirmando ter faltado por motivos de saúde, mas reafirmando a vontade de participar da pesquisa.

Em 26 de outubro de 2021 o pesquisador volta à escola e encontra Angel aparentemente triste. Angel afirma que queria conversar sobre um tema importante, que “precisava desabafar”. Ele diz que está triste com Roberto, porque ele se afastou. Ele e Roberto tiveram uma relação íntima e afetiva, mas se afastaram. Marcamos uma conversação.

Dia 02 de Novembro de 2021 é novamente feriado nacional. Não há aula. Dia 9 de novembro de 2021, ao realizar observação participante, o pesquisador conversa com o gestor para atualizá-lo sobre como está o andamento da investigação na escola e descobre em uma conversa que presencia na secretaria que um dos alunos da escola foi acusado de assédio por uma aluna. Para entender melhor, pergunta o que aconteceu ao diretor. Assim ele descobre que os meninos da escola estavam ameaçando bater no acusado, o que levou a escola a sugerir sua transferência aos pais. Ao justificar a transferência do aluno, o gestor afirma que foi para sua segurança, mas fica aqui um questionamento importante: como assegurar que o aluno não será violentado por outros colegas se ele é territorializado, se sabem onde ele mora e/ou circula? Bem, se a violência acontecer, não será mais de responsabilidade da escola.

O que chama a atenção do pesquisador é que a saída apresentada pela escola para a denúncia de assédio é a transferência. Não é a primeira vez que o pesquisador escuta que o gestor se utiliza dessa possibilidade para resolver conflitos. Nessa conversa o gestor afirma que até sua chegada a escola não era um ambiente seguro porque, segundo ele, “havia muito uso de drogas na escola e uma certa depredação do espaço”, mas ele tem feito uma gestão que vem transformando a realidade escolar, reconhecida pelo território em que está inserida na escola, pelo aumento dos dados oficiais de ensino nacional, como o IDEB, e pela comunidade escolar.

No dia 16 de novembro de 2021 acontece a conversação com adolescente Angel. Na semana subsequente, ocorre a conversação com professores/as e, em 30 de novembro de 2021, a conversação com as funcionárias.

CAPÍTULO 12 - Processo de produção de informação: instrumento

O instrumento é uma parte do processo de investigação, um modo de produzir os dados que devem ser submetidos às reflexões e à produção de conhecimento do pesquisador. É nessa direção que os instrumentos dessa investigação, tal como sugere González Rey (2005), fazem parte dos múltiplos processos que a envolvem, sendo o instrumento uma parte do todo. Corroborando o referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica, os instrumentos devem nos permitir a produção de dados a partir da vida concreta. Para isso, optamos pela Conversação (Gonzalez Rey 2005; 2010) para a produção de dados.

Inspirados em González Rey (2010, p. 17), quando ao tratar de pesquisas antropológicas, afirma que “os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance”, nos utilizaremos de uma multiplicidade de material empírico que melhor explique o fenômeno social que investigamos, valendo-se de diferentes estratégias e metodologias empíricas e abertos criativamente a novas estratégias a depender do que a investigação na escola nos instigar. A realidade, ao se apresentar, poderá trazer a necessidade da invenção criativa de ferramentas e técnicas.

Iremos utilizar uma multiplicidade de técnicas e instrumentos para a apreensão da realidade, como diário de campo, conversação, observação-participante. Em uma das cenas da novela *O dono do mundo* (1991), a atriz Fernanda Montenegro está contracenando com Antonio Calloni e Letícia Sabatella. Os três estão conversando numa sala quando o inesperado acontece: estoura a lâmpada de um abajur que está próximo deles. Rapidamente, Fernanda se levanta e diz: “Não foi nada sobre o que estávamos conversando mesmo?”, improvisando criativamente para que a cena pudesse seguir até o fim sem interrupções. O estouro da lâmpada foi um elemento não esperado na cena e suscitou criatividade para que ela prosseguisse até o fim. Acreditamos na investigação criativa que, tal como a Fernanda, não para em frente à incerta realidade que se apresenta; pelo contrário, produz se necessário novas técnicas para apreender e explicar a realidade em ato.

Destacamos o caráter construtivo interpretativo do processo de produção de dados em ato, em processos dialógicos, na medida em que a comunicação é a via, por excelência, para conhecer os processos subjetivos que constituem os fenômenos sociais na realidade.

A comunicação é tão importante que Gonzalez Rey (2005, p. 14) traz essa categoria como princípio epistemológico, pois “A comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece”. A comunicação nos implica na permanente produção de dados e na escolha dos instrumentos aqui delineados, que convocam os participantes a se implicarem em todo o processo de investigação, reconhecendo seu protagonismo.

A conversa  o ocorreu com sujeitos previamente selecionados. Partiremos, na primeira conversa  o, com os jovens autodeclarados gays, com a pergunta: “Como vocês vivem a homossexualidade na escola?”. Outras perguntas, de conversa  es posteriores, são produzidas durante a trajetória de pesquisa, de modo que melhor responda aos objetivos do estudo. Isso nos permitirá construir perguntas amplas que convoquem os participantes a aprofundarem as significações acerca dos objetivos da presente investiga  o. Na conversa  o, o pesquisador abrir   espaços que permitam que os participantes se mostrem, captando indicadores que favoreçam os sujeitos a darem continuidade aos temas que aparecerem.

A pesquisa se baseia em uma relação dialógica orientada para a abertura de novos espaços de troca e reflexão que, pela sua autenticidade, v  o envolver as emoções do sujeito, condição essencial para a emergência dos sentidos subjetivos. O pesquisador aparece envolvido em uma troca permanente de ideias com as pessoas, “convertendo o espaço da pesquisa em novo espaço social para os participantes” (Ibid., p. 334).

CAPÍTULO 13 - Critérios de participação

A escolha dos jovens participantes da pesquisa não foi ao acaso, pois foram escolhidos aqueles “informantes-chave”, ou seja, aqueles que tiveram, a partir de suas singularidades, maiores possibilidades de contribuir com o objetivo do estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006; GONZALEZ REY, 2005). Os adolescentes foram escolhidos, portanto, a partir de sua implicação com o tema pesquisado e de características que nos permitiram aprofundar a compreensão dos objetivos do presente estudo.

Reconhecendo que a homossexualidade é uma constituição, tivemos como critério a participação de jovens que reconhecidamente viveram práticas homossexuais na escola, que se declaravam não-heterossexuais e tenham vivido práticas homossexuais. O critério foi, portanto, ter vivido momentos reconhecidamente homossexuais na escola e se autodeclarado como não-heterossexual. O que nos interessou foi compreender a vida gay masculina na escola, por isso a escolha de jovens não heterossexuais.

Optamos por trabalhar especificamente com jovens homens não-heterossexuais na medida em que pessoas do sexo/gênero masculino são maiores autores e receptores de violência homofóbica nas escolas (UNESCO, 2004; BORGES E MEYER, 2008). Além disso, a homofobia leva os gays ao armário compulsoriamente, aprofundando processos de vulnerabilização dos homossexuais (SEDGWICK, 2007), o que pode produzir a o silenciamento deles acerca de sua vida sexual, impactando no desenvolvimento e na saúde sexual.

Os estudantes da escola que desejaram participar da pesquisa foram envolvidos num processo de consentimento conduzido pelo pesquisador. Os jovens foram convidados à livre participação e à responsabilização de sua participação e aqueles que assentiram participar da pesquisa levaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos seus responsáveis, pois apenas com TCLE assinado puderam participar da presente pesquisa.

Da equipe gestora participaram o diretor e a coordenadora da escola. Professores foram sorteados e funcionários foram indicados pela gestão, aceitando participar livremente. A indicação dos funcionários pela gestão ocorreu para que a conversa não atrapalhasse, de nenhuma maneira, o andamento da rotina escolar.

A dimensão subjetiva da homossexualidade juvenil na escola é carregada de múltiplas mediações que constituem a vida do estudante. A vida do jovem vivida na

escola e seu processo educacional também é mediada pelas pessoas que constituem a instituição escolar. Por isso, a participação de gestores, professores e funcionárias é fundamental para compreender e explicar o fenômeno aqui investigado. O esforço analítico com os diferentes grupos que participaram dessa investigação foi o mesmo e eles nos ajudaram a compreender o fenômeno.

13.1 Conversação com os jovens

Nesse processo ativo entre pesquisador e grupo, forjamos uma questão ampla disparadora: *Como é ser gay na escola de vocês?* A pergunta teve como objetivo abrir espaço para múltiplas expressões dos jovens.

Antes de apresentar a pergunta para os jovens, solicitamos seus dados básicos, mediações importantes para a presente pesquisa, a saber: identidade de sexo/gênero; raça/cor; Idade; ano/Série.

Produzimos um roteiro que nos acompanhou ao longo da conversação, a saber: a escola tem espaços para discussão sobre educação sexual? Como eles acontecem? Já viveram situações de homofobia na comunidade escolar? Se sim, como a escola lidou com elas? Percebem que há diferenças em como o professor, as “tias” da escola, a gestão, lidam com a questão?

13.1.1 Conhecendo os jovens

- Zen: 18 anos; Homem cis; Bissexual; Preto; 3º Ano do E.M
- Alfredo: 15 anos; Homem cis; gay; preto; 1º Ano do E.M
- Roberto: 15 anos; Homem cis; gay; branco; 1º Ano do E.M.
- Tulio: 17 anos; Homem cis; bissexual; branco; 2º Ano do EM;

13.2 Conversação com a gestão

Também solicitamos os dados básicos da gestão, a saber: identidade de sexo/gênero; raça/cor; idade; ano/série; formação; tempo na educação pública.

Tendo em vista o objetivo da investigação, com a gestão optamos com trabalhar a conversação a partir de um trecho do plano de gestão escolar (2019-2020). A conversação começou da seguinte maneira: “O atual plano de gestão escolar de vocês afirma que a missão da escola é: ‘Promover um ensino de qualidade em que o educando tenha consciência da importância de seu comprometimento com a aquisição do conhecimento e garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, possibilitando a formação de

cidadãos capazes de transformar tanto a sua realidade quanto da sociedade em que vive’. Da missão gostaria de destacar “garantir o acesso e a permanência do aluno na escola.

Pergunta: *Para tanto, o respeito à homossexualidade e o combate à homofobia são importantes para que os jovens homossexuais permaneçam na escola?”*

Produzimos um roteiro que nos acompanhou ao longo da conversação, a saber: A escola tem espaços para discussão sobre educação sexual? Como eles acontecem? Já presenciaram situações de homofobia na comunidade escolar? Se sim, como a escola lidou com isso? A escola utiliza alguma metodologia pedagógica para abordar a questão da diversidade sexual? Os professores e a gestão tiveram, ao longo da formação, estudos pedagógicos para trabalhar com a questão da diversidade sexual?

13.2.1 Conhecendo a gestão

A gestão é composta pelo diretor, vice-diretor e coordenadora. O vice-diretor não pôde participar da conversação na data marcada. Sugerimos fazer posteriormente uma conversação individual com ele, mas não aconteceu porque o vice-diretor, pouco tempo depois, deixou o cargo. Portanto, participaram da conversação:

- Murilo: Diretor; 40 anos; homem cis; branco; Formação: Letras e Pedagogia, Pós-graduado em Didática, Gestão e Coordenação Pedagógica e Educação Integral e Literatura Brasileira; mestre em Psicologia da Educação; trabalhador da educação pública há 12 anos;
- Livia: Coordenadora; 37 anos; mulher cis; branca; trabalhadora da educação pública há 8 anos; Formação: Ciências da Computação, Matemática e Pedagogia.

13.3 Conversação com as professoras

A escolha dos professores foi aleatória e realizada por meio de sorteio com todos que desejaram contribuir com o estudo.

Solicitamos os dados básicos das professoras que participaram, a saber: Identidade de sexo/gênero; raça/cor; idade; ano/série; formação; disciplina que leciona; tempo na educação pública.

Tendo em vista o objetivo da investigação, com o corpo docente também optamos por trabalhar a conversação a partir de um trecho do plano de gestão escolar (2019-2020). A conversação começou da seguinte maneira: “O atual plano de gestão escolar de vocês

afirma que a missão da escola é: ‘Promover um ensino de qualidade em que o educando tenha consciência da importância de seu comprometimento com a aquisição do conhecimento e garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, possibilitando a formação de cidadãos capazes de transformar tanto a sua realidade quanto da sociedade em que vive’. Da missão gostaria de destacar: garantir o acesso e a permanência do aluno na escola.

Pergunta: *Para tanto o respeito à homossexualidade e o combate à homofobia são importantes para que os jovens homossexuais permaneçam na escola?”*

Produzimos um roteiro que nos acompanhou ao longo da conversação, a saber: A escola tem espaços para discussão sobre educação sexual? Como eles acontecem? Já trabalharam com a temática nas disciplinas de vocês? De que modo? Já presenciaram situações de homofobia na comunidade escolar? Se sim, como a escola lidou com isso? A escola utiliza alguma metodologia pedagógica para abordar a questão da diversidade sexual? Os professores e a gestão tiveram, ao longo da formação, estudos pedagógicos para trabalhar com a questão da diversidade sexual?

13.3.1 Conhecendo as professoras

- Maria Clara: Mulher cisgênera; professora de química; 41 anos; está na educação pública há nove anos; heterossexual; branca;
- Jurema: Mulher cis; professora de biologia; 48 anos; está na educação pública há 22 anos; heterossexual; branca;⁵⁸
- Catarina: mulher cis; professora de química; 38 anos; está na educação pública há oito anos; heterossexual; branca;
- Estela: Mulher cis; professora de história; 27 anos; está na educação pública há dois meses; bissexual; parda;⁵⁹
- Heitor: Homem cis, professor de sociologia; está na educação pública há 21 anos; heterossexual, preto.⁶⁰

Ao serem perguntados sobre identidade de gênero, os professores não sabiam exatamente o que era. Fomos juntos conversando sobre identidade de gênero e,

⁵⁸ Jurema chegou a dizer: “eu acho que eu sou morena”.

⁵⁹ Estela disse: “Eu sou uma mulher negra. Parda, né?”.

⁶⁰ “Eu sou negro”, afirmou Heitor.

posteriormente, se classificaram. A pessoa com mais clareza sobre esse assunto é a professora Estela.

13.4 Conversação com as funcionárias

A escolha das funcionárias não foi ao acaso ou aleatória, pois a dinâmica da escola não permitiu que fizéssemos dessa maneira. Portanto, marcamos um horário para a conversação com as funcionárias da escola, que foi o mesmo em que o pesquisador estava indo semanalmente para lá. A gestão indicou as pessoas que tinham disponibilidade para deixar o trabalho por pouco mais de uma hora naquele momento.

Também solicitamos os dados básicos das funcionárias, a saber: identidade de sexo/gênero; raça/cor; idade; formação; tempo na educação pública.

Com as funcionárias optamos por trabalhar com uma questão aberta e ampla e sem roteiro prévio, a saber: *Como vocês percebem a vivência do aluno gay na escola?*

13.4.1 Conhecendo os funcionários

- Elisa; 53 anos; preta; mulher cis; auxiliar de limpeza; trabalha há 8 anos em educação; ensino fundamental incompleto (estudou até a quinta série)
- Luna; 24 anos; bissexual; mulher cis; agente de organização escolar; trabalha há cinco meses na educação pública, na escola em que a pesquisa foi desenvolvida; ensino médio completo com técnico em Meio Ambiente; preta;
- Ana, 47 anos; branca; heterossexual; auxiliar de limpeza; formação em pedagogia; trabalha há 9 anos na educação; graduada em enfermagem; começou e parou o curso de pedagogia;
- Livia; 55 anos; mulher cis; heterossexual; agente de organização escolar; trabalha há 19 anos na educação; branca;⁶¹
- Maitê; 31 anos; heterossexual; cozinheira na escola, merendeira; trabalha há dois anos na educação; ensino médio completo; negra (parda)⁶².

⁶¹ “Sou branca é... eu sou brasileira! Brasileiro não é uma raça pura. Então a cor da minha pele é indiferente”, disse Livia.

⁶² “No registro eu tô parda, né. Mas assim... eu não sou parda (...) Eu sou negra”, disse Maitê.

Ao serem perguntadas sobre identidade de gênero, as funcionárias não sabiam exatamente o que era. Fomos juntos conversando sobre identidade de gênero e posteriormente elas puderam se classificar.

CAPÍTULO 14 - Análise – Núcleos de significação

Coerentes com a perspectiva teórico-metodológica do presente projeto e com a abordagem psicológica que nos sustenta – a Psicologia Sócio-Histórica –, nos utilizaremos, enquanto procedimento de análise, dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR et. al., 2015; AGUIAR et al, 2021). É um procedimento construído para a apreensão e explicação dos fenômenos psicossociais a partir do materialismo histórico e dialético. Significação é utilizada “no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram unitárias” (AGUIAR et al, 2021, p. 3).

A conversação aconteceu em grupos: grupos de professores, da gestão, de jovens e funcionários. A análise vai acompanhar a dialética grupal, entendendo o grupo como sujeito, ou seja, o grupo é compreendido como todo “orgânico, único e contraditório” (Ibid., p. 3).

Com os Núcleos de Significação poderemos acompanhar o movimento e a complexidade do fenômeno estudado. Coerentes com a proposta de análise desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar et al (2015), partimos do empírico, produzido durante as conversações, para explicar o movimento de constituição, transformação e saltos qualitativos dos fenômenos. Nesse processo, nossa concepção dialética objetividade-subjetividade nos permite “compreender que a realidade social encontra múltiplas formas de ser configurada pelo sujeito, podendo tal configuração ocorrer sem a desconstrução de velhas concepções e emoções calcadas em preconceitos, visões ideologizadas, fragmentadas, etc” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

O procedimento de análise tem a intencionalidade de “indicar um processo de análise das falas (transcrição de falas), entendendo-as como ponto de partida, ainda aparente, mas considerando a essencialidade das categorias, totalidade e historicidade no processo analítico” (AGUIAR et al, 2021, p. 3). Nosso movimento dialético de análise se iniciou, portanto, com leituras flutuantes do material e, desse modo, nos apropriamos do material produzido durante a conversação e destacamos aspectos importantes que se relacionavam com o objetivo da investigação. Tal como destaca Aguiar et al (2021, p. 6), “Nesse movimento consideramos os pressupostos do método no que se refere ao entendimento de que fazer ciência implica fazer recortes. Assim, nosso *corpus* de análise,

ou nosso empírico, são as falas dos sujeitos, sendo que nosso recorte, ou mais precisamente a unidade de análise utilizada, é a palavra compreendida como significação”.

Após leituras flutuantes do material, passamos à constituição de pré-indicadores, que expressam “a materialidade, no caso, as significações dos sujeitos substancializados nos signos, ou seja, na palavra com significado” (Ibid., p. 6). Estas são as “teses” do processo de análise.

Os pré-indicadores foram dialeticamente articulados em indicadores, que são explicações “mais totalizantes, expressando um avanço do pesquisador na apreensão dos nexos entre as particularidades historicamente constituídas pelos sujeitos” (Ibid., p. 7). Esse trabalho do pesquisador o permite organizar as significações dispersas ao longo da conversação que dizem respeito ao objetivo da investigação.

Os indicadores são, por sua vez, dialeticamente articulados para a constituição de Núcleos de Significação, que correspondem “a uma abstração maior, pois é um momento em que os indicadores e seus conteúdos (pré-indicadores) se articulam dialeticamente com vistas à exposição de uma síntese” (Ibid., p. 9).

Todo processo de análise é sempre articulado, durante todo o procedimento de análise, num movimento espiral que se organiza de modo dialético. Esse movimento permite “apreender o processo histórico em que os sujeitos dialeticamente constituem o grupo e se constituem” (Ibid., p. 4). O que nos guiou nesse caminho é o objetivo do estudo.

Em síntese, de leituras flutuantes do material constituímos pré-indicadores, a primeira organização do material, que são trechos da fala do grupo. Os pré-indicadores foram articulados por similaridade, complementaridade ou contradição, nos levando à constituição dos indicadores. Esses últimos foram novamente articulados, com vistas à constituição dos Núcleos de Significação, que sintetizaram as mediações que constituíram o movimento do grupo. Os Núcleos de Significação explicitaram, assim, as significações do grupo, num movimento de superação dos pré-indicadores e dos indicadores, e num caminho que superou o aparente em direção à essência, avançando da fala do grupo às suas significações.

14.1 Núcleos de significação dos jovens sobre ser gay na escola

Participaram da conversa  o

Zen: 18 anos; 3   ano; homem cis; bissexual; preto; mãe responsável de setor; pai aposentado por acidente de trabalho, trabalhava no almoxarifado.

Túlio: 17 anos; 2   ano; homem cis; “eu acho que sou hetero”; branco; mãe manicure; pai auxilia a mãe no trabalho (“faz a gestão”).

Alfredo: 15 anos; 1   ano; homem cis; bissexual; preto; mãe tem uma pequena confecção de uniformes; pai cursando ensino superior.

Roberto: 16 anos; 2   ano; homem cis; “eu acho que sou gay”; branco; pai metalúrgico e mãe cabelereira.

14.1.1 Núcleo de signific  o 1 - A primeira pessoa do singular se faz em primeira pessoa do plural: tecitura da identidade são reticências

Esse núcleo traz as signific  o es dos adolescentes sobre a constitui  o da identidade no que tange    sexualidade. A identidade, seja ela a orienta  o sexual, a raça ou sexo/g  nero,    autodeclarada, mas existe um movimento na vida dos jovens que produz a autodeclara  o, forjando-se na realidade num processo ativo. Esse movimento    individual, mas a individualidade    tecida no encontro com o outro e, nesse sentido, a primeira pessoa do singular    tensionada, provocada, instigada pelo olhar do outro, o que ajuda a produzir aquilo que chamamos identidade. Isso ficou evidente em nossos jovens a partir do processo de análise. Dizer-se gay ou bissexual ou heterossexual ou qualquer orienta  o sexual também passa pelo encontro com o outro, e não ser heterossexual na escola, nos contam os meninos,    também viver esses momentos de produ  o de identidade.

Por isso, nossos jovens nos ajudam a afirmar que a primeira pessoa do singular se faz, se forja, se constitui, em primeira pessoa do plural. Além disso, a análise da conversa  o nos permite afirmar que a orienta  o sexual dos jovens *não   , mas está sendo*, em um processo vivo. Como todo processo vivo, ele tem momentos de reticência, de omissão, de um voluntário silêncio, e de reticências, enquanto aquilo que segue, se prolonga, que não termina.

O Núcleo de Significação 1): *A primeira pessoa do singular se faz em primeira pessoa do plural: Tecitura da identidade são reticências* reúne os seguintes indicadores: a) tecendo uma identificação singular: um processo coletivo; b) primeiras pistas da não heterossexualidade: descobrindo-se; c) práticas afetivo-sexuais; d) deixando no armário; e) adolescente aprendendo com adolescente.

A orientação sexual se constitui historicamente no indivíduo singular. Não se nasce com nenhuma orientação sexual em absoluto, pois ela é possibilidade da realidade material, possibilidade objetiva que se objetiva no humano desde a dialética subjetividade-objetividade. Essa compreensão nos permite reconhecer a discussão do grupo de jovens em torno da autodeclaração da orientação sexual, que não é uma marca definitiva, mas é viva e sempre ressignificada ao longo do desenvolvimento humano.

A escola é uma instituição social em que crianças e adolescentes se encontram com seus pares. E, entre eles, há possibilidade de trocas e aprendizados coletivos e horizontais. Esse encontro, que produz troca de saberes, tem a potência de contribuir com a compreensão de si mesmo e dos outros. Isso aconteceu ali, em ato, durante a conversação. Ao serem questionados sobre a identidade de gênero com a qual se identificavam, Zen, Roberto, e Alfredo não titubearam ao afirmar que são ou se identificam como “homem cis”. Na vez de Túlio responder essa questão, seu curto silêncio, ao invés de trazer uma resposta, produziu uma pergunta

Ou, o que é homem cis? (Túlio, p. 2. Indicador e).

Ao que Alfredo responde rapidamente

Que se identifica com seu gênero. Com o gênero que nasceu. (Alfredo, p. 2. Indicador e).

Ali, em diálogo, eles puderam esclarecer uma dúvida sobre uma categoria muito importante para a educação sexual. E Túlio, que até então, não tinha se perguntado sobre identidade de gênero, pode se pensar e se definir com a ajuda da intervenção dos colegas.

A resposta de Alfredo foi uma síntese conceitual sobre identidade de gênero. A resposta de Túlio sobre sua identidade de gênero não foi questionada – a de nenhum deles entre eles, quando da autodeclaração dessa categoria. Porém, a orientação sexual autodeclarada de Tulio vem sendo questionada por seus pares na escola, desde que ele foi convidado a participar da investigação. Como se pode verificar no diário de campo, Túlio foi convidado a participar da conversação pelo próprio pesquisador, que estava circulando na instituição e escutou um grupo de alunos conversando sobre um beijo entre dois

meninos que aconteceu na escola. O pesquisador se aproxima do grupo em questão, um grupo de aproximadamente cinco adolescentes, entre meninos e meninas, e um deles é Túlio, um dos protagonistas do beijo. O pesquisador se apresenta, entra na conversa com os estudantes e pergunta ao Túlio sua orientação sexual. Para a surpresa de quem perguntou, ele se autodeclara heterossexual, levando seus amigos às gargalhadas e ao questionamento “quem beija homem é o quê?”. Em meio àquela pressão, ele altera a resposta e se diz bissexual, aceitando participar da conversação.

Não por escolha do pesquisador, mas por acaso, o outro protagonista do beijo, Zen, também está no grupo de conversação. Quando Túlio entende o que é identidade de gênero e é convidado a autodeclarar sua identidade de gênero e orientação sexual, ele diz

Eu sou um homem cis e me identifico como bissexual. Na verdade, eu me identifico como hétero, né? Mas depois de tanta pressão... (Túlio, p.2. Indicador a)

Zen não hesita em xingar o colega, num tom de perplexidade:

Vai se foder. (Zen, p.2. Indicador a)

Nenhum dos outros colegas está convencido da autodeclaração de Túlio porque é público na escola que ele se relaciona eventualmente com meninos, inclusive com troca de afetos em público. Para contar ao Túlio que ele não é heterossexual, um participante diz:

Você é flex. (Roberto, p. 2. Indicador a)

Flex tem o sentido de flexível, ou seja, ficar com meninos e com meninas. Túlio diz que as pessoas ficam falando que ele não é heterossexual, então ele resolve falar que é bissexual para pararem de “encher o saco” (Túlio, p. 3. Indicador a). A orientação sexual é uma parte fundamental da constituição humana nesse tempo, e os jovens vão, nos encontros com outros jovens, buscando seu lugar a partir das possibilidades que lhe são apresentadas. Às vezes essa possibilidade aparece para o adolescente na escola como um questionamento divertido, como no caso de Túlio, às vezes de maneira homofóbica, como aconteceu com Alfredo:

Aí era bem pesado, porque eu sofria muito bullying na escola nessa época. Porque todo mundo me chamava de gay e eu falava que não. E aí foi assim que eu descobri [que sou gay]. (Alfredo, p. 4. Indicador b)

Túlio e Alfredo tiveram sua orientação sexual questionada, ou melhor, vivem processos em que sua orientação sexual, antes de ser declarada, lhes é contada pelo outro. A diferença é que Alfredo viveu isso a partir da homofobia que acontece nos corredores

da escola, possivelmente porque ele responde menos ao estereótipo do que se espera de um homem.

Mais uma possibilidade que apareceu na conversação foi um desconhecimento sobre orientação sexual que pode produzir um caminho solitário na busca por se definir, como é o caso de Roberto e de Zen:

Ah, pra mim foi diferente. Eu não tinha noção de nada, sabe? Não sabia nem o que era ser gay ou alguma coisa do tipo. Eu fui descobrindo bem sozinho mesmo. É... com uns 11, 12, (...) Mas aí com o tempo eu fui criando um pouco de conhecimento... (Roberto, p.4. Indicador b)

Mesmo dizendo que foi “descobrir sozinho”, Roberto também teve momentos de compartilhamento com os pares para refletir sobre a própria orientação sexual, como quando tinha dúvidas se estava ou não gostando de um colega da escola:

Aí no oitavo umas amigas da sala falaram “E aí? O que que você é?”. E nisso eu tava gostando de alguém (outro menino) da sala, certo? Eu não sabia o que eu era, o que eu sentia e tal. (Roberto, p. 10. Indicador b)

Um movimento parecido aconteceu com Zen que, em meio às dúvidas sobre sua orientação sexual, com poucos elementos para se definir, pôde, na troca de experiências com outra colega da escola, encontrar um lugar que faz sentido para ele:

Mas, até tipo 2015, eu não tinha noção nenhuma do que era bissexualidade. Então pra mim, você era hétero, ou você era gay (...) Então, tipo, em 2016 eu tinha uma amiga que trouxe isso como pauta. E falou “Ó, eu sou bi, que não sei o que lá...”. E eu falei “Mano, que loucura. Eu acho que eu também sou.” (Zen, p. 4. Indicador e)

Antes de encontrar esse lugar confortável, do ponto de vista da declaração da orientação sexual, Zen expressa um pensamento dicotômico ao afirmar: “Então pra mim, ou você era hétero, ou você era gay”, sem reconhecer a diversidade de possibilidade da realidade. Isso é expressão de uma sociedade dicotômica.

A orientação sexual é viva para os adolescentes. Roberto, que se autodeclara gay, tinha dúvidas no momento da conversação sobre seu sentimento por uma menina, o que colocou para ele a própria orientação em xeque

Eu acho que eu sou gay. Mas tá rolando uma química aí com uma pessoa [menina]. (...) Só que eu não sei... o que tô sentindo. (Roberto, p. 3. Indicador a).

A troca com outros e outras colegas, especialmente na escola, os permite refletir sobre a própria sexualidade. Nesse movimento de análise foi ficando explícito que a orientação sexual dos jovens é um movimento. A homossexualidade na escola *não é; ela está sendo*. Porém, mesmo com esses questionamentos sobre si e sobre o outro, que é

produzido na escola, entre os pares, na própria conversação, é um significado de que a orientação sexual é fruto do nascimento, como quando Zen diz:

Não sei, eu acho que eu sempre soube [que sou bissexual]. Era uma atração que eu tinha. Eu sou bissexual. Eu sempre tive atração... se eu ver um casal, a atração é nos dois, sabe? (Zen, p.3. Indicador b)

Há uma naturalização de um processo que não é estático, tampouco fruto do nascimento. Contraditoriamente, os próprios adolescentes ao compartilharem suas experiências vão contando como a vida vivida é fundamental para a constituição da orientação sexual ou de uma possível homossexualidade. A ciência contribuiu historicamente para a ideia de que a orientação sexual é um destino, determinado de maneira mecânica, e os jovens, ao mesmo tempo em que enterram essas teses, as ressuscitam, porque, diferente da naturalização da sexualidade, eles reconhecem que é preciso “conhecer para saber”, como disse Roberto.

Importante destacar que o questionamento acerca da orientação sexual não aparece quando é sobre a heterossexualidade. Por vezes, quando a homossexualidade aparece como uma possibilidade na vida individual, ela precisa ser negada, como aconteceu com Alfredo:

Eu já sabia que eu gostava [de meninos], mas eu negava até a morte (Alfredo, p. 4. Indicador d)

As reflexões e trocas com outros e outras colegas foram fundamentais para que os jovens do grupo se dizerem bissexuais ou gays. O que se discute não é a orientação sexual em si, mas uma negação da heterossexualidade à qual todos, sem exceção, deveriam naturalmente responder. Nesse sentido, um possível desejo de ficar com alguém do mesmo sexo, não raro, precisou ficar um tempo no armário, guardado, secreto. Como afirma Zen:

Só que era uma coisa que eu deixava, tipo, guardado. Tipo, ninguém precisava saber [que sou bissexual]. Então até, tipo, o final de 2017, eu fiquei um ano inteiro sabendo que eu era bi, só que só os meus amigos mais próximos sabiam. (Zen, p. 4. Indicador d)

Desejar ou ficar alguém do mesmo sexo passou por um momento secreto que só podia ser partilhado com pessoas de muita confiança, ou nem com pessoas de confiança, como aconteceu com Alfredo e Roberto:

Porque eu me escondia tanto. Eu fui falar pro pessoal da minha escola ano passado (...) Aí eu sofri homofobia. (Alfredo, p. 8. Indicador d)

(...) mas quando eu tive no oitavo, nono ano, eu fui me escondendo um pouco mais. Aí, foi isso. Eu fui descobrindo tudo bem sozinho. (Roberto, p. 5. Indicador d)

O esconderijo, que é compulsório, destrói a potência da partilha e da troca que é, como demonstrado, tão importante para os garotos. O segredo parece, então, ser produzido por uma moral que impede a expressão de outras orientações sexuais que não a heterossexual, de modo que o armário impede que se viva o desejo com liberdade e, mais que isso, impede ou atrapalha a constituição da orientação sexual. Nesse sentido, assumir o desejo por outra pessoa do mesmo sexo parece, aos olhos dos jovens, ser libertador, porque permite viver o desejo.

Só que depois de um tempo, eu ia falar uma coisa meio pesada, eu virei uma piranha. Então eu comecei a pegar todo mundo, assim, e cagava pra tudo. E aí eu comecei também a não me importar em deixar claro qual era a minha sexualidade. Que eu era bissexual. (Zen, p. 4. Indicador d)

Deixar a sexualidade pública, para Zen, significou liberdade para poder viver o próprio desejo, mas após assumir e viver a bissexualidade, Zen se adjetiva como “piranha”. Aqui é importante destacar um aspecto desse pré-indicador: esse termo é comumente utilizado para desqualificar mulheres que se relacionam com muita pessoas, em geral com muitos homens. O adjetivo feminino que ele usa para si é uma referência misógina para as mulheres que, quando vivem sua sexualidade com liberdade, são colocadas num lugar de promiscuidade. Zen, mesmo sem se importar com o que vão dizer dele, cai num lugar depreciativo de si mesmo.

Assumir a orientação sexual, ou o desejo, amplia as possibilidades para todos os colegas em volta. Zen, por exemplo, conta que os amigos meninos passaram a trocar afetos entre eles depois que ele assumiu a bissexualidade.

[após assumir a bissexualidade] Tanto é que se você ver, até hoje eu abraço todos os meus amigos homens, porque, (...) eu trouxe esse lado pra eles também, do tipo, o afeto entre homens. Então eles começaram a meio que flexibilizar isso também. Hoje em dia meus abraços... meus amigos se abraçam entre eles por minha causa, sabe? Tipo, eu trouxe esse lado mais de afeto entre homens. (Zen, p. 10. Indicador e).

A educação sexual tem uma potência quando acontece também entre os próprios jovens, e não de maneira hierárquica, em que o adulto que sabe e conhece sobre educação sexual deposita neles o conhecimento, pois eles, de maneira independente, o fazem. Durante a conversação, ao falar sobre sexo, Túlio afirmou nunca ter tido relação sexual com outro homem.

Túlio: Eu não consigo [ter relação sexual com outro homem]. (Túlio, p. 14. Indicador e)

Ao que Alfredo respondeu:

Sabe que não é só meter que é sexo, né? (Alfredo, p. 14. Indicador e).

E ao compartilharem algumas experiências sexuais, ela passa e não passa pela penetração. Roberto, por exemplo, viveu uma experiência na escola, dentro da sala de aula:

Teve uma vez no oitavo ano que rolou uma coisa com esse menino que eu gostava (...) Mas... rolou um negócio na sala de aula, sabe? Tipo, tava tendo aula, aí a gente tava em dupla, entendeu? Aí rolou uma mão boba lá. (Roberto, p. 10. Indicador c).

Não à toa, a escola é um espaço onde os meninos têm a iniciação sexual, como aconteceu com Roberto. Se não é na escola, a escola se torna a mediação para que aconteça. É também Roberto que perdeu a virgindade com um garoto da escola, enquanto fazia um trabalho em sua casa

A gente [com outro amigo] tava fazendo algum trabalho, acho que na minha casa, daí a gente ficou. (Roberto, p. 22. Indicador c).

A escola é, nesse sentido, uma instituição social fundamental para a constituição da orientação sexual e para a produção de relações afetivo-sexuais. Ser gay na escola é estar sendo. Portanto, é importante que ela cuide da educação sexual a partir da lógica dos direitos humanos, inclusive fomentando espaços de compartilhamento entre eles, sem a mediação de um adulto e, além disso, produza com os jovens uma instituição segura, em que sejam respeitados em sua complexidade.

14.1.2 Núcleo de significação 2 - Para não sofrer, é preciso curar um jeito menina de ser

Os jovens significam que a homossexualidade gay na escola é atravessada por momentos de opressão homofóbica. A opressão homofóbica é constituída por diversos espaços institucionais além da escola, como o religioso e o familiar, por exemplo, expressando-se de muitas maneiras. O ponto em comum é que a homofobia, em geral, carrega uma depreciação relacionada a significantes que aproxima os jovens ao feminino e que, portanto, precisam ser curados.

O Núcleo de Significação 2 *Pra não sofrer, é preciso curar um jeito menina de ser*, reúne os seguintes indicadores: indicador f) expressão da homofobia na escola;

indicador g) família e homofobia; indicador h) ser violento protege; indicador i) um jeito gay: um jeito menina; indicador j) religião para curar o homossexual.

A homofobia é parte constituinte da vida dos jovens estudantes que não são heterossexuais, e sua expressão é múltipla. Os adolescentes significam que a família, primeira instituição social que faz parte da vida de suas vidas, é um espaço de violência homofóbica. Ao falar sobre a relação com sua família estendida, que não é a nuclear, Alfredo afirma

Inclusive eu sou excluído da família até hoje [por ser gay]. (Alfredo, p. 8. Indicador g)

Ele conta que é excluído de espaços de sociabilidade familiar por conta de sua orientação sexual, ou seja, a homofobia que ele vive é explícita. Mas esse tipo de opressão também pode ser implícito, o que acontece, por exemplo, quando Zen diz que sua mãe não deixa o preconceito evidente:

Minha mãe é muito estranha. Ela não deixa o preconceito dela evidente. (...) Ela não tem uma discriminação pesada, tipo, um discurso de ódio. Tanto é que ela... se ela ver, tipo, na televisão, por exemplo, ela não vai falar “Ai, que coisa errada.”. Tipo, meu pai, ele já falaria isso. Que é, tipo, errado, que... chama de sem-vergonha etc. Só que minha mãe, ela sabe lidar com isso. Eu acho que ela só não gostaria que isso tivesse [um gay] na família dela. Mas que pena pra ela, né? (Zen, p. 17. Indicador g).

Cabe um questionamento importante: qual o limite do que Zen chama de discurso de ódio? Ele reconhece que sua mãe não tem uma “discriminação pesada”, ao mesmo tempo que diz que ela “não gostaria que tivesse [um gay] na família”. Mesmo Zen significando que sua mãe “não tem uma discriminação pesada” contra homossexuais, ao ser questionado se a mãe acredita que gays vão para o inferno, ele é categórico ao afirmar.

É, ela acha [que gay vai pro inferno] (Zen, p. 18. Indicador 17)

O adolescente não-heterossexual precisa fazer algumas concessões para se relacionar com pessoas com as quais tem relação afetiva, como faz Zen, que tem uma mãe que não gostaria de ter alguém como ele na família. A falta de compreensão da família é explicada de diferentes maneiras, o que expressa um pensamento inclusive reacionário. A família de Alfredo, por exemplo, explica que não compreende o desejo de um homem por outro homem porque não faltam mulheres para se relacionar com os homens:

Mas se, tipo, se acontece alguma coisa que, tipo, passa na TV, que alguém é gay e tal, eles [a família] ficam “Ai, mas por quê? Tanta mulher por aí” e não sei o que. Então, é sempre assim. (Alfredo, p. 15. Indicador g)

A compreensão da orientação sexual na vida da família dos jovens, além de ser heterocentrada, é, por vezes, muito restrita. Dentre as explicações familiares para a falta de compreensão de orientações sexuais não heterossexuais, está uma religiosidade que dita uma norma, uma regra moral, em que o homem está para a mulher:

Porque ela [mãe] acha que aquilo de alguma forma fere os valores dela e, tipo, a religião, ela fala que Deus não quer isso, que vai pro inferno, que... Deus fez o homem pra ficar com a mulher e não ao contrário. (Zen, p. 16. Indicador j).

Soma-se a isso que uma orientação sexual não heterossexual parece produzir uma desorganização familiar a ponto de não poderem falar sobre o assunto, como traz Roberto:

Porque desde o começo ela [mãe] já desconfiava de mim, e meu pai também. Então... Mas quando eu venho tocar no assunto, ela tenta fugir disso, sabe? Ela não gosta de falar disso. E acaba nisso. Se eu toco no assunto, ela parte pra outro assunto ou ignora o que eu falei e continua vivendo assim. (...) (Roberto, p. 19. Indicador g)

Roberto significa que seus pais desconfiam que sua orientação não é heterossexual, mas preferem não falar sobre o assunto, que se torna um tabu familiar, sobre o qual não é possível conversar nem enquanto possibilidade. A desconfiança de uma orientação sexual homossexual, dizem os jovens, advém de um “possível jeito”. Esse “jeito” são características que aproximam os meninos daquilo que hegemonicamente é relacionado ao feminino – e não só na família. Quando relatam, por exemplo, a homofobia vivida na escola, alguns xingamentos os desqualificam por “terem um jeito de mulher”, como destaca Alfredo:

Eles [meninos da sala]... as coisas que eles falavam, as brincadeiras que eles faziam, me chamando de mulherzinha, me zoando, me batendo. Pela escola inteira. (Alfredo, p. 8. Indicador i)

Alfredo conta ter sofrido violência física por ter uma maneira de se expressar relacionada ao feminino. Esse corpo que se aproxima do que é feminino foi, inclusive, violado por outros garotos da escola quando Alfredo estava no ensino fundamental. Num duro relato sobre homofobia sofrida na escola, Alfredo conta

Eu tava no quinto ano. Foi porque aconteceu um negócio bem pesado. Eu tava jogando pebolim, com amigos que, pelo menos, me consideravam amigos, e dois desses meninos homofóbicos chegaram em mim e enfiaram o dedo na minha bunda. E foi muito desconfortável. E aí eu tive que levar isso pra gestão, porque não dava mais. (Alfredo, p. 27. Indicador f)

Quando ele diz que “não dava mais”, fica explícito que as violências foram longas até o momento em que ele toma uma decisão para tentar barrar a opressão sofrida: contar para a gestão. Compartilhar a violência com a gestão demonstra alguma confiança de que

a instituição social escola vai dar algum basta à violência sofrida, violência essa produzida, segundo ele,

Porque eu sempre também andei com as meninas e tal, e eu tinha um jeito mais feminino do que os meninos. (Alfredo, p. 9. Indicador i)

Essa afirmação se aproxima de Roberto, que conta ao grupo que sofria homofobia na escola porque “tinha um pouco de jeito”. Ao ser questionado sobre o que era esse jeito, ele diz:

Eu tinha um pouco de jeito (...) Eu andava mais com as meninas e parecia mais com as meninas. Entendeu? O jeito de andar, de falar e de conversar. Entendeu? Não tinha muitos amigos meninos. Eu tinha muito mais amigas meninas. (Roberto, p.5. Indicador i)

A aproximação com o feminino produziu opressão, inclusive violência física, como conta Alfredo. São essas mesmas meninas, que significam desqualificação para os outros, que se tornam as parceiras dos jovens homossexuais, Roberto e Alfredo, que “andavam mais com as meninas”. O sexo/gênero que aparece como opressor é, assim, o masculino:

Os moleques zoavam [porque ele fica com meninos] (Roberto, p. 10. Indicador h).

Zen tinha uma relação afetiva com os meninos da escola, mas ao assumir que também se relacionava com outros meninos, seus amigos se afastaram dele, acreditando que ele ia querer se relacionar de maneira íntima com todos eles:

Depois que eu me assumi... Tipo, do 7º ao 9º ano... Os moleques que eu achava que eram meus amigos, alguns começaram a falar, fazer comentários muito babaca. Eles começaram meio que achando que eu vou dar em cima deles, né? E como eu andava com eles, eles achavam que, tipo, eu ia dar em cima deles o tempo todo, e que eu queria pegar eles (...) Então eles me excluía e depositavam ódio, sabe, com palavras mesmo. Então chamavam de viadinho, coisa assim, sabe? (Zen, p.7-8. Indicador f)

Os meninos oprimiram Zen de duas maneiras: acreditando que ele ia querer “ficar” com todos eles e o xingando de “viadinho”. As pesquisas apontam que os meninos são mais produtores e reprodutores de homofobia do que as meninas. A explicação religiosa também aparece, sempre caindo numa figura masculina para justificar a homofobia: Deus.

Ah, [minha família] falam que não é de Deus, e tal, mas que se eu for, vai me aceitar e... sempre com um papinho assim. (Alfredo, p. 15. Indicador g).

A família de Alfredo produz uma explicação para a homofobia muito parecida com a família de Zen, quando ele diz

(...) Minha mãe é religiosa [evangélica], então eu acho que ela não vai lidar bem com isso (...) ela acha que não é de Deus. (Zen, p. 14-15. Indicador j).

A religião foi uma mediação importante na constituição dos meninos e produziu diferentes maneiras de se relacionar com orientação sexual. Zen, por exemplo, já teve comportamentos homofóbicos na escola com outros colegas e responsabiliza sua mãe, justificando o comportamento desde uma educação religiosa:

Eu praticava [homofobia]. Eu posso explicar. Minha mãe é da Igreja. Igreja evangélica. E eu, tipo, cresci nesse ambiente. E assim falavam que era errado e não sei o que. (Zen, p. 6. Indicador j)

A religião foi uma mediação de produção de sofrimento para Alfredo, tanto que ele rezava para ser curado:

Eu ia pra Igreja rezar. Pra ver se eu virava hétero. (...) Eu ia pra Igreja católica. Mas, às vezes, quando eu era pequeno, eu chorava. Implorando, pedindo pra ser hétero... eu tinha uns 10 anos. (Alfredo, p. 4. Indicador j)

A homossexualidade é vista como doença e, portanto, precisa ser curada. A busca da cura pode estar na religião, mas há uma crença de que o campo psi também exerce esse papel. Alfredo fazia terapia para pensar a própria vida e lidar com suas questões, mas sua mãe questionava se esse cuidado em saúde mental estava para curá-lo:

Aí quando eu comecei a fazer terapia, ela [mãe] achou que fosse pra curar isso de alguma forma. Uma vez ela perguntou se eu tava indo, que se era pra resolver isso. Aí eu peguei e falei que não. (Alfredo, p. 16. Indicador g)

O campo da saúde mental, especialmente a psiquiatria e a psicologia, tem muita responsabilidade na crença da mãe de Alfredo. Historicamente, a homossexualidade já ocupou o lugar de doença da alma, passível de cura, tanto no campo psicológico, como no religioso. Atualmente, a psicologia no Brasil, através do Sistema de Conselhos, proíbe, através da Resolução 01/99, qualquer terapia de reversão sexual.

Para os jovens do grupo de conversação que significam que os pais são mais flexíveis com a questão homossexual, a flexibilidade atinge o limite de uma possível “aceitação”, como contam Roberto e Alfredo:

Mas meu pai, eu acho que ele aceitaria mais do que a minha mãe. Porque ele já chegou em algum momento – não lembro qual -, mas ele falou que se eu fosse, ele me ia me aceitar como filho. Mas se houvesse alguma coisa dentro da casa dele, ele ia... não ia aceitar, sabe? (Roberto, p. 19. Indicador g).

Meu pai, ele foi muito mais tranquilo que a minha mãe. Ele falou que se eu fosse [homossexual], ele ia me aceitar, que ele, tipo assim, não gostaria, mas ele ia aceitar. (Alfredo, p. 17. Indicador g)

A homossexualidade para esses pais é uma possibilidade a ser aceita, mesmo a contragosto. Os filhos não-heterossexuais têm clareza de que este não é o desejo do pai,

mas se contentam com um aceite deles. O pai de Roberto aceita, contanto que seja fora de casa e longe dos olhos dele. Nesse sentido, a casa não é um ambiente seguro para a expressão da homossexualidade, e a escola, outra instituição social que os jovens frequentam, além da família, também, por vezes, não é.

Na escola, os meninos foram buscando formas de lidar com a violência sofrida, às vezes respondendo com violência. Roberto e Zen contam que eram bastante briguentos e que essa postura os protegeu. Roberto diz que na época em que assumiu sua homossexualidade outros meninos já tinham um certo medo dele porque ele “tinha o pavio curto”

Mas [a homofobia] não era direto pra mim. (...) Porque eu tinha o pavio curto. Então provavelmente eles pensavam que eu ia bater neles (...) Sempre que eu era zoadado eu batia de frente. (Roberto, p. 10. Indicador h).

Não diferente de Zen, que pratica luta desde a infância:

Tipo, eu sempre lutei. (...) Então, tipo, muitos falavam, assim, tipo, eu não tinha medo nenhum. Só que eu respondia o ódio com mais ódio e, tipo, virava uma guerrinha, assim. (Zen, p. 12. Indicador h).

Os jovens não-heterossexuais sofreram por conta de sua orientação sexual. E aqui é importante destacar um aspecto: sofreram quando do desejo sexual por alguém do mesmo sexo, esse desejo que precisava ousar não dizer o nome e ser curado. Além disso, aquilo que precisa de atenção e cuidado, via de regra, é o que os aproxima do feminino, “de um jeito menina”, ou seja, eles precisam se afastar de significantes do mundo delas para serem “homens normais”.

14.1.3 Núcleo de significação 3 – A homossexualidade em processos educacionais de transformação

Ser gay na escola passa por processos formativos formais e informais. Essa educação rompe com uma possível dicotomia entre uma educação reacionária ou conservadora do ponto de vista da educação sexual, pois o processo é dialético. As significações dos jovens sobre gay na escola são contraditórias e permitem processos potentes de transformação individual e coletiva.

O Núcleo de Significação *A homossexualidade em processos educacionais de transformação* reúne os seguintes indicadores: indicador k) educação sexual na escola: prevenção e proteção sexual; indicador l) conversando sobre sexualidade em casa; indicador m) referência gay na escola; indicador n) escola respeita a diversidade;

indicador o) escola pune ou silencia casos de opressão; indicador p) educação sexual na escola: uma perspectiva ampla.

Há educação sexual dos jovens em casa e na escola, de modo que o processo de análise nos levou a compreender de que maneira isso acontece. Os adolescentes significam que em suas famílias a educação sexual é para prevenção e proteção, com protagonismo para o uso de camisinha:

Tipo, eles [meus pais] só falaram “Você sabe como usar uma camisinha?”. Aí eu falei “Sei.”. Aí minha mãe começou a explicar como usa uma camisinha. Aí eu falei “Mãe, eu sei como usa uma camisinha.”. Aí acabou por aí. Ela só explicou como usa uma camisinha. (Roberto, p. 21. Indicador l)

Parece que conversar sobre sexo é um tabu, em que a possibilidade que se apresenta para romper com isso são conversas sobre o método contraceptivo ou que previne infecções sexualmente transmissíveis. Dois métodos nesse sentido foram destacados pelos meninos: o uso de camisinha e a abstinência sexual. Por exemplo, Túlio, quando estava se relacionando com uma garota, escutava de sua mãe que não podia ficar sozinho com ela:

Aí ela (mãe) sempre falava que a gente não podia ficar junto, um na casa do outro, sabe? Pra gente não aprontar. Eu sabia o que era aprontar, né? (Túlio, p. 20. Indicador l)

Túlio não tinha dúvida que “aprontar” significava ter relação sexual com a garota. Sua mãe lhe aconselhava a partir de uma perspectiva proibicionista, apresentando como método contraceptivo a abstinência sexual. Há ainda uma ideia de que as meninas jovens vão engravidar dos meninos para sustentar uma relação, como Zen explicita:

Só que ela falava de tipo “Ah, a mulher vai querer engravidar de você de propósito, que não sei o que lá, só pra te segurar.”. Falava esse tipo de coisa. Só que eu sempre soube, tipo, diferenciar o que que era realmente opinião dela (Zen, p. 21. Indicador l)

É nítido que há uma diferença importante entre o modo como os meninos significavam relação sexual e os seus pais. Destaca-se que o uso de camisinha por vezes é apontado apenas como método de contracepção, e Zen foi o único dos jovens que falou sobre a preocupação de seu pai com infecções sexualmente transmissíveis, mas conjugado à contracepção:

Meu pai sempre trouxe isso como conselho, sabe? Ele sempre falou “Ó, se protege, não tenha filho cedo. É... tem um monte de doença por aí também”. (Zen, p. 20. Indicador l)

Importante destacar que as conversas na família partiam da perspectiva naturalizada de relação sexuais heterossexuais, afinal. a única relação que pode vir a produzir uma concepção é o sexo entre pessoas de sexo oposto. No entanto, a preocupação da família dos jovens se justifica na medida em que no Brasil há alto índice de gravidez na adolescência.

Há um lugar de censor nas famílias. Zen diz que sua mãe mexia nas suas coisas:

E minha mãe sempre encontrava camisinha nas minhas coisas. Sempre. Parecia que era procurando. Daí, tipo, ela nunca falava nada. Ela tirava a camisinha do lugar que estava escondido. (Zen, p. 21. Indicador l)

Ela aparece como uma fiscalizadora, encontrando as camisinhas inclusive em lugares em que estavam escondidas. Há ainda uma relação do sexo com o profano, como algo que tira, quase compulsoriamente, a inocência dos filhos. Túlio conta que, ao contar para sua mãe quando perdeu a virgindade, ela afirma que ele deixou de ser “um neném”:

“A gente aprontou, mãe.”. (...) Aí ela “Você não é mais neném!”. Aí eu “Mãe, relaxa. Eu sou a mesma pessoa, mãe!”. Aí ela “Não! Você não é mais o meu neném”. Aí eu “Sou, mãe! Tá de boa.” (Tulio, p. 20. Indicador l)

Os jovens vão, assim, produzindo significações diferentes dos pais sobre a própria vida sexual, mas respeitando e entendendo os limites deles, sem que isso os impeça de viver a própria sexualidade.

A escola, por vezes, produz espaços sobre educação sexual não muito diferentes do familiar. Alguns dos espaços que afirmaram ter sobre educação sexual na escola passaram pela via biologicista, destacando as ISTs e a importância do uso da camisinha nas relações sexuais:

Eu tive uma palestra [no ensino fundamental]. Eles ensinaram mais sobre as ISTs/DSTs e como colocar camisinha feminina e masculina. (Alfredo, p. 23. Indicador k)

A minha foi uma breve [palestra] de como se proteger com a camisinha (Roberto, p. 23. Indicador k).

Além disso, destaca-se que os espaços institucionais em que essa conversa aconteceu foram em disciplinas de biologia ou ciências, como destacado por Zen e por Roberto, o que também é importante para a educação dos jovens:

Eu já tive aula de educação sexual, mas não sobre sexualidade, identidade de gênero. No primeiro ano aqui, era sobre DST, IST e métodos contraceptivos, não lembro se foi em práticas de biologia ou biologia mesmo. (Zen, p. 22. Indicador k)

Eu acho que eu só tive uma vez. Mas foi bem... não foi uma aula. Foi uma breve explicação de como funcionava. Foi da minha professora de ciências. (Roberto, p. 22. Indicador k).

O único espaço em sala de aula que apareceu durante a conversação em que houve uma discussão sobre educação sexual para além da prevenção e proteção foi na turma de Zen, na disciplina de orientação de estudos. Uma das tarefas da disciplina era dar palestras para os colegas durante a disciplina a partir de temas pré-estabelecidos, e um dos temas sugeridos pela professora foi “estudos sobre sexualidade”. Zen entende, sabe e gosta de compartilhar seu conhecimento sobre gênero e sexualidade e escolheu dar essa aula:

E aí teve outra aula, de orientação de estudos, que a professora passou temas. Um dos temas era “estudos sobre sexualidade”, e eu dei essa aula pra sala. E aí, tipo, tive que pesquisar e passar. E foi, tipo, muito legal. Todo mundo participou. A professora saiu da sala... (Zen, p. 23. Indicador p).

A perspectiva que Zen escolhe adotar para sua aula é uma discussão:

Sobre identidade de gênero e sexualidade. (Zen, p. 23. Indicador p)

Uma perspectiva ampla e surpreendente porque foge à regra da prevenção e proteção, que parece ser hegemônica quando se trata do tema na escola e na família. Chama a atenção o fato de a professora não ter ficado na sala. Não sabemos o motivo, mas pode ser porque ela queria permitir um espaço auto-organizado para os alunos se sentirem mais livres e conversarem entre eles sobre o assunto ou porque ela não tinha interesse. Apostamos na primeira na medida em que, como destacado no Núcleo de Significação 1, *A primeira pessoa do singular se faz em primeira pessoa do plural: Tecitura da identidade são reticências*, esses espaços de compartilhamento entre adolescentes podem ser potentes e produtivos. Não ser heterossexual na escola também passa por partilhar as experiências e os saberes, de maneira que a escola pode propiciar espaços assim.

Os jovens que participaram da pesquisa significam que a escola onde estudam respeita a diversidade institucionalmente. Zen destaca:

Zen: E aí... porque tem essa fama de ter muita diversidade aqui dentro e muito acolhimento também. Então acho que as pessoas que vem pra cá, já vem buscando isso, sabe? Ser acolhido. (Zen, p. 28. Indicador n)

Esse acolhimento parece, então, acontecer também em espaços extra-classe. Zen destaca que uma aluna trans tem a liberdade de utilizar o banheiro que quiser na escola ondee estudam:

Aqui na nossa escola, desde o primeiro ano, a Daniela Vega*, que é a mulher trans da minha sala, é permitida pelo diretor, desde o primeiro dia, a usar o banheiro que ela quiser, saber? (Zen, p. 25. Indicador n)

Mas o corpo docente da escola, significa Zen, traz divergências de compreensão sobre diversidade sexual. Zen apresenta como exemplo que há diálogos sobre gênero e sexualidade com os professores, em que alguns têm mais flexibilidade e abertura para o tema e outros têm menos, o que pode apontar para a falta de uma política institucional coerente no que tange à educação sexual na escola, que pode ser confusa:

É, não só sobre homossexualidade, mas tipo, esse tema em geral, identidade de gênero e sexualidade. Tem uns professores que, tipo, por exemplo, eles vão se perder todinho, eles não tão totalmente flexíveis a isso. Tem outros que já têm mais domínio (Zen, p. 32. Indicador n)

A escola tem de fato abertura para discussões amplas acerca da educação sexual, tanto que abriu as portas para o desenvolvimento da presente investigação. O diretor da escola é autodeclarado homossexual, uma informação que é pública e todos da escola sabem. Isso, para os jovens, é bastante importante. Alfredo, que já sofreu casos bastante violentos de homofobia, como explicitado no Núcleo 2 - *Para não sofrer, é preciso curar um jeito menina de ser*, diz que

Quando eu fiquei sabendo que o diretor era gay, eu senti que ia ser mais suave. Porque ele tem cara de pesa mais com isso, porque ele com certeza, tipo, se acontecesse alguma coisa aqui na escola, ele ia pesar bem mais com quem fez do que com quem sofreu. (Alfredo, p. 29. Indicador m)

Alfredo reconhece a importância de ter um diretor homossexual, inclusive simbolicamente. Essa figura o deixa tranquilo para ir para a escola, sentindo-se protegido. Roberto, seguindo a mesma linha de raciocínio que Alfredo, diz que faz diferença ter um diretor gay ou bissexual na escola, porque

Se o diretor for gay, bi, tanto faz. Ele vai compreender mais o lado da pessoa que está sofrendo, do que quem tá praticando. (Roberto, p.30. Indicador m)

Os jovens significam, portanto, que é muito importante ter uma figura homossexual na escola:

É, não precisa ser o diretor. A gente tem o privilégio de ter o diretor. Mas tendo um professor, um coordenador... qualquer imagem. (Zen, p. 33. Indicador m)

E justificam dizendo que é importante porque essas figuras quando não são heterossexuais, têm representatividade:

Porque é uma representatividade, sabe? É a opinião dele, a vivência dele, traz isso como a nossa realidade também. (Zen, p. 32. Indicador m)

As significações dos meninos alcançam o lugar da importância de uma figura adulta na escola autodeclarada homossexual pela via da representatividade. Porém, eles conseguem fazer uma discussão para além disso. O diretor da escola em que a investigação foi desenvolvida se reconhece homossexual, mas reconhece a importância da discussão sobre opressão e vai produzindo uma escola que os meninos significam como acolhedora. Porém, existem inúmeros homossexuais que, mesmo sendo homossexuais, não contribuem em nada para uma sociedade antihomofóbica – e aqui é importante fazer um debate sobre representatividade e representação, além dos limites do que hoje se entende como identitarismo. Mais relevante do que o diretor da escola ser gay, é o fato de ele se esforçar em produzir uma escola acolhedora e antihomofóbica, que inclusive faz alunos buscarem a escola:

E aí... porque tem essa fama de ter muita diversidade aqui dentro e muito acolhimento também. Então acho que as pessoas que vem pra cá, já vem buscando isso, sabe? Ser acolhido. (Zen, p. 28. Indicador n)

Mas de que maneira a escola lida quando a opressão acontece dentro de sua instituição? Quando Alfredo estudava em uma outra escola e sofreu uma violência homofóbica, ele conseguiu pedir ajuda, resolvendo contar para a mãe, com quem, posteriormente, foi junto comunicar a gestão. A medida tomada pela gestão dessa escola foi a punição:

(...) Deram mais uma advertência e eles faltaram uns dias na escola (...) (Alfredo, p. 27. Indicador o).

A escola não negou a homofobia que ele viveu e tomou uma atitude, mas não houve uma discussão institucional sobre o que aconteceu. É como se a punição por si só resolvesse o problema. Na escola em que a investigação foi desenvolvida os estudantes contaram um caso que atravessa o tema da educação sexual, quando um dos alunos da escola se aproximou do corpo de uma colega de uma maneira que ela se sentiu invadida e assediada:

Ele começou a passar a mão na perna dela, tipo, realmente assediando. Ela falava que não queria que ele tocasse nela ou que fizesse algo do tipo. E ele continuou fazendo, à força. E ela sentiu como se fosse um assédio. E ele não soube se explicar depois. A Cristina* e ele, sem interferência da gestão, conversaram muito. E ele disse que realmente, estava arrependido. Eu não senti verdade na palavra dele. E nisso, ele... a gestão se intrometeu e ele foi remanejado [para outra escola]. (Roberto, p. 31. Indicador o)

Não cabe ao presente trabalho fazer qualquer análise ou afirmação sobre o comportamento do aluno que foi denunciado por assédio, mas, sim, destacar as significações produzidas na conversação sobre a condução do que aconteceu. A escola opta por remanejar o aluno para outra escola, ou seja, escolhe a punição. Mesmo depois de ter havido entre os envolvidos diálogos e trocas sobre a situação, a chegada da escola e sua intervenção foi punitivista.

Em nossa conversação os jovens destacaram a importância da educação sexual na escola. Roberto enfatiza que aulas sobre educação sexual podem ajudar os outros a se conhecerem melhor, para além das trocas com os amigos:

Acho [que a escola deve ter aula de diversidade sexual]. Porque tem muita gente que ainda tá indecisa e procurando saber o que que ela é. E precisa de uma orientação de... sem ser dos amigos, sabe? (Roberto, p. 27. Indicador p)

Zen destaca que educação sexual pode evitar a opressão, ajudando nos processos de reflexão dos jovens:

Eu acho que também serve como uma forma de evitar muita coisa. Tipo o preconceito e a discriminação. Eu acho que se você educa as pessoas, elas mudam o comportamento. (Zen, p.27. Indicador p)

Os jovens vão recebendo diversas informações nos espaços sociais que eles constituem e que os constituem. Eles são ativos no processo, refletem sobre a postura dos pais, da família, da escola e vão produzindo as próprias sínteses. Com as significações dos jovens podemos afirmar que educação sexual na escola não é um projeto claro; ela é complexa. A escola é uma instituição social que, portanto, carrega as contradições sociais, e as significações dos jovens nos permitem afirmar que essas contradições aparecem na vida da escola. A escola em que a investigação foi desenvolvida se esforça para ser antihomofóbica, e por vezes o é, mas por vezes reproduz o que deseja combater.

14.2 Núcleos de significação das professoras sobre os jovens gays da escola

Participantes:

- Maria Clara: Mulher cisgênera; professora de química; 41 anos; está na educação pública há nove anos; heterossexual; branca;
- Jurema: Mulher cis; professora de biologia; 48 anos; está na educação pública a 22 anos; heterossexual; branca⁶³;

⁶³ “eu acho que eu sou morena” (Jurema).

- Catarina: Mulher cis; professora de química; 38 anos; está na educação pública a oito anos; heterossexual; branca;
- Estela: Mulher cis; professora de história; 27 anos; está na educação pública há dois meses; bissexual; parda⁶⁴ ;
- Heitor: Homem cis, professor de sociologia; está na educação pública há 21 anos; heterossexual; preto⁶⁵.

14.2.1 Núcleo de significação 01 - Somos todos humanos: áreas de conhecimento e perspectivas a propósito da educação sexual

Ao produzir análise dos professores sobre os jovens gays na escola, podemos perceber que eles optam por um caminho que explica como entendem e explicam a homossexualidade. Ao falar sobre homossexualidade, eles contam sobre suas significações sobre os jovens gays. Os professores defendem que os jovens gays merecem respeito, porque todos merecem respeito, na medida em que compartilhamos de algo em comum: todo mundo é humano. Além disso, refletem sobre o impacto da educação sexual no jovem a partir de suas disciplinas específicas, apresentando sínteses e refletindo sobre a produção científica acerca da homossexualidade e trazem, atravessados por sua compreensão sobre o jovem gay, as suas possibilidades de atuação quanto à educação sexual.

O Núcleo de Significação 01 – Somos todos humanos: áreas de conhecimento e perspectivas a propósito da educação sexual reúne os seguintes indicadores: a) somos todos humanos; b) educação sexual nas disciplinas em sala de aula: o possível cientificista; c) educação sexual na sala de aula: para além do cientificismo.

A partir da conversação podemos analisar a maneira como as professoras compreendem o jovem gay na escola e como trabalham o tema da homossexualidade em suas disciplinas – quando o fazem. Ao compartilharem as possibilidades de trabalhar o tema da homossexualidade em suas disciplinas específicas, as professoras de química (Maria Clara) e biologia (Jurema) trouxeram alguns aspectos científicos de suas áreas

⁶⁴ “Eu sou uma mulher negra. Parda, né?” (Estela)

⁶⁵ “eu sou negro” (Heitor)

sobre a temática. Maria Clara, por exemplo, ressalta que, desde a química, há uma questão hormonal que pode explicar uma determinada “tendência” homossexual:

Então, é um assunto bastante delicado. Por exemplo, em química, tem a questão de hormônios, né. É... nós sabemos aí que existem hormônios femininos e masculinos. E aí tem alguns casos, por exemplo, em que – vou falar de meninas, tá? – é... que menina que começa a ter atitudes mais masculinas, né, gostos mais masculinos, né, taxados assim. “Poxa, ó, eu não me sinto atraída por menino”, começo a me sentir atraída por menina, tal, né. E aí, fez-se aí alguns estudos e perceberam que os níveis de hormônios femininos nessa pessoa [lésbica] estão diminuídos, bem diminuídos, enquanto o nível de hormônio masculino – testosterona – está aumentado. (Maria Clara, indicador b, p. 10)

As professoras compreendem os jovens que passam por uma leitura do desenvolvimento adolescente, quando, por exemplo, a produção de hormônios é importante. Ao ser questionada sobre quais seriam os hormônios, ela diz que são a testosterona para os meninos, o estrogênio e progesterona para as meninas, ou seja, os responsáveis pelo desenvolvimento das características sexuais secundárias. A professora Maria Clara aponta, a partir da química, para a existência de hormônios femininos e masculinos que, a depender de sua taxa no corpo na juventude, podem influenciar na constituição da orientação sexual. Entendemos que, quando ela destaca que trabalhar homossexualidade a partir da química pode ser delicado, compreendemos que ela está colocando em xeque não a importância dos hormônios na constituição do humano, mas a maneira como seus alunos vão escutar essa afirmação que, além de ter controvérsias, pode produzir preconceitos.

Desde a biologia, Jurema corrobora a professora de química, ao explicar a homossexualidade:

Dentro da minha área, é... tem uma parte de genética que tem um estudo genético com gêmeos idênticos que eles mostram que a homossexualidade, ela pode ter relação genética. Porque eles fizeram o estudo com gêmeos idênticos e eles viram que isso acontecia! Então a genética tá explicando habilidade para esportes, habilidade para música e homossexualismo. Homossexualidade! Não existe homossexualismo. Homossexualidade, né, que existe traços genéticos. (Jurema, indicador b, p. 9)

As professoras trazem significações, a partir das ciências biológicas, de que há uma relação causal entre a homossexualidade e genética. Há um argumento biologicista que parte de estudo genético com gêmeos idênticos que mostram que a homossexualidade pode ter relação genética, baseando-se em estudos deterministas, que relacionam genética à homossexualidade e sugerem que a orientação sexual seria algo inato e biologicamente determinado, o que é atualmente bastante questionado pela ciência.

Na mesma linha, para justificar a explicação biologicista para a constituição da orientação sexual, Maria Clara fala sobre o caso de meninas que sentem atração por meninas. Pesquisas apontam, segundo ela, que as taxas hormonais masculinas nessas pessoas são maiores do que as taxas hormonais femininas. Ela cita um caso que aconteceu em sua família:

Então, eu vou falar isso com propriedade, no sentido assim, de ter tido um caso na família, em que a pessoa era criança, uma menina, ela passou por um acompanhamento onde fez uma dosagem de hormônio. E o médico deu um start pra mãe. Ele falou “Olha, vale a pena você ficar atenta, por quê? Tem a pré-disposição de quando ela chegar a uma certa idade, ela começar a apresentar mais afinidades com coisas que menino teria”, né, por conta da taxa hormonal dela, e justamente aconteceu. E ela era uma criança na época. E ela começou a **se destacar muito em coisas que meninos tinha muita aptidão**, né... muita aptidão. Então assim, e aí começou o que? Fluir pra esse lado realmente e hoje ela é casada com uma mulher. (Maria Clara, indicador b, p. 10-11)

Nesse relato pessoal, a professora de química fala sobre uma situação na qual a orientação sexual de uma criança foi relacionada diretamente à taxa hormonal, como causa e efeito. Há aqui uma significação que aprofunda a discussão sobre a influência hormonal na constituição da orientação sexual do jovem, revelando o impacto da ciência biológica nas teorias do desenvolvimento do jovem, que são parte importante das significações das professoras. Elas partem de perspectivas biologicistas sobre a orientação sexual, em que a taxa hormonal é vista como um fator determinante na formação da orientação sexual. Nesse sentido, a jovem de sua família estava, por conta da taxa hormonal, “condenada” a ser lésbica, se não “condenada”, ao menos “pré-disposta”, tal como afirma a professora:

Pré-disposição. Não é uma regra! Pré-disposição. (Maria Clara, indicador b, p. 11)

Cabe também questionar o que são “coisas que meninos têm mais aptidão que meninas”. Para além disso, dizer que a criança do sexo/gênero feminino ter uma taxa hormonal maior de hormônios masculinos que média a levou a “se destacar muito em coisas que meninos tinha muita aptidão” nos conta que a professora entende que o jovem gay “se destaca em coisas que meninas têm muita aptidão”. As professoras significam, então, que o jovem gay se aproxima do feminino.

A afirmação arbitrária que naturaliza “coisas de meninos” e “coisas de meninas” foi historicamente fomentada pelas ciências biológicas e médicas, em especial. O senso comum que afirma que há “coisas de meninos” e “coisas de meninas” é uma construção

social que, na sociedade patriarcal, prejudica sobretudo as mulheres e homossexuais, levando à reprodução da opressão a partir de estereótipos de sexo/gênero.

Ao afirmar que há “coisas de meninos” e “coisas de meninas”, o senso comum restringe as possibilidades de expressão e desenvolvimento dos jovens. Isso pode resultar em limitações e pressões para que os jovens se encaixem em padrões rígidos e estereotipados de comportamento e interesse que, muitas vezes, são fomentadas pela instituição escolar.

A ciência biologicista contribuiu para a construção do senso comum de que existem “coisas de meninos” e “coisas de meninas” ao estabelecer uma suposta relação direta entre características biológicas, como a taxa hormonal, e comportamentos e interesses. Porém, essa relação entre biologia e comportamento é muito mais complexa e não pode ser reduzida a uma simples relação causal. Além disso, o viés biologicista pode levar a uma visão determinista, que desconsidera a influência do ambiente e das experiências de vida na formação das identidades e preferências individuais e coletivas.

As professoras também significam que a ciência deve ser questionada em suas afirmações, tal como destaca Catarina:

Mas toda teoria, né, toda verdade, você pode – que você tem até o momento – você pode questionar. Pode chegar alguém e questionar uma verdade. Isso é ciência. (Catarina, indicador c, p. 13)

Nesse sentido, é importante ressaltar que as teorias biologicistas não são consensuais na área da sexualidade humana e que há muitos outros fatores que influenciam a orientação sexual das pessoas. A orientação sexual é um fenômeno múltiplo e complexo, sendo fundamental questionar a binaridade “coisas de meninos” e “coisas de meninas”, como fez a professora Jurema

É que aí dá uma discussão muito pesada, porque até que ponto os hormônios, a questão fisiológica, ela implica no desejo? Né. Então eu acho isso bastante complexo. (Jurema, indicador b, p. 11)

Porque, sabe o que que é? Eu não consigo entender, assim, porque ela poderia gostar de coisas mais relacionadas a meninos – embora, na minha opinião, não existe muito esse universo masculino e feminino, porque eu, por exemplo, eu tenho... é... um jeito até mais... estranho de lidar, né, muita gente acha que eu sou lésbica, muitas vezes, né. (Jurema, indicador b, p. 11)

Jurema questiona a relação direta entre a questão fisiológica e a constituição da orientação sexual, trazendo uma perspectiva crítica. Ela aponta, como Maria Clara, que esta é uma questão complexa e que é fundamental questionar a afirmação de que os

hormônios influenciam a constituição da orientação sexual das pessoas. A professora ainda interroga a ideia de que existem “coisas de meninos” e “coisas de meninas”. Ela mesma se identifica como alguém que tem um jeito “estranho”, sendo esse “estranho” um estereótipo que não responde necessariamente ao que é esperado de uma mulher heterossexual. Essa afirmação reforça a ideia de que as características de sexo/gênero não são universais e aponta para uma compreensão crítica sobre a constituição do jovem homossexual.

O exemplo de Jurema é, assim, genial, porque ela, como Maria Clara, também traz uma reflexão singular para significar a homossexualidade. O fato de a professora ser por vezes “estranha” por não responder a um estereótipo de feminilidade faz com que a confundam com uma orientação sexual lésbica, que não é a sua, mas explicita como a sociedade ainda associa determinados comportamentos, interesses e aparências com um determinado sexo/gênero, o que pode levar a conclusões precipitadas sobre a orientação sexual, que partem de uma perspectiva naturalizante.

Não há um consenso entre as professoras em relação à explicação da homossexualidade, mas todas elas concordam que há de se ter uma postura crítica. A professora Estela amplia a compreensão sobre o tema ao afirmar que

Existem certos fatores que são comportamentos sociais, existem comportamentos que são culturais e existe uma concepção biológica, física, sabe, de nós enquanto indivíduos. Eu acho que essa ampliação dos horizontes elas são necessárias. (Estela, indicador c, p. 13)

As professoras significam que existem aspectos biológicos que influenciam a constituição da orientação sexual, mas também reconhecem que os aspectos culturais e sociais são igualmente importantes. Estela destaca a importância de ampliar horizontes para compreender a complexa interação entre esses fatores, mas parte de uma perspectiva biopsicossocial e dicotômica para explicar a homossexualidade, ainda que amplie a compreensão que tem sobre o jovem gay. Porém, mesmo partindo da dicotomia interacionista biopsicossocial, Estela explicita a complexidade do processo de constituição da orientação sexual, significando que não podemos reduzir a identidade de um indivíduo a um único fator, seja biológico, social ou cultural.

Há muitas ideias das professoras sobre a constituição da orientação sexual em geral, e da homossexualidade em particular, que marca a maneira como elas compreendem o jovem gay e seu processo de trabalho na escola sobre o tema da homossexualidade. Elas significam que é fundamental trabalhar o tema da

homossexualidade em sala de aula e o fazem a partir de suas significações sobre o tema, daí a importância de compreender as significações das professoras sobre o jovem gay, pois elas são formadoras. Elas significam que a homossexualidade deve ser tema na sala de aula a partir de uma perspectiva inclusiva e que combata preconceitos, o que pode favorecer a permanência do jovem que, por ser homossexual, pode vir a sofrer homofobia.

Isto posto, cabe questionar de que maneira essas ideias chegam ao aluno a partir do trabalho das professoras que afirmam trabalhar a temática da homossexualidade de diferentes maneiras em sala de aula. A professora Jurema conta que, na matéria de biologia, há um momento obrigatório no cronograma e no material didático específico a respeito disso, de modo que esse trabalho acontece por meio da temática da educação sexual que, para ela, no contexto do ensino de biologia,

É muito raso (Jurema, indicador b, p. 26).

Ao ser questionada sobre a maneira como a educação sexual aparece no material didático e por quê ela considera raso, a professora diz que

Ele [o conteúdo] vai falar assim, por exemplo, ele vai falar da questão biológica mesmo, por exemplo. Os hormônios sexuais que dão as primeiras características, na puberdade, a produção de hormônios, que faz com que tenha a diferenciação sexual secundária, que as meninas vão menstruar, vão ter quadril mais largo... E ele vai falar muito da questão da maternidade, né, nessa educação sexual, fala muito da questão de engravidar na adolescência. (Jurema, indicador b, p. 26)

Jurema explica que o conteúdo que será abordado em educação sexual na escola pela perspectiva biológica inclui uma discussão sobre hormônios sexuais e características físicas que definem a diferença entre os sexos, bem como a ênfase na maternidade e na prevenção da gravidez na adolescência. Ela traz mais elementos:

Então, mas quando falam de sexualidade, a maioria [do material didático], vai trazer ou a questão do corpo, biologicamente falando, e vai falar da gravidez e vai falar de contraceptivos. É basicamente isso de educação sexual. (Jurema, indicador b, p. 27)

Jurema tem uma crítica ao material didático que trata de educação sexual, pois, para ela, o conteúdo é raso por ser limitado no que tange à compreensão da sexualidade humana e por dar ênfase à maternidade e à prevenção da gravidez na adolescência, o que pode reforçar estereótipos de sexo/gênero e sexualidade, especialmente ao associar a mulher apenas ao papel reprodutivo e tratar a sexualidade como um risco.

Nesse sentido, as professoras significam que é importante estabelecer relações entre conceitos obrigatórios da disciplina e a temática da homossexualidade a partir de

uma perspectiva que respeite a diversidade em na sala de aula. Como Jurema, Catarina, professora de química, conta como faz isso em sua prática pedagógica:

(...) eu trabalho essa questão das pessoas... dentro da química, né, eu tenho o quê? Eu tenho os metais – que são elementos químicos que a gente classifica como metais e os não metais. E aí eu tenho ligações entre metais, entre não metais e entre metais e não metais. Aí eu brinco “Menina com menino, menina com menino, menino com menino e menina com menina. Então eu trago isso nesse sentido, trabalhando dessa forma. De que... né? A gente tem diferenciações. (Catarina, indicador c, p. 9)

O que eu consigo trabalhar realmente na prática pedagógica é o quê? Quando eu trabalho ligações químicas, eu aproveito pra fazer uma associação com as ligações entre as pessoas. Ou seja, não tem problema se você tem atração pela pessoa do mesmo sexo que você. Qual que é o problema? Não tem problema nenhum! Né? E se é do sexo oposto? Também não tem problema. Então isso eu trabalho. (Catarina, indicador c, p. 16)

Catarina diz que, ao trabalhar ligações químicas, ele aproveita a oportunidade para fazer uma associação com as ligações entre as pessoas, afirmando que não há problema em ter atração por pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto. Ela significa que a homossexualidade é uma realidade, tal como as ligações químicas. A professora reconhece, assim, a existência dos jovens gays, tendo uma compreensão e postura inclusivas em sala de aula em relação às diferentes orientações sexuais.

Por outro lado, a homossexualidade aparece novamente como um aspecto natural – “é como a natureza”. Mesmo que ela tenha uma postura antidiscriminatória ou que ressalte a diversidade, caminhando para uma síntese de respeito às diferenças, sua explicação naturaliza um aspecto humano: a orientação sexual. Ao relacionar as ligações químicas com a homossexualidade a professora significa que a orientação sexual é uma característica inerente e natural das pessoas, assim como as ligações químicas são uma propriedade natural dos átomos.

As professoras significam que é importante considerar uma abordagem mais ampla e inclusiva na educação sexual, que considere diversas perspectivas, mas que é preciso, se possível, ir além de um trabalho conteudista, como destaca Estela:

Eu acho que a questão é, às vezes a gente foca muito no conteúdo e assim não dá pra – não discordando de vocês, mas apresentando uma outra perspectiva – não dá pra gente chegar na hora e falar assim ó “Isso é assim, ó, e diante de tal pesquisa científica eu posso comprovar isso e aquilo.”. Porque as pesquisas, pelo menos o que eu acompanho, elas vão modificando ao longo do tempo. (Estela, indicador c, p. 12)

A professora explicita que é essencial não apresentar apenas fatos científicistas que, por vezes, aparecem no material didático ou na cientificidade conteudista. É importante, reconhecendo a complexidade da temática, refletir sobre outras formas

pedagógicas mais amplas. Ela argumenta que a pesquisa científica pode ter suas limitações, como destacado pelas explicações biologicistas sobre a constituição da orientação sexual. Essa significação é potente porque aponta para uma compreensão mais ampla do jovem gay, afirmando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva em relação aos conteúdos, evitando, assim, a reprodução acrítica do conhecimento e incentivando a busca por novas informações e perspectivas.

Não é possível descolar a maneira como as professoras compreendem a homossexualidade em geral das suas significações sobre o jovem gay, pois elas estão cruzadas. As professoras foram contando como entendem a homossexualidade e de que modo se esforçam para trabalhar o tema em suas disciplinas, significando que é importante ir além dos conteúdos obrigatórios que aparecem no material didático, o que é fundamental na medida em que questionam ideias preconcebidas e estereótipos. Essa afirmação que vai ao encontro do que disse Heitor:

A gente tem evidências, né, tem evidências biológicas, a gente tem estudos. Mas ao mesmo tempo a gente compreende que não são fatores determinantes. Né, e se não são fatores determinantes a esse respeito, então o que somos nós, né? O que somos nós? (Heitor, indicador c, p. 10)

Heitor, num esforço de complexificar a explicação sobre a constituição da orientação sexual, reconhece a existência de evidências biológicas e estudos relacionados à homossexualidade, como destacado por Jurema e Maria Clara. Porém, como Estela, ele afirma que o aspecto biológico não é um fator determinante na constituição da orientação sexual. Ele parece questionar a ideia de que a identidade humana pode ser reduzida a fatores biológicos e reconhece a complexidade e a diversidade da experiência humana, terminando com a pergunta “O que somos nós?”. Portanto, a discussão sobre a homossexualidade levou os professores, durante a conversação, a questionar “o que somos nós”, mediação importante sobre a maneira como compreendem o jovem gay, porque o modo de compreensão desse jovem está colado em suas compreensões sobre o humano. Diz Maria Clara, por exemplo:

Porque a gente não pode esquecer que somos todos humanos, né? (Maria Clara, indicador a, p. 29)

Não há consenso sobre a explicação da homossexualidade pelas professoras e a compreensão que têm dos jovens gays. Há uma riqueza de explicações diferentes, diversas e, por vezes, contraditórias. Elas reconhecem que é um tema importante a ser tratado e, em geral, trazem a temática junto com a ampla educação sexual, o que é bem potente. Mesmo com as diferentes explicações das professoras acerca da

homossexualidade, há uma significação comum: “Apesar de todas as diferenças que nos constitui como humanos, somos todos iguais”. Em síntese, o jovem homossexual é como qualquer outro jovem porque é como qualquer outro humano:

O princípio do humanismo, né? Essa questão, eu acho que... não sei, tudo o que a gente vai discutindo vai muito nessa direção. (Maria Clara, indicador a, p. 17).

Mas a questão do humanismo, né? Assim, eu sou humano. Não importa o que você veste, a sua cor. Nada! (Jurema, indicador a, p. 17)

As professoras enfatizam que, apesar de todas as diferenças, todos compartilhamos características humanas. A ideia de humanismo aparece como um princípio norteador do pensamento das professoras, sendo uma significação importante, que pode ser explicada como uma tentativa de superar preconceitos e estereótipos que muitas vezes limitam a compreensão da diversidade humana em geral, e do jovem gay em particular. A professora Jurema vai além:

Eu sou uma pessoa. E eu vou muito além, porque eu sou da área da biologia... eu sou da área da biologia, então eu levo isso para os seres vivos. Eu não falo assim “o humano”. Eu falo “Você tem que respeitar o outro. O outro, seja uma planta, que seja um bicho, você tem que respeitar, né. Ele tem vida, assim como você tem vida”, né. (Jurema, indicador a, p. 17)

As professoras possuem uma perspectiva humanista que parece ser inclusiva em relação à diversidade sexual. Jurema evidencia, desde a biologia, que todos os seres vivos devem ser respeitados, independentemente de suas diferenças. As professoras significam, assim, que a homossexualidade não deveria ser um fator determinante para julgar a humanidade do jovem gay, mas é importante ressaltar que essa perspectiva pode levar a uma negação das diferenças que produz opressão, invisibilizando a desigualdade.

Para compreender as significações das professoras sobre o jovem gay na escola, foi fundamental entender e explicar como elas significam o tema da homossexualidade. As professoras reconhecem e explicam a homossexualidade a partir de diferentes perspectivas, por vezes contraditórias e divergentes. Suas explicações sobre a homossexualidade também dependem das suas respectivas áreas de conhecimento. É importante destacar que todas elas a compreendem a partir da diversidade humana, valorizando esse aspecto, esforçando-se para criticar conceitos que naturalizam o fenômeno. Contraditoriamente, às vezes explicam a homossexualidade a partir de uma certa naturalização, que passa inclusive pela naturalização do sexo/gênero, o que explicita um viés cientificista. Porém, são bastante críticas e se esforçam para produzir uma prática

antidiscriminatória ao reconhecer a complexidade da temática e a necessidade de trabalhar educação sexual de maneira ampla e plural.

14.2.2 Núcleo de significação 2 - Pedagogia antidiscriminatória: reconhecendo a homofobia e atuando para a permanência do aluno gay na escola

As significações das professoras sobre o jovem gay na escola são carregadas de uma mediação fundamental, foco do presente núcleo: a homofobia. Homossexualidade e homofobia estão, portanto, intimamente conectadas, e as professoras significam a homossexualidade também como enfrentamento a essa opressão.

Este núcleo aglutina as significações das professoras sobre a homofobia na escola e a maneira como reconhecem que produzem uma prática que se esforça em acolher o jovem gay na medida em que a homossexualidade na escola é reconhecida pelas professoras como uma realidade. Para as professoras, os alunos homossexuais existem, estão na escola e vivem a violência homofóbica, de modo que reconhecem a homofobia e afirmam que é importante dar luz a ela para prevenir a violência que acomete jovens homossexuais. Isso faz com que elas se esforcem para praticar uma pedagogia antidiscriminatória e para que a escola seja um espaço de acolhimento da diversidade.

O Núcleo de Significação 02 – Pedagogia antidiscriminatória: Reconhecendo a homofobia e atuando para a permanência do aluno gay na escola aglutina os seguintes indicadores: d) reconhecimento da homofobia; e) prevenindo a violência homofóbica; f) praticando pedagogia antidiscriminatória na escola; g) escola como espaço de acolhimento; h) estratégia de prevenção à homofobia depende de cada professor; i) inclusão desde a diversidade; j) pedagogia do autoconhecimento como estratégia de respeito ao outro; k) preconceito se aprende fora da escola.

As professoras significam que, muitas vezes, a homossexualidade produz sofrimento no jovem gay porque a sociedade é homofóbica e percebem isso em seu cotidiano de trabalho, ou seja, o sofrimento produzido pela homofobia em jovens homossexuais é percebido na escola. Maria Clara revela perceber o isolamento de um aluno da escola:

A gente vê que muitos que são homossexuais sofrem. Vou dizer assim, muitas vezes quando começam a se descobrir e a se perceber, se fecham, igual eu vejo o Marcio sendo comprimido. Pra que que tem que se fechar? Nós vivemos em uma sociedade! Ninguém vive sozinho. Nós não fomos feitos pra vivermos sozinhos. Nós temos que viver em sociedade! (Maria Clara, indicador d, p. 29)

As professoras percebem que os jovens gays vivem processos de homofobia que também se expressam na escola, impactando esses jovens. Maria Clara fala, então, sobre Marcio, um aluno homossexual da escola que foi se fechando e se isolando. Ela atribui esse isolamento ao fato de o aluno ser homossexual e essa orientação sexual produzir sofrimento. No entanto, elas significam que, por vezes, o jovem gay sofre e se preocupa com ele, compreendendo que a homossexualidade não deve ser vista como algo que precisa ser escondido ou suprimido, mas como uma parte da diversidade humana que precisa ser acolhida e respeitada.

As professoras reconhecem que a opressão homofóbica pode levar o jovem homossexual a buscar espaços em que ele possa se afirmar. Heitor relata que, em outro colégio público em que trabalhava, percebeu que um jovem estudante estava descobrindo sua própria homossexualidade e para vivê-la foi para um espaço que Heitor chamou de “guetos”:

Em 2018, quando eu saí do outro colégio, um garoto, assim, foi se descobrindo e aí começa a ir para os guetos, que não são necessariamente num sentido pejorativo, mas começa a ir para os espaços onde ele possa se afirmar. (Heitor, indicador d, p. 30)

As professoras significam que o jovem gay é, por vezes, impedido de se apresentar livremente na escola, o que leva os alunos a outros espaços sociais, onde podem viver a sexualidade com mais liberdade. Os guetos a que se refere Heitor são, assim, espaços de autoafirmação da orientação sexual homossexual.

Nesse processo, as professoras reconhecem que a homossexualidade existe e é um tema importante a ser tratado na escola:

Então, trabalhar o tema homossexualidade é você combater preconceitos, é você mostrar pra eles que o diferente pode existir. Ou seja, que não tem problema se você tem atração pela pessoa do mesmo sexo que você. (Catarina, indicador i, p. 16)

As professoras significam que o tema da homossexualidade deve ser trabalhado na escola, com vistas a combater preconceitos que podem acometer os jovens gays, pois a escola deve produzir espaços de reflexão para desconstruir estereótipos sobre a homossexualidade que provocam a opressão dos jovens homossexuais. Há uma relação, por exemplo, na fala de Catarina, entre homossexualidade e combate ao preconceito, de modo que ela reconhece que homossexualidade e homofobia estão conectadas.

As professoras têm uma consciência crítica com relação à expressão da homofobia na escola, afirmando, inclusive, que ela não pode existir nem na escola, nem em nenhum lugar, como afirma a professora Jurema:

Eu acho que, na minha opinião, não pode ter homofobia e não só na escola, em nenhum outro lugar. Não cabe no mundo a homofobia. É o que eu penso. (Jurema, indicador d, p. 4)

A homofobia é reconhecida não como sendo um fenômeno natural, mas como um fenômeno que é naturalizado e precisa ser enfrentado. Para enfrentar a homofobia é preciso reconhecê-la, como diz Estela:

[a homofobia] é o não natural colocado como natural, né? É importante se identificar. Eu acho que é esse o caminho. (Estela, indicador d, p.6)

Para as professoras é preciso identificar a homofobia e desnaturalizar esse fenômeno, significando que a discriminação contra pessoas homossexuais é uma construção social que precisa ser desconstruída. Para tanto, é preciso colocá-la em evidência, como dizem Heitor e Estela:

[a homofobia] como algo que precisa ser visto, né, porque ela tá aí... (Heitor, indicador d, p. 5)

E quanto mais a gente apazigua [a homofobia], quanto mais a gente coloca panos quentes, mais ficam acumulando situações, assim, né? (Estela, indicador d, p. 7)

As professoras reconhecem que a violência homofóbica está presente na sociedade e, portanto, também na escola, tendo que ser evidenciada para ser combatida. Elas destacam a importância de não minimizar ou, como diz Estela, apaziguar situações homofóbicas, o que revela que elas significam que o jovem gay precisa de cuidado, cuidado que está no enfrentamento à homofobia de forma direta, não permitindo que ela seja naturalizada ou minimizada.

Além de reconhecer que a homofobia existe e precisa ser desnaturalizada para ser enfrentada, as professoras afirmam a necessidade de construir estratégias de prevenção dessa violência, ou seja, é preciso intervir para evitar a expressão da violência homofóbica na escola que acomete jovens gays. Nessa direção, afirma Maria Clara

Então, a gente não pode encarar a homofobia como não sendo uma coisa importante, porque se não a gente vai deixar de lado, ela vai continuar ali existindo, vai continuar trazendo problemas, vai ser ignorada. Mas o fato de você ignorar... não vai acabar e você não vai prevenir. Ela vai continuar ali. (Maria Clara, indicador e, p. 7)

As professoras significam que é preciso produzir estratégias de prevenção à homofobia, mas para traçar estratégias de prevenção de qualquer fenômeno, é necessário

conhecê-lo e reconhecê-lo, como destacam as professoras. Reconhecer a homofobia, dizem as professoras, é importante para que se possa agir e produzir estratégias de combate a essa opressão:

Tudo na vida existem coisas boas e ruins, positivas e negativas. E quando surgem coisas negativas, a gente pensa em como resolver e a gente traça estratégias. Então pode-se dizer que algumas coisas negativas abrem os olhos pra gente pensar sobre e traçar estratégias, não valorizando isso que é ruim, mas uma maneira de prevenir. E de, de repente, tentar combater. (Maria Clara, indicador e, p.4)

Para as professoras a homofobia é, portanto, ruim e exige a produção de estratégias de enfrentamento e prevenção para que o ambiente escolar seja inclusivo, respeitando a orientação sexual dos estudantes.

Ao longo da conversação, reconhecendo que as professoras falaram sobre a necessidade de ter estratégias de prevenção à violência homofóbica, o pesquisador perguntou para as professoras se a escola tinha estratégias desse tipo e recebeu as seguintes respostas:

Eu não consigo enxergar. (Jurema, indicador h, p. 17)

Não. Ela não tem estratégia de prevenção. Ela tem abordagem de compreensão. (Heitor, indicador h, p. 17)

Uma cultura. (Catarina, indicador h, p. 17)

Destaco aqui que durante a procura de uma escola pública para realizar a investigação, encontramos muitos entraves. As escolas se mostravam abertas para receber um pesquisador de doutorado, mas declinavam da possibilidade quando lhes era dito o tema da pesquisa: homossexualidade. A escola onde a investigação foi desenvolvida não tergiversou no reconhecimento da importância do tema, de modo que a abertura da escola para a pesquisa nos conta dessa “cultura” anti-homofóbica. Para além disso, as professoras significam que a escola é um espaço que deve reconhecer a diversidade:

E a gente tem cuidado com a diversidade de pessoas, pra que a gente forme outras linhas de pensamento, pra que a gente consiga fomentar também o pensar sobre, o refletir, o gerar outra coisa. (Estela, indicador i, p.6)

Para as professoras, a diversidade é reconhecida como sendo potente e tem lugar na escola, sendo exaltada pelas professoras. Nesse sentido, a homossexualidade na escola também representa a diversidade. Para elas, a diversidade permite reflexão e ampliação de produção crítica, afirmando levar essa síntese para a sua prática:

A diversidade é bom, a diversidade é boa. Isso eu deixo muito claro na minha prática pedagógica. (Catarina, indicador i, p. 16)

Catarina explicita que a diversidade é boa e que a leva para sua prática de trabalho, o que nos revela que o jovem homossexual é reconhecido num lugar mais amplo: o da diversidade. No que tange à atuação para garantir a expressão da diversidade, os professores vão tomando decisões de maneira individual. Há na escola, de todo modo, um espaço propício para discutir a homossexualidade e enfrentar a homofobia, o que é reconhecido pelos professores, que expressam a importância do acolhimento por parte da escola do aluno que sofre qualquer tipo de preconceito:

Porque a partir do momento que a gente não acolhe um educando enquanto ele tá sofrendo algum tipo de preconceito, ou enquanto tá sofrendo algum tipo de discriminação, a gente aceita. (Estela, indicador g, p. 14).

As professoras significam que a escola é um espaço que deve estar atenta ao aluno que sofre e que trabalham em uma instituição atenta a isso, afirmando que a escola tem uma cultura anti-homofóbica e a característica de acolhimento dos alunos. Ao mesmo tempo que as professoras destacam essas características e falam sobre a importância de tecer estratégias de prevenção da opressão homofóbica, elas contraditoriamente reconhecem que a escola não tem uma estratégia institucionalizada de combate à homofobia. Segundo Jurema, a cultura anti-homofóbica

Foi acontecendo muito natural, a gente... ninguém se organizou pra isso. (Jurema, indicador h, p. 17)

As professoras assumem uma postura pedagógica antidiscriminatória, que reconhece o jovem gay e se esforça para produzir práticas inclusivas no cotidiano de trabalho. Catarina, por exemplo, fala no início do ano para as turmas em que leciona que não vai tolerar preconceitos:

A única coisa que eu falo, no começo, é uma conversa de que eu não quero preconceito de nenhum tipo. De nenhum. E que eu não vou tolerar. É a única coisa. (Catarina, indicador f, p. 11)

As professoras que participaram da conversação têm, assim, práticas pedagógicas antidiscriminatórias, mas essa prática depende muito de cada uma delas. Como destacam Maria Clara e Catarina:

É, a gente vai fazendo por nós mesmos. (Maria Clara, indicador h, p. 17)

É, sem um padrão. (Catarina, indicador h, p. 17)

Não há uma estratégia escolar institucional comum, mas, mesmo não havendo uma estratégia comum, se um professor é preconceituoso ou homofóbico, isso se destaca e aparece:

Assim, é que dependendo da pessoa, quando essa pessoa destoa, ela aparece e normalmente é... tem uma conversa. Porque eu já vi isso aqui. Em que, aparecia um comentário que era homofóbico. (Catarina, indicador h, p. 18)

As professoras significam que a homofobia é uma das significações sobre a homossexualidade entre docentes, mas não é a hegemônica. Elas contam de um professor que fez um comentário homofóbico sobre um aluno na sala dos professores, mas rapidamente os professores conversaram com ele sobre o equívoco do comentário:

É. E aí, que que aconteceu? Na hora, todo mundo já “Hmm...”, assim. E foi lá e conversou e foi... né. Mas nessa conversa “Ó, não é legal e tal.”, (Catarina, indicador h, p. 18)

A estratégia anti-homofóbica é individual, mas encontra respaldo no coletivo das professoras. Na conversação o entrevistador provocou as professoras a refletirem sobre os caminhos que devem ser traçados para o enfrentamento da homofobia e a criação de estratégias de prevenção. Elas, por sua vez, responderam que a homofobia precisa ser identificada e, assim, poder refletir sobre ela:

O que a gente não pode é confundir “importante” com “ser bom”, né? São afirmações distintas. Então a importância é “Isso importa?”, “Sim, isso importa.”. Então, assim, importa? Deve ser tratado, deve ser pensado, deve ser discutido, deve ser traçado maneiras de prevenção. (Maria Clara, indicador e, p. 7)

Se identificar [a homofobia], tem que tomar medidas e pensar sobre. O momento de reflexão, eu acho que é o momento mais essencial que a gente tem na nossa vida, né. Que é o momento que a gente vê aquilo... (Estela, indicador e, p. 6)

Para a produção de estratégias de prevenção as professoras traçam um caminho que parte da importância do reconhecimento dessa opressão. Desse modo, as professoras assumem que a homofobia existe e podem partir para um momento de reflexão para sua desconstrução, o que para as professoras é essencial. Para as professoras, o caminho de reflexão sobre a homofobia junto aos alunos para sua desconstrução passa por responder à pergunta: de onde vem a homofobia?

Eu acho que tem que tentar descobrir de onde vem a homofobia. “Por que que você é homofóbico? Como é que você enxerga isso?”. Porque, né, às vezes só sinalizar que “é certo ou que é errado”, “não pode porque isso não é legal...”, não transforma a sensação do indivíduo dentro de si, né? (Maria Clara, indicador e, p. 5)

As professoras não têm dúvida: a homofobia não deve acontecer. Elas reconhecem que essa opressão é importante na medida em que é uma realidade na sociedade e na escola e afirmam que é preciso ir além de dizer que “não pode ser homofóbico”, pois é preciso produzir estratégias de diálogo e reflexão em torno dessa opressão para

desconstruí-la e, assim, ela deixar de acontecer. Para as professoras, isso passa pela identificação das raízes da homofobia, ou seja, é necessário conhecer o fenômeno que se singulariza nos indivíduos. Segundo Maria Clara, essa “sensação” que alguns alunos carregam de que a homossexualidade é errada precisa ser transformada. Nesse sentido, as professoras significam que é importante olhar para o ponto de vista do indivíduo para entender de onde vem a homofobia. E, para as professoras, a homofobia tem sua origem fora da escola, tal como destaca Estela:

Então é importante a gente identificar [a homofobia], ver o que é, qual é a situação, onde que esse estudante está tendo acesso a esse tipo de informação, apresentar outras informações, também pra que eles formem um outro tipo de pensamento. Porque às vezes eles chegam aqui – assim como nós chegamos em diversos espaços – com uma via só, né? Que é toda a nossa concepção, assim, numa via única. (Estela, indicador j, p. 6)

As professoras assumem a existência da homofobia e sugerem que é importante entender suas causas. As causas estão, para elas, nas preconcepções que os jovens têm acerca da homossexualidade, que são produzidas pelo aluno por meio de informações recebidas fora da escola. É como se, no olhar delas, a homofobia fosse resultado de uma visão única e homogênea, atrelada às concepções individuais dos jovens, que chegam na escola e têm a possibilidade de ampliar o repertório que discrimina o outro, o homossexual. Mas de onde vem esse repertório? Elas respondem:

Porque se a gente for ver, eles fazem parte da história dos pais deles. Quem são eles? Eles não sabem. Porque você, é assim, você é criado lá naquela família, você tem aquele histórico e tal. Então você é parte deles. Então você começa o que? “Opa, será que eu sou o mesmo, né, o que eles são? Será que eu sou diferente?” (Catarina, indicador j, p. 20).

As professoras significam que a família é uma instituição social importante na transmissão de valores e ideias. No que tange à homossexualidade, elas significam que uma das mediações do pensamento sobre a homossexualidade dos jovens quando homofóbica é exterior à escola, sendo de responsabilidade da família ou da sociedade:

O pior ainda é na esfera social, nos outros lugares onde eles estão. Então, durante o dia aqui ele passa por uma orientação, ele consegue ter uma conversa aqui que é importante pra ele e em outros lugares, pouco tempo depois, já vem uma desconstrução completa. E então, por essa razão, né, que, assim, dentro da escola é mais do que importante desconstruir. (Heitor, indicador k, p.26)

É, mas [a homofobia] é o que? É reprodução da sociedade, reprodução dos pais deles. (Catarina, indicador k, p. 25)

Para as professoras, os jovens reproduzem uma homofobia aprendida fora da escola, sendo, portanto, importante que os jovens reflitam sobre as ideias preconcebidas sobre homossexualidade. A escola é, assim, um espaço relevante de reflexão e acesso ao

conhecimento que pode permitir uma reflexão crítica sobre a homossexualidade. Por vezes, as professoras significam que a escola é um espaço que cultiva o indivíduo e um espaço protegido do resto da sociedade, mas esta pode atrapalhar o aprendizado escolar:

A escola é um espaço extremamente importante de sociabilidades, né, e de desenvolvimento de competências, se ele tá praticando [homofobia], se ele tá realizando isso dentro do ambiente escolar, provavelmente, depois que ele não tiver mais sobre os nossos cuidados, ele vai reproduzir isso de uma maneira muito natural. Porque são imposições que são colocadas. (Estela, indicador k p.6)

Em síntese, as professoras significam que o jovem gay vive na escola um impacto homofóbico que se explica por uma certa naturalização homofóbica dos jovens sobre a compreensão do fenômeno da homossexualidade. A homofobia é vista como “uma sensação dentro de si”, ou seja, uma produção não só social, mas também individual; a homofobia dos jovens como sendo uma produção exterior à escola, com destaque para os valores familiares, mas que a escola deve enfrentar, pois também acontece na escola; a escola deve ser um espaço de diversidade, ou seja, em que deve caber o aluno gay.

Se analisarmos atentamente as significações das professoras, há uma explicação que leva, por vezes, a uma individualização da questão, com a máxima sendo a homofobia como “uma sensação dentro de si”. Se a homofobia também é uma produção individual, seu enfrentamento também deve acontecer no nível individual. Nesse sentido, para as professoras, a ampliação do repertório dos jovens sobre homossexualidade passa, necessariamente, pelo autoconhecimento:

Nesse processo de autoconhecimento, eles também precisam entender que eles não precisam reproduzir preconceitos. Eles podem, né, criar! (Catarina, indicador j, p. 25).

Catarina, nessa frase, explica que a reprodução dos preconceitos está na falta de autoconhecimento que os jovens têm deles mesmos. Não à toa, as escolas públicas de Ensino Médio têm uma disciplina para isso, chamada Projetos de Vida:

Mas eu acho que, dentro de projeto de vida, dá pra trabalhar especificamente, né, pra ajudar o indivíduo a se conhecer. Porque isso, gente, é muito difícil pra eles. Eles ainda tão se reconhecendo enquanto um ser. (Maria Clara, indicador j, p. 20).

As professoras significam que os jovens estão em um processo de reconhecimento de si, mas que em Projetos de Vida é possível construir espaços em que os jovens se conheçam a si mesmos:

E em projeto de vida, eu converso muito com eles nesse sentido, de que eu também sou uma pessoa como eles são; e eu também gosto de coisas, como eu

também não gosto; eu também sinto, né, tenho sentimentos, todos temos sentimentos. (Maria Clara, indicador j, p. 29)

Maria Clara se conecta com os alunos ao compartilhar suas próprias experiências pessoais e seu autoconhecimento, de modo que o autoconhecimento parece ser uma estratégia pedagógica importante na escola, que busca promover um reconhecimento da diversidade humana. Para as professoras, o autoconhecimento produz uma singularidade autêntica, respeitando quem se é, e, portanto, respeitando mais o outro. Para Heitor, produzir espaços que auxiliem o autoconhecimento dos jovens é fundamental:

Pra que as pessoas sejam de fato quem elas são. E deixar claro, não importa o que você vai seguir, como você é, desde que você seja uma pessoa que colabore com a sociedade, você tem todo o direito de ser o que é. (Heitor, indicador j, p. 26).

Para as professoras, a homossexualidade também é uma descoberta de si, resultado do autoconhecimento e, nesse sentido, a escola pode auxiliar nesse processo individual do jovem gay. O autoconhecimento é poder “ser o que se é” e reconhecer individualmente que se é diferente dos outros.

Além disso, as significações nos permitem afirmar que se eu me reconheço na minha diversidade, eu reconheço a diversidade do outro. Assim, para as professoras, uma das maneiras de auxiliar os jovens a compreenderem a homossexualidade de maneira anti-homofóbica é a oferta de espaços, por parte da escola, em que os alunos ampliem o conhecimento que têm sobre si mesmos.

As professoras desempenham, portanto, um papel importante na constituição de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para alunos homossexuais, especialmente a partir do reconhecimento da homofobia e da prevenção da violência homofóbica, esforçando-se para praticar uma pedagogia antidiscriminatória que promova a inclusão a partir da diversidade e do respeito ao outro. Elas compreendem que o respeito ao outro passa, necessariamente, pelo autoconhecimento dos jovens sobre si mesmos e se esforçam para ajudá-los nesse processo.

14.3 Núcleos de significação da gestão sobre os jovens gays da escola

Murilo: Diretor; 40 anos; homem cis; branco; Formação: Letras e Pedagogia, Pós-Graduado em Didática, Gestão e Coordenação Pedagógica e Educação Integral e

Literatura Brasileira; mestre em Psicologia da Educação; trabalhador da educação pública há 12 anos;

Livia: Coordenadora; 37 anos; mulher cis; branca; trabalhadora da educação pública há 8 anos; Formação: Ciências da Computação, Matemática e Pedagogia.

14.3.1 Núcleo de significação 1 - Construindo um projeto pedagógico anti-homofóbico: marcas da vida nos processos de trabalho

Uma das mediações importantes para explicar as significações da gestão sobre o jovem gay da escola é a trajetória individual dessa equipe. A coordenadora Lívia é uma mulher evangélica e afirma sofrer preconceitos por sua escolha religiosa, o que foi importante para que ela se sensibilizasse para outros tipos de preconceitos e para entender e valorizar a diversidade humana. Murilo, por sua vez, é um homem homossexual, que tem uma trajetória atravessada pela homofobia, de modo que sua compreensão sobre o jovem gay é atravessada pela sua própria história.

O Núcleo *Construindo um projeto pedagógico anti-homofóbico: Marcas da vida nos processos de trabalho* reúne os seguintes indicadores: a) “na minha época...”: homofobia na trajetória escolar de um educador; b) evangélica: sofrendo preconceito religioso; c) homossexualidade é pecado?; d) a geração atual: o jovem homossexual; e) valorizando as diferenças; f) marcas da homofobia num educador homossexual.

A conjunção homossexualidade e homofobia estão conectadas na vida de Murilo. Ao falar sobre sua vida escolar, o diretor da escola traz alguns exemplos de homofobia que viveu nessa instituição social, quando ainda criança:

Essas brincadeirinhas, essas piadas, chamar de viadinho... eu tive situação, por exemplo, com dez, onze anos, na quinta série – onze anos, mais ou menos – de eu ir na padaria, e vir dois alunos – eu não sei quem são – atrás de mim e falar assim “Você não olha pra trás não. Se você olhar pra trás a gente vai te bater.”, e ficar me xingando. E eu ia até a padaria e voltava com as pessoas me xingando. E eu não sabia quem que era que estava me xingando, porque eu tinha medo. Por exemplo, na cadeira, você chegava do intervalo, voltava do intervalo, e tinha um pênis desenhado ali... (Murilo, indicador a, p 9-10).

Murilo foi um jovem estudante da educação básica nos anos 1990. Nesse trecho ele conta de duas situações que viveu durante seu período escolar. A primeira quando vai à padaria e volta de lá sendo xingado por jovens como ele e, mesmo sem saber quem são, ele não tem dúvida de que eram outros alunos da escola em que estudava. No outro exemplo, ele conta que, por vezes, voltava do intervalo da escola e tinha um pênis

desenhado em sua carteira, explicitando sua possível orientação sexual, diferente dos outros meninos, e fazendo alusão a ele não ser como os outros meninos. Independentemente da certeza ou não de sua orientação sexual aos dez ou onze anos de idade, a frase de Murilo nos permite afirmar que ele não respondia a um estereótipo de masculinidade esperado por meninos de sua idade, que se distanciavam de modo violento dele. E outras crianças, mesmo ainda muito jovens, contavam isso pra ele de diferentes maneiras a partir da humilhação. Isso não partia só de outros colegas da turma, mas também de professores:

tem um episódio na adolescência, que foi um momento que eu fui me entendendo mais e, enfim, situações de coleguinhas tirarem sarro por causa da voz, por causa do jeito – que eu falo que eu era uma criança muito afeminada, e isso me incomodava bastante –, e eu ter um professor que tirava sarro disso. (Murilo, indicador a, p. 6)

O gestor afirma ter sido uma criança do sexo masculino afeminada, ou seja, ele se aproximava mais dos signos sociais femininos do que dos masculinos. Sua simples maneira de se expressar no mundo, por exemplo, já era motivo de chacota de seus colegas e alguns professores, de modo que Murilo teve uma trajetória escolar atravessada pela violência.

Lívia, por sua vez, conta que sofre preconceito religioso por ser evangélica

Se eu brincar um pouquinho mais, “Nossa, mas você não pode fazer essa brincadeira. Você é crente.”. Se eu falar um palavrão, eu tô pecando pra sempre. Eu vou morrer, agora eu vou pro inferno. Isso as pessoas falando. Não são as pessoas da minha igreja. São as pessoas de fora, que não conhecem. (Livia, indicador b, p. 8)

Lívia conta que por vezes ela é reduzida a sua religiosidade quando ela faz alguma brincadeira vista como “não cristã”, ou quando fala algum palavrão, comportamento entendido como “não cristão”, sendo censurada. Essa censura é feita porque a sociedade entende que existe um determinado comportamento “correto” das cristãs e qualquer coisa que fuja daquilo esperado por uma evangélica é rechaçado. Nesse sentido, Lívia afirma que sofre preconceito que parte de estereótipos:

Então eu sempre sofri esse preconceito de estereótipos. De as pessoas olharem você e julgarem pelo que tão vendo, sem conhecer (Livia, indicador b, p. 5)

No processo de análise é importante destacar que mesmo sofrendo por características de sua identidade – Murilo por ser homossexual, e Lívia por ser evangélica –, esses preconceitos se expressam de maneiras distintas na realidade e marcam a maneira

como a gestão significa o jovem gay e como fazem a gestão da escola. Murilo deixa isso explícito quando diz que

Mas eu entendo que sim, que tudo que eu passei lá atrás me deu uma base para eu ser quem eu sou hoje. Para eu entender o que eu não quero que aconteça com os meus alunos hoje. (Murilo, indicador f, p. 14)

Lívia sofre preconceito religioso, mas não é possível afirmar que esse preconceito produz opressão, uma vez que os cristãos conformam a crença de poder no Brasil. Já Murilo sofre uma opressão bastante específica: a homofobia. Isto posto, a vida de Murilo e de Livia do ponto de vista do preconceito que sofrem e sofreram na vida ainda assim se aproxima porque, ela, enquanto pessoa do sexo feminino, sofre exploração-opressão por sua condição de mulher na sociedade. Livia, não à toa, reconhece que se enquadra no guarda-chuva “minorias”:

E eu falo especificamente da religião porque eu me enquadro muito nas minorias. (Livia, indicador b, p. 5)

E aí quando eu me pego entendendo a vida já maior, eu sofro uma série de preconceitos por ser mulher e por ser evangélica. (Livia, indicador b, p. 8)

A mediação da religião na vida de Livia é muito importante, tanto é que, durante a conversação, ela faz muitas menções ao fato de sofrer preconceito religioso e raras vezes cita sua condição de mulher enquanto possível promotor de preconceito – quando o fez durante a conversação, isso veio acompanhado da condição religiosa. Para a religião de Lívia, ser homossexual é pecado, e ela destaca que em sua religião

[a homossexualidade] está no lugar do pecado. Mas a gente tem que aceitar. E eu acho uma pena a gente ter que aceitar por legislação. A igreja aceitar pela legislação, e não porque a gente... por a gente entender que a gente tem que amar o próximo. Né? Mas hoje há uma aceitação melhor. As pessoas que estão hoje, a gente tem um embate gigantesco com as pessoas mais tradicionais, porque tem gente muito antiga, e tem gente com o pensamento muito mais atual. Mas as gerações, elas vão se... elas vão evoluindo. Então hoje tem uma abertura muito tranquila pra falar sobre, pra falar, pra conviver e tudo, de todo mundo, mas existem pessoas extremamente tradicionais sim. (...) Mas a gente não pode falar em nome da igreja, porque não é ela que tá errando. São os membros dela que erram. São pessoas que erram. (Lívia, indicador c, p. 11)

Lívia reconhece que sua religião faz uma associação homofóbica entre a homossexualidade e o pecado. É uma visão que condena o homossexual, contribuindo para a discriminação e a exclusão dessa população. A coordenadora afirma, no entanto, que toda a Igreja é obrigada a “aceitar a homossexualidade” porque é legal, porque “todos são iguais perante a lei” e, além disso, o Brasil tem leis de combate à homofobia, ainda que não proíbam a Igreja de reproduzir homofobia. Desse pré-indicador podemos depreender que Lívia estabelece um contraponto entre leis religiosas e leis do Estado, de

maneira que a Igreja deve respeitar o homossexual porque é lei. Lívia se contrapõe à visão restritiva da Igreja com relação à homossexualidade e expressa uma insatisfação em relação à Igreja ter que aceitar a diversidade sexual apenas por imposição legal, enfatizando a importância de desenvolver uma compreensão profunda e empática em relação ao próximo, como o amor ao próximo.

Lívia enfatiza ainda que há, na Igreja, um conflito geracional que aponta para uma jovem mudança de perspectiva moral, um conflito entre aqueles que aderem a ideias tradicionais, enraizadas em pensamentos reacionários, e aqueles que possuem uma compreensão aberta em relação à homossexualidade, revelando uma mudança gradual de perspectiva ao longo das gerações de sua igreja. Há, nesse momento histórico, uma maior compreensão sobre a homossexualidade, que também tem se expressado na instituição social igreja. Lívia faz, assim, uma distinção entre a Igreja como instituição e seus membros individuais, afirmando que são as pessoas, e não a Igreja como um todo, que assumem posturas homofóbicas em relação à homossexualidade.

Mesmo num esforço de evitar generalizações, inclusive a partir das possibilidades de interpretação bíblica, é importante ressaltar que a Igreja é uma instituição, como qualquer outra, produzida por seus membros, que representam a instituição, ainda que discordem dela. Responsabilizar os indivíduos é uma justificativa que pode proteger leis institucionais, desresponsabilizando ilusoriamente a instituição de seus “equivocos” morais.

Murilo, por sua vez, sofreu homofobia de seus pais em nome do pecado. O pecado em si é uma invenção cristã e, portanto, tudo que concerne a ele é de responsabilidade das instituições que o criaram. Afirma Murilo:

Desde criança, eu olho fotos e eu falo “Eu era uma criança viada desde sempre.” Então eu acho que eles [pais] sabiam disso e o tempo todo vinham com essa ideia de que era pecado. Eles eram extremamente católicos, eu era coroinha. (Murilo, indicador c, p. 10)

A associação produzida pela religião cristã – no caso de Murilo, católica – entre homossexualidade e pecado foi ensinada para ele desde cedo. A presença da religião no cotidiano dos pais de Murilo reforça a influência religiosa e a sua contribuição para a visão homofóbica, que produziu sofrimento em sua vida, o que deixa claro que a instituição social igreja também é responsável pela homofobia de seus praticantes, pois a relação é dialética e não independente. Em outras palavras, não existem cristãos de um

lado e igreja do outro, posto que essa relação é dialética, levando a uma homofobia institucional.

Além disso, Murilo expressa uma compreensão precoce da própria identidade sexual. Cabe questionar o que quer dizer criança “viada, um termo que é uma referência a meninos que visualmente apresentam características ditas “femininas”, sendo afeminados como elas, ou “meninos viados”, para os diferenciarem de outros meninos, dos “meninos homens”. Reafirmamos aqui que crianças são crianças, as quais são generificadas a partir do sexo, e a generificação da criança naturaliza, por sua vez, uma determinada orientação sexual em nome da homofobia e da proteção de uma determinada “masculinidade”. Os papéis rígidos de sexo/gênero na sociedade têm uma contribuição importante da igreja, que não se encerra na Igreja, pois atravessa todo o tecido social. Não é a Igreja que produz, isolada da realidade, a homofobia, mas ela tem uma contribuição bem importante para a manutenção desse preconceito.

Murilo foi um jovem que entendia que a homossexualidade era, além de pecado, contra a lei:

Eu só vim assumir a minha homossexualidade aos 21 anos. Porque eu achava que antes disso, que antes dos 18, eu não podia [assumir a homossexualidade], porque eu achava inclusive que era contra a lei. Que eu não podia, porque se eu me assumisse gay antes dos 18, eu poderia ser preso. Tinha uma ideia assim. (Murilo, indicador f, p. 6)

As violências sofridas na família e na escola numa sociedade homofóbica foram tão fortes na vida de Murilo que ele significou que a homossexualidade era contra a lei, era um crime. Os estereótipos e preconceitos em torno da homossexualidade impactaram, portanto, na expressão da homossexualidade de Murilo, pois, por medo ou insegurança, sua afirmação enquanto homem gay se deu no início da idade adulta. De fato, até o início dos anos 1990 a OMS entendia que a homossexualidade era uma doença, logo passível de cura, como ainda propõe o cristianismo. Além disso, a homossexualidade já foi criminalizada em diversos países do mundo, sendo uma realidade em muitos deles atualmente. Isso explicita que a constituição da orientação sexual homossexual é complexa, não sendo uma “descoberta de si”, um “desabrochar” singular, pois está determinada pela realidade. Não existe tempo certo para assumir a própria homossexualidade, mas é inegável que uma realidade homofóbica afasta e produz impedimentos na constituição dessa orientação sexual como possibilidade de vida.

A homofobia é, assim, uma marca muito importante na vida de Murilo, que se expressou de maneiras múltiplas em diversos espaços sociais. Mesmo tendo uma compreensão precoce sobre sua possível orientação sexual diferente dos outros meninos, a homofobia o impediu de assumir sua homossexualidade ainda na juventude. Entre a pressão homofóbica sofrida na escola e em casa, Murilo diz que a pressão materna foi mais significativa para sua demora em assumir a própria orientação sexual:

Então eu acho que a pressão da minha mãe foi maior do que da escola [para assumir a homossexualidade]. Eu acho que ela exerceu uma força maior, um poder maior, para que eu demorasse a me assumir. Tanto que eu só fui me assumir a partir do momento que eu já tinha condições de me bancar, que eu morava sozinho, que eu não devia mais satisfações, né, de certa forma a ela. (Murilo, indicador f, p. 10)

A família é uma instituição social fundamental na constituição do humano, pois seus valores, regras e educação determinam aspectos da identidade singular. Ao falar sobre as mediações que explicam sua “demora” em assumir a própria sexualidade, Murilo destaca a pressão exercida por sua mãe, afirmando que só teve a possibilidade de assumir sua homossexualidade quando alcançou certa independência e autonomia em sua vida. Essa frase de Murilo explicita como a compreensão e um espaço seguro numa sociedade homofóbica são importantes para a constituição da orientação sexual, mas que ele não teve esse espaço seguro para viver a homossexualidade no seio da família, uma vez que sua família compreendia que a homossexualidade era um pecado por conta de sua formação cristã.

Não negamos que há cristãos que se esforçam para encontrar uma explicação bíblica de que a homossexualidade não é pecado e, de fato, assumem uma postura anti-homofóbica, apesar da Igreja. Este é o caso de Lívia, que além de destacar as diferenças entre a Igreja enquanto instituição e seus membros, afirma que, para ela, a homossexualidade não é pecado:

Pra mim [homossexualidade] não é pecado. E assim, eu consigo visualizar em vários trechos bíblicos que não é pecado. Eu consigo. Mas isso é uma... um olhar que eu e várias pessoas que eu conheço têm. Pra mim não é. Pra mim não é. (Livia, indicador c, p. 11)

A coordenadora tem uma postura de desconstrução da relação entre homossexualidade e pecado, tecendo reflexões críticas sobre a temática. No que tange à homossexualidade, Lívia desafia as interpretações tradicionais e reacionárias dos textos sagrados, buscando uma compreensão mais inclusiva e abrangente acerca da homossexualidade. Quando ela diz que consegue visualizar em diversos trechos bíblicos

uma visão não condenatória da homossexualidade, ela desafia estereótipos e preconceitos arraigados no cristianismo. Além disso, quando afirma que várias pessoas compartilham essa sua compreensão bíblica, ela aponta para a expansão das discussões em torno da homossexualidade na sociedade.

Lívia tem um ponto de vista, que também existe entre alguns cristãos, que abre espaço para diálogos, tornando possível promover o respeito mútuo na escola, quando significa que a homossexualidade não é pecado. Lívia ainda se reconhece num campo que chama de “minoría” por ser mulher e também sofrer preconceito religioso por ser evangélica, o que a sensibilizou para outros preconceitos:

E eu tinha um amigo negro na sala. E me lembro que eu me apaixonei por ele em algum momento da vida, assim... fomos namoradinhos e tal. E uma vez um menino fez uma brincadeira racista e eu super tomei parte disso e aí era isso, eu me encontrava nessa história, assim. E eu gostava de apaziguar, de chamar e falar “Não, não é assim...”. De dar uma mediada nas coisas porque eu não me conformava. (...) Então eu sempre busquei essas lutinhas pra mim. (Livia, indicador e, p. 8)

A coordenadora relata uma experiência que viveu em seu ensino básico – cabe destacar que ela estudou em uma escola particular, por isso poucas pessoas negras estudavam com ela. Ela tinha um colega negro, e ela, nesse pré-indicador, conta de seu envolvimento em uma situação de racismo por causa desse colega, a quem ela defendeu. Podemos afirmar, então, que sua conscientização e enfrentamento frente a situações de preconceito e discriminação se deu ainda na juventude. “Essas lutas”, às quais se refere Lívia, passam pelo combate à discriminação e são importantes para suas significações acerca do jovem gay.

Além do enfrentamento ao racismo, ainda em sua juventude, Livia conta que em seu período na escola ela teve um colega homossexual que sofria homofobia, especialmente por parte dos meninos, porque era “afeminado”. A opressão sofrida pelo colega fazia com que ele tivesse medo de ir ao banheiro, ou seja, realizar uma atividade básica:

Tinha um amigo, que não era da minha sala, que ele não gostava de ir ao banheiro porque zoavam muito ele. Zoavam muito. Que era um viadinho, que era menininha, que só tava com as meninas. Era bem cruel, assim. Era bem cruel. (Livia, indicador a, p. 9)

E ela afirma que defendia, junto a outras colegas, esse amigo:

E aí as meninas brigavam com as pessoas, porque a gente ia defender. E aí pelo fato de a gente brigar com as pessoas, porque ia defender, as pessoas falavam “Ai, precisa das menininhas, pra defender.” (Livia, indicador e, p. 9)

Essa situação expressa uma postura ativa para o enfrentamento às questões relacionadas a diversidade sexual ainda em sua juventude, o que nos revela a maneira como ela significa a homossexualidade e como isso impacta seu trabalho na escola na medida em que indica uma disposição da gestão em relação à luta contra o preconceito. Além disso, podemos depreender que, desde a juventude, Lívia significa que os homossexuais sofrem e, portanto, precisam de defesa. Vale destacar que os xingamentos que seu colega recebia fazem referência ao feminino, como o termo “menininha”, subjugando o colega de escola de Lívia por apresentar comportamentos “referentes” à mulher.

Tanto Murilo quanto Lívia significam que atualmente a homossexualidade na escola é mais acolhida do que na época em que eram alunos. Há, portanto, o reconhecimento da marca geracional na mudança de significação da homossexualidade do jovem na escola. Diz Murilo:

Eu acho que [a homofobia] tem melhorado. Pelo menos pros alunos. Eu sinto que o aluno que eu fui, hoje eu já não seria mais. Eu até falo que eu gostaria de ser adolescente hoje. Porque eu teria resolvido vários problemas da minha vida muito antes. Eu teria evitado me esconder, fugir de mim, por tanto tempo. (Murilo, indicador d, p. 7)

Murilo significa que o jovem gay da geração com que trabalha tem mais possibilidades de viver a homossexualidade do que a sua geração e, para isso, tece paralelos entre sua experiência enquanto jovem homossexual e a experiência de seus alunos. Atualmente, a escola é um ambiente mais inclusivo, diz ele, pois o diretor, que é homossexual, acredita que se tivesse vivido na atualidade como estudante teria enfrentado menos dificuldades em relação à sua orientação sexual, apontando para um ambiente escolar mais aberto. Ademais, esse ambiente aberto para a vida homossexual na escola pode propiciar um ambiente de incentivo à aceitação de si, com menos sofrimento.

Lívia também reconhece que há uma mudança geracional:

Acho [que a homofobia tem melhorado]. Se eu pensar no histórico 'eu, aluna', era muito difícil a gente encontrar alunos gays, alunos homossexuais – enfim, lésbica, gays – assumidos [como hoje]. E era pontual. (Livia, indicador d, p. 7)

A coordenadora reconhece, com base em sua experiência enquanto jovem aluna e agora como coordenadora, que houve mudanças significativas nos comportamentos relacionados à homossexualidade na instituição escolar, que tem sido menos homofóbica. Isso se expressa, por exemplo, quando ela percebe que há um número maior de jovens

gays na escola declarando sua homossexualidade do que na época em que era estudante no ensino básico.

É importante ressaltar, no entanto, que os gestores não naturalizam a juventude como momento da vida atual em que os jovens são menos homofóbicos. Murilo, por exemplo, diz que há homofóbicos de todas as idades:

E não necessariamente a idade tem relação com isso [a homofobia]. Nós temos alunos novos que têm posturas homofóbicas. E aí de repente nós temos professores mais antigos que têm uma cabeça muito mais aberta pra lidar com a diversidade. Então eu acho que não é uma questão unicamente de idade. (Murilo, indicador d, p. 29)

Ao destacar que há alunos jovens homofóbicos e professores “abertos à diversidade”, o diretor não faz uma relação direta entre homofobia e idade. O gestor destaca que a idade não é a única mediação importante para compreensão da homossexualidade e aponta a necessidade de diálogos intergeracionais para a promoção de uma escola acolhedora. Seguindo por esse caminho, Livia sublinha que o aluno jovem, mesmo que homofóbico, tem mais abertura para o diálogo do que gerações mais velhas:

Eu acredito que a gente vai ter homofóbico de todas as idades. Mas, eu ainda defendo que o aluno, na faixa etária em que se encontra, a gente consegue dialogar. A gente consegue conversar. E a gente sempre vai ensinar pelo exemplo. (Livia, indicador d, p. 30)

A gestora reconhece que homofobia está presente em todas as gerações, mas, para ela, a abertura para o diálogo é diferente a depender da geração, sendo mais possível dialogar com o jovem, diálogo que é fundamental para a constituição de perspectivas inclusivas em relação à homossexualidade.

A gestão reconhece, portanto, que há uma mudança geracional que leva a uma escola menos homofóbica ou mais aberta à vida do jovem gay e à diversidade sexual, significando que os jovens gays com os quais trabalham são mais ativos no que tange à luta por direitos do que em outros tempos:

Por mais que a gente fale que a educação melhorou, que os alunos homossexuais têm mais espaço, eu acho que têm, mas porque também tem um afrontamento maior. Eu acho que os nossos adolescentes se impõem mais do que na minha época. (Murilo, indicador d, p. 14)

Murilo afirma que a educação tem avançado no que diz respeito à inclusão de alunos homossexuais ao possibilitar sua expressão, que agora sofrem menos homofobia do que quando ele era aluno. O diretor reconhece que isso também se deve ao fato de o aluno jovem produzir enfrentamentos em busca de reconhecimento de sua orientação sexual, assumindo posturas ativas mais ativas em comparação com o tempo em que era

estudante do ensino básico. Ele significa, então, que os jovens são mais conscientes de seus direitos e estão mais dispostos a lutar por inclusão e respeito ao reivindicar espaços de direitos.

Livia diz que essa postura ativa se amplia para outras questões, pois a postura do jovem em geral tem sido, positivamente, mais questionadora

Inclusive, eu acho que acho que hoje, a forma com que os jovens lidam com todas as questões do mundo, eles falam de forma mais aberta, eles questionam muito mais. Eu acho que por isso que a gente teve um progresso de certa maneira, né? De abertura para falar sobre. (Livia, indicador d, p. 23)

Livia explicita que o jovem hoje tem sido mais aberto e questionador, o que aponta para uma mudança na dinâmica social geracional. Na atualidade, segundo ela, os jovens estão mais engajados em questionar e debater temas que antes eram considerados tabus. Poder discutir, por exemplo, sobre a homossexualidade indica uma maior conscientização e respeito aos Direitos Humanos. Nesse sentido, os jovens têm desempenhado um papel fundamental ao trazer à tona discussões e questionamentos sobre questões relacionadas à diversidade sexual, o que influencia a construção de uma escola mais inclusiva e saudável.

Ao considerar as significações dos gestores sobre o jovem gay na escola, é fundamental reconhecer os avanços alcançados no sentido de abrir espaço para discussões sobre diversidade sexual e a potência da implementação de um projeto anti-homofóbico na escola. Esse projeto está em disputa, havendo desafios a serem enfrentados pela instituição escolar.

14.3.2 Núcleo de significação 2 - A homossexualidade como possibilidade: o jovem gay tem espaço de vida na escola

O núcleo *A homossexualidade como possibilidade: O jovem gay tem espaço de vida na escola* reúne os seguintes indicadores: g) escola como espaço de acolhimento; h) não tem problema ser homossexual; i) a sexualidade está na escola; j) homofobia na educação básica k) todos merecem respeito; l) relação família – escola; m) representatividade gay como exemplo pedagógico; n) disputa de projetos institucionais.

A sexualidade existe na juventude e os jovens a expressam de diversas e variadas maneiras. Há expressão da sexualidade em todos os espaços sociais constituídos por adolescentes, de modo que na escola não é diferente. Essa expressão é múltipla e acontece, por exemplo, através de relacionamentos afetivo-sexuais, experimentações,

diálogos entre os jovens ou intergeracionais etc. Nesse sentido, a gestão reconhece que a sexualidade no jovem existe e, portanto, se expressará na escola, tal como afirma Murilo:

A gente trabalha com adolescente. E querer... é... – e aí eu acho que tá um erro muito grande das escolas – querer afastar a sexualidade dos adolescentes é muito complicado. É muito difícil! Achar que eles não vão se beijar, que eles não querem se pegar, enfim. Eu acho que a gente tem um olhar diferente pra isso. Então pra gente, eu fico muito feliz quando eu tenho um casal de meninos na escola, que se sentem confortáveis em se beijar no pátio, como um casal hétero. (Murilo, indicador i, p. 14)

Murilo reconhece que a sexualidade dos jovens existe e destaca a necessidade de acolher e abordar abertamente esse aspecto na instituição social escola. O gestor é crítico em relação ao tema da sexualidade e juventude, reconhecendo que é “complicado” afastar a sexualidade do adolescente, pois isso será uma tentativa inócua. Negar que existe expressão sexual dos jovens ou tentar reprimir essa realidade é contraproducente e pode gerar consequências negativas, como o desenvolvimento de preconceitos e estigmas. Quando o diretor afirma ficar feliz quando tem um casal gay se beijando na escola como qualquer outro casal heterossexual, ele aponta para o reconhecimento do jovem gay na escola, fundamental para uma abordagem que reconhece a expressão da sexualidade na vida dos jovens. Além disso, apresenta uma postura favorável à expressão afetiva de casais do mesmo sexo na escola.

Lívia, por sua vez, afirma que se conversa de modo aberto sobre homossexualidade na escola, que tem uma visão ampla e inclusiva sobre a temática:

O nosso aluno tem que entender que não há problema nenhum com isso [homossexualidade]. Aqui, a visão é ampla. A gente fala abertamente, a gente expõe pro aluno, explica pro aluno que todos podemos ser da maneira que quisermos, e que não há problemas nisso. Aqui a gente defende muito isso. Eu acho que essa é uma defesa que deveria acontecer na educação; eu acho que o primeiro contato social que as crianças, os jovens têm, é na escola. (Lívia, indicador k, p. 5)

A coordenadora defende que o projeto da escola é inclusivo com os homossexuais por reconhecer o jovem gay, o que aponta para um projeto político-pedagógico de respeito às diversas orientações sexuais e à diversidade sexual. A coordenadora, ao dizer que na escola se fala “abertamente sobre isso”, reafirma que a instituição lida com a questão de maneira explícita, num esforço de construir uma escola inclusiva. Ao afirmar que “o primeiro contato social que as crianças, os jovens têm, é na escola”, ela implica a escola no processo de educação cidadã dos jovens educandos. Reconhecer sem preconceitos o jovem gay, vendo como uma possibilidade de expressão do jovem na escola, contribui

para que toda a comunidade escolar conviva e reconheça as diferenças, apoiando a educação dos jovens desde uma postura crítica.

Essa postura crítica se expressa num estilo de gestão que diz se colocar contra o preconceito, seja ele de qualquer tipo, como destaca Livia:

Então é uma luta nossa, de que isso [preconceito] não aconteça, seja por qual motivo for. Seja por orientação sexual, por religião, por raça. Podemos ser quem quisermos e somos iguais. E todos somos iguais. (Livia, indicador k, p. 5)

Lívia explicita que a gestão tem uma postura ativa no combate ao preconceito, que é reconhecido como realidade e, portanto, é enfrentado na escola para que a instituição social escola possa ser um espaço em que todas e todos possam se expressar livremente. A gestão aponta para a promoção da igualdade com uma postura aberta à inclusão, valorizando a diversidade e produzindo um ambiente em que os estudantes possam se expressar sem serem julgados ou silenciados.

Destacamos que, para além do respeito à singularidade dos alunos, esse projeto político da gestão se esforça em promover uma educação anti-homofóbica, implicando inclusive alunos heterossexuais, porque se propõe a fazer uma discussão ampla e institucional. Isso é importante para combater a homofobia que existe na realidade brasileira, como é reconhecido pelo diretor quando ele afirma que

E muita gente vê ainda essa questão da homossexualidade como algo ruim, né... a pessoa ser homossexual, ela tá desgraçando a vida dela. E eu acho que a gente tem que mudar um pouco esse pensamento. (Murilo, indicador h, p. 29)

Murilo admite que há uma grande parcela da população que tem uma visão homofóbica sobre a homossexualidade, como se esta fosse uma “desgraça”, ou seja, destrói a vida daqueles que constituíram essa orientação sexual. Esse reconhecimento permite à gestão reconhecer a importância de transformar esse pensamento, assumindo a responsabilidade da escola nessa tarefa, com um papel ativo no combate à homofobia e a promoção de uma instituição escolar em que os jovens se sintam seguros para refletir sobre sua sexualidade e expressá-la.

Essa postura antihomofóbica da gestão acontece porque Murilo e Lívia são pessoas que, individualmente, compreendem que existem preconceitos na sociedade que produzem sofrimento, esforçando-se para construir uma escola inclusiva, que combata os preconceitos. Lívia, por exemplo, diz que se incomoda com o preconceito e o combate:

Me incomoda profundamente o preconceito. Me incomoda profundamente ver alguém não podendo ser quem é. Porque eu nunca aceitei não ser quem eu sou. Eu nunca aceitei ter que fingir algo, ter que mentir ou ter que esconder. Não! Essa sou eu. Se os outros não gostarem, os outros que estão me perdendo. É essa autoestima assim. E aí eu acho que, por isso, eu consigo ter esse olhar de que tá errado isso [a homofobia], de que isso é muito errado. (Livia, indicador k, p. 9)

Lívia entende que o preconceito é ruim, o que a sensibiliza para compreender que a homofobia está errada. A coordenadora explicita que, em sua vida, ela tem uma postura de ser quem ela é e de expressar isso no mundo, sem esconder sua identidade, mesmo que tenha alguma característica desaprovada pelos outros. Essa postura de confiança e segurança em relação a si, de recusa à repressão por ser quem é, é importante para a compreensão de que a homofobia é errada e produz sofrimento, marcando um estilo de gestão antihomofóbico e que reconhece a vida do jovem gay. A gestão valoriza a diversidade e a autenticidade de seus alunos e repudia qualquer forma de discriminação e preconceito, impactando o projeto político-pedagógico que a gestão tem e exerce na escola. O entendimento individual, sem preconceitos, por parte dos gestores, impacta diretamente o projeto anti-homofóbico da escola.

Após a gestão que participou dessa investigação assumir a escola, os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola tiveram um crescimento importante, que é reconhecido pela diretoria de ensino e por outros gestores da rede pública estadual. Murilo, ao explicar os índices da escola, afirma que esse crescimento tem a ver com uma cultura institucional que preconiza o respeito e facilita o desenvolvimento do jovem:

As pessoas falam muito “Ah, outras escolas não estão dando os mesmos resultados que vocês. Por quê?”. Não é porque eu tenho os melhores professores. Eu entendo que a escola alcança os resultados que alcança, a escola é a referência que é hoje, porque o aluno se sente respeitado aqui. E a partir do momento que ele se sente respeitado, ele consegue se desenvolver. Porque a questão da sexualidade pra ele não vai ser o principal problema. Ele vai entender que aqui ok, tudo bem. E se ele se sente respeitado aqui, ele vai ter coragem de se expor lá fora também, e querer ser respeitado. Ele entender que não há nenhum problema com ele. Eu acho que a escola é o que é por isso. Não é uma questão intelectual “Nossos alunos são mais inteligentes que outros”, não. Nossos alunos são respeitados. (Murilo, indicador g, p. 29)

Essa frase destaca que a gestão entende que a educação escolar está para além de um certo conteudismo propriamente dito. O desenvolvimento do jovem, inclusive intelectual, é múltiplo e deve ter espaço na escola. Murilo afirma se esforçar para produzir um espaço acolhedor, em que os jovens se sintam respeitados. Nesse sentido, a homossexualidade é reconhecida como uma possibilidade na vida do jovem e sua

expressão tem lugar na escola, uma vez que a gestão reconhece que a orientação sexual é uma característica que precisa ser respeitada, como afirma Murilo ao dizer que o jovem

tem que ser respeitado por ser quem ele é, e não pela sexualidade dele. Que a sexualidade é uma característica. Não tem que ser a mais importante, não tem que ser a que vai definir alguma coisa. (Murilo, indicador k, p. 4)

A gestão compreende que o jovem gay não pode ser definido por sua orientação sexual, pois a orientação sexual nada mais é do que isso: uma orientação sexual como qualquer outra. Há um esforço na escola em não proteger ou fomentar uma heterossexualidade compulsória e, assim, a orientação sexual perde importância, porque ela não precisa ser vigiada ou cuidada. A gestão entende que a postura da escola fortalece a expressão das diversas orientações sexuais, o que fortalece os alunos para “serem quem são” também fora da escola: “ele se sente respeitado aqui, ele vai ter coragem de se expor lá fora também”. A gestão compreende que quando a escola é um espaço seguro e inclusivo, onde o aluno se sente bem, podendo expressar sua orientação sexual, a escola contribui com a formação de cidadãos conscientes e ativos.

É importante ressaltar que mesmo com o esforço de constituir uma escola aberta e inclusiva, com IDEB em crescimento, o gestor percebe a homofobia na educação básica e diz que se sente muito cobrado para dar bons resultados:

Tem uma cobrança muito grande. Porque se a minha escola não der o resultado esperado, a fala é “Lógico, tem um viado no comando. Fosse um homem, conseguia.” Mas se a escola de um homem hétero não dá o resultado, é porque a comunidade é difícil, porque os alunos não são interessados. Então a gente sente muito. (Murilo, indicador j, p. 7).

A cobrança a que Murilo está submetido é atravessada por uma desconfiança homofóbica por conta de sua orientação sexual, por ser um homem gay, pois revela que sente uma cobrança para que sua escola dê resultados e que qualquer “deslize” nos índices de educação cairão sob responsabilidade de sua orientação sexual, diferentemente de gestores heterossexuais, que não são responsabilizados pelos índices da educação quando são baixos. Nesse caso, a responsabilidade é terceirizada para a comunidade ou para os alunos. Essa vida gay e a homofobia que seguem vivas no cotidiano de Murilo impacta, as significações que ele tem dos jovens, compreendendo a realidade homofóbica e se esforçando para enfrentá-la na formação dos alunos.

Há a compreensão por parte da gestão de que a escola forma cidadãos. Nesse sentido, a cidadania do jovem está também na liberdade em constituir e refletir sobre a

sua orientação sexual, entendendo que ser gay, apesar da homofobia, não é errado. Tal como afirma o diretor:

o aluno, nessa questão da gente falar de construção do saber, construção de cidadão, formação de cidadão, ele tem que se entender e se aceitar e perceber que não há problemas, não há nenhum erro [ser homossexual]. (Murilo, indicador h, p. 4)

A construção do saber e a formação de cidadãos são fundamentais no ambiente educacional, especialmente na escola de Ensino Básico. Murilo destaca que um dos aspectos da complexa formação cidadã do jovem é respeitar a si mesmo, a quem se é, o que passa pela compreensão e respeito à própria orientação sexual. A frase explicita que a gestão questiona os valores negativos associados à homossexualidade que produzem homofobia, desafiando esse preconceito presente na sociedade brasileira e ressaltando que é importante que o jovem possa ser gay, sem entraves homofóbicos que impeçam a expressão de sua orientação sexual. Dessa maneira, a gestão se esforça em promover um ambiente escolar de aceitação de si e do outro, tecendo um projeto educacional que combate a homofobia e apoia o jovem gay.

O apoio e reconhecimento do jovem gay se expressa, por sua vez, na prática de trabalho. Para corroborar essa afirmação destacamos um pré-indicador, quando Lívia conta que quando estava em sala de aula lecionando, antes de chegar à gestão, ajudou uma aluna a pedir uma colega em namoro:

E aí uma aluna veio e falou assim “Professora, posso usar a sua aula pra pedir uma pessoa em namoro, e entregar uma aliança?”. Daí eu falei “Claro que pode!”, né. Aí ela falou “Tá”, então, é a Patrícia⁶⁶, é uma menina, falou “É tal aluna.”. E eu falei “Que legal!”. E aquilo me deixou tão feliz. Porque ela podia pedir pra um monte de professor. Mas eu, com todos os meus estereótipos, ela pediu pra mim. E eu ainda participei do negócio, fiz, assim, pra ficar bem legal, assim, sabe? (Lívia, indicador i, p. 13)

Gestores de escola, via de regra, passam muito tempo em sala de aula antes de alcançar esse cargo, de modo que sua prática em sala também dá o tom da gestão. Quando Lívia conta de uma intervenção em aula, permitindo que duas alunas do mesmo sexo explicitem publicamente a relação, a coordenadora expressa a valorização que dá à diversidade e que ela tem lugar na escola, reconhecendo a jovem gay. Lívia, ao participar do momento do pedido de namoro, promoveu a possibilidade de que a jovem tivesse uma experiência positiva na expressão de sua orientação sexual ao ser reconhecida. Quando a

⁶⁶ Nome fictício.

coordenadora fala sobre “todos os estereótipos” que têm, está fazendo referência à sua religião, como explicitado e desenvolvido no núcleo anterior – Livia é evangélica e reconhece sofrer preconceito religioso. Quando a aluna lésbica pede que o pedido seja feito na aula dela, a atual gestora compreende que ela não foi reduzida ao estereótipo de homofóbicos a que estão submetidos os evangélicos. Parece que essa relação professora-aluna foi positiva para as duas, bem como para toda a sala de aula, tornando-se parte da formação dos jovens e da construção de uma escola inclusiva quando se encontra o comum na diferença, marcando o projeto educacional da escola e fortalecendo ações de promoção à igualdade.

Murilo entende que é importante declarar-se gay, transformando-se em exemplo pedagógico potente e transformador para seus alunos:

Então eu entendo que a partir do momento que eu sou [gay] e eu não me assumo, eu mostro pro meu aluno que ele tem que ficar quieto no canto dele também e não falar nada. (Murilo, indicador m, p. 18)

Produzir uma escola em que alunos homossexuais se sintam acolhidos e possam viver a expressão de sua sexualidade não é simples. A gestão encontra desafios para sustentar um projeto anti-homofóbico, que se expressa, por exemplo, na resistência de diferentes atores da comunidade escolar. A escola já viveu momentos difíceis com pais que mudaram seus filhos de escola porque o diretor é autodeclarado homossexual:

Nós já tivemos caso aqui, por exemplo, de aluno ser transferido porque o pai não aceita que o aluno estude em uma escola que o diretor é gay. Eu já passei por isso. (Murilo, indicador l, p. 18)

O fato de Murilo sofrer homofobia mesmo estando no maior cargo da escola evidencia que não há nível de proteção contra a homofobia, que acontece em todas as idades e se expressa de maneira singular. A escola é constituída por múltiplos atores, em que professores, funcionários, famílias, a gestão, enfim, a comunidade em que está circunscrita o que chamamos de comunidade escolar, por vezes entra em embates no que tange ao projeto político-pedagógico da escola. Ao falar sobre a transferência de um aluno com a justificativa paterna de que o diretor é homossexual, Murilo explicita que a homofobia é presente no ambiente escolar, mesmo com um projeto de gestão que se propõe anti-homofóbico. Isto nos diz sobre os desafios na constituição de um ambiente escolar anti-homofóbico, que exige um trabalho conjunto com todos os atores da comunidade escolar.

A compreensão acerca do jovem gay na escola é múltipla e complexa e levada a uma disputa de projetos institucionais. Além da resistência de pais e mães, a gestão encontra também encontra entraves com os professores. A gestão já teve, por exemplo, uma aluna trans, Renata⁶⁷, que foi autorizada pela equipe gestora a utilizar o banheiro do gênero com o qual se identifica, mas esse uso foi questionado por parte do corpo docente, como destaca Murilo:

E isso [Renata utilizar o banheiro feminino] causar uma revolta, talvez, um furor, enfim, de professores que vieram me questionar por que eu estava deixando um “homem” entrar no banheiro das meninas! Que isso era extremamente perigoso. (Murilo, p. 16, indicador n)

A equipe gestora reconhece e respeita a identidade de gênero de seus alunos e alunas trans, o que impacta a construção e a constituição do projeto pedagógico na escola. A decisão de Murilo em permitir que Renata utilize o banheiro feminino encontrou resistência por parte de algumas professoras, explicitando que há uma disputa de projetos na escola no que tange à diversidade sexual. Há ainda, na sociedade e, portanto, na escola, uma compreensão binária de gênero que afeta projetos educacionais. Isso explicita que a postura e a compreensão da gestão são importantes para a construção pedagógico e política da escola e, ao mesmo tempo, o quanto a constituição e consolidação de um projeto anti-homofóbico ainda exige muito. Nesse sentido, Murilo reconhece que a gestão imprime um modelo, no que diz respeito à homossexualidade, diferente de anos anteriores, quando estava na escola enquanto professor:

Eu não vim como gestor, eu vim como professor. Depois eu me tornei gestor da escola. Havia essa visão mais retrógrada. Então o aluno poderia ser homossexual, desde que ele não mostrasse. Desde que isso não aparecesse, ok! (Murilo, indicador n, p. 18)

Com a chegada dessa equipe gestora houve uma mudança no lugar que o jovem homossexual ocupa na escola. O que antes era “escondido” agora pode aparecer e se fazer realidade aos olhos da escola, o que evidencia, quanto à expressão da sexualidade e à educação sexual nas escolas, a existência de projetos em disputas, que precisam ser enfrentados para a consolidação de uma escola que esteja afinada com o respeito à diversidade sexual. O modelo de gestão anti-homofóbico nas escolas ainda depende de uma postura de quem está na gestão escolar que, no caso dessa escola, se esforça em fazer uma escola anti-homofóbica.

⁶⁷ Nome fictício.

Lívia reconhece que a postura anti-homofóbica da gestão é importante para a consolidação de uma escola acolhedora e demonstra preocupação com a possível saída de Murilo da direção:

E eu sempre falo que o Murilo, ele vai alçar novos voos. E isso é natural, né. Mas dá um receio de um trabalho todo de anos assim ser perdido, sabe? É bem difícil o que eu vou falar, mas se um dia o Murilo não for mais o diretor aqui da escola, pra mim deveria ser assim “Continuamos do jeito que somos.”. Mas eu não consigo pensar assim ainda. (Livia, indicador n, p. 27-28)

É fundamental reconhecer o papel do gestor para a constituição do projeto político-pedagógico na escola, pois a gestão da escola reconhece a vida do jovem homossexual e que ela deve ter espaço para ser vivida nessa instituição. Porém, a escola é construída por múltiplos atores que defendem projetos por vezes divergentes. Compreendemos a preocupação de Lívia quando reconhecemos que um projeto anti-homofóbico não está consolidado do ponto de vista institucional, o que pode apontar para sua fragilidade. Além disso, Murilo, como Lívia, reconhece que sua presença, enquanto educador autodeclarado homossexual, contribui para possíveis compreensões sociais acerca da homossexualidade:

Nós temos muitos pais que pensam ainda que a criança ser gay é... não é só a questão do pecado, mas é porque ela vai se envolver com drogas, ela vai se prostituir, ela vai pra um caminho errado. Ela não vai constituir uma família... E aí quando eu falo que eu sou casado, legalmente casado, que eu tenho uma casa, que eu tenho um emprego, que eu passei num concurso, que eu tenho uma estabilidade, as pessoas começam a ver de forma diferente. (Murilo, indicador l, p. 19)

O diretor percebe a homofobia em seu cotidiano de trabalho. Ao falar sobre como ele significa a percepção dos pais sobre o jovem gay, em que a homossexualidade seria pecado, algo que vai levar à prostituição ou às drogas etc., ele explicita como ainda há fortes valores negativos associados a essa orientação sexual e que uma possível homossexualidade dos filhos seria uma possível “desgraça”. A homofobia leva a sociedade em geral a “proteger” meninos e meninas do crime de ser “homossexual”, o que se expressa na escola. A gestão, ao significar a homossexualidade como mais uma orientação sexual e que o jovem gay sofre homofobia, se esforça em produzir um projeto político-pedagógico contra-hegemônico, que enfrenta uma série de estereótipos. Como Lívia, Murilo reconhece que sua experiência pessoal enquanto diretor homossexual que faz as coisas mais comuns na vida, como se casar, trabalhar ou ter o que as pessoas entendem como “vida estável”, é exemplo pedagógico para a desconstrução de signos negativos acerca da homossexualidade. Sua presença gay produz mobilização na

comunidade escolar e possíveis transformações sobre as significações homofóbicas em torno da homossexualidade, colocando-se como exemplo.

Com isso, o diretor significa que pode ser potente para o jovem gay da escola se reconhecer em uma figura de autoridade, permitindo a constituição de uma escola acolhedora e a expressão da homossexualidade. Essa postura o aproxima dos alunos gays e das alunas lésbicas, como ele exemplifica ao falar de uma aluna que pediu ajuda para conversar com sua mãe sobre sua orientação sexual lésbica

Nós tivemos inclusive uma situação de uma mãe evangélica. Da menina ser lésbica e ela pedir apoio, ajuda pra conversar com a mãe. De nós sentarmos aqui, eu, ela, a mãe, e ela falar pra mãe que ela é homossexual, porque ela se sentiu segura em estar do meu lado ali. (...) Essa mãe mesmo eu conversei muito com ela depois sobre isso até pra ela entender. (Murilo, indicador I, p. 19-20)

O diretor afirma ser reconhecido pelos jovens não-heterossexuais como um aliado e se coloca à disposição deles, o que se expressa quando uma aluna pede apoio para declarar sua orientação sexual lésbica para sua mãe, evangélica. Ele se situa como intermediador, produzindo um espaço seguro e de diálogo entre mãe e filha. Podemos inferir que o gestor, compreendendo a complexidade do tema para a família, estabeleceu um diálogo contínuo com a mãe, potencializando a relação escola-família. A postura da gestão nos permite afirmar que há a compreensão de que o jovem gay, por vezes, precisa de apoio, e a escola se coloca à disposição para isso, promovendo uma escola inclusiva.

A gestão se esforça, portanto, para ter um diálogo contínuo com toda a comunidade escolar, a fim de promover uma maior compreensão e aceitação da diversidade sexual. Além disso, os gestores compreendem que o desenvolvimento dos alunos vai além do domínio acadêmico, envolvendo a constituição da identidade e de senso de pertencimento à escola. O acolhimento escolar pode contribuir para a redução do preconceito e da discriminação, pois evidencia que a diversidade é valorizada e celebrada na escola. É importante ressaltar ainda que os gestores não simplesmente toleram a homossexualidade, pois demonstram ir além disso ao terem um compromisso com a educação do jovem homossexual.

14.4 Núcleos de Significação das funcionárias sobre os jovens gays da escola

- Elisa; 53 anos; preta; mulher cis; auxiliar de limpeza; trabalha há 8 anos na educação; ensino fundamental incompleto (estudou até a quinta série). Está na escola por contrato, como terceirizada;
- Luna; 24 anos; preta; bissexual; mulher cis; agente de organização escolar; trabalha há cinco meses na educação pública, na escola em que a pesquisa foi desenvolvida; ensino médio completo com técnico em Meio Ambiente. Está na escola por contrato, como terceirizada;
- Ana, 47 anos; branca; mulher cis; heterossexual; auxiliar de limpeza; começou e parou um curso de pedagogia; trabalha há 9 anos na educação;
- Livia; 55 anos; parda; agente de organização escolar; concursada; trabalha na educação há 19 anos; formação em enfermagem (graduou-se aos 48 anos e não conseguiu colocação no mercado). Os filhos estudaram na escola em que a pesquisa está sendo desenvolvida.
- Maitê; 31 anos; preta (“no registro eu tô parda, mas eu não sou parda”); cozinheira da escola (merendeira); ensino médio completo três anos na educação; está na escola por contrato, como terceirizada. Fez o Ensino Médio na escola em que a pesquisa está sendo desenvolvendo há mais ou menos 13 anos.

14.4.1 Núcleo de significação 1 - Trabalhando na escola: ampliação contraditória de repertório para a diversidade sexual

Este núcleo reúne os seguintes indicadores: a) confusão com as siglas; b) a escola tem abertura para a expressão da diversidade; c) o jovem precisa de controle do corpo; d) os meninos gays são discretos; e) tem que ter educação sexual na escola; f) a expressão da sexualidade não cabe na escola; g) a expressão da sexualidade cabe na escola.

As significações sobre o jovem gay na escola estão atravessadas por muitas mediações. Uma delas é a maneira como compreendemos as diversas orientações sexuais e a identidade de gênero, que se sintetizam num bloco de letra. Atualmente, a ABGLT tem adotado a sigla ABGLTI em seus documentos, mas também se encontra na literatura LGBTQ; LGBTQIA+, LGBT e variações. A realidade é movimento e esse movimento se expressa nas sínteses que produzimos para compreendê-la, como as siglas que se referem à categorização da identidade de gênero e à orientação sexual, que têm mudado ao longo

do tempo e, ultimamente, com bastante frequência, tornando difícil a tarefa de acompanhar as mudanças, o que pode dificultar a familiarização com as terminologias.

As funcionárias contam que é difícil entender essas siglas, por vezes atribuindo essa dificuldade a um aspecto geracional:

Então, hoje tem, essas siglas, um monte de siglas. As siglas são assim, confusas. Não sei, porque eu também já sou de uma outra geração, né, eu já sou a mais velhinha aqui. E hoje... é... essas siglas... eu não sei... É... LGBT... na minha época era só gay e lésbica. Entendeu? (Livia, indicador a, p. 4)

Agora LGBTQIA+, eu fico meio assim perdida. Porque às vezes, que nem, nós que lidamos aqui com várias pessoas sabemos direito. (Livia, indicador a, p. 4)

Livia tem 55 anos, sendo a participante mais velha do grupo de funcionárias. Ela significa que em outra geração, como na sua geração, as categorizações que diziam respeito à orientação sexual eram mais simples – “só gay e lésbica” – e não havia menção à identidade de gênero, ficando restrito a duas orientações sexuais. Para ela, isso deixava a compreensão mais fácil, pois ela reconhece que as siglas às vezes a deixam perdida.

Porém, isso não se restringe às siglas. Na escola existem pessoas trans, o que tem sido uma realidade nova na educação básica brasileira. Livia conta de um dia em que foi se referir a uma aluna trans e utilizou, por equívoco, o pronome masculino:

Às vezes você fala [coisas] assim, sem perceber... esses dias mesmo eu chamei “o Renata”, que pra mim é um nome tanto de menina quanto de menino. Aí me referi a ela como menino. E ela ficou brava. Mas não foi por maldade. Porque você está ali, fala com um, fala com outro, e ela achou ruim. E eu falei “Me desculpe! Mas é meio confuso pra mim.”. (Livia, indicador a, p. 4)

Livia compartilha no grupo um momento em que errou o pronome de uma aluna trans, mas rapidamente se desculpou e assumiu, ali com a jovem, que às vezes se confunde. As funcionárias reconhecem que é confuso e, ao fazerem isso, demonstram disposição, compreensão e abertura para o outro. E é ali, no cotidiano do trabalho escolar com os jovens, que elas vão sendo desafiadas pelos próprios conceitos sobre diversidade sexual e demonstram abertura para aprender com esse jovem, o que se torna mais fácil em uma escola que permite que a vida deles aconteça porque tem espaço para a expressão da diversidade.

Mas realmente, eles [gays] têm uma liberdade muito grande aqui. (Luna, indicador b, p. 7)

Então é o que eu acho é que essa escola tem muita abertura pra isso. Porque eles [gays] se sentem mais à vontade... (Livia, indicador b, p. 23)

As funcionárias percebem que o jovem gay se sente à vontade para expressar a homossexualidade na escola, apontando para uma escola acolhedora e inclusiva com a diversidade sexual. Elas significam que os jovens gays nessa escola podem expressar sua orientação sexual sem medo de discriminação ou preconceito; na verdade, não apenas a orientação sexual, pois também há espaço para a expressão de identidade de gênero dissidente, com a transexual.

As funcionárias contam que a aluna trans chegou na escola se apresentando com signos de gênero com o qual não se identificava, mas ela teve espaço para se vestir da maneira como se identificava:

Porque lá atrás, quando ela [Renata] começou a estudar aqui, ela vinha como menino e se montava aqui. Agora não. Agora ela já vem montada. (Maitê, indicador b, p.4)

“Montada”, quer dizer, nesse caso, que a aluna tinha liberdade e espaço nessa escola para se vestir como se identificava. Ela tem seu pronome respeitado, assim como sua maneira de expressar-se. Ao que parece, a escola foi uma instituição importante para que ela vivesse uma parte de seu processo transexualizador. Na escola, Renata pôde ampliar a expressão da sua identidade de gênero, se experimentar, “se montar” e ir tecendo a própria identidade de maneira coletiva, tendo a participação da comunidade escolar e num ambiente seguro, tanto é que, com o tempo, sua expressão de gênero pôde se fazer em outros lugares, pois passou a chegar na escola como se identificava.

As funcionárias percebem e reconhecem, portanto, que a escola em que trabalham tem abertura para a expressão da diversidade de gênero e de orientação sexual. Durante a conversação o tema sobre a livre expressão do jovem gay na escola surgiu, e as participantes destacaram que percebem que eles se sentem livres porque a escola tem abertura para a expressão da sexualidade, tal como destaca Lívia:

Aqui há abertura, eles [jovem gay] têm mais liberdade, eles se soltam mais. (Lívia, indicador b, p. 8)

Lívia, que trabalha na educação há 19 anos, afirma que ali há liberdade para o jovem homossexual expressar sua sexualidade, pois a escola não o sanciona, tampouco proíbe sua livre expressão. Além disso, as funcionárias reconhecem que a escola, enquanto instituição, deve ser um espaço de livre expressão da sexualidade, que não deve ser reprimida:

Inclusive pra, no futuro, eles serem adultos melhores. Porque quando você reprime um adolescente, cria traumas, né. Então ele vira um adulto frustrado, e com vários problemas. Então, desde a época da escola tem que ser dada essa

liberdade pra pessoa se entender e se afirmar, se posicionar... (Luna, indicador g, p. 11)

As funcionárias reconhecem que é importante que os jovens expressem sua sexualidade na escola e acreditam que, quando a escola reconhece e apoia a expressão da sexualidade dos jovens, ela pode contribuir com o desenvolvimento saudável, levando a um adulto “melhor”. Elas ainda afirmam que a repressão desse aspecto humano no jovem pode produzir sofrimento, o que nos permite dizer que as funcionárias compreendem e assumem os possíveis impactos negativos que a homofobia pode produzir na vida de um jovem, destacando a necessidade de a escola ser um espaço seguro e inclusivo para os jovens homossexuais.

Para corroborar o argumento de que a escola deve permitir a expressão da sexualidade do jovem, elas destaca outra mediação: o tempo. A escola onde a investigação foi desenvolvida é de tempo integral, ou seja, os alunos passam muito tempo na escola:

Porque assim, são nove horas na escola, e geralmente aqui é onde eles se sentem livres. Dentro de casa talvez os pais nem saibam [que os meninos são gays]. (Luna, indicador g, p. 20)

As funcionárias reconhecem que os alunos ficam a maior parte do dia na escola, de modo que ela tem que ser um espaço acolhedor e que dê espaço para a liberdade do jovem, inclusive no que tange à expressão da sexualidade. Elas afirmam que, por vezes, o jovem precisa esconder sua homossexualidade da família, mas deve ter na escola um espaço de livre expressão. Para elas, a escola deve ofertar a possibilidade de os jovens possam ser homossexuais sem as restrições que possivelmente tem em suas casas ou em outros espaços institucionais. E elas, por sua vez, participam da vida sexual do jovem.

Maitê conta de um estudante que conversa muito com ela. Ao entrar na escola esse jovem estava namorando um outro menino e, posteriormente, contou pra ela que estava se relacionando com uma menina:

Assim, como eu trabalho na área da cozinha, eles m muito conversar comigo... Aqui mesmo teve aluno que entrou namorando menino e depois com o tempo “Ai, tia, agora namoro uma menina.”, eu falei “Ai, que legal, traz aqui pra gente conhecer!”. Não ficou aquela coisa “Nossa, menina? Mas cadê o menino?”. Não! A gente já fala “Traz aqui pra gente conhecer!”. Então eles se sentem aqui, à vontade de poder ser o que eles realmente são. (Maitê, indicador b, p. 8)

As funcionárias revelam que os jovens estudantes se sentem confortáveis para compartilhar suas experiências pessoais com elas e o fazem em espaços informais. Há

uma certa naturalidade na escuta da funcionária que, sem julgamentos a priori, reconhece e valoriza a experiência do jovem, interessando-se por sua vida. Isso aponta que as funcionárias contribuem para um ambiente escolar seguro e saudável para a expressão da sexualidade do jovem.

Além disso, as funcionárias já trabalharam em outras escolas da cidade e afirmam que a homofobia ainda persiste e é recorrente. Elas dizem que na escola os jovens gays têm a possibilidade de expressar a sexualidade e são incorporados ao grupo, diferentemente de outras instituições escolares. Como diz Maitê,

Eu trabalhei em algumas escolas e eu via que tinha o menino gay, que ficava um pouco afastado das turmas. Aqui não. (Maitê, indicador b, p. 6)

O afastamento do jovem gay percebido por Maitê em outras escolas pode ser explicado pela homofobia, pois uma das expressões da homofobia na escola é o isolamento do jovem na comunidade escolar. Ela afirma que na escola em que a investigação é desenvolvida o jovem gay não fica isolado. A percepção é compartilhada por Lívia:

Eu trabalhava aqui próximo e vim pra cá esse ano, muitos alunos [gays] na outra escola eram muito reprimidos e eu sinto que eles aqui se soltam. Lá eles eram muito discriminados. Então eles ficavam muito reprimidos. Tinha uns assim que tinham até crise de ansiedade. (Livia, indicador b, p. 8)

Há uma compreensão por parte das funcionárias de que nessa escola os jovens gays se sentem mais livres para expressar sua sexualidade do que em outras escolas. Lívia e Maitê contam, durante a conversação, sua percepção de que na escola os jovens gays são mais “aceitos”, tendo espaço para declarar sua orientação sexual:

Aqui tem muitos alunos que eu vi aqui se assumindo [gays]. Então eu acho essa escola tem abertura pra isso. Eles se sentem em casa. Não é que é tudo livre, né? Mas eu acho assim, tem uma abertura bem maior pra diversidade. (Livia, p. 10, indicador b)

Eu trabalhei em outras escolas, e essa escola, pra mim, foi uma das escolas que mais aceitou eles [jovens gays]. (Maitê, p. 6, indicador b)

A experiência das funcionárias em outras escolas as permite afirmar que essa escola tem abertura para que os jovens gays assumam a sua orientação sexual. Além de se assumirem, eles encontram na escola um lugar que os “aceita”, ou melhor, que os reconhece e dá um lugar para eles assim como para todos os outros alunos, em um movimento de constituição de uma ambiente escolar anti-homofóbico.

As funcionárias têm um trabalho que as coloca em contato direto com os alunos em diferentes espaços da instituição escolar, como nos corredores, nas quadras, na

cozinha, no refeitório, enfim... Elas dialogam com eles em circulação. Essa característica as permite observar os alunos e, nessa observação conjugada com suas experiências em outras escolas, percebem que os jovens se assumem gays nessa escola, que os aceita. As funcionárias reconhecem, assim, que a escola tem uma postura de abertura à diversidade sexual. Além disso, ao dizer que os jovens gays se “sentem em casa”, podemos afirmar que elas notam que eles se sentem pertencentes a instituição escolar que constituem e não estão à parte, pois são parte da escola e têm espaço para viver a livre expressão da sexualidade sem esconderijos.

Há um reconhecimento por parte das funcionárias de que a escola tem abertura para a expressão da diversidade e que a sexualidade cabe na escola. Ao mesmo tempo, ao falarem sobre as práticas da expressão da sexualidade na escola, como alunos se beijando, elas afirmam que essa prática não deveria acontecer dentro da instituição escolar. Para exemplificar, trago um pequeno trecho em que há um diálogo entre elas sobre os jovens gays se beijarem na escola:

-Eu acho que não tá tudo bem [jovens se beijarem na escola], porque é um ambiente escolar. (Luna, indicador f, p. 19)

-É, eu também acho. (Maitê, indicador f, p. 19)

-Não por ser homem com homem ou mulher com mulher. Mas assim... (Luna, indicador f, p. 19)

-Não, assim... É que não é pra fazer pra todo mundo ver. (Elisa, indicador f, p. 19)

-Não, tipo, não é pelo fato de que a gente tá vendo, né, mas pelo fato de ser uma escola. (Luna, indicador f, p. 19)

-É, eu também acho. (Elisa, indicador f, p. 19)

Nesse pequeno diálogo as funcionárias explicitam que a escola não é um espaço para que os jovens troquem afetos de maneira “explícita”, como ao se beijarem. Luna destaca que não se trata de uma opinião sobre carícia entre pessoas do mesmo sexo, mas sobre todos os jovens, independentemente de sua orientação sexual, porque beijo na boca não cabe na escola. Parece que um beijo na boca fere, de alguma maneira, o caráter público e educacional da instituição escolar. Nesse sentido, a expressão do afeto não pode ser pública, pois deve se restringir ao âmbito privado ou fora do ambiente escolar.

Ah, mas marca pra sair depois da aula, né? Sei lá. Agora aqui na escola [se beijar] não dá. Nós não damos conta de segurar essa turma toda. (Livia, indicador f, p. 20)

Livia, corroborando as colegas, compreende que deve haver uma certa restrição da expressão afetiva dos jovens na escola na medida em que um beijo entre duas pessoas

não deveria acontecer na instituição escolar. Ela sugere que esse tipo de troca afetiva deveria acontecer fora dos muros da escola, separando e isolando a escola do mundo. Quando ela afirma “nós não damos conta de segurar essa turma toda”, corrobora uma ideia de que o jovem na escola deve ser controlado e vigiado e “segurado”, ou seja, contido. Para as funcionárias, o jovem precisa ter o corpo controlado:

Você tem que estar de olho neles [nos estudantes]... porque você pega nos cantos, então a gente tem que controlar. Porque já peguei menino enconchando menina no canto ali. E aí se começar todo mundo enconchar todo mundo, vai virar uma zona, né? É, porque todo mundo tá com os hormônios assim pulando que nem pipoca. Se você for deixar todo mundo colocar esses hormônios pra fora, aí não dá conta. (Livia, indicador c, p. 19)

Há um certo comportamento a ser seguido na escola e, como os alunos têm “hormônios a flor da pele”, precisam ser vigiados para conseguirem se adequar. Parece que o corpo do jovem não cabe na escola, uma vez que há um receio das funcionárias de que a falta de vigilância ou de controle dos corpos dos jovens leve a comportamentos caóticos ou a um grande “bacanal”. A responsabilidade pela necessidade de controle do corpo do jovem está, por sua vez, num possível aumento de hormônios, que descontrolam o jovem, cujo corpo precisa ser controlado para que haja respeito e ordem na instituição escolar.

Em geral, a relação entre controle dos corpos dos jovens e o aumento de hormônios é utilizada de maneira moralizante e acaba por naturalizar o processo de desenvolvimento juvenil. Essa afirmação parte de um pressuposto de que os jovens têm comportamentos e emoções descontroladas, podendo levar à completa ausência de autonomia do jovem sobre seu corpo e suas decisões. Ao reduzir um possível comportamento aos hormônios do jovem as funcionárias também desresponsabilizam o jovem de suas escolhas, porque se um comportamento “equivocado” é uma resposta naturalmente hormonal, não há o que fazer se não controlar o corpo e os hormônios. De outra maneira, entendemos que o corpo do jovem precisa estar na escola, que deve se apropriar desse corpo numa escola que dê espaço e acompanhe as decisões conscientes dos jovens.

Contraditoriamente, esse aspecto é reconhecido pelas funcionárias quando, por exemplo, afirmam a necessidade de que a escola tenha espaços de educação sexual para os jovens e que essa educação deve ser ampla, como destacado por Luna ao falar como entende que a educação sexual deve ser tratada na escola:

Eu acho que educação sexual envolve várias coisas, né? E, principalmente, desde pequenininho. Quando, por exemplo, entra a questão da pedofilia, as coisas de abuso, é importante fazer a criança entender que parte do corpo dela é só pra ela, que parte que pode ser tocada, que parte que não pode, quem pode. Porque isso ia evitar um montão de problemas, né? E tem gente que acha que educação sexual é ensinar a criança a transar, e não, não é. E mais pra frente ali é fazer a criança entender “Ó, se você tá sentindo que você gosta menina, tudo bem! Não tem problema. Não tem nada de errado.”. E, porque, se a pessoa não tem conhecimento, ela também não sabe se cuidar. Ela sabendo que ela quer se relacionar com mulher, ela tem que entender também que precisa ter cuidados. Aí evita doenças. Eu acho que tem que ser uma coisa clara. Mas assim, pra cada idade, uma coisa. (Luna, indicador e, p. 25).

Sinteticamente, Luna apresentou um projeto de educação sexual e justificou sua pertinência. Há nas funcionárias, portanto, um reconhecimento de que deve haver educação sexual na escola, entendendo que a educação sexual deve ter uma abordagem ampla, que envolva muitas mediações e tenha a potência de prevenir abusos e pedofilia ao ensinar as crianças temas como limites e consentimento. A educação sexual é, para elas, adequada para evitar uma série de problemas e deve acompanhar o desenvolvimento humano, com estratégias específicas para cada idade, de maneira a proteger as crianças e as ensinar sobre o próprio corpo e o corpo do outro, bem como acompanhar de maneira saudável a constituição da orientação sexual.

Para as funcionárias, a educação sexual pode ser uma ferramenta importante para ajudar as crianças e adolescentes a se apropriarem de si mesmas, ensinando sobre seus corpos e a construção de relacionamentos saudáveis, valorizando a diversidade sexual. A educação sexual desde a infância é enfatizada como sendo importante para a autopercepção e proteção de si mesmas, como diz Ana:

A educação sexual deveria sim tá currículo, desde o fundamental. Por quê? As crianças são muito curiosas, eles já têm que tá convivendo com isso. E ele se conhecer. Aí... é importante pra isso. (Livia, indicador e, p. 27)

As funcionárias afirmam que a educação sexual nas escolas deveria existir no currículo desde o Ensino Fundamental, desde as crianças pequenas. Livia, por exemplo, sublinha que as crianças são curiosas, cuja curiosidade precisa de contorno, que pode ser facilitado pela educação sexual ao ajudar as crianças a se conhecerem melhor. As dúvidas das crianças curiosas podem, assim, ser respondidas pela escola. Ana destaca algumas dessas curiosidades infantis:

É. Porque vem desde pequenininho, né. Os pequeninhos vão pro banheiro e fica medindo [o pênis], né, se um é maior o outro é menor. Então desde pequenininho eles começam a querer se conhecer... (Ana, p. 25, indicador e)

E querer saber o que um tem, o que o outro não tem. Acho que desde aí que eles já tão se desenvolvendo, já pra formação do adulto, né. E eles vão crescendo naquela curiosidade. (Ana, p. 25, indicador e)

Ana corrobora a defesa de que a educação sexual é importante desde a infância, pois há um interesse infantil em conhecer o próprio corpo e explorar as próprias características físicas, como o fato de os meninos medirem o próprio pênis entre si para fazerem comparações de tamanho do órgão genital, ou quando as crianças querem saber o que tem no corpo de um e de outro, o que é igual, o que é diferente. Essa curiosidade compõe o desenvolvimento infantil e, nesse sentido, as funcionárias defendem que a escola reconheça essa realidade e produza estratégias educacionais para acompanhar o desenvolvimento infantil.

A expressão da sexualidade acontece de diversas maneiras e de maneiras muito particulares a depender da fase do desenvolvimento humano, independentemente das tentativas de controle dos corpos juvenis na escola. Maitê e Elisa, por exemplo, contam de um dia em que entraram no banheiro feminino e encontraram “quatro pernas” dentro do box:

-Lembra quando a gente entrou no banheiro? (Maitê, indicador c, p. 20)

-Aham! (Elisa, indicador c, p. 20)

-A gente olhava assim embaixo da porta e falava “Nossa, mas quatro pernas, ué! Como assim?”(Maitê, indicador c, p. 20)

-Foi mesmo. Eu e ela [se referindo à Maitê]. (Elisa, indicador c, p. 20)

-(fez o som das batidas na porta), “Ei, o que que tá acontecendo?”, “Não tia, a gente tá se trocando...”, cada um pra um lado! Vão pra sala... (Maitê, indicador c, p. 20)

Esse diálogo aconteceu para corroborar a tese de Livia de que os jovens precisam de controle dos corpos, porque os hormônios, “que pulam que nem pipoca”, levam os jovens a se trancarem no banheiro, por exemplo, o que independe da orientação sexual, ainda que no exemplo dado fossem duas meninas. Independentemente do que elas estavam fazendo naquele box, a resposta das funcionárias é impedir que continuem e, assim, mandam cada uma para sua sala, controlando o comportamento e encaminhando as cabeças para o lugar certo: a sala de aula.

As funcionárias contam de um caso em que um pai foi fazer a matrícula do filho na escola, mas quando estava saindo da secretaria da escola, viu duas meninas se beijando. O pai teria ficado indignado com a cena, afirmando em voz alta o quanto aquilo – duas meninas se beijando – era um absurdo. As funcionárias compreendem e ratificam a postura do pai, tal como disse Livia:

Meu marido é ex-militar. Então se acontecesse de meu marido – eu me colocou nessa situação – chegar e ver duas meninas se beijando, ele ia falar um monte!

Então, esse pai, eu não sei qual é a situação desse pai. E ele ficou dali fazendo a matrícula, e ele tava indignado com aquilo. (Livia, indicador f, p. 20)

As funcionárias concordam com a indignação do pai que viu duas meninas se beijando na escola. Livia compreende que seu marido teria a mesma postura desse pai, justificando a reação com a militarização. No Brasil, o militarismo, via de regra, é uma instituição reacionária e masculina, o que nos faz compreender sua afirmação. Por outro lado, achamos importante reconhecer o quanto a atitude das alunas explicita como elas se sentem seguras na escola. Esse acontecimento permite, então, a discussão sobre as possibilidades de vida da juventude na escola, que deve, sem dúvidas, ter a participação da comunidade escolar, que é complexa, múltipla, contraditória, divergente – em síntese, é um organismo vivo.

Chama a atenção que, dos exemplos trazidos pelas funcionárias sobre a expressão da diversidade sexual, quando elas falam sobre os comportamentos lésbicos que aconteceram na escola, essas falas são acompanhadas por uma postura conservadora. Um susto com as quatro pernas no banheiro feminino, o beijo de duas meninas que choca o pai que estava indo fazer matrícula. Parece que, para elas, as meninas são mais “indiscretas” do que os meninos, fato que corrobora com dados da conversação, como ao dizerem:

Os meninos só são... a gente sabe que eles são gays, mas eles são mais na deles assim, mais reservados [que as lésbicas]. (Livia, indicador d, p. 18)

Porque assim, apesar de eu saber, até quem são os gays, não fica muito evidente. (Luna, indicador d, p. 18)

Há uma percepção de que os meninos gays são mais discretos do que as meninas. Sabe-se quem são, mas é como se eles não expressassem o afeto homossexual de modo tão explícito como as mulheres. Ao dizer que sabe quem são os gays, mas que eles não deixam isso “tão em evidência”, Luna destaca que eles não têm comportamentos homossexuais como as meninas no ambiente escolar. Compreendemos aqui que há uma relação entre o que se espera de um homem e o que se espera de uma mulher do ponto de vista do sexo: a mulher precisa ser “comportada” ou “recatada” – é isso que ainda se espera dela –, enquanto os meninos têm uma certa liberdade de se expressar sem que isso seja tão “chocante”, como quando acontece com elas. Afirmamos isso porque em nosso itinerário de visitas à escola, bem como nessa e em outras conversações, fica explícito como os meninos gays também se beijam e trocam afetos no ambiente escolar e deixam explícito sua homossexualidade de muitas maneiras. Em resumo, não nos parece que os meninos são mais discretos, mas que eles têm mais liberdade.

Este núcleo de significação *Trabalhando na escola: ampliação contraditória de repertório para a diversidade sexual*, explorou as significações das funcionárias sobre o jovem gay da escola desde sua compreensão sobre o lugar que a sexualidade ocupa e deve ocupar na escola. Mesmo sem conhecer exatamente as siglas sobre a orientação sexual e a diversidade de gênero, há uma abertura autêntica para a vida do jovem gay que acontece na escola. As funcionárias participam das vidas dos alunos e se esforçam para ensiná-los e aprender com eles, contribuindo para o projeto de educação da escola. As significações nos apresentam mulheres que afirmam suas percepções, reconhecendo seus limites e, ao mesmo tempo, muito abertas para o que acontece na instituição escolar, sem que seus preconceitos prejudiquem o aluno gay. Elas afirmam a necessidade de a escola ter educação sexual de maneira ampla, pois cabendo ou não a sexualidade na escola, ela está lá, acontecendo, de maneira explícita, numa escola aberta para enfrentar os desafios da múltipla comunidade escolar. Destacamos, assim, uma frase de Luna que sintetiza o presente núcleo:

Quando você trabalha numa escola tem que estar preparado pra lidar com muitas coisas, né? Então a gente não precisa saber todas as siglas. Porque eu acho que no final isso não faz realmente diferença. É sobre respeitar e não invisibilizar cada um. Então se você sabe que existem pessoas diferentes, quando alguém chegar até você, você não vai com preconceito. Você vai escutar a pessoa. Se você souber auxiliar, você auxilia, se não, você passa pra quem pode. Mas a gente estar com o terreno preparado pra acolher essas pessoas, acho que é extremamente importante. (Luna, indicador a, p. 32)

E as funcionárias têm essa postura na educação, pois elas acolhem e participam ativamente da vida do jovem.

14.4.2 Núcleo de Significação 2 - Explicando a homossexualidade: pode ser gay, mas não tanto

Este Núcleo reúne os seguintes indicadores: h) o pecado homossexual; i) cristianismo inclusivo; j) a compreensão da homossexualidade na família; k) na minha época era mais difícil para o gay; l) o diretor é gay, mas tem postura de homem; m) a escola gay do bairro.

A significação das funcionárias sobre o jovem gay da escola é, inevitavelmente, constituída sobre a compreensão que elas têm sobre a homossexualidade. Muitas mediações são importantes para a constituição da significação sobre a homossexualidade, como a família, a religião, a maneira como compreendem a masculinidade e seu exercício, suas histórias singulares de vida etc.

Uma das mediações que se mostrou fundamental durante a conversação foi a religião. No Brasil, a perspectiva religiosa desempenha um papel fundamental na forma como a homossexualidade é compreendida e interpretada. Todas as funcionárias têm uma formação cristã, cujos valores cristãos são importantes para elas. A religião é, nesse sentido, um aspecto que as ajuda a explicar a homossexualidade. Ana é evangélica e Livia católica, e ambas entendem que, pela via religiosa, a homossexualidade é pecado:

Ah, é complicado falar sobre isso, né, porque... no evangelho, né... É pecado (Ana, indicador h, p. 13)

Então, eu sou católica. E a gente, né, pela bíblia, a gente fala sobre isso do pecado, né? E pessoas que gostam da pessoa do mesmo sexo é pecado. (Livia, indicador h, p. 14)

As religiões cristãs, sejam evangélicas ou católicas, contribuíram para a compreensão de que a homossexualidade é pecado, de modo que essa perspectiva religiosa que constitui as funcionárias encontra pecado na homossexualidade. Ana e Livia se utilizam do texto sagrado cristão, a bíblia, para justificar sua posição a partir da religião, ou seja, essa afirmação está embasada pelo texto religioso e na sua interpretação. Desse modo, o jovem homossexual está condenado.

A crença religiosa de que a homossexualidade é pecado produz um impacto profundo na vida das pessoas não heterossexuais, especialmente nas que comungam da comunidade cristã, porque isso pode criar um conflito interno entre sua orientação sexual e suas crenças religiosas, tal como aconteceu com Luna, que se entendeu bissexual e, por conta de seu cristianismo de formação, sofreu:

Ah, eu achei por um bom tempo [que ser homossexual é pecado]. Eu fui me entender como bissexual esse ano. E, na verdade eu sempre soube. Eu sei que eu cresci... eu nasci em berço evangélico praticamente, então pra mim era “Meu Deus, não, isso não pode estar certo. Não. Como assim? Não, não, não! É pecado, pecado.” (Luna, indicador h, p. 12)

A síntese cristã de que outras orientações sexuais que não a heterossexual são pecado levou Luna a um conflito a ponto de desejar não ser bissexual porque “é pecado”. O pecado produziu sentimentos de culpa e rejeição da própria orientação sexual, mas atualmente Luna compreende que não está pecando por não ser heterossexual, cuja justificativa também está na religião e no evangelho:

Quando você entende o evangelho, você entende que não é sobre ser pecado, eu entendo que não é sobre isso. Então eu gostar de mulher ou eu gostar de homem não vai fazer eu amar menos o próximo... então, eu, hoje em dia, estou bem consciente e tranquila com a minha orientação. Mas dentro da igreja ainda

é um tabu, assim. Ninguém vai aceitar, minha mãe fala “Eu vou orar lá por você...”. (Luna, indicador i, p. 12)

Para acolher a própria orientação sexual sem abandonar o cristianismo, Luna produz uma outra compreensão a partir do próprio texto sagrado que a condena. Ou melhor, ela produz uma outra interpretação sobre os textos sagrados, fazendo uma separação entre o texto religioso e o espaço institucional em que este texto é interpretado por excelência: a Igreja. Ela afirma que, a partir do próprio evangelho que alguns utilizam para condenar a homossexualidade, ela interpreta de outra maneira e entende que a bíblia não condena sua constituição bissexual, afirmando que a máxima do cristianismo “Amar o próximo como ti mesmo” segue intacta para ela, que preserva sua crença. Há um contraste, assim, entre sua interpretação pessoal do evangelho e a homofobia da comunidade religiosa à qual pertence, que produz uma tensão, inclusive, em sua família, pois enquanto Luna entende que, em termos religiosos, não é pecado, sua mãe ora por sua salvação.

Luna se utiliza do próprio texto sagrado para explicar que não está pecando, ou que a homossexualidade não é pecado, diferentemente, por exemplo, de Lívia ou Ana que, utilizando o mesmo texto, reafirmam o pecado homossexual:

Eu não tenho preconceito. Preconceito eu não tenho nenhum, assim. Pra mim é normal [ser homossexual]. Entendeu? Mas, assim, falando dentro do evangelho, já é outra situação. (Ana, indicador h, p. 13)

Ana faz um esforço para separar sua concepção sobre a homossexualidade daquilo que diz o evangelho que ela acredita. De um lado, ela afirma que, individualmente, é normal ser gay e que não tem preconceito. De outro, que o evangelho diz que é pecado, ou seja, “anormal”. Ela vai, nesse sentido, tentando fazer acordos consigo mesmo para não carregar a homofobia do texto religioso, que também faz sentido para ela.

Partindo também de uma formação cristã e tendo acesso ao mesmo texto sagrado, Luna, diferentemente da leitura hegemônica cristã sobre o pecado homossexual, não consegue compreender a interpretação bíblica que a condena por ser bissexual:

Só que... eu não consigo, por exemplo, é... entender como isso seria um pecado. Né, por que que isso iria me privar de entrar no céu. Eu não consigo entender. É por isso que pra mim, a minha consciência é limpa. Porque não faz sentido. (Luna, indicador i, p. 13)

Para Luna não há dualidade entre não ser heterossexual e o cristianismo. Ela questiona a afirmação de que sua orientação bissexual seria pecado, discordando da sentença da religião para orientações sexuais dissidentes. Ela não abandona a crença

religiosa, mas faz um esforço para buscar conciliar sua crença religiosa com sua orientação sexual.

Essas significações das funcionárias em torno da religião também acontecem com os jovens da escola, e as funcionárias percebem isso. Maitê traz o exemplo de duas adolescentes que estudam na escola e estavam se beijando numa festa, em que ambas frequentam a mesma igreja que sua mãe:

Tem duas meninas aqui [na escola] que são da igreja da minha mãe, são evangélicas. Conheci, vi crescer. Aí numa festa, que a gente tava, quando eu olhei pro canto e falei “Ãn?”, aí eu falei pra minha amiga “Olha ali quem tá na parede. Aquela menina beijando outra menina”. (Maitê, indicador i, p. 18)

As funcionárias das escolas públicas estaduais brasileiras são moradoras, geralmente, do mesmo território da escola e, portanto, das/os alunas/os. Isso produz uma aproximação para além dos muros da escola, que pode favorecer os laços afetivos, mas, além disso, faz com que as funcionárias conheçam mais de perto a vida dos/as alunos/as. Maitê conhece a família de uma das meninas que protagonizaram o beijo e afirma:

E o pai de uma dela é muito rígido. Muito rígido. E elas aqui... aí a gente finge que não vê, a gente tá aqui trabalhando. A gente não tá aqui pra saber da vida de ninguém. Então a gente finge que a gente não sabe de nada. (Maitê, indicador j, p. 19)

Maitê conhece o pai de uma das estudantes da escola. Ela, além de destacar que as meninas frequentam a mesma igreja que sua mãe, relata que o pai de uma delas é rígido, de modo que o beijo lésbico é uma surpresa na medida em que esse comportamento também desafia as normas familiares. No caso relatado por Maitê, as normas familiares, a rigidez do pai da jovem, são uma mediação mais importante do que o aspecto religioso porque sua mãe frequenta uma igreja que ela entende ser um tanto mais “inclusiva”.

Lá [na igreja da mãe] não tem preconceito. Assim, tem, né? A gente sabe que o evangélico é bem rígido, né. Mas aquela pastora em si, da minha mãe, eu nunca vi ela falando ali no altar mal de gay, de bi... nunca... (Maitê, indicador j, p. 13)

A funcionária da escola reconhece a rigidez evangélica no que tange à pauta homossexual e não naturaliza a religião. Porém, afirma que a pastora que rege a Igreja não condena a homossexualidade no púlpito, durante os sermões, contrastando essa postura com a rígida comunidade evangélica. A mãe de Maitê, por exemplo, não condena a homossexualidade:

[A homossexualidade] Não [é pecado]. Minha mãe é completamente evangélica. Cresci na igreja evangélica, minha mãe é obreira. Ela sempre falou assim pra gente “Gente, pecado não é você ser sapatão, não gostar de homem, o maior pecado é você matar, você tirar a vida de alguém. É você falar, ficar falando da vida dos outros...”. (Maitê, indicador j, p. 13)

A mãe de Maitê é obreira da igreja e ensinou para ela, a partir de sua interpretação das crenças religiosas, que orientações sexuais dissidentes não são pecado, mas chama a atenção que essa afirmação aconteça em comparação com outros comportamentos. É quase como se a homossexualidade ou outras orientações sexuais que não heterossexual não fosse “tão grave” quanto matar ou falar mal dos outros, o que pode ser confirmado com a expressão “o maior pecado é matar”. Se o maior pecado é matar, ser homossexual é um pecado menor, que talvez nem mereça tanta importância. Tal síntese é compartilhada pela Livia a partir de seu catolicismo. Para explicar a homossexualidade a partir da religião, Livia destaca uma fala do Papa:

Mas, o papa foi muito criticado porque ele falou “Isso [a homossexualidade] não é importante. O importante é a pessoa estar bem com ela.”. E ele foi muito criticado por isso, porque “Ah, porque ele tá aceitando os gays.”. Ele falou “Eu não tô aceitando e nem rejeitando. Eu tô aceitando o ser humano como ser humano individual, como ele é.”. E quem somos nós pra julgar se você gosta de homem ou se você gosta de mulher. A humanidade precisa de amor. Então eu também. (Livia, indicador i, p. 14)

Livia destaca a controvérsia contemporânea da Igreja em torno da homossexualidade. Ela compartilha da visão do dirigente maior da Igreja Católica, chegando à síntese “somos todos humanos”, justificando a “aceitação” homossexual a partir do amor, em que mais uma vez aparece “amar ao próximo como a ti mesmo” como um valor universal do ponto de vista religioso que é fundamental para a constituição das funcionárias cristãs. De todo modo, a religião e a família são mediações decisivas na constituição da significação das funcionárias sobre a homossexualidade, determinando as percepções individuais.

Com relação à família, Elisa tem uma filha adulta, com mais de trinta anos, e um filho com pouco mais de vinte anos. Ela afirma que a filha é lésbica e ele, homossexual. Nem ele nem ela contaram para mãe sobre a orientação sexual, mas ela percebeu. Elisa diz que a filha levou uma namorada para casa, mas apresentou como amiga, enquanto o filho fez o mesmo com um namorado. Ela conta que no mercadinho do bairro em que moram caçoavam do filho toda vez que ele ia lá por conta da orientação sexual dele, até que ela foi defendê-lo:

Tinha a mulher do mercadinho lá perto de casa. Ele não podia ir lá que eles começavam a dar risada dele. Ah, fio, eu fui lá, falei um monte! Até hoje eles ficam sem graça comigo. (Elisa, indicador j, p. 16)

Elisa respeita e defende o filho homossexual e a filha lésbica, revelando ao longo da conversação que defende o filho, a filha e qualquer outra pessoa que sofra homofobia. Isso nos dá notícias de como ela significa o jovem homossexual da escola, pois há uma postura ativa na defesa da existência homossexual. Essa realidade foi diferente na vida de Luna, a pessoa mais nova a participar desta conversação e que recentemente se autodeclarou bissexual, que diz ter tido uma conversa difícil sobre sua orientação sexual com sua mãe e sua irmã:

Foi uma conversa super difícil. Eu tava conversando em casa, com minha mãe, minha irmã... Aí entrou em assuntos de gay, lésbica, aí ela começou falar - ufa, calma - de como ela [mãe] tinha nojo, e que ela não beberia no mesmo copo de alguém que fosse gay. Aí entrou no assunto da minha prima que se assumiu lésbica agora e ela falou "É uma vergonha pra família!". Aí eu falei assim "Tá, mãe. Então, se eu falasse pra você que eu gosto de mulheres, eu seria uma decepção pra você?", e ela "É!", e eu falei "Tá, então eu sou uma decepção pra você.", aí ela "Por que, você gosta de mulher?", e eu falei "Sim.", aí ela "Ah, então você vai ter que se resolver com a bíblia.", eu falei "Tudo bem.". Aí, cada um foi pro seu quarto, a gente ficou uns dois dias sem se falar e hoje em dia a gente finge que essa conversa nunca aconteceu. (Luna, indicador j, p. 12)

Luna compartilha durante a conversação como foi difícil conversar com sua mãe sobre sua orientação sexual. Sua mãe é homofóbica e recebeu com aversão a informação de que sua filha é bissexual, sendo uma decepção para a mãe cristã, que diz que a filha precisará se resolver com a bíblia. A história de Luna expressa a complexa intersecção entre a orientação sexual, as crenças religiosas e as relações familiares, explicitando como a religião cristã pode dificultar a expressão da homossexualidade, inclusive na família. A história pessoal de Luna e sua orientação sexual a conecta, assim, com os jovens homossexuais na medida que reconhece as necessidades de pessoas que, como ela, são dissidentes do ponto de vista da orientação sexual.

As funcionárias relatam que quando eram estudantes no Ensino Básico era mais difícil para os homossexuais viverem a sexualidade na escola, pois as barreiras eram maiores das que as que existem com os jovens gays com quem trabalham. Lívia conta que na escola onde estudou os jovens gays eram motivo de chacota constante e precisavam criar estratégias para se defenderem:

Era objeto de chacota. Então eles tinham que sempre ter aquele grupo que dava a sensação dele de proteção, que nem, né... Por quê? Eles precisavam se defender dos outros meninos. Porque era muito preconceito. (Livia, indicador k, p. 22)

A frase de Lívia revela que, quando ela era estudante, ser homossexual era motivo para sofrer violência numa cultura escolar que tinha bastante espaço para a homofobia. Por isso, os jovens homossexuais se organizavam coletivamente como podiam para se protegerem de alguma maneira da violência que sofriam – ela destaca – de outros meninos. Maitê traz um exemplo de seu período escolar em que um colega sofria homofobia por ser muito “afeminado”

Mas ele era afeminado. Ele era uma menina, a gente falava. (Maitê, indicador k, p. 22)

O fato de ser afeminado, aproximando-se daquilo que é feminino, fazia com que ele sofresse violências homofóbicas das mais variadas:

Ele era chacota dos outros meninos, tadinho. Uma vez colaram um monte de chiclete na cabeça dele, então ele tava tentando tirar no banheiro lá. (Maitê, indicador k, p. 22)

A violência era inclusive física, a ponto de colarem chicletes no cabelo de seu colega de escola, por ser homossexual. Maitê se solidarizou com esse garoto. Ela pertencia a um grupo de jovens da escola que tinha um certo respeito na escola, ou melhor, um grupo que despertava um certo medo nos outros jovens, e o colega começou a andar com a turma dela, que se tornou um lugar de importante proteção para ele:

A gente era... da turma da bagunça, vamos dizer assim. Num dia a gente parou na fila e falou pros moleques que tavam rindo dele “Ei, vocês tão zoando ele?”. Ninguém encarava a nossa turma na época. Por isso ele começou a andar com nossa turma. Na nossa turma ninguém mexia. (Maitê, indicador k, p. 22)

A gente tinha... era um negócio de gangue, né... E quando ele começou a andar com a gente aí ele começou a se sentir poderoso, né? Tipo, “agora ninguém vai mexer comigo”. Aí andava rebolando mesmo, andava já todo solto, porque falava “Agora ninguém vai mexer comigo”. A gente já virava logo “Moleque, se mexer, a gente pega lá fora”. Fomos amigos muitos anos. (Maitê, indicador k, p. 22)

Maitê compunha um grupo de jovens unidos, que ela chama de gangue, que se protegia mutuamente. De maneira solidária, seu grupo acolheu o jovem gay de sua escola, o protegendo dos homofóbicos e criando quase um poder paralelo na própria instituição escolar. Esse grupo foi fundamental para que o jovem gay pudesse explorar mais sua expressão corporal, como andar rebolando, sem que isso produzisse medo de sanções ou violências por parte de seus colegas, o que evidencia a importância do apoio dos pares na promoção de um ambiente seguro, especialmente na ausência da presença institucional na proteção e promoção de direitos da juventude na escola. Isso aponta para a necessidade

de criar uma cultura escolar de respeito e promoção de liberdade, em que exista a possibilidade de exercício da livre expressão da orientação sexual.

Parece que, quando as funcionárias eram estudantes, a violência era uma mediação importante para a proteção mútua dos jovens, que sofriam violência e procuravam estratégias também violentas para sobreviver. Maitê conta que as lésbicas impunham mais respeito porque os colegas tinham medo delas:

As meninas que era sapatona na época brigavam! Então elas tinham aquele negócio de respeito, “Opa, ninguém vai mexer. As machão ali vai bater. Deus me livre”. (Maitê, indicador k, p. 23)

As lésbicas eram menos violentadas fisicamente ou sofriam com chacotas explícitas porque tinham uma postura mais agressiva, ou mais próxima do que se espera da expressão de uma masculinidade. O que as protegia, ao que parece, é a expressão da masculinidade, enquanto o que colocava em risco os jovens gays era a expressão de uma certa feminilidade:

Na minha época, era algo que não era assumido [o homossexual]. Era um ou outro que era bem afeminado, uma ou outra que era bem sapatãozinha. (Luna, indicador k, p. 7)

Percebia-se a orientação sexual lésbica ou homossexual pela expressão daquilo que se entende como mais masculino, no caso das lésbicas, e como mais feminino, no caso dos homens gays. Estes últimos, do ponto de vista da homofobia, estariam mais vulneráveis a sofrer violências físicas ou verbais publicamente.

A presença da homofobia na escola persiste, pois não ficou localizada num determinado tempo histórico e se transformou, o que as funcionárias percebem. Com elas podemos perceber que o enfrentamento à homofobia depende de cada instituição escolar na medida que não é um projeto político-pedagógico estadual, levando os alunos homossexuais a um processo de vulnerabilização. Ao que parece, o jovem homossexual precisa “ter a sorte” de ser matriculado em uma escola que se esforça em ser anti-homofóbica, como é o caso da escola em que a investigação foi desenvolvida.

Quando as funcionárias comparam a escola em que trabalham atualmente com outras escolas em que já trabalharam ou com a própria trajetória escolar, reconhecem que a atual escola é acolhedora e inclusiva:

Aqui aceitam eles [gays] muito bem. Eles se sentem à vontade aqui. Acho que é por isso que a maioria dos gays vem pra cá. (Maitê, p. 6, indicador m)

Há um reconhecimento de que a escola respeita e acolhe os jovens gays. Mais do que isso, a escola é um espaço em que há possibilidade para a livre expressão da orientação sexual, o que é de reconhecimento da comunidade escolar e, portanto, do território em que a escola está inserida. Não que isso seja valorizado pela comunidade escolar em geral, mas é reconhecido, como explicitado quando Maitê, que também é trancista, foi fazer um cabelo e nos conta sobre o diálogo com uma cliente:

Uma vez eu fui fazer o cabelo da cliente, ela falou “Ah, você trabalha no Herbert?”, falei “Trabalho.”, “Deus me livre pôr a minha filha lá. Ali só tem gay.”. Eu falei “Mas sua filha, se ela tiver que ser gay, ela vai ser em qualquer escola, não vai ser lá no Herbert”. (Maitê, indicador m, p. 28)

Há uma percepção da comunidade de que o Herbert é a escola gay do bairro. Essa percepção acontece porque a liberdade dos alunos no que tange à expressão de sua sexualidade acontece de fato, o que pode ser destacado quando um pai foi fazer matrícula de seu filho na escola e viu duas meninas se beijando, como conta Lívia:

Tinha um pai esses dias fazendo matrícula e ele ficou indignado de ver elas se beijando e se abraçando ali. Ele falou assim “Olha só, isso é um absurdo! Onde já se viu essas meninas se beijando. Será que as pessoas dessa escola não tá vendo isso?” (Lívia, indicador m, p. 28)

E as pessoas da escola estavam vendo aquilo, mas o beijo das meninas nessa escola não é um problema que deve ser enfrentado, pois é o que é: apenas um beijo. E mesmo assim o pai fez a matrícula do filho, que vai conviver com esse ambiente escolar.

Lívia conta também de uma breve conversa que teve com a coordenadora da escola em que trabalhava, quando pediu remoção para trabalhar na atual escola:

O preconceito existe. É muito difícil acabar com esse preconceito. Quando eu saí da outra escola e falei que vinha pra cá a coordenadora que é uma pessoa assim que tem conhecimento, falou assim “Nossa, você vai ver, o diretor de lá é um gayzão.” (Lívia, indicador m, p. 28)

As funcionárias reconhecem que o preconceito existe e que não é uma tarefa simples superá-lo. Quando a coordenadora da escola anterior faz esse comentário homofóbico sobre o gestor desta escola, ela evidencia que há estereótipos negativos sobre a homossexualidade na escola enquanto instituição social. O destaque à orientação sexual do diretor explicita que isso, por vezes, é motivo de descrédito por parte da rede educacional, pois o homossexual é visto com frequência primeiro por sua orientação sexual, que chega antes dele.

O gestor da escola onde a investigação foi desenvolvida é autodeclarado homossexual. Para as funcionárias a orientação sexual do gestor não faz diferença porque ele “tem postura de homem”, tal como diz Maitê:

Ele [o diretor] tem uma postura de homem. Ele é gay, mas ele tem uma postura de homem sério. Então isso, eu acho que é o maior respeito que todo mundo aqui tem por ele. Porque ele conversa, ele sabe conversar, ele sabe brincar, ele sabe entrar, ele sabe sair. A gente é fã dele. (Maitê, indicador I, p. 26)

As funcionárias ressaltam que o diretor tem uma postura de homem, apesar de ser gay. Elas explicitam que a orientação sexual do diretor não é determinante para a maneira como exerce seu trabalho; pelo contrário, o diretor é admirado e reconhecido pelas funcionárias como um exemplo, um parceiro de trabalho, um gestor que caminha junto. Chama a atenção o fato de as funcionárias destacarem que ele “apesar de ser gay, tem postura de homem”, o que pode transmitir a ideia de que a homossexualidade deve ter como limite a expressão de uma masculinidade “hegemônica”.

As funcionárias afirmam, assim, que a orientação sexual não tem relação com a postura profissional:

A sua opção sexual diz respeito a você. Agora o seu profissional – o que você vai ser, um diretor ou o que você optar por ser na sua profissão – não tem nada a ver com a sua sexualidade. (Livia, indicador I, p. 27)

As funcionárias dizem que a orientação sexual não interfere na postura profissional, mas há uma sutileza no reconhecimento do diretor, que tem uma postura que se espera de um homem mesmo sendo gay.

A escola, quando carrega no projeto político-pedagógico ações anti-homofóbicas, produz transformações em toda a comunidade escolar e no território no qual está inserida, seja de maneira direta ou indireta. Isso é importante e precisa ser valorizado. As funcionárias têm diferentes concepções acerca da homossexualidade; por um lado, entendem que é errado, que é pecado; por outro, dizem que não faz diferença. As concepções são, então, contraditórias e divergentes. Mas são vivas. Estão ali e podem ser compartilhadas. Independentemente de suas concepções, elas carregam em seu fazer o projeto da escola, mesmo não concordando com ele ou com sua concretização. Isso é fundamental porque elas participam ativamente do projeto da escola e fazem parte dele. E tem ali, nessa instituição, a possibilidade de tecer críticas às suas concepções homofóbicas, porque a homossexualidade tem lugar na escola; por enquanto instituição de produção de conhecimento, o divergente pode aparecer e é trabalhado na própria instituição. É essa

realidade viva que abre possibilidade para a transformação daqueles que constroem a escola cotidianamente e dá espaço para a vida em liberdade do jovem gay.

CAPÍTULO 15 - Sínteses desse caminho de investigação

Sou partidário, estou vivo, sinto pulsar nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura que estamos a construir. E nela a cadeia social não pesa sobre poucos, nela cada coisa que acontece não é por acaso, por fatalidade, mas pela ação inteligente dos cidadãos. Não há nela ninguém que esteja na janela só olhando enquanto poucos se sacrificam, sangram em sacrifício; e não haverá quem esteja na janela emboscado, que queira usufruir do pouco bem que o trabalho de poucas pessoas tentou realizar e descontinuará a sua desilusão insultando o sacrificado, o sangrado, porque não conseguiu cumprir seu objetivo. Vivo, sou partidário. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes. (Antonio Gramsci, “Os Indiferentes”)

Esta investigação é um esforço de síntese de questões produzidas ao longo da trajetória de um trabalhador negro do Sul Global, cidadão latino-americano na periferia do sistema capitalista que trabalha, desde a psicologia, com direitos humanos, especialmente com enfrentamento ao racismo e ao sexismo. Por ser trabalhador, compreende a necessidade da transformação radical da realidade a partir de um projeto que supere os processos de exploração-opressão a que está submetida a classe trabalhadora no modo de produção capitalista.

Esse lugar me fez compreender que a ciência e profissão psicológica, que se esforça em apreender e explicar o humano, deve estar a serviço do povo. Por isso, uma de minhas preocupações enquanto pesquisador neste trabalho foi com a produção de conhecimento na ciência, de modo a contribuir com o campo psicológico com base na minha filiação ao projeto de compromisso social da psicologia desde a Psicologia Sócio-Histórica.

É importante explicitar isso porque reconhecemos que a psicologia esteve hegemônica e historicamente a serviço da classe dominante, produzindo conhecimentos para controlar determinados grupos sociais subalternizados, produzindo o controle do comportamento a partir de uma lógica moralizante, heterossexista e racista, com classificações e diferenciações que contribuíram para a manutenção da desigualdade social (ANTUNES, 1999; BOCK, 2015; SANTOS, 2017).

Destacamos que, apesar do compromisso histórico da psicologia com a classe dominante, houve resistências ao longo do seu desenvolvimento que possibilitaram condições para novos e contra hegemônicos olhares (SANTOS, 2017; BOCK, 2015, ANTUNES, 1999), como a abordagem que nos sustenta.

A Psicologia Sócio-Histórica reconhece e critica a dicotomia objetividade-subjetividade presente na ciência psicológica, que marca o nascimento e o

desenvolvimento de suas abordagens, como uma leitura psicológica individualizante, que naturaliza o indivíduo, excluindo ou colocando a sociedade como antagonista na constituição do humano, de modo que este trabalho assume a necessidade de produzir uma ciência que pense o indivíduo latino. A Psicologia Sócio-Histórica é uma subversão principalmente ao se ancorar no marxismo, ao resgatar o sujeito quando reconhece que ele é constituído de mediações sócio-históricas, em que objetividade-subjetividade são pares dialéticos que constituem o humano e a realidade, sem tergiversar ao assumir o compromisso ético-político de transformação social.

Afirmamos o caráter crítico da Psicologia Sócio-Histórica, sobretudo porque rompe com uma visão abstrata e idealista do fenômeno psicológico e com uma tradição de classificação e estigmatização que caracteriza a história da psicologia. Além disso, nega a neutralidade, afirmando a necessidade de uma postura intencional, que aponte caminhos para a superação da desigualdade, ancorada no compromisso ético-político da ciência e profissão psicológica, “criando possibilidade de uma ciência crítica à ideologia até então produzida [na psicologia] e uma profissão posicionada a favor das melhores condições de vida, necessárias à saúde psicológica dos homens de nossa sociedade” (BOCK, 2001, p. 45).

Os capítulos teóricos-metodológicos-epistemológicos foram a produção de uma síntese dos estudos dessa abordagem materialista, histórica e dialética, num esforço de contribuir com seu avanço. Desse modo, colaboram com o aprofundamento da articulação do materialismo histórico e dialético com a Psicologia Sócio-Histórica a partir de uma perspectiva radicalmente marxista. O que estruturou esse caminho foi um objeto de estudo ainda pouco explorado no campo marxista e da Psicologia Sócio-Histórica – a homossexualidade –, articulando a classe-sexo/gênero-raça.

A escolha pela Psicologia Sócio-Histórica, enquanto epistemologia e método, está alinhada ao compromisso com os movimentos sociais, especialmente o movimento negro, no qual me organizo e me formo desde uma perspectiva comunista, com vistas à transformação radical da sociedade, que é estruturada por processos aviltantes de exploração-opressão da classe trabalhadora. Essa abordagem psicológica nos permite resgatar o indivíduo pela psicologia como ativo, social, histórico e determinado pela realidade. Em síntese, um indivíduo concreto. Nesse sentido, caminhamos para uma universalidade concreta por meio da dialética singular-particular-universal.

O processo de revoluções burguesas produziu o indivíduo moderno e a necessidade de pensar esse humano-indivíduo-singular-livre. A Psicologia historicamente explica esse indivíduo de maneira abstrata porque parte de um universalismo abstrato eurocêntrico, que nega uma perspectiva histórica. Concordamos com Bock (2015, p. 27) quando afirma que “as ideias ‘naturalizadoras’ do liberalismo serão responsáveis pela concepção de fenômeno psicológico que se tornará dominante na psicologia”.

A constituição e consolidação da psicologia resulta em práticas e produções que reforçam um padrão eurocentrado na ciência e profissão, em que as ideias de normalidade/anormalidade, saúde/doença também são ilusórias na medida em que reforçam um padrão do norte, branco, heterossexual, masculino. A ideia naturalizadora de humano parte, assim, de um universalismo eurocêntrico de conteúdo capitalista. Não negamos a universalidade, mas resgatamos um universalismo real que ajude a explicar os fenômenos psicossociais.

É fantástico como Machado de Assis percebeu e ficcionalizou essa característica em 1882 na obra “O alienista”. O alienista Dr. Simão Bacamarte, especialista que tratava dos “alienados mentais”, chega à Vila Itaguaí no Brasil, formado na Europa, especificamente em Coimbra. Ele convence a população da vila a abrir um manicômio na cidade, que se propunha a encontrar a cura da loucura, um remédio universal para a loucura. Diz Simão Bacamarte:

- Suponho o espírito humano uma vasta concha, o meu fim, Sr. Soares, é ver se posso extrair a pérola, que é a razão; por outros termos, demarquemos definitivamente os limites da razão e da loucura. A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades; fora daí insânia, insânia e só insânia. (1991, p. 20)

Há na obra de Machado uma crítica a toda construção dos saberes psiquiátricos e das ideias psicológicas. A chegada do protagonista ao Brasil, descolada da realidade, que parte de concepções abstratas, leva a maior parte da população da Vila Itaguaí a ser encarcerada no manicômio. Na obra, é o próprio Simão Bacamarte que reconhece os limites de sua prática científica, que se baseia em uma suposta natureza humana e coloca, ao fim do conto, todos os manicomializados em liberdade.

Quando partimos do universalismo concreto, negamos uma ideia de natureza humana, o que nos permite apreender e explicar nosso objetivo de estudo – a homossexualidade – a partir de uma perspectiva concreta, que localiza suas determinações no modo de produção capitalista. Com isso, podemos afirmar que

compreender o fenômeno social da homossexualidade, sua constituição, contradições, tudo que diz respeito a esse fenômeno, deve partir do modo como ele se expressa no capitalismo.

Entendemos que o fôlego produzido nos capítulos teóricos-metodológicos está na necessidade do real, que tem exigido a radicalidade marxista num momento em que neo-marxistas têm perdido a possibilidade de produzir análises que apontem para a transformação radical de uma realidade cruel, constituída em centro e periferia do mundo, sendo super explorados os habitantes do último. Compreendemos que o próprio modo de produção capitalista tem levado investigadores marxistas a abrirem mão da radicalidade do método. Por isso, o nosso esforço é contribuir com a Psicologia Sócio-Histórica desde a radicalidade marxista.

A realidade é complexa, mas essa afirmação exige explicar a complexidade da realidade. Nosso objetivo no presente estudo – explicar a dimensão subjetiva da homossexualidade masculina juvenil na escola – é complexa. Porém, não basta dizer isso; é preciso explicar as mediações que a tornam complexa no modo de produção capitalista, determinando os fenômenos psicossociais.

Na concepção marxista, a teoria tem o objetivo de reproduzir no pensamento o movimento real dos fenômenos sociais, mas essa reprodução não é um ato de reflexo que o pesquisador faz em relação à realidade, pois o pesquisador não se propõe a descrever uma fotografia da realidade. Trata-se de apreender e explicar o movimento, o processo da realidade, que não *é*, mas *está sendo*. Produzimos uma análise que parte da aparência para a essência do objeto a partir das categorias da psicologia Sócio-Histórica e do materialismo histórico e dialético.

Para compreender os fenômenos psicossociais, é fundamental articular sexo/gênero, raça e classe. Em outras palavras, a raça e o sexo são marcas sociais que funcionam como hierarquização dos humanos, cuja operação, movimento e expressão são determinadas pelo sistema produtivo, ou seja, pelo modo de produção capitalista. A opressão-exploração de raça, sexo/gênero e de classe constitui o fenômeno da homossexualidade juvenil na escola num mundo heterossexista, que explicitamos ao longo dos capítulos teóricos.

O fenômeno da homossexualidade tem uma história marcada pela criminalização e patologização. Essa mediação tem início no processo aviltante de colonização

portuguesa, que se esforçou para transferir a ideologia do mundo eurocêntrico para a América Latina e o fez a partir da violência e do esfacelamento da cultura dos povos originários e africanos que viveram aqui o processo de escravização.

Posteriormente, no século XX, estudos sobre a eugenia patologizaram a homossexualidade. James Green (2019) faz uma síntese importante sobre a produção de conhecimento acerca da homossexualidade que vai do fim da década de 1920 até o fim da década de 1930, afirmando que nem todos os médicos, juristas, psiquiatras e criminologistas que pesquisaram a homossexualidade comungavam de todas as ideias eugênicas, mas todos partilhavam a visão de que as profissões médicas, legais e o Estado “deveriam desempenhar um papel mais incisivo ao lidar com problemas sociais” (Ibid., p. 203) e de que a homossexualidade era um problema social.

A organização popular em torno de um projeto de liberdade para os homossexuais na América Latina tem início em 1969, com o grupo argentino *Nuestro Mundo*. Os movimentos sociais em torno da pauta LGBTI passaram, na América Latina, pelas ditaduras da região, mas seu processo de resistência produziu avanços importantes. Por exemplo, no Brasil se reconhece o casamento civil igualitário, a homofobia é criminalizada – e não mais a homossexualidade –, as ciências médicas e psicológicas despatologizaram a homossexualidade e há uma série de políticas públicas em torno do enfrentamento à homofobia e da produção de vida digna para os homossexuais.

No campo da educação os projetos sobre educação sexual livre a partir da lógica dos direitos humanos é um campo de disputa. Forças reacionárias, ancoradas especialmente na moral cristã, se esforçam para impactar os projetos de educação com base em uma lógica sexista e heterocentrada que se expressa, por exemplo, em projetos de lei como o Estatuto da Família ou da Escola Sem Partido. Essas forças reacionárias são enfrentadas por forças progressistas que se propõem a produzir projetos que reconheçam a homossexualidade juvenil como uma possibilidade que deve ter espaço de vida na escola.

Para dar conta de nosso objetivo geral, que é explicar a dimensão subjetiva da homossexualidade masculina juvenil na escola, desenvolvemos a investigação numa escola pública na cidade de Osasco, região metropolitana da cidade de São Paulo. Para tanto, produzimos quatro objetivos específicos, a saber: a) analisar as significações do jovem homossexual sobre ser gay na escola; b) analisar as significações de professores

sobre os jovens gays da escola; c) analisar as significações da gestão sobre o jovem gay da escola; d) analisar as significações dos funcionários sobre o jovem gay da escola.

Produzimos dados a partir da conversação (GONZALEZ REY, 2005; 2010) e da análise de dados com os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR et al, 2015; AGUIAR et al, 2021), proposta materialista, histórica e dialética. Realizamos grupos de conversação com atores que pudessem responder a cada objetivo específico e, desse modo, pudemos responder ao objetivo geral a partir da articulação dos Núcleos de Significação, que nos permitiu explicar mediações que constituem a dimensão subjetiva do fenômeno estudado.

No processo de análise da conversação com os jovens, constituímos três núcleos de Significação: 1 - a primeira pessoa do singular se faz em primeira pessoa do plural: tecitura da identidade são reticências; 2 - para não sofrer, é preciso curar um jeito menina de ser; 3 – a homossexualidade em processos educacionais de transformação.

Com os jovens pudemos explicar que a autodeclaração da orientação sexual, embora seja individual, se faz no encontro com o outro e, nesse outro, estão as instituições sociais. Nesse sentido, a escola desempenha um papel particularmente importante na experiência afetiva e sexual na vida dos jovens, pois o encontro do jovem com outros jovens amplia a possibilidades de vida. Além disso, permite experimentações do ponto de vista da sexualidade, uma vez que foi na escola que os jovens puderam questionar e refletir sobre sua orientação sexual.

A escola é uma instituição social importante na constituição da orientação sexual dos jovens e pode ser um espaço de repressão ou de abertura de possibilidades de experimentação e compreensão de si, o que vai depender do projeto político-pedagógico da escola. Na escola os adolescentes interagem entre si e podem experimentar práticas afetivo-sexuais, compartilhando com seus colegas as experiências que vivem, o que os permite refletir sobre elas. Ao mesmo tempo, os jovens encontram restrições ao experimentarem possibilidades não heterossexuais, sendo por vezes reprimidos ou estigmatizados.

Os adolescentes não heterossexuais se deparam com a homofobia em diferentes espaços sociais além da escola, como na família e no contexto religioso, como destacado por alguns. A expressão de gênero parece ser um fator importante na expressão da homofobia que os jovens vivem, pois aqueles que são percebidos como mais

“afeminados” trouxeram esse aspecto como importante no processo de opressão homofóbica.

Num esforço de se protegerem da homofobia, alguns jovens optam, por sua vez, por responder também com violência, enquanto outros buscaram na religião uma possível cura para a homossexualidade. No que tange à aceitação dos pais, isso é diverso; alguns receberam apoio, outros, questionamentos, ou ainda uma aceitação compulsória.

Quanto à educação sexual, ela está presente na escola e na família. A questão não é se a educação sexual é de responsabilidade da família ou da escola. Ela existe, sendo muito presente nessas duas instituições sociais, de modo que a pergunta é: de que maneira a educação sexual acontece?

Destaca-se que a falta de uma política institucional clara no que diz respeito à educação sexual faz com que isso dependa de cada professor, podendo ter uma abordagem confusa e, por vezes, divergente entre o corpo docente.

Os jovens enfatizaram que ter figuras homossexuais na escola é importante, como no caso deles, cujo gestor da escola é autodeclarado homossexual. Isso faz com que eles sintam que esse aspecto produz uma escola acolhedora e segura para estudantes não heterossexuais.

No processo de análise da conversação com os professores, constituímos dois Núcleos de Significação: 1 - somos todos humanos: áreas de conhecimento e perspectivas a respeito da educação sexual; 2 - pedagogia antidiscriminatória: reconhecendo a homofobia e atuando para a permanência do aluno gay na escola.

Desse processo de análise destacamos que as significações das professoras sobre os jovens gays estão constituídas pelas áreas de conhecimento de cada uma delas e do projeto de educação que defendem. Elas sublinham que é importante reconhecer a homofobia para prevenir a violência contra jovens homossexuais na escola, mas, para elas, as causas da homofobia estão fora da escola, pois estão na família e na sociedade.

Para as professoras a escola deve ser um lugar onde a homossexualidade é compreendida como uma parte da diversidade humana, que deve ser acolhida e respeitada. Elas defendem a ideia de que, ao se reconhecerem na diversidade, os alunos serão mais respeitosos com o próximo.

As professoras assumem que é fundamental trabalhar o tema da diversidade sexual – e, portanto, da homossexualidade – na sala de aula de forma inclusiva, questionando estereótipos de sexo/gênero e promovendo o respeito às diferentes expressões de gênero e sexualidade. No entanto, há críticas ao conteúdo limitado acerca da educação sexual em alguns materiais didáticos que, muitas vezes, se concentram em aspectos biológicos e na prevenção da gravidez na adolescência. Elas consideram importante criar uma cultura escolar anti-homofóbica, reconhecendo a relevância da diversidade e do acolhimento de todos os alunos, independentemente de sua orientação sexual.

No processo de análise da equipe gestora constituímos dois Núcleos de Significação, a saber: 1 - construindo um projeto pedagógico anti-homofóbico: marcas da vida no processo de trabalho; 2 - a homossexualidade como possibilidade: o jovem gay tem espaço na escola.

As significações dessa análise nos permitem afirmar que a equipe gestora é sensível ao tema da homossexualidade e às diversas formas de opressão da realidade. Essa sensibilidade é atravessada pela maneira como se constituíram e se constituem enquanto indivíduos singulares. Murilo é um homem publicamente gay, casado com outro homem, que viveu a constituição da homossexualidade atravessada pela homofobia, tendo uma trajetória escolar que produziu sofrimento. Lívia, por outro lado, destaca que, por ser evangélica, sofre preconceito pelos estereótipos construídos em torno de sua religiosidade, de modo que essa experiência de estigma em razão de um aspecto que constitui sua identidade, tão caro a ela, a sensibiliza para compreender formas de opressão como a homofobia.

Murilo compartilha que sua constituição homossexual foi marcada pela homofobia. Quando jovem, acreditava que a homossexualidade era contra a lei e que assumir essa orientação sexual só seria possível ao ser independente e autônomo. Foi o que fez, ao declarar-se gay e viver a homossexualidade a partir dos vinte e um anos de idade. Além de sofrer pressão na escola, a família de Murilo expressava homofobia a partir de justificativas religiosas cristãs.

A coordenadora afirma que percebe uma mudança geracional na instituição religiosa que frequenta, onde os mais jovens estão abertos a novas significações sobre a homossexualidade. A equipe gestora reconhece que a idade não é, necessariamente, um fator determinante para ser anti-homofóbico, pois há jovens homofóbicos. O que eles

destacam é que os jovens estão mais abertos ao diálogo e ao questionamento, o que contribui para a constituição de uma consciência crítica sobre a realidade. Eles ressaltam ainda a potência de diálogos intergeracionais.

Os gestores reconhecem que há projetos em disputa na escola com relação à diversidade sexual, chamando a atenção os vieses práticos e políticos na implementação de projetos pedagógicos anti-homofóbicos, como a resistência de alguns membros da comunidade escolar, como de professores ou pais/mães de alunos.

O processo de análise da conversação com as funcionárias constitui dois Núcleos de Significação, a saber: 1 - trabalhando na escola: ampliação contraditória de repertório para a diversidade sexual; 2 - explicando a homossexualidade: pode ser gay, mas não tanto.

As funcionárias enfatizam a importância de se estar preparado para lidar com a diversidade na escola, mesmo que desconheçam todas as siglas ou terminologias que dizem respeito à sexualidade e à identidade de gênero. Elas entendem que é necessário respeitar e não invisibilizar as pessoas, ressaltando a potência do desafio cotidiano que é trabalhar com a juventude. Suas significações sobre o jovem gay na escola às vezes parecem dicotômicas, mas se percebe que há um esforço autêntico para acomodar uma compreensão que reconhece e respeita a existência de orientações sexuais não heterossexuais e identidades de gênero não-cisgêneras.

Por vezes, as funcionárias tergiversam quando o assunto são as possibilidades de expressão da sexualidade na escola, ao mesmo tempo que defendem que a sexualidade cabe na escola. Embora os meninos fiquem a maior parte do dia nessa instituição social, eles também defendem que a escola não é lugar para a expressão da sexualidade. Não há consenso, tampouco certeza, mas há dúvida. Elas explicam que os hormônios da juventude podem descontrolar o corpo que, portanto, precisa ser disciplinado e vigiado, compreendendo que, se não houver controle, os comportamentos dos jovens na escola podem se tornar caóticos, o que pode afetar o ambiente escolar.

Uma das mediações fundamentais que constituem as significações das funcionárias é a religião. O tema da homossexualidade, quando passa pela religiosidade, se complexifica, porque a religião cristã, fé compartilhada pelas funcionárias, condena a homossexualidade. Elas reconhecem que a Igreja condena e relega a homossexualidade ao pecado, mas tem interpretações diferentes para isso. Algumas defendem uma postura

“inclusiva”, que aceita a homossexualidade, e justificam pela própria religião, em geral pelo amor cristão, o respeito e a aceitação do homossexual. Outras reafirmam o pecado homossexual pela via da religião. Destaca-se, de todo modo, que todas elas produzem uma interpretação pessoal da religião ou da bíblia para acomodar suas crenças.

Com essa investigação podemos afirmar que a educação sexual nas escolas deve reconhecer mediações sociais amplas que se expressam nas relações singulares, como o patriarcado, que produziu historicamente desigualdade entre homens e mulheres e entre homens e outros homens, beneficiando, principalmente, homens heterossexuais (PATEMAN, 1993; MACHADO, 2000; MORGANTE; NADER 2014; SAFFIOTI, 2015; FALQUET, 2017), num regime que chamamos de heteropatriarcado (POBLETE HERNÁNDEZ, 2014). Esse regime que regula a vida de homens e mulheres produz, por exemplo, homofobia e opressão, que impacta a vida dos homossexuais (BORRILLO, 2001; BARRIENTOS; CÁRDENAS, 2013) e se expressa na escola.

Trabalhar, por exemplo, a homossexualidade na escola de modo plural tende a ampliar as possibilidades de o jovem reconhecer a si e ao outro e abre espaço para que ele possa falar sobre sua vida cotidiana para além da prática sexual. É preciso, assim, que a escola assegure a expressão homossexual para que a educação sexual não apenas cole na lógica da prevenção, mas permita promoção de saúde, pois dessa maneira a escola tem a possibilidade de convocar o jovem a expandir as possibilidades de existência, auxiliando no entendimento de seu histórico e dos conflitos para uma compreensão de si e do outro para tomadas de decisão. A educação sexual se torna, portanto, um processo saudável, potente e transformador, reconhecendo que os jovens são protagonistas de suas trajetórias sexuais.

CONCLUINDO - Dimensão subjetiva da homossexualidade masculina juvenil na escola pública

A dimensão subjetiva da realidade é uma mediação constitutiva dos fenômenos psicossociais. Quando falamos em dimensão subjetiva da homossexualidade masculina juvenil na escola pública, nos interessa apreender e explicar os elementos que constituem esse fenômeno psicossocial desde a dialética objetividade-subjetividade. Em outras palavras, explicitar quais mediações fazem parte da homossexualidade juvenil na escola, as contradições envolvidas e como o fenômeno se articula com a totalidade. Realidade é aqui compreendida “como movimento, processo de transformação cujo protagonista é o coletivo de seres humanos que, ao atuarem sobre o mundo, colocam ali parte de si, constituindo um campo objetivo marcado também por elementos de subjetividade” (BOCK e FURTADO, 2020, s. p.). Vamos aqui destacar aspectos da dimensão subjetiva da realidade que iluminam a zona do real que investigamos:

Com isso, o que se pretende na análise da dimensão subjetiva da realidade não é somente apreender as significações dos sujeitos, mas também, com base nelas e nas mediações que as constituem, focar, iluminar e explicar o fenômeno. Portanto, o intuito é entender a articulação e a constituição das significações concebidas pelos sujeitos em atividades (...) Enfim, busca-se entender como essa dimensão, que é subjetiva, movimenta a realidade. (AGUIAR et al, 2021, p. 4)

O fenômeno estudado existe nesta escola, é próprio dela e constituído por múltiplas mediações que compõem a totalidade social, em que as significações das professoras, da gestão, dos jovens e das funcionárias são mediadas entre elas. Vamos, neste capítulo, articulá-las, de modo a explicar os processos de constituição da dimensão subjetiva do fenômeno estudado. Em síntese, a articulação das significações produzidas pelos grupos que participaram da investigação, sintetizadas no processo de análise, constitui a Dimensão Subjetiva da Homossexualidade juvenil na escola pública.

O tema da sexualidade e identidade de gênero é complexo e suas sínteses vão mudando ao longo do tempo, o que produz dúvidas sobre o significado de signos importantes para o campo da sexualidade, como orientação sexual e identidade de gênero. Durante a conversação com os jovens, com as funcionárias e com as professoras, alguns tiveram dúvidas ao responder o questionamento sobre sua identidade de gênero por desconhecerem o que é cisgênero e transgênero.

Os grupos significam que as siglas que tentam sintetizar aquilo que é conhecido como diversidade sexual são confusas e, por vezes, pouco claras. Uma das explicações das participantes de gerações mais velhas é que a falta de familiaridade com as siglas é um aspecto geracional na medida em que, como dizem, desde seu tempo escolar a sigla se complexificou e se ampliou, o que pode dificultar a compreensão para pessoas de diferentes gerações.

As siglas, de fato, mudaram ao longo do tempo. Sua ampliação, por um lado, se esforça em reconhecer as diferentes expressões de gênero e sexualidade; por outro, perde a potência política, uma vez que a ampliação das siglas vai exigindo explicações também mais complexas e que tem caminhado para responder cada vez mais a experiências individuais e singulares do que a grupo sociais, o que, do ponto de vista da luta política, é um equívoco

A constituição da orientação sexual individual se faz coletivamente, no encontro com o mundo. Nosso processo de análise nos permite afirmar que a escola é uma instituição social fundamental para a constituição da orientação sexual, pois foi na escola que os meninos tiveram sua orientação sexual questionada, provocada e puderam experimentar a sexualidade de múltiplas maneiras. A juventude é. Assim, um momento de experimentações diversas, inclusive das possibilidades de constituição da orientação sexual. Isso foi corroborado pela investigação porque, por exemplo, para autodeclarar sua orientação sexual, dois jovens utilizaram a palavra “acho”, “eu acho que sou...”.

A constituição da orientação sexual é, portanto, um processo vivo, que depende de reflexão e prática. Durante a conversação os meninos refletiram sobre a própria autodeclaração da orientação sexual, demonstrando que essa constituição é movimento. Alguns foram enfáticos em declarar sua homossexualidade ou bissexualidade, enquanto outros foram trazendo questões sobre si mesmo que puderam ser refletidas de modo coletivo.

A compreensão da orientação sexual pelos participantes apareceu, por vezes, como um mérito individual que pode ser alcançado através do autoconhecimento. Há uma disciplina específica para isso: projetos de vida. As professoras, a gestão e os alunos reconhecem o autoconhecimento como uma estratégia importante para ajudar os jovens a compreenderem o outro e a si mesmos, inclusive do ponto de vista da constituição da orientação sexual. Para elas, estratégias de autoconhecimento podem ainda facilitar o

respeito às diferenças, o que leva a uma compreensão da constituição da orientação sexual como uma produção estritamente individual, como produto de autoconhecimento. A ideologia do autoconhecimento compõe a dimensão subjetiva do fenômeno, mas é importante destacar que esse aspecto é uma ilusão. O processo de autoconhecimento pode ser potente para produzir reflexões sobre a vida, mas a constituição da vida não pode, como foi significada em alguns momentos, ser descolada da realidade, em que subjetividade e objetividade são pares dialéticos.

Há, mesmo entre os jovens, um pensamento dicotômico em torno da orientação sexual. Um deles afirmou que não conhecia a bissexualidade como uma possibilidade – ou se é gay ou se é heterossexual –, uma síntese também produzida pelas funcionárias, que vão reconhecendo que ao longo do tempo houve uma ampliação de possibilidades no que tange à sexualidade, mas que, segundo elas, é difícil acompanhar. A dicotomia em torno da compreensão da orientação sexual, mesmo que mais fossilizada em gerações mais velhas, se mostra presente na juventude, constituindo a dimensão subjetiva do fenômeno, que pode reduzir possibilidades de experimentação e de vivência da sexualidade.

Há uma naturalização da orientação sexual que, de diferentes maneiras, apareceu em todas as conversações. Por exemplo, um dos aspectos para explicar a constituição da orientação sexual, em todos os grupos, é a de que orientação sexual seria dada no nascimento, como um destino estático.

Os jovens encontram desafios objetivos na autodeclaração da orientação sexual, desafios que são determinados pelas expectativas sociais hegemônicas de sexo/gênero. Essas expectativas sociais apareceram em todas as conversações, em que uma das professoras destacou que, por vezes, é confundida como lésbica por responder a um determinado padrão do que se espera do sexo/gênero feminino. Os grupos também naturalizam o sexo/gênero às vezes, quando destacam em suas falas, por exemplo, que há coisas que meninos têm mais aptidão e coisas que meninas têm mais aptidão. Os estereótipos acerca de orientação sexual constituem a dimensão subjetiva do fenômeno, sendo um problema a ser enfrentado pelos jovens, pelas professoras, pela gestão e pelas funcionárias.

Um aspecto da dimensão subjetiva da homossexualidade juvenil na escola são as significações do que se espera de um homem, impactando a maneira com que vivem a

homossexualidade. Isso é exemplificado quando meninos que tem uma expressão de gênero que responde menos aos estereótipos da masculinidade afirmam sofrerem mais intensamente a violência homofóbica. Há, na realidade, uma série de expectativas sobre o que se espera de alguém do sexo masculino e, quando os jovens não respondem a essas expectativas, eles sofrem homofobia.

A homofobia foi vivida na escola, sendo reconhecida como uma realidade por todos os grupos, de modo que a homofobia faz parte da dimensão subjetiva da homossexualidade juvenil na escola, bem como a necessidade de seu enfrentamento. A homofobia está estruturada pela exploração-opressão de sexo e das mulheres pelos homens porque a exploração-opressão das mulheres, explicada pelo patriarcado, é fundamental para compreender as “coisas de meninos” e “coisas de meninas”, com a justificativa de manter a mulher e tudo que remete a elas em uma posição submissa. Nesse sentido, homens que se aproximam dos signos reconhecidamente femininos serão subjugados, pois “são como elas”. Soma-se a isso o mundo heterocentrado que compõe a dimensão subjetiva do fenômeno, evidenciando o processo de opressão a que estão submetidas pessoas que são dissidentes do ponto de vista da orientação sexual.

As expectativas esperadas pelo sexo/gênero ultrapassam a orientação sexual. As funcionárias, por exemplo, veem como positivo o diretor ter postura de “homem”, mesmo sendo gay, explicitando o que espera uma determinada postura dos homens, independentemente de sua orientação sexual. As características do que se espera dos homens estão marcadas pelo heterocentrismo, ou seja, por características ditas “heterossexuais”, mesmo quando são gays. Essa lógica produz homofobia e exploração-opressão das mulheres, mas também atinge os homens heterossexuais que, sem se darem conta, são também dominados pela própria dominação que o heterossexismo produz (TIN, 2012).

Para as professoras há uma relação entre homossexualidade e homofobia na escola. Elas reconhecem que os alunos gays enfrentam violência homofóbica, uma opressão presente no ambiente escolar, e compreendem que a homofobia não é natural, mas uma construção social que precisa ser desnaturalizada para ser enfrentada.

As professoras defendem ainda que as causas da homofobia não estão na escola, mas na família e na Igreja. A escola tem, então, que lidar com ela, mas não é produtora dela. Há uma compreensão da escola como uma fortaleza quando parte da comunidade

escolar não entende que a escola reproduz os valores sociais, o que pode deixar lacunas na capacidade da instituição de abordar efetivamente a homofobia, inclusive ao não se reconhecer como parte integrante da sociedade.

Um outro aspecto naturalizado é a heterossexualidade, vista como a orientação correta, enquanto as outras orientações seriam um desvio da norma. Isso se expressa na família dos jovens, quando as conversas em casa sobre educação sexual passam pelo uso de métodos contraceptivos, especialmente a camisinha, e pela prevenção de infecções sexualmente transmissíveis – aspectos que também aparecem nos espaços formais de educação na escola.

É de reconhecimento de todos os grupos que os jovens praticam a sexualidade na escola – dos jovens porque a praticam e da equipe da escola porque precisa fazer mediações desses comportamentos. Os jovens expressam sua sexualidade de diversas maneiras na escola, e há a significação de que é importante que a escola seja um espaço aberto para acolher essa realidade e lidar com a vida do jovem que acontece na instituição.

A produção de conhecimento é, por sua vez, destacada como fundamental para a compreensão da sexualidade. A escola reconhece que a educação sexual pode ser considerado um mediador fundamental tanto para os próprios meninos como para os outros atores da escola no que tange ao entendimento da homossexualidade e à constituição de uma escola plural.

As professoras exploram as implicações da educação sexual em seus campos específicos e consideram, mesmo que às vezes de maneira equivocada ou sem historicizar, a produção científica relacionada à homossexualidade. Suas explicações sobre a homossexualidade são diversas, incluindo abordagens biológicas, genéticas e socioculturais.

A ciência contribui com esse processo, aparecendo na prática dos professores em sala de aula, o que pode ser exemplificado quando as professoras explicam um possível aspecto hormonal que poderia produzir alguma “tendência” homossexual, ou quando destacam, desde a biologia, que é possível haver um gene homossexual. As funcionárias, partindo do senso comum, se utilizam da justificativa de um *aumento da taxa hormonal* na juventude, que exigiria o controle dos corpos. De todo modo, ressaltamos que explicações naturalizantes, que partem de uma pseudociência, também constituem a

dimensão subjetiva do fenômeno. Ao mesmo tempo, elas questionam afirmações naturalizantes.

A educação sexual na escola reproduz uma parte do que se aprende na família quando reduz a sexualidade a aspectos biologicistas, especialmente quando os espaços formais de educação em sala de aula trabalham aspectos da sexualidade a partir apenas de métodos contraceptivos ou de prevenção de ISTs. Nesse sentido, os materiais didáticos são elementos fundamentais da dimensão subjetiva dos fenômenos psicossociais que acontecem na escola. Quanto ao material para trabalhar educação sexual na escola, a professora de biologia destaca que este é raso, limitando-se a métodos contraceptivos e à prevenção de ISTs. No entanto, a escola também tem espaços para ampliar a compreensão da sexualidade a partir da lógica dos direitos humanos, cumprindo um papel importante de compreensão da orientação sexual e da identidade de gênero.

Alguns professores têm uma postura mais crítica com relação à educação sexual, abrindo espaço para que seja ampla e plural. Eles significam que há um aspecto biológico, mas também há aspectos culturais e sociais. No mesmo caminho, os gestores significam como é importante que a escola aborde temas “complexos”, como a homossexualidade, com sensibilidade. Por isso, a equipe gestora está se esforçando para construir um cotidiano anti-homofóbico na escola.

Os jovens reconhecem que suas famílias são espaços de homofobia, pois seus pais têm dificuldade de compreender uma orientação sexual não heterossexual, tornando-se um tema tabu que, por vezes, é melhor não se falar sobre, em que alguns responsáveis pelos jovens compreendem que a homossexualidade é uma doença passível de cura. A compreensão da família sobre a homossexualidade constitui, então, a dimensão subjetiva do fenômeno psicossocial aqui investigado. Da mesma maneira, a gestão, as professoras e as funcionárias compreendem que as famílias podem ser espaços de reprodução da homofobia. Não por acaso, o diretor viveu sua adolescência sem explicitar sua homossexualidade na família, que é religiosa, reconhecendo que eram homofóbicos para compreenderem sua orientação sexual.

A maneira como se significa que a família, enquanto instituição social, lida com a homossexualidade compõe a dimensão subjetiva do fenômeno. Na família, em geral, há uma preocupação com a possibilidade de gravidez e a prevenção de doenças. A escola, por sua vez, também aborda o tema a partir prevenção de ISTs e de métodos

contraceptivos. Essa maneira de educar para a sexualidade parte do pressuposto de que os jovens são naturalmente heterossexuais, ou seja, somente aquilo que atravessa a relação heterossexual é ensinado.

Um aspecto importante que compõe a dimensão subjetiva do fenômeno está na justificativa para o acolhimento do jovem homossexual, está na síntese “somos todos humanos”, que apareceu na conversação das professoras, funcionárias e gestão. Apesar das diversas abordagens da homossexualidade, esses grupos compartilham uma perspectiva “humanista” que enfatiza a importância do respeito à diversidade e a igualdade de direitos para todos os humanos. Essa síntese pode, por vezes, minimizar a opressão enfrentada pelos jovens gays porque não reconhece as especificidades das opressões numa realidade em que uns são mais humanos do que outros.

Outro aspecto da dimensão subjetiva da homossexualidade juvenil na escola é a religião. Em geral, essa mediação apareceu como espaço institucional que produz regras morais que compreendem que a homossexualidade é um pecado. Alguns pais e mães dos jovens compreendem que a homossexualidade é um pecado que leva ao inferno, o maior castigo para os cristãos. A religião é um aspecto muito presente em todas as conversações. Um dos jovens, por exemplo, teve um momento na vida em que rezava para se curar de uma possível homossexualidade. No Brasil, os cristãos (evangélicos e católicos) representam mais de 60% (IBGE, 2022) da população, sendo importante para a constituição do país.

Há o reconhecimento de que as religiões cristãs têm uma síntese homofóbica acerca da homossexualidade e, ao mesmo tempo, há uma insatisfação com a posição da Igreja. É interessante como diferenciam a Igreja enquanto instituição de seus membros individuais, desresponsabilizando a instituição da opressão promovida e responsabilizando os indivíduos que constituem a religião. Ora, não é possível descolar os membros da Igreja da instituição de que são parte na medida em que se constituem mutuamente, pois uma coisa não existe sem a outra. Participantes cristãos se contrapõem à posição de suas religiões sobre a homossexualidade, ao mesmo tempo que acomodam, para sustentar sua fé, as leis religiosas das quais discordam. Há um esforço, assim, para acomodar a religião e uma abertura para a compreensão da vida homossexual. Nesse sentido, as igrejas enquanto instituições fundamentais para a produção e reprodução de homofobia são desresponsabilizadas.

As características dessa escola, em particular, como a abertura para discussões acerca de gênero e sexualidade, um diretor autodeclarado homossexual, o esforço em acolher os jovens homossexuais, etc, produzem um ambiente escolar que cria muitas contradições. As funcionárias, por exemplo, têm a possibilidade de viver nessa escola relações não vistas em outros espaços ou em outras escolas, como elas destacam quando falam de suas experiências anteriores na educação. Em síntese, essa escola tem espaço para a ampliação das possibilidades de significar a homossexualidade, o que é uma práxis transformadora.

O aspecto da cura da homossexualidade esteve presente nos grupos como algo importante. O gestor da escola, no processo de constituição de sua orientação sexual homossexual, também viveu momentos em que entendeu que a homossexualidade deveria ser curada ou era um crime. Fundamental destacar que a classe e a raça são elementos determinantes para se eleger um criminoso, ou seja, a ideia de homossexual criminoso atingiu historicamente uma determinada classe social, em especial uma determinada raça.

A compreensão de que a homossexualidade é criminosa também constitui a dimensão subjetiva do fenômeno. Essa visão é inaugurada no Brasil com o processo violento de colonização, quando os povos originários foram descritos como promíscuos porque andavam nus e sua sexualidade foi criminalizada porque não respondia a uma lógica eurocentrada. Àqueles que tinham práticas que hoje chamamos homossexuais eram acusados do crime da sodomia, sendo julgados, num primeiro momento, pelo Tribunal do Santo Ofício de Portugal (VAINFAS, 2010). A criminalização e, posteriormente, a patologização se mantiveram ao longo da história, sendo os homossexuais vítimas da eugenia no século XX e sofrendo torturas específicas na ditadura civil militar que teve início em 1964 e durou 21 anos. Em alguns países do mundo a homossexualidade ainda é criminalizada, embora na década de 1990 a OMS tenha retirado da lista de doenças. Esses aspectos, como a criminalização e a possibilidade de cura de uma orientação possivelmente desviante, parecem distantes do sujeito, mas são parte da realidade que constituem a dimensão subjetiva do fenômeno aqui investigado.

A psicologia, enquanto ciência e profissão, é um elemento mediador dessa dimensão subjetiva da realidade, indo na contramão dessas posições quando produz uma Resolução (01/99) que “estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à

questão da Orientação Sexual”, proibindo qualquer prática de psicoterapia que se proponha a curar a homossexualidade e despatologizando essa orientação sexual.

A homossexualidade, quando assumida, tem o signo de liberdade. Os jovens compreendem que a escola respeita a diversidade, e o que chamam de respeito é fundamental para compreender a maneira como vivem a homossexualidade, pois essa escola tem um aspecto que merece destaque: abertura para discussões amplas sobre gênero e sexualidade, tanto é que abriu a possibilidade de desenvolvimento da presente pesquisa.

Todos os grupos reconhecem que ter um diretor escolar declaradamente homossexual produz diferença, de modo que a representação é um aspecto importante da dimensão subjetiva da realidade. Os jovens reconhecem que a figura do diretor dá segurança para viverem a homossexualidade, enquanto as funcionárias destacam que a postura do diretor facilita a constituição de uma escola anti-homofóbica, ao mesmo tempo que afirmam que a orientação sexual do diretor é irrelevante para o trabalho que desenvolve. A presença e a abertura de um diretor declaradamente gay são percebidas como importantes por todos os grupos para desafiar estereótipos negativos e preconceitos em relação à homossexualidade na comunidade escolar.

As professoras, a gestão e as funcionárias admitem que há uma mudança geracional na compreensão da homossexualidade, em que os mais jovens estão mais abertos às diversas expressões de gênero e sexualidade. Essa percepção de mudança se estende à escola, pois os jovens estudantes contemporâneos estão mais abertos e livres para viver e experimentar a sexualidade do que no tempo em que as professoras, a equipe gestora e as funcionárias ocupavam os bancos escolares. Eles percebem que os jovens têm uma postura ativa na luta por seus direitos e contra a homofobia, contribuindo para a constituição de uma instituição escolar mais inclusiva.

Porém, a explicação para a mudança de compreensão da homossexualidade na juventude é, em geral, explicada somente pelo aspecto geracional, pois “os mais novos são mais abertos”. Isso produz a perda de uma mediação fundamental para o que se convém chamar de “mudança geracional”: as lutas políticas de gerações anteriores e intergeracionais que permitem processos de transformação na realidade, localizando, assim, uma mudança geracional sem historicizá-la, naturalizando a juventude e a descolando de processos históricos. A juventude também é, portanto, determinada pela

realidade que constitui, mas parece não existir o reconhecimento das lutas mais amplas e políticas realizadas pelos movimentos sociais que têm a homossexualidade como eixo e permitiram, por exemplo, a constituição de políticas públicas específicas para essa população. Há a impressão de que as mudanças acontecem pelo passar das gerações e pelo esforço dos jovens, cumprindo um papel fundamental no capitalismo na medida em que se explica com base no indivíduo processos que são coletivos.

Para a constituição homossexual os espaços de sociabilidade coletivos foram e são fundamentais, porque o compartilhamento de práticas comuns permite a significação da experiência e a produção de coletivos para o enfrentamento da opressão homofóbica.

Os adolescentes defendem, por sua vez, a produção, por parte da escola, da educação sexual para ajudá-los a se compreenderem melhor e a se conhecerem, ao mesmo tempo que pode prevenir a opressão e promover uma compreensão ampla sobre sexualidade e diversidade sexual. Esta é a mesma síntese produzida pelos outros grupos, que significam a importância de a homossexualidade como tema em sala de aula a partir de uma perspectiva inclusiva, defendendo um projeto amplo nesse sentido, indo desde a infância até o ensino médio. Eles significam que a educação sexual deve abranger temas como limite, consentimento, prevenção de abusos e pedofilia, além de facilitar aos alunos e alunas a compreensão e a aceitação de sua orientação sexual e de seus colegas.

Embora as professoras expressem um compromisso com a pedagogia antidiscriminatória e reconheçam a homofobia, elas afirmam que falta à escola uma estratégia institucionalizada para combater a homofobia. Suas abordagens do tema com os alunos parecem mais individuais do que parte de um projeto político-pedagógico da escola, o que também é reconhecido pela gestão da escola, que assume que o projeto da escola depende muito do diretor que está na instituição. Por isso, demonstram preocupação com a continuidade de um trabalho que vem sendo exitoso, caso a gestão sofra alterações de pessoal. Por um lado, isso explicita a importância de uma liderança na condução de processos que promovam a equidade na escola; por outro, mostra como o projeto político-pedagógico se torna muito dependente de quem ocupa o lugar da gestão, mesmo em escolas que se propõem uma gestão mais democrática e participativa.

Um aspecto fundamental da dimensão subjetiva da homossexualidade masculina juvenil nesta escola é que ela está comprometida em criar um ambiente onde os alunos não heterossexuais se sintam respeitados, seguros e aceitos, dispostos a enfrentar desafios

e resistências para alcançar esse objetivo. Há um reconhecimento de que a educação é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e inclusivos e, por isso, estão trabalhando ativamente para promover a igualdade e o respeito à diversidade sexual na escola. Percebe-se um comprometimento em praticar uma pedagogia que possibilite a produção de uma instituição escolar que seja acolhedora e respeite as diversas expressões de gênero e orientação sexual.

É importante destacar, no entanto, que houve significações que defendem saídas individuais para problemas coletivos: quando há a desresponsabilização da religião enquanto instituição produtora de homofobia, sendo os responsáveis os membros da Igreja; quando o autoconhecimento individual é justificativa primordial para a constituição e compreensão da orientação sexual individual; quando as gerações mais jovens são vistas como mais abertas e inclusivas, descolando do processo histórico intergeracional que permite essa postura; quando o aumento de siglas que se propõe a ajudar a explicar sexualidades dissidentes acaba reforçando experiências estritamente individualistas. Há uma supervalorização do indivíduo, que corrobora a super individualização neoliberal, em que o modo de produção capitalista constitui a dimensão subjetiva do fenômeno e, sem dúvidas, precisa ser enfrentado para a possibilidade de transformação de uma realidade que oprime homossexuais. A super individualização acaba produzindo pessoas da mesma classe como inimigas entre si e, nesse sentido, super individualizar a questão da orientação sexual serve ao capital.

Por fim, reafirmarmos o caráter principal da escola: a formação científica e cultura, transmitindo o conhecimento socialmente produzido pela humanidade. Porém, é fundamental que esse conhecimento seja profundamente crítico, de modo a questionar os valores hegemônicos, e que a escola eduque a todos de maneira igualitária, considerando que há diferenças entre os alunos que frequentam a instituição e que as diferenças devem provocar a escola a reconhecer e integrar a diversidade nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, concordamos com Libâneo (2012, p. 26) quando afirma que

(...) trata-se, por um lado, de uma escola que visa à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade. Por outro, é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento;

não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia Sócio-histórica sobre a categoria consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, pp. 125-142, julho de 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QHT4tkkNMMhD7dDnfwKpffF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em ago. 2020.

_____. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, pp. 299-322, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em mar. 2020.

ALAGOAS 24 H. Caso Renildo: fazendeiro vai a julgamento após 13 anos. *Alagoas 24h*, Maceió, jul. 2006. Disponível em: <https://www.alagoas24horas.com.br/845329/caso-renildo-fazendeiro-vai-a-julgamento-apos-13-anos/>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

ALBERTINI, Pierri. Escuela. In: TIN, Louis-Georges (Org.). **Diccionario Akal de la homofobia**. Madrid, Espanha: Ediciones Akal, 2012.

AMARAL, Marcos Martins. **Dimensão subjetiva da masculinidade: significações de homens gays sobre o papel da escola no processo de constituição da masculinidade**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

AMARAL, Marcos Martins; BOCK, Ana Mercês Bahia. Significações de jovens gays ricos e pobres sobre a masculinidade na escola. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 9, n. 2, pp. 176–196, 2021. DOI: 10.34024/olhares.2021.v9.11103. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11103>>. Acesso em ago. 2022.

AMIN, Samir. **O eurocentrismo: crítica de uma ideologia**. São Paulo: LavraPalavra, 2021.

ANABITARDE, Héctor. Confesiones de un militante homosexual y comunista. **El Clarín digital**, 2013. Disponível em: https://www.clarin.com/sociedad/Confesiones-militante-homosexual-comunista_0_HJCbbQisDmg.html. Acesso em ago. 2022.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 32, pp. 44-65, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em julho de 2020.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: EDUC - Editora da PUCSP, 1999.

Antunes, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASSIS, Machado de. **O Alienista**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1991.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LESBIANAS, GAYS, BISEXUALES, TRANS E INTERSEX (ILGA). AENGUS, CARROLL. Homofobia de Estado. Estudio jurídico mundial sobre la orientación sexual en el derecho: Criminalización, protección y reconocimiento. Ginebra, maio de 2017. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/docid/5b3526b45.html>. Acesso em ago. 2021.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (Org.). **Promoção da saúde: conceitos, desafios, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2003.

BALIBAR, Étienne; WALLERSTEINS, Immanuel. **Raça, nação e classe: as identidades ambíguas**. Trad. Wanda Caldeira Brant. 1São Paulo: Boitempo, 2021.

BALIBAR, Étienne. La Construction du racisme". **Actuel Marx**, v. 2, n. 38, pp. 11-28, 2005. Disponível em: <https://www.cairn.info/journal-actuel-marx-2005-2-page-11.htm>. Acesso em jun. 2020.

BARRIENTOS, Jaime; CÁRDENAS, Manuel. Homofobia y calidad de vida de gay y lesbianas: una mirada psicossocial. **Psykhé**, v. 22, n. 1, pp. 3-14, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000100001&script=sci_arttext>. Acesso em jun. 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, pp. 15-24, 2016.

BLANCARTE, Roberto. Retos y perspectivas de la laicidad mexicana. In: BLANCARTE, Roberto (org.). **Laicidad y valores en un Estado democrático**. México: El Colegio de México-Secretaría de Gobernación, 2000.

BLANCARTE, Roberto. El por qué de un estado laico. In: Asociación Colectiva por el Derecho a Decidir (org.). **Memoria de Ponencias - I Foro Centroamericano de Libertades Laicas**. San José, 2008. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/29908.pdf#page=12>. Acesso em fev. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicología para América Latina**, México, n. 1, fev. 2004.

_____. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre o sentido subjetivo da vivência da desigualdade social na cidade de São Paulo. **Relatório Técnico**. São Paulo. 2010

_____. Formação do psicólogo: Um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 17, n. 2, pp. 37-42, 1997.

_____. **As aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair. Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina Gonçalves; ROSA, Elisa Zaneratto (org.). **Dimensão Subjetiva: uma proposta para leitura crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2020.

BOEHMER, Ulrike. Twenty years of public health research: Inclusion of lesbian, gay, bisexual, and transgender populations. **American Journal of Public Health**, v. 92, pp. 1125-1130, 2002. Disponível em . Acesso em mar. 2022.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, pp. 59-76, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

BORRILO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria 236, de 2 de maio de 1985. Cria o Programa de Controle da SIDA ou AIDS (hoje Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais), 1985. Disponível em <http://www.aids.gov.br/pt-br/legislacao/portaria-236-de-2-de-maio-de-1985>. Acesso em out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.313, de 13 de novembro de 1996. Dispõe sobre a distribuição gratuita de medicamentos aos portadores do HIV e doentes de AIDS, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19313.htm. Acesso em jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório. Mortos e desaparecidos políticos. Brasília: CNV, v. 3, 2014.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório. Brasília: CNV, v.1, 2014a

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos. Brasília: CNV, v. 2, 2014b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiros e quartos ciclos: Orientação sexual. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico de HIV e Aids 2020. Secretaria de Vigilância em Saúde, Brasília, 2020. Disponível em https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/especiais/2020/boletim-hiv_aids-2020-internet.pdf. Acesso em set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 6583 de 2013. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

BRASIL DE FATO. Cortes na saúde colocam em risco políticas de combate à Aids no Brasil. **Brasil de Fato**, São Paulo, 30 nov. 2019. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/30/cortes-na-saude-colocam-em-risco-politicas-de-combate-a-aids-no-brasil>, acesso em dezembro de 2021.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (Fim do Séc. XVIII – Fim do Séc. XIX). In: LEVI, G.; SCHMITT, J. C. *História dos jovens: a época contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CECCARELLI, Paulo Roberto. A invenção da homossexualidade. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2268>. Acesso em: 14 jan. 2022.

CÉSAIRE, Aime. **Discurso sobre colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

CHASIN, José. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CNN BRASIL. Psicóloga dá dicas para lidar com estresse em meio à crise da COVID-19. **CNN Brasil**, 4 abr. 2020. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/04/04/psicologa-da-dicas-para-lidar-com-estresse-em-meio-a-crise-da-covid-19>. Acesso em dez. 2021.

COCHRAN, Susan; MAYS, Vickie. Lifetime prevalence of suicide symptoms and affective disorders among men reporting same-sex sexual partners: Results from NHANES III. **American Journal of Public Health**, v. 90, pp. 573-578, 2000.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Vícios execráveis campanha médica de combate à masturbação e à homossexualidade entre os pensionistas de colégios-internatos (1845-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 111-132, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução 01/1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Disponível em https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Acesso em ago. 2021.

CERQUEIRA, Marcelo; MOTT, Luiz Roberto. **Matei porque odeio gay**. Salvador: Editorial Grupo Gay da Bahia, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, pp. 171-188, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In: MASCHKE, Karen J. (org.). **Feminist Legal Theories**. Baltimore: Routledge, 2013.

CISNE, Mirla. Relações sociais de sexo, “raça”/etnia e classe: uma análise feminista-materialista. **Temporalis**, Brasília (DF), v. 14, n. 28, jul./dez. 2014, pp. 133-149.

CISNE, Mirla. **Gênero: divisão sexual do trabalho e Serviço Social**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

COCHRAN S, Mays V. Lifetime prevalence of suicide symptoms and affective disorders among men reporting same-sex sexual partners: Results from NHANES III. **American Journal of Public Health**, v. 90, n. 4, 2000, pp. 573-578.

CUETO, Marcos; LOPES, Gabriel. Backlash in global health and the end of AIDS’ exceptionalism in Brazil, 2007–2019. **Global Public Health**, v. 17, n. 6, pp. 815-816, 2021. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17441692.2021.1896764>. Acesso em jan. 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. O projeto reacionário de educação. Produção digital independente 2016. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>. Acesso em jun. 2022.

CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules. Introdução. In: CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules (org.). **El patriarcado desnudo: tres feministas materialistas**. Buenos Aires: Brecha Lésbica, 2005, p. 1-18.

DANIEL, Herbert. **Passagem para o próximo sonho: um possível romance autocrítico**. Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1982.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed. 2006.

D'EMILIO, John. Capitalism and Gay Identity. In: AGGLETON, Peter; PARKER, Richard (org.). **Culture, Society and Sexuality**. London: UCL Press, 1999.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, pp. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em ago. 2020.

DUSSEL, Enrique. **1492: El encubrimiento del outro: hacia el origen del mito de la modernidad**. Bolivia: Plural Editores, 1994.

ENGELS, Friedrich. Comentários sobre a contribuição à crítica da economia política de Karl Marx. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner In: ENGELS, Friedrich e MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

EVANGELISTA, João Emanuel. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FALQUET, Jules. Repensar as relações sociais de sexo, classe e “raça” na globalização neoliberal. **Mediações**, Londrina, v. 13, n.1-2, Jan/Jun e Jul/Dez. 2008, pp. 121-142

FALQUET, Jules. La combinatoria straight: Raza, clase, sexo y economía política: análisis feministas materialistas y decoloniales. **Descentrada – Revista Interdisciplinaria de Feminismos y Género**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, 2017.

FAUSTINO, Deivison Mendes (NKOSI). Reflexões indigestas sobre a cor da morte: as dimensões de classe e raça da violência contemporânea. In: FEFFERMANN, Maria et al (org.). **Interfaces do genocídio negro no Brasil: raça, gênero e classe**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2018.

FLORESTANS, Fernandes. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª edição. São Paulo: Global, 2006.

FRY, Peter. Febrônio Índio do Brasil: onde cruzam a psiquiatria, a profecia, a homossexualidade e a lei. In: EULÁLIO, Alexandre et al (org.). **Caminhos Cruzados**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FURLANETTO, Milene Fontana et al. Educação Sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48 n. 168, pp. 550-571 abr./jun. 2018. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5084/pdf>. Acesso em jun. 2019.

FURTADO, Odair. Psicologia para fazer a crítica, a crítica para fazer a Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FURTADO, Odair; SVARTMAN, Bernardo. Trabalho e alienação. In: GONÇALVES, Maria da Graça; BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

GALVÃO, Jane. **AIDS no Brasil: a agenda de construção de uma epidemia**. Rio de Janeiro: ABIA; São Paulo: Editora 34, 2000.

GÓES, Weber Lopes. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124368>. Acesso em jan. 2022.

GOIZ, Juliana de Almeida Martins. Um crime de cor, do sistema penal racista ao tribunal racial: reflexões sobre a condenação de Preto Amaral em 1927. **Aedos**, Porto Alegre, v. 9, n. 20, pp. 164-181, ago. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/aedos/article/view/70827/43220>. Acesso em out. 2021.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Dimensão Subjetiva da Realidade: desafios teórico-metodológico. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; ROSA, Elisa Zaneratto (Org.). **Dimensão Subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2020.

GONÇALVES, Renata. O pioneirismo de A mulher na sociedade de classes. In: SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a.

GONZALEZ, Lélia. A questão negra no Brasil. In: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

_____. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, pp. 328-345, 2010.

GRENN, James. **Revolucionário e gay: a extraordinária vida de Herbert Daniel: pioneiro na luta pela democracia, diversidade e inclusão**. Trad. Marília Sette Câmara. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. Trad. Cristina Fino; Cássio Arantes Leite. 2ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

_____. A luta pela igualdade: desejos, homossexualidade e a esquerda na América Latina. **Cadernos Ael**, Campinas, v. 10, n. 18-19, pp. 15-42, 2003.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 25-49, pp. 25-49, 2016.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). Assassinato de Homossexuais (LGBT) no Brasil: **Relatório de 2018**. Disponível em <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>. Acesso em jul. 2020.

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Marcio; SILVA, Ronnie Aldrin (org.). **Atlas da Exclusão Social no Brasil: dinâmica da exclusão social na primeira década do século XXI**. São Paulo: Cortez, v. 2, 2015.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

GAHYA, Helga da Cunha. **O inimigo do século: um estudo sobre Arthur de Gobineau (1816-1882)**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2012.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, pp. 61-73, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979/87743>>. Acesso em mai. 2017.

IAROCHEVSKI, M. F.; GURGUENDZE, G. S. Epílogo. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010. Metodologia do Censo Demográfico 2010 (Série Relatórios Metodológicos, v. 41). Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Atlas da Violência: retratos dos municípios brasileiros. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/7047-190802atlasdaviolencia2019municipios.pdf>. Acesso em set. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2019**. Rio de Janeiro: Ipea. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em mar. 2021.

JESUS, Diego Santos Vieira. Espiões e bárbaros entre camaradas: o amor que não ousava dizer o nome na União Soviética. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 18-30, pp. 18-30, 2010.

JOSÉ MARTINS, F. Andanças latinas das ocupações das escolas: Origens e conexões "hermanadas" até o Brasil. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1699>. Acesso em: 3 jan. 2023.

JORNAL DO BRASIL. Câncer em homossexuais é pesquisado nos Estados Unidos, 1981. Fundação Biblioteca Nacional, Biblioteca Nacional Digital (Brasil). Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%20198&pesq=C%C3%A2ncer%20em%20homossexuais%20C3%A9%20pesquisado%20nos%20EUA&pagfis=29647. Acesso em dez. 2021.

JORNAL DO BRASIL. Doença nova atinge homossexuais, 1982. Fundação Biblioteca Nacional, Biblioteca Nacional Digital (Brasil). Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%20198&pesq=C%C3%A2ncer%20raro%20ataca%20homossexuais%20E2%80%9D&pagfis=43640. Acesso em dez. 2021.

KEHL, Renato. **A cura da fealdade**. São Paulo: Editora Monteiro Lobato & Co-Editores, 1923a.

_____. **Melharemos e prolonguemos a vida**. São Paulo: Editora Francisco Alves, 1923b.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 86, pp. 93-103, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000100005&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em 20 abr. 2022.

_____. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: ABREU, Alice; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria (Org.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. Trad. Carol de Paula. São Paulo: Boitempo, 2016.

KÖHLER, Wolfgang. Wolfgang Köhler: **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LACERDA, Milena. Enredos sobre diversidade sexual e gênero na educação. In: NOGUEIRA, Leonardo et al (Org.). **Hasteemos a bandeira colorida: Diversidade sexual e de gênero no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAGUARDA, Rodrigo. El ambiente: espacios de sociabilidad gay en la ciudad de México, 1968-1982. **Secuencia**, México, n. 78, pp. 149-174, dic. 2010. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482010000300005&lng=es&nrm=iso. accedido en ago. 2022.

LANE, Silvia T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, Silvia T. M. Lane; Wanderley Codo (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LAPA, Thaís. *Divisão Sexual do Trabalho. Processo de trabalho, divisão sexual do trabalho e práticas sociais das operárias na indústria eletroeletrônica no contexto da flexibilidade produtiva*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LAURINDO-TEODORESCU, Lindinalva; TEIXEIRA, Paulo. **Histórias da Aids no Brasil: as respostas governamentais à epidemia de aids**. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde/Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, 2015.

LEFFA, Lisiane; SOUSA, Edson. As ocupações das escolas e suas formas inéditas de revolta. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 33, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psp/a/trHkXZLbWmsFm9RwgZFvwpv/?lang=pt>. Acesso em jan. 2023.

LÊNIN, Vladimir Ilitch Ulianov. **Democracia e luta de classes**. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. As Tarefas das Uniões da Juventude (Discurso no III Congresso de Toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia), 1920 In: **Obras Escolhidas em três tomos**, Lisboa-Moscou: Avante! - Progresso, 1977, vol I.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOMBROSO, Cesare. **O homem delinquente**. (Coleção Fundamentos de Direito). Trad. Sebastião José Roque. São Paulo: Ícone, 2007.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **A teoria da revolução no jovem Marx**. Trad. Anderson Gonçalves. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **História e consciência de classe: estudos da dialética marxista**. 3ª ed. São Paulo: Editora: WMF Martins Fontes, 2018.

_____. **A destruição da razão**. Trad. Bernard Herman Hess et al. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

MACHADO, Lia Zanotta. Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? **Série Antropologia**, Brasília, n. 284, pp. 2-19. 2000.

MACIEL, Maria Eunice de S. A eugenia no Brasil. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 11, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. Grundrisse. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo. 2004.

_____. Introdução à contribuição à crítica de economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I: O processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, [1867] 2011.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. Introdução. In: MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Trad. Mario Duayer; Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011b.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1859] 2016.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro III: O global capitalista**. Trad. Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, [1867] 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Primeira Parte. Volume I. In: **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATHIEU, Nicole Claude. ¿Identidad sexual/sexuada/ de sexo? Tres modos de conceptualización de la relación entre sexo y género ([1989] 2005) In: CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules (org.). **El patriarcado desnudo: tres feministas materialistas**. Buenos Aires: Brecha Lésbica, 2005.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de vigilância em Saúde. Perfil epidemiológico dos casos notificados de violência autoprovocada e óbitos por suicídio entre jovens de 15 a 29 anos no Brasil, 2011 a 2018. Boletim Epidemiológico 24, Brasil, 2019. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/images/pdf/2019/setembro/13/BE-suicidio-24-final.pdf>. Acesso em ago. 2022.

MOGROVEJO, Norma. **Un amor que se atrevió a decir su nombre: la lucha de las lesbianas y su relación con los movimientos homosexual y feminista en América Latina**. México: Sotavento, 2000.

MORGANTE, Mirela Marin; NADER, Maria Beatriz. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA Anpuh Rio: Saberes e Práticas Científicas, 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2014.

MOTT, Luiz. Igreja e homossexualidade no Brasil: cronologia temática, 1547-2006. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE EPISTEMOLOGIA, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIA, 2., 2006, São Leopoldo. Anais [...]. São Leopoldo, 2006.

_____. Relações raciais entre homossexuais no Brasil Colônia. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 5, n. 10, 1985, pp 99-122.

MULHERIO. Política feminina. **Mulherio**, Ano II, nº 9, setembro/outubro de 1982. Disponível em https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/mulherio/arquivo/II_9_1982menor.pdf. Acesso em ago. 2022.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia; ABUD, Cristiane Curi. **O racismo e o negro no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NATARELLI, Taison Regis Penariol et al. O impacto da homofobia na saúde do adolescente. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 19, n. 4, pp. 664-670, 2015. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1277/127743547020.pdf>. Acesso em jun. 2019.

NEGRI, Antonio. Prefácio: Relendo Pachukanis, notas de discussão. In: PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. Prefácio: Pachukanis, 44 anos depois. In: PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Especialista sustenta predisposição à AIDS. Grupo estado. Acervo. Disponível em <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19850816-33883-nac-0014-999-14-not>. Acesso em jan. 2021.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Polícia já tem plano conjunto contra travestis. São Paulo, 1º de abril de 1980. Disponível em, <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19800401-32223-nac-0001-999-1-not>. Acesso em 29 out. 2021.

O GLOBO. Pessoa com HIV 'é uma despesa para todos', diz Bolsonaro. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/pessoa-com-hiv-uma-despesa-para-todos-diz-bolsonaro-24231125>. Acesso em nov. 2021.

O GLOBO. Dois acusados pela chacina de Osasco são absolvidos por júri popular. **O Globo**, Rio de Janeiro, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/dois-acusados-pela-chacina-de-osasco-sao-absolvidos-por-juri-popular-24901310>. Acesso em abr. 2021.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Org.) **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Suicide worldwide in 2019: global health estimates. Genebra: World Health Organization; 2021. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

ODINER, Elisabeth. A psicanálise à prova da homossexualidade. In: QUINET, Antonio; COUTINHO JORGE, Marco Antonio (org.). **As homossexualidades na psicanálise: na história de sua despatologização**. São Paulo: Segmento Farma, 2013.

OXFAM INTERNATIONAL. Campaigners warn that 9 out of 10 people in poor countries are set to miss out on COVID-19 vaccine next year, 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org/en/press-releases/campaigners-warn-9-out-10-people-poor-countries-are-set-miss-out-covid-19-vaccine>. Acesso em ago. 2022.

PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PARKER, R. Brazil and the AIDS crisis. Latin American History. **Oxford Research Encyclopedia**, 2020. Disponível em <https://oxfordre.com/latinamericanhistory/view/10.1093/acrefore/9780199366439.001.001/acrefore-9780199366439-e-865#acrefore-9780199366439-e-865-div1-5>. Acesso em jan. 2021.

PARKER, Richard; Aggleton, Peter. HIV and AIDS-related stigma and discrimination: a conceptual framework and implications for action. **Soc Sci Med**, v. 57, n. 1, 2003.

PARKER, R.; CAMARGO JÚNIOR, K. R. Pobreza e HIV/AIDS: aspectos antropológicos e sociológicos. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.16, supl.1, pp. 89-102, 2000.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 65, pp. 11-20, maio

1988. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1192/1198>. Acesso em jan. 2020.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PERLONGHER, Néstor. Historia del Frente de Liberación Homosexual de la Argentina. IN: PERLONGHER, Néstor. **Prosa plebeya: Ensayos 1980-1992**. Buenos Aires: Colihue, 1997.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Secularização em Max Weber: Da contemporânea serventia de voltarmos a acessar aquele velho sentido. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37, pp. 43-73, jun. 1998.

POBLETE HERNÁNDEZ, Nadia. **¿Ruptura o Continuidad?: Reflexiones en torno al Heteropatriarcado a partir de los relatos de un grupo de jóvenes infractores/as de ley**. Dissertação (Magister en Estudios de Género y Cultura en América Latina, mención Ciencias Sociales), Universidad de Chile. Santiago, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/135853>>. Acessado em abr. 2017.

PONTE JORNALISMO. Militares condenados por maior chacina de SP são expulsos da PM. **Ponte Jornalismo**, São Paulo, 22 jul. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/pms-condenados-por-maior-chacina-de-sp-sao-expulsos-da-corporacao/>. Acesso em abr. 2021.

Portal G1. Mortes e casos de coronavírus nos municípios brasileiros: Como está a situação em cada uma das 5.570 cidades do país. **G1**, 17 jul. 2023. Disponível em <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/2021/mapa-cidades-brasil-mortes-covid/>. Acesso em abr. 2021.

PORTAL G1. Acusado de mandar matar vereador de Coqueiro seco se entrega à polícia. **G1**, 12 nov. 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/11/acusado-de-mandar-matar-vereador-de-coqueiro-seco-se-entrega-policia.html>. Acesso em: 16 out. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAGO FILHO, Antonio. Redescobrimo Marx: a teoria das abstrações. **Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**, n. 1, v. I, out. 2004. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.73258350298981.pdf>. Acesso em mar. 2020.

RIBEIRO, Leonídio. Ciência homossexualismo e endrocrinologia. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 13, pp. 498-511, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/DYXQ37yxzTngkYJZ6Hh4NFH/?lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

ROSA, Elisa Zaneratto; KAHHALE, Edna Maria Severino Peters. A construção de um saber crítico em psicologia. IN: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSA, Elisa Zaneratto. **Por uma Reforma Psiquiátrica Antimanicomial: o papel estratégico da Atenção Básica para um projeto de transformação social**. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Gênero, Patriarcado e Violência**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular e Fundação Perseu Abramo, 2015.

_____. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 1, p. 115-136, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción: las epistemologías del sur, IN: Formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer. **Memorias IV Training Seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales**, Barcelona, Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (Cidob), pp. 9-22, 2011.

_____. **Epistemologias del Sur**. Mexico: Siglo XXI, 2010.

SANTOS, Luane Neves. **O compromisso social da psicologia: um estudo sobre o desenvolvimento de um projeto crítico**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria de Educação. s.d. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em fev. 2022.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2015. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 2012. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1104.01.2012.html#:~:text=Institui%20o%20Regime%20de%20dedica%C3%A7%C3%A3o,integral%2C%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%Aancias%20correlatas>. Acesso em out. 2022.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021. São Paulo, SP, 2021. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/lei.complementar-1361-21.10.2021.html>. Acesso em out. 2022.

SÃO PAULO. Governo de SP anuncia 2050 escolas do Programa Ensino Integral em 2022, com mais de um milhão de vagas. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 8 de janeiro de 2021. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/o-governo>

de-sp-anuncia-2029-escolas-programa-de-ensino-integral-em-2022-com-mais-de-um-milhao-de-vagas/#:~:text=S%C3%A3o%20Paulo%20%C3%A9%20o%20estado,de%20estudantes%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em jan. 2022.

SAWAIA, Bader B. O processo da consciência como questão teórico-metodológica, na perspectiva da psicologia social (Parte II, cap. III) In: **A consciência em construção no trabalho de construção da existência**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

SCHWARCZ, Lilia. Raça, cor e linguagem. In: KON, Noemi et al (org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. Trad. Plínio Dentzien. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, pp. 19-54, 2007.

SEVERI, Fabiana Cristina. Legislação familiar soviética e utopias feministas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, 2017, pp. 2295-2313. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/K9tMZ8Nzb8Xn9WxQVpH9WMK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em jun. 2021.

SFAIR, Sara Caram; BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 2, pp. 620-632, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902015000200620&lng=en&nrm=iso. Acesso em out. 2019.

SHINN, Terry. Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 6, n. 1, pp. 43-81, mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em ago. 2020.

SILVA, Edson Santos; LIMA, Wallas Jefferson. Homo eroticus: Considerações acerca do conceito de Sodomia nos processos da Inquisição Portuguesa. **Esboços**, Florianópolis, v. 23, n. 35, pp. 265-284, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2016v23n35p265/32470>. Acesso em ago. 20220.

SILVA, Fábio Ronaldo; RAQUEL da Silva Guedes. A mídia impressa e a construção narrativa sobre a AIDS no Brasil no final do século XX: Uma relação perigosa. **Ciência & Trópico**, v. 44, n. 1, 2020. Disponível em <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1910>. Acesso em jan. 2022.

SILVA, Ronaldo Manoel. O pecado nefando na primeira visitação do Santo Ofício ao Brasil (1591-1595). **Aedos**, Porto Alegre, v. 8, n. 19, pp. 62-84, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/66480>. Acesso em jan. 2022.

SOARES, Sergei. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In: Mário Theodoro (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. Ministério da Educação, Brasil. Biblioteca Virtual. Domínio Público. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=38095. Acesso em jan. 2022.

SOUZA, Jessé. Para compreender a desigualdade brasileira. **Teoria e cultura**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006, pp. 83-100.

SOUZA, Laura de Mello. **O diabo e a Tena de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., e ARMUS, D. (org.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. Disponível em <http://books.scielo.org/id/7bzx4/pdf/hochman-9788575413111-11.pdf>. Acesso em mai. 2020.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**: São Paulo: Scipione, 1997

TIN, Louis-Geroge. Heterossexismo. In: TIN, Louis-Geroge (Org.). **Diccionario akal de la homofobia**. Madrid: Ediciones Akal, 2012.

TOMICIC, Alemka et al. Suicídio en poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: revisión sistemática de una década de investigación (2004-2014). **Revista Médica de Chile**, V. 144, pp. 723-733, 2016.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade**. 4º ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

TRIBUNA DO SERTÃO. Assassinos do vereador Renildo podem ser presos 22 anos após sua morte. **Tribuna do Sertão**, nov. 2015. Disponível em: <https://tribunadosertao.com.br/2015/11/assassinos-vereador-renildo-podem-ser-presos-22-anos-apos-sua-morte/>. Acesso em out. 2021.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Verinotio - Espaço de Interlocação em Ciências Humanas**, n. 12, v. 6, out./2010. Disponível em <http://www.verinotio.org/conteudo/0.49365995032122.pdf>. Acessado em 20 dez. 2022.

UNESCO. **Juventude e sexualidade**. Org. Mirian Abramovay; Mary Garcia Castro, Lorena Bernadete Silva. Brasília: Unesco Brasil, 2004.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ensayos marxistas sobre filosofía y ideología**. México. Océano, 1983, p. 138-164

VIANNA, Tulio; PRETES, Érika. História da criminalização da homossexualidade no Brasil: da sodomia ao homossexualismo. In: **Iniciação Científica: destaques 2007**. V. 1. Belo Horizonte: PUC Minas, 2008.

VIEIRA, Padre Antônio. **Sermões**. Lisboa: Lello & Irmão, 1959, v. XI, tomo IV.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A consciência como problema do comportamento. In: **Teoria e método em Psicologia**. Trad. Claudia Berliner. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas, tomo I**. Madri: Visor e MEC, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, 2001, pp. 460-482. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635>. Acesso mar. 2022.

WELZER-LANG, Daniel. La crisis de las masculinidades: entre cuestionamientos feministas y críticas contra el heterosexismo. In: Congreso internacional: los hombres ante el nuevo orden social, 2002, Cidade: Emakunde/Instituto Vasco de La Mujer, 2002.p. 51-76. Disponível em: <http://www.luisbonino.com/pdf/emakunde2002_es.pdf>. Acesso em abr. 2017.

WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SHHPUN, Mônica (Org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo, 2004.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Trad. Javier Sáez e Paco Vidarte. Valle del Maipo: Sátira ediciones, 2018 [1992].

APÊNDICES

17.1 Movimento de constituição dos Núcleos de Significação dos jovens

Núcleo de Significação 1: A primeira pessoa do singular se faz em primeira pessoa do plural: Tecitura da identidade são reticências

Indicador a: Tecendo uma identificação singular: Um processo coletivo

Pré-indicadores:

Túlio: Eu sou um homem cis e me identifico como bissexual. Na verdade, eu me identifico como hétero, né? Mas depois de tanta pressão... (p. 2)

Zen: Vai se foder (p.2)

Roberto: Você é flex (p.2)

Túlio: Ah... O povo falando ‘não, você não é hétero, você não é hétero...’ (p.2)

Túlio: (...) eu vou falar [que sou bissexual] pro povo parar de encher o saco (p.3)

Roberto: Eu acho que eu sou gay. Mas tá rolando uma química aí com uma pessoa [menina]. (...) Só que eu não sei... o que tô sentindo. (p. 3)

Indicador b: Primeiras pistas da não-heterossexualidade: Se descobrindo

Pré-indicadores:

Zen – Não sei, eu acho que eu sempre soube [que sou bissexual]. Era uma atração que eu tinha. Eu sou bissexual. Eu sempre tive atração... se eu ver um casal, a atração é nos dois, sabe? (p.3)

Roberto: Ah, pra mim foi diferente. Eu não tinha noção de nada, sabe? Não sabia nem o que era ser gay ou alguma coisa do tipo. Eu fui descobrindo bem sozinho mesmo. É... com uns 11, 12 (...) Mas aí com o tempo eu fui criando um pouco de conhecimento... (p.4)

Alfredo: Aí era bem pesado, porque eu sofria muito bullying na escola nessa época. Porque todo mundo me chamava de gay e eu falava que não. E aí foi assim que eu descobri [que sou gay]. (p. 4)

Roberto: Aí no oitavo ano umas amigas da sala falaram “E aí? O que que você é?”. E nisso eu tava gostando de alguém (outro menino) da sala, certo? Eu não sabia o que eu era, o que eu sentia e tal. (p. 10)

Indicador c: Práticas afetivo-sexuais

Pré-indicadores:

Roberto: A gente [com outro amigo] tava fazendo algum trabalho, acho que na minha casa, daí a gente ficou. (p. 22)

Roberto: Teve uma vez no oitavo ano que rolou uma coisa com esse menino que eu gostava (...) Mas... rolou um negócio na sala de aula, sabe? Tipo, tava tendo aula, aí a gente tava em dupla, entendeu? Aí rolou uma mão boba lá. (p. 10)

Indicador d: Deixando no armário

Pré-indicadores:

Zen: Só que era uma coisa que eu deixava, tipo, guardado. Tipo, ninguém precisava saber [que sou bissexual]. Então até, tipo, o final de 2017, eu fiquei um ano inteiro sabendo que eu era bi, só que só os meus amigos mais próximos sabiam. (p. 4)

Alfredo: Porque eu me escondia tanto. Eu fui falar pro pessoal da minha escola ano passado (...) Aí eu sofri homofobia. (p. 8)

Alfredo: Eu já sabia que eu gostava [de meninos], mas eu negava até a morte. (p.4)

Roberto: (,,) mas quando eu tive no oitavo, nono ano, eu fui me escondendo um pouco mais. Aí, foi isso. Eu fui descobrindo tudo bem sozinho. (p.5)

Zen: Só que depois de um tempo (risos) – eu ia falar uma coisa que... meio pesado – eu virei uma piranha. Então eu comecei a pegar todo mundo, assim, e cagava pra tudo. E aí eu comecei também a não me importar em, tipo, deixar claro qual era a minha sexualidade. Que eu era bissexual. (p. 4)

Indicador e: Adolescente aprendendo com adolescente

Pré-indicadores:

Túlio: O que que é homem cis? (p.2)

Alfredo: Que se identifica com seu gênero. Que você nasceu. (p.2)

Zen: Mas, até tipo 2015, eu não tinha noção nenhuma do que era bissexualidade. Então pra mim, ou você era hétero, ou você era gay (...) Então, tipo, em 2016 eu tinha uma amiga que trouxe isso como pauta e falou “Ó, eu sou bi, que não sei o que lá...”. E eu falei “Mano, que loucura. Eu acho que eu também sou.” (p. 4)

Zen: [após assumir a bissexualidade] Tanto é que se você ver, até hoje eu abraço todos os meus amigos homens, porque, tipo, não sei o que aconteceu, só que eu trouxe esse lado pra eles também, do tipo, o afeto entre homens. Então eles começaram a meio que flexibilizar isso também. Hoje em dia meus abraços... meus amigos se abraçam entre eles por minha causa, sabe? Tipo, eu trouxe esse lado mais de afeto entre homens. (p. 10)

Túlio: Eu não consigo [ter relação sexual com outro homem]. (p. 14)

Alfredo: Sabe que não é só meter que é sexo, né? (Alfredo, p. 14)

Núcleo de Significação 2: Para não sofrer, é preciso curar um jeito menina de ser

Indicador f: Expressão da homofobia na escola

Pré-indicadores:

Zen: Depois que eu me assumi... Tipo, do 7º ao 9º ano... Os moleques que eu achava que eram meus amigos, alguns começaram a falar, fazer comentários muito babacas. Eles começaram meio que achando que eu vou dar em cima deles né. E como eu andava com eles, eles achavam que, tipo, eu ia dar em cima deles o tempo todo, e que eu queria pegar eles (...) Então eles me excluía e depositavam ódio, sabe, com palavras mesmo. Então me chamavam de viadinho, coisa assim, sabe? (p.7-8)

Alfredo: Eles [meninos da sala]... as coisas que eles falavam, as brincadeiras que eles faziam, me chamando de mulherzinha, me zoando, me batendo. Pela escola inteira. (p. 8)

Alfredo – Eu tava no quinto ano. Foi porque aconteceu um negócio bem pesado. Eu tava jogando pebolim, com amigos que, pelo menos, me consideravam amigos, e dois desses meninos homofóbicos chegaram em mim e enfiaram o dedo na minha bunda. E foi muito desconfortável. E aí eu tive que levar isso pra gestão, porque não dava mais (p. 27).

Indicador g: Família e homofobia

Pré-indicadores:

Alfredo: Inclusive eu sou excluído da família até hoje [por ser gay]. (p. 8)

Alfredo: Ah, [minha família] falam que não é de Deus, e tal, mas que se eu for, vai me aceitar e... sempre com um papinho assim. (p. 15)

Alfredo: Mas se, tipo, se acontece alguma coisa que, tipo, passa na TV, que alguém é gay e tal, eles ficam “Ai, mas por quê? Tanta mulher por aí” e não sei o que. Então, é sempre assim. (p. 15)

Alfredo: Aí quando eu comecei a fazer terapia, ela [mãe] achou que fosse pra curar isso de alguma forma. Uma vez ela perguntou se eu tava indo, que se era pra resolver isso. Aí eu peguei e falei que não. (p. 16)

Zen: Minha mãe é muito estranha. Ela não deixa o preconceito dela evidente. (...) Ela não tem uma discriminação pesada, tipo, um discurso de ódio. Tanto é que ela... se ela ver, tipo, na televisão, por exemplo, ela não vai falar “Ai, que coisa errada.” Tipo, meu pai, ele já falaria isso. Que é, tipo, errado, que... chama de sem-vergonha etc. Só que minha mãe, ela sabe lidar com isso. Eu acho que ela só não gostaria que isso tivesse na família dela. Mas que pena pra ela, né? (p. 17)

Roberto: Porque desde o começo ela [mãe] já desconfiava de mim, e meu pai também. Então... Mas quando eu venho tocar no assunto, ela tenta fugir disso, sabe? Ela não gosta de falar disso. E acaba nisso. Se eu toco no assunto, ela parte pra outro assunto ou ignora o que eu falei e continua vivendo assim. (p. 19)

Roberto (...) Mas meu pai, eu acho que ele aceitaria mais do que a minha mãe. Porque ele já chegou em algum momento – não lembro qual –, mas ele falou que se eu fosse, ele me ia me aceitar como filho, normal. Mas se houvesse alguma coisa dentro da casa dele, ele ia... não ia aceitar, sabe? (p. 19)

Alfredo: Meu pai, ele foi muito mais tranquilo que a minha mãe. Ele falou que se eu fosse [homossexual], ele ia me aceitar, que ele, tipo assim, não gostaria, mas ele ia aceitar. (p. 17)

Indicador h: Ser violento protege

Pré-indicadores:

Roberto: Os moleques zoavam [porque eu fico com meninos]. (p. 10)

Roberto: Mas [a homofobia] não era direto pra mim. Porque eu tinha o pavio curto. Então provavelmente eles pensavam que eu ia bater neles (...) Sempre que eu era zoado eu batia de frente. (p. 10)

Zen: Tipo, eu sempre lutei. (...) Então, tipo, muitos falavam, assim, tipo, eu não tinha medo nenhum. Só que eu respondia o ódio com mais ódio e, tipo, virava uma guerrinha, assim. (p. 12)

Indicador i: Um jeito gay: um jeito menina

Pré-indicadores:

Roberto: Eu tinha um pouco de jeito (...) Eu andava mais com as meninas e parecia mais com as meninas. Entendeu? O jeito de andar, de falar e de conversar. Entendeu? Não tinha muitos amigos meninos. Eu tinha muito mais amigas meninas. (p.5)

Alfredo: Porque eu sempre também andei com as meninas e tal, e eu tinha um jeito mais feminino do que os meninos. (p. 9)

Alfredo: Eles [meninos da sala]... as coisas que eles falavam, as brincadeiras que eles faziam, *me chamando de mulherzinha, me zoando, me batendo*. Pela escola inteira. (p. 8)

Indicador j: Religião para curar o homossexual

Pré-indicadores:

Alfredo: Eu ia pra Igreja rezar. Pra ver se eu virava hétero. (...) Eu ia pra Igreja Católica. Mas, às vezes, quando eu era pequeno, eu chorava. Implorando, pedindo pra ser hétero... eu tinha uns 10 anos. (p. 4)

Zen: Eu praticava [homofobia]. Eu posso explicar. Minha mãe é da Igreja. Igreja evangélica. E eu, tipo, cresci nesse ambiente. E assim, falavam que era errado e não sei o que. (p. 6)

Zen: (...) Minha mãe é religiosa [evangélica], então eu acho que ela não vai lidar bem com isso. (...) Ela acha que não é de Deus. (p. 14-15)

Alfredo: [A família] falam que não é de Deus. (p. 15)

Zen: Porque ela [mãe] acha que aquilo de alguma forma fere os valores dela e, tipo, a religião, ela fala que Deus não quer isso, que vai pro inferno, que... Deus fez o homem pra ficar com a mulher e não ao contrário. (p. 17).

Zen: É, ela acha [que gay vai pro inferno]. (p. 17)

Núcleo de Significação 3: Relacionar-se com pessoas do mesmo sexo/gênero em processos contraditórios de transformação na educação

Indicador k: Educação Sexual na escola: prevenção e proteção sexual

Pré-indicadores:

Roberto: Eu acho que eu só tive uma vez. Mas foi bem... não foi uma aula. Foi uma breve explicação de como funcionava. Foi da minha professora de ciências. (p. 22)

Zen – Eu já tive aula de educação sexual, mas não sobre sexualidade, identidade de gênero. No primeiro ano aqui, era sobre DST, IST e métodos contraceptivos, não lembro se foi em práticas de biologia ou biologia mesmo. (p. 22)

Alfredo: Eu tive uma palestra [no ensino fundamental]. Eles ensinaram mais sobre as ISTs/DSTs e como colocar camisinha feminina e masculina. (p. 23)

Roberto – A minha foi uma breve explicação de como se protege com a camisinha. (p. 23).

Indicador l: Conversando sobre sexualidade em casa

Pré-indicadores:

Túlio: Aí ela (mãe) sempre falava que a gente não podia ficar junto, um na casa do outro, sabe? Pra gente não aprontar. Eu sabia o que era aprontar, né? (p. 20)

Túlio: “A gente aprontou, mãe.”. (...) Aí ela “Você não é mais neném!”. Aí eu “Mãe, relaxa. Eu sou a mesma pessoa, mãe!”. Aí ela “Não! Você não é mais o meu neném”. Aí eu “Sou, mãe! Tá de boa.” (p. 20)

Zen: Meu pai sempre trouxe isso como conselho, sabe? Ele sempre falou “Ó, se protege, não tenha filho cedo. É... tem um monte de doença por aí também.” (p. 20)

Roberto: Tipo, eles [meus pais] só falaram “Você sabe como usar uma camisinha?”. Aí eu falei “Sei.”. Aí minha mãe começou a explicar como usa uma camisinha. Aí eu falei “Mãe, eu sei como usa uma camisinha.”. Aí acabou por aí. Ela só explicou como usa uma camisinha. (p. 21)

Zen: E minha mãe sempre encontrava camisinha nas minhas coisas. Sempre. Parecia que estava procurando. Daí, tipo, ela nunca falava nada. Ela tirava a camisinha do lugar que estava escondido... (p. 21)

Zen: Só que ela falava de tipo “Ah, a mulher vai querer engravidar de você de propósito, que não sei o que lá, só pra te segurar”. Falava esse tipo de coisa. Só que eu sempre soube, tipo, diferenciar o que que era realmente opinião dela, assim, que eu não deveria ouvir direito, e o que era conselho de verdade. (p. 21)

Indicador m: Escola respeita a diversidade

Pré-indicadores:

Zen: E aí... porque tem essa fama de ter muita diversidade aqui dentro e muito acolhimento também. Então acho que as pessoas que vêm pra cá, já vem buscando isso, sabe? Ser acolhido. (p. 28)

Zen: É, não só sobre homossexualidade, mas tipo, esse tema em geral, identidade de gênero e sexualidade. Tem uns professores que, tipo, por exemplo, eles vão se perder todinho, eles não são totalmente flexíveis a isso. Tem outros que já têm mais domínio. (Zen, p. 32)

Zen: Aqui na nossa escola, desde o primeiro ano, a Daniela Vega*, que é a mulher trans da minha sala, é permitida pelo diretor, desde o primeiro dia, a usar o banheiro que ela quiser, saber? (p. 25)

Indicador n: Escola pune ou silencia casos de opressão

Pré-indicadores:

Alfredo: Deram mais uma advertência e eles faltaram uns dias na escola (...) (p. 27)

Roberto: Ele começou a passar a mão na perna dela, tipo, realmente assediando. Ela falava que não queria que ele tocasse nela ou que fizesse algo do tipo. E ele continuou fazendo,

à força. E ela sentiu como se fosse um assédio. E ele não soube se explicar depois. Mas ele... a Cristina e ele, sem interferência da gestão, conversaram muito. E ele realmente tava... realmente, estava arrependido. Só que eu não senti verdade na palavra dele. E nisso, ele... a gestão se intrometeu e começou a... ele foi remanejado [para outra escola]. (p. 31)

Indicador o: Educação sexual na escola: uma perspectiva ampla

Pré-indicadores

Zen: E aí teve outra aula, de orientação e estudos, que a professora passou temas. Um dos temas era “estudos sobre sexualidade etc.”, e eu dei essa aula pra sala. E aí, tipo, tive que pesquisar e passar. E foi, tipo, muito legal. Todo mundo participou. A professora saiu da sala... (p. 23)

Zen: Sobre identidade de gênero e sexualidade. (p. 23)

Roberto: Acho [que a escola deve ter aula de diversidade sexual]. Porque tem muita gente que ainda tá indecisa e procurando saber o que que ela é. E precisa de uma orientação de... sem ser dos amigos, sabe? (p. 27)

Zen: Eu acho que também serve como uma forma de evitar muita coisa. Tipo o preconceito e a discriminação. Eu acho que se você educa as pessoas, elas mudam o comportamento. (p. 27)

Indicador p: Referência gay na escola

Pré-indicadores:

Alfredo: Quando eu fiquei sabendo que o diretor era gay, eu senti que ia ser mais suave. Porque ele tem cara de pesa mais com isso, porque ele com certeza, tipo, se acontecesse alguma coisa aqui na escola, ele ia pesar bem mais com quem fez do que com quem sofreu. (p. 29)

Roberto: Se o diretor for gay, bi, tanto faz. Ele vai compreender mais o lado da pessoa que está sofrendo, do que quem tá praticando. (p. 30)

Zen: Porque é uma representatividade, sabe? É a opinião dele, a vivência dele, traz isso como a nossa realidade também. (p. 32)

Zen: Só que, na minha cabeça, acho que a pessoa que mais tem domínio mesmo, sobre isso, e saberia lidar com a situação, realmente, é o diretor por ele ser gay. (p. 32)

Zen: É, não precisa ser o diretor. A gente tem o privilégio de ter o diretor. Mas tendo um professor, um coordenador... qualquer imagem. (p. 33)

17.2 Movimento de constituição dos Núcleos de Significação das professoras

Núcleo de Significação 01: Somos todos humanos: áreas de conhecimento e perspectivas a propósito da educação sexual

Indicador a: somos todos humanos

Pré-indicadores:

Clara: Porque a gente não pode esquecer que somos todos humanos, né? (p. 29)

Maria Clara: O princípio do humanismo, né? Essa questão, eu acho que... Não sei, tudo o que a gente vai discutindo vai muito nessa direção. (p. 17)

Jurema: Mas a questão do humanismo, né? Assim, eu sou humano. Não importa o que você veste, a sua cor. Nada! (p. 17)

Jurema: Eu sou uma pessoa. E eu vou muito além, porque eu sou da área da biologia... Eu sou da área da biologia, então eu levo isso para os seres vivos. Eu não falo assim “o humano”. Eu falo “Você tem que respeitar o outro. O outro, seja uma planta, que seja um bicho, você tem que respeitar, né. Ele tem vida, assim como você tem vida”, né? (p. 17)

Indicador b: educação sexual nas disciplinas em sala de aula: o possível cientificista;

Pré-indicadores:

Maria Clara: Então, é um assunto bastante delicado. Por exemplo, em química, tem a questão de hormônios, né? É... Nós sabemos aí que existem hormônios femininos e masculinos. E aí tem alguns casos, por exemplo, em que – vou falar de meninas, tá? – a menina começa a ter atitudes mais masculinas, né, gostos mais masculinos, né, taxados assim. “Poxa, ó, eu não me sinto atraída por menino”, começo a me sentir atraída por menina, tal, né. E aí, fez-se aí alguns estudos e perceberam que os níveis de hormônios femininos nessa pessoa [lésbica] estão diminuídos, bem diminuídos, enquanto o nível de hormônio masculino – testosterona – está aumentado. (p. 10)

Jurema: Dentro da minha área, é... tem uma parte de genética que tem um estudo genético com gêmeos idênticos que eles mostram que a homossexualidade, ela pode ter relação genética. Porque eles fizeram o estudo com gêmeos idênticos e eles viram que isso acontecia! Então a genética tá explicando habilidade para esportes, habilidade para música e homossexualismo. Homossexualidade! Não existe homossexualismo. Homossexualidade, né, que existe traços genéticos. (p. 9)

Maria Clara: Então, eu vou falar isso com propriedade, no sentido assim de ter tido um caso na família, em que a pessoa era criança, uma menina, ela passou por um acompanhamento onde fez uma dosagem de hormônio. E o médico deu um start pra mãe. Ele falou “Olha, vale a pena você ficar atenta, porque tem a pré-disposição de quando ela chegar a uma certa idade, ela começar a apresentar mais afinidades com coisas que menino teria”, né, por conta da taxa hormonal dela, e justamente foi o que aconteceu. E ela era uma criança na época. E ela começou a **se destacar muito em coisas que meninos tinha muita aptidão**, né... muita aptidão. Então assim, e aí começou o quê? Fluir pra esse lado realmente e hoje ela é casada com uma mulher. (p. 10-11)

Maria Clara: Pré-disposição. Não é uma regra! Pré-disposição. (p. 11)

Jurema: É que aí dá uma discussão muito pesada, porque até que ponto os hormônios, a questão fisiológica, ela implica no desejo, né? Então eu acho isso bastante complexo. (p. 11)

Jurema: Por que, sabe o que que é? Eu não consigo entender, assim, porque ela poderia gostar de coisas mais relacionadas a meninos – embora, na minha opinião, não existe muito esse universo masculino e feminino, porque eu, por exemplo, eu tenho... é... um jeito até mais... estranho de lidar, né, muita gente acha que eu sou lésbica, muitas vezes, né? (p. 11)

Jurema: Ele [o conteúdo] vai falar assim, por exemplo, vai falar da questão biológica mesmo, por exemplo. Os hormônios sexuais que dão as primeiras características na puberdade, a produção de hormônios, que faz com que tenha a diferenciação sexual

secundária, que as meninas vão menstruar, vão ter quadril mais largo... E ele vai falar muito da questão da maternidade, né, nessa educação sexual, fala muito da questão de engravidar na adolescência. (p. 26)

Jurema: Então, mas quando falam de sexualidade, a maioria [do material didático] vai trazer ou a questão do corpo, biologicamente falando, ou vai falar da gravidez ou vai falar de contraceptivos. É basicamente isso de educação sexual. (p. 27)

Indicador c: educação sexual na sala de aula: para além do cientificismo

Pré-indicadores

Catarina: Mas toda teoria, né, toda verdade, você pode – que você tem até o momento – você pode questionar. Pode chegar alguém e questionar uma verdade. Isso é ciência. (p. 13)

Estela: Existem certos fatores que são comportamentos sociais, existem comportamentos que são culturais e existe uma concepção biológica, física, sabe, de nós enquanto indivíduos. Eu acho que essa ampliação dos horizontes é necessária. (p. 13)

Catarina: (...) Eu trabalho essa questão das pessoas... dentro da química, né, eu tenho o que? Eu tenho os metais – que são elementos químicos que a gente classifica como metais e os não metais. E aí eu tenho ligações entre metais, entre não metais e entre metais e não metais. Aí eu brinco “Menina com menino, menina com menino, menino com menino e menina com menina. Então eu trago isso nesse sentido, trabalhando dessa forma. De que... né? A gente tem diferenciações. (p. 9)

Catarina: O que eu consigo trabalhar realmente na prática pedagógica é o que? Quando eu trabalho ligações químicas, eu aproveito pra fazer uma associação com as ligações entre as pessoas. Ou seja, não tem problema se você tem atração pela pessoa do mesmo sexo que você. Qual que é o problema? Não tem problema nenhum! Né? E se é do sexo oposto? Também não tem problema. Então isso eu trabalho. (p. 16)

Estela: Eu acho que a questão é, às vezes a gente foca muito no conteúdo e assim não dá pra – não discordando de vocês, mas apresentando uma outra perspectiva – não dá pra gente chegar na hora e falar assim ó “Isso é assim, ó, e diante de tal pesquisa científica eu posso comprovar isso e aquilo.”. Porque as pesquisas, pelo menos o que eu acompanho, elas vão se modificando ao longo do tempo. (p. 12)

Heitor: A gente tem evidências, né, tem evidências biológicas, a gente tem estudos. Mas ao mesmo tempo a gente compreende que não são fatores determinantes. E se não são fatores determinantes a esse respeito, então o que somos nós, né? O que somos nós? (p. 10)

Núcleo de Significação 02 – Pedagogia antidiscriminatória: reconhecendo a homofobia e atuando para a permanência do aluno gay na escola

Indicador d: Reconhecimento da homofobia

Pré-indicadores

Maria Clara: A gente vê que muitos que são homossexuais sofrem. Vou dizer assim, muitas vezes quando começam a se descobrir e a se perceber, se fecham, igual eu vejo o Marcio sendo comprimido. Pra que que tem que se fechar? Nós vivemos em uma

sociedade! Ninguém vive sozinho. Nós não fomos feitos pra vivermos sozinhos. Nós temos que viver em sociedade! (p. 29)

Heitor: Em 2018, quando eu saí do outro colégio, um garoto, assim, foi se descobrindo e aí começa a ir para os guetos, não necessariamente num sentido pejorativo, mas começa a ir para os espaços onde ele possa se afirmar. (p. 30)

Jurema: Eu acho que, na minha opinião, não pode ter homofobia e não só na escola, em nenhum outro lugar. Não cabe no mundo a homofobia. É o que eu penso. (p. 4)

Estela: [a homofobia] é o não natural colocado como natural, né? É importante se identificar. Eu acho que é esse o caminho. (p.6)

Heitor: [A homofobia] como algo que precisa ser visto, né? Porque ela tá aí... (Heitor, indicador d, p. 5)

Estela: E quanto mais a gente apazigua [a homofobia], quanto mais a gente coloca panos quentes, mais ficam acumulando situações assim, né? (p. 7)

Indicador e: Prevenindo a violência homofóbica

Pré-indicadores:

Maria Clara: Então, a gente não pode encarar a homofobia como não sendo uma coisa importante, porque se não a gente vai deixar de lado, ela vai continuar ali existindo, vai continuar trazendo problemas, vai ser ignorada. Mas o fato de você ignorar... não vai acabar e você não vai prevenir. Ela vai continuar ali. (p. 7)

Maria Clara: Tudo na vida existem coisas boas e ruins, positivas e negativas. E quando surgem coisas negativas, a gente pensa em como resolver e a gente traça estratégias. Então pode-se dizer que algumas coisas negativas abrem os olhos pra gente pensar sobre e traçar estratégias, não valorizando isso que é ruim, mas uma maneira de prevenir. E de repente tentar combater. (p.4)

Catarina: O reconhecimento da homofobia e a desconstrução é importante para garantir a permanência, né? E para garantir a qualidade de educação para esse educando homossexual. (p.6)

Maria Clara: O que a gente não pode é confundir “importante” com “ser bom”, né? São afirmações distintas. Então a importância é “Isso importa?”, “Sim, isso importa.”. Então, assim, importa? Deve ser tratado, deve ser pensado, deve ser discutido, deve ser traçado maneiras de prevenção. (p. 7)

Estela: Se identificar [a homofobia], tem que tomar medidas e pensar sobre. O momento de reflexão, eu acho que é o momento mais essencial que a gente tem na nossa vida, né? Que é o momento que a gente vê aquilo... (p. 6).

Maria Clara: Eu acho que tem que tentar descobrir de onde vem a homofobia. “Por que que você é homofóbico? Como é que você enxerga isso?”. Porque, né, às vezes só sinalizar que “é certo ou que é errado”, “não pode porque isso não é legal...”, não transforma a sensação do indivíduo dentro de si, né? (p. 5)

Indicador f: Praticando pedagogia antidiscriminatória na escola;

Pré-indicadores:

Catarina: A única coisa que eu falo, no começo, é uma conversa de que eu não quero preconceito de nenhum tipo. De nenhum. E que eu não vou tolerar. É a única coisa. (p. 11)

Estela: Eu acredito muito que é muito mais um peso de mim enquanto educadora me colocar numa frente mesmo assim, “ó, não vou admitir” ... igual a Catarina falou: “Não vou admitir certos comportamentos, isso não é legal...”. E sempre que acontece alguma ação, seja ela qual for, seja de cunho racista, seja de cunho homofóbico, dentro do meu ambiente de sala de aula – machista também – eu breco. (p.11)

Indicador g: Escola como espaço de acolhimento

Pré-indicadores:

Estela: Porque a partir do momento que a gente não acolhe um educando enquanto ele tá sofrendo algum tipo de preconceito, ou enquanto tá sofrendo algum tipo de discriminação, a gente aceita. (p. 14)

Catarina: E a gente tem essa característica, né? De acolher. (p. 6)

Indicador h: Estratégia de prevenção à homofobia depende de cada professor

Pré-indicadores:

Jurema: Eu não consigo enxergar. (p. 17)

Heitor: Não. Ela não tem estratégia de prevenção. Ela tem abordagem de compreensão. (p. 17)

Catarina: Uma cultura. (p. 17)

Jurema: Foi acontecendo muito natural, a gente... Ninguém se organizou pra isso. (p. 17)

Maria Clara: É, a gente vai fazendo por nós mesmos. (p. 17)

Catarina: É, sem um padrão. (p. 17)

Catarina: Assim, é que dependendo da pessoa, quando essa pessoa destoa, ela aparece e normalmente é... tem uma conversa. Porque eu já vi isso aqui, em que aparecia um comentário que era homofóbico. (p. 18)

Catarina: É. E aí, que que aconteceu? Na hora, todo mundo já “Hmm...”, assim. E foi lá e conversou e foi... né? Mas nessa conversa “Ó, não é legal e tal”. (p. 18)

Indicador i: Inclusão desde a diversidade

Pré-indicadores

Estela: E a gente tem cuidado com a diversidade de pessoas, pra que a gente forme outras linhas de pensamento, pra que a gente consiga fomentar também o pensar sobre, o refletir, o gerar outra coisa. (p.6)

Catarina: Então, trabalhar o tema homossexualidade é você combater preconceitos, é você mostrar pra eles que o diferente pode existir. Ou seja, que não tem problema se você tem atração pela pessoa do mesmo sexo que você. (p. 16)

Catarina: A diversidade é bom, a diversidade é boa. Isso eu deixo muito claro na minha prática pedagógica. (p. 16)

Indicador j: Pedagogia do autoconhecimento como estratégia de respeito ao outro

Pré-indicadores:

Estela: Então é importante a gente identificar [a homofobia], ver o que é, qual é a situação, onde que esse estudante está tendo acesso a esse tipo de informação, apresentar outras informações, também pra que eles formem um outro tipo de pensamento. Porque às vezes eles chegam aqui – assim como nós chegamos em diversos espaços – com uma via só, né? Que é toda a nossa concepção, assim, numa via única. (p. 6)

Porque se a gente for ver, eles fazem parte da história dos pais deles. Quem são eles? Eles não sabem. Porque você, é assim, você é criado lá naquela família, você tem aquele histórico e tal. Então você é parte deles. Então você começa o que? “Opa, será que eu sou o mesmo, né? O que eles são? Será que eu sou diferente?” (p. 20)

Catarina: Nesse processo de autoconhecimento, eles também precisam entender que eles não precisam reproduzir preconceitos. Eles podem, né, criar! (p. 25)

Maria Clara: Mas eu acho que, dentro do projeto de vida, dá pra trabalhar especificamente, né, pra ajudar o indivíduo a se conhecer. Porque isso, gente, é muito difícil pra eles. Eles ainda tão se reconhecendo enquanto um ser. (p. 20)

Maria Clara: E em projeto de vida eu converso muito com eles nesse sentido, de que eu também sou uma pessoa como eles são; e eu também gosto de coisas, como eu também não gosto; eu também sinto, né, tenho sentimentos, todos temos sentimentos. (p. 29)

Heitor: Pra que as pessoas sejam de fato quem elas são. E deixar claro: não importa o que você vai seguir, como você é, desde que você seja uma pessoa que colabore com a sociedade, você tem todo o direito de ser o que é. (p. 26)

Indicador k: preconceito se aprende fora da escola

Pré-indicadores:

Heitor: o pior ainda é na esfera social, nos outros lugares onde eles estão. Então, durante o dia aqui ele passa por uma orientação, ele consegue ter uma conversa aqui que é importante pra ele e em outros lugares, pouco tempo depois, já vem uma desconstrução completa. E então, por essa razão, né, que, assim, dentro da escola, é mais do que importante desconstruir. (p.26)

Catarina: É, mas [a homofobia] é o que? É reprodução da sociedade, reprodução dos pais deles. (p. 25)

Estela: A escola é um espaço extremamente importante de sociabilidades, né, e de desenvolvimento de competências. Se ele tá praticando [homofobia], se ele tá realizando isso dentro do ambiente escolar, provavelmente, depois que ele não tiver mais sobre os nossos cuidados, ele vai reproduzir isso de uma maneira muito natural. Porque são imposições que são colocadas. (p.6)

17.3 Movimento de constituição dos Núcleos de Significação da gestão

Núcleo 01: Construindo um projeto pedagógico anti-homofóbico: marcas da vida nos processos de trabalho

Indicador a: “Na minha época...”: homofobia na trajetória escolar de um educador

Pré-indicadores:

Murilo: Essas brincadeirinhas, essas piadas, chamar de viadinho... Eu tive situação, por exemplo, com dez, onze anos, na quinta série – onze anos, mais ou menos – de eu ir na padaria, e vir dois alunos – eu não sei quem são – atrás de mim e falar assim “Você não olha pra trás não. Se você olhar pra trás a gente vai te bater”, e ficar me xingando. E eu ia até a padaria e voltava com as pessoas me xingando. E eu não sabia quem que era que estava me xingando, porque eu tinha medo. Por exemplo, na cadeira, você chegava do intervalo, voltava do intervalo, e tinha um pênis desenhado ali. (p 9-10)

Murilo: Tem um episódio na adolescência, que foi um momento que eu fui me entendendo mais e, enfim, situações de coleguinhas tirarem sarro por causa da voz, por causa do jeito – que eu falo que eu era uma criança muito afeminada e isso me incomodava bastante –, e eu ter um professor que tirava sarro disso. (p. 6)

Lívia: Tinha um amigo, que não era da minha sala, que ele não gostava de ir ao banheiro porque zoavam muito ele. Zoavam muito. Que era um viadinho, que era menininha, que só tava com as meninas Era bem cruel, assim. Era bem cruel. (p. 9)

Indicador b: Evangélica: Sofrendo preconceito religioso

Pré-indicadores:

Livia: Se eu brincar um pouquinho mais, “Nossa, mas você não pode fazer essa brincadeira. Você é crente”. Se eu falar um palavrão, eu tô pecando pra sempre. Eu vou morrer, agora eu vou pro inferno. Isso as pessoas falando. Não são as pessoas da minha igreja. São as pessoas de fora, que não conhecem. (p. 8)

Lívia: Então eu sempre sofri esse preconceito de estereótipos. De as pessoas olharem você e julgarem pelo que tão vendo, sem conhecer. (p. 5)

Lívia: E eu falo especificamente da religião porque eu me enquadro muito nas minorias. (p. 5)

Lívia: E aí quando eu me pego entendendo a vida já maior, eu sofro uma série de preconceitos por ser mulher e por ser evangélica. (p. 8)

Indicador c: Homossexualidade é pecado?

Pré-indicadores:

Lívia: [a homossexualidade] está no lugar do pecado. Mas a gente tem que aceitar. E eu acho uma pena a gente ter que aceitar por legislação. A Igreja aceitar pela legislação, e não porque a gente... não por a gente entender que a gente tem que amar o próximo. Né? Mas hoje há uma aceitação melhor. As pessoas que estão hoje, a gente tem um embate gigantesco com as pessoas mais tradicionais, porque tem gente muito antiga, e tem gente com o pensamento muito mais atual. Mas as gerações, elas vão se... elas vão evoluindo. Então hoje tem uma abertura muito tranquila pra falar sobre, pra falar, pra conviver e tudo, de todo mundo, mas existem pessoas extremamente tradicionais sim. (...) Mas a gente não pode falar em nome da Igreja, porque não é ela que tá errando. São os membros dela que erram. São pessoas que erram. (p. 11)

Murilo: Desde criança, eu olho fotos e eu falo: “Eu era uma criança viada desde sempre”. Então eu acho que eles [pais] sabiam disso e o tempo todo vinham com essa ideia de que era pecado. Eles eram extremamente católicos, eu era coroinha. (p. 10)

Lívia: Pra mim [homossexualidade] não é pecado. E assim, eu consigo visualizar em vários trechos bíblicos que não é pecado. Eu consigo. Mas isso é uma... um olhar que eu e várias pessoas que eu conheço têm. Pra mim não é. Pra mim não é. (p. 11)

Indicador d: A geração atual: o jovem homossexual

Pré-indicadores:

Murilo: Eu acho que [a homofobia] tem melhorado. Pelo menos pros alunos. Eu sinto que o aluno que eu fui hoje eu já não seria mais. Eu até falo que eu gostaria de ser adolescente hoje. Porque eu teria resolvido vários problemas da minha vida muito antes. Eu teria evitado me esconder, fugir de mim, por tanto tempo. (p. 7)

Lívia: Acho [que a homofobia tem melhorado]. Se eu pensar no histórico 'eu, aluna', era muito difícil a gente encontrar alunos gays, alunos homossexuais – enfim, lésbica, gays – assumidos [como hoje]. E era pontual. (p. 7)

Murilo: E não necessariamente a idade tem relação com isso [a homofobia]. Nós temos alunos novos que têm posturas homofóbicas. E aí de repente nós temos professores mais antigos que têm uma cabeça muito mais aberta pra lidar com a diversidade. Então eu acho que não é uma questão unicamente de idade. (p. 29)

Lívia: Eu acredito que a gente vai ter homofóbico de todas as idades. Mas, eu ainda defendo que o aluno, na faixa etária em que se encontra, a gente consegue dialogar. A gente consegue conversar. E a gente sempre vai ensinar pelo exemplo. (p. 30)

Murilo: Por mais que a gente fale que a educação melhorou, que os alunos homossexuais têm mais espaço, eu acho que têm, mas porque também tem um afrontamento maior. Eu acho que os nossos adolescentes se impõem mais do que na minha época. (p. 14)

Lívia: Inclusive, eu acho que acho que hoje, a forma com que os jovens lidam com todas as questões do mundo, eles falam de forma mais aberta, eles questionam muito mais. Eu acho que por isso que a gente teve um progresso de certa maneira, né? De abertura para falar sobre. (p. 23)

Indicador e: Valorizando as diferenças

Pré-indicadores:

Lívia: E eu tinha um amigo negro na sala. E me lembro que eu me apaixonei por ele em algum momento da vida, assim... fomos namoradinhos e tal. E uma vez um menino fez uma brincadeira racista e eu super tomei parte disso e aí era isso, eu me encontrava nessa história, assim. E eu gostava de apaziguar, de chamar e falar “Não, não é assim...”. De dar uma mediada nas coisas porque eu não me conformava. (...) Então eu sempre busquei essas lutinhas pra mim. (p. 8)

Lívia: E aí as meninas brigavam com as pessoas, porque a gente ia defender. E aí pelo fato de a gente brigar com as pessoas, porque ia defender, as pessoas falavam “Ai, precisa das menininhas, pra defender”. (p. 9)

Indicador f: Marcas da homofobia num educador homossexual.

Pré-indicadores:

Murilo: Mas eu entendo que sim, que tudo que eu passei lá atrás me deu uma base para eu ser quem eu sou hoje. Para eu entender o que eu não quero que aconteça com os meus alunos hoje (Murilo, p. 14)

Murilo: Eu só vim assumir a minha homossexualidade aos 21 anos. Porque eu achava que antes disso, que antes dos 18, eu não podia [assumir a homossexualidade], porque eu achava inclusive que era contra a lei. Que eu não podia, porque se eu me assumisse gay antes dos 18, eu poderia ser preso. Tinha uma ideia assim. (p. 6)

Murilo: Então eu acho que a pressão da minha mãe foi maior do que da escola [para assumir a homossexualidade]. Eu acho que ela exerceu uma força maior, um poder maior, para que eu demorasse a me assumir. Tanto que eu só fui me assumir a partir do momento que eu já tinha condições de me bancar, que eu morava sozinho, que eu não devia mais satisfações, né, de certa forma a ela. (p. 10)

Núcleo 2: A homossexualidade como possibilidade: o jovem gay tem espaço de vida na escola

Indicador g: Escola como espaço de acolhimento

Pré-indicadores:

Murilo: As pessoas falam muito “Ah, outras escolas não estão dando os mesmos resultados que vocês. Por quê?”. Não é porque eu tenho os melhores professores. Eu entendo que a escola alcança os resultados que alcança, a escola é a referência que é hoje, porque o aluno se sente respeitado aqui. E a partir do momento que ele se sente respeitado, ele consegue se desenvolver. Porque a questão da sexualidade pra ele não vai ser o principal problema. Ele vai entender que aqui ok, tudo bem. E se ele se sente respeitado aqui, ele vai ter coragem de se expor lá fora também, e querer ser respeitado. Ele entender que não há nenhum problema com ele. Eu acho que a escola é o que é por isso. Não é uma questão intelectual “Nossos alunos são mais inteligentes que outros”. Não. Nossos alunos são respeitados. (p. 29)

Murilo: Pra mim é muito importante que os meus alunos homossexuais se sintam acolhidos, se sintam bem, sintam que a escola permite que eles sejam eles. Que eles não precisam aqui se esconder, que eles não precisam seguir um determinado padrão. Que eles se sintam acolhidos. (p. 4)

Indicador h: Não tem problema ser homossexual

Pré-indicadores:

Murilo: E muita gente vê ainda essa questão da homossexualidade como algo ruim, né... a pessoa ser homossexual, ela tá desgraçando a vida dela. E eu acho que a gente tem que mudar um pouco esse pensamento. (p. 29)

Murilo: O aluno, nessa questão da gente falar de construção do saber, construção de cidadão, formação de cidadão, ele tem que se entender e se aceitar e perceber que não há problemas, não há nenhum erro [em ser homossexual]. (p. 4)

Indicador i: A sexualidade está na escola

Pré-indicadores:

Murilo: A gente trabalha com adolescente. E querer... é... – e aí eu acho que tá um erro muito grande das escolas – querer afastar a sexualidade dos adolescentes é muito complicado. É muito difícil! Achar que eles não vão se beijar, que eles não querem se pegar, enfim. Eu acho que a gente tem um olhar diferente pra isso. Então pra gente, eu fico muito feliz quando eu tenho um casal de meninos na escola, que se sentem confortáveis em se beijar no pátio, como um casal hétero. (p. 14)

Lívia: E aí uma aluna veio e falou assim “Professora, posso usar a sua aula pra pedir uma pessoa em namoro, e entregar uma aliança?”. Daí eu falei “Claro que pode!”, né. Aí ela falou “Tá.”, então, é a Patricia, é uma menina, falou “É tal aluna.”. E eu falei “Que legal!”. E aquilo me deixou tão feliz. Porque ela podia pedir pra um monte de professor. Mas eu, com todos os meus estereótipos, ela pediu pra mim. E eu ainda participei do negócio, fiz, assim, pra ficar bem legal, assim, sabe? (p. 13)

Indicador j: Homofobia na educação básica

Pré-indicadores:

Murilo: Tem uma cobrança muito grande. Porque se a minha escola não der o resultado esperado, a fala é “Lógico, tem um viado no comando. Fosse um homem, conseguia”. Mas se a escola de um homem hétero não dá o resultado, é porque a comunidade é difícil, porque os alunos não são interessados. Então a gente sente muito. (p. 7)

Indicador k: Todos merecem respeito

Pré-indicadores:

Lívia: O nosso aluno tem que entender que não há problema nenhum com isso [homossexualidade]. Aqui, a visão é ampla. A gente fala abertamente, a gente expõe pro aluno, explica pro aluno que todos podemos ser da maneira que quisermos, e que não há problemas nisso. Aqui a gente defende muito isso. Eu acho que essa é uma defesa que deveria acontecer na educação; eu acho que o primeiro contato social que as crianças, os jovens têm, é na escola. (p. 5)

Lívia: Então é uma luta nossa, de que isso [preconceito] não aconteça, seja por qual motivo for. Seja por orientação sexual, por religião, por raça. Podemos ser quem quisermos e somos iguais. E todos somos iguais. (p. 5)

Livia: Me incomoda profundamente o preconceito. Me incomoda profundamente ver alguém não podendo ser quem é. Porque eu nunca aceitei não ser quem eu sou. Eu nunca aceitei ter que fingir algo, ter que mentir ou ter que esconder. Não! Essa sou eu. Se os outros não gostarem, os outros que estão me perdendo. É essa autoestima assim. E aí eu acho que, por isso, eu consigo ter esse olhar de que tá errado isso [a homofobia], de que isso é muito errado (p. 9).

Murilo: tem que ser respeitado por ser quem ele é, e não pela sexualidade dele. Que a sexualidade é uma característica. Não tem que ser a mais importante, não tem que ser a que vai definir alguma coisa. (p. 4)

Indicador l: Relação família – escola

Pré-indicadores:

Murilo: Nós já tivemos caso aqui, por exemplo, de aluno ser transferido porque o pai não aceita que o aluno estude em uma escola que o diretor é gay. Eu já passei por isso. (p. 18)

Murilo: Nós temos muitos pais que pensam ainda que a criança ser gay... Não é só a questão do pecado, mas é porque ela vai se envolver com drogas, ela vai se prostituir, ela vai pra um caminho errado. Ela não vai constituir uma família... E aí quando eu falo que eu sou casado, legalmente casado, que eu tenho uma casa, que eu tenho um emprego, que eu passei num concurso, que eu tenho uma estabilidade, as pessoas começam a ver de forma diferente. (p. 19)

Murilo: Nós tivemos inclusive uma situação de uma mãe evangélica. Da menina ser lésbica e ela pedir apoio, ajuda pra conversar com a mãe. De nós sentarmos aqui, eu, ela, a mãe, e ela falar pra mãe que ela é homossexual, porque ela se sentiu segura em estar do meu lado ali. (...) Essa mãe mesmo eu conversei muito com ela depois sobre isso, até pra ela entender. (p. 19-20)

Indicador m: Representatividade gay como exemplo pedagógico

Pré-indicadores:

Murilo: Então eu entendo que a partir do momento que eu sou [gay] e eu não me assumo, eu mostro pro meu aluno que ele tem que ficar quieto no canto dele também e não falar nada. (p. 18)

Murilo: Como eu sou gay, eu acho que eu tenho que mostrar pra eles [os alunos] que não há problema nenhum em ser [gay]. Então geralmente no começo do ano eu faço uma apresentação, converso com os alunos e eu já deixo muito claro a minha orientação [sexual], né? Eu falo... inclusive muitos alunos conhecem meu marido, que já passou por aqui, os professores conhecem. Porque eu entendo que se eles virem que o diretor é homossexual, assumidamente homossexual, e é respeitado pelos demais sendo homossexual, então não há problema nenhum. (p. 4)

Indicador n: Disputa de projetos institucionais

Pré-indicadores:

Murilo: E isso [Renata utilizar o banheiro feminino] causar uma revolta, talvez, um furor, enfim, de professores vindo me questionar por que é que eu estava deixando um “homem” entrar no banheiro das meninas! Que isso era extremamente perigoso. (p. 16)

Eu não vim como gestor, eu vim como professor. Depois eu me tornei gestor da escola. Havia essa visão mais retrógrada. Então o aluno poderia ser homossexual, desde que ele não mostrasse. Desde que isso não aparecesse, ok! (p. 18)

Lívia: E eu sempre falo que o Murilo, ele vai alçar novos voos. E isso é natural, né? Mas dá um receio de um trabalho todo de anos assim ser perdido, sabe? É bem difícil o que eu vou falar, mas se um dia o Murilo não for mais o diretor aqui da escola, pra mim deveria ser assim “Continuamos do jeito que somos”. Mas eu não consigo pensar assim ainda. (p. 27-28)

17.4 Movimento de constituição dos Núcleos de Significação das funcionárias

Núcleo 01: Trabalhando na escola: ampliação contraditória de repertório para a diversidade sexual

Indicador a: Confusão com as siglas

Pré-indicadores:

Lívia: Então, hoje tem, essas siglas, um monte de siglas. As siglas são assim, confusas. Não sei, porque eu também já sou de uma outra geração, né, eu já sou a mais velhinha aqui. E hoje... é... essas siglas... eu não sei... É... LGBT... na minha época era só gay e lésbica. Entendeu? (p. 4)

Lívia: Agora LGBTQIA+, eu fico meio assim perdida. Porque às vezes nem nós que lidamos aqui com várias pessoas sabemos direito. (p. 4)

Lívia: Às vezes você fala [coisas] assim, sem perceber... esses dias mesmo eu chamei “o Renata”, que pra mim é um nome tanto de menina quanto de menino. Aí me referi a ela como menino. E ela ficou brava. Mas não foi por maldade. Porque você está ali, fala com um, fala com outro, e ela achou ruim. E eu falei “Me desculpe! Mas é meio confuso pra mim”. (p. 4)

Luna: Quando você trabalha numa escola você tem que estar preparado pra lidar com muitas coisas, né? Então a gente não precisa saber todas as siglas. Porque eu acho que no final isso não faz realmente diferença. É sobre respeitar e não invisibilizar cada um. Então se você sabe que existem pessoas diferentes, quando alguém chegar até você, você não vai com preconceito. Você vai escutar a pessoa. Se você souber auxiliar, você auxilia, se não, você passa pra quem pode. Mas a gente estar com o terreno preparado pra acolher essas pessoas, acho que é extremamente importante. (p. 32)

Indicador b: A escola tem abertura para a expressão da diversidade

Pré-indicadores:

Luna: Mas realmente, eles [gays] têm uma liberdade muito grande aqui. (p. 7)

Lívia: Então, é o que eu acho. Essa escola tem muita abertura pra isso. Porque eles [gays] se sentem mais à vontade. (p. 23)

Maitê: Porque lá atrás, quando ela começou a estudar aqui, ela vinha como menino e se montava aqui. Agora não. Agora ela já vem montada. (p.4)

Lívia: Aqui há abertura, eles [jovem gay] têm mais liberdade, eles se soltam mais. (p. 8)

Maitê: Assim, como eu trabalho na área da cozinha, eles vêm muito conversar comigo... Aqui mesmo teve aluno que entrou namorando menino e depois com o tempo “Ai, tia, agora namoro uma menina”, e eu falei “Ai, que legal, traz aqui pra gente conhecer!”. Não ficou aquela coisa “Nossa, menina? Mas cadê o menino?”. Não! A gente já fala “Traz aqui pra gente conhecer!”. Então eles se sentem aqui à vontade de poder ser o que eles realmente são. (p. 8)

Lívia: Aqui tem muitos alunos que eu vi aqui se assumindo [gays]. Então eu acho essa escola tem abertura pra isso. Eles se sentem em casa. Não é que é tudo livre, né? Mas eu acho assim, tem uma abertura bem maior pra diversidade. (p. 10)

Maitê: Eu trabalhei em outras escolas, e essa escola, pra mim, foi uma das escolas que mais aceitou eles [jovens gays]. (p. 6)

Maitê: Eu trabalhei em algumas escolas e eu via que tinha o menino gay que ficava um pouco afastado das turmas. Aqui não. (p. 6)

Lívia: Eu trabalhava aqui próximo e vim pra cá esse ano, muitos alunos [gays] na outra escola eram muito reprimidos e eu sinto que eles aqui se soltam. Lá eles eram muito

discriminados. Então eles ficavam muito reprimidos. Tinha uns assim que tinham até crise de ansiedade. (p. 8)

Indicador c: O jovem precisa de controle do corpo

Pré-indicadores:

Lívia: Você tem que estar de olho neles [nos estudantes]... porque você pega nos cantos, então a gente tem que controlar. Porque já peguei menino enconchando menina no canto ali. E aí se começar todo mundo enconchar todo mundo, vai virar uma zona, né? É, porque todo mundo tá com os hormônios assim pulando que nem pipoca. Se você for deixar todo mundo colocar esses hormônios pra fora, aí não dá conta. (p. 19)

Maitê: Lembra quando a gente entrou no banheiro? (Maitê, indicador c, p. 20)

Elisa: -Aham! (p. 20)

Maitê: -A gente olhava assim embaixo da porta e falava “Nossa, mas quatro pernas, ué! Como assim?” (p. 20)

Elisa: -Foi mesmo. Eu e ela [se referindo à Maitê]. (p. 20)

Maitê: -(fez o som das batidas na porta) “Ei, o que que tá acontecendo?”, “Não tia, a gente tá se trocando...”, cada um pra um lado! Vão pra sala... (p. 20)

Indicador d: Os meninos gays são discretos

Pré-indicadores:

Livia: Os meninos só são... a gente sabe que eles são gays, mas eles são mais na deles assim, mais reservados [que as lésbicas]. (p. 18)

Luna: Porque assim, apesar de eu saber até quem são os gays, não fica muito evidente. (p. 18)

Indicador e: Tem que ter educação sexual na escola

Pré-indicadores:

Luna: Eu acho que educação sexual envolve várias coisas, né? E, principalmente, desde pequenininho. Quando, por exemplo, entra a questão da pedofilia, as coisas de abuso, é importante fazer a criança entender que parte do corpo dela é só pra ela, que parte que pode ser tocada, que parte que não pode, quem pode. Porque isso ia evitar um montão de problemas, né? E tem gente que acha que educação sexual é ensinar a criança a transar, e não, não é. E mais pra frente ali é fazer a criança entender “Ó, se você tá sentindo que você gosta menina, tudo bem! Não tem problema. Não tem nada de errado.”. E, porque, se a pessoa não tem conhecimento, ela também não sabe se cuidar. Ela sabendo que ela quer se relacionar com mulher, ela tem que entender também que precisa ter cuidados. Aí evita doenças. Eu acho que tem que ser uma coisa clara. Mas assim, pra cada idade, uma coisa. (p. 25)

Lívia: A educação sexual deveria sim tá no currículo, desde o fundamental. Por quê? As crianças são muito curiosas, eles já têm que tá convivendo com isso. E ele se conhecer. Aí... é importante pra isso. (p. 27)

Ana: É. Porque vem desde pequenininho, né. Os pequenininhos vão pro banheiro e fica medindo [o pênis], né, se um é maior o outro é menor. Então desde pequenininho eles começam a querer se conhecer... (p. 25)

Ana: E querer saber o que um tem, o que o outro não tem. Acho que desde aí que eles já tão se desenvolvendo, já pra formação do adulto, né? E eles vão crescendo naquela curiosidade. (p. 25)

Indicador f: a expressão da sexualidade não cabe na escola

Pré-indicadores:

Lívia: Meu marido é ex-militar. Então se acontecesse de meu marido – eu me coloco nessa situação – chegar e ver duas meninas se beijando, ele ia falar um monte! Então, esse pai, eu não sei qual é a situação desse pai. E ele ficou dali fazendo a matrícula, e ele tava indignado com aquilo. (p. 20)

Luna: -Eu acho que não tá tudo bem [jovens se beijarem na escola], porque é um ambiente escolar. (p. 19)

Maitê: -É, eu também acho (p. 19)

Luna: -Não por ser homem com homem ou mulher com mulher. Mas assim... (p. 19)

Elisa: -Não, assim... É que não é pra fazer pra todo mundo ver (p. 19)

Luna: -Não, tipo, não é pelo fato de que a gente tá vendo, né, mas pelo fato de ser uma escola. (p. 19)

Elisa: -É, eu também acho. (p. 19)

Lívia: Ah, mas marca pra sair depois da aula, né? Sei lá. Agora aqui na escola [se beijar] não dá. Nós não damos conta de segurar essa turma toda. (p. 20)

Indicador g: a expressão da sexualidade cabe na escola

Pré-indicadores:

Luna: Inclusive pra, no futuro, eles serem adultos melhores. Porque quando você reprime um adolescente, você cria traumas, né? Então ele vira um adulto frustrado, e com vários problemas. Então, desde a época da escola tem que ser dada essa liberdade pra pessoa se entender e se afirmar, se posicionar... (p. 11)

Porque assim, são nove horas na escola, e geralmente aqui é onde eles se sentem livres. Dentro de casa talvez os pais nem saibam [que os meninos são gays]. (p. 20)

Núcleo 02: Explicando a homossexualidade: pode ser gay, mas não tanto

Indicador h: O pecado homossexual

Pré-indicadores:

Ana: Ah, é complicado falar sobre isso, né, porque... no evangelho, né... É pecado. (p. 13)

Lívia Então, eu sou católica. E a gente, né, pela bíblia, a gente fala sobre isso do pecado, né? E pessoas que gostam da pessoa do mesmo sexo é pecado. (p. 14)

Luna: Ah, eu achei por um bom tempo [que ser homossexual é pecado]. Eu fui me entender como bissexual esse ano. E, na verdade eu sempre soube. Eu sei que eu cresci...

eu nasci em berço evangélico praticamente, então pra mim era “Meu Deus, não, isso não pode estar certo. Não. Como assim? Não, não, não! É pecado, pecado”. (p. 12)

Ana: Eu não tenho preconceito. Preconceito eu não tenho nenhum, assim. Pra mim é normal [ser homossexual]. Entendeu? Mas, assim, falando dentro do evangelho, já é outra situação. (p. 13)

Indicador i: Cristianismo inclusivo

Pré-indicadores:

Luna: Quando você entende o evangelho, você entende que não é sobre ser pecado, eu entendo que não é sobre isso. Então eu gostar de mulher ou eu gostar de homem não vai fazer eu amar menos o próximo... Então, eu, hoje em dia, estou bem consciente e tranquila com a minha orientação. Mas dentro da igreja ainda é um tabu assim. Ninguém vai aceitar, minha mãe fala: “Eu vou orar lá por você...”. (p. 12)

Luna: Só que... eu não consigo, por exemplo, é... entender como isso seria um pecado. Né, por que que isso iria me privar de entrar no céu. Eu não consigo entender. É por isso que pra mim, a minha consciência é limpa. Porque não faz sentido. (p. 13)

Maitê: Tem duas meninas aqui [na escola] que são da igreja da minha mãe, são evangélicas. Conheci, vi crescer. Aí numa festa, que a gente tava, quando eu olhei pro canto e falei “Ân?”, aí eu falei pra minha amiga “Olha ali quem tá na parede. Aquela menina beijando outra menina” (p. 18)

Lívia: Mas o papa foi muito criticado porque ele falou “Isso [a homossexualidade] não é importante. O importante é a pessoa estar bem com ela”. E ele foi muito criticado por isso, porque “Ah, porque ele tá aceitando os gays.”. Ele falou “Eu não tô aceitando e nem rejeitando. Eu tô aceitando o ser humano como ser humano individual, como ele é”. E quem somos nós pra julgar se você gosta de homem ou se você gosta de mulher. A humanidade precisa de amor. Então eu também. (p. 14)

Indicador j: A compreensão da homossexualidade na família

Pré-indicadores:

Maitê: E o pai de uma delas é muito rígido. Muito rígido. E elas aqui... aí a gente finge que não vê, a gente tá aqui trabalhando. A gente não tá aqui pra saber da vida de ninguém. Então a gente finge que a gente não sabe de nada. (p. 19)

Maitê: Lá [na igreja da mãe] não tem preconceito. Assim, tem, né? A gente sabe que o evangélico é bem rígido, né? Mas aquela pastora em si, da minha mãe, eu nunca vi ela falando ali no altar mal de gay, de bi... nunca... (p. 13)

Maitê: [A homossexualidade] Não [é pecado]. Minha mãe é completamente evangélica. Cresci na igreja evangélica, minha mãe é obreira. Ela sempre falou assim pra gente “Gente, pecado não é você ser sapatão, não gostar de homem, o maior pecado é você matar, você tirar a vida de alguém. É você falar, ficar falando da vida dos outros...”. (p. 13)

Elisa: Tinha a mulher do mercadinho lá perto de casa. Ele não podia ir lá que eles começavam a dar risada dele. Ah, fio, eu fui lá, falei um monte! Até hoje eles ficam sem graça comigo. (p. 16)

Luna: Foi uma conversa super difícil. Eu tava conversando em casa, com minha mãe, minha irmã... Aí entrou em assuntos de gay, lésbica, aí ela começou falar - ufa, calma - de como ela [mãe] tinha nojo, e que ela não beberia no mesmo copo de alguém que fosse gay. Aí entrou no assunto da minha prima que se assumiu lésbica agora e ela falou “É uma vergonha pra família!”. Aí eu falei assim “Tá, mãe. Então, se eu falasse pra você que eu gosto de mulheres, eu seria uma decepção pra você”, e ela “É!”, e eu falei “Tá, então eu sou uma decepção pra você.”, aí ela “Por que, você gosta de mulher?”, e eu falei “Sim”, aí ela “Ah, então você vai ter que se resolver com a bíblia”, eu falei “Tudo bem.”. Aí, cada um foi pro seu quarto, a gente ficou uns dois dias sem se falar e hoje em dia a gente finge que essa conversa nunca aconteceu. (p. 12)

Indicador k: Na minha época era mais difícil para o gay

Pré-indicadores:

Lívia: Era objeto de chacota. Então eles tinham que sempre ter aquele grupo que dava a sensação dele de proteção, que nem, né... Por quê? Eles precisavam se defender dos outros meninos. Porque era muito preconceito. (p. 22)

Maitê: Mas ele era afeminado. Ele era uma menina, a gente falava (p. 22)

Maitê: Ele era chacota dos outros meninos, tadinho. Uma vez colaram um monte de chiclete na cabeça dele, então ele tava tentando tirar no banheiro lá. (p. 22)

Maitê: A gente era... da turma da bagunça, vamos dizer assim. Num dia a gente parou na fila e falou pros moleques que tavam rindo dele “Ei, vocês tão zoando ele?”. Ninguém encarava a nossa turma na época. Por isso ele começou a andar com nossa turma. Na nossa turma ninguém mexia. (p. 22)

Maitê: A gente tinha... era um negócio de gangue, né... E quando ele começou a andar com a gente aí ele começou a se sentir poderoso, né? Tipo, “agora ninguém vai mexer comigo”. Aí andava rebolando mesmo, andava já todo solto, porque falava “Agora ninguém vai mexer comigo”. A gente já virava logo “Moleque, se mexer, a gente pega lá fora”. Fomos amigos muitos anos. (p. 22)

Maitê: As meninas que era sapatona na época brigavam! Então elas tinham aquele negócio de respeito, “Opa, ninguém vai mexer. As machão ali vai bater. Deus me livre”. (p. 23)

Luna: Na minha época, era algo que não era assumido [o homossexual]. Era um ou outro que era bem afeminado, uma ou outra que era bem sapatãozinha. (Luna, indicador k p. 7)

Indicador l: O diretor é gay, mas tem postura de homem

Pré-indicadores:

Maitê: Ele [o diretor] tem uma postura de homem. Ele é gay, mas ele tem uma postura de homem sério. Então isso, eu acho que é o maior respeito que todo mundo aqui tem por ele. Porque ele conversa, ele sabe conversar, ele sabe brincar, ele sabe entrar, ele sabe sair. A gente é fã dele. (p. 26)

Lívia: A sua opção sexual diz respeito a você. Agora o seu profissional – o que você vai ser, um diretor ou o que você optar por ser na sua profissão – não tem nada a ver com a sua sexualidade. (p. 27)

Indicador m: A escola gay do bairro

Pré-indicadores:

Maitê: Aqui aceitam eles [gays] muito bem. Eles se sentem à vontade aqui. Acho que é por isso que a maioria dos gays vem pra cá. (p. 6)

Maitê: Uma vez eu fui fazer o cabelo da cliente, ela falou “Ah, você trabalha no Herbert?”, falei “Trabalho”, “Deus me livre pôr a minha filha lá. Ali só tem gay”. Eu falei “Mas sua filha, se ela tiver que ser gay, ela vai ser em qualquer escola, não vai ser lá no Herbert”. (p. 28)

Lívia: Tinha um pai esses dias fazendo matrícula e ele ficou indignado de ver elas se beijando e se abraçando ali. Ele falou assim “Olha só, isso é um absurdo! Onde já se viu essas meninas se beijando. Será que as pessoas dessa escola não tá vendo isso?” (p. 28)

Lívia: O preconceito existe. É muito difícil acabar com esse preconceito. Quando eu saí da outra escola e falei que vinha pra cá a coordenadora que é uma pessoa assim que tem conhecimento, falou assim “Nossa, você vai ver, o diretor de lá é um gayzão”. (p. 28)